



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO DEL LAVORO,
DELLA SALUTE E DELLE POLITICHE SOCIALI
Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione



Provincia Autonoma di Trento



Centro
Formazione Insegnanti
Rovereto

Investiamo nel vostro futuro

PROGETTO

Interventi di rafforzamento nelle competenze didattiche degli insegnanti in materia di lingue straniere

(Codice: 2010_CFCAPI.01)

“Per me è tutto arabo” **Migliorare la competenza dell’ascolto**

a cura di Graziella Pozzo

Attività di formazione - anno 2009-2010

L'operazione riceve il sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, in quanto è stata selezionata nel quadro del Programma operativo Fondo sociale europeo 2007/2013 della Provincia autonoma di Trento.

Indice

0. Premessa. Perché focalizzare l'ascolto

1. Nel cuore dell'ascolto: il quadro di riferimento

- 1.1. Due modelli di comprensione
- 1.2. Le risorse interne: ruolo degli schemi e del "noto"
- 1.3. Specificità dell'ascolto
 - 1.3.1. Caratteristiche dello stimolo acustico
 - 1.3.2. Linearità del discorso orale
 - 1.3.3. Lingua orale e lingua scritta
- 1.4. Gli elementi del costrutto
 - 1.4.1. I processi di comprensione
 - 1.4.2. Contesto di comunicazione, funzioni dell'interazione e scopi
 - 1.4.3. Tipi di discorso e aspetti della testualità
 - 1.4.4. Le strategie

2. Sviluppare la competenza di ascolto: approcci e procedure

- 2.1. I limiti di un approccio "delle risposte corrette"
- 2.2. La specificità dell'ascolto in lingua straniera
- 2.3. Insegnare per competenze
 - 2.3.1. Ruolo delle conoscenze
 - 2.3.2. Insegnare per abilità: una procedura per fasi (*Scheda 1*)
 - 2.3.3. Rendere l'ascolto un'attività collaborativa, verso l'autonomia
 - 2.3.4. Far riflettere per diagnosticare difficoltà e intervenire in modo mirato (*Schede 2, 3, 4 e 5*)
- 2.4. Cambia la prospettiva

3. Sviluppare l'ascolto in un'ottica di ricerca

- 3.1. Avviare una ricerca azione
- 3.2. Documentare l'azione: monitoraggio e raccolta dei dati (*Schede 6 e 7*)

4. Ascolto? Scusi, come?

Attività e studi sul campo per lo sviluppo della competenza di ascolto

- 4.1. Bruna Feller, inglese, Scuola dell'infanzia
- 4.2. Lorenza Mancin, inglese, Scuola Secondaria di 1° grado
- 4.3. Miriam Predelli, tedesco, Scuola Secondaria di 1° grado
- 4.4. Anna Goio, tedesco, Scuola Secondaria di 2° grado
- 4.5. Pietro Callovi, inglese, Scuola Secondaria di 2° grado

5. Bibliografia

0. Premessa. Perché focalizzare l'ascolto

La comprensione orale è un processo molto complesso che non si sviluppa semplicemente ascoltando, ma con interventi mirati, *ad hoc*, in contrasto con pratiche didattiche diffuse che affidano per lo più l'insegnamento dell'ascolto ai dialoghi iniziali di una unità didattica, per scopi che non coincidono necessariamente con lo sviluppo di questa abilità. L'ascolto, come evidenziano alcune ricerche condotte sugli apprendenti¹, è percepito come l'abilità in cui si incontrano le maggiori difficoltà. Di seguito alcuni buoni motivi per soffermarsi a studiare l'ascolto:

- ascoltare è un'attività che avviene nella mente, e quindi non facile da investigare;
- l'ascolto riguarda testi orali che per loro natura non permangono: una volta emessi non possono più essere ripercorsi, diversamente da quanto succede per i testi scritti;
- ci sono molti modi di ascoltare a seconda dello scopo, a seconda della fonte da cui provengono e del tipo di testo: messaggi che provengono da fonti esterne, come i messaggi provenienti da un altoparlante in una stazione o aeroporto, un programma radio o una conversazione telefonica si ascoltano diversamente da una conversazione in presenza;
- a scuola l'ascolto viene spesso usato solo per la presentazione delle nuove forme linguistiche
- le ricerche mostrano che l'ascolto viene percepito come un'attività molto difficile, per cui vale la pena non solo di insegnarla ma anche di lavorare in un'ottica di ricerca.

Il fascicolo si pone queste finalità:

1. presentare gli elementi su cui fondare un'educazione all'ascolto: processi, scopi e contesti, tipi di discorso, strategie;
2. immettere l'ascolto in un'ottica di sviluppo di competenze, che porti a scoprire e tenere conto di convinzioni e atteggiamenti, a progettare compiti di apprendimento in cui lo studente sia impegnato a fare, a prevedere spazi di riflessione e autovalutazione
3. sostenere un approccio diagnostico, di impianto meta cognitivo che, coinvolgendo gli alunni nell'esplorazione dei propri processi mentali, ne metta in luce difficoltà e strategie, favorendo l'auto regolazione, con una ricaduta positiva sulla motivazione;
4. considerare punti di forza e limiti dell'approccio comunicativo, comunemente adottato dai libri di testo e dagli insegnanti, fornendo esempi di percorsi in classe per lo sviluppo della competenza di ascolto, seguiti dalle riflessioni delle insegnanti²;
5. stimolare l'avvio di piccole ricerche sul campo (ricerca azione) mirate a raccogliere dati su percezioni, difficoltà e motivazione degli studenti, a documentare pratiche sperimentate che si siano rivelate efficaci e ad implementare in modo sistematico un approccio meta cognitivo con una didattica di tipo costruttivista (cfr. Tabella 3).

¹ Cfr. in particolare Graham: 2006. Si vedano anche i dati presentati nello studio di Anna Goio in Appendice. Il riferimento è infine a un *corpus* di dati raccolto durante una ricerca azione condotta nel 1996-97, all'interno di un progetto sulla continuità nel distretto di Carmagnola (TO). Dati in possesso di chi scrive.

² Si tratta delle cinque esperienze sul campo presentate nel Cap. 4. Le esperienze, condotte in un'ottica di ricerca azione da parte di altrettante docenti della provincia di Trento - rispettivamente nella scuola dell'infanzia (Bruna Feller), secondaria di primo grado (Lorenza Mancin e Miriam Predelli) e secondaria di secondo grado (Anna Goio e Pietro Callovi) – si collocano all'interno di un progetto di formazione promosso dal centro di Formazione di Rovereto, sotto la supervisione della scrivente, Graziella Pozzo, e della Dott.ssa Sandra Lucietto. Le indagini esplorative contengono dati e riflessioni che possono offrire utili spunti di lavoro per l'insegnamento dell'ascolto.

1. Nel cuore dell'ascolto. Il quadro di riferimento

Negli ultimi trent'anni le ricerche sulla cognizione e meta cognizione (Corno-Pozzo: 1991; Boscolo: 1997; Albanese et al.: 1998) hanno portato a considerare l'ascolto e la lettura, tradizionalmente considerate abilità "passive", come processi interattivi. Così, ascoltare nella propria lingua, e ancor più in una lingua straniera, lungi dall'essere una semplice attività di decodifica di segni sonori è, al contrario, un'attività complessa del pensiero in cui la mente è impegnata a dare senso a quanto legge mediante l'attivazione di una molteplicità di processi inferenziali e di strategie, in base al tipo di testo e allo scopo per cui si ascolta.

1.1. Due modelli di comprensione

La comprensione è un'attività complessa, frutto della cooperazione di chi ascolta o legge. Si recupera così il significato etimologico di *cum*, che rimanda all'integrazione dei dati del testo (il "nuovo") con i dati che il ricevente porta al testo (il "noto"). Questa visione segna il passaggio da un modello *lineare* di comprensione ("*bottom up*") a un modello *interattivo* ("*top down*") in cui l'ascolto, lungi dall'essere un'attività automatica, è invece un'attività intenzionale che può essere appresa e migliorata con l'esercizio della mente.

Diversamente da quanto molti sembrano credere, il processo non inizia necessariamente dal livello più basso di dettaglio al livello più alto, nel senso che lo stimolo acustico non viene necessariamente decodificato in *fonemi* (le parti più piccole del suono, portatrici di significato), e poi in parole, frasi, analisi del contenuto semantico, comprensione del significato letterale fino all'interpretazione di questo significato alla luce della situazione comunicativa per cogliere l'intenzione del parlante. Nella realtà, la sequenza non è fissa e diversi tipi di processi possono occorrere simultaneamente o in un qualsiasi ordine. Per es., la conoscenza sintattica può aiutare a capire il significato di una parola, l'argomento può aiutare ad elaborare la sintassi, il contesto di situazione a interpretare il significato. Si può capire il significato di una parola prima di decodificarne il suono grazie alle conoscenze che chi ascolta vi porta (il "noto").

E' vero infatti che nella maggior parte delle situazioni si sa cosa sta per succedere, e quindi si hanno delle aspettative su quanto si ascolterà. Le aspettative possono essere precise o vaghe, e intanto, mentre si ascolta, si fanno ipotesi su quanto verrà detto, per cui non si tratta tanto di usare l'informazione proveniente dallo stimolo acustico, quanto di fare un'operazione di conferma o disconferma delle ipotesi. Se sentiamo "Sentì il campanello suonare e ...", ci immaginiamo che segua qualcosa come "andò ad aprire", senza dover aspettare le parole che seguono. Sono le nostre conoscenze (la nostra "enciclopedia") ad aiutarci a stabilire cosa seguirà. Tuttavia, ciò non significa che si debba sottovalutare l'approccio dal basso e quindi il ruolo dello stimolo sonoro e delle conoscenze linguistiche. La comprensione orale è il risultato dell'interazione tra diverse fonti di informazione che includono lo stimolo acustico, le conoscenze linguistiche, gli elementi del contesto e l'enciclopedia. Chi ascolta usa i vari tipi di conoscenza – le risorse interne – non secondo un ordine fisso, ma facendo interagire i processi dall'alto e dal basso per comprendere un messaggio.

In sintesi, se il modello lineare, presupponendo che il significato sia nel testo, considera l'ascolto prevalentemente come attivazione di processi di decodifica "dal basso", trascurando il ruolo interpretativo del ricevente e limitandosi nella pratica didattica a far cogliere il significato referenziale, il modello interattivo, sottolineando invece il ruolo di chi ascolta, e quindi dei processi "dall'alto", ne valorizza l'aspetto cooperativo che deriva dall'interazione delle conoscenze disponibili nella mente del ricevente con i dati del testo. La comprensione diventa quindi un processo dinamico, in cui chi ascolta usa tutte le risorse disponibili, tra cui le conoscenze presenti in memoria, per interagire con il testo.

1.2. Le risorse interne: ruolo degli schemi e del “noto”

Nel modello interattivo acquistano importanza i processi dall’alto, basati sulle conoscenze del lettore (il “noto”). Se attivate prima dell’ascolto, queste conoscenze restano disponibili ad interagire con i dati del testo (il “nuovo”). Usando le proprie conoscenze, chi ascolta può fare ipotesi e anticipazioni sui contenuti e modificare le ipotesi, e quindi lo stato delle conoscenze, nel caso in cui quanto anticipato non venga confermato. Se poi mentre si ascolta si ha consapevolezza di come funziona la mente, ciò favorirà non solo la comprensione, ma anche la meta comprensione, e cioè la consapevolezza dei meccanismi che presiedono alla comprensione, predisponendo così al controllo dei processi e delle strategie.

Come la lettura dipende solo in parte dagli occhi, così l’ascolto è un’attività che dipende solo in parte dalle orecchie e molto dalla mente di chi ascolta, da quanto già si conosce e dall’uso che si sa fare delle risorse di cui si dispone. In cosa consistono le “risorse”? Sono risorse a cui attingere le conoscenze linguistiche, le conoscenze del mondo (o enciclopedia), e le conoscenze culturali. Ma, come si vedrà più sotto, sono risorse anche gli atteggiamenti, le disposizioni e le convinzioni.

Consideriamo il ruolo degli “schemi” e degli “script” nella comprensione. La nozione di “schema”, derivata dagli studi di psicologia cognitiva (Rumelhart: 1991), avvalorata la centralità delle conoscenze enciclopediche nell’elaborazione del testo. Lo schema è un formato di rappresentazione delle conoscenze, e cioè un modo per organizzarle. Conoscere qualcosa significa saperlo rappresentare nella mente. Gli schemi mentali possono essere “semantici” o “formali”. Gli schemi che riguardano le conoscenze e i concetti sono gli *schemi semantici*, gli schemi che riguardano la forma linguistica sono gli *schemi formali* intesi, a loro volta, sia come conoscenze della struttura della frase e conoscenze morfologiche (*schemi grammaticali*), sia come conoscenze dei diversi tipi di testo e discorso (*schemi testuali*). Si parla anche di *schemi culturali*, intendendo con ciò gli schemi culturalmente determinati. Si pensi, per esempio, come gli schemi culturali siano spesso generatori di incomprensioni e fraintendimenti³. Lo “script” è una struttura mentale che descrive situazioni quotidiane e di routine. Si tratta in effetti di “a very boring little story”, una storiella un po’ noiosetta (Schank, 1991), ma sappiamo quanto la conoscenza delle routine conversazionali (come si svolge la conversazione quando di entra in un ristorante, o quando si acquista un biglietto alla stazione), influisca sulla comprensione.

La comprensione porta a confermare o modificare gli schemi mentali: i dati nuovi, in ingresso, possono modificare il sistema di conoscenza pre-esistente e determinare una nuova rappresentazione mentale. In questo senso, un testo sarà tanto più suscettibile di comprensione (e cioè di integrazione di dati già disponibili con i dati nuovi) quanto più il ricevente disporrà di schemi di conoscenze sull’argomento; viceversa, un testo non riuscirà da solo ad attivare i circuiti della comprensione se mancano le rappresentazioni mentali. Per capire la portata delle conoscenze generali sulla comprensione, si pensi all’opacità e impenetrabilità di molti testi specialistici, per esempio, una conferenza su argomenti tecnici, per chi non pratici abitualmente quel dato settore. In questi casi chi ascolta, non potendo portare nulla di suo, non riesce a creare il significato nemmeno con la semplice operazione di decodifica in quanto non possiede le pre-conoscenze necessarie. Rispetto ad un testo su un argomento familiare, che faccia parte del proprio bagaglio d’esperienza, un testo su un argomento di cui si sappia poco o nulla può diventare molto difficile da elaborare, soprattutto quanto a ciò si unisca una scarsa conoscenza linguistica osservazione, questa, ricca di implicazioni per chi ha il compito di selezionare i materiali di ascolto.

³ Un interessante studio sul ruolo degli schemi culturali nella comprensione del testo scritto si trova in Carrell e Eisterhold: 1991.

In sintesi, diversamente da quanto comunemente si pensa, per capire un testo non è sufficiente comprendere parole, frasi e testi. Per comprendere occorre saper orchestrare i processi dall'alto e dal basso, attivando ora l'uno ora l'altro in base a una serie di fattori, tra cui il livello di conoscenza linguistica, il tipo di testo e lo scopo di lettura. Così, se lo scopo è farsi un'idea generale del testo, è fondamentale saper attivare una strategia "dall'alto" che si affida agli schemi mentali; se invece ci si blocca di fronte ad una struttura linguistica complessa, allora può essere più utile una strategia a livello locale che operi "dal basso". In questo caso può essere utile soffermarsi sul testo e analizzare la frase per cercare di districarsi tra i suoi elementi. E ancora, nel caso di un basso livello di conoscenza linguistica, l'attivazione di schemi dall'alto può aiutare fortemente la comprensione globale. Si pensi all'ascolto di un dialogo e alla possibilità anche per chi conosca poco la lingua, di inferire elementi di contesto come sesso ed età di chi parla, là dove, nel caso di una lettura intensiva e analitica, solo una discreta conoscenza grammaticale potrebbe aiutare a districarsi all'interno di costrutti complessi.

1.3. Specificità dell'ascolto

Ascoltare la lingua orale è molto diverso dal comprendere la lingua scritta, e questo per tre ragioni principali: il discorso è codificato in forma di suono; il discorso è lineare e ha luogo in tempo reale, senza possibilità di essere ripercorso; il discorso orale è diverso dalla lingua scritta.

1.3.1. Caratteristiche dello stimolo acustico

Diversamente dal testo scritto, che è composto di stringhe linguistiche secondo un ordine sulla pagina, il discorso orale è codificato in forma di suono. Lo stimolo acustico si compone di fonemi (le unità minime di significato) che, combinati, formano parole, frasi e discorsi. Occorre tuttavia tenere conto di alcune caratteristiche dello stimolo come i cambiamenti fonologici, il ruolo dell'accento e dell'intonazione, la ridondanza.

Il segnale acustico arriva spesso confuso e non tutti i fonemi sono chiaramente percepibili. I cambiamenti sono però governati da regole fonologiche che cambiano nelle varie lingue: alcuni fonemi si modificano, altri possono essere cancellati, altri si combinano in forme che sono complesse. Per esempio, in inglese *I wish she would* e *I wish you would* sono facilmente confusi. In questo caso, solo il contesto permette di capire quale sia la forma usata. Anche l'accento e l'intonazione possono avere un ruolo centrale. In inglese, per esempio, si accentua ciò che si ritiene importante, mentre l'intonazione indica i confini della frase, segnala una domanda e suggerisce cosa è appropriato rispondere. Per quanto riguarda la ridondanza, la lingua è naturalmente disseminata di indizi utili a chi ascolta, anche quando chi parla non è chiaro.

1.3.2. Linearità del discorso orale

Il discorso è lineare e avviene in tempo reale, senza possibilità di essere ripercorso. Anche se gli strumenti tecnologici lo permettono, nella vita reale un discorso, una volta pronunciato, non può essere ripercorso. Possiamo chiedere di ripetere, ma le parole non saranno mai le stesse. Si parafrasa e comunque nel ripetere l'informazione cambiano accento e intonazione. Dunque, è chi parla a determinare la velocità di elaborazione; chi ascolta ha una sola possibilità di capire il messaggio, non potendo ritornare al testo, ma potendo solo affidarsi alla memoria di quanto ascoltato.

Chi parla dice in media tre parole al secondo; questo lascia poco tempo per pensare al significato di quanto ascoltato o per recuperare il riferimento di un pronome. Per questo occorre automatizzare al più presto i processi di ascolto. Si pensi a cosa succede quando si impara a guidare un'automobile: all'inizio il processo è controllato e occorre fare ben attenzione a ogni cosa, ma dopo un po' il processo diventa automatico per cui non si deve più pensare a cosa si fa. La stessa cosa succede quando si impara una nuova lingua: all'inizio si fa attenzione agli elementi nuovi, ma è solo quando ci si familiarizza con i nuovi elementi che il processo diventa più rapido e automatico. Più il processo di ascolto diventa automatico, più l'ascolto sarà efficace. Quando la velocità del parlato è alta, chi ascolta non ha il tempo per poter elaborare tutto. Se si presta troppa attenzione alle singole parole o strutture grammaticali, la conseguenza sarà che si darà minor attenzione al significato globale e si comincerà gradualmente a perdere pezzi di testo. Si capisce allora perché una elaborazione dell'informazione solo parzialmente automatica causi una rottura nella comprensione.

Ci sono molti motivi per cui il processo di comprensione può andare storto e si può avere un'interpretazione inadeguata; tra questi, i rumori di sfondo, la perdita di attenzione da parte di chi ascolta, l'uso di un lessico non noto, una sintassi complessa, la velocità di chi parla. Ma c'è di più. Persone diverse possono capire cose diverse in base all'informazione che hanno dell'argomento: chi conosce bene un argomento tenderà ad ascoltare cercando conferme alle proprie ipotesi, mentre chi non lo conosce avrà molte più difficoltà. E se il discorso viola fortemente le aspettative, anche chi conosce l'argomento incontrerà difficoltà. Anche lo scopo con cui si ascolta influisce sulla comprensione: si ascolta con maggior attenzione qualcosa che interessa e quello che si capisce dipende in larga misura dal motivo per cui si ascolta. In conclusione, non esiste una interpretazione corretta, ma molte interpretazioni ragionevoli, anche se questo non vale per tutti i testi, nel senso che per le informazioni esplicite come gli annunci vi è condivisione su quanto si sente.

1.3.3. *Lingua orale e lingua scritta*

Diversamente da quanto si crede, la lingua orale è molto diversa dalla lingua scritta (Carter Mc Carthy: 1997). Per esempio, non si parla per frasi, ma per sintagmi, tenuti insieme da ragioni che hanno a che fare più con il senso e la coerenza che con le strutture grammaticali. Grammatica e lessico tendono inoltre ad essere più informali, e sono molte le parole o espressioni usate solo nel parlato.

La natura del discorso orale influenza anche il parlante, che di solito produce un discorso spontaneo, non pianificato, visto che non c'è il tempo per organizzarlo. La grammatica del *discorso non pianificato* è diversa da quella del *discorso pianificato*. Si pensa e si dice immediatamente quanto pensato: di qui le esitazioni, le false partenze, le riformulazioni, l'assenza di connettori espliciti e persino la produzione di frasi scorrette. Sta a chi ascolta fare le connessioni tra quanto viene detto e integrare o inferire. Queste le caratteristiche più significative del parlato, rispetto allo scritto:

- frasi più brevi e sintassi più semplice con poche subordinate
- uso della coordinazione ('e', 'ma', 'o') invece della subordinazione
- molte esitazioni: pause, riempitivi, ripetizioni per permettere a chi parla di pensare a quello che sta dicendo, riparazioni, false partenze, correzioni alla grammatica e al lessico, ripensamenti
- maggior numero di forme non standard: dialettali, colloquiali, gergali
- maggiore coinvolgimento emotivo e minore precisione.

La distinzione non è tuttavia netta. Si può immaginare di disporre i testi lungo un *continuum*, in base a questi tratti distintivi: caratteristiche linguistiche, come fonologia, intonazione e accento; caratteristiche paralinguistiche, come tono di voce, gesti, ed espressione facciale; scelte lessicali; grammatica; livello di pianificazione; grado di condivisione del contesto tra chi parla e chi ascolta; scopo del testo. Conoscere queste differenze è cruciale per la progettazione della attività e dei test di ascolto.

1.4. Gli elementi del costrutto

Analizziamo ora gli elementi del costrutto “ricezione orale” (Fig. 1).

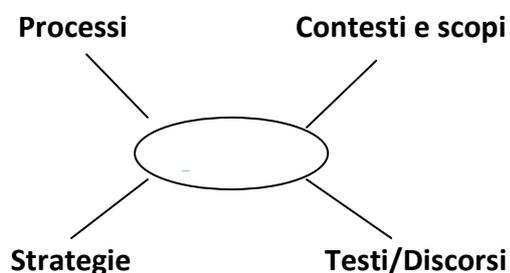


Fig. 1

1.4.1. I processi di comprensione

Un discorso sui processi è strettamente legato alle operazioni che è possibile attivare sui testi per facilitare la costruzione del significato. Per una classificazione dei processi di ascolto ci riferiamo ai due studi internazionali sulla valutazione delle competenze di lettura degli alunni undicenni (IEA-PIRLS) e quindicenni (OCSE-PISA), che adottano un quadro di riferimento teorico del tutto congruente con quanto fin qui esposto (cfr. Nardi 2002 e Siniscalco et al: 2006), distinguendo tre macro operazioni sul testo, dalle più semplici alle più complesse:

1. Individuare informazioni date in modo esplicito nel testo
2. Comprendere il significato generale del testo e sviluppare un'interpretazione
3. Riflettere su e valutare contenuto e forma di un testo.

Tranne la prima operazione, di decodifica, tutte le altre richiedono di saper fare inferenze, vale a dire di saper integrare in vario modo i dati del testo, e queste possono collocarsi a livelli diversi in base al tipo di collegamento richiesto: una cosa è infatti comprendere integrando le informazioni presenti nel testo, altra cosa è integrare buchi di informazione con i dati della propria mente, e altro ancora è integrare i dati del testo con i dati della mente facendo ragionamenti complessi. Inoltre, a seconda del compito di apprendimento e del tipo di testo, ognuna di queste macro-operazioni può includere altre sotto-operazioni. Così, “individuare informazioni date in modo esplicito” può voler dire sia “individuare un'informazione rilevante per lo scopo di lettura” (per es., l'orario di un film in una conversazione o in un messaggio registrato), sia, in una conferenza, “individuare la definizione di una parola”.

Pur tenendo conto della diversa natura del testo orale e scritto vista sopra, le pur significative differenze non sembrano tali da rendere necessario un cambiamento nella denominazione dei macro-processi attivati, mentre resta interessante studiare a livello più minuto, i meccanismi che possono causare incomprensione (cfr. Field: 2008⁴), visto che le difficoltà di un non nativo sono da attribuire soprattutto alla caratteristica di non permanenza del testo orale. Per questo, accanto ad un insegnamento volto ad addestrare lo studente sui processi di costruzione di senso a livello alto, è necessario offrire un sostegno anche per far fronte alle difficoltà che derivano da meccanismi che si collocano a un livello più basso, come il riconoscimento di suoni, intonazione, parole, sintagmi (“chunks”).

⁴ Il testo presenta un'ampia gamma di attività su aspetti minuti della comprensione orale.

Se arrivare a comprendere e interpretare testi è infatti lo scopo ultimo di un'educazione all'ascolto, con i principianti occorre fermarsi anche sui mezzi per raggiungere il fine, studiando i meccanismi della comprensione là dove si inceppano. Da qui la necessità di adottare un approccio misto, che sia insieme semantico e linguistico, volto a cogliere il senso di ciò che si ascolta, ma anche attento ad attrezzare l'alunno a far fronte ai meccanismi linguistici che possono ostacolare la costruzione di senso (cfr. Sezione 2).

Considerati i processi, esaminiamo ora gli altri nodi della mappa: i *contesti*, che rimandano agli scopi per cui si legge; i *testi*, che rimandano alle modalità di presentazione delle informazioni; le *strategie*, che rimandano al modo in cui un lettore durante la lettura usa le risorse a disposizione e le fa interagire.

1.4.2. Contesto di comunicazione, funzioni dell'interazione e scopi

Ogni messaggio linguistico ha luogo in un contesto, e questo può essere di diversi tipi. E' consuetudine distinguere il co-testo dal contesto di situazione. Il *co-testo* riguarda le parti del testo che accompagnano la parte da elaborare; il contesto di comunicazione riguarda la situazione sociale in cui ha luogo la comunicazione, che comprende anche le informazioni non verbali, tra cui l'informazione visiva. A questo proposito, è importante conoscere le norme sociolinguistiche appropriate ai vari contesti: come si parla a un bambino, a uno straniero, ad amici, ai propri superiori. Per chiedere il silenzio occorre saper modulare la lingua in base al destinatario: se "Smettetela" è ammesso in una situazione di classe tra studenti o da insegnante a studenti, una simile modalità non è ammissibile in uno scompartimento di treno in cui un gruppetto di amici conversa amabilmente. Non si tratta di rispettare le regole della correttezza, quanto le regole dell'appropriatezza, e sapere che ogni comunità ha le sue regole sociali.

Ogni interpretazione deve inoltre tenere conto del contesto in cui il messaggio ha luogo, per cui si ha un'interpretazione pragmatica. Sentirsi rispondere "Sì" alla domanda "Ha l'ora?" fatta da un passante frettoloso in prossimità della stazione, denota da parte di chi risponde una scarsa sensibilità al contesto e in particolare all'intenzione di chi la domanda l'ha fatta, così come non capire che "Fallo di nuovo e poi vedi" non è una richiesta di ripetere un'azione ma è un ordine di non fare quanto appena fatto con minaccia di conseguenze se lo si farà. In una lingua straniera questo significa fare attenzione al valore degli esponenti delle funzioni linguistiche, a capire, per esempio, che "Would you mind...?" ha più della richiesta e dell'ordine, che non della necessità di sapere se la persona è disponibile a fare qualcosa.

Nei vari contesti di situazione una caratteristica significativa è il grado di interazione: chi ascolta può intervenire? In che misura? Le regole dell'interazione dipendono per lo più dal rapporto tra gli interlocutori, dal contesto, dalla natura dell'argomento. Si pensi a una lezione accademica, all'ascolto della radio o della televisione (che oggi permette una maggior possibilità di interagire al telefono o con l'invio di messaggi), a una lezione interattiva in classe, a una conversazione tra amici. Alcune conversazioni sono facili da capire perché seguono formule di routine, come ordinare al ristorante o acquistare un biglietto alla stazione. Anche in questo caso può essere utile disporre le situazioni su un *continuum*, dal maggiore al minor grado di interazione, ma anche dalla maggiore alla minore libertà di scelta delle cose da dire dovuta al ruolo e al rapporto tra le persone.

E' inoltre importante tenere conto di due diverse funzioni dell'interazione: *transazionale*, quando lo scopo è comunicare informazioni; *interazionale*, quando lo scopo è sociale. Nel primo caso è importante capire i messaggi nel loro significato letterale, come è il caso delle consegne a scuola, degli annunci, di prescrizioni mediche. Nel secondo caso lo scopo è mantenere il rapporto sociale per cui non

è tanto importante prestare attenzione a cosa viene detto, ma al fatto che si dica qualcosa: si saluta, si parla del tempo e si risponde senza pensare troppo a manifestare disaccordo.

Infine, è utile considerare gli scopi: chi ascolta sa perché ascolta. Gli scopi possono essere vari: per colmare un vuoto, per soddisfare una domanda o una curiosità, per stabilire o mantenere il rapporto con una persona, per ottenere un'informazione specifica, per farsi un'idea generale su un argomento, per apprezzare un testo, per criticarlo e valutarlo, per motivi di studio, per stimolare l'immaginazione Tenere conto dell'intenzione significa considerare l'ascolto come un'attività finalizzata, eseguita per portare a termine un progetto. Lo scopo, come una bussola, orienta chi ascolta rispetto a cosa comprendere, al modo e alle strategie da attivare, rendendo *funzionale, flessibile ed economica* l'attività di una persona esperta. Diversamente dal modello lineare, che trascura lo scopo in quanto orientato prevalentemente alla decodifica di segni sonori, nel modello interattivo lo scopo, legato alle decisioni del soggetto, diventa l'elemento dinamico che modifica il modo di ascoltare in base a ciò che si cerca e si vuole ottenere.

1.4.3. Tipi di discorso e aspetti della testualità

Non occorre essere esperti per rendersi conto che i discorsi sono di tipo diverso. Fa infatti parte di una competenza testuale riconoscere una conversazione da un annuncio, da una conferenza. Saper riconoscere la struttura di un testo è importante: è utile sapere che un testo regolativo, come le "istruzioni per l'uso" o la "ricetta", è scandito per punti, ad ognuno dei quali corrisponde un'operazione da eseguire; o sapere che in un testo argomentativo si procede di solito per blocchi di ragionamento, per cui è importante saper cogliere gli snodi logici e discorsivi. Riconoscere il genere testuale fa parte di una competenza testuale spesso inconsapevole che è però bene portare a livello di consapevolezza, se si vuole che si sviluppi la capacità di trasferirla ad ambiti diversi. E' importante perseguire questo obiettivo, specifico della L1, anche in LS e L2, vista l'importanza del saper attivare schemi testuali nel processo di comprensione.

Nelle conversazioni la costruzione del significato non avviene per frasi singole: l'informazione viene data, e le idee si sviluppano e si espandono, attraverso molti scambi conversazionali. Contano molto le variabili del discorso, tra queste, la *coesione* e la *focalizzazione*. La coesione è un rapporto semantico tra due elementi e si realizza di solito con i pronomi e i connettivi. Parole come 'inoltre', 'tuttavia', 'pertanto', che indicano il tipo di rapporto semantico tra le idee (di aggiunta, di contrasto, di causa-effetto). La focalizzazione riguarda la messa in primo piano delle informazioni importanti.

1.4.4. Le strategie

Una persona competente dispone di un repertorio di modalità di ascolto che usa in modo flessibile. Non così per chi è meno esperto, che può incontrare difficoltà di diversa natura. Le difficoltà possono risiedere nel testo: nella scarsa familiarità con l'argomento o nell'uso di troppe parole non note. Qui non interessa esplorare questo tipo di problemi, che può essere risolto scegliendo testi linguisticamente e concettualmente adeguati. Interessa invece considerare quei problemi che risiedono in chi ascolta, spesso dovuti a una insufficiente competenza strategica, e vedere come facilitare l'interazione con il testo e imparare a far fronte a molti dei problemi sopra individuati attivando strategie.

Il termine “strategia”, quarta parola chiave della mappa, rimanda a come un lettore affronta uno specifico ascolto e sa risolvere situazioni problematiche. Nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER: 2000) il termine “strategia” è definito in due modi sensibilmente diversi⁵. Citiamo dal Quadro:

“Le strategie sono considerate una *cerniera* tra le risorse dell’apprendente (competenze) e ciò che riesce a fare (attività comunicative).” (p. 33)

“Per strategia si intende una *linea di azione organizzata*, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assunto o posto da altri.” (p. 12)

Come mostra la Fig. 2, la prima definizione focalizza la funzione di “cerniera”, la strategia come ponte tra la prestazione, visibile, e le risorse interne, invisibili. In questo senso, le strategie sono anche un “mezzo” per usare le risorse disponibili.

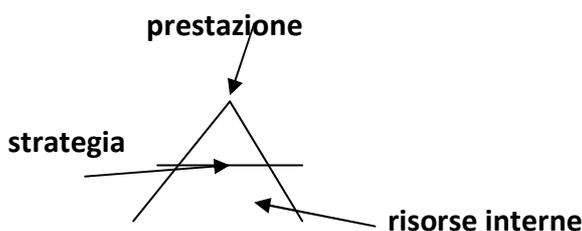


Fig. 2.

Nel secondo uso, “linea di azione organizzata”, si osserva uno slittamento da una funzione operativa, che interviene in modo inconsapevole su aspetti minuti dell’agire (e che potremmo chiamare funzione micro-decisionale), a una funzione operativa direzionale, che interviene in modo consapevole e intenzionale, anche su aspetti più ampi e organizzati dell’agire (funzione macro-decisionale), e che si realizza nell’applicazione dei principi metacognitivi della pianificazione, esecuzione e controllo attraverso l’attivazione di processi cognitivi superiori.

Dunque il termine “strategia” può rimandare sia a un uso spontaneo e inconsapevole, sia a un uso consapevole e pianificato, che presuppone uno scopo, un piano per realizzarlo e modalità di controllo. In base alla seconda accezione, le strategie sono infatti dispositivi mentali di controllo che si possono pianificare: una strategia può essere usata in modo *consapevole* sfruttando le *risorse* disponibili, *interne, mentali* o *esterne*. In ogni caso, la strategia è il mezzo per attivare tutte le risorse disponibili in modo da raggiungere lo scopo e realizzare il progetto. Solo se attivate consapevolmente, le strategie possono essere trasferite ad altri contesti. Per questo può essere importante renderle esplicite e consapevoli, soprattutto in LS, dove possono avere una funzione compensativa di fronte ai molti buchi nelle conoscenze linguistiche (Mariani-Pozzo: 2002).

Le domande che seguono possono aiutare a capire se le condizioni in classe siano favorevoli allo sviluppo di comportamenti strategici a scuola, tenendo presente che lo sviluppo delle strategie dipende soprattutto dal contesto, dal tipo di “compito” di lettura e dalle modalità di gestione delle attività:

- il contesto è aperto all’esplorazione, alla voglia di provarsi e al confronto con i pari?
- i compiti riguardano tipi di testi diversi? sono centrati sullo scopo di lettura? chiedono di fare operazioni diverse sul testo?
- l’alunno può confrontarsi con i compagni? esiste uno spazio per la riflessione sulle strategie attivate che permetta all’alunno di riflettere sui propri comportamenti, giusti o sbagliati, adeguati o non adeguati, nella lettura?

⁵ Sulle diverse accezioni di strategia all’interno del QCER si veda Pozzo 2005.

O invece il contesto è poco aperto all'esplorazione, i compiti propongono le solite domande di comprensione che distolgono dal significato centrale del testo e l'alunno svolge i compiti rispondendo sempre e solo all'insegnante?

Per sintetizzare quanto fin qui esposto: la comprensione è il risultato dell'interazione e integrazione dei processi dall'alto (*top down*) con i processi dal basso (*bottom up*). Chi ascolta, da un lato porta al testo e usa il "noto", e cioè i propri schemi e conoscenze attraverso operazioni cognitive che vanno dalla formazione di aspettative, alla formulazione di ipotesi, alla produzione di inferenze; dall'altro usa i segnali provenienti dalla fonte come indicatori di coerenza rispetto alle interpretazioni formulate. Il cercare una validazione alle proprie ipotesi fa della lettura un'attività di *problem solving*. L'attivazione di schemi pre-esistenti funziona inoltre da struttura selettiva e organizzatore anticipato in quanto aiuta a selezionare e canalizzare le informazioni in ingresso e ad assimilare le strutture per memorizzarle, attraverso una varietà di strategie. Ma la consapevolezza degli schemi ha anche valenza metacognitiva in quanto presiede ai meccanismi di controllo.

2. Sviluppare la competenza di ascolto: approcci e procedure

Tradizionalmente, l'ascolto a scuola si basa su prassi che sono fundamentalmente valutative, nonostante nel corso degli anni questa pratica sia stata fortemente messa in discussione da studi (Brown: 1986; 1990) e proposte maggiormente centrate sui processi e sulle esigenze degli allievi (per es, per l'inglese, cfr. Collie, Slater: 1995).

2.1. I limiti di un approccio "delle risposte corrette"

La prassi diffusa a scuola, che fa seguire l'ascolto da domande per verificare se la risposta data sia corretta, non è molto stimolante per l'apprendimento. Se infatti un alunno non capisce, questi può solo essere confermato nel fatto di non aver capito. Sviluppare l'ascolto dovrebbe essere altro dal saper rispondere alle domande - di Vero / Falso, a scelta multipla o aperte - visto che questo tipo di esercizi non fornisce indizi utili a capire dove stiano i problemi degli alunni. In tali situazioni, infatti, non solo non è chiaro quanti abbiano risposto correttamente, ma soprattutto non è chiaro se la risposta corretta corrisponda a una comprensione del testo. L'insegnante non riesce a capire come gli studenti siano arrivati alla risposta. Paola ha risposto correttamente perché ha capito ogni singola parola o perché ha intuito dal significato globale? La sua risposta è basata su dati del testo o avventata? E quali problemi ha incontrato Gianni che ha dato una risposta sbagliata? Un approccio focalizzato sul prodotto, non riuscendo a far luce sui processi, coinvolgendo poco l'alunno, non aiuta a capire se, e perché si è o non si è capito. Inoltre, assumere che ci sia una risposta corretta senza verificare cosa si è capito impedisce anche di far luce su risposte alternative: Gianni può avere qualche buona ragione per aver risposto in quel dato modo. E certamente se si accoglie la sua risposta nel caso che sia errata, lo si aiuta a capire il proprio errore. Ma soprattutto questo approccio non aiuta a far evolvere la propria capacità di capire.

In alcuni casi il passaggio da una modalità centrata sul prodotto alla riflessione sui processi è abbastanza semplice. Si pensi alla frequenza con cui i libri di testo propongono attività di comprensione poi con un esercizio di Vero/Falso. Se alla fine dell'ascolto la verifica non è solo numerica: quanti Sì, quanti No, ma si chiede Perché, quali indizi si sono colti a sostegno della propria risposta, e c'è quindi la possibilità di un confronto e di ascoltare le motivazioni date seguita da un secondo (e anche terzo) ascolto, ognuno potrà immergersi di nuovo nell'ascolto, questa volta allo scopo di rivedere la propria risposta. Basta spesso questa mossa per tenere alta attenzione, concentrazione e quindi motivazione, visto che si tratta di trovare indizi a sostegno della propria risposta ed è probabile che l'attenzione resti

alta, sia nel caso che la risposta sia corretta o che sia sbagliata: nel primo caso si verificherà la bontà della propria risposta, nel secondo caso si scoprirà presumibilmente l'indizio che si è rivelato una pista falsa. In questo modo sia l'insegnante che gli alunni hanno la possibilità di soffermarsi sui processi e rendersi conto dei luoghi critici all'origine della difficoltà. Potrebbe anche succedere che la risposta data da un alunno sia fondata su indizi pertinenti, nonostante la risposta indicata dal libro di testo.

Consideriamo ora alcune specificità dell'ascolto in lingua straniera e due approcci all'insegnamento dell'ascolto, facilmente integrabili: il primo, di tipo prognostico, basato su elenchi e tassonomie di abilità, l'altro, diagnostico e meta cognitivo, basato su un coinvolgimento attivo degli allievi nella scoperta delle proprie strategie e difficoltà.

2.2. Specificità dell'ascolto in lingua straniera

Si è visto che l'ascolto, come la lettura, è un processo attivo di costruzione di significati grazie all'integrazione delle conoscenze disponibili da parte di chi ascolta, il "noto", con l'input sonoro in ingresso. La comprensione è inoltre influenzata da variabili quali il contesto di situazione, chi parla e chi ascolta. Tuttavia la comprensione di testi orali si differenzia dalla comprensione di testi scritti per almeno due tratti distintivi a cui occorre prestare attenzione quando si insegna: a) le caratteristiche del testo orale; b) le differenze tra ascolto in L1 e ascolto in L2.

a) Le caratteristiche dei testi orali. Sono aspetti specifici del testo orale la fonologia, l'accento, il ritmo, le caratteristiche prosodiche, le esitazioni, la struttura del discorso. Per capire un testo orale occorre conoscere i suoni. Ma quando il discorso è veloce i suoni adiacenti si influenzano vicendevolmente e si modificano in base a regole piuttosto complesse che sono diverse nelle varie lingue⁶. La pronuncia può cambiare per l'assimilazione dei suoni ("*I'll meet you*" in inglese può essere percepito come "aillmichu" o per la loro elisione ("*I don't want it*" in inglese può essere percepito come "I douonit, con l'elisione della t). L'entità delle modifiche varia inoltre a seconda del contesto e dell'importanza dell'informazione: in una situazione formale chi parla tende ad adottare una pronuncia standard e ad articolare meglio i suoni e rispetto a situazioni informali, così come un'informazione importante tende ad essere articolata in modo più chiara rispetto ad informazioni considerate poco rilevanti.

b) Le differenze tra ascoltare in L1 e ascoltare in LS. Ascoltare in lingua straniera è sensibilmente diverso dall'ascoltare nella propria lingua (cfr. anche Field: 2008). Intanto si può dire che i processi visti sopra (1.4.1.) sono gli stessi nelle due lingue. La differenza fondamentale è la limitata conoscenza del codice linguistico e di conoscenze culturali in LS, vale a dire di quegli schemi che hanno così larga parte nella comprensione: una scarsa conoscenza degli elementi di sfondo non aiuta certo a compensare le scarse abilità linguistiche ma, al contrario, le aumenta. Inoltre, l'apprendimento di ella lingua materna è implicito e non consapevole: le abilità vengono appese automaticamente interagendo con il mondo circostante, mentre in un'altra lingua, soprattutto se appresa dopo la prima infanzia le cose non funzionano così. Nell'apprendimento di una lingua straniera le conoscenze sono esplicite e in un discorso per lo più opaco, pieno di buchi, le conoscenze lessicali e grammaticali possono aiutare a colmare qualche lacuna. Se invece non si riesce a individuare nessun elemento allora si resta in pieno tunnel, come rivela questo commento di uno studente a seguito di una prova di ascolto: "mi sembra tutto arabo".

Tra le difficoltà più comuni nell'ascolto in una lingua straniera elenchiamo:

- farsi prendere dall'ansia per il timore di non capire

⁶ Gli esempi si riferiscono in particolare alla lingua inglese.

- non sapere di sapere: non saper attivare autonomamente gli schemi mentali e usare le conoscenze già disponibili in memoria
- difficoltà ad interagire con il testo per cercare conferme alle proprie previsioni e ipotesi
- non sapersi guidare dal senso e dallo scopo e trattare allo stesso modo i diversi tipi di testo mostrando scarsa flessibilità
- non saper cogliere la gerarchia del testo e non saper cogliere e sfruttare gli elementi di coesione e gli snodi del discorso
- difficoltà a capire dove non si capisce.

2.3. Progettare per competenze

Sviluppare competenze nell'ascolto significa tenere conto non solo delle conoscenze (dimensione del "sapere") e delle abilità (dimensione del "saper fare") necessarie per capire, due risorse fondamentali per l'esercizio della competenza in contesti specifici. Perché una competenza possa svilupparsi durante tutto l'arco della vita occorre infatti tenere anche conto di convinzioni e atteggiamenti (dimensione del "saper essere") per poter intervenire su comportamenti poco funzionali, come può essere il voler capire tutto, quando servono solo alcune informazioni specifiche. Ma c'è di più. Per sviluppare una competenza che possa evolvere nel tempo, anche quando la scuola sarà finita, è importante che ognuno abbia i dispositivi che lo aiutino a capire le cause dell'insuccesso e a tenere sotto controllo ciò che crea difficoltà, due aspetti che sono alla base di comportamenti autonomi (dimensione del "imparare a imparare").

2.3.1. Ruolo delle conoscenze

Chi non ha avuto un'esperienza spiazzante la prima volta che si è trovato ad ascoltare parlanti nativi trovandosi di fronte ad una lingua del tutto diversa da quella appresa in classe? Come rimediare ed evitare lo spiazzamento? Molte sono le conoscenze utili a migliorare l'ascolto. Tra queste, le conoscenze sul sistema fonologico, sull'esistenza di diverse pronunce, sulla funzione dell'accento e sui diversi valori dell'intonazione - emotivo, grammaticale, informativo; sapere che l'orale è ricco di pause, di esitazioni riempite da paroline come 'ah', 'uh', 'um', di ripetizioni, di false partenze; sapere che si possono ascoltare discorsi pianificati, e testi non pianificati e che nei primi l'uso di articolatori logici, come "in primo luogo" "in secondo luogo" "inoltre" "infine", aiuta a seguire il filo del discorso, mentre nel secondo caso ci si affiderà di più alle parole chiave. Sono anche utili le conoscenze sul ruolo che gli elementi non verbali hanno nella comunicazione, vista la loro influenza sull'interpretazione del messaggio: i movimenti del corpo e la postura per esprimere sentimenti, gesti ed espressioni facciali come il rialzarsi di un sopraciglio per indicare disapprovazione. Tutte queste conoscenze costituiranno preziose risorse in chi ascolta che, se attivate, aiuteranno ad elaborare un testo, evitando che ci si perda.

2.3.2. Insegnare le abilità: una procedura per fasi

Nei libri di testo che pongono tra gli obiettivi lo sviluppo di questo aspetto della competenza comunicativa, l'ascolto viene spesso proposto con un approccio basato su repertori di microabilità⁷. Si tratta di un approccio prognostico, basato sull'ipotesi di quanto dovrebbe saper fare una persona

⁷ Per l'inglese, cfr. Buck: 2001, per elenchi di diversi repertori, tra cui quello del pionieristico Richards: 1983.

competente nell'ascolto. Così, nelle varie attività proposte si focalizzano di volta in volta quelle sottoabilità necessarie per far fronte a una varietà di situazioni (e relativa varietà di pronunce) e scopi, utilizzando una varietà di testi e proponendo una varietà di compiti mirati. I repertori includono le microabilità legate ai processi:

- cogliere informazioni specifiche in una varietà di testi (annunci, istruzioni, conversazioni, racconti, interviste ...)
- riconoscere il tipo di testo (interviste, notizie radio, annunci pubblicitari, ...)
- cogliere gli elementi del contesto
- fare anticipazioni sul contenuto di un testo
- capire l'argomento principale
- cogliere elementi specifici
- seguire istruzioni ed eseguire
- cogliere sentimenti ed emozioni
- capire le intenzioni dei parlanti
- seguire lo sviluppo di una storia o di un argomento
- cogliere il livello di formalità dei messaggi ...

All'interno di questo approccio, per facilitare la comprensione si adotta generalmente una procedura che struttura i compiti di apprendimento per fasi, cercando di coinvolgere gli alunni, emotivamente e cognitivamente, prima dell'ascolto, durante e dopo.

Prima. In questa fase preparatoria le attività sono mirate a facilitare la comprensione, a dare una motivazione all'ascolto, ad attivare le conoscenze già disponibili (il "noto"), a fare ipotesi. Un *brainstorming* iniziale può servire per raccogliere conoscenze già disponibili (una delle risorse interne degli alunni). A partire da un argomento si può sollecitare la produzione di parole chiave. Se documentate, per es., riportandole alla lavagna, esse resteranno disponibili per essere ricomposte in una mappa mentale, da completare dopo l'ascolto (per es. di un racconto biografico, come nell'es. della Fig. 3), o per essere confrontate con le parole chiave del testo che si ascolterà.



Fig. 3.

Se l'attivazione del lessico riferito a un dato argomento facilita l'ascolto in quanto toglie una parte del carico cognitivo (e quindi anche un po' d'ansia) durante l'elaborazione del testo, una fase di attivazione di conoscenze (gli schemi mentali) su un argomento o "fase di riscaldamento" sollecita invece la formulazione di ipotesi su quanto si ascolterà. Per aiutare lo studente a usare le proprie

risorse, e modellare quindi un comportamento costruttivo, possono bastare queste poche domande di orientamento a quanto verrà ascoltato:

- Cosa so dell'argomento? ⇒ attivazione delle risorse "schemi di conoscenza"
- Cosa penso di fare, trovare? ⇒ anticipazione, formulazione di ipotesi, strategie
- Quali parole, strutture, forme penso di trovare? ⇒ attivazione delle risorse "forme linguistiche"

Questa fase ha una valenza sia affettiva sia cognitiva: affettiva in quanto l'attivazione di conoscenze già note è un modo per far crescere l'autostima: l'alunno che trova scritta alla lavagna la parola che ha prodotto si sente valorizzato e invogliato a partecipare; cognitiva, in quanto per attivare gli schemi mentali occorre portare le conoscenze dalla memoria a lungo termine alla memoria di lavoro. Rese così disponibili, le conoscenze pregresse favoriranno l'interazione dei "dati della testa" con i "dati del testo", in altre parole, l'interazione dei processi dall'alto con i processi dal basso. Ciò non vuol dire che questa fase preparatoria debba sempre essere prevista. A livelli più avanzati, un ascolto "a freddo", senza preparazione può servire per portare gli studenti a riflettere su cosa cambia nella propria mente quando un ascolto è preparato e quando non lo è, chiedendo loro di ascoltare senza porsi particolari domande, semplicemente cercando di riconoscere parole o espressioni, annotarle e verificarle in una fase successiva. Ma qui siamo già all'interno di un approccio meta cognitivo con funzione diagnostica, su cui torneremo più avanti.

Durante. In questa fase si sollecitano diverse operazioni sul testo, finalizzate al reperimento di informazioni o all'elaborazione dei contenuti, in base al tipo di ascolto proposto: ascoltare per cogliere il senso globale, ascoltare in modo selettivo per individuare informazioni specifiche, per completare tabelle, etichettare disegni, rispondere a domande, prendere appunti, ecc. Per sollecitare un ascolto approfondito si possono proporre più ascolti, con la richiesta di ricostruire gradualmente il testo. In questa fase è importante che sia chiaro lo scopo per cui si ascolta e che le consegne siano esplicite in modo che l'alunno sia orientato e sappia cosa fare, dove si intende arrivare e abbia un'idea più precisa delle risorse utili al raggiungimento dello scopo.

Dopo. In questa fase l'attenzione va agli esiti dell'ascolto e al controllo dei processi, ma anche al transfer di quanto appreso ad altre situazioni. Le attività riguardano pertanto sia la rielaborazione delle informazioni sia la loro organizzazione e trasformazione. Sono esempi la produzione di una mappa testuale, eventualmente da confrontare con la mappa mentale prodotta prima della lettura, la produzione di un riassunto o di una sintesi, l'uso delle informazioni ricavate per una discussione, un lavoro di scrittura. L'approccio diventa diagnostico e meta cognitivo nel caso in cui dopo l'ascolto si faccia ricorso a strumenti per chiedere il *feedback*, allo scopo di favorire la riflessione sulle difficoltà incontrate. Come si vedrà più avanti, domande del tipo: Cosa ho imparato? Quali risorse e strategie ho usato? Con quali risultati? Come lo so? aiutano a sviluppare la competenza personale (o "saper essere") e metacognitiva (o "saper imparare").

La Scheda 1 presenta una procedura che prevede l'attivazione delle conoscenze nella fase preparatoria per favorire l'integrazione "noto" – "nuovo" basata sulla collaborazione; più ascolti per una ricostruzione progressiva del senso e per una comprensione analitica del testo. La procedura è molto generale e si presta ad un'infinità di variazioni, a seconda dello scopo che l'insegnante darà ad ogni ascolto e al modo del confronto (in coppia, in piccoli gruppi, in plenaria).

Scheda 1 - Favorire l'integrazione del noto e una ricostruzione progressiva del testo

- ◆ **Prima dell'ascolto**
Far fare ipotesi sul contenuto.
- ◆ **Ascolto globale**
Rispondere a domande generali sul contesto della situazione.
- ◆ **Ascolto intensivo analitico**

Ascoltare la prima parte del testo e scrivere le parole che si capiscono.
Confrontare con un compagno e insieme cercare di ricostruire il testo, eventualmente modificando e aggiungendo altre parole.

◆ **Ascolto intensivo analitico**

Ascoltare tutto il testo e scrivere le parole che si capiscono.
Confrontare con un compagno, integrando quanto si è scritto e formulando insieme un'idea complessiva del testo.
Confrontare le loro idee in plenaria. L'insegnante guida il confronto.

La Tabella 1 sintetizza gli scopi delle varie fasi.

PRIMA

- esplicitazione dello scopo
- attivazione di schemi di conoscenza per ridurre il carico cognitivo
- attivazione delle conoscenze linguistiche

DURANTE

- elaborazione delle conoscenze
- negoziazione dei significati
- confronto e controllo in itinere

DOPO

- organizzazione delle conoscenze
- restituzione (esposizione orale, in PPT, sintesi scritta, illustrata, drammatizzata...)
- transfer

Tabella 1

2.3.3. Rendere l'ascolto un'attività collaborativa, verso l'autonomia

A rendere problematico l'insegnamento dell'ascolto sta il fatto che l'ascolto è un'attività individuale: chi ascolta deve seguire da solo il flusso sonoro e quindi non può arricchirsi dello scambio con i compagni; chi dirige l'attività di ascolto è l'insegnante: chi ascolta non può decidere quando fermare il nastro e se uno studente ha bisogno di riandare al testo non può ripercorrerlo a piacere: l'ascolto non è ricorsivo come la lettura. Questi fattori contribuiscono in larga misura a creare un effetto-ansia, ampiamente riconosciuto e documentato nella letteratura.

Come porvi rimedio? Come succede in generale per le soluzioni creative, occorre cambiare la prospettiva, uscendo dalla cornice dell'ovvio e da percorsi rigidi per intraprendere sentieri alternativi. E certo un percorso alternativo è quello che propone un ribaltamento, considerando l'ascolto non tanto come attività da risolvere rispondendo a delle domande, ma aprendo spazi di confronto e negoziazione, facendo quindi dell'ascolto un'attività collaborativa. Per soffermarci qui ad un semplice esempio, si pensi alla differenza tra un'attività di ascolto seguito da un esercizio di Vero/Falso, e un'attività in cui il Vero/Falso sia seguito da un Perché. Nel primo caso, né l'insegnante, né gli alunni hanno modo di capire dove non si è capito. Nel secondo caso, l'ascolto diventa un'attività di *problem solving* e la sfida consiste nel confrontare le risposte sapendo motivare la propria, portando così a capire anche cosa non si è capito.

Sono modalità utili tutte quelle che mettono l'alunno al centro del processo: fare ipotesi; ascoltare per una prima verifica; riascoltare senza dare risposte precise, ma avviando un processo di costruzione provvisoria del senso del testo; poter condividere le interpretazioni in coppia o in piccoli gruppi, cercando di arrivare a un accordo; alla fine, poter ripercorrere la trascrizione per verificare

quanto si è capito, e tutto questo senza che l'insegnante esprima un giudizio. Questo modo di operare può aiutare a migliorare la qualità della comprensione in quanto porta a parlare dei problemi incontrati e a portarli in superficie là dove un ascolto condotto in isolamento non potrebbe rendere conto di quello che si è o non si è capito. Una metodologia che poggia su pochi interventi da parte dell'insegnante, sulla possibilità di effettuare più ascolti in base alle proprie esigenze, sulla accessibilità della trascrizione per un confronto finale tra quanto si è capito e quanto il testo ha detto, oltre a un alto livello di interazione tra studenti, aiuta a togliere l'ansia, a dare più fiducia e responsabilità, ponendo così le basi per lo sviluppo di comportamenti più autonomi.

Ciò richiede che l'insegnante riveda il suo ruolo. Un insegnante meno interventista può osservare e prestare attenzione alle esigenze dei singoli e vedere come ogni studente si avvicina all'ascolto: chi non ama fare ipotesi, chi ama la sfida, chi no, chi è paralizzato dall'ansia, chi si ingegna e sa muoversi nell'ascolto adottando soluzioni strategiche e potrà dare un sostegno mirato. Ora, questo modo di lavorare è anche alla base dell'approccio meta cognitivo che, si vedrà più sotto, porta lo studente ad avere più controllo sui processi.

Potersi confrontare con i pari è importante quando si impara ad ascoltare. Ma, come far diventare collaborativa un'attività individuale qual è l'ascolto? Per esempio, proponendo più ascolti del testo, lasciando tra l'uno e l'altro uno spazio-tempo per il confronto con un compagno, in modo che ogni ascolto successivo possa arricchirsi dei dati compresi da entrambi. In una dimensione meta cognitiva, tra un ascolto e l'altro si può anche riflettere sulle difficoltà e ostacoli incontrati. Un altro esempio di ascolto in una dimensione collaborativa è quello in cui si propone il testo a brani (o sequenze) e si fa ascoltare un brano per volta, seguito da domande in cui gli alunni vengono sollecitati a fare ipotesi su cosa si dirà nella parte che seguirà. Nell'ascolto successivo ognuno ascolterà per controllare la propria ipotesi.

2.3.4. Far riflettere per diagnosticare difficoltà e intervenire in modo mirato

Poiché la comprensione è un'attività nascosta, che avviene nella mente, l'approccio basato su repertori di abilità ha dei limiti in quanto non aiuta a far scoprire le difficoltà dei singoli alunni. In questo caso è più utile un approccio diagnostico che faccia emergere i vari atteggiamenti e comportamenti durante l'ascolto: chi prova ansia, chi si perde, chi sa controllare l'ansia, chi sa o non sa attivare strategie funzionali al compito; in breve, il livello di competenza di ognuno. Ma ciò richiede di riflettere a seguito di quanto si è ascoltato.

In questo caso è indispensabile che l'insegnante abbia ben chiaro in mente, ed abbia esplicitato agli alunni scopo dell'ascolto, processi da attivare ed esiti previsti; se si tratta di capire globalmente un testo per cogliere gli elementi base di una situazione: chi parla, scopo e contenuto della conversazione, o se invece si tratta di saper cogliere informazioni specifiche, come un nome, una data, nel qual caso occorre saper adottare strategie di ascolto selettivo, evitando tutte le informazioni non pertinenti. Si creano così le condizioni perché gli alunni, al momento della riflessione, possano individuare e parlare di difficoltà specifiche (e non generiche), in modo che l'insegnante possa usare quanto gli alunni dicono per affrontare le diverse aree di difficoltà con compiti mirati.

Molta parte dell'educazione all'ascolto riguarda dunque il coinvolgimento degli alunni, non solo a capire, ma anche a investigare le difficoltà, a scoprire le proprie emozioni e atteggiamenti verso l'ascolto: si è sopraffatti dall'ansia? Si ha paura di non capire? Si è convinti di non farcela? Se queste emozioni e atteggiamenti negativi non possono essere portati allo scoperto, è difficile aiutare chi li prova proponendo una serie di ascolti. Il risultato sarà una sensazione sempre maggiore di inadeguatezza. Scoprire invece che l'ansia è condivisa da molti porta a considerarla come un fattore strettamente collegato all'ascolto, e che va in qualche modo gestito.

Per stimolare la riflessione possono essere utili poche domande dopo le consegne dell'attività, come quelle riportate in fondo alla scheda 2 o nella scheda 3.

Scheda 2 – Investigare le difficoltà

- ◆ Ascolta alcune conversazioni telefoniche.
Per ognuna cerca di capire il motivo della chiamata e il messaggio principale.

PRIMA DELL'ASCOLTO: PROCEDURA SUGGERITA

- ❖ **Primo ascolto:** Non preoccuparti di capire tutto! Cerca solo di capire:
 - chi chiama? Uomo o donna? Amico, conoscente, autorità?
 - la persona che si cerca è in casa oppure no?
 - se no, la persona che chiama lascia un messaggio?

Non perderti nei dettagli!

DURANTE L'ASCOLTO

- ❖ **Secondo ascolto:** cerca di capire il *motivo* per cui le persone chiamano. Confrontati con i compagni.
- ❖ **Terzo ascolto:** cerca di capire il *messaggio* principale. Confrontati ancora con i compagni.

DOPO L'ASCOLTO

Completa questa scheda e poi discutine con i compagni e l'insegnante.

- ❖ Hai usato la procedura suggerita? Se sì, ti ha aiutato a svolgere il compito?
- ❖ Che cosa hai trovato facile o difficile fare nei tre ascolti?

	Ho trovato facile	Ho trovato difficile	Perché?
1° ascolto			
2° ascolto			
3° ascolto			

Scheda 3 – Chiedere il feedback dopo un'attività

Cognome e nome

Data

Classe

Ora

Attività/Lezione

Ho cercato di ...

Mi sembra di essere riuscito/a a ...

Ho trovato facile ...

Ho trovato difficile ...

Non ho capito bene ... / Non so ...

La prossima volta mi sarebbe di aiuto ...

L'approccio diagnostico è fondamentalmente un approccio meta cognitivo in quanto porta a prestare attenzione non solo al "che cosa", ma anche al "come" si ascolta. Per capire se l'approccio seguito è meta cognitivo possono servire poche e semplici domande quali: cerco di sapere se un dato alunno capisce o non capisce? lo aiuto a capire le difficoltà che incontra? Gli ho dato degli strumenti per potersi valutare? La risposta affermativa a queste domande porta a inserire nello svolgimento della lezione uno spazio-tempo di riflessione. Usando gli strumenti visti sopra potrebbero cambiare molte cose: gli alunni potrebbero sviluppare una consapevolezza dei loro meccanismi mentali, preliminare per poter gestire e controllare le difficoltà, mentre l'insegnante potrà ottenere informazioni di prima mano (e non sulla base delle proprie idee) sugli alunni: sui loro atteggiamenti e stati emozionali, in particolare sull'ansia, su come si ascolta, sulle difficoltà incontrate, sulle strategie attivate (o non attivate) per far fronte alle difficoltà.

Ogni attività proposta diventa metacognitiva quando subentra la riflessione. Così, la tecnica di ricostruzione progressiva del testo ascoltato acquista una valenza meta cognitiva se intervallata da momenti di riflessioni tra un ascolto e l'altro, in cui gli alunni possono dire cosa hanno o non hanno capito⁸. L'accettazione da parte dell'insegnante di una comprensione imperfetta, e una valorizzazione di quanto compreso, non potranno che ricadere positivamente sulla motivazione. Spesso è la stessa modalità interattiva di lavoro ad evolvere naturalmente verso una dimensione meta cognitiva, che si esplica in un confronto subito dopo l'ascolto su quanto si è non si è capito. I dati provenienti dagli alunni potranno essere usati per diversificare gli interventi didattici. Fare questo significa lavorare in una prospettiva diagnostica, importante quando si svolge una ricerca sul campo (cfr. Cap. 3).

Un'altra mossa diagnostica e meta cognitiva è quella volta a scoprire le strategie usate per superare le difficoltà o le convinzioni che ogni alunno ha sull'ascolto, magari confrontando i diversi comportamenti nella lingua italiana e straniera, come propone la Scheda 4.

Scheda 4 – confrontare l'ascolto in L1 e LS	
Cosa ho scoperto di me quando ascolto in italiano	Cosa ho scoperto di me quando ascolto in una lingua straniera
<ul style="list-style-type: none"> • Riesco a capire un testo quando/ se ... • Trovo più facile capire un testo quando ... • Trovo più difficile capire un testo quando ... • Davanti a parole che non conosco tendo a ... • Quando devo ascoltare un testo per ... • Quando invece devo ascoltare un testo per ... • Quando devo ascoltare un testo di studio ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Riesco a capire un testo quando / se ... • Trovo più facile capire un testo quando ... • Trovo più difficile capire un testo quando ... • Davanti a parole che non conosco tendo a ... • Quando devo ascoltare un testo per ... • Quando invece devo ascoltare un testo per ...

Spesso l'insegnante si preoccupa di far fare delle cose senza cercare un riscontro all'efficacia che le proprie azioni hanno sull'apprendimento. Eppure, a starli a sentire, gli alunni hanno molto da dire su quello che fanno o su quello che pensano, e se non sanno articolare ciò che hanno fatto o ciò che pensano, potranno trarre utili spunti di riflessione da quanto diranno i compagni. I commenti che seguono derivano da una riflessione condotta da un'insegnante con alunni di scuola media sulle strategie usate durante un'attività di ascolto "a freddo", senza una fase di preparazione:

1. *All'inizio capisco qualcosa, ma poi mi perdo.*

2. *La paura di non capire mi fa venire l'ansia e così non capisco niente davvero!*

3. *Non capisco niente. Mi sembra tutto arabo ...*

4. *Cerco di capire tutte le parole, ma poi il discorso va avanti e non riesco più a seguire, mi perdo.*

Ognuno di questi commenti è prezioso in quanto contiene un'indicazione sulle difficoltà individuali, e quindi anche sul tipo di aiuto da dare ad ognuno. Se il primo e il quarto alunno potranno essere aiutati con compiti che hanno uno scopo chiaro e circoscritto, sì da orientarli verso informazioni specifiche che lo aiutino a districarsi nella matassa per loro aggrovigliata dei suoni, per il secondo alunno potrebbero essere più idonei dispositivi che lo portino a rendersi conto che l'ansia è un fattore che spesso accompagna l'ascolto, per cui ciò che occorre imparare è tenerla a bada. Lo stesso tipo di dispositivi potrebbe aiutare l'alunno 3, se non altro ad essere meno generico. Si sa come la generalizzazione sia spesso spia di un disorientamento. In questo caso potrebbe essere utile sollecitare l'alunno a dire quanto ha capito con domande che lo stimolino ad attingere alle proprie conoscenze generali (il "noto"): Quante persone parlano? Sono maschi o femmine? Che età hanno secondo te?

⁸ Naturalmente spetta all'insegnante decidere quando sia il momento più opportuno per introdurre queste modalità riflessive nell'ascolto. Nella scuola dell'infanzia e primaria l'ascolto si sviluppa spesso in modo inconscio, ascoltando canzoncine, filastrocche e storielle, da ripetere e imparare a memoria.

Questo tipo di domande, aiuta a sgretolare la percezione di blocco totale espressa dal “niente”, mostrando invece che qualcosa si è capito. E se l’attività avverrà in una dimensione di confronto con i compagni, sarà più facile, nei successivi ascolti, cogliere nuovi elementi informativi e costruire il senso a partire dalle poche conoscenze esplicitate.

A partire dalle risposte degli alunni si può aprire fin dall’inizio uno spazio di discussione sui vari atteggiamenti e convinzioni, proponendo agli alunni di auto-osservarsi, per esempio durante una settimana, e di annotare su un diario di bordo i loro comportamenti durante l’ascolto. La discussione potrà successivamente caratterizzare le principali attività durante l’anno. La Fig. 4 è un esempio di come si può aiutare l’alunno a monitorare il proprio apprendimento alla fine di un percorso.

Controllo e autovalutazione

Self-assessment

IN QUESTA SEZIONE

ho imparato

- a capire dati personali
- a riconoscere una persona in base alla descrizione fisica
- a capire persone che parlano di sé, del loro lavoro e carattere
- a capire l'atteggiamento di una persona basandomi sul tono e su alcune espressioni chiave
-

mi ha aiutato

- fare previsioni sulle parole chiave
- avere a disposizione immagini
- conoscere il lessico
- conoscere l'argomento
-

ho trovato facile

ho trovato difficile

dovrei ancora

ho anche imparato nuove parole/espressioni, come

Fig. 4

Quanto fin qui detto mostra come un approccio meta cognitivo porti naturalmente verso l’autovalutazione dello studente, direzione per altro al centro del Portfolio Europeo delle lingue. La Tabella 2 sintetizza i punti di contatto tra metacognizione e auto valutazione.

●	Obiettivi espliciti	⇒ orientamento su cosa fare
●	Compiti con scopo chiaro	⇒ - ansia + controllo del procedimento
●	Riflessione su difficoltà e strategie	⇒ + consapevolezza
●	Scoperta criteri	⇒ controllo dei meccanismi di valutazione
●	Autovalutazione	⇒ responsabilizzazione + senso di autoefficacia

Tabella 2

La Scheda 5 contiene linee guida per la progettazione di compiti di ascolto che tengono conto dei diversi aspetti fin qui trattati.

Scheda 5 - Linee guida per la progettazione di compiti di ascolto		
Fase	Scopo	Azione
A inizio	Conoscere disponibilità ad	Uso di strumenti diagnostici e di autoconoscenza (questionari)

anno, con funzione diagnostica	apprendere e stili di apprendimento	sugli stili di apprendimento, sulla disponibilità a imparare una lingua e sulle pratiche di lettura)
Prima dell'ascolto	Motivare l'alunno con compiti significativi legati all'esperienza, attivando quanto l'alunno già conosce	Attivazione delle conoscenze disponibili, per es, attraverso <i>brainstorming</i> , e mappe mentali Uso delle conoscenze e rilancio per fare ipotesi e favorire l'integrazione delle conoscenze date con quelle derivate dal testo. Riflessione sull'importanza delle conoscenze previe.
Durante l'ascolto	Coinvolgere l'alunno, orientarlo e tenerlo motivato durante l'esecuzione del compito Favorire i diversi stili di apprendimento e preferenze individuali Stimolare la consapevolezza delle strategie attivate	Situazioni problema che sollecitino l'attivazione di strategie, esplicitazione dello scopo (perché si legge) e del punto d'arrivo o prodotto finale. Consegne esplicite rispetto al "che fare", al prodotto finale e al modo di lavorare (individualmente, in coppia, in gruppo). Attenzione alle diverse modalità sensoriali e intelligenze e richieste che stimolino l'attivazione di strategie differenziate. Riflessione sulle strategie attivate.
	Favorire la dimensione sociale dell'apprendimento	Messa in campo e confronto dei diversi punti di vista e delle diverse strategie attivate attraverso modalità di lavoro collaborative
Dopo l'ascolto (riflessione)	Favorire la riflessione metacognitiva e su punti di forza e difficoltà individuali o di classe	Uso di strumenti di <i>feedback</i> sulle attività svolte: sugli aspetti più/meno interessanti; sulle difficoltà; sul tipo di aiuto
Valutazione e auto-valutazione	Favorire diverse forme di valutazione del prodotto: autovalutazione, valutazione tra pari, dell'insegnante	Richiesta di un prodotto finale concreto e visibile in modo che sia osservabile, suscettibile di una valutazione su criteri e informativo su punti di forza e debolezza dei singoli alunni e della classe
Compito a casa	Trasferire le conoscenze derivate dal testo in un nuovo testo	Assegnazione di compiti a casa. Per es., tabulazione dati; preparazione di una esposizione orale o scritta o in Power Point, individuale o in gruppo; ricerca su Internet di altri testi.

2.4. Cambia la prospettiva

Ascoltare testi in lingua straniera in classe è una sfida, per gli alunni, ma anche per l'insegnante, che deve sostenere gli alunni nella fatica di apprendere. Un insegnante che si erga a giudice continuerà a valutare la comprensione anziché sostenere i singoli alunni in base alle loro specifiche esigenze e il clima di classe sarà più simile a una situazione di esame. L'approccio diagnostico e meta cognitivo, inducendo gli alunni a prestare attenzione più alla costruzione del significato che non a dare risposte corrette, richiede da parte dell'insegnante un cambiamento di prospettiva. L'insegnante agisce da facilitatore: più che intervenire, stimola la comprensione attraverso la formulazione di ipotesi, incoraggia gli studenti a confrontare le informazioni ricavate o le interpretazioni date, a riflettere sulle difficoltà e ad

autovalutarsi. L'ascolto diventa allora un'attività di *problem solving* che impegna assai più di un esercizio di domande e risposte. Insieme gli studenti costruiscono una rappresentazione provvisoria del significato e la rivedono via via che ritornano sul testo. La Tabella 3 sintetizza alcune implicazioni presenti nel passaggio da una modalità di lavoro trasmissiva ad una costruttivista.

Due e scenari a confronto

Modello trasmissivo	Modello costruttivista
<i>Quale visione d'insegnamento è sottesa?</i> La conoscenza è esterna al soggetto che apprende e viene trasmessa con un processo di accumulazione.	L'apprendimento non esiste al di fuori del soggetto che apprende. L'insegnante crea contesti in cui l'alunno può usare le conoscenze di cui già dispone per elaborarne delle nuove. Le conoscenze si co-costruiscono insieme, a partire da quanto l'alunno già conosce.
<i>Cosa fa l'insegnante?</i> L'insegnante trasferisce e "deposita" le conoscenze nella mente dell'allievo (la metafora è del "travaso").	L'insegnante è un "evento umano" (Bruner) e si pone come mediatore (Vygotsky) tra quanto l'alunno già sa e le nuove conoscenze, guidando l'alunno a costruire nuove conoscenze e a sviluppare competenze.
<i>Cosa propone questa modalità?</i> Propone contenuti di apprendimento suddivisi in pezzi discreti e sequenziali che vengono insegnati ed esercitati per lo più meccanicamente, secondo una progressione lineare basata su un'idea di <i>input – output</i> . Lo scollamento tra realtà scolastica e ambiente extrascolastico è forte: si progredisce dal semplice al complesso, con esercizi per lo più decontestualizzati.	L'insegnamento / apprendimento si configura come co-costruzione dialogica di un sapere che è culturalmente e situazionalmente determinato. La classe diventa un microcosmo, una comunità caratterizzata da pratiche discorsive proprie, in cui la qualità dell'interazione verbale è indicativa della qualità del processo di apprendimento.
<i>Di che natura sono le attività?</i> Per lo più di tipo analitico e convergente, esercizi in cui viene controllato l'agire del singolo ed è bassa la tolleranza per gli errori.	Sono strutturate in una varietà di compiti di apprendimento: chiusi e aperti; convergenti e divergenti; di interpretazione e di argomentazione; di soluzione di problemi e di sviluppo del pensiero critico.
<i>Come avviene l'insegnamento?</i> Le modalità di insegnamento sono unidirezionali e lo scambio asimmetrico. La comunicazione segue per lo più una struttura <i>Domanda stimolo – Risposta – Feedback</i> : l'insegnante fa le domande (di cui conosce per lo più la risposta); l'allievo risponde; l'insegnante reagisce in qualche modo alla risposta dell'allievo indicando se viene o non viene accettata.	L'insegnante adotta una molteplicità di procedimenti metodologici – es. lezione plenaria con compiti di ascolto, scambio tra pari, apprendimento cooperativo, didattica laboratoriale - per rispettare in modo flessibile i diversi interessi e esperienze degli alunni, per favorire l'iniziativa individuale, per rafforzare comportamenti sociali responsabili e l'autonomia.
<i>Come vengono considerati gli errori?</i> La correzione degli errori è all'interno di una visione prevalente di tipo binario: "giusto/sbagliato", riferito più ad una norma di correttezza che di adeguatezza.	L'errore è considerato come una "finestra sul mondo cognitivo dell'allievo", una spia dei processi di apprendimento in atto e non qualcosa da sanzionare.
<i>Quali modalità valutative si privilegiano?</i> <ul style="list-style-type: none"> • l'attenzione per una divisione del sapere in elementi discreti porta a valutare quanto l'alunno è riuscito ad assimilare dei vari "pezzi" di programma; • la valutazione riguarda soprattutto le conoscenze (<i>sapere</i>); • la valutazione avviene alla fine di un tratto del 	<ul style="list-style-type: none"> • l'interesse per come gli alunni riescono a costruire le conoscenze porta a prestare attenzione alla qualità del dialogo di classe e del confronto; • la valutazione riguarda non solo le conoscenze, ma anche il <i>saper fare</i>, la disposizione ad apprendere (<i>saper essere</i>) e la capacità riflessiva (<i>saper imparare</i>) • la valutazione, attenta ai processi e al potenziale di

percorso, ed è affidata per lo più a prove “oggettive”, apprendimento di ognuno, è contestuale e formativa statiche e decontestualizzate oltre che sommativi.

- la valutazione di singole prestazioni porta a trascurare il potenziale d'apprendimento.

- all'interno del dialogo diventa importante prestare attenzione agli indizi che rivelano avanzamento o invece blocchi nella costruzione delle conoscenze.

(da Mariani Pozzo, *Stili, strategie, strumenti*, La Nuova Italia, 2002, p. 248)

Tabella 3

3. Sviluppare l'ascolto un'ottica di ricerca

Abbiamo visto alcune difficoltà del discente inesperto. Tuttavia, una cosa è conoscere le difficoltà dell'ascolto in generale, altra cosa è scoprire le difficoltà effettive dei propri studenti. Per scoprire le reali difficoltà dei nostri studenti occorre studiare i singoli casi in un'ottica di ricerca. La ricerca azione è nata per aiutare l'insegnante a gestire questo tipo di problemi mentre insegna.

La ricerca azione riguarda problemi pratici di immediato interesse e si svolge all'interno del proprio contesto di lavoro. In breve, condurre una ricerca azione significa interrogarsi sulla validità ed efficacia dei contenuti e delle procedure d'azione fino a quel momento applicate, analizzare i presupposti e gli assunti sottesi al proprio agire, ideare e pianificare procedure alternative, realizzarle in classe, monitorare e valutare i risultati dei nuovi contenuti e dei cambiamenti apportati, osservando quanto succede nel “qui e ora” nella classe in esame. La Tabella 4 indica le caratteristiche salienti della ricerca azione (cfr. anche Losito-Pozzo: 2005).

Cos'è la ricerca azione

- La ricerca azione è un tipo di ricerca che riguarda problemi pratici di immediato interesse per un gruppo o una comunità. Si svolge all'interno del proprio contesto di lavoro e si serve dei metodi della ricerca qualitativa quali l'osservazione, la registrazione di eventi e di comportamenti.
- Si fa ricerca azione per aumentare la propria consapevolezza di quanto succede nel proprio contesto di lavoro e della propria influenza nell'azione.
- L'obiettivo è migliorare la qualità dell'azione all'interno di una situazione sociale data.
- Per monitorare il processo dell'azione è importante la raccolta di dati.
- La raccolta dei dati aiuta a chiarire la natura del problema e indica direzioni possibili di cambiamento.
- E' importante disporre di dati provenienti da fonti diverse per uno stesso evento per garantire una pluralità di punti di vista.

Tabella 4

3.1. Avviare una ricerca azione

Si avvia una ricerca azione quando si è disponibili a cambiare e quindi a mettersi in gioco. Una mossa iniziale produttiva è il contratto con gli alunni: informarli e condividere con loro che lo scopo della ricerca è il miglioramento della pratica, serve ad assicurare fin dall'inizio il loro coinvolgimento. Coinvolgere gli alunni nella ricerca significa renderli protagonisti, visto che saranno loro a fornire dati significativi durante tutto il percorso.

Si indicano qui di seguito alcuni accorgimenti utili per ottenere dagli alunni informazioni e dati affidabili:

- all'inizio di ogni lezione esplicitare l'obiettivo e il tratto di competenza in sviluppo per dare un senso di direzione
- proporre 'compiti' legati al tratto di competenza sviluppato
- individuare con gli studenti i criteri di valutazione in modo che anche l'allievo possa controllare gli esiti
- predisporre strumenti per il controllo dei processi e prevedere forme di autovalutazione. Per es., chiudere la lezione con una riflessione su quanto svolto nella lezione: *Che cosa abbiamo fatto oggi? Che cosa avete imparato?*
- fare in modo che gli alunni possano esprimere il loro gradimento o le difficoltà incontrate nell'esecuzione del compito chiedendo un *feedback* informale e libero, o strutturato, con uso di schede *ad hoc* (esempi sono le Schede 2 e 3)
- coinvolgere gli alunni nella ricerca di soluzioni dei problemi da loro identificati.

3.2. Documentare l'azione: monitoraggio e raccolta di dati

Raccogliere dati da punti di vista diversi permette di correlarli, evitando così il rischio dell'autoreferenzialità. Così, se i dati di un protocollo di lezione vengono confrontati con i dati provenienti dal *feedback* degli allievi su una stessa lezione si riesce ad avere un'idea più completa della situazione. Ed è probabile che questo modo di agire basato sulla riflessione influisca sulla motivazione, e sull'attivazione di strategie.

Quali strumenti usare per raccogliere i dati? E' importante che gli strumenti siano a misura di insegnante e che aiutino a studiare processi mentali, strategie attivate e i problemi incontrati per migliorare le strategie d'ascolto degli studenti e le strategie di insegnamento. Per l'insegnante può essere utile tenere un *diario di bordo* o prendere *appunti sul campo* di quanto si osserva, avendo cura di sistemarli poi in buste con la data. Il *protocollo di lezione* (cfr. Scheda 6) può servire per esplicitare lo scopo di una precisa attività e per raccogliere dati significativi su quanto è successo. Il *feedback* informale degli alunni, scritto su foglietti alla fine di una lezione, o il *feedback* chiesto con schede strutturate (cfr. Scheda 3) aiutano ad arricchire il punto di vista dell'insegnante con quello degli studenti (per altri strumenti, cfr. Losito-Pozzo: 2005).

Scheda 6 - Protocollo di lezione

Nome e cognome

Classe Numero di alunni Ora

Aspetto specifico della competenza di ascolto che si intende sviluppare:

Attività svolte

- Come hanno lavorato gli alunni?
- Quali attività hanno funzionato meglio?
- Quali difficoltà ho notato?
- Cosa penso che abbiano imparato gli alunni?
- Come lo so?
- Come intendo procedere?

Quali aspetti si possono investigare? La ricerca può investigare uno o più aspetti, tra cui:

- percezioni e convinzioni degli alunni e dell'insegnante
- natura dei compiti di apprendimento proposti
- comportamenti tenuti da singoli alunni durante l'ascolto
- qualità della partecipazione
- strategie usate e comprendere e problemi incontrati
- capacità di individuare le proprie difficoltà e di autovalutarsi

La Scheda 7 contiene uno strumento diagnostico per la raccolta di dati su convinzioni, percezioni e strategie di ascolto.

Scheda 7 – Esplorare convinzioni e strategie

Questionario

- ◆ In quali situazioni hai maggiormente difficoltà a capire testi orali in italiano?
quando chiedo informazioni al telefono
quando ascolto annunci in luoghi pubblici
quando si parla di un argomento che non conosco
quando non posso chiedere spiegazioni se non capisco
altro (specificare)
- ◆ Cosa fai e cosa pensi sia utile fare per migliorare la tua capacità di ascolto di testi orali in lingua straniera?

Faccio	Penso sia utile
ascolto più volte i testi registrati	
guardo videocassette o DVD didattici	
ascolto canzoni e cerco di capire le parole	
guardo film in lingua originale	
guardo programmi via satellite	
cerco occasioni per parlare in italiano	
uso Internet	
altro	
- ◆ Come reagisci e cosa fai quando in classe ascolti testi in lingua straniera?
mi diverto
vengo preso dall'ansia per la paura di non capire
considero l'ascolto una specie di sfida
mi innervosisce non poter fermare il nastro o chiedere spiegazioni
mi distraigo guardando cosa fanno i compagni
mi concentro su tutte le parole
capisco bene l'inizio, poi mi perdo
appena non capisco una parola mi demoralizzo e non riesco a seguire
cerco di tradurre mentalmente ogni parola in italiano
anche quando non capisco qualche parola cerco di non perdermi
leggo sempre bene la consegna per capire cosa devo fare
uso le eventuali illustrazioni per capire di cosa si tratta
sto attento ai rumori di fondo e al tono della voce
se conosco l'argomento, penso in anticipo a quali parole potrei sentire

Come raccogliere i dati? I processi vanno monitorati a intervalli regolari, per notare l'andamento del fattore considerato, registrando eventuali incidenti di percorso, registrando via via i risultati delle attività e delle prove più significative, avendo cura di descrivere le *performance* nei vari aspetti, per osservarne l'andamento e annotando le informazioni più significative derivate dal *feedback*.

Dove raccogliere i dati? Premesso che ogni insegnante ha un proprio stile di documentazione, e che può essere utile confrontare il proprio modo con altri modi, due indicazioni utili possono essere: l'uso di un quaderno ad anelli in formato A4 con buste di plastica in cui raccogliere tutta la documentazione relativa alla ricerca; la presenza in ogni documento di una testatina che contenga le informazioni di base (classe, data, ora), sì da facilitare l'accesso ai dati raccolti e, a posteriori, poter contestualizzare la documentazione. La Tabella 5 sintetizza alcune azioni importanti se si vuole che la ricerca sia contestuale e 'formativa', con ricaduta diretta sull'insegnamento/apprendimento.

Diagnosi:

- uso di questionari all'inizio dell'anno e nel corso dell'anno per individuare convinzioni, percezioni, strategie usate nell'ascolto e aspetti problematici

Piano d'azione: che fare?

- individuare azioni per lo sviluppo della competenza di ascolto nei suoi vari aspetti (ascolto globale, ascolto selettivo, ascolto analitico, ascolto intensivo)

Realizzazione dell'azione

- proporre compiti differenziati

Monitoraggio dell'azione: cosa osservare? quali dati raccogliere? Con quali strumenti?

- raccogliere dati durante il processo (note sul campo e diario di bordo dell'insegnante, feedback degli alunni, ecc.)

Lettura e interpretazione dei dati: come interpretare i dati? come far ricadere i dati sull'azione?

- Correlare i dati raccolti da più punti di vista per mettere a punto il piano ed eventualmente rivedere l'azione

Valutazione dell'azione: quali dati raccogliere con quali strumenti?

Correlare i dati per una valutazione finale delle azioni intraprese.

Tabella 5

Che uso fare dei dati? Un ultimo punto di attenzione riguarda l'uso dei dati. I dati devono servire per agire. Che fare quando sono scritte pagine di diario, si sono riempite buste di foglietti o si sono raccolte mazzette di feedback degli allievi? Una volta raccolti, i dati vanno al più presto ordinati e elaborati. Elaborare i dati per la ricerca sul campo significa essenzialmente individuare le informazioni che più servono a dare aiuto a singoli studenti o che servono all'insegnante per rivedere le proprie pratiche.

Il mettere in ordine e rielaborare i dati non sono operazioni complesse, a patto che vengano fatte settimanalmente. Una elaborazione immediata dei dati ha alcuni vantaggi: permette all'insegnante di ricordare in modo più vivido quanto è successo in una data classe, in una determinata lezione; permette di disporre da subito di informazioni di prima mano su punti di forza e difficoltà degli studenti e quindi di mettere in atto strategie adeguate nella lezione successiva; l'attenzione dell'insegnante verso quanto gli studenti hanno scritto e il loro uso per migliorare l'apprendimento ha spesso l'effetto di una ricaduta positiva sulla motivazione degli alunni. Per ulteriori informazioni sull'uso dei dati si veda Losito-Pozzo: 2005; in particolare, sull'uso del feedback si rimanda a Mariani-Pozzo: 2002.

4. Ascolto? Scusi, come?

Sviluppare la competenza di ascolto: attività e studi sul campo

Indagini esplorative e percorsi a cura di:

- 4.1. **Bruna Feller**, inglese, scuola dell'infanzia
- 4.2. **Lorenza Mancin**, inglese, scuola secondaria di 1^a grado
- 4.3. **Miriam Predelli**, tedesco, scuola secondaria di 1^a grado
- 4.4. **Anna Goio**, tedesco, scuola secondaria superiore
- 4.5. **Pietro Calovi**, inglese, scuola secondaria superiore

Quanto esposto nel fascicolo e in particolare nell'ultima sezione dedicata alla metodologia della ricerca azione, è stato sperimentato sul campo da alcuni insegnanti nell'anno 2009-2010 mediante indagini svolte in diversi ordini di scuola in inglese e tedesco. Nelle indagini sul campo sono ben visibili le varie dimensioni della competenza: l'attivazione di un "saper fare" attraverso l'attivazione dei principali processi, tra cui la comprensione globale, la comprensione puntuale e analitica, la comprensione di informazioni specifiche e la comprensione profonda, utilizzando le varie risorse disponibili o "sapere", tra cui le conoscenze prelieve (o enciclopedia), e in particolare le conoscenze linguistiche (soprattutto lessicali, ma anche delle tipologie di discorso), stimolando atteggiamenti produttivi ("saper essere") e la meta cognizione ("saper imparare"), vale a dire la riflessione su convinzioni e atteggiamenti, per esempio, su quanto l'ansia abbia un ruolo forte nell'ascolto e vada quindi gestita, sull'efficacia delle strategie attivate e sulle difficoltà incontrate.

E' inoltre ben visibile come si sostenga l'evoluzione della competenza nei vari ordini di scuola, a partire dagli stessi parametri di riferimento, che diventano via via più complessi. Tra questi:

- scelta dei contenuti: dal concreto e familiare, vicino all'esperienza del bambini, a un minor livello di familiarità, oltre che da una maggiore a una minore contestualizzazione;
- relazione tra interlocutori: da rapporto simmetrico a rapporto asimmetrico tra le persone e quindi dall'uso di un registro informale a un registro formale
- contesto situazionale: il testo orale viene emesso in presenza (faccia-a-faccia), al telefono, in un luogo disturbato come potrebbe essere una stazione, ...? In presenza o in assenza di feedback?
- processi di comprensione orale: l'attività richiede di comprendere globalmente un testo, di comprendere elementi specifici, di fare inferenze e interpretare, di riflettere e valutare?
- forme linguistiche: le forme grammaticali richieste in base al rapporto tra i destinatari e alle intenzioni comunicative riguardano dati di realtà o invece ipotesi, opinioni e valutazioni? Si tratta di forme dirette o indirette, più complesse?
- discorsi/testi: qual è il livello di prevedibilità, complessità e pianificazione del testo? si tratta di routine conversazionali o di testi in cui chi parla può esprimere in modo personale intenzioni e atteggiamenti?

Nei cinque studi ogni docente declina queste variabili tenendo presente il costrutto della "comprensione orale" e l'indicatore di competenza individuato dai "Piani di Studio Provinciali", proponendo attività di sviluppo dell'ascolto da angolazioni diverse, motivando le scelte operate, esplicitando la metodologia seguita, dando spazio agli strumenti usati per lo sviluppo dell'ascolto e di comportamenti via via più consapevoli, riflettendo in conclusione sugli esiti raggiunti. Sarà inoltre interessante osservare nei vari studi come si manifestano alcuni aspetti di qualità, tra cui:

- il *grado di coinvolgimento* degli alunni nei vari momenti: prima dell'ascolto, stimolando e valorizzando conoscenze e convinzioni; durante l'ascolto, grazie a consegne operative puntuali; dopo l'ascolto, attraverso la riflessione meta cognitiva;
- la *dimensione collaborativa*: in che misura l'interazione aiuti e sia di sostegno nella gestione dell'ansia;
- la *dimensione riflessiva*, prima o dopo l'ascolto: seguendo l'idea che solo un coinvolgimento a livello più profondo e un atteggiamento positivo verso quanto si fa, può influire in maniera costruttiva e più

duratura sugli atteggiamenti, e aiutare a controllare stati d'animo negativi come l'ansia, che è notoriamente il motivo per cui l'ascolto sia spesso considerato dagli alunni l'attività linguistica più difficile, si investigano i costrutti mentali degli studenti attraverso l'uso di strumenti informali di natura introspettiva, come questionari, schede di feedback, discussione in plenaria, che aiuta a spostare l'attenzione da una mera dimensione di "fare" a una dimensione di "consapevolezza su come si è fatto".

Lo studio riferito alla scuola dell'infanzia di Bruna Feller mette a fuoco l'*ascolto puntuale e analitico*, offrendo esempi concreti di cosa può fare l'insegnante già prima dei processi di alfabetizzazione. È interessante vedere come bambini della scuola dell'infanzia siano stimolati ad essere attenti e concentrati grazie alla cura con cui viene scelto un testo giocoso, di come si è predisposto il *setting* e nella cura delle consegne. Mentre i bambini ascoltano un testo a loro misura l'insegnante, con l'aiuto di due colleghe, può osservare i bambini e cogliere segnali utili per capire grado di interesse, attenzione e concentrazione. Lo studio esplicita per ogni attività piano di lavoro, motivazione, fasi e metodologia seguita, note osservative e relativa interpretazione, mostrando come la raccolta di dati possa via via ricadere sull'apprendimento (Riferimenti teorici ai punti 1.4.1; 2.3.2; 2.4.1; 3).

Nei due studi riferiti alla scuola secondaria di primo grado è visibile l'evoluzione verso tematiche di vita quotidiana e verso testi ludici, come possono essere le canzoni. Lorenza Mancin mette a fuoco l'*ascolto globale* lavorando con il video e lasciando ampi spazi alla dimensione collaborativa: i ragazzi, dopo l'ascolto, hanno la possibilità di confrontare quanto hanno capito e ricostruire insieme il testo di partenza. Le tre attività in sequenza sono presentate in tre utili tabelle riassuntive del piano d'azione (Riferimenti teorici ai punti 1.4.1; 2.3.2; 2.3.3; 3). Miriam Predelli presenta una procedura per fasi, che prevede più ascolti per favorire una graduale ricostruzione del testo di partenza. Per ogni ascolto è prevista una fase iniziale di preparazione mentale ("prima"), una fase di ascolto con consegne precise ("durante") e una fase di elaborazione ("dopo") di quanto compreso oltre che una riflessione finale (Riferimenti teorici ai punti cfr. 1.4.1; 2.3.2; 3).

Anche nei due studi riferiti alla scuola secondaria di secondo grado è visibile l'evoluzione verso una riflessione più matura e tematiche e testi assai più complessi e "adulti". Anna Goio assume gli indicatori di competenza del "Piano di studi" per soffermarsi sulla comprensione globale di testi complessi, limitando l'indagine alla somministrazione di un questionario per lo sviluppo della *competenza meta cognitiva*, che ha coinvolto gli studenti nella riflessione sulle proprie difficoltà nell'ascolto. I dati confermano, tra l'altro, come l'ascolto sia l'attività linguistica in cui gli studenti pensano di incontrare le difficoltà maggiori (Riferimenti teorici ai punti 2.4; 3).

Analoghe osservazioni rispetto a quanto rilevato per i percorsi dell'ordine di scuola precedente si possono fare per lo studio di Pietro Callovi. Qui la complessità dei testi viene gestita con alcuni dispositivi di facilitazione tra cui: una fase iniziale di "riscaldamento" prima dell'ascolto, e cioè di richiamo dalla memoria delle conoscenze già disponibili per farle interagire con le informazioni del testo; la possibilità di scambio con i compagni durante l'ascolto; la possibilità di ascoltare più volte il testo. Altro elemento facilitante è il docente stesso che, mentre sfida all'ascolto di testi complessi, sostiene gli studenti accogliendo le loro ansie e valorizzando quanto sono riusciti a capire. Nelle prove sommative, mancando questi sostegni, si osservano esiti meno brillanti, considerazione, questa, che meriterebbe di essere ulteriormente investigato (riferimenti teorici ai punti 1.4.1.; 2.3.1; 2.3.3.; 3)

Il bilancio finale presente in tutti gli studi aiuta a vedere al di là degli esiti, come lavorare in un'ottica di ricerca porti a riflettere su aspetti di criticità e quindi a vedere il lavoro dell'insegnante come suscettibile di continuo miglioramento e di nuove riflessioni, visto che gli alunni, i contesti e le motivazioni, degli alunni e dell'insegnante, sono una variabile che si ripropone sempre nuova. Per concludere, sarà interessante per chi legge scoprire le diverse modalità usate per mantenere alta la motivazione durante tutto il percorso, vedere cosa si sia modificato grazie all'intervento didattico e le nuove domande.

4.1. Bruna Feller, Scuola dell'infanzia prov.le "Il Piccolo Principe", Trento

Gruppo coinvolto: bambini di 5 anni

Numero bambini: 27

Numero insegnanti presenti: 3, la scrivente e due osservatrici

Motivazione e scopo della ricerca

Ho intrapreso questa ricerca, perché volevo sperimentare con i bambini di cinque anni un compito di ascolto analitico. Le attività di ascolto finora intraprese con loro erano del tipo "Listen and do",

Cosa intendevo sviluppare

- Incrementare la capacità di concentrazione dei bambini.
- Incrementare la capacità di gestire l'ansia in una situazione in lingua inglese.
- Incrementare la capacità di gestire l'ansia in una situazione nuova (compito di ascolto analitico proposto dalla voce dell'insegnante).
- Verificare la comprensione del lessico e delle strutture comunicative finora affrontate, riferite a "Animali", "Parti del corpo" e "Verbi di movimento".
- Incrementare la capacità di gestire l'ansia in una situazione nuova (compito di ascolto analitico proposto su supporto magnetico).
- Ampliare il lessico e le strutture comunicative riferite a "Animali", "Parti del corpo" e "Verbi di movimento"

Piano di azione

1. Raccolta di dati sulle idee che i bambini hanno dell'ascolto, mediante intervista.
2. Ascolto della storia "From head to toe" di Eric Carle letta dall'insegnante.

Materiali e motivazioni della scelta

Il testo è costituito da dodici sequenze, in ognuna delle quali c'è un animale che si presenta, dice che movimento è in grado di fare e chiede al bambino vicino a lui se è in grado di imitare lo stesso movimento. Il bambino risponde di sì.

Ho scelto questo testo perché i bambini hanno già lavorato e conoscono parte del lessico relativo a animali, parti del corpo e verbi di movimento. Inoltre, il testo presenta la caratteristica della ridondanza, che è rassicurante per i bambini, anticipa l'evento e li agevola nella decodificazione del messaggio. Volendo poi in fase finale dell'attività riprendere tutto il testo sotto forma di *role playing*, la struttura stessa agevola l'esecuzione delle azioni, perché si parte dall'alto (testa) e si va verso il basso (piedi), secondo un ordine logico.

Fasi e modalità di lavoro

A causa della lunghezza, ho valutato di dividere il testo in due parti: la prima lettura ha riguardato i punti 1, 4, 5, 8, 11 e 12; la seconda lettura ha riguardato i punti 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11 e 12.

La lettura è stata preceduta da una fase di lavoro che mirava ad introdurre lessico e strutture nuove per i bambini. Le parti evidenziate in giallo si riferiscono a quanto i bambini conoscevano già.

"From head to toe"

Animal	Child
1. I am a penguin and I turn my head. Can you do it?	I can do it!
2. I am a giraffe and I bend my neck. Can you do it?	I can do it!
3. I am a buffalo and I raise my shoulders. Can you do it?	I can do it!

4. I am a monkey and I wave my arms. Can you do it?	I can do it!
5. I am a seal and I clap my hands. Can you do it?	I can do it!
6. I am a gorilla and I thump my chest. Can you do it?	I can do it!
7. I am a cat and I arch my back. Can you do it?	I can do it!
8. I am a crocodile and I wriggle my hips. Can you do it?	I can do it!
9. I am a camel and I bend my knees. Can you do it?	I can do it!
10. I am a donkey and I kick my legs. Can you do it?	I can do it!
11. I am an elephant and I stomp my foot. Can you do it?	I can do it!
12. I am I and I wiggle my toe. Can you do it?	I can do it! I can do it!

Attività 1. Raccolta di dati sulle idee che i bambini hanno dell'ascolto tramite intervista

Data	23 marzo 2010
Tempi	10.00-10.20
Partecipanti	22
N. insegnanti presenti	3 (io più due osservatori)

Propongo ai bambini in italiano di effettuare una breve intervista. Chiedo loro se sanno cos'è un'intervista. Ricevendo una risposta negativa, spiego loro che farò delle domande e loro mi potranno rispondere. Dal momento che per me tutte le risposte sono importanti, per intervenire dovranno alzare la mano ed aspettare di essere chiamati.

1. Cosa vuol dire ascoltare?
2. Cosa ascoltiamo a scuola?
3. Quali lingue ascoltiamo a scuola?
4. Come facciamo a capire quando la maestra parla in inglese?

La verbalizzazione delle risposte date dai bambini è stata fatta in maniera dettagliata dalle mie colleghe Demadonna e Zeni. Di seguito ho riportato solo le frasi che non ripetevano quanto già espresso precedentemente dai compagni.

1. Cosa vuol dire ascoltare?

- Martina: ascoltare quello che dicono
 Serena: fare quello che dicono gli altri
 Marisa: ... per non farsi sgridare ...
 Riccardo: [ascoltare] anche le maestre ... ascoltare le storie ... le regole.
 Giacomo: vuol dire ubbidire alle maestre ... ascoltare per impegnarsi.
 Sara: per riordinare

2. Cosa ascoltiamo a scuola?

- Yannis: le storie
 Riccardo: le maestre
 Anna: quando dobbiamo fare un lavoro
 Martina: per andare sul tappeto e mettere a posto
 Paula: l'appello
 Giacomo: quando si va a tavola

3. Quali lingue ascoltiamo a scuola?

... in inglese.... in tedesco... in italiano.

4. Come facciamo a capire quando la maestra parla in inglese?

- Martina: le parole non sono uguali (all'italiano) ma un po' più diverse

Sofia: capisco con il cervello, c'è dentro qualcosa che lo fa funzionare
Anna: alcune parole sono simili "school" suona come "scuola"
Sara: sì, come "flower" suona come "fiore".
Serena: se è pochino (inglese) capisco ...
Clara: mi aiuta a capire papà

Note osservative

I bambini si sono dimostrati attenti alla proposta (occhi rivolti a me mentre spiegavo, cenni del capo per annuire alle mie spiegazioni iniziali), hanno rispettato i turni di parola e, a differenza di quanto succede nelle altre attività, non hanno risposto impulsivamente ma hanno riflettuto prima di rispondere.

Interpretazione dei dati

Un dato secondo me significativo, correlato alle domande "Cosa vuol dire ascoltare?" e "Cosa ascoltiamo a scuola?" è che l'ascolto nella percezione dei bambini sembra essere unidirezionale (ossia è il bambino che ascolta l'adulto e non viceversa) e normativo (si ascolta per "ubbidire"); inoltre non viene considerato come ascolto quello tra bambini.

Dalle osservazioni dei bambini focalizzo che la loro idea di ascolto è legata a situazioni concrete che vivono nella quotidianità, a un'idea normativa (rispetto delle regole); che i bambini sono in grado di attivare strategie del tipo "se ho bisogno, so chiedere aiuto e so a chi chiedere aiuto". Clara dice: "mi aiuta a capire papà", ossia il papà spiega/traduce le parole che la bambina non conosce; oppure strategie di confronto di suoni simili. Dice Anna: "alcune parole sono simili: 'School' suona come 'scuola'"; che in alcuni bambini c'è una già una consapevolezza metalinguistica (Anna e Sara); che i bambini hanno consapevolezza del proprio corpo e intuiscono di essere capaci di riflettere sulle cose. Dice Sofia: "capisco con il cervello, c'è dentro qualcosa che lo fa funzionare".

Attività 2. Ascolto di "From head to toe" di Eric Carle letta dall'insegnante

La prima lettura ha riguardato i punti 1, 4, 5, 8, 11 e 12 (cfr tabella iniziale del testo di Carle)

Scopo dell'attività:

1. Avvicinare i bambini a una nuova modalità di lavoro
→ compito di ascolto analitico proposto dalla voce dell'insegnante
2. Verificare la comprensione di lessico e strutture comunicative finora affrontati riferite a "Animali", "Parti del corpo" e "Verbi di movimento"
3. Incrementare la capacità di concentrazione dei bambini
4. Incrementare la capacità di gestire l'ansia in una situazione in lingua inglese
5. Incrementare la capacità di gestire l'ansia in una situazione nuova
→ compito di ascolto analitico proposto dalla voce dell'insegnante)

Ai bambini è stato chiarito lo scopo dell'attività dicendo che avrei letto loro una storia che parla di animali e che avrebbero dovuto cercare di riconoscere quante più parole possibili

Difficoltà ipotizzate: sperimentare una nuova attività e concentrarsi contemporaneamente su una consegna.

Cosa potresti fare per aiutare gli alunni a superare le difficoltà?

Curare minuziosamente la fase preparatoria dell'attività stessa

Accompagnare la lettura con le immagini o con la mimica

Leggere lentamente.

Data

25 marzo 2010

Tempi	10.00-10.30
Partecipanti	25
N. insegnanti presenti	3 (io più due osservatori)

I bambini sono seduti sulle sedie disposte a cerchio.

Attività preparatoria

1. Canzone "Head and shoulders" (parti del corpo)
2. Gioco "Simon says" (parti del corpo)
3. Take a photo (utilizzando animali di plastica)
4. Rhyme: Clap your hands

La lettura viene preceduta dalla consegna data ai bambini

Consegna. Voi siete grandi: adesso facciamo tutti insieme un gioco che fanno solo i bambini grandi. Dovete ascoltare e cercare di capire i nomi degli animali e delle parti del corpo che sentite. Poi me li direte: *Are you ready?*"

Animal	Child
1. I am a penguin and I turn my head. Can you do it?	I can do it!
4. I am a monkey and I wave my arms. Can you do it?	I can do it!
5. I am a seal and I clap my hands. Can you do it?	I can do it!
8. I am a crocodile and I wriggle my hips. Can you do it?	I can do it!
11. I am an elephant and I stomp my foot. Can you do it?	I can do it!
12. I am I and I wiggle my toe. Can you do it?	I can do it! I can do it!

I bambini riferiscono di aver sentito parole quali: *crocodile, elephant, penguin, monkey, arm, foot, knees, gorilla* (il b. che dice di avere sentito *gorilla* ha visto la copertina del libro che raffigura uno dei protagonisti del racconto).

Nel tempo intercorso tra la lettura del 25 marzo e quella del 16 aprile il gruppo ha lavorato sullo stesso ambito tematico e lessicale.

Attività 3. Ascolto di "From head to toe" di Eric Carle letta dall'insegnante

Questa seconda lettura ha riguardato i punti 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11 e 12 (cfr tabella iniziale del testo di Carle)

Scopo dell'attività:

1. verificare la comprensione di lessico e strutture comunicative finora affrontati riferite a "Animali", "Parti del corpo" e "Verbi di movimento"
2. incrementare la capacità di concentrazione dei bambini
3. incrementare la capacità di gestire l'ansia in una situazione in lingua inglese

Ai bambini è stato chiarito lo scopo dell'attività dicendo che avrei letto loro una storia che parla di animali e che avrebbero dovuto cercare di riconoscere quante più parole possibili

Data	16 aprile 2010
Tempi	10.00-10.30
Partecipanti	24
N. insegnanti presenti	3 (io più due osservatori)

I bambini sono seduti sulle sedie disposte a cerchio.

Attività preparatoria

1. Rhyme: *Clap your hands*
2. Gioco "Simon says" (parti del corpo)
3. Take a photo (utiizzando tessere del bingo)

Consegna. Vi ricordate il gioco che abbiamo fatto un po' di tempo fa? Adesso lo faremo ancora

Dovete ascoltare e cercare di capire i nomi degli animali e delle parti del corpo che sentite. Poi me li direte: *Are you ready?*"

2. I am a giraffe and I bend my neck. Can you do it?	I can do it!
3. I am a buffalo and I raise my shoulders. Can you do it?	I can do it!
6. I am a gorilla and I thump my chest. Can you do it?	I can do it!
7. I am a cat and I arch my back. Can you do it?	I can do it!
9. I am a camel and I bend my knees. Can you do it?	I can do it!
10. I am a donkey and I kick my legs. Can you do it?	I can do it!
12. I am I and I wiggle my toe. Can you do it?	I can do it! I can do it!

I bambini riferiscono di aver sentito parole quali: *giraffe, shoulders, cat, legs*. Un bambino dice: Ho sentito qualcosa come "muflone". Dopo averci pensato un momento, abbiamo capito che si riferiva a "buffalo". Allora abbiamo accettato anche il suo intervento, valorizzando il fatto che G. aveva usato una strategia applicando le proprie conoscenze pregresse al nuovo.

Riccardo: elefante che batte i piedi e pinguino che gira la testa.

Daniel: crocodile .

Yannis: elephant, crocodile, monkey, penguin.

Anna: crocodile che muove i fianchi.

Matteo: stop.

Martina: elephant, crocodile, penguin.

Raffaele: crocodile.

Thomas: monkey e crocodile.

Dani: monkey, crocodile e elephant.

Matilde: donkey.

Durante la lettura i bambini rispondono con il bambino protagonista della storia "I can do it! I can do it!". Questo non era previsto dalla consegna, ma poiché Riccardo aveva iniziato a rispondere "I can do it! I can do it!" man mano che procedevo nella lettura, imitato subito dai compagni, ho accettato che il gruppo rispondesse in questo modo insieme al protagonista della storia.

Ho osservato una modalità di intervento da parte dei bambini simile a quella che hanno nella altre attività di gruppo: la maggior parte interviene perché effettivamente ha colto qualcosa (cfr elenco sopra tranne Daniel, Raffaele), un paio interviene per poter dire qualcosa su imitazione di quanto sentono dai compagni (D., R.), un paio (D. e D.) interviene solo se sollecitati dall'insegnante.

Attività 3. ascolto da CD

Testo

PANDA	Hello, I'm Peter. I'm a panda.
RABBIT	Hello, I'm Rosie. I'm a rabbit.
TURTLE	Hello, I'm Tom. I'm a turtle.
CROCODILE	Hello, I'm Connie. I'm a crocodile

ALL	Hooray! Now, let's sing a song. Hooray!
-----	---

Scopo dell'attività:

1. avvicinare i bambini a una nuova modalità di lavoro consistente nell'ascoltare un testo registrato, anziché la voce dell'insegnante (utilizzo di un testo su CD)
2. osservare le reazioni dei bambini

Ai bambini è stato chiarito lo scopo dell'attività dicendo che avrebbero ascoltato un Cd dove avrebbero sentito nomi di animali e che avrebbero dovuto cercare di riconoscere quanti più possibile

Difficoltà ipotizzate:

la comprensione di un testo drammatizzato da un parlante nativo

Cosa potresti fare per aiutare gli alunni a superare le difficoltà?

Introdurre solo adesso questo come elemento di novità, avendo già proposto il compito di ascolto analitico in precedenza (ossia una cosa nuova alla volta)

Curare la parte preparatoria

Pro futuro: utilizzare più frequentemente CD

Data	26 aprile 2010
Tempi	10.00-10.30
Partecipanti	25
N. insegnanti presenti	3 (io più due osservatori)

I bambini sono seduti sulle sedie disposte a cerchio.

Attività preparatoria

1. Song: Hello
2. Morning Gym (cfr storia di Carle: nell'esecuzione delle azioni guidati dall'insegnante: I'm a cat. I arch my back))

La lettura viene preceduta dalla consegna data ai bambini

Consegna. "Adesso facciamo ancora quel gioco nel quale voi ascoltavate e poi dovevate dirmi le parole che sentivate. D'accordo? Questa volta useremo anche il registratore. Dovete ascoltare e cercare di capire i nomi di animali o altre parole che sentite. Poi me le direte. *Are you ready?*"

Al primo ascolto i bambini riferiscono di aver sentito: *crocodile*. Al secondo ascolto i bambini riferiscono di aver sentito: *crocodile, hello*.

I bambini hanno accettato quella che per loro era una sfida, ossia un'attività proposta con l'uso del CD: strizzavano gli occhi per cercare di capire, stavano più fermi del solito sulla sedia.

Note osservative

Primo ascolto: I bambini durante l'ascolto stavano immobili sulle sedie; man mano che il testo andava avanti cambiavano le espressioni del viso: da contrazione (occhi strizzati e fronte corrugata) a stupore, disinteresse e anche frustrazione.

Secondo ascolto: Prima di iniziare con il secondo ascolto ho elogiato i bambini, dicendo loro che il testo del Cd era veloce e che erano stati bravissimi a riconoscere una parola. Inoltre ho accolto la frustrazione di Riccardo, che diceva di non avere capito, perché qualche compagno faceva rumore con la sedia e ho raccomandato a tutti di stare fermi e attenti.

I bambini del gruppo hanno sempre fatto attività d'ascolto con la voce dell'insegnante, penso che si possano proporre anche attività d'ascolto con CD e strutturare compiti ad hoc, l'importante è che i bambini familiarizzino con questo e che si possa costruire (ad es. dal prossimo anno scolastico) un percorso a monte.

Bilancio finale

Questa ricerca mi ha permesso di verificare che anche a bambini di cinque anni è possibile proporre con successo compiti di ascolto analitico proposti dalla voce dell'insegnante; quelli mediante supporto magnetico vanno probabilmente proposti in maniera diversa. Probabilmente il legame affettivo che i bambini di quest'età hanno con l'insegnante di riferimento gioca un ruolo in questo. Nell'attività di ascolto mediante supporto magnetico per me è stato comunque illuminante osservare come i bambini si siano messi in gioco accettando la sfida e, pur con emozioni diverse, abbiano completato l'attività. Fondamentale è stato l'aver accolto la frustrazione, nel momento in cui il bambino aveva la percezione di avere fallito ed avergliela restituita contestualizzata, ossia evidenziando che lui in quel momento si era impegnato al massimo ed aveva fatto tutto quello che era in grado di fare.

Il gruppo era indubbiamente un buon gruppo, la risposta ricevuta è stata migliore di quella che mi sarei aspettata. Questo già nell'attività 1, dove ipotizzavo che avrebbe potuto essere difficoltoso sperimentare una nuova attività e concentrarsi contemporaneamente su una consegna. Il *setting* creato (dalla scelta della storia al creare la motivazione nei bambini al rassicurarli sulle loro capacità) ha favorito il buon andamento della proposta.

Indubbiamente è migliorata la capacità di concentrazione dei bambini, come si poteva notare dalla loro postura durante le attività e dal fatto che eseguivano scrupolosamente la consegna. Per quanto riguarda l'apprendimento della lingua inglese, il fatto che i bambini riferissero per lo più sostantivi e qualche verbo sembra concordare con le teorie dell'apprendimento linguistico. Penso di poter dire anche che i bambini da queste attività abbiano ampliato la loro concezione di ascolto, che dall'intervista iniziale emergeva essere unidirezionale e normativo.

La composizione del gruppo, secondo me, ha avuto un ruolo importante nell'incrementare la capacità di gestire l'ansia in una situazione nuova. Al suo interno, infatti, c'erano bambini che con il loro intervento fungevano da esempio ed elemento trainante per quelli che dimostravano un po' di insicurezza.

Il tenere un diario dell'attività e il documentare in maniera precisa i vari momenti mi hanno permesso di avere un quadro più dettagliato e *in progress* di come stava procedendo il lavoro, consentendomi di costruire i vari passaggi in maniera più mirata. Devo riconoscere che mi è stato di grande aiuto il potermi dedicare solo al gruppo, delegando alle due colleghe osservatrici la registrazione scritta di quanto stava accadendo. Questo mi ha agevolato nel dare attenzione individualizzata ai singoli bambini.

4.2. Maria Lorenza Mancin, Scuola Secondaria di primo grado "T. Garbari", Pergine

Classe: 1 D

Numero allievi: 19

Lingua: Inglese

Durata complessiva: tre settimane

Il percorso seguito

Ho avviato la mia ricerca sull'ascolto partendo da queste domande: *Cosa significa ascoltare? Perché si ascolta?* Il primo scopo era di spingere i ragazzi a riflettere su un'abilità che ritengo molto importante nell'apprendimento di una lingua. Generalmente quando chiedo di ascoltare da un CD o da un'audio-cassetta gli alunni assumono un atteggiamento di difesa, se non di passiva attesa e frequentemente non riescono a comprendere che parole slegate. L'intenzione era quindi di sciogliere il blocco e guidarli verso la comprensione globale, prestando attenzione al contesto, al registro, all'intonazione di chi parla.

Piano di lavoro

Il piano di lavoro qui di seguito sintetizza le varie fasi e attività svolte in classe.

DATA	FASI	ATTIVITA'	MATERIALE	MODALITA'	TEMPO
12/04	1	riflessioni sull'ascolto	quaderno	Individuale	10 min
19/04	2	riconoscere parole note, individuare numero parlanti, ipotesi sul luogo a) ascolto senza video b) 1° ascolto con video c) 2° ascolto con video	Video <i>da youtube</i> <i>Nigella Lawson's</i> <i>breakfast</i> + scheda	Individuale / gruppo / plenaria	30 min
19/04	3	feedback	scheda	Individuale	10 min
21/04	4	Ascolto audio cassetta <i>Taking orders at a restaurant</i>	audio cassetta da " <i>New English Zone</i> " 1 p.103	Individuale	20 min
28/04	5	Ascolto CD a) <i>What food do they like?</i> b) <i>Choosing a restaurant</i>	CD " <i>Forget me not</i> " vol1 U5 scheda	Individuale / a coppie	30 min +10
	6	Feedback + osservazioni	scheda	Individuale	10 min

Inizialmente ho posto due domande in italiano " Cosa significa ascoltare?" e "Perché si ascolta?" e ho dato ai ragazzi tempo per pensare e scrivere individualmente. Volevo focalizzare l'attenzione su un'abilità trasversale che si sviluppa in L1 fin dalla nascita, se non ancora prima...Le riflessioni raccolte sono andate principalmente in due direzioni: la prima legata al contesto scuola: ascolto per imparare, la seconda verso l'ascolto "sociale", comunicazione con gli altri.

Attività 1. Riflessioni in libertà

- *Si ascolta per imparare, divertirsi, per socializzare, per non andare in brutti guai, per risolvere brutte faccende e per vedere.*
- *Ascoltare per me vuol dire molto perché puoi sentire parole, rumori. Puoi sentire cose nuove e poi con l'ascolto si può ascoltare le persone e per me vuol dire molto.*

- Per rispondere, per imparare, capire, per lavorare, per giocare, per ballare, per piangere.
 - Ascolto per imparare, io ascolto gli insegnanti per imparare, io ascolto per aiutare gli altri, ascoltando qualcuno si può capire e risolvere i suoi problemi, io ascolto per sapere ciò che succede ad esempio ascoltando un telegiornale.
 - A scuola ascolto per imparare, per conoscere più cose che mi serviranno per il resto della mia vita, ascolto anche per interesse di un argomento, una cosa potrebbe essere molto importante, può esserci perfino un grande pericolo se non ascolti, oppure una cosa che un'amica vorrebbe che ascoltassi.
 - Per imparare, per socializzare, per comunicare.
 - Per imparare, per capire, per socializzare.
 - Si ascolta per parlare e per comprendersi. Si ascolta per capirci vicende. Si ascolta per sapere cosa vuole una persona. Si ascolta quando uno sta male e lo ascolta.
 - Perché si imparano tante cose, per aiutarsi a vicenda.
 - Per imparare, per capire, per educazione, per rilassarsi, per sentire i numeri.
- Io ascolto anche e soprattutto per dare conforto a un amico...che è giù di morale perché fa piacere a tutti scaricarsi parlando con qualcuno che ti ascolta. Io ascolto per imparare e per magari un giorno dire le stesse cose e consigli a un'altra persona.
- Io ascolto per imparare le varie cose, per socializzare, per ridere, per vivere e per capire.
 - Noi ascoltiamo per imparare, per sapere, per divertirci, per ubbidire, per approfondire qualcosa. Ascoltare, secondo me, significa essere interessati.
 - Ascoltiamo per imparare e pronunciare bene le parole e frasi.
 - Noi ascoltiamo per imparare, per aiutare, per giocare, per segnalare un pericolo, per diventare amici e per riflettere.
 - Ascoltiamo per imparare. Per curiosità. Per capire di cosa si parla.
 - Per imparare. Per comunicare. Per andare d'accordo (sic). Per informarsi. Per vivere in compagnia.
 - Ascoltare mi piace serve a tante cose, ascoltando posso imparare, arricchendo la mia mente di cose che prima non sapevo, mi dà un senso di compagnia quando ci sono persone che mi parlano io ascolto, ad ascoltare la musica invece mi diverte mi libera la mente dalle preoccupazioni, quando invece chiudo gli occhi e ascolto i rumori della natura mi tranquillizza. Perciò ascoltare è una cosa bellissima che esprime tante emozioni.

Attività 2 - Nigella's breakfast

Successivamente ho proposto un'attività di ascolto globale, basata su un video trovato su youtube. Si tratta di una lezione di cucina di una cuoca famosa in UK per i suoi programmi televisivi. Per il primo ascolto, che ho avviato senza il supporto video, non ho fornito alcuna indicazione: è stato evidente lo sconcerto, che molti hanno manifestato non appena terminato. Così ho chiesto di fare ipotesi su quanto sentito, annotando tutte le risposte sulla lavagna, lasciandoli liberi di esprimersi sia in italiano sia in inglese.

A questo punto ho consegnato una scheda con tre domande per focalizzare l'ascolto

- *What do you think the listening is about?*
- *How many people are speaking?*
- *What words have you heard?*

La prima richiedeva una conferma sull'ipotesi fatte e riportate sulla lavagna, le altre due riguardavano il numero delle persone che parlavano e le parole che erano riuscite a riconoscere. Ho chiesto ai ragazzi di confrontare in coppia le risposte date; a questo punto hanno trovato conferma le ipotesi scritte alla lavagna ed i ragazzi hanno dato un ordine cronologico, ricostruendo dialoghi e fatti con il supporto del video.

La seguente lista è stata scritta alla lavagna: *shopping for food*, ricetta, qualcosa che qualcuno sta cucinando, *a cooking lesson*; dopo due ascolti e la visione del video hanno così corretto: ricetta,

qualcosa che qualcuno sta cucinando, shopping for food, a cooking lesson. Solo al termine del terzo ascolto ho richiesto risposte in inglese.

A conclusione dell'attività ho chiesto un feedback individuale; le risposte rivelano atteggiamenti positivi e di fiducia, a parte una persona che manifesta ansia, tutte le altre sembrano aver svolto l'attività con piacere e profitto.

Feedback e riflessioni in plenaria al termine dell'attività

Seguono le risposte date dagli alunni (sono inserite solo le più significative).

- *Mi piace ascoltare perché sento le parole che abbiamo appena studiato.*
- *Durante il primo ascolto ho riconosciuto parole isolate.*
- *Ero curiosa perché non sapevo cosa succedeva.*
- *Ansia perché non sapevo cosa fare.*
- *Il secondo ascolto è andato meglio perché eravamo concentrati sulle domande e avevamo una richiesta precisa dell'insegnante*
- *La prof. non ci diceva se era giusto o sbagliato.*
- *Le parole che avevo scritto io erano tutte giuste.*
- *Il terzo ascolto è andato ancora meglio perché ero aiutata dal video.*
- *Era strano perché faceva la bruschetta a colazione.*
- *E anche prima usciva e poi tornava a casa a fare colazione.*
- *Vorrei vedere tanti video perché mi diverto di più che quando leggiamo.*

La scelta del video, fatta inizialmente per sollecitare un atteggiamento di disponibilità a formulare ipotesi e "accontentarsi" anche di una comprensione globale, ha poi rivelato altri aspetti interessanti: i ragazzi hanno molta familiarità con i video e ricordano meglio le espressioni linguistiche ("chunks of language"), se apprese in un contesto significativo. Sono inoltre più disposti ad accettare le diversità culturali quando le vedono.

Attività 3 – Taking orders at a restaurant

Questa è un'attività fatta utilizzando materiale da un libro di testo (*New English Zone,1*) e con il supporto di un'audiocassetta. La procedura è semplice e i ragazzi la svolgono senza difficoltà: conoscono molti dei vocaboli, la situazione assomiglia a dialoghi ascoltati e letti in precedenza, mancano interferenze e rumori di sottofondo. In meno di mezzora l'attività è completata e chiedo un feedback ai ragazzi. Di seguito alcune osservazioni:

Feedback in plenaria

Attività facile perché tutte le parole delle cose che ordinavano erano sul menu.

Si capiva bene perché parlavano lento.

Sapevamo le parole, assomigliava al dialogo del libro.

Avevamo anche il menu e ordinavano solo le cose che erano scritte là.

Gli alunni sono gratificati da un risultato molto buono, ma l'impressione che ho avuto è stata che sia mancata loro la sfida.

Attività 4 – Choosing a restaurant

Quest'ultima attività è presa da un libro di testo creato per il ripasso estivo "Forget me not, 1". I dialoghi presentano nomi di cibi poco noti e ci sono menu di ristoranti etnici, pertanto è necessario spiegare cosa sono perché molti dei miei studenti non ne hanno familiarità. Distribuisco una scheda con una lista di cibi e la descrizione di ristoranti etnici. Durante il primo ascolto chiedo di segnare solo i cibi preferiti dalle persone che stanno decidendo quale ristorante fa per loro. Solo dopo il secondo ascolto i ragazzi confrontano le proprie risposte con un compagno e chiedo loro di darmi le risposte in inglese.

Successivamente in coppia decidono quale sia il ristorante più adatto per ciascuna persona, permetto di discutere sia in italiano che in inglese. Per concludere ciascuna coppia indica una persona e il ristorante più adatto motivando la scelta in inglese.

Al termine di questa attività alcuni ragazzi mi precedono chiedendo di poter esprimere alcune opinioni. Ne sono felice, perché la riflessione li stimola a comprendere come stanno imparando e quali strategie mettono in atto per avere successo.

Questa è l'attività che è piaciuta di meno: non hanno avuto molto aiuto dalle immagini – avevo dato la lista dei cibi senza disegni, nessuno di loro va al ristorante da solo ed infine non c'era possibilità di sbagliare ristorante: ciascun cibo era nel menu di un solo ristorante! Quest'ultima osservazione rafforza la mia convinzione che i ragazzi hanno bisogno di attività che incontrino i loro interessi, ma presentino una sfida.

Un bilancio

Le attività proposte hanno coinvolto tutti gli alunni e dato loro opportunità di dimostrare la loro competenza nella comprensione della lingua parlata a diversi livelli. Anche il video di Nigella Lawson si è rivelato molto utile non solo per la comprensione ma per l'apprendimento di nuovi vocaboli, espressioni d'uso comune e non da ultimo avvicinamento alla cultura del cibo inglese, a volte così diversa dalla propria. Tutti i feedback hanno sottolineato il progressivo aumento di fiducia nei propri mezzi e l'apprezzamento per attività che coinvolgano un certo grado di sfida. Tali riflessioni rinforzano la mia idea che non possiamo chiedere ai ragazzi di produrre in lingua straniera se prima non forniamo loro modelli diversi, non solo testi preparati *ad hoc*, perché non sarà la lingua "pulita", senza rumori di fondo e avulsa dal contesto con la quale dovranno confrontarsi.

Vorrei chiudere con le parole di John Stuart Mill:

"The pupil who is never required to do what he cannot do, never does what he can do."

Seguono le tabelle della mia progettazione delle attività 2, 3 e 4.

ATTIVITA' 2	MATERIALE	DOCENTE	STUDENTI	TEMPI
Nigella Lawson's breakfast	Video da "youtube" http://www.youtube.com/watch?v=AN04g_5Qw5k	Avvia video, solo audio senza supporto video. Non fornisce indicazioni	ascoltano	5 min
	Vedi all.1	Chiede feedback su come si sono sentiti, chiede di fare ipotesi su quanto hanno sentito, accetta tutte le risposte che riporta sulla lavagna	Esprimono idee e fanno ipotesi	5 min
		Distribuisce scheda con 3 domande per focalizzare ascolto	Leggono domande	2 min
		Avvia 2° ascolto	Ascoltano e rispondono alle domande	5 min
		Chiede agli studenti di confrontare le risposte	Studenti si confrontano	5 min
		Raccoglie risposte e confronta con ipotesi scritte alla lavagna	Rispondono, confrontano con prime ipotesi	5 min

ATTIVITA' 3	MATERIALE	DOCENTE	STUDENTI	TEMPI
<i>Taking orders at a restaurant</i>	audio cassetta "New English Zone 1" p.103 scheda per scrivere gli ordini al ristorante	consegna scheda e fa partire audio	leggono consegna, ascoltano e prendono nota degli ordini dei clienti del ristorante	10 min

		avvia secondo ascolto	riascoltano e completano la consegna	3 min
		Chiede agli studenti di confrontare le risposte	studenti si confrontano	5 min
		Chiede agli studenti le risposte	Rispondono e controllano le risposte con le proprie	5 min

ATTIVITA' 4	MATERIALE	DOCENTE	STUDENTI	TEMPI
<i>What food do they like?</i>	audio cassetta "Forget me not" vol.1 U5 fotocopia lista cibi, descrizione dei ristoranti etnici	distribuisce scheda e avvia audio	leggono consegna, ascoltano e individuano cibi preferiti	10 min
		avvia secondo ascolto	riascoltano	3 min
		chiede agli studenti di confrontare le risposte	studenti si confrontano	3 min
		chiede agli studenti le risposte	Rispondono e controllano le risposte con le proprie	5 min
<i>Choosing a restaurant</i>		Chiede ora di scegliere ristorante in base alle preferenze	Leggono descrizione dei ristoranti, discutono su quale ristorante sia indicato secondo i desideri di ciascuno	10
	scheda raccolta osservazioni	Chiede di riflettere individualmente sulle attività	Scrivono loro idee/impressioni	10
		Guida la discussione in plenaria	Scambiano idee sulle attività	10

4.3. Miriam Predelli, Istituto Comprensivo Altopiano di Pinè- Baselga di Pinè

Classe: due seconde

Numero allievi: 20 e 22 alunni

Lingua: tedesco

L'area di indagine

L'area d'indagine individuata è lo sviluppo della competenza di ascolto che i *Piani di Studio d'Istituto* riprendono dai *Piani di Studio Provinciali* e dalle relative *Linee Guida* pur con alcune precisazioni⁹.

L' **indicatore** di competenza cui si fa riferimento resta pertanto:

Comprendere e ricavare informazioni dall'ascolto e dalla visione di brevi testi mediali e dalla lettura di brevi testi scritti, ipertestuali e digitali nella loro natura linguistica, paralinguistica ed extralinguistica.

Questo ambito di competenza è stato individuato come particolarmente carente e bisognoso di maggiore attenzione anche nel Piano di Lavoro individuale della docente che ha deciso di dedicare ad esso qualche approfondimento maggiore nei limiti delle tre ore settimanali a disposizione. Con questi approfondimenti si punta al miglioramento di diverse criticità che pregiudicano il saper ascoltare quali: la capacità di concentrazione, la focalizzazione sulle richieste effettive, un'attenta lettura delle consegne e un'autentica disponibilità all'ascolto.

Alla luce dei **descrittori** previsti per questa competenza l'alunno di classe seconda (media):

- a. sa capire frasi ed espressioni relative ad ambiti di *routine* quotidiana
- b. sa capire globalmente semplici conversazioni informali su temi familiari
- c. sa comprendere richieste di informazioni e semplici istruzioni relative a bisogni immediati e legati alla vita quotidiana
- d. sa identificare le informazioni traendole da testi funzionali corredati da immagini o multimedia

In particolare il punto "d." diviene oggetto del lavoro effettuato in classe con l'**esempio del compito di apprendimento** proposto alla classe come di seguito descritto.

Si informano gli alunni del fatto che ascolteranno due versioni melodicamente diverse, ma con lo stesso testo della canzone *Hänsel und Gretel*. Una versione è una tradizionale canzoncina per bambini, l'altra è la stessa canzone riproposta in un'ammodernata versione jazz/blues¹⁰. Il tema è la fiaba raccontata dai fratelli Grimm. L'ascolto è accompagnato da una raccolta di immagini proiettate sulla lavagna interattiva.

⁹ Su questa competenza l'Istituto Comprensivo di competenza ha accettato dalle docenti del Dipartimento Lingue le indicazioni proposte qui riproposte in estratto:

Le docenti confermano la decisione (...) di suddividere la prima delle tre competenze in due parti per meglio distribuire attività e conoscenze relative al biennio "V elementare – I media". Si stabilisce pertanto di considerare separatamente le competenze del "comprendere" e del "ricavare". Si ritiene che il "ricavare informazioni" presupponga, da parte degli alunni, abilità di rielaborazione del messaggio linguistico che non tutti posseggono nella classe terminale della scuola primaria e ad avvio della secondaria. Si è ritenuto pertanto opportuno spostare questa seconda competenza sulle classi seconde e terze della scuola media.

Le abilità riportate si rifanno esattamente a quelle esplicitate nei Piani di studio provinciali :

- a. capire frasi ed espressioni relative ad ambiti di *routine* quotidiana
- b. capire globalmente semplici conversazioni informali su temi familiari
- c. comprendere richieste di informazioni e semplici istruzioni relative a bisogni immediati e legati alla vita quotidiana
- d. identificare le informazioni traendole da testi funzionali corredati da immagini o multimedia
- e.

¹⁰ Le due versioni sono tratte da: AA.VV.: *Österreich. Schon gehört?*, Sonderband IDT 2009, edito da Kultur und Sprache dell'Österreichisches Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in collaborazione con ÖdaF.

L'aspetto di competenza su cui s'intende lavorare richiede una comprensione di elementi specifici; la comprensione globale non è richiesta in quanto il testo fa riferimento ad una fiaba nota a tutti gli alunni della classe.

I ragazzi possono scegliere se lavorare a coppie o individualmente e dovranno svolgere il compito in fasi diverse (ai più deboli sono richieste solo le prime due fasi):

1. Individuare il maggior numero di parole possibili che a loro sembra di riconoscere.
2. Sforzarsi di trovare all'interno del testo della canzone le definizioni che meglio si adattano per ciascuna delle immagini proiettate sulla lavagna interattiva durante l'ascolto.
3. Sistemare le parole che hanno riconosciuto nella sequenza in cui le sentono comparire.
4. Spostare le immagini che compaiono sulla lavagna interattiva secondo l'ordine in cui ne sentono comparire la definizione nella canzone.
5. Ricostruire, con l'aiuto dell'insegnante, le tre strofe complete della canzone (almeno una strofa per ciascuna unità oraria).

Le diverse fasi vengono di volta in volta proposte, come si vedrà in seguito, come consegne singole:

1. *Trascrivete quante più parole riuscite a riconoscere.*
2. *Individuate le parole chiave che avete sentito per queste immagini.*
3. *Cercate di sistemare le parole che avete riconosciuto, nella sequenza in cui le sentite comparire.*
4. *Spostate le immagini/parole chiave alla lavagna secondo l'ordine in cui compaiono nella canzone.*
5. *Cercate con il vostro compagno di banco di ricostruire la prima strofa della canzone.*

Il testo completo da ricostruire è il seguente:

HÄNSEL UND GRETTEL

Hänsel und Gretel verlieben sich im Wald.
Es war so finster und auch so bitterkalt
Sie kamen an ein Häuschen von Pfefferkuchen fein.
Wer mag der Herr wohl von diesem Häuschen sein.
Hu, Hu, da schaut eine alte Hexe raus!
Lockte die Kinder ins Pfefferkuchenhaus.
Sie stellte sich gar freundlich, oh Hänsel welche Not!
Ihn wollt' sie braten im Ofen braun wie Brot.
Als nun die Hexe zum Ofen schaut hinein,
ward sie gestoßen von Hans und Gretelein.
Die Hexe musste braten, die Kinder gehen nach Haus.
Nun ist das Märchen von Hans und Gretel aus.

La sequenza corretta delle immagini¹¹ con relative parole chiave è la seguente:

¹¹ tratte dal web

<p>Hänsel und Gretel</p> 			
	Hänsel und Gretel	verliefen sich	im Wald
			
finster	Bitterkalt	Häuschen	Pfefferkuchen
			
Hexe	Pfefferkuchenhaus	Ofen	gestossen

Nelle singole unità orarie si lavora inizialmente per strofe separate e solo al termine della ricostruzione si giunge all'ascolto completo. Per ciascun ascolto si propongono sempre le due versioni, classica e moderna.

Il percorso

PRIMO ASCOLTO

Prima. L'ascolto è introdotto tramite associogramma alla lavagna recante nello snodo centrale il titolo della canzone. I ragazzi sono invitati a scrivere le parole che associano a "Hänsel e Gretel" possibilmente in tedesco, ma, se non le conoscono, anche in italiano. Si forma così l'elenco: *Geschichte, Kinder, Vater, Mutter, morta, matrigna cattiva, poveri, bosco, strega, Nacht, sassi, briciole di pane, Vogel, cacciatore*¹², *boscaiolo, Baum, Strasse*¹³, *allein*. Qualcuno vorrebbe aver l'elenco completo in tedesco e la docente

¹² evidentemente qualcuno ha confuso più storie o ha una versione differente da quella classica.

¹³ Gli alunni ancora non conoscono la parola *Weg*.

propone di verificare se qualche parola non compaia nella canzone. L'ascolto ha inizio con la prima consegna: *"Trascrivete quante più parole riuscite a riconoscere"*.

Durante. Gli alunni ascoltano la prima strofa della versione originale (più chiara nell'esposizione) e poi nella versione moderna e scrivono qualche parola.

Dopo. L'insegnante:

- si fa dettare e trascrive alla lavagna le parole raccolte
- chiede se tutti concordino con le parole trascritte alla lavagna (c'è chi ha sentito parole che non compaiono nel testo della canzone) e cancella quelle non presenti
- propone le 11 immagini sulla lavagna interattiva e chiede se qualcuna di esse compaia nella porzione ascoltata.
- Invita un'alunna a sistemare nella parte alta della lavagna interattiva le immagini riconosciute
- Impartisce la nuova consegna: *" Individuate le definizioni che avete sentito per queste immagini"* e indica le corrispondenze fra definizioni (sulla lavagna classica) e immagini (su quella interattiva) nell'ordine in cui vengono esposte dai ragazzi.

SECONDO ASCOLTO

Prima. L'insegnante

- invita tutti a ricopiare le parole giuste
- chiede di azzardare un primo ordine sequenziale nella comparsa dei lemmi e li dispone sulla lavagna classica secondo quanto proposto dalla classe.
- Impartisce la nuova consegna: *"Cercate di Sistemare le parole che avete riconosciuto nella sequenza in cui le sentite comparire"*

Durante. Gli alunni numerano sequenzialmente le parole nei loro quaderni.

Dopo. Un alunno viene alla lavagna e numera le parole come ritiene corretto. La classe esprime il proprio consenso o dissenso e l'alunno alla lavagna ha facoltà di accettare o meno i suggerimenti proposti.

TERZO ASCOLTO

Prima. Un alunno si pone davanti alla lavagna classica e un altro davanti alla lavagna interattiva. L'insegnante impartisce la nuova consegna: *"Spostate le immagini/parole chiave alla lavagna secondo l'ordine in cui compaiono nella canzone."*

Durante. I due alunni chiamati devono verificare ed eventualmente correggere la sequenza esatta, numerando le definizioni sulla lavagna classica e spostando le immagini su quella interattiva.

I compagni seduti al loro posto svolgono lo stesso compito dell'alunno alla lavagna classica.

Dopo. L'insegnante impartisce l'ultima consegna: *"Cercate con il vostro compagno di banco di ricostruire la prima strofa della canzone"* e dopo pochi minuti mostra sulla lavagna interattiva la prima strofa della canzone precedentemente occultata tramite l'"effetto tendina" della L.I.M. per permettere la ricostruzione corretta fornendo elementi strutturali ancora nuovi per il livello di questa classe.

Gli ascolti si ripetono allo stesso modo con esclusione dell'associogramma iniziale ed accorpando nella medesima unità oraria, per le lezioni successive, la seconda e terza strofa, che contengono elementi già noti.

Gli **strumenti di controllo** del compito sono stati esposti nelle fasi "Dopo" degli ascolti descritti. Gli strumenti di **autovalutazione**, **feedback** e **raccolta dati** non si sono attenuti alle schede per l'insegnante e per lo studente proposti nella traccia di Ricerca-Azione dalla professoressa Pozzo, ma si sono limitati ad un semplice colloquio tra studenti e docente che ha raccolto appunti e brevi note di campo nella propria agenda di lavoro e dai quali emerge quanto segue.

Alla richiesta se il compito fosse stato facile o difficile i ragazzi hanno risposto che non era stato semplice, ma tutto sommato era stato divertente. Si ritiene indice di positività il fatto che in lezioni successive la classe abbia chiesto di cantare le due versioni della canzone.

Alla richiesta “Mi potete fare qualche esempio di difficoltà?” un’alunna ha citato l’esempio della frase “Wer mag der Herr wohl von diesem Häuschen sein”: “prof, ma cosa vuol dire ‘chi piace essere il signore casa’, perché questo è quello che capisco io in questa frase”. La classe, che ha inizialmente condiviso la difficoltà, ha però anche accettato e vinto la sfida di giungere alla soluzione esatta¹⁴ solo con risposte “ja/nein” da parte dell’insegnante. I ragazzi non conoscevano l’uso del passato remoto che compare in gran parte della canzone, ma è bastato dare loro la versione al presente per superare velocemente la difficoltà. I più sicuri, invitati ad osservare le forme “stellte, wollt’, musste” hanno anche stabilito che “magari basta mettere la “t”, prof., e poi parlo al passato, giusto?”.

Al momento del primo ascolto due sono le evidenze balzate agli occhi. La prima riguarda la disponibilità ad accettare il compito: i più ferrati si lanciano subito, i più insicuri cercano di copiare dal vicino “più bravo” o mandano chiari messaggi di in-sofferenza (penna lanciata sul banco, sbuffo rumoroso, sillabe di difficoltà “ma sì, ma dai!”). La seconda riguarda alcuni comportamenti canzonatori da parte di qualche maschietto al primo ascolto della versione tradizionale. Entrambi gli atteggiamenti si risolvono semplicemente proseguendo nel compito che vede tutti impegnati anche se a livelli differenti. Interessante notare che nel terzo ascolto la richiesta di ripetizione del testo avvenga esplicitamente proprio per la versione originale in cui la parte testuale è scandita in modo più chiaro ... nonostante le “preferenze di genere”.

Un bilancio

Una breve riflessione sul lavoro proposto è per me conferma di alcune convinzioni maturate nel corso degli anni:

- la concentrazione è sempre difficile, anche su sequenze di pochi secondi: parlano in continuazione. È necessario attendere parecchio prima di ottenere il silenzio per far ripartire il lettore CD e ripetere più volte le stesse “mini-sequenze”.
- è molto facile lasciarsi trasportare dalla musica, che per la maggior parte di loro costituisce una compagnia quotidiana naturale; è molto difficile concentrarsi sul messaggio verbale. La natura delle loro membrane uditive pare impermeabile e lontana da quella porosità che permetterebbe ad un suono sentito di trasformarsi in suono ascoltato
- nei ragazzi permane prepotente il bisogno di traduzione in italiano. Personalmente non effettuo la traduzione, ma non mi oppongo quando sono loro a tradurre per se stessi o per un compagno
- l’atteggiamento dei ragazzi leader è determinante sia in positivo che in negativo
- è piuttosto difficile coinvolgere i maschietti nel canto, ma fanno a gara per andare alla lavagna interattiva
- ritmo, melodia e immagini favoriscono notevolmente pronuncia, intonazione e memorizzazione anche nei ragazzi meno motivati
- il focus, nonostante i miei sforzi, è ancora incentrato sull’insegnante più che sul discente. Potrei sfruttare di più la capacità d’intuito che hanno mostrato col semplice aiuto di risposte SI/NO da parte mia
- riesco ad interessare i ragazzi solo se quanto sto facendo fa innanzitutto divertire me.

¹⁴ Chi potrà mai essere il padrone di questa casetta.

4.5. Anna Goio, Liceo “Antonio Rosmini”, Trento

Classe: 1LD indirizzo linguistico

Numero studenti: 23 studentesse

Lingua: Tedesco

Indicatori di competenza e obiettivi specifici di apprendimento

Si assumono in generale gli Indicatori di competenza dai programmi definiti nel Progetto d'Istituto e gli obiettivi espressi nei programmi definiti nel Progetto d'Istituto a **livello A2**, con riferimento ai livelli esplicitati dal Consiglio d'Europa.

Ascolto

- Saper comprendere semplici messaggi orali diretti o registrati sia per quanto riguarda la regolazione del lavoro in classe, sia in relazione ai temi e alle situazioni in programma
- Saper comprendere semplici messaggi orali registrati del libro di testo, canzoni, video relativi alla sfera di interessi dello studente
- Saper sviluppare la capacità di inferenza: comprendere in modo globale messaggi orali con alcuni esponenti linguistici non noti, ma deducibili dal contesto

Il primo passo: una riflessione sull'ascolto

All'inizio di maggio, stimolata dall'ottica di ricerca in cui mi stavo muovendo, ho somministrato un questionario per lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva nell'ascolto, elaborato da L. Vandergrift¹⁵ (cfr. All. A), e ripreso da Virgilio Marrone¹⁶, convinta che le difficoltà manifestate dalle studentesse fossero più di ordine mentale che corrispondenti alla realtà e nascessero da una scarsa pratica dell'abilità in oggetto. Il questionario aveva il duplice scopo di far riflettere sul proprio metodo di lavoro e far capire alle studentesse che anche per l'ascolto esistono delle tecniche e delle strategie che, se consapevolmente utilizzate, avrebbero potuto migliorare le loro prestazioni. All'interno di gruppi di lavoro disomogenei rispetto ai risultati ottenuti durante l'anno nelle prove di ascolto (in ogni gruppo era presente almeno una studentessa con una delle seguenti valutazioni: insufficiente, sufficiente, buono, distinto, ottimo) è stato possibile confrontarsi sulle tecniche di ascolto.

I dati (cfr. All. B, Tabelle 1 e 2) sono stati discussi in classe. Le maggiori difficoltà emergono nella pianificazione e nella valutazione. Anche l'interferenza con la lingua madre crea delle barriere: invece che concentrarsi sull'ascolto, si cerca di tradurre il testo, spesso anche parola per parola. Un ostacolo all'ascolto è dato dall'ansia e dalla poca fiducia nelle proprie capacità.

Dall'analisi dei risultati del questionario e dalle osservazioni delle singole studentesse è emerso che l'ascolto è un'abilità che è stata poco praticata negli anni passati: questo spiega la risposta negativa al questionario di inizio d'anno. L'insicurezza non permette di concentrarsi al momento della prova e quindi i risultati non sono molto positivi. L'aver dato spazio all'ascolto (obiettivo primario del primo anno) e all'individuazione delle strategie adatte a gestire le situazioni problematiche e soprattutto la riflessione metacognitiva derivata da questa ricerca-azione hanno fatto sì che le studentesse alla fine di quest'anno scolastico considerino notevolmente migliorata la loro capacità di ascolto.

Anche i risultati conseguiti nelle prove hanno evidenziato un significativo processo di miglioramento: se all'inizio dell'anno la maggior parte delle studentesse otteneva una valutazione

¹⁵ L. Vandergrift, 2006, *Listening: theory and practice in modern language competence*, in Good Practice Guide: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, www.langg.ltsn.ac.uk/resources

¹⁶ Cfr. Virgilio Marrone, *A proposito di metacognizione: una proposta per il 'processo' di ascolto*, sul sito http://www.puglia.istruzione.it/portfolio_new/allegati/Metacognizione%20e%20processo%20di%20ascolto.pdf

compresa tra sufficiente – buono, alla fine dell’anno la media è stata distinto. Le studentesse hanno ottenuto i migliori risultati nelle prove di ascolto somministrate dopo la discussione dei dati emersi dal questionario. Io stessa ho potuto osservare già durante l’effettuazione della prova un cambiamento di atteggiamento: nessuna studentessa ha desistito dallo svolgimento del test (prima capitava che almeno una studentessa – non sempre la stessa - non completasse la prova. L’esclamazione ricorrente era: “Non capisco niente” e di fronte a quel “niente” si ergeva un muro, che ora mi sembra sia stato abbattuto. Alcune studentesse mi hanno detto di essersi accorte di dare maggior importanza alle “parole-ponte”, parole presenti nel testo che sono a loro note e dalle quali possono prevedere e capire il significato del contesto. Per esempio, se sentono una domanda che inizia con “Quando” sanno di doversi aspettare una locuzione temporale nella successiva risposta. Accanto alle “parole-ponte” molte danno ora importanza ai “testi-ponte”, testi o contesti simili: quando ascoltano un dialogo nuovo tra cameriere e cliente, quasi tutte affermano di richiamare alla memoria situazioni già vissute. Questo forse è il cambiamento più evidente, visto che ben 11 studentesse avevano dichiarato nel questionario un totale disaccordo rispetto alla pianificazione.

Il percorso

Per coinvolgere da subito le studentesse a riflettere sulle modalità di apprendimento delle lingue straniere nella scuola media allo scopo di far scoprire punti di forza e criticità, all’inizio dell’anno ho somministrato il questionario di percezione (cfr. All. C, già completo dei risultati) su quanto pensavano di aver appreso. Dai dati è risultata la criticità del punto 9, ripreso per questa ricerca.

9. Qual è il tuo punto forte (segno +) e quello debole (segno -)?

	+	-	Altro
Conosco la grammatica	13	9	
Me la cavo a parlare	18	4	
So capire quando ascolto una canzone o qualcuno che parla	11	10	1 talvolta
La pronuncia	11	11	
I vocaboli	16	5	1 talvolta
Sono molto motivato/a	14	8	
Quando leggo capisco almeno il contenuto principale del testo	22	0	

Una delle maggiori difficoltà era quindi l’ascolto, per cui ho deciso di lavorare sulla comprensione globale di un testo orale.

DESCRITTORE sa comprendere il significato globale di un testo orale

A febbraio, quando è partita questa ricerca, ho chiesto alle studentesse di focalizzare l’attenzione sui diversi compiti e sulle diverse prove di ascolto che si sarebbero svolte nei mesi successivi. A causa del poco tempo a disposizione non sono stati studiati compiti di apprendimento specifici, ma si sono utilizzati i testi del libro in uso nella scuola¹⁷. Nel testo, l’ascolto viene preparato dall’introduzione all’argomento guidata da immagini; segue un testo registrato di cui è possibile seguire la trascrizione, ed infine un testo simile senza trascrizione: la situazione è la stessa, cambiano solo i dati. Per esempio, se nella situazione nr. 1 il dialogo si svolge al banco della frutta, nella situazione 2 si svolgerà al bancone della carne. Gli esercizi sono prevalentemente completamento di tabelle con dati mancanti ricavabili dall’ascolto che richiedono inizialmente una comprensione globale (chi parla, dove si trova, individuare il tema) e solo successivamente la comprensione analitica di informazioni specifiche.

¹⁷ Si tratta del corso “Galaktisch” di F. Quartapelle, ed. Zanichelli.

Avendo evidenziato come punto di maggior difficoltà il senso di smarrimento delle studentesse di fronte al testo orale (panico da registratore!), ho cercato di osservare durante la ricerca-azione quali fossero le problematiche ricorrenti per trovare insieme con la classe degli “antidoti”; alla fine della prova di ascolto ho chiesto di completare la scheda di auto osservazione (All.D e E).

E’ interessante notare come la mancanza di immagini venga sentita come la maggior difficoltà per comprendere un testo orale. Il dato è supportato dalla facilità di comprensione e dalla forte motivazione che le studentesse hanno avuto durante tutto l’anno durante la visione di “Treffpunkt Berlin”, un video prodotto dalla casa editrice Loescher. Nelle ore in cui è stato visto il video, incentrato sulla storia di quattro giovani liceali a Berlino, le studentesse non hanno mai chiesto spiegazioni lessicali o si sono lamentate della velocità del parlato. La comprensione veniva favorita dalle immagini.

Durante le prove di ascolto sono emersi anche dei punti di forza: ho notato che più della metà della classe cura la fase di pre-ascolto facendo attenzione agli aspetti extralinguistici presenti nel foglio di lavoro (per esempio immagini e titoli) per “entrare” nella situazione; l’80% legge con attenzione i compiti e sottolinea le parole-chiave per prepararsi.

Metacognitive Awareness Listening Questionnaire

Questionario per lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva nell'ascolto

di L. Vandergrift¹⁸

Le affermazioni sono suddivise in riferimento ai cinque parametri sotto indicati.

a. Problem solving

1. Prima di cominciare ad ascoltare ho in mente un piano su come ascolterò
2. Uso le parole che capisco per indovinare il significato di quelle che non comprendo
3. Mentre ascolto confronto ciò che sento con ciò che conosco dell'argomento
4. Faccio uso della mia esperienza e delle mie conoscenze per aiutarmi a capire
5. Mentre ascolto rapidamente adatto la mia interpretazione se mi rendo conto che non è corretta
6. Mi servo dell'idea generale del testo per aiutarmi ad indovinare il significato delle parole che non capisco
7. Quando indovino il significato di una parola ripenso a tutto ciò che ho ascoltato per accertare se la congettura ha senso

b) Pianificazione e valutazione

8. Prima di ascoltare penso a testi simili che posso aver già ascoltato
9. Dopo aver ascoltato ripenso a come ho ascoltato
10. Mentre ascolto, periodicamente mi chiedo se sono soddisfatto del mio livello di comprensione
11. Ho un obiettivo in mente mentre ascolto

c) Traduzione mentale

12. Mentre ascolto traduco mentalmente
13. Mentre ascolto traduco parole chiave selezionate
14. Mentre ascolto traduco parola per parola

d) Conoscenza personale

15. Trovo che ascoltare è più difficile che leggere, parlare o scrivere
16. Ritengo che la comprensione nell'ascolto è un'impresa per me
17. Non mi sento nervoso quando ascolto

e) Attenzione diretta

18. Focalizzo maggiormente l'attenzione sul testo quando ho qualche difficoltà di capire
19. Quando la mia mente vaga, recupero l'attenzione immediatamente
20. Cerco di riprendermi quando perdo la concentrazione
21. Quando ho difficoltà nel capire ciò che sento, smetto di ascoltare.

¹⁸ L. Vandergrift, C. Goh, C. Mareschal, M. Hassantafaghodtari, 2006, *The metacognitive Listening Questionnaire, Development and Validation*, Paper presentato in occasione dell' AILA World Conference, tenutosi a Madison, Wisconsin, nel 2005. La versione italiana è di Virgilio Marrone.

Allegato B - Tabella 1

Questionario per lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva nell'ascolto

Risultati somministrazione 3 maggio 2010

TABELLA 1 - RISULTATI DELLE SINGOLE STUDENTESSE *

riga orizzontale: D = numero domanda

colonna verticale: S = numero studente

scala: da 1 (totale disaccordo) a 6 (totale accordo)

D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
S																					
1	5	6	1	1	6	6	6	1	1	1	4	6	1	1	6	1	6	6	1	5	5
2																					
3	1	5	5	5	3	5	4	1	2	2	2	4	5	1	3	1	3	5	6	6	1
4	4	5	4	4	2	5	5	4	4	4	4	5	6	3	4	4	4	4	5	6	1
5	3	5	6	6	4	5	3	3	4	5	6	6	5	4	5	5	5	5	4	4	2
6	1	6	5	5	2	5	7	1	2	1	5	6	6	6	4	4	1	6	4	5	3
7																					
8	3	6	4	5	2	2	4	3	1	1	5	6	6	4	3	1	5	5	2	4	1
9	1	6	2	2	6	6	6	4	3	3	6	5	6	5	6	4	6	6	6	6	1
10	2	6	3	6	6	6	3	1	1	1	1	6	3	4	6	6	6	4	3	3	3
11	3	6	6	6	5	6	4	3	3	5	4	5	5	3	5	4	3	4	3	3	3
12	3	5	3	4	4	6	4	1	3	1	2	3	6	1	6	4	5	3	2	2	5
13	4	5	6	6	2	6	5	1	1	3	4	6	5	2	6	1	6	6	5	6	1
14	3	6	5	5	4	6	5	3	3	5	6	6	5	3	3	5	6	6	4	4	3
15	3	6	3	4	3	5	4	2	1	1	2	2	3	1	6	6	3	3	1	3	3
16	5	6	2	6	5	6	6	2	2	3	5	2	2	2	6	1	5	6	5	6	1
17	3	6	4	6	5	6	5	1	3	5	2	6	6	3	3	5	3	6	3	5	1
18	6	6	5	5	4	6	6	4	6	3	1	6	5	1	2	6	5	1	2	5	4
19	3	5	3	6	4	5	4	1	3	4	5	5	6	2	6	4	5	5	4	4	5
20	3	5	1	6	5	6	5	1	3	5	1	1	3	2	6	6	5	6	5	6	2
21	2	6	5	6	3	6	6	5	5	3	4	6	5	4	5	3	4	3	2	6	1
22	5	6	6	6	1	2	6	1	1	1	2	6	3	2	1	1	6	1	4	6	1
23	4	5	3	2	2	4	5	5	2	4	3	2	5	1	5	4	2	4	3	5	2

* 21 studentesse su 23 hanno risposto al questionario

RISULTATI COMPLESSIVI PER SINGOLA DOMANDA

1 = totale disaccordo

6 = accordo totale

colonna 1 = numero della domanda

riga 1, numeri in neretto = punteggio da 1 a 6

DOMANDA	1	2	3	4	5	6
1	3	2	9	3	3	1
2	0	0	0	0	8	13
3	2	2	5	3	5	4
4	1	2	0	3	5	10
5	1	5	3	5	4	3
6	0	2	0	1	6	12
7	0	0	2	7	6	6
8	10	2	5	2	2	0
9	7	4	7	1	1	1
10	8	1	4	3	4	1
11	3	5	1	4	5	3
12	1	3	1	1	4	11
13	1	1	4	0	8	7
14	6	5	4	4	1	1
15	1	1	4	2	4	9
16	6	0	1	7	3	4
17	1	1	4	2	7	6
18	2	1	2	4	4	8
19	2	4	4	5	4	2
20	0	1	3	4	5	8
21	9	3	5	1	3	0

PARAMETRI DI RIFERIMENTO

1-7 PROBLEM SOLVING

8-11 PIANIFICAZIONE E VALUTAZIONE

12-13 TRADUZIONE MENTALE

15-17 CONOSCENZA PERSONALE

18-21 ATTENZIONE DIRETTA

Risultati CLASSE 1 L D QUESTIONARIO DI ACCOGLIENZA LINGUE STRANIERE

1. Da quanto tempo studi lingue straniere?

tedesco e inglese dalle elementari	inglese alle elementari/tedesco alle medie	tedesco alle elementari/inglese alle medie
------------------------------------	--	--

2. Conosci altre lingue straniere?

Sì Quale/i spagnolo 5 / russo 1 / cingalese 1	No 16
---	-------

3. Perché ti piace studiare le lingue straniere?

bello 6	interessante 17	utile 21	comunicare 10	non mi piace	altro: mi affascinano 1 per sapere 1 ampliare conoscenze 2
---------	-----------------	----------	---------------	--------------	--

4. A cosa serve, secondo te, studiare le lingue straniere?

viaggiare 21	lavoro 20	comunicare 19	futuro 20	niente	altro: arricchire le mie conoscenze 1
--------------	-----------	---------------	-----------	--------	---------------------------------------

5. Cosa ti piaceva dell'ora di lingua straniera?

videocassette 4	canzoni 8	lettore 3	giochi 11	computer 2	essere coinvolto 13	Quasi tutto 9	niente	altro: tutto 1 parlare 1
-----------------	-----------	-----------	-----------	------------	---------------------	---------------	--------	--------------------------

6. E quali sono le attività e i momenti che ti sono piaciuti di meno?

esercizi di grammatica 2	lavori di gruppo o a coppie 17	ascoltare cassette 1	laboratorio linguistico 12	corrispondenza 5
--------------------------	--------------------------------	----------------------	----------------------------	------------------

7. E quali sono le attività e i momenti che ti sono piaciuti di meno?

videocassette 2	canzoni 3	lettore	giochi	computer 1	essere coinvolto 1	disturbo dei compagni 9	compiti 11
-----------------	-----------	---------	--------	------------	--------------------	-------------------------	------------

esercizi di grammatica 11	lavori di gruppo/coppie	ascoltare cassette 2	laboratorio linguistico	interrogazioni 16	corrispondenza 1
---------------------------	-------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------	------------------

8. Alle scuole medie hai studiato due lingue. Qual è quella che preferisci e perché?

inglese	13 lingua internazionale, vado meglio, è la più parlata, più facile, per il futuro, mi ha colpito di più, non saprei, più bella, per la musica straniera, mi riesce di più, strana pronuncia
tedesco	6 prof bravi e coinvolgenti, sono brava di natura, strana pronuncia
nessuna	perché:
entrambe	5

9. Ritieni di aver imparato o sviluppato autonomamente un tuo metodo di studio?

Sì 18 un po' 5	NO 1	non si esprime
-------------------	------	----------------

10. Qual è il tuo punto forte (segno +) e quello debole (segno -)?

	+	-
Conosco la grammatica	7	17
Me la cavo a parlare	19	5
So capire quando ascolto una canzone o qualcuno che parla	20	4
La pronuncia	13	11
I vocaboli	16	8
Sono molto motivato/a	18	6
Quando leggo capisco almeno il contenuto principale del testo	23	1

11. Cosa ti aspetti di sapere e saper fare alla fine di questi 5 anni (o: cosa vorresti saper fare in lingua str)?

parlare in modo scorrevole 21	imparare bene 11	capire testi scritti 13	scrivere 15	capire/farsi capire 17	non lo so	niente
-------------------------------	------------------	-------------------------	-------------	------------------------	-----------	--------

Certificazioni no 13 / Ket 10 (1 solo corso)/ Fit 6/ A1 ingl / A1 ted / Ket e Fit 6 /

Allegato D

Scheda di autoosservazione (subito dopo aver ascoltato il testo ed eseguito il compito)

1. Hai chiesto aiuto all'insegnante ?

Sì

No

2. Se sì, per che cosa?

1. singole parole

2. il contenuto

Altro: _____

2. Quale dei seguenti aspetti ti ha creato le maggiori difficoltà? (E' possibile una sola risposta)

1. parlata troppo veloce
2. parlata con inflessione regionale
3. contemporaneità tra ascolto ed esecuzione del compito
4. disturbi provenienti dalla strada (auto, lavori in corso, ...)
5. la mancanza di suoni di sottofondo
6. la mancanza di immagini
7. poco tempo a disposizione

Altro: _____

Allegato E

RISULTATI

Scheda di auto osservazione (subito dopo aver ascoltato il testo ed eseguito il compito)

1. Hai chiesto aiuto all'insegnante ?

Sì 8

No 15

2. Se sì, per che cosa?

3. singole parole 5

4. il contenuto 3

Altro: /

2. Quale dei seguenti aspetti ti ha creato le maggiori difficoltà? (E' possibile una sola risposta)

- | | |
|--|---|
| 8. parlata troppo veloce | 3 |
| 9. parlata con inflessione regionale | 0 |
| 10. contemporaneità tra ascolto ed esecuzione del compito | 4 |
| 11. disturbi provenienti dalla strada (auto, lavori in corso, ...) | 2 |
| 12. la mancanza di suoni di sottofondo | 2 |
| 13. la mancanza di immagini | 9 |
| 14. poco tempo a disposizione | 3 |

Altro: /

4.5. Pietro Callovi, Liceo “Bertrand Russell”, Cles

Classe: 4A (liceo scientifico con studio del tedesco e l'inglese)

Numero studenti: 16

Lingua: inglese

Premessa

Ho lavorato sulla quarta perché con loro ho sperimentato alcune attività di ascolto interessanti. Si tratta di una classe di liceo scientifico con inglese e tedesco; gli studenti sono molto bravi e diligenti, una classe fuori dal comune.

Questo lavoro arriva non solo alla fine dell'anno scolastico ma anche alla fine di quattro anni di studio con me. Credo molto nel discutere con gli studenti su atteggiamenti, stili e processi; ho riservato uno spazio negli ultimi anni per la riflessione sulle convinzioni mie e dei miei alunni sull'apprendimento.

Volevo vedere se e quanto l'ascolto risulta inserito armoniosamente nelle attività che svolgiamo in classe e quanto punto sulle competenze nel mio lavoro. Partendo dal presupposto che non si può lavorare su un'abilità isolata, cerco sempre di contestualizzare le attività di ascolto all'interno di un ambito comunicativo, dove gli allievi parlano, discutono, predicano.

In generale, favorisco un approccio molto attivo, dando importanza all'intuizione, alla conoscenza del mondo degli studenti e alla loro capacità di “riempire i buchi” nel testo ascoltato – anche se le parole reali sono sfuggite. In quest'ottica, la comprensione al 100% è vista come un miraggio non utile; un obiettivo non realistico.

Le attività

Abbiamo svolto tre attività che mettevano in gioco i seguenti aspetti della competenza di ascolto:

1. integrazione con le altre abilità, specialmente il parlato;
2. personalizzazione del tema;
3. uso della conoscenza del mondo e abilità di predizione;
4. comprensione globale e interazione discorsiva con il testo (attività 1);
5. comprensione di contenuti ed elementi specifici (attività 2 e 3).

Le tre attività rappresentano una progressione nella difficoltà dei testi e anche nella specificità delle richieste, per consentire agli alunni di superare l'ansia da non-comprensione. La mia tesi è che gli studenti, motivati e galvanizzati dalla (relativa) semplicità della prima attività, possano affrontare con maggiore autostima le prove più difficili.

Attività 1. “Time Management”, tratto da *Inside Out Intermediate* (p. 83). Cfr. All. 1.

È un esercizio molto interessante, o meglio, tanti compiti in un'attività sola. Delle tre, è l'attività che preferisco perché parte da un momento di riflessione personale sulla puntualità, per poi soffermarsi sulla gestione del tempo (questionario). In entrambi i compiti, si parte da una dimensione individuale, per poi proseguire a coppie e poi gruppi e, infine, in plenaria. L'ascolto arriva a questo punto e non viene colto dagli studenti come separato, della serie “finora abbiamo scherzato, ora facciamo un listening”. Il testo è stato ascoltato due volte, con obiettivi diversi: durante il primo ascolto si è mirato a una comprensione globale del testo; il secondo ascolto è stato dedicato alla comprensione di qualche dettaglio in più. Gli aspetti della competenza (1 – 5; vedi sopra) ci sono tutti ma 1, 2 e 4 risultano decisamente preponderanti.

Attività 2. “Divorce”, tratto da *Headway Intermediate* (p. 84 da me rielaborata). Cfr. Allegato 2.

Ho detto agli studenti che questa attività di ascolto era da considerarsi come una preparazione al test (cfr. Attività 3 e la progressione di difficoltà descritta sopra). All'inizio, l'argomento è stato introdotto da un lavoro a coppie sul divorzio; il tema è senza dubbio delicato ma utile per approfondire valori etici e culturali. Dopo la condivisione in plenaria, abbiamo ascoltato il testo due volte ma gli studenti non sembravano soddisfatti della loro comprensione. Abbiamo quindi ascoltato quindi una terza volta, ma ho chiesto loro di scrivere quello che capivano, questa volta con una penna di colore diverso. Il tutto per dimostrare che il terzo ascolto non era necessario, in quanto avevano già compreso bene il testo e svolto l'esercizio in maniera adeguata. Abbiamo, quindi, riflettuto sull'attività: gli allievi hanno convenuto che la richiesta di un ulteriore ascolto deriva dalla loro preoccupazione di capire quanto più possibile, quando spesso una certa percentuale è sufficiente (vedi sopra). Gli aspetti della competenza preponderanti sono qui 1, 2, 3 e 5; i numeri a lato si riferiscono ai punti assegnati per una risposta completa, con alcuni dettagli (come nella domanda 2).

Attività 3. FCE Paper 4, come verifica delle loro abilità (tratta dal manuale FCE). Cfr. Allegato 3.

Penso che le prove Cambridge ESOL siano molto valide per testare le competenze, anche sull'ascolto. Si tratta di un normale Paper 4 del FCE, che noi abbiamo trattato come verifica finale del percorso (con due ascolti). Ci siamo quindi mossi dal massimo dell'interazione (attività 1) all'enfasi sulla comprensione di dettagli ed elementi specifici (vedi, ad esempio, Part 2 sotto). L'attenzione al processo ha lasciato il posto all'importanza del risultato; gli aspetti della competenza preponderanti sono 3 e, soprattutto, 5. Le tematiche della prova non sono state introdotte, in linea con quanto previsto dall'esame.

Un bilancio

Le caratteristiche delle tre attività sono senza alcun dubbio diverse: ho cercato di dimostrare ai miei allievi che il lavoro integrato e interattivo (Attività 1) può aiutare la comprensione in contesti più asettici (Attività 3), grazie all'abbassamento dell'ansia e all'uso dell'intuizione e della conoscenza del mondo. Occorre anche ricordare che mentre la prima attività è usuale, le attività 2 e 3 sono più simili a verifiche sommative delle competenze di ascolto; logico quindi che gli allievi abbiano preferito un lavoro interattivo, piuttosto che un test.

I risultati nell'attività 3, pur abbastanza buoni (molto vicini alle loro *performances* abituali, con 2 eccezioni) non confermano del tutto la mia teoria: è come se in un test gli alunni non siano in grado di utilizzare abilità di predizione che invece usano benissimo nelle normali attività in classe.

Di tutti gli aspetti della competenza considerati, è 5 (la comprensione specifica) a far emergere le difficoltà maggiori, soprattutto perché, a mio avviso, le attività che hanno questo obiettivo non sono introdotte adeguatamente o personalizzate. Inoltre, la soluzione non è proporre un maggior numero di esercizi di questo tipo, poiché questo potrebbe risultare deleterio per l'autostima dell'alunno.

Un'altra interessante direzione di ricerca potrebbe riguardare l'ascolto estensivo (prolungato nel tempo, ad esempio un'ora al giorno di TV) e la sua efficacia nel miglioramento delle competenze di comprensione, generale e specifica. Credo che questo tipo di ascolto sia essenziale per ottenere dei risultati ad alto livello, come del resto la lettura estensiva favorisce enormemente la comprensione dei testi scritti.

Seguono gli allegati:

1 Time

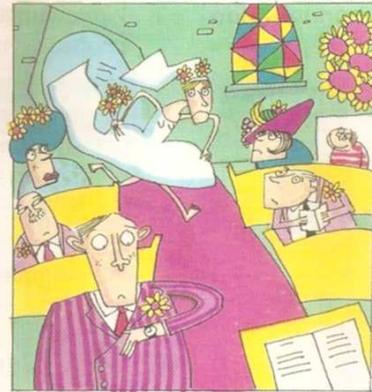
2 Divorce

3 Test FCE

Punctuality

Discuss the following in small groups:

- a) How punctual are you? Do you usually arrive late, early or on time? Think about some of these events:
- a first date
 - an English lesson
 - a job interview
 - a wedding
 - a film
 - a football match
 - a rock concert
 - a family dinner
- b) What about your friends and relatives? Are you typical of people in your country?



Listening 1 Read the questionnaire below and tick your answers. Then compare with a partner.

QUESTIONNAIRE

1 You have to attend a meeting which is scheduled to start at nine o'clock. Do you arrive ...

a) exactly on time?

b) ten minutes early?

c) anything up to ten minutes late?

2 You've arranged to meet a friend in the centre of town. How long do you wait if your friend is late?

a) Five minutes.

b) Fifteen minutes.

c) Half an hour or more.

3 You're at home working on an important piece of work that has to be finished for tomorrow when a friend calls by unexpectedly. Do you ...

a) invite the friend in and hope they won't stay too long?

b) invite the friend in but tell them that you haven't got much time to spare?

c) tell the friend you're busy and you'll call them when you've got more time?

4 You have to do a job that's difficult or unpleasant. Do you ...

a) accept that you have to do it and do it straightaway so that you can forget about it?

b) put it off to another day?

c) leave it until the last minute because you need to feel the adrenalin rush produced by stress?

5 In your opinion, a hard-working person works ...

a) eight hours a day.

b) eight to ten hours a day.

c) twelve or more hours a day.

'Now, write one hundred times: "I must not waste my time "'

- 2** **36** Listen to the radio broadcast with Roberta Wilson, time management consultant, and Paul Roesch, the interviewer, discussing the same questions. Note down what they say about each one. Do you agree with them?
- 3** Work with a partner. Write down at least three activities you think are a waste of time.



Listening :

T.39 Listen to this interview with Mrs Jane Simpson, a London divorce lawyer. In the interview she talks about the following topics.

- Who most often wants the divorce, the husband or wife.
- The most common reason for divorce.
- Reasons why marriages break down.
- How to make marriages work.
- Is it too easy to get divorced?
- Should children be a reason for a couple staying together?

Before listening, discuss these topics and questions with a partner.

- What do you think the answers are?
- What is your opinion?

Comprehension :

1 What, according to Mrs Simpson, are the two real main reasons for divorce?

6

2 What are the more specific reasons given from the woman's point of view?

And from the man's?

3 Why does she say that adultery is often a *symptom* of a marriage breaking down, and not a reason for it to break down?

10

4 What is her advice to people who have recently got divorced?

6

5 What would she like to change in the divorce laws?

6

6 What does she think of her job?

6

6

40

Part 1

You will hear people talking in eight different situations. For questions 1 – 8, choose the best answer (A, B or C).

- 1 You hear a boy and a girl talking about places where you can see butterflies.
What was the boy's opinion of the place he went to yesterday?
A It was an unpleasant place to visit.
B It provided a lot of space for butterflies.
C It was easy to see the butterflies in detail.
- 2 You overhear a woman talking on the phone about a problem in her garden.
What is she worried about?
A loss of income
B invasion of privacy
C risk of damage
- 3 At a train station, you overhear two people talking.
Why is the woman annoyed?
A She doesn't want to travel by car.
B She doesn't know why there is a delay.
C She won't get to her appointment on time.
- 4 You hear a woman on the radio giving advice to listeners.
What is she giving advice about?
A throwing things away
B buying new clothes
C collecting things

- 5 You hear a man and a woman talking about going to the gym.
What does the man say about going to the gym?
A It is too expensive for him.
B It takes too much of his time.
C It is too physically demanding.
- 6 You overhear a man talking on the phone about his work.
What does he think about his new job?
A It is better than he expected.
B It is going to be difficult.
C It is similar to his last job.
- 7 You hear a young musician talking on the radio.
How does he feel about his career?
A disappointed not to have won a competition
B unconcerned about his lack of qualifications
C sorry not to have kept a promise
- 8 You overhear a woman telling a colleague about an outdoor activity course.
What is the woman's opinion of the course?
A It was frightening.
B It was difficult.
C It was useful.

Turn over ►

Part 4

You will hear a radio interview with a film actor called Will Dennis. For questions 24 – 30, choose the best answer (A, B or C).

- 24 Will became an actor because he
A had dreams of becoming famous.
B admired someone who acted.
C felt acting might be interesting.
- 25 Will lost his first job in a film because
A he caused the filming to be interrupted.
B he made a joke about something.
C he complained about being bored.
- 26 How did Will react when he was fired?
A He felt shocked by it.
B He put up with it.
C He got angry about it.
- 27 What does Will say about the experience of watching his own films?
A He finds it embarrassing.
B He feels it is uninteresting.
C He thinks he can learn nothing from it.
- 28 What does Will say about playing the 'bad guy' in films?
A He enjoys acting out his fantasies.
B He likes playing people who are unusual.
C He would prefer to play a 'good guy'.
- 29 What does Will say about doing the film stunts himself?
A It was discouraged by the film studio.
B It was something he was used to doing.
C It was acceptable if there was little risk.
- 30 Why did Will refuse to do one of the stunts?
A He thought he might make an injury worse.
B He was unhappy with the safety arrangements.
C He was not allowed to wear face protection.

6. Riferimenti bibliografici

- Albanese O., Doudin P. e Martin D. (a cura di), 1998, *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano.
- Beretta N., Gatti F., 1999, *Abilità d'ascolto*, Paravia Scriptorium, Torino.
- Boscolo P., 1997, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino.
- Brown G., 1986, "Investigating listening comprehension in context", *Applied Linguistics*, 7/3.
- Brown G., 1990, *Listening to Spoken English*, Longman, Harlow.
- Brown G., Yule G., 1983, *Teaching the Spoken Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Buck G., 2001, *Assessing Listening*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Carrell P. L., Eisterhold J.C., 1991, "Teoria degli schemi e didattica della lettura in L2", in Corno-Pozzo.
- Carter R., Mc Carthy M., 1997, *Exploring the spoken language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Collie J., Slater S., 1995, *Cambridge Skills for Fluency*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, R.C.S. Scuola, La Nuova Italia-Oxford.
- Corno D., Pozzo G. (a cura di), 1991, *Mente, linguaggio, apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Field J., 2008, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Geddes M., 1988, *How to listen*, BBC publications, London.
- Losito B., Pozzo G., 2005, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Mariani L., Pozzo G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Nardi E., 2002, *Come leggono i quindicenni. Riflessioni sulla ricerca OCSE-PISA*, Franco Angeli, Milano
- O'Malley J.M., Chamot A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford R., 1990, *Language Learning Strategies*, Heinle & Heinle, Boston.
- Pieri M.P., Pozzo G., 2008, *Educare alla lettura*, Carocci, Roma.
- Pozzo G., 2005, "Nel quadro, dietro il quadro, oltre il quadro. Lo sviluppo di strategie nell'apprendimento linguistico", in *Insegnare ad imparare in L2*, Guerra, Perugia.
- Richards J., 1983, "Listening comprehension: approach, design, procedure, *TESOL Quarterly*, 17, 2.
- Rumelhart D. E., 1991, "Schemi e conoscenza" in Corno -Pozzo.
- Schank R. C., 1991, "Provare interesse: come si controllano le inferenze" in Corno-Pozzo.
- Siniscalco, M.T. (a cura di), 2006, *OCSE PISA 2003*, Franco Angeli, Milano.
- Underwood M., *Teaching Listening*, London, Longman, 1989

* Per motivi legati alla formazione di chi scrive, la bibliografia contiene per lo più volumi tratti dalla letteratura in italiano e in inglese sull'argomento.

E' gradita l'integrazione di volumi provenienti da altre lingue.