

MARIA EMILIA PANDOLFI - ANA IRAZÁBAL
NATALIA PROFITTI - GISELA VOMMARO

PERCEZIONI DELLA FLUIDITÀ ORALE NEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

1. INTRODUZIONE

La fluidità orale rappresenta uno dei costrutti più complessi e dibattuti nell'ambito dell'acquisizione e dell'insegnamento delle lingue straniere. Nonostante il suo impiego frequente nei contesti educativi e valutativi, non esiste ancora una definizione unanimemente condivisa del concetto né dei fattori che ne determinano lo sviluppo e la percezione. Alcuni approcci la associano principalmente alla velocità del parlato (Lennon 1990; Vázquez 2000) e all'assenza di esitazioni (Scarcella/Oxford 1992), mentre altri la interpretano come una manifestazione più ampia della competenza comunicativa, che coinvolge aspetti linguistici, pragmatici, cognitivi e interazionali.

Le ricerche degli ultimi decenni hanno evidenziato come la fluidità non possa essere considerata una competenza autonoma, ma il risultato dell'interazione di molteplici processi. Durante la produzione orale il parlante deve accedere al lessico, selezionare strutture morfosintattiche appropriate, pianificare il discorso, monitorare la propria produzione e adattarsi alle esigenze dell'interazione in tempo reale. In questo

quadro, fenomeni quali pause, riformulazioni ed esitazioni non costituiscono necessariamente indicatori di disfluenza, ma possono rappresentare strategie funzionali alla costruzione del significato.

La rilevanza della fluidità è confermata dalla sua presenza nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER, Consiglio d'Europa 2001; 2020), che la include tra i parametri fondamentali per la descrizione della competenza orale. Tuttavia, le modalità attraverso cui docenti, apprendenti e parlanti della lingua target interpretano tale nozione possono differire sensibilmente.

Il presente studio analizza le rappresentazioni della fluidità orale elaborate da tre gruppi di soggetti coinvolti nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere: docenti e apprendenti di lingua straniera (LS) e parlanti madrelingua (L1). L'obiettivo è individuare i fattori maggiormente associati alla fluidità, evidenziare convergenze e divergenze tra i gruppi e discutere le implicazioni didattiche che emergono dai risultati.

Si ipotizza che la fluidità venga concepita come un costrutto multidimensionale e che elementi quali l'efficacia comunicativa, l'intelligibilità e la gestione delle pause assumano un ruolo centrale rispetto alla semplice velocità dell'eloquio.

2. FLUIDITÀ ORALE E COMPETENZA COMUNICATIVA

Una delle definizioni più influenti è quella proposta da Segalowitz (2010, 2016), che distingue tra fluidità cognitiva, fluidità della produzione e fluidità percepita. La prima riguarda l'efficienza dei processi mentali coinvolti nella produzione linguistica; la seconda si riferisce alle caratteristiche osservabili del parlato; la terza concerne la valutazione che gli ascoltatori formulano riguardo alla performance del parlante.

Poiché il presente studio si concentra sulle rappresentazioni dei partecipanti, l'analisi si colloca principalmente nell'ambito della fluidità percepita. Tale prospettiva appare particolarmente rilevante poiché la valutazione della fluidità non dipende esclusivamente da parametri quantitativi, ma anche da fattori pragmatici, discorsivi e interazionali (De Jong 2018).

La letteratura recente ha inoltre messo in discussione l'identificazione automatica tra fluidità e velocità del parlato. Tavakoli e Skehan (2005) osservano che pause e riformulazioni devono essere interpretate in relazione ai processi di pianificazione del discorso e alle esigenze cognitive della comunicazione. Analogamente, Pradas Macías (2004) evidenzia che determinate pause possono contribuire alla coerenza e all'organizzazione dell'enunciato.

Un ulteriore aspetto riguarda il rapporto tra fluidità e pronuncia. Le ricerche contemporanee tendono a privilegiare le nozioni di intelligibilità e comprensibilità rispetto a una concezione normativa fondata sull'imitazione del parlante L1. Derwing e Munro (2015) dimostrano che accento straniero e intelligibilità non coincidono necessariamente. Più recentemente, Jeong e Lindemann (2025) hanno sottolineato

come la comprensione del messaggio dipenda da molteplici fattori e non esclusivamente dalla prossimità a un modello nativo idealizzato.

In questa prospettiva, la fluidità può essere interpretata come una manifestazione della competenza comunicativa globale, risultante dall'interazione tra risorse linguistiche, competenze pragmatiche, processi cognitivi e fattori affettivi.

3. METODOLOGIA

La ricerca adotta un disegno descrittivo ed esplorativo con approccio misto, integrando dati quantitativi e qualitativi. L'indagine è stata realizzata mediante questionari online somministrati attraverso Google Forms.

Hanno partecipato complessivamente 266 soggetti suddivisi in tre gruppi: 57 parlanti L1, 90 apprendenti di lingue straniere e 119 docenti. I partecipanti erano coinvolti, a diverso titolo, nell'apprendimento o nell'insegnamento di lingue quali spagnolo, italiano, francese, inglese, portoghese, cinese, arabo e russo.

I questionari comprendevano domande aperte e chiuse organizzate in tre sezioni: informazioni generali, definizioni della fluidità e fattori che influenzano la produzione orale. Per le domande chiuse è stata utilizzata una scala Likert a cinque livelli.

Le dimensioni analizzate includevano velocità del parlato, pause, riformulazioni, efficacia comunicativa, intelligibilità della pronuncia, spontaneità, correttezza grammaticale e adeguatezza contestuale. Tali categorie derivano dalla letteratura sulla fluidità e sulla competenza comunicativa (Fillmore 1979; Chambers 1997; Segalowitz 2010, 2016; De Jong 2018).

I dati quantitativi sono stati analizzati mediante statistiche descrittive, mentre le risposte aperte sono state sottoposte a un processo di categorizzazione tematica.

4. RISULTATI E DISCUSSIONE

I risultati confermano che la fluidità viene generalmente concepita come un fenomeno multidimensionale e non come una semplice conseguenza della rapidità del parlato.

Uno degli aspetti più significativi riguarda la limitata importanza attribuita alla velocità dell'eloquio. Nessuno dei tre gruppi ha individuato nella rapidità di produzione il principale indicatore di fluidità. Al contrario, docenti, apprendenti e parlanti L1 hanno privilegiato fattori quali l'efficacia comunicativa, la capacità di mantenere l'interazione e l'organizzazione del discorso.

Questo dato appare coerente con le posizioni di De Jong (2018), secondo cui la percezione della fluidità dipende in larga misura dalla comprensibilità e dalla coerenza del messaggio. I risultati suggeriscono inoltre che una concezione della fluidità fondata esclusivamente sulla velocità del parlato non trova conferma nelle rappresentazioni dei partecipanti.

Particolarmente rilevante risulta il ruolo attribuito alle pause. Contrariamente a quanto spesso avviene nelle pratiche didattiche tradizionali, le pause non vengono generalmente percepite come manifestazioni automatiche di disfluenza. I partecipanti distinguono tra pause funzionali, associate alla pianificazione e all'organizzazione del discorso, e pause che riflettono difficoltà di elaborazione linguistica.

Anche le riformulazioni ricevono una valutazione prevalentemente positiva. Esse vengono interpretate come strategie che consentono di mantenere l'interazione, chiarire il significato e garantire la comprensione reciproca. Questo risultato suggerisce che i partecipanti riconoscono il carattere strategico di tali risorse, in linea con la nozione di competenza comunicativa proposta dal QCER.

L'analisi evidenzia tuttavia alcune differenze tra i gruppi. I parlanti L1 tendono ad attribuire maggiore importanza agli aspetti grammaticali e fonetico-fonologici quando valutano la produzione degli apprendenti. Docenti e studenti, invece, privilegiano elementi pragmatici e comunicativi, quali la capacità di trasmettere efficacemente il messaggio e di gestire l'interazione.

Particolarmente interessante appare il ruolo della pronuncia. Sebbene gli aspetti fonetici siano considerati importanti da tutti i gruppi, le risposte mostrano che tale importanza è principalmente associata all'intelligibilità piuttosto che alla riproduzione di un modello nativo. I partecipanti sembrano attribuire valore alla capacità di essere compresi più che all'assenza di accento straniero.

Questo risultato conferma le tendenze più recenti della ricerca in linguistica applicata, che propongono di sostituire i tradizionali criteri normativi con parametri fondati sull'efficacia comunicativa e sulla comprensione reciproca (Derwing/Munro 2015; Jeong/Lindemann 2025).

Accanto agli aspetti linguistici emergono con forza fattori cognitivi e affettivi. La memoria di lavoro, la capacità di elaborazione dell'informazione, la fiducia nelle proprie capacità comunicative e il livello di ansia sono stati frequentemente indicati come elementi in grado di facilitare o ostacolare la fluidità. In particolare, la personalità e l'ansia comunicativa sono considerate determinanti da una larga maggioranza dei partecipanti. Tali risultati confermano quanto osservato dalla letteratura (Krashen 1982; Kormos / Dénes 2004; Dewaele/MacIntyre 2014) sull'acquisizione delle lingue straniere, che evidenzia il ruolo delle variabili affettive nella performance orale.

Dal punto di vista didattico, i dati suggeriscono la necessità di superare approcci centrati esclusivamente sulla correttezza formale. Se la fluidità viene percepita soprattutto in termini di efficacia comunicativa, appare opportuno promuovere attività che favoriscano l'interazione autentica, la negoziazione del significato e l'uso strategico delle risorse linguistiche.

I risultati indicano inoltre l'utilità di insegnare esplicitamente strategie di riformulazione, gestione delle pause e organizzazione del discorso. Tali competenze sembrano infatti occupare una posizione centrale nelle rappresentazioni della fluidità condivise dai diversi gruppi.

5. CONCLUSIONI

L'analisi delle rappresentazioni della fluidità orale elaborata da docenti e apprendenti LS e parlanti L1 conferma il carattere multidimensionale di questo costrutto. La fluidità non viene identificata esclusivamente con la velocità del parlato o con l'assenza di esitazioni, ma con la capacità di produrre un discorso comprensibile, efficace e adeguato al contesto comunicativo. Tra i fattori maggiormente associati alla fluidità emergono l'efficacia comunicativa, la gestione delle pause, la capacità di riformulazione e l'intelligibilità della pronuncia. Tali risultati sostengono una concezione della fluidità come manifestazione della competenza comunicativa globale e confermano la necessità di integrare dimensioni linguistiche, pragmatiche, cognitive e affettive.

Le differenze osservate tra i gruppi mostrano inoltre come l'esperienza linguistica e pedagogica influenzi i criteri di valutazione della performance orale. Mentre i parlanti L1 attribuiscono maggiore rilevanza agli aspetti grammaticali e fonetici, docenti e apprendenti LS tendono a privilegiare gli aspetti comunicativi e interazionali.

Dal punto di vista pedagogico, lo studio suggerisce l'opportunità di orientare l'insegnamento della produzione orale non solo al conseguimento della correttezza grammaticale ma anche e soprattutto allo sviluppo dell'intelligibilità, dell'interazione spontanea e delle strategie comunicative.

Pur nei limiti di una ricerca esplorativa basata su questionari, i risultati contribuiscono alla comprensione delle rappresentazioni della fluidità e offrono indicazioni utili per la didattica e la valutazione delle lingue straniere. Future ricerche potranno approfondire tali aspetti mediante l'analisi di corpora orali e il confronto tra percezioni soggettive e indicatori osservabili della produzione linguistica.

BIBLIOGRAFIA

- Arnaiz Castro / Peñate Cabrera 2004 = Pilar Arnaiz Castro / María Peñate Cabrera, *El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones*, in «Porta Linguarum», 1, pp. 129-143.
- Berber / Macías 2016 = Dorte Berber / Ana María Macías, *Percepción de fluidez en producciones orales de estudiantes daneses de ELE*, in M. Jesús Fernández Gil / María Camenín / Rosa María Pérez (a cura di), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional ASELE*, Granada, ASELE, pp. 153-162.
- Camargo Angelucci / Pozzo 2022 = María Camargo Angelucci / María Isabel Pozzo, *Representaciones sobre la oralidad y la fluidez en la enseñanza de lenguas extranjeras*, in «Revista Signos», 55, 109, pp. 38-60.
- Chambers 1997 = Francine Chambers, *What Do We Mean by Fluency?*, in «System», 25, 4, pp. 535-544.
- Cook 2016 = Vivian Cook, *Second Language Learning and Language Teaching*, 5. ed., London-New York, Routledge.
- Consejo de Europa 2001 = Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa 2020 = Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: volumen complementario con nuevos descriptores*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Crystal 1987 = David Crystal, *Towards a "Bucket" Theory of Language Disability: Taking Account of Interaction Between Linguistic Levels*, in «Clinical Linguistics & Phonetics», 1, 1, pp. 7-22.
- Davies 1982 = Norman F. Davies, *Training Fluency: An Essential Factor in Language Acquisition and Use*, in «RELC Journal», 13, 1, pp. 1-13.
- De Jong 2018 = Nivja H. De Jong, *Fluency in Second Language Testing: Insights from Different Disciplines*, in «Language Assessment Quarterly», 15, 3, pp. 237-254.
- Derwing / Munro 2015 = Tracey M. Derwing / Murray J. Munro, *Intelligibility in research and practice: Teaching priorities*, in Marnie Reed / John M. Levis (a cura di), *The handbook of English pronunciation*, Malaysia, Wiley, pp. 375-396.
- Dewaele / MacIntyre 2014 = Jean-Marc Dewaele / Peter MacIntyre, *Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety. The right and left feet of FL learning*, in Tammy Gregersen / Paul MacIntyre / Sarah Mercer (a cura di), *Positive Psychology in SLA*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 215-236.
- Fillmore 1979 = Charles J. Fillmore, *On Fluency*, in Charles J. Fillmore, Daniel Kempler / William S.-Y. Wang (a cura di), *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*, New York, Academic Press, pp. 85-101.
- Granados García Tenorio 2002 = María José Granados García Tenorio, *Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad: relaciones con la personalidad*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Hymes 1972 = Dell H. Hymes, *On Communicative Competence*, in John B. Pride e Janet Holmes (a cura di), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin Books, pp. 269-293.
- Jeong / Lindemann 2025 = Hyeseung Jeong / Stephanie Lindemann, *Beyond Ideologies of Native-ness in the Intelligibility Principle for L2 English Pronunciation: A Corpus-Supported Review*, in «System», 129, art. 103546.
- Kormos / Dénes 2004 = *Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners*, in «System», 32, pp. 145-164.
- Krashen 1982 = Stephen Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford,

- Pergamon Institute of English.
- Lennon 1990 = Paul Lennon, *Investigating Fluency in EFL: A quantitative Approach*, in «Language Learning» 40, 3, pp. 387-417.
- Liu / Li 2019 = Meihua Liu / Wei Li, *Anxiety, Fluency and Oral Performance in Foreign Language Learning: A Review of Recent Research*, in «Journal of Language Teaching and Research», 10, 6, pp. 1234-1243.
- Piller 2016 = Ingrid Piller, *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Pradas Macías 2004 = Eulalia Pradas Macías, *La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias*, Granada, Comares.
- Scarcella / Oxford 1992 = Robin C. Scarcella / Rebecca L. Oxford, *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*, Boston, Heinle & Heinle.
- Segalowitz 2010 = Norman Segalowitz, *Cognitive Bases of Second Language Fluency*, New York, Routledge.
- Segalowitz 2016 = Norman Segalowitz, *Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants*, in «International Review of Applied Linguistics in Language Teaching», 54, pp. 79-95.
- Tavakoli / Skehan 2005 = Parvaneh Tavakoli / Peter Skehan, *Strategic Planning, Task Structure and Performance Testing*, in Rod Ellis (a cura di), *Planning and Task Performance in a Second Language*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 239-273.
- Vázquez 2000 = Graciela Vázquez, *La destreza oral. Programas de Autoformación de Perfeccionamiento del Profesor*, Madrid, Edelsa.