

PROPEDEUTICA ALL'INTERPRETAZIONE CONSECUTIVA: RISULTATI PRELIMINARI DI UNA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA

MICHELA BERTOZZI
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

michela.bertozzi6@unibo.it

Citation: Bertozzi, Michela (2026) "Propedeutica all'Interpretazione Consecutiva: Risultati Preliminari di una Sperimentazione Didattica", *mediAzioni* 51: A104-A132, DOI: 10.60923/issn.1974-4382/21581, ISSN 1974-4382.

Abstract: This article presents the preliminary results of a didactic experiment carried out with a group of students with the Spanish-Italian language combination of the MA Program in Interpreting of the University of Bologna who tested a didactic unit focused on preparatory activities for consecutive interpreting (CI) within an interactive self/collaborative learning online course for interpreting trainees. The design of this didactic tool is part of an ongoing research project on self-learning and peer-learning, maximizing the use of new digital technologies for interpreters and consolidating cross-functional skills for all students. Since the whole students' cohort participating in the experiment had Spanish-Italian as their language combination, special reference is made to the possible didactic needs and implications for this language pair. The preliminary results show a positive students' perception of this online didactic unit focused on CI, as well as a set of guidelines to consider when it comes to designing activities aimed at improving CI preparatory skills, before acquiring and consolidating the actual CI technique.

Keywords: interpreters' training, consecutive interpreting, memorization, technologies for interpreting, continuous self-training, Spanish-Italian.

1. Introduzione

Nell'ambito del Piano Strategico d'Ateneo 2022-2027, l'Università di Bologna rivolge un'attenzione particolare all'innovazione didattica e alla creazione di percorsi formativi in modalità mista presenziale e online. Nello specifico, il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione ha avviato una serie di progetti rivolti al rafforzamento di questo tipo di didattica, tra cui "Autoapprendimento Continuo in Interpretazione"¹ che mira al raggiungimento degli obiettivi del Piano Strategico attraverso la creazione di un percorso formativo online per l'autoapprendimento e l'apprendimento continuo tra pari con materiali didattici innovativi per studenti/esse della Laurea Magistrale (LM) in Interpretazione.

Il progetto, attualmente in corso, prevede come principale prodotto della ricerca la progettazione, il pilotaggio e la realizzazione di un corso online ("Laboratorio di Self-Training") che si prefigge i seguenti scopi:

- i. incentivare l'esercizio autonomo e l'autoapprendimento in interpretazione (Sandrelli 2002, Gorm Hansen & Shlesinger 2007, Deysel & Lesch 2018), fornendo strumenti che consentano la formazione continua non solo durante la carriera universitaria, ma anche nella professione, dati i rapidi sviluppi tecnologici del settore;
- ii. favorire la collaborazione tra studenti/esse attraverso la costituzione di piccoli gruppi di lavoro autonomo tra pari (Mayor & Ivars 2007);
- iii. promuovere l'uso delle nuove tecnologie per l'interpretazione in un'ottica collaborativa, non solo a livello teorico ma soprattutto applicativo (Rodríguez Melchor *et al.* 2020), sia nella fase preparatoria che durante/dopo l'interpretazione;
- iv. creare un percorso comune di competenze trasversali condiviso da tutti gli/le studenti/esse della LM, con l'italiano come lingua veicolare;
- v. riconoscere formalmente l'esercizio autonomo in interpretazione (Schafer 2011) grazie all'ottenimento di crediti ECTS.

Sulla scia dei cambiamenti avvenuti nell'ambito della professione dell'interprete a seguito della pandemia (Krouglov 2021, Lecci 2021, Spinolo 2021, Liu & Cheung 2022, Mirek 2022), la didattica dell'interpretazione non può rimanere indietro. Se, da un lato, si trovano diversi studi incentrati sull'innovazione didattica e sulle tecnologie digitali già a partire dai primi anni 2000 (Gran *et al.* 2002, Sandrelli & Hawkins 2006, de Manuel Jerez 2006, Gorm Hansen & Shlesinger 2007, Mayor & Ivars 2007), negli ultimi anni questo ambito di ricerca ha visto un crescente interesse da parte della comunità scientifica. Vi è stato, infatti, un intensificarsi dei contributi che vanno dal ruolo dell'apprendimento in ambienti virtuali (Ibrahim-González 2011, Sahin 2013, Braun & Slater 2014, Setton & Dawrant 2016: 575, Kerremans & Stengers 2017, Fantinuoli 2017, Castillo 2019), fino agli studi sul rapporto tra tecnologie e formazione dell'interprete e allo sviluppo degli strumenti CAIT - *Computer-Assisted Interpreter Training* (Carsten *et al.* 2020, Prandi 2020, Rodríguez Melchor *et al.* 2020, Spinolo 2020, Frittella 2021, Mazzei & Ibrahim Aibo 2022).

¹ <https://site.unibo.it/autoapprendimento-interpretazione/it> (13/03/2025)

Alla luce del crescente interesse da parte della comunità scientifica e delle necessità didattiche specifiche dell'Università di Bologna, il progetto “Autoapprendimento Continuo in Interpretazione” ha avuto, come principale prodotto della ricerca, la creazione di un corso online, disponibile sulla piattaforma di apprendimento misto Virtuale² (basata sul software *open-source* Moodle³), progettato sulla base dei cinque principi per l'impiego di ambienti virtuali nella didattica dell'interpretazione indicati da Rodríguez Melchor *et al.* (2020: 73): adattamento ai vari stadi in progressione pedagogica, corrispondenza con gli obiettivi di apprendimento, coinvolgimento di studenti/esse, accessibilità e monitoraggio continuo delle attività.

Sono stati, pertanto, identificati i principali ambiti d'azione pedagogica per la creazione di un percorso formativo comune a tutte le combinazioni linguistiche basato sull'acquisizione e il consolidamento delle seguenti competenze, suddivise in due livelli (Iniziale e Avanzato) e in sei moduli didattici (Fig. 1):

- i. [1] “Ascolto attivo e tecniche di memorizzazione”: competenze di base per qualsiasi interprete (Zhong 2003, Setton 2010, Kriston 2012, Ma 2013, Bertozzi 2024a);
- ii. [2] “Propedeutica alla consecutiva”, con attività di avvicinamento graduale alla tecnica di presa di note al fine di trovare un buon equilibrio tra scrittura e tecniche di memorizzazione del parlato proposte nel modulo precedente (Gillies 2019, Djovčoš 2020, Melicherčikova 2020, Sveda & Poláček 2020, Amato 2021);
- iii. [3] “Propedeutica alla simultanea”, con esercizi volti al miglioramento delle abilità di ascolto e produzione orale, alla gestione del *décalage* e della cosiddetta *split attention* (Gillies 2013, Seeber & Delgado Luchner 2020, Mack 2021);
- iv. [4] “Consolidamento della consecutiva” attraverso l'impiego di tecnologie per la preparazione e gestione terminologica, durante e dopo l'IC (Goldsmith 2018, Carsten *et al.* 2020, Aguirre Fernández Bravo 2020);
- v. [5] “Tecnologie e strumenti per l'esercizio collaborativo in interpretazione”: risorse per ottimizzare il lavoro di gruppo anche a distanza, tecnologie digitali per la collaborazione in *équipe* di interpreti, applicazioni disponibili online per l'apprendimento continuo tra pari, l'autovalutazione e la valutazione tra pari (Rodríguez Melchor *et al.* 2020, Mazzei & Ibrahim Aibo 2022, Bertozzi 2024b);
- vi. [6] “Tecnologie e strumenti per l'autoapprendimento continuo in interpretazione”, con attività finalizzate all'autovalutazione, al monitoraggio dei progressi, alla formazione continua e al consolidamento delle competenze nell'interpretazione a distanza (Ziegler & Gigliobianco 2018, Horváth & Seresi 2020, Djovčoš 2020, Bertozzi & Cecchi 2023, Bertozzi 2024c).

² <https://virtuale.unibo.it/> (15/03/2025)

³ <https://moodle.org/> (15/03/2025)

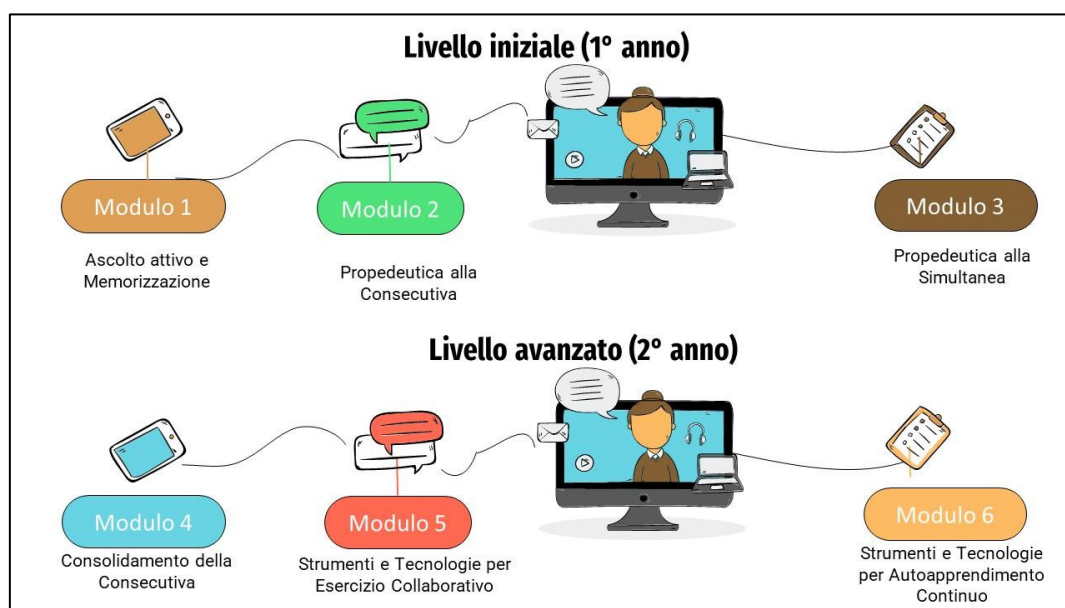


Figura 1. Organizzazione del corso in moduli didattici.

1.1 Obiettivi dello studio

Nel quadro del progetto sopra descritto, questo contributo è volto a presentare i risultati preliminari della sperimentazione didattica effettuata durante la fase di validazione e pilotaggio del livello iniziale del corso online “Laboratorio di Self-training”, con particolare riferimento alla combinazione linguistica spagnolo-italiano comune all’intero campione di studenti/esse. L’analisi dei risultati, ancorché preliminari, mira a mappare le dinamiche di interazione tra l’istruzione guidata e le pratiche di autoapprendimento assistito. Nello specifico, l’indagine intende chiarire come l’apprendimento tra pari (*peer-learning*) influisca sulla percezione dell’autoefficacia dello studente e sulla capacità di autovalutazione critica (*self-monitoring*), fornendo parametri empirici per la strutturazione di protocolli didattici ibridi.

I dati emersi dalla fase di pilotaggio del modulo didattico 2 (“Propedeutica alla consecutiva”) sono stati analizzati e discussi con un triplice obiettivo metodologico. In primo luogo, l’analisi ha permesso di valutare oggettivamente la qualità e l’efficacia dell’impianto sperimentale; sulla base di tali evidenze, si è proceduto alla definizione di miglioramenti interni volti a ottimizzare l’erogazione del corso. In ultima istanza, la discussione di tali risultati intende offrire un contributo teorico-pratico alla strutturazione di nuovi strumenti pedagogici mirati, capaci di rispondere alle evoluzioni delle esigenze didattiche nell’ambito dell’interpretazione consecutiva (IC).

2. Modulo didattico 2 – Propedeutica alla consecutiva

Il modulo 2 del corso online “Laboratorio di Self-training”, collocato all’interno di un percorso didattico a competenze progressive dopo il modulo 1 (Fig. 1) (Bertozzi 2024a), è finalizzato ad acquisire ed esercitare le competenze

propedeutiche allo sviluppo della tecnica di IC vera e propria. Di seguito sono descritte le fondamenta teoriche e metodologiche su cui è basata la progettazione didattica del modulo, insieme alla sua struttura e all'organizzazione dei contenuti.

2.1 Propedeutica all'IC: basi teoriche

La tecnica dell'IC e la didattica della presa di note occupano da tempo una posizione centrale nel dibattito scientifico. A partire dagli studi pionieristici di Rozan (1956), le ricerche successive hanno confermato la necessità di sviluppare un sistema di note organico: un vero e proprio codice individuale dotato di funzioni pragmatiche, sintattiche e lessicali (Garzone *et al.* 1990, Ficchi 1997, Allioni 1998, Falbo 1999).

Lo sviluppo di tale sistema ha da subito mostrato risvolti particolarmente interessanti a livello di didattica, come segnalato, tra gli altri, dagli importanti contributi di Amato (2004, 2021) e Russo (2005). Negli anni seguenti, da questi studi è scaturito un filone di ricerca incentrato sull'analisi e sistematizzazione della presa di note di IC (Abuín González 2012, Campos & Varela Salinas 2016), così come sull'elaborazione di modelli cognitivi applicabili alla visualizzazione delle informazioni e, di conseguenza, alla loro selezione ed effettiva disposizione sul blocco note di IC (Patterson *et al.* 2014, Dam 2021). Per quanto riguarda le ricadute specifiche di questi principi sulla didattica dell'IC, diversi studi si sono concentrati sulla misurazione dell'effettiva efficacia dei vari modelli pedagogici (Chmiel 2010, Han *et al.* 2022), sull'individuazione di criteri oggettivi di difficoltà nei materiali didattici (Xu & Deng 2013) e sulle applicazioni della didattica *process-oriented* attraverso l'uso di strumenti tecnologici (Chen & Wang 2022). Nonostante questo ambito di ricerca sia particolarmente ricco, restano ancora relativamente pochi i contributi alla manualistica per discenti/docenti che presentino in maniera organica una serie di attività didattiche progressive e propedeutiche all'IC: tra questi si segnalano Gillies (2005/2017), Bosch March (2012) e García Oya (2019), che fungono da modelli metodologici per l'approccio didattico adottato nel presente studio.

Nello specifico, il modulo 2 è stato progettato sulla base del principio di scomposizione dell'attività di IC in sottocompetenze da esercitare singolarmente prima di passare alle simulazioni di IC vera e propria (Gillies 2013, Amato & Mack 2022): tale approccio graduale, focalizzato sull'allenamento delle singole sottocompetenze dell'IC, riflette la medesima impostazione metodologica e i medesimi obiettivi già adottati per il modulo 1, "Ascolto attivo e memorizzazione" (Bertozzi 2024a). D'accordo con quanto indicato in letteratura (Bertozzi 2024c, Zhou & Dong 2024), tra le sottocompetenze propedeutiche all'IC sono state individuate l'ascolto attivo, l'analisi del discorso, la capacità di sintetizzare e prioritizzare le informazioni, le tecniche di memorizzazione, la selezione delle informazioni da annotare, la disposizione delle informazioni sul foglio, la visualizzazione complessiva dei contenuti del discorso e la produzione del discorso d'arrivo.

Sulla base di tali presupposti teorici, i contenuti del modulo 2 poggiano sull'assunto secondo cui le note in IC sono un aiuto per la memoria, ma non la sostituiscono: le attività, dunque, sono state pensate per esercitare le sottocompetenze oggetto del modulo precedente (ascolto attivo e memorizzazione) inserendo in maniera progressiva l'avvicinamento alla presa di note (Bertozzi 2024a: 136).

2.2 Struttura e progettazione del modulo didattico

All'interno del corso online "Laboratorio di Self-training", l'accesso ai moduli è regolato da una progressione lineare: il Modulo 1 ("Ascolto attivo e memorizzazione") costituisce il prerequisito didattico vincolante per il Modulo 2. Di conseguenza, quest'ultimo diventa accessibile solo dopo il completamento del modulo precedente. Sulla base delle premesse teorico-metodologiche espone sopra e coerentemente con la struttura progettata per ciascun modulo del corso, anche il modulo 2 si apre con un video introduttivo in cui si descrivono obiettivi, attività previste, e si riepilogano i fondamenti nella presa di note in IC.

Le finalità di questo modulo sono: fungere da raccordo tra le sottocompetenze esercitate nel modulo precedente e quelle propedeutiche all'IC, comprendere l'importanza di esercitare l'IC senza note (o con note fortemente limitate) prima di passare all'IC vera e propria, sviluppare una riflessione critica sul ruolo dell'esercizio di IC senza note e come/dove trovare discorsi per esercitarla, ripassare le basi della tecnica di presa di note.

Tali obiettivi sono stati tradotti in quattro attività specifiche, alcune da svolgere individualmente e altre in gruppo, oltre a un'autovalutazione finale complessiva di tutto il modulo, che accompagnerà gli/le studenti/esse lungo tutto il corso come una sorta di portfolio per mappare difficoltà e progressi nell'apprendimento (Moser Mercer *et al.* 2005). Prima di ciascuna attività, è previsto un breve video che ne introduce finalità e metodi, modalità di svolgimento (individuale o in gruppo) e quali file devono essere caricati in piattaforma per poterla considerare completata.

2.2.1 Competenze

Prima di passare alla descrizione dettagliata delle attività, è opportuno chiarire quali sono le sottocompetenze oggetto di esercitazione. La prima vede il passaggio graduale dalla sola memorizzazione al progressivo inserimento di elementi di presa di note, senza che gli/le studenti/esse debbano ancora applicare un proprio sistema di note organico e consolidato. Questo passaggio prevede l'affiancamento delle sottocompetenze di ascolto attivo/memorizzazione e della scrittura, con forti limitazioni riguardo a come/quanto/cosa poter annotare (come nel caso degli esercizi di presa di note con la mano debole o note a posteriori che verranno descritti in seguito). Tale approccio mira a rafforzare il ruolo preponderante che la memoria ha nella propedeutica all'IC, soprattutto nelle prime fasi: l'obiettivo, dunque, è ridurre gradualmente lo sforzo di memorizzazione con l'inserimento progressivo di elementi di presa di note (Zhou & Dong 2024), limitando gli effetti negativi

osservati in concomitanza con l'aggiunta di un'ulteriore attività cognitiva, ossia la scrittura.

La letteratura, infatti, ha dimostrato una serie di ricadute positive e negative dell'inserimento della presa di note (rispetto alla sola memorizzazione) sulla resa in IC: le prime comprendono un miglioramento complessivo della capacità di memorizzazione delle informazioni (Pöchhacker 2015: 283, Setton & Dawrant 2016: 170), un più agevole recupero delle informazioni dalla memoria (Kohn & Albl-Mikasa 2002), un innalzamento dell'attenzione (Seleskovitch 2002) e una miglior elaborazione delle informazioni in entrata (Gillies 2005/2017); tra le principali ricadute negative, invece, troviamo l'interferenza con la capacità di ascolto attivo (Darò 1997), il maggior carico cognitivo richiesto dalla presa di note (Gillies 2005/2017), l'aumentato fabbisogno di coordinamento tra competenze concomitanti (Campos & Varela Salinas 2016) e un rallentamento della scrittura rispetto alla produzione orale che può portare a un sovraccarico della memoria a breve termine (Gile 1995).

Questi possibili effetti negativi della presa di note sulla qualità della resa sono particolarmente accentuati nelle prime fasi della formazione dell'interprete, da cui discende la necessità di dotare studenti/esse di un solido pacchetto di competenze di ascolto attivo e memorizzazione, anche attraverso l'esercizio della cosiddetta "consecutiva senza note", ovvero l'ascolto e riproduzione (anche intralinguistica) dei contenuti di un discorso senza la possibilità di scrivere o con note fortemente limitate⁴. La consecutiva senza note non rappresenta solo un esercizio propedeutico all'IC, ma è un vero e proprio servizio richiesto in specifici contesti professionali. A livello didattico, questa pratica migliora l'ascolto attivo e le capacità analitiche, poiché agisce sulla comprensione profonda del discorso prima ancora che l'interprete attivi un proprio sistema di note.

Per esercitare questa sottocompetenza, nel modulo 2 vengono proposti discorsi originali improvvisati o semi-pianificati, con un'organizzazione dei contenuti chiara e facilmente identificabile, l'aggiunta di qualche *problem-trigger* come numeri, liste o nomi propri (Bertozzi 2024a) e di durata compresa tra 2-5 minuti a seconda della densità informativa. Nel video introduttivo al modulo didattico sono altresì suggerite alcune fonti da cui reperire materiali didattici utili a questo scopo: *repository* online come ORCIT⁵, KCI⁶, Speech Repository⁷, Speechpool⁸, UN Audiovisual Library⁹ o database di discorsi istituzionali pubblici accessibili online, quali la pagina del Quirinale¹⁰, della Casa Bianca¹¹, del Servizio Audiovisivo della Commissione europea¹², del Centro Multimediale del

⁴ Alcune tra le attività proposte, che verranno dettagliatamente descritte a seguire, includono la presa di note a posteriori (dopo l'ascolto del discorso originale), con la mano debole o non dominante (destra/sinistra) o con la possibilità di appuntare solo un dato numero di parole/simboli/cifre.

⁵ Online Resources for Conference Interpreter Training <https://orcit.eu> (17/03/2025)

⁶ Knowledge Centre on Interpretation <https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation> (17/03/2025)

⁷ <https://webgate.ec.europa.eu/sr/> (17/03/2025)

⁸ <http://speechpool.net/en/> (17/03/2025)

⁹ <https://www.unmultimedia.org/avlibrary/> (17/03/2025)

¹⁰ <https://www.quirinale.it/ricerca/video> (17/03/2025)

¹¹ <https://www.archives.gov/presidential-libraries/archived-websites> (17/03/2025)

¹² <https://audiovisual.ec.europa.eu/en/> (17/03/2025)

Parlamento europeo¹³, della Moncloa¹⁴, del Cremlino¹⁵ o pagine web che raccolgono discorsi politico-istituzionali come Political Speeches¹⁶ o American Rhetoric¹⁷. Tali fonti vengono organizzate in modo chiaro e suddivise tra quelle contenenti discorsi pedagogici (appositamente pensati per la formazione di interpreti) e autentici (come le pagine web istituzionali): in questo modo si incentiva nello/a studente/ssa lo sviluppo della capacità di scelta e selezione delle fonti in base al proprio livello di apprendimento.

La seconda sottocompetenza oggetto di esercitazione nel modulo 2 è il riepilogo dei fondamenti di presa di note in un'ottica collaborativa tra pari, attraverso attività a coppie o in piccolo gruppo che prevedono l'inserimento graduale della scrittura accanto alla memorizzazione. Nel riassumere le basi della tecnica di presa di note, il video introduttivo propone una sintesi delle caratteristiche che il sistema dovrebbe avere (Amato 2021), partendo dal presupposto che le note devono essere:

- i. chiare, non ambigue: ogni segno, così come la disposizione delle informazioni sul foglio, deve risultare chiaro e immediatamente riconoscibile, con necessari adattamenti allo stile cognitivo e mnemonico del singolo;
- ii. univoche: lo stesso segno deve necessariamente indicare in maniera chiara e veloce un unico concetto;
- iii. veloci e semplici da tracciare: la propensione verso l'uso di simboli o abbreviazioni porta a un maggior o minor ricorso agli uni o agli altri a seconda delle proprie caratteristiche personali, in un'ottica di massimo risparmio di tempo e risorse cognitive;
- iv. preparate in anticipo: il sistema deve essere ben consolidato, perciò si sconsiglia di adottare segni, simboli o abbreviazioni non precedentemente testate;
- v. inserite in un sistema espandibile: attraverso la creazione di modelli ripetibili e applicabili e concetti/parti del discorso derivate;
- vi. significative per il singolo: seppur inserite in un sistema organico, organizzato e sistematizzato proposto dal docente, il discente è chiamato a sviluppare elementi personalizzati all'interno di questa cornice comune.

Il riepilogo dei fondamentali di presa di note, infine, ripercorre le principali caratteristiche che il sistema di note condiviso deve presentare, ovvero il principio di verticalismo e diagonalità nella disposizione delle informazioni sul foglio per una miglior visualizzazione della struttura di ogni singolo enunciato e delle relazioni tra gli elementi che lo compongono (Allioni 1998), la necessità di adottare sistemi univoci per identificare immediatamente gli indicatori spazio-temporali (con o senza margine laterale), i connettori, gli identificativi del soggetto, la forma interrogativa e le frecce di richiamo per elementi che si ripresentano in enunciati diversi (Amato 2021), infine il principio di economia ed espansibilità del sistema (Gillies 2005/2017), attingendo da codici già esistenti (segnaletica, loghi, simboli matematici, altri alfabeti, ecc.) e dai

¹³ <https://multimedia.europarl.europa.eu/en/home> (17/03/2025)

¹⁴ <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/intervenciones/Paginas/index.aspx> (17/03/2025)

¹⁵ <http://kremlin.ru/multimedia/video> (17/03/2025)

¹⁶ http://users.wfu.edu/louden/Political_Communication/Class_Information/SPEECHES.html (17/03/2025)

¹⁷ <https://www.americanrhetoric.com/> (17/03/2025)

meccanismi di derivazione morfologica (uso di prefissi e suffissi) per ampliare organicamente i concetti a partire da un solo simbolo base.

2.2.2 Attività

Le attività incluse nel modulo 2, ciascuna corredata da un'autovalutazione/valutazione tra pari, oltre a un'autovalutazione complessiva di tutto il modulo, prevedono un livello di difficoltà incrementale¹⁸ e mirano a dotare lo/a studente/essa di strumenti metodologici chiari per individuare facilmente i propri punti di forza e debolezza, sulla base dei principi teorici di *didactic design* proposti da Mazzei & Ibrahim Aibo (2022).

Prima di compilare la scheda di autovalutazione per ciascuna attività, viene fornita la trascrizione completa del discorso originale per incentivare un'autovalutazione più obiettiva¹⁹, anche nell'ottica dell'apprendimento collaborativo poiché alcune attività sono pensate per essere realizzate a coppie o in piccolo gruppo (Corpas Pastor & Fern 2016).

Un'altra caratteristica importante è l'alto livello di interattività delle attività didattiche realizzate in piattaforma: lo/a studente/essa segna l'attività come completata, registra la propria resa, carica il file con la registrazione, compila l'autovalutazione, il/la docente riceve una notifica e in questo modo può monitorare costantemente lo stato di avanzamento e la qualità delle attività svolte (Fig. 2):

ATTIVITÀ 1

- Visualizzare il video sotto con le istruzioni per l'Attività 1
- Eseguire l'attività ascoltando il discorso da [questo link](#) (fino al min. 4:23)
- Caricare in fondo a questa sezione il **file audio** con la registrazione della propria resa+ compilare la **Scheda di Autovalutazione** sottostante. **Per caricare il file audio occorre cliccare sul pulsante in basso AGGIUNGI CONSEGNA, caricare i file desiderati, cliccare su SALVA e confermare l'invio dal pulsante CONSEGNA COMPLETO.**
- ATTENZIONE: per poter passare da un'attività alla successiva occorre completarla integralmente e **spuntarla come completata**
- IMPORTANTE! Per considerare completata questa Attività, è necessario compilare e inviare il questionario SCHEDA DI AUTOVALUTAZIONE che si trova sotto questa Attività

Attività 1 (Modulo 2) – Appunti con mano opposta

Prendere note, ma con mano sinistra se destrimani e con mano destra se mancini. Sei ambidestro? Bene, allora ti sembrerà facilissimo!

...con **problem-triggers**, aneddoti e digressioni

Fino a min. 4:23
Cosa sono riuscito/ho deciso di appuntare?

David Sassoli, "L'eredità di Giorgio La Pira nell'Europa di Oggi, Firenze 19/10/2019
<https://www.youtube.com/watch?v=...>

Riferimenti citati:

- Giorgio La Pira, legislatore dell'Assemblea Costituente per la DC, sindaco di Firenze
- Giuseppe Dossetti, deputato dell'Assemblea Costituente
- Prof. Andrea Riccardi, fondatore Comunità S. Egidio

¹⁸ Il livello di difficoltà incrementale viene valutato sulla base dei principi di *didactic design* esposti in seguito e al *syllabus* del corso di Laurea Magistrale dell'Università di Bologna, che prevede un'introduzione graduale alle tecniche di base di IC e interpretazione simultanea, per poi passare al consolidamento di tali tecniche, anche con l'affiancamento di tecnologie e strumenti digitali.

¹⁹ L'autovalutazione viene sempre guidata dal docente tramite l'uso di questionario con domande a risposta multipla e a risposta aperta, come suggerito in letteratura (Bertozzi 2024b).

Figura 2. Esempio di interfaccia attività.

Di seguito si riporta un elenco delle attività proposte nel modulo 2, corredate da una descrizione dettagliata delle modalità e finalità didattiche. L'attività 1 "Note con la mano debole" prevede la visione di un video introduttivo in cui si spiegano le modalità di esecuzione dell'esercizio nel quale lo/a studente/essa è chiamato/a ad ascoltare un estratto di 4 minuti di un discorso originale (Fig. 2) contenente alcuni *problem-trigger* come aneddoti e digressioni, a prendere le note esclusivamente con la mano non dominante (destra se mancini, sinistra se destrimani) e a riportare (nella stessa lingua del discorso originale) i contenuti del discorso originale più fedelmente possibile. Questa attività prevede, dunque, una forte limitazione della facoltà di scrittura in favore delle tecniche di memorizzazione, con un conseguente incremento del livello di attenzione nella fase di ascolto e selezione delle informazioni in entrata (a cui segue una fase di riflessione critica sul proprio stile mnemonico/cognitivo dopo l'esercizio): la letteratura ha dimostrato come questo tipo di attività possa aumentare nello/a studente/ssa la capacità di fare affidamento alla propria memoria, favorendo un maggior equilibrio tra informazioni memorizzate ed effettivamente annotate (Seleskovitch 1989, Gillies 2019). Al termine dell'esercizio, una dettagliata scheda di autovalutazione guida lo/a studente/ssa in una riflessione critica sulle proprie scelte. Lo strumento permette di analizzare le strategie di annotazione adottate, i criteri di selezione delle informazioni e, più in generale, i punti di forza e di debolezza emersi, in stretta coerenza con le finalità didattiche dell'esercizio.

L'attività 2 "Note a posteriori" prevede l'ascolto di un estratto di un discorso di circa 3 minuti sulla difesa degli ambienti digitali senza possibilità di prendere note: alla fine dell'ascolto, lo/a studente/essa ha a disposizione un minuto per appuntare tutto quello che ritiene necessario, poi può passare alla restituzione dei contenuti. Come per le altre attività, anche in questo caso è prevista una scheda di autovalutazione volta a identificare in che misura, secondo lo/a studente/studentessa, sono stati raggiunti gli obiettivi didattici specifici (Gillies 2005/2017): riflettere su cosa, come e perché si è deciso/si è riusciti ad annotare, quale strategia è stata adottata (fare più o meno affidamento sulla memoria o sulle note, utilizzare simboli, numeri o parole chiave), comprendere in che misura queste note sono state utili e come le limitazioni di questa attività abbiano influito sull'ascolto e la memorizzazione, sviluppare una riflessione critica sull'equilibrio tra memoria e note.

L'attività 3 "Strutturazione e condivisione delle note" è stata progettata come un esercizio da svolgersi a coppie e segna il passaggio alla presa di note di IC vera e propria, senza limitazioni particolari: gli/le studenti/esse ascoltano un estratto di un discorso, possono prendere note di IC utilizzando il sistema che hanno appreso in aula²⁰, registrano la propria resa, caricano in piattaforma il file

²⁰ Il corso online è configurato come un supporto integrativo e non sostitutivo della didattica frontale. Le attività asincrone di autoapprendimento e di *peer-training* sono strutturate secondo un cronoprogramma rigorosamente coordinato con il calendario delle lezioni in presenza, garantendo una progressione pedagogica parallela e coerente tra le diverse modalità di erogazione.

audio, confrontano le proprie note con quelle del/la collega e rispondono a un questionario di autovalutazione e valutazione tra pari²¹. Quest'ultimo è finalizzato a innescare una riflessione critica sulla propria presa di note: in che misura sono stati rispettati i criteri di verticalismo e diagonalità nella disposizione delle informazioni sul foglio; quanto è chiara la struttura dell'enunciato e le relazioni tra gli elementi che la compongono; in che misura il margine laterale è stato effettivamente utile per identificare indicatori spazio-temporali, connettori, identificativi del soggetto, forme interrogative o frecce di richiamo tra enunciati diversi; quanto i simboli, le abbreviazioni e i collegamenti tra enunciati diversi utilizzati nelle note sono stati leggibili e riconoscibili in fase di rilettura. Tutto ciò viene corredato da un confronto tra le proprie note con quelle del/la collega, evidenziandone tre punti forti e tre punti deboli (confronto e valutazione tra pari) e identificando tre spunti che sono stati utili nelle note del/la collega sulla base del principio di *peer-learning* (Trlifajová 2023).

L'attività 4 "Consecutiva tandem" prevede un lavoro a coppie (in presenza o da remoto) basato sulla presa di note di IC, ma con alcune limitazioni relative al discorso originale: lo/a studente/ssa 1 ascolta un estratto di un discorso originale, prende note di IC e ne fa una restituzione italiano-italiano; lo/a studente/ssa 2 può ascoltare solo la resa del/la collega e, sulla base di quest'ultima, può prendere note di IC e, a sua volta, farne una resa intralinguistica da italiano a italiano (Driesen & Drummond 2011). Anche questa attività 4, che prevede il caricamento in piattaforma delle proprie note, è seguita da una scheda di autovalutazione e valutazione tra pari in cui si chiede di riflettere sul livello di difficoltà percepito, sull'eventuale presenza di divergenze di contenuto (informazioni mancanti, aggiunte, modificate, ecc.) tra la resa dello/a studente/ssa 1 e 2, sulle loro possibili cause (difficoltà nella fase di ascolto, nella presa di note, nella rilettura delle note, informazioni distorte dallo/a studente/ssa 1 che sono state riportate dallo/a studente/ssa 2, ecc.). In questa scheda si chiede, altresì, di scambiarsi le note e osservarle per identificare uno o più punti che possano essere ricondotti a eventuali divergenze di contenuto tra la resa dello/a studente/ssa 1 e 2, per evidenziare similitudini e differenze in termini di disposizione delle informazioni sul foglio e selezione dei contenuti da annotare, di uso dei simboli e delle abbreviazioni, e, in ultima istanza, per individuare tre punti di forza e di debolezza delle proprie note nel confronto con quelle del/la collega.

Il modulo 2 si chiude con un modulo di autovalutazione complessivo su tutte le attività svolte, con particolare riferimento alla percezione dello/a studente/ssa sulla difficoltà e sull'utilità degli esercizi proposti, evidenziando due punti deboli e due punti di forza nelle proprie capacità di memorizzazione e selezione delle informazioni, di organizzare le informazioni e le varie parti del discorso sul foglio, di utilizzare e riconoscere correttamente simboli e abbreviazioni, di utilizzare e riconoscere connettori ed elementi di coesione interna del discorso. La scheda, che si chiude con l'identificazione di tre obiettivi di apprendimento

²¹ Questa attività prevede il caricamento in piattaforma della scansione delle proprie note, insieme a quelle del/la collega con cui si è eseguito l'esercizio. Il docente può visionarle per poi incrociarle con le risposte fornite nel questionario di autovalutazione/valutazione tra pari.

su cui è necessario focalizzare il proprio esercizio autonomo, va a costituire un vero e proprio portfolio delle sottocompetenze e dei progressi durante tutto il corso, poiché che viene riproposta con la stessa struttura alla fine di ogni modulo didattico.

3. La sperimentazione didattica: studio applicato alla combinazione spagnolo-italiano

Di seguito sono descritte le fasi della sperimentazione didattica e del pilotaggio dei materiali e delle attività del modulo 2 “Propedeutica alla consecutiva”. In questa fase sono stati coinvolti solo gli/le studenti/esse e la loro percezione relativamente alla difficoltà e all'utilità delle attività proposte; la fase successiva, già in programma come ulteriore sviluppo della presente ricerca, vedrà anche il coinvolgimento del personale docente e i relativi dati di gradimento, percezione di utilità e ricadute sulla didattica.

3.1 Metodologia

La fase di progettazione didattica è stata seguita dal pilotaggio sistematico di tutte le attività, secondo i principi di *didactic design* di Frittella²² (2021) e Mazzei & Ibrahim Aibo²³ (2022). A livello metodologico, la presente ricerca adotta un approccio basato sulla raccolta sistematica di dati qualitativi (schede di autovalutazione) e quantitativi (questionario anonimo di gradimento) per validare l'efficacia del modello didattico proposto; nello specifico, il pilotaggio si è basato sulla misurazione delle aspettative, delle esigenze didattiche e delle opinioni di studenti/esse (Hale & Napier 2013).

Il questionario anonimo, composto da una serie di domande a risposta multipla (su scala Likert da 1 a 5 punti) e aperta, è stato somministrato agli/lle 8 studenti/esse della LM in Interpretazione dell'Università di Bologna che hanno partecipato al pilotaggio: il campione, ancorché limitato, è rappresentativo della totalità degli/lle studenti/esse che, in media, si immatricolano ogni anno accademico con la combinazione linguistica spagnolo-italiano. Inoltre, se si

²² Frittella (2021) si focalizza specificamente su integrazione metodologica (gli strumenti digitali non devono essere semplici "archivi", ma devono permettere l'allenamento specifico delle sottocompetenze), flessibilità e personalizzazione (il *design* deve consentire percorsi di studio asincroni che si adattino ai diversi ritmi di apprendimento e alle diverse combinazioni linguistiche), *feedback* tecnologico ottimizzato (necessità di strumenti che facilitino la visualizzazione di dati quali il confronto tra tracce audio per rendere il *feedback* più oggettivo), simulazione dell'ambiente professionale (la progettazione didattica deve riflettere le condizioni reali del mercato, preparando lo studente all'uso tecnico delle piattaforme professionali) e sostenibilità pedagogica (gli strumenti devono essere facili da aggiornare e gestire nel tempo).

²³ La loro visione di *didactic design* per la didattica online si fonda sulla creazione di un ecosistema di apprendimento strutturato. Tale ecosistema è basato sui principi di intenzionalità pedagogica (la tecnologia deve essere subordinata agli obiettivi didattici, non il contrario, e ogni strumento scelto deve rispondere a una specifica fase della progressione dello studente), interattività (progettazione di attività che favoriscano l'interazione costante per superare l'isolamento della formazione a distanza), *scaffolding* digitale (fornitura di supporti gradualmente che guidino lo studente verso l'autonomia), valutazione ricorsiva (integrazione sistematica di autovalutazione e valutazione tra pari come strumenti per sviluppare la consapevolezza critica o metacognizione), e *user experience* (UX) didattica (organizzazione dell'interfaccia in modo che sia intuitiva, accessibile e coerente con il carico cognitivo dell'utente).

considera che uno degli obiettivi del presente studio è effettuare un'analisi non solo quantitativa ma anche qualitativa delle risposte, il fatto di contare su un campione ridotto facilita l'interazione diretta tra ricercatori/trici e studenti/esse e l'analisi delle risposte qualitative aperte. Non da ultimo, il campione selezionato consente una maggior omogeneità tra intervistati/e in quanto tutti/e condividono la stessa coppia di lingue e lo stesso monte ore di lezione frontale, così come di esercizio autonomo nei gruppi di lavoro. In questo modo, gran parte delle possibili variabili esistenti tra tutti/e gli/le studenti/esse della LM (combinazione linguistica, metodo di lavoro, gruppi di lavoro autonomo, esigenze didattiche specifiche) risultano estremamente ridotte nel campione analizzato (Bertozzi 2024a).

Oltre al questionario anonimo, i dati presentati derivano dalla scheda di autovalutazione finale del modulo 2, compilata dal medesimo campione di studenti/esse. Tale strumento include domande a risposta aperta e su scala Likert (1-5) per rilevare la percezione dell'utilità e della difficoltà degli esercizi. La scheda integra, inoltre, un'autovalutazione complessiva sui progressi pedagogici osservati, i cui esiti sono riepilogati di seguito (Tab. 1):

Tabella 1: Dati selezionati per lo studio e loro provenienza (risposte aperte in blu).

Autovalutazione finale unità 2	Questionario anonimo
Attività più difficile	Aspetti tecnici: uso della piattaforma
Attività più utile	Tempo, impegno e competenze pregresse richieste
Autovalutazione: memorizzazione	Gradimento delle attività
Autovalutazione: selezione delle informazioni	Miglioramento competenze pre/post attività
Autovalutazione: organizzazione dell'informazioni sul foglio	Soddisfazione generale unità didattica
Autovalutazione: uso simboli e abbreviazioni	
Autovalutazione: uso connettori	
Prossimi obiettivi di apprendimento	

Quanto alle specificità del campione, accomunato dalla combinazione linguistica spagnolo-italiano, la letteratura della didattica dell'interpretazione identifica alcune difficoltà tipiche di questa coppia di lingue e, di conseguenza, una serie di ricadute didattiche. Molti studi hanno confermato, infatti, che l'interpretazione (e, pertanto, la sua didattica) è un'attività che si svolge con modalità e implicazioni metodologiche diverse a seconda delle lingue coinvolte. Tali difficoltà vanno da quelle generali, come la gestione delle risorse cognitive quando le lingue coinvolte presentano una maggiore o minore distanza sintattica o lessicale (Seeber & Kerzel 2011), fino a sfide specifiche della coppia spagnolo-italiano quali le disimmetrie morfosintattiche (Russo & Rucci 1997), i problemi dovuti alla frequenza di calchi tra lingue affini (Fusco 1990, Simonetto 2022) e la necessità di gestire in interpretazione l'ambiguità lessicale tra queste due lingue (Morelli 2008).

3.2 Risultati preliminari

L'analisi dei risultati dell'indagine ha preso le mosse da un primo set di dati provenienti dal questionario anonimo che indaga alcuni aspetti generali relativi al modulo 2 e alla percezione degli/lle studenti/esse: caratteristiche tecniche della piattaforma (Fig. 3), tempo, impegno e conoscenze pregresse richieste per questo modulo, gradimento delle attività (Fig. 4), miglioramento delle proprie sottocompetenze pre e post-modulo (Fig. 5) e grado di soddisfazione generale (Fig. 6).

L'indagine relativa agli aspetti tecnici della piattaforma fa registrare risultati molto positivi per quasi tutti gli indicatori (Fig. 3): su una scala Likert da 1 (“per nulla d'accordo”) a 5 (“completamente d'accordo”), la percezione del campione è ottima (100%) per i valori “organizzazione dei materiali didattici”, “facilità di caricamento dei file su piattaforma” e “chiarezza delle attività”, mentre risulta comunque buona per i restanti tre. Questi risultati sono in linea con quelli del modulo 1, confermando una tendenza positiva nei confronti dell'uso di questa piattaforma e dell'organizzazione dei contenuti didattici (Bertozzi 2024a: 145).

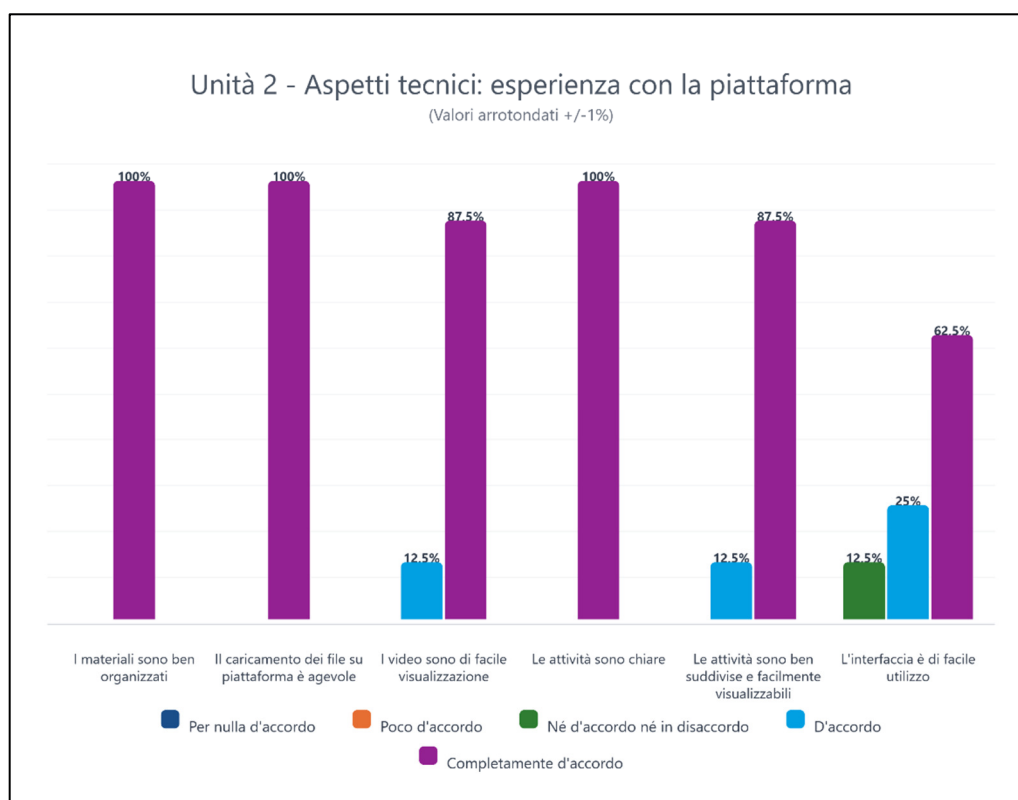


Figura 3. Aspetti tecnici – esperienza con la piattaforma.

Accanto a questi dati, si affiancano quelli relativi al tempo, all'impegno e alle competenze pregresse necessarie per il completamento del modulo didattico, che fanno registrare il 100% di risposte positive²⁴, confermando che la progettazione didattica ha correttamente tenuto conto del livello raggiunto e atteso in questa fase e ha ben bilanciato i contenuti e l'impegno richiesto.

²⁴ Alle domande “Il tempo che ti è stato dato/ l'impegno richiesto e le competenze pregresse sono state/i sufficienti per completare le attività?”, il 100% del campione ha dato risposta pienamente positiva.

Un altro dato oggetto d'analisi è stato il gradimento delle attività da parte del campione (Fig. 4): sebbene si tratti di un aspetto soggettivo che può sembrare poco interessante ai fini della pianificazione didattica e del test dei materiali pedagogici creati, se ne è comunque tenuto conto in quanto le attività proposte sono di tipologie molto diverse (individuali, a coppie, di gruppo) e, in generale, l'obiettivo è creare un ambiente virtuale d'apprendimento che sia il più gradevole possibile e che incentivi l'esercizio autonomo e tra pari.

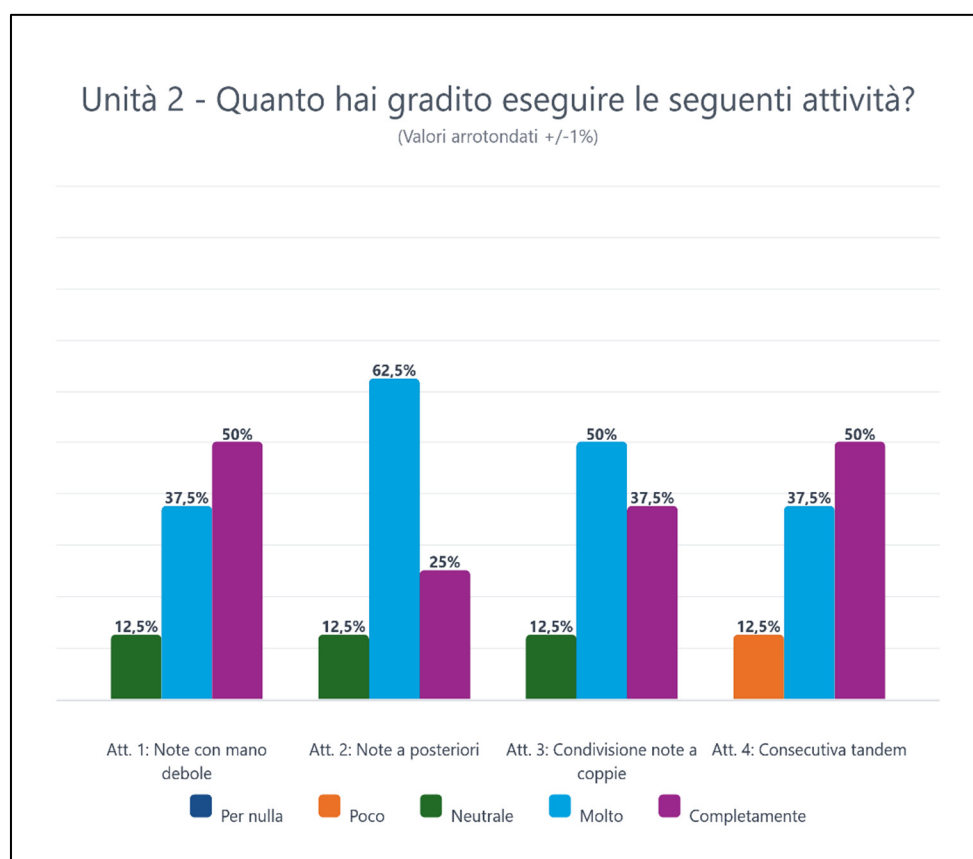


Figura 4. Gradimento delle attività.

Tutte le attività totalizzano punteggi positivi/neutrali (Fig. 4), a esclusione della sola attività 4 “Consecutiva tandem” che presenta un'unica risposta negativa (12,5% “poco” – punteggio 2 sulla scala Likert da 1 a 5): questi dati, se incrociati con quelli relativi alla percezione dell'utilità dell'attività 4 (Bertozzi 2024c: 30), evidenziano che il minor gradimento da parte del campione va di pari passo con la minor percezione di utilità ai fini didattici; si tratta, infatti dell'attività che ha totalizzato le percentuali più basse su entrambi i valori, confermando dunque l'attendibilità delle risposte fornite dal campione, la loro coerenza e la stretta correlazione tra gradimento e utilità didattica percepita. Tale flessione nel punteggio trova una possibile spiegazione nell'analisi dei dati qualitativi: incrociando questi risultati con le risposte aperte fornite nelle schede di autovalutazione e di valutazione tra pari, emerge come alcuni/e studenti/esse abbiano percepito un'eccessiva pressione legata al doppio ruolo richiesto dall'esercizio. La responsabilità di dover fungere non solo da interprete, ma anche da “oratore originale” per il/la proprio/a collega, ha generato una

pressione che ha verosimilmente ridotto sia il gradimento dell'attività sia la percezione della sua reale efficacia formativa.

Un aspetto rilevante è quello relativo a come il campione percepisce il proprio miglioramento pre e post-corso relativamente alle sottocompetenze che fanno parte degli obiettivi del modulo 2: memorizzazione e prioritizzazione delle informazioni, capacità di affidarsi alla memoria prima che alle note, riepilogare i fondamentali di presa di note, confrontare il proprio sistema di note con quello altrui, strutturare meglio le proprie note e individuare punti forti/deboli nel confronto tra pari (Fig. 5).

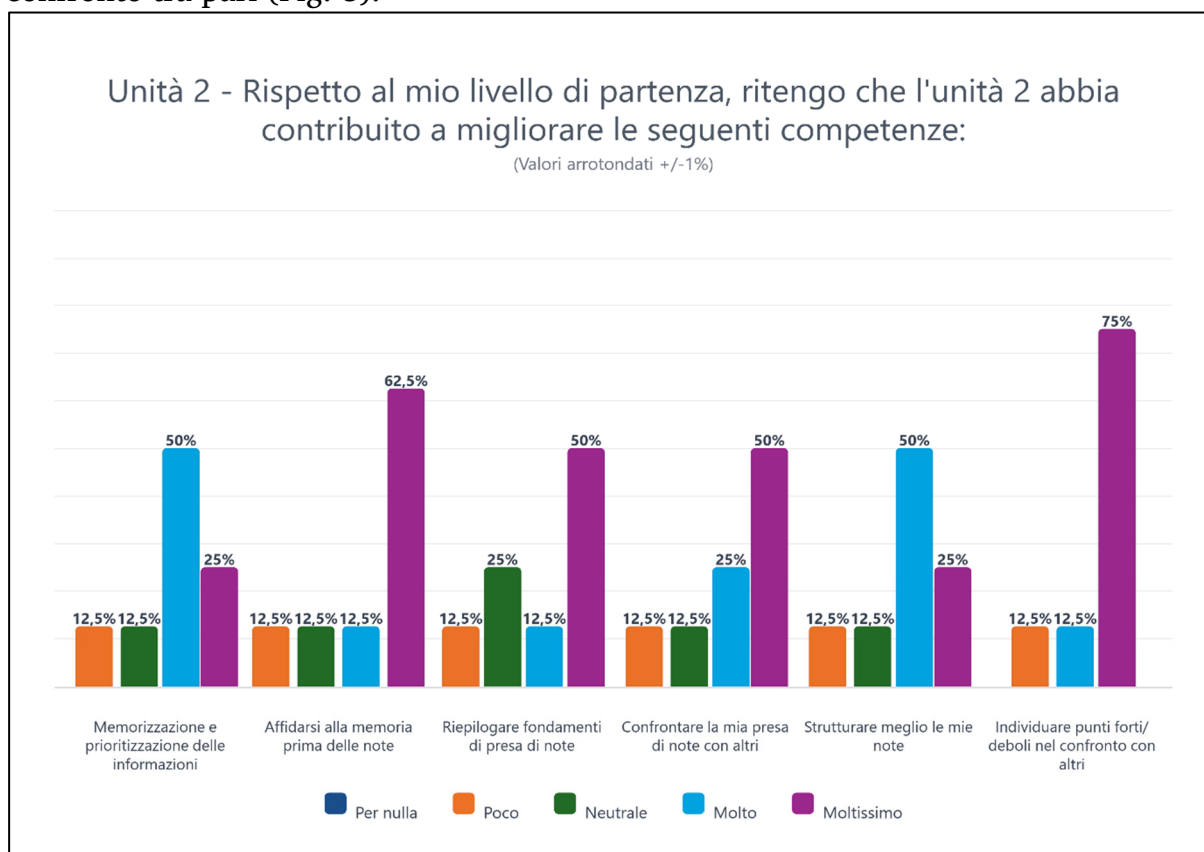


Figura 5. Miglioramento percepito nelle sottocompetenze del modulo 2.

L'analisi aggregata delle sei competenze monitorate evidenzia un impatto didattico ampiamente positivo: 6 valutazioni espresse su un totale di 8 (75% del campione) si collocano nella fascia alta della scala (“molto” o “moltissimo”), confermando l'efficacia del modulo 2 nel potenziamento delle abilità propedeutiche alla consecutiva. Se si osservano le sei sottocompetenze individualmente, le percentuali maggiori di risposte positive o molto positive si riscontrano per la capacità di “individuare punti forti/deboli nel confronto con altri” e “affidarsi alla memoria prima delle note” (Fig. 5): questo dato conferma un aspetto costante in tutta l'indagine, sia nella parte quantitativa che qualitativa, ovvero il particolare gradimento e l'alta utilità didattica percepita per le attività che prevedono un confronto tra pari, con particolare riferimento allo scambio e all'osservazione di buone pratiche di presa di note. Questo risultato evidenzia uno dei principali punti di forza della valutazione tra pari (o *peer-assessment*) che può abbassare notevolmente il cosiddetto “filtro affettivo” (Yang *et al.* 2025). Mentre nella didattica tradizionale il confronto diretto sulle

proprie prestazioni può generare ansia da prestazione o timore del giudizio pubblico, l'ambiente virtuale crea uno spazio protetto in cui lo/a studente/ssa può analizzare il lavoro altrui e ricevere *feedback* in modo mediato, strutturato e ponderato, favorendo un apprendimento collaborativo più sereno ed efficace.

Il questionario anonimo si chiude con una domanda relativa alla soddisfazione generale del campione rispetto al modulo 2 (Fig. 6): questa domanda ha ottenuto 7 risposte positive su 8 (di cui 5 “pienamente” e 2 “molto”), 1 neutrale e nessuna risposta negativa. Sebbene questo singolo dato neutrale suggerisca un'esperienza didattica meno incisiva per un singolo partecipante, stabilirne *a priori* le cause esatte risulta complesso. Per indagare in dettaglio le motivazioni di tale valutazione (es. difficoltà tecniche, stile cognitivo, carico di lavoro) sarebbe auspicabile un *follow-up* mirato o, quantomeno, l'incrocio sistematico di questa metrica con i dati qualitativi provenienti dalle risposte aperte. Tuttavia, tale triangolazione è metodologicamente preclusa in questa fase esplorativa a causa del rigoroso vincolo di assoluto anonimato adottato per la somministrazione del questionario di gradimento.

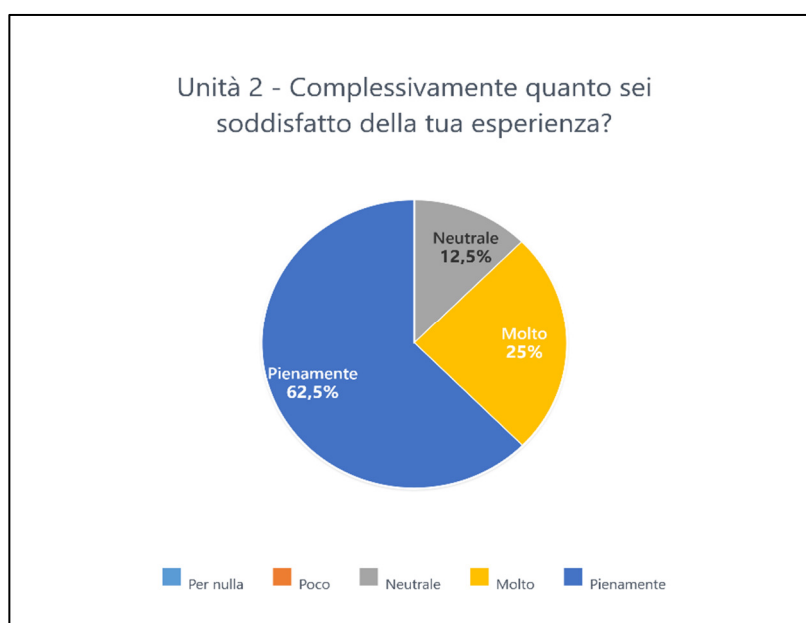


Figura 6. Soddisfazione complessiva rispetto al modulo 2.

Passando all'analisi dei dati provenienti dalla scheda di autovalutazione, si è provveduto a osservare quelli relativi alla percezione di difficoltà delle singole attività (Fig. 7): in questo caso, l'attività 1 “Note con la mano debole” è risultata la più difficile in 7 risposte su 8 (87,5% del campione) e l'attività 2 “Note a posteriori” per 1 caso su 8 (12,5% del campione).

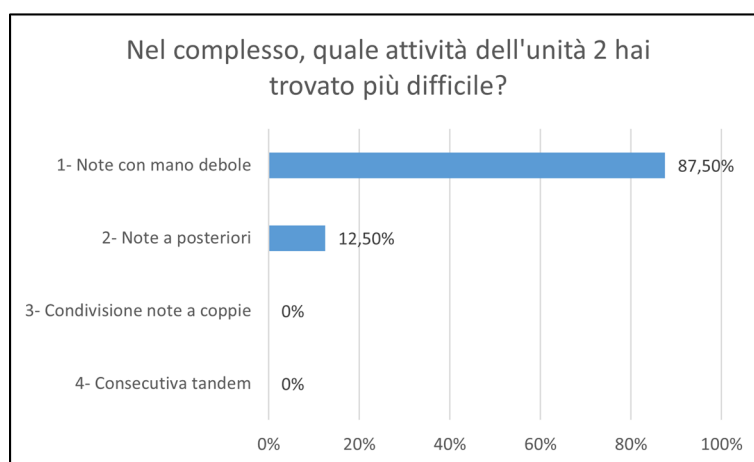


Figura 7. Attività percepita come più difficile.

Questi risultati vanno necessariamente contestualizzati e accompagnati dall'analisi dei dati qualitativi provenienti dalle domande aperte (Fig. 8): le motivazioni, infatti, presentano tratti ricorrenti quali la difficoltà legata alla forte limitazione nella scrittura, l'impossibilità di applicare le tecniche di presa di note apprese o in fase di apprendimento e la necessità di affidarsi forzatamente e in modo quasi esclusivo alla memoria, con ripercussioni nella fase di ascolto e di rilettura delle note. Un'analisi approfondita dei commenti (Fig. 8) rivela come il problema principale risieda in un'errata distribuzione del carico cognitivo: lo sforzo fisico di tracciare i simboli con la mano non dominante ha assorbito le risorse che l'interprete dovrebbe dedicare ad altre operazioni, come l'ascolto e l'analisi del discorso. Nonostante queste criticità, l'impianto dell'attività mantiene un forte valore pedagogico, poiché costringe il/la discente a confrontarsi con l'ansia da "mancanza di note" e a riscoprire l'importanza della memoria a breve termine. Più che una rimozione, i dati suggeriscono una rimodulazione dell'esercizio: l'attività potrebbe essere migliorata se preceduta da istruzioni che invitino lo/a studente/essa ad accettare l'illeggibilità parziale delle note come parte integrante dell'esercizio, riducendo lo sforzo di scrittura per reindirizzare consapevolmente le risorse attentive sull'ascolto attivo.

Perchè ritieni l'attività 1 più difficile?
"Il fatto di dover usare la mano debole ha impegnato notevolmente i miei sforzi mentali per cercare di scrivere qualche parola chiave, a livello quantitativo decisamente inferiore rispetto a quanto avrei preso nelle classiche note di consecutiva, che fosse poi riconoscibile a posteriori. Pertanto, questo sforzo eccessivo, se comparato con quello necessario per prendere le note tradizionali, disturbava decisamente la memorizzazione e comprensione del messaggio originale"
"Ho trovato questa attività più difficile perché, avendo già imparato le tecniche di presa di note, pensavo di poter prendere le note con la mano sinistra come lo farei con la destra, ma il risultato è stato in gran parte illeggibile"
"Ho trovato più difficile la prima attività proprio per il fatto stesso di dover prendere note con la mia mano debole, essendo io abituata a scrivere il più possibile in consecutiva. Questa attività mi ha fatto rendere conto di quante cose in meno avrei potuto scrivere, cercando invece di concentrarmi di più sull'ascolto attivo"
"Il fatto di dover prendere le note con la mano debole mi consentiva di concentrarmi in parte sulla memoria, ma era anche una distrazione al momento di scrivere. Inoltre, è stato difficile a volte rileggere le note"
"Perché non riuscivo a prendere le note e in più ho fatto molta fatica a rileggerle"
"Per me è stato molto difficile prendere note con la mia mano debole, le note che sono riuscite a prendere non hanno avuto grande utilità"
"Non sono stata molto in grado di prendere note e mi prendeva ansia questa cosa allora mi sono affidata di più alla memoria"

Figura 8. Difficoltà percepita e motivazioni – selezione di alcune risposte aperte.

Un altro dato significativo è relativo alla percezione dell'utilità delle attività proposte (Fig. 9): alla domanda "quale attività hai trovato più utile", il 50% del campione ha risposto "3-Condivisione di note a coppie", 3 intervistati su 8 (37,5% del campione) hanno indicato "2-Note a posteriori" e solo uno (12,5% del campione) ha scelto "1-Note con mano debole". Questi risultati sono in linea con quanto emerso dall'indagine condotta sulle stesse attività tramite una domanda diversa, che prevedeva di indicare l'utilità percepita su una scala Likert da 1 a 5 (Bertozzi 2024c: 30).

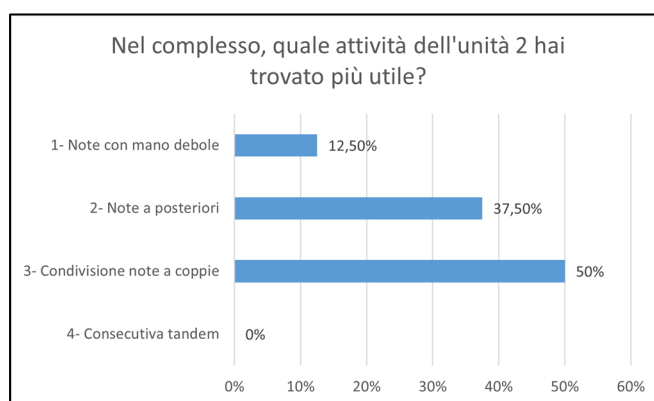


Figura 9. Attività percepita come più utile.

Anche per questo set di dati, si è reso necessario un confronto coi dati qualitativi provenienti dalle risposte aperte (Fig. 10):

Perchè ritieni questa attività la più utile?
Attività 3: "Ho trovato utile questa attività perché mi ha permesso di prendere spunto dai punti di forza delle note della mia compagna"
Attività 2: "Ho trovato più utile l'attività di note a posteriori perchè mi ha fatto rendere conto di quanto sia importante l'ascolto attivo e la memorizzazione, ancor prima della presa di note. Spesso penso infatti di avere una cattiva memoria e di avere bisogno di segnarmi più dettagli e parole possibili, ma in realtà in questa attività ho capito che potrei scrivere molto meno e fidarmi di più della mia memoria"
Attività 3: "L'attività 3 consente di confrontare la quantità e la qualità delle note. Infatti, in alcuni casi è stata utile per rendermi conto di quali cose avrei potuto non annotare, in altri casi è stata utile per confrontare la struttura delle note (e la posizione dei vari elementi) e per confrontare i vari simboli e abbreviazioni. Mi è sembrato quindi che fosse quella che maggiormente consente di riflettere su quali strategie usare"
Attività 3: "Penso sia stato utile vedere la struttura delle note delle colleghe, per avere più spunti e idee"
Attività 3: "Perché confrontando le note, ho imparato altri simboli e ho potuto analizzare sia i miei punti forti che i deboli"

Figura 10. Utilità percepita e motivazioni – selezione di alcune risposte aperte.

L'osservazione di questi dati, inoltre, non può prescindere da una considerazione di base, ossia come il campione autovaluta le proprie sottocompetenze prima dell'esecuzione dell'attività: la percezione del proprio livello, infatti, può influire su come studenti/esse percepiscono un'attività. Misurare questo parametro è uno degli obiettivi della scheda di autovalutazione, oltre alla finalità primaria di innescare una riflessione sulle proprie competenze e creare un portfolio che tracci difficoltà e progressi lungo tutto il percorso didattico. Sulla base delle autovalutazioni, le sottocompetenze che hanno totalizzato i punteggi più alti sono (Fig. 11) "organizzazione dei contenuti sul foglio" (5 punteggi tra "alto" o "molto alto" su un totale di 8) e "selezione e prioritizzazione delle informazioni" (50% di punteggi "alto" o "molto alto"); al contrario, le sottocompetenze che hanno mostrato i punteggi più bassi sono "uso di simboli e abbreviazioni" (1 punteggio "basso" su un totale di 8) e "uso dei connettori" (1 punteggio "basso" su un totale di 8).

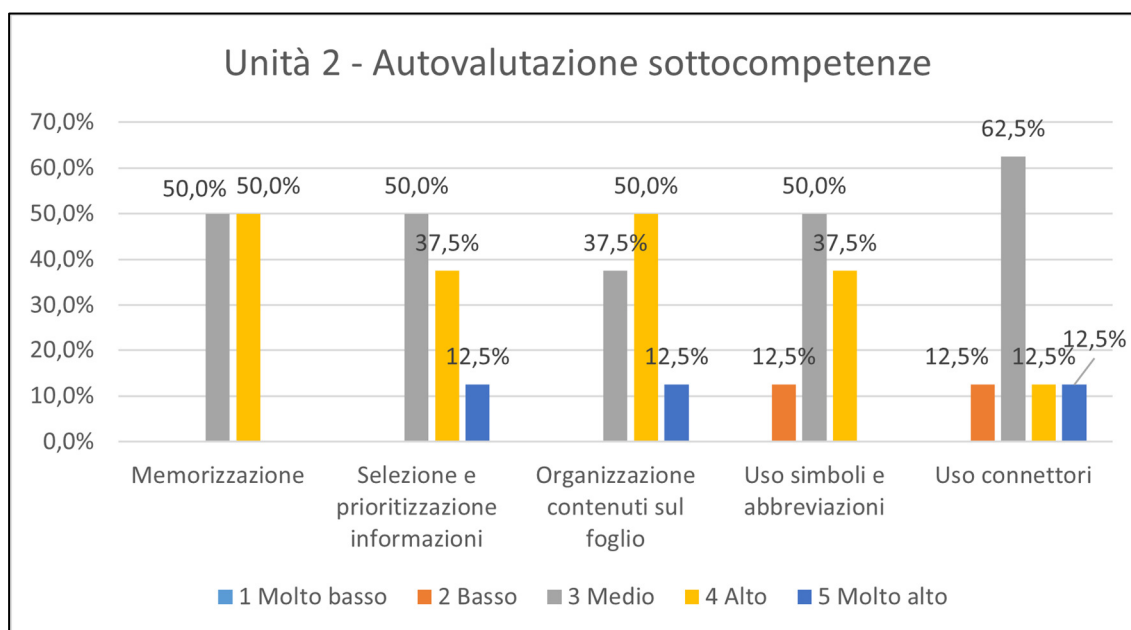


Figura 11. Punteggi autovalutazione sottocompetenze.

Questi risultati sono in linea coi dati relativi all’ultima domanda della scheda di autovalutazione, che prevede l’identificazione dei prossimi obiettivi d’apprendimento nell’ottica di un percorso formativo personalizzato e strutturato, selezionando le sottocompetenze su cui si ritiene di doversi soffermare maggiormente (Fig. 12): tra queste, hanno totalizzato più risposte la memorizzazione insieme all’uso di simboli e abbreviazioni, seguite dalla strutturazione delle note di IC. Risulta evidente, quindi, che le già citate sottocompetenze del modulo 1, unitamente ad alcune del modulo 2 con particolare riferimento ad alcuni aspetti della presa di note (uso di simboli e abbreviazioni, strutturazione e organizzazione complessiva delle note) risultano, secondo il campione, tra i più problematici e, dunque, richiedono un maggior esercizio ed esigenze didattiche particolari sia nelle attività individuali che in quelle tra pari.

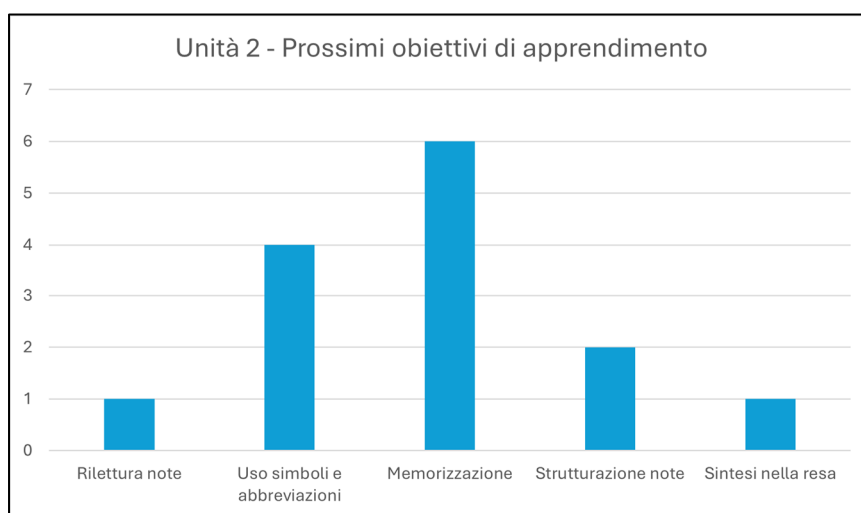


Figura 12. Prossimi obiettivi di apprendimento.

4. Conclusioni e sviluppi futuri

Il presente studio ha illustrato le finalità e i risultati preliminari del progetto “Autoapprendimento continuo in interpretazione”, il cui principale prodotto è la realizzazione di un corso online in modalità asincrona (“Laboratorio di Self-training”), con particolare riferimento al modulo 2 “Propedeutica alla consecutiva”. Poiché si tratta di un progetto in corso, i dati sono ancora limitati al pilotaggio del modulo 2 e il campione è ancora abbastanza ristretto, sebbene rappresentativo (sono stati/e coinvolti/e la totalità degli/le studenti/esse della LM in Interpretazione dell’Università di Bologna con la combinazione linguistica spagnolo-italiano). Va ricordato, inoltre, che il progetto è ancora in una fase iniziale e che nei prossimi anni sono già stati pianificati diversi sviluppi che estenderanno notevolmente la base di dati.

Fatte salve le doverose limitazioni, questo contributo ha messo in luce una serie di aspetti comuni relativamente alle esigenze didattiche e alla percezione del campione osservato. L’approccio adottato per l’analisi è stato quello di

incrociare i dati quantitativi e qualitativi riguardanti il gradimento, la percezione di difficoltà/utilità, il miglioramento delle competenze e la soddisfazione generale.

I dati relativi agli aspetti tecnici (Fig. 3) e al tempo, all'impegno e alle conoscenze pregresse richieste sono stati estremamente positivi, confermando che la piattaforma impiegata ben si presta all'autoapprendimento/apprendimento tra pari e che la progettazione didattica ha tenuto conto correttamente del livello e delle esigenze dei destinatari del modulo 2.

In generale, il campione ha gradito le attività proposte (Fig. 4), con particolare riferimento alla n. 2 "Note a posteriori": osservando i dati qualitativi provenienti dalle risposte aperte, emerge un fabbisogno didattico di esercizi mirati al potenziamento delle capacità di memorizzazione del parlato (in linea coi risultati preliminari relativi al modulo didattico 1, Bertozzi 2024a: 150), una sottocompetenza che non sempre trova il dovuto spazio nei piani formativi accademici (García Oya 2019). L'attività 2, nello specifico, è stata particolarmente apprezzata dal campione perché lascia spazio, dopo l'ascolto del discorso originale, a un momento di riflessione e riorganizzazione dei contenuti sul foglio: molti/e studenti/esse riportano di aver impiegato il minuto a disposizione prima della resa per schematizzare su carta la struttura delle informazioni memorizzate.

Quanto alla percezione di miglioramento delle sottocompetenze (Fig. 5), il totale aggregato nei sei indicatori selezionati è alto (6 risposte positive o molto positive su un totale di 8), con percentuali significative sulla capacità di individuare punti forti/deboli nel confronto con altri e di affidarsi alla memoria prima che alle note: l'aspetto di interattività collaborativa tra pari nell'approccio didattico (Mayor & Ivars 2007) è stato particolarmente apprezzato, in linea coi risultati dello studio condotto sul modulo 1 (Bertozzi 2024a), così come coi dati relativi al livello di soddisfazione generale del campione (Fig. 6), positivo o molto positivo in 7 casi su 8.

Osservando i dati di dettaglio delle singole attività, emerge una percezione di difficoltà maggiore rispetto alle attività 1 "Note con mano debole" e 2 "Note a posteriori" (Fig. 7): la motivazione riscontrata nelle indagini qualitative sta nel fatto che gli/le studenti/esse in questi tipi di esercizio vengono forzati/e a prendere le note in modo ben diverso da quanto sono abituati a fare in IC e certamente sono meno abituati/e a questo approccio atipico alle note. È, tuttavia, doveroso problematizzare i risultati di queste attività 1 e 2. L'analisi dei *feedback* rivela uno squilibrio nella gestione delle risorse cognitive: l'assunto teorico per cui limitare la scrittura avrebbe automaticamente incrementato le risorse disponibili per l'ascolto attivo non ha trovato pieno riscontro nella pratica. Al contrario, l'eccessiva concentrazione richiesta dall'atto meccanico atipico ha spesso sottratto attenzione all'analisi del discorso. Questa criticità evidenzia l'importanza di un monitoraggio costante: l'esercizio ha generato un carico cognitivo estraneo che può aver ostacolato l'apprendimento per alcuni/e studenti/esse, indicando la necessità di rivedere il *briefing* dell'attività per le coorti future, orientandolo verso una drastica riduzione delle aspettative di annotazione.

Quanto all'utilità didattica percepita (Fig. 9), si conferma quanto già osservato in Fig. 5 in merito al miglioramento delle singole sottocompetenze: l'attività 3 "Condivisione delle note a coppie" ha totalizzato la percentuale maggiore (50% del campione), corroborando l'ipotesi per cui i dati migliori in termini di gradimento, percezione di utilità e progressi didattici percepiti sono relativi agli esercizi di apprendimento tra pari, con particolare riferimento alle possibilità offerte dalla didattica collaborativa allo sviluppo del sistema di presa di note (Abuín González 2012, Bertozzi 2024b).

Alla luce dei risultati preliminari, è possibile ipotizzare alcuni spunti meritevoli di ulteriore approfondimento che possano contribuire allo studio della didattica dell'IC, fermo restando le limitazioni già esposte. Dai dati emerge la necessità di dedicare maggiori attenzioni e attività didattiche specifiche allo sviluppo di competenze trasversali che fungano da base comune per qualsiasi interprete (memorizzazione del parlato, ascolto attivo, selezione e prioritizzazione delle informazioni), alla progettazione di esercizi sistematici volti all'apprendimento tra pari e alla co-costruzione di un sistema di note di IC che prenda le mosse da un approccio collaborativo, nell'ottica di imparare dai sistemi altrui per migliorare il proprio (Russo 2005). A tal fine, l'ambiente virtuale asincrono si conferma lo spazio d'elezione per rispondere a questa esigenza formativa. Svincolando l'apprendimento dai più rigidi limiti temporali della lezione frontale in presenza, la piattaforma *e-learning* permette di dilatare il tempo dedicato all'interiorizzazione di queste competenze trasversali. Lo sviluppo futuro di moduli come quello qui presentato dovrà, quindi, orientarsi verso la creazione di un repertorio ancora più ampio di materiali multimediali (audio, video, glossari condivisi) e di griglie di autovalutazione guidata, offrendo agli/lle studenti/esse la possibilità di reiterare le esercitazioni pratiche e l'analisi tra pari con i propri ritmi, consolidando così le basi metodologiche prima di affrontare la complessità della simultanea o della consecutiva avanzata.

Per tradurre questo approccio collaborativo in proposte didattiche concrete, si potrebbe puntare su attività di *crowdsourcing* metodologico. Visto il successo dello scambio a coppie, si potrebbero strutturare veri e propri "laboratori di decostruzione": per uno stesso testo fonte, l'ambiente virtuale potrebbe presentare le varianti di annotazione prodotte da studenti/esse diversi, invitando il/la discente a isolare e combinare le soluzioni più brillanti (simboli, abbreviazioni, gestione dei margini). Inoltre, secondo i dati emersi dallo studio, un'attenzione particolare dovrebbe essere rivolta all'elaborazione di percorsi didattici che consentano di tracciare e autovalutare/ valutare tra pari i propri progressi e punti di debolezza, scomponendo l'attività di IC in "pacchetti" di sottocompetenze propedeutiche (Gillies 2013, Bertozzi 2024a).

Per quanto concerne gli sviluppi futuri, il progetto seguirà una tabella di marcia articolata in tre fasi sequenziali, volte a garantire la solidità metodologica prima di ogni scalabilità. In una prima fase, l'attenzione rimarrà focalizzata sul perfezionamento della sperimentazione con la lingua spagnola. È attualmente in corso la progettazione didattica e il pilotaggio dei moduli avanzati (Propedeutica alla simultanea, Consolidamento della consecutiva, Strumenti e tecnologie per l'esercizio collaborativo e per l'autoapprendimento continuo). Solo a seguito

della validazione dei dati ottenuti da questo gruppo pilota, si procederà all'estensione del modello.

Nella seconda fase, l'indagine verrà estesa sistematicamente al corpo docente e all'intero contingente studentesco della LM in Interpretazione²⁵, grazie all'entrata a regime del corso online "Self-training" per tutte le combinazioni linguistiche. Questa transizione permetterà di testare la resilienza del metodo su coppie linguistiche con asimmetrie strutturali e caratteristiche molto diverse.

Infine, la terza fase di consolidamento vedrà il coinvolgimento attivo di laureandi e giovani studiosi attraverso tesi di laurea e progetti affini. Tale sinergia non sarà puramente applicativa, ma mirerà ad approfondire specifici filoni di ricerca rimasti finora inesplorati, quali l'analisi dell'efficacia del *feedback* tra pari mediato dalle tecnologie, l'impatto dei protocolli di autoapprendimento sulla formazione in interpretazione e l'adattabilità dei moduli didattici a lingue tipologicamente distanti (es. lingue non indoeuropee).

Questo approccio incrementale consentirà di raffinare il protocollo didattico-metodologico sulla base di evidenze empiriche solide, prima di una sua definitiva formalizzazione come standard per il corso di studi.

REFERENCES

- Abuín González, M. (2012) "The Language of Consecutive Interpreters' Notes: Differences across Levels of Expertise", *Interpreting* 14(1): 55-72.
- Aguirre Fernández Bravo, E. (2020) "The Impact of ICT on Interpreting Students' Self-Perceived Learning: A Flipped Learning Experience", in M.D. Rodríguez Melchor, I. Horváth and K. Ferguson (eds) *The Role of Technology in Conference Interpreter Training*, Bern: Peter Lang, 203-220.
- Allioni, S. (1998) *Elementi di Grammatica per l'Interpretazione Consecutiva*, Trieste: Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università degli Studi di Trieste.
- Amato, A. and G. Mack (2022) "Interpreter Education and Training", in F. Zanettin and C. Rundle (eds) *The Routledge Handbook of Translation and Methodology*, London: Routledge, 457-475.
- Amato, A. (2004) "L'Interpretazione Consecutiva in Aula: Da Artificio a Simulazione", in G. Bersani Berselli, G. Mack and D. Zorzi (eds) *Linguistica e Interpretazione*, Bologna: CLUEB, 193-210.
- (2021) "L'Annotazione in Interpretazione Consecutiva", in M. Russo (ed) *Interpretare da e verso l'Italiano. Didattica e Innovazione per la Formazione dell'Interprete*, Bologna: BUP, 3-18.
- Bertozzi, M. (2024a) "Escucha Activa y Memorización para Intérpretes: Resultados Preliminares de una Experimentación Didáctica", *TRANS Revista de Traductología* 28: 131-155.

²⁵ L'integrazione di un modulo asincrono all'interno di un corso di Laurea Magistrale in presenza risponde alla necessità di dilatare il tempo di pratica degli/le studenti/esse. Le ore in aula, intrinsecamente limitate, vengono così ottimizzate: la piattaforma offre uno spazio flessibile per la *deliberate practice* (esercizio autonomo) e l'acquisizione di automatismi con i propri ritmi, riservando il prezioso tempo in presenza alle attività ad alto valore aggiunto, quali il *feedback* del/la docente e le simulazioni di incarico.

- (2024b) “Didáctica y Evaluación en Interpretación: Autoevaluación, Evaluación entre Pares y Heteroevaluación”, *REDIT Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación* 18: 3-13.
- (2024c) “Continuous Self-Learning for Conference Interpreting Trainees: The Case of the University of Bologna”, *The Interpreters’ Newsletter* 29: 19-39.
- BertoZZi, M. and Cecchi, F. (2023) “Simultaneous Interpretation (SI) Facing the Zoom Challenge: Technology-Driven Changes in SI Training and Professional Practice”, in G. Corpas Pastor and C. Hidalgo-Ternero (eds) *Proceedings of the International Workshop on Interpreting Technologies SAY-IT 2023*, Shoumen: INCOMA Ltd., 32-40.
- Bosch March, C. (2012) *Técnicas de Interpretación Consecutiva: La Toma de Notas. Manual para el Estudiante*, Granada: Comares.
- Braun, S. and C. Slater (2014) “Populating a 3D Virtual Learning Environment for Interpreting Students with Bilingual Dialogues to Support Situated Learning in an Institutional Context”, *The Interpreter and Translator Trainer* 8(3): 469-485.
- Campos, P.P. and M. Varela Salinas (2016) “La Necesidad de una Técnica de Toma de Notas en Interpretación Consecutiva: Una Experiencia”, *Hermes* 55: 171-192.
- Carsten, S., N. Maskaliūnienė and M. Perreth (2020) “The Collaborative Multilingual Project ORCIT (Online Resources in Conference Interpreter Training). Sharing Pedagogical Good Practice and Enhancing Learner Experience”, in M.D. Rodríguez Melchor, I. Horvát and K. Ferguson (eds) *The Routledge Handbook of Conference Interpreting*, London: Routledge, 77-99.
- Castillo, P. (2019) “Using NICTs for Media Interpreting Training: Bringing Interpreter-Mediated TV News and Radio Interviews to the Classroom”, *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció* 17: 108-127.
- Chen, J. and S. Wang (2022) “Teaching Process-Oriented Interpreting Notes with the Aid of Information Technology - A Hybrid Study Based on Quasi-Experiments and Interviews”, *Chinese Translators Journal* 43(3): 81-88.
- Chmiel, A. (2010) “How Effective Is Teaching Note-Taking to Trainee Interpreters?”, *The Interpreter and Translator Trainer* 4(2): 233-250.
- Corpas Pastor, G. and L. Fern (2016) *A Survey of Interpreters’ Needs and Practices Related to Language Technology*, Documento técnico [FFI2012-38881-MINECO/TI-DT-2016-1]. Malaga: Universidad de Málaga.
- Dam, H.V. (2021) “From Controversy to Complexity. Replicating Research and Extending Evidence on Language Choice in Note-Taking for Consecutive Interpreting”, *Interpreting* 23(2): 222-244.
- Darò, V. (1997) “Experimental Studies on Memory in Conference Interpretation”, *Meta: Translators’ Journal* 42(4): 622-628.
- de Manuel Jerez, J. (2006) *La Incorporación de la Realidad Profesional a la Formación de Intérpretes de Conferencias mediante las Nuevas Tecnologías y la Investigación-Acción*, Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/871>

- Deysel, E. and H. Lesch (2018) "Experimenting with Computer- Assisted Interpreter Training Tools for the Development of Self- Assessment Skills: National Parliament of RSA", in C. Fantinuoli (ed) *Interpreting and Technology*, Berlin: Language Science Press, 61-90.
- Djovčoš, M. (2020) "A Methodology for Tracking Interpreting Students' Progress", in Z. Bohušova, M. Djovčoš and M. Melicherčíkova (eds) *Interpreter Training - Experience, Ideas, Perspectives*, Vienna: Prae Sens Verlag, 15-27.
- Driesen, C.J. and G. Drummond (2011) "The 'Tandem' Method Training Interpreters to Work at National Courts", *Forum* 9(2): 139-156.
- Falbo, C. (1999) "Legami Sintattico-Concettuali nell'Interpretazione Consecutiva", in C. Falbo, M. Russo, F. Straniero Sergio (eds) *Interpretazione Simultanea e Consecutiva. Problemi Teorici e Metodologie Didattiche*, Milan: Hoepli, 273-288.
- Fantinuoli, C. (2017) "Computer-Assisted Preparation in Conference Interpreting", *Translation & Interpreting (TransInt)* 9(2): 24-37.
- Ficchi, V. (1997) "Learning Consecutive Interpretation. An Empirical Study and an Autonomous Approach", *Interpreting* 4(2): 199-218.
- Frittella, F. (2021) "Computer-Assisted Conference Interpreter Training: Limitations and Future Directions", *Journal of Translation Studies* 1(2): 103-142.
- Fusco, M.A. (1990) "Quality in Conference Interpreting between Cognate Languages: A Preliminary Approach to the Spanish-Italian Case", *The Interpreters' Newsletter* 3: 93-97.
- García Oya, E. (2019) "Primeros Pasos y Ejercicios Introductorios para el Estudiante de Interpretación Consecutiva", *REDIT Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción e Interpretación* 13: 52-66.
- Garzone, G., F. Santulli and D. Damiani (1990) *La Terza Lingua*, Milan: Cisalpino Istituto Editoriale Universitario.
- Gile, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam: John Benjamins.
- Gillies, A. (2005/2017) *Note-Taking for Consecutive Interpreting. A Short Course*, Manchester: St.Jerome/Routledge, 2nd edition.
- (2013) *Conference Interpreting*, London: Routledge.
- (2019) *Consecutive Interpreting. A Short Course*, London: Routledge.
- Goldsmith, J. (2018) "Tablet Interpreting. Consecutive Interpreting 2.0", *TIS Translation and Interpreting Studies* 13(3): 342-365.
- Gorm Hansen, I. and M. Shlesinger (2007) "The Silver Lining: Technology and Self-Study in the Interpreting Classroom", *Interpreting* 9: 95-118.
- Gran, L., A. Carabelli and R. Merlini (2002) "Computer-Assisted Interpreter Training", in G. Garzone and M. Viezzi (eds) *Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities*, Amsterdam: John Benjamins, 277-294.
- Hale, S. and J. Napier (2013) *Research Methods in Interpreting*, London: Bloomsbury.
- Han, L., J. Lu and Z. Wen (2022) "Note-Taking Proficiency in Interpreting Teaching: Putting the Note-Taking Fluency Scale to the Test", *Theory and Practice in Language Studies* 12(10): 2024-2035.

- Horváth, I. and M. Seresi (2020) "Virtual Classes: Students' and Trainers' Perspectives", in M.D. Rodríguez Melchor, I. Horváth and K. Ferguson (eds) *The Role of Technology in Conference Interpreter Training*, Bern: Peter Lang, 155-178.
- Ibrahim-González, N. (2011) "E-Learning in Interpreting Didactics: Students' Attitude and Learning Patterns, and Instructor's Challenges", *The Journal of Specialized Translation* 16: 224-241.
- Kerremans, K. and H. Stengers (2017) "Using Online and/or Mobile Virtual Communication Tools in Interpreter and Translator Training: Pedagogical Advantages and Drawbacks", in *Proceedings of the 39th Conference Translating and the Computer*, Geneva: Tradulex, 55-58.
- Kohn, K. and M. Albl-Mikasa (2002) "Note-Taking in Consecutive Interpreting: On the Reconstruction of an Individualised Language", *Linguistica Antverpiensia* N.s.1: 257-272.
- Kriston, A. (2012) "The Importance of Memory Training in Interpretation", *Professional Communication and Translation Studies* 5/1(2): 79-86.
- Krouglov, A. (2021) "Emergency Remote Teaching and Learning in Simultaneous Interpreting: Capturing Experiences of Teachers and Students", *Training Language and Culture* 5(3): 41-56.
- Lecci, C. (2021) "Interpretazione e Nuove Tecnologie", in M. Russo (ed) *Interpretare da e verso l'Italiano. Didattica e Innovazione per la Formazione dell'Interprete*, Bologna: BUP, 135-152.
- Liu, K. and A.K.F. Cheung (2022) "Translation and Interpreting in the Age of COVID-19: Challenges and Opportunities", *Corpora and Intercultural Studies* 9: 1-10, https://doi.org/10.1007/978-981-19-6680-4_1
- Ma, J. (2013) "A Study of Interpreting Skills from the Perspective of Interpreting Process", *Journal of Language Teaching and Research* 4(6): 1232-1237.
- Mack, G. (2021) "L'Interpretazione Simultanea", in M. Russo (ed) *Interpretare da e verso l'Italiano. Didattica e Innovazione per la Formazione dell'Interprete*, Bologna: BUP, 19-40.
- Mayor, B.M. and J.A. Ivars (2007) "E- Learning for Interpreting", *Babel* 53(4): 292-302.
- Mazzei, C. and L.J. Ibrahim Aibo (2022) *The Routledge Guide to Teaching Translation and Interpreting Online*, London: Routledge.
- Melicherčikova, M. (2020) "Mapping Progress in Students' Consecutive Interpreting Skills", in Z. Bohušová, M. Djovčoš and M. Melicherčikova (eds) *Interpreter Training - Experience, Ideas, Perspectives*, Vienna: Prae Sens, 28-46.
- Mirek, J. (2022) "Meeting the New Normal: A Case Study of an Online Simultaneous Interpreting Course", *New Voices in Translation Studies* 26: 55-80.
- Morelli, M. (2008) *La Interpretación Español-Italiano: Planos de Ambigüedad y Estrategias*, Granada: Comares.
- Moser Mercer, B., B. Class and K.G. Seeber (2005) "Leveraging Virtual Learning Environments for Training Interpreter Trainers", *Meta Translators' Journal* 50(4) <https://doi.org/10.7202/019872ar>.

- Patterson, R.E., L.M. Blaha, G.G. Grinstein, K.K. Liggett, D.E. Kaveney, K.C. Sheldon and J.A. Moore (2014) "A Human Cognition Framework for Information Visualization", *Computers & Graphics* 42(1): 42-58.
- Pöchhacker, F. (2015) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*, London/New York: Routledge.
- Prandi, B. (2020) "The Use of CAI Tools in Interpreter Training: Where Are We Now and Where Do We Go from Here?", *InTraLinea Special Issue: Technology in Interpreter Education and Practice*: no pp.
- Rodríguez Melchor, M.D., I. Horváth and K. Ferguson (eds) (2020) *The Role of Technology in Conference Interpreting Training*, Bern: Peter Lang.
- Rozan, J.F. (1956) *La Prise de Note en Interprétation Consécutive*, Geneva: Georg.
- Russo, M. (2005) *L'Interpretazione Consecutiva dallo Spagnolo in Italiano. Conoscere Altri Sistemi per Sviluppare il Proprio*, Bologna: Gedit Edizioni.
- Russo, M. and M. Rucci (1997) "Verso una Classificazione degli Errori nella Simultanea dallo Spagnolo in Italiano", in L. Gran and A. Riccardi (eds) *Nuovi Orientamenti negli Studi sull'Interpretazione*, Trieste: Università degli Studi di Trieste, 179-199.
- Sahin, M. (2013) "Virtual Worlds in Interpreter Training", *The Interpreter and Translator Trainer* 7(1): 91-106.
- Sandrelli, A. (2002) "Computers in the Training of Interpreters: Curriculum Design Issues", in G. Garzone, et al. (eds) *Perspectives on Interpreting*, Bologna: CLUEB, 198-204.
- Sandrelli, A. and J. Hawkins (2006) "Computer Assisted Interpreter Training (CAIT): What Is the Way Forward?", in *Proceedings of Accessible Technologies in Translation and Interpreting Conference*, 30-31/03/2006.
- Schafer, T. (2011) "Developing Expertise through a Deliberate Practice Project", *International Journal of Interpreter Education* 3: 15-27.
- Seeber, K. and C. Delgado Luchner (2020) "Simulating Simultaneous Interpreting with Text: From Training Model to Training Module", in M.D. Rodríguez Melchor, I. Horváth and K. Ferguson (eds) *The Role of Technology in Conference Interpreter Training*, Bern: Peter Lang, 129-154.
- Seeber, K. and D. Kerzel (2011) "Cognitive Load in Simultaneous Interpreting: Model Meets Data", *International Journal of Bilingualism* 16(2): 228-242.
- Seleskovitch, D. (1989) "Theory in the Training of Translation Teachers", in *Twentieth Anniversary Symposium: The Training of Teachers of Translation and Interpretation*, 84-96.
- (2002) "Language and Memory: A Study of Note-Taking in Consecutive Interpreting", in F. Pöchhacker and M. Shlesinger (eds) *The Interpreting Studies Reader*, London/New York: Routledge, 121-129.
- Setton, R. (2010) "From Practice to Theory and Back in Interpreting: The Pivotal Role of Training", *The Interpreters' Newsletter* 15: 1-18.
- Setton, R. and A. Dawrant (2016) *Conference Interpreting: A Trainer's Guide*, Amsterdam: John Benjamins.
- Simonetto, F. (2002) "Interference between Cognate Languages: Simultaneous Interpreting from Spanish into Italian", in G. Garzone, P. Mead and M. Viezzi (eds) *Perspectives on Interpreting*, Bologna: CLUEB, 129-146.

- Spinolo, N. (2020) “Nuevas Tecnologías para la Transmisión de la Interpretación Simultánea. Una Revolución Ya en Marcha”, in *TRAlinea Special Issue - Technology in Interpreter Education and Practice*: no pp.
- (2021) “L’Interpretazione a Distanza”, in M. Russo (ed) *Interpretare da e verso l’Italiano. Didattica e Innovazione per la Formazione dell’Interprete*, Bologna: BUP, 61-78.
- Sveda, P. and I. Poláček (2020) “Student Progress in Interpreter Training: An Empirical Study”, in Z. Bohušová, M. Djovčoš and M. Melicherčíková (eds) *Interpreter Training - Experience, Ideas, Perspectives*, Vienna: Prae Sens, 47-62.
- Trlifajová, M. (2023) “Reflective Approach in Teaching Note-Taking”, *CLINA Revista Interdisciplinaria de Traducción Interpretación y Comunicación Intercultural* 9(2): 161-182.
- Xu, M. and J. Deng (2013) “The Discrimination of Difficulty of Interpreting Teaching Materials: A Functional Discourse Perspective”, *Chinese Translators Journal* 6: 29-33.
- Yang, C., S. Hou and J. Chen (2025) “Enhancing Interpreting Performance, Engagement, and Self-Regulated Learning through Peer Assessment: An Attachment Theory Perspective”, *Frontiers in Psychology* 16, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1604825>.
- Zhong, W. (2003) “Memory Training in Interpreting”, *Translation Journal* 7(3): no pp.
- Zhou, J. and Y. Dong (2024) “Effects of Note-Taking on the Accuracy and Fluency of Consecutive Interpreters' Immediate Free Recall of Source Texts: A Three-Stage Developmental Study”, *Acta Psychologica* 248, no pp.
- Ziegler, K. and S. Gigliobianco (2018) “Present? Remote? Remotely Present! New Technological Approaches to Remote Simultaneous Conference Interpreting”, in C. Fantinuoli (ed) *Interpreting and Technology*, Berlin: Language Science Press, 119-141.