

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

ROBERTA VAGHI

MASTER OF ARTS IN SECONDARY EDUCATION

ANNO ACCADEMICO 2011/2012

**INSEGNAMENTO E APPLICAZIONE DELLE
STRATEGIE DI APPRENDIMENTO PER LO
SVILUPPO DELLE COMPETENZE RICETTIVE
DEGLI ALLIEVI**

RELATORE

GÉ STOKS

Sommario

1. Introduzione	1
2. Quadro teorico.....	2
2.1 Le strategie di apprendimento.....	2
2.2 L'ascolto	4
2.2.1 Il ruolo dell'ascolto nel contesto delle L2	4
2.2.2 Le strategie di ascolto	5
2.2.3 Le differenze individuali	5
2.3 Scopo del lavoro.....	6
2.4 La scelta dei testi orali	7
2.4.1 Dialoghi e monologhi.....	9
2.4.2 Le canzoni	9
2.4.3 I video	10
3. Descrizione del progetto	11
3.1 Le tracce audio: dialoghi e monologhi.....	13
3.1.1 <i>In the Street</i>	13
3.1.2 <i>Open World Trip</i>	14
3.1.3 <i>When a man is tired of London</i>	15
3.2 Le canzoni	16
3.2.1 <i>All I want for Christmas is you</i>	16
3.2.2 <i>Norwegian Wood</i>	18
3.2.3 <i>We are the World</i>	18
3.2 I video	19
3.3.1 <i>The history of Halloween</i>	19
3.3.2 <i>Free Time in Britain</i>	20
3. Riflessioni e conclusioni	21

5. Bibliografia	26
6. Allegati.....	28

1. Introduzione

Oggigiorno, l'input linguistico al quale gli allievi sono esposti ricopre un ruolo di fondamentale importanza nel contesto dell'insegnamento/apprendimento delle lingue seconde, al punto che gli esperti in materia (e.g., Nunan, 1999) affermano che senza l'avvenuta comprensione dell'input non vi sono possibilità di apprendimento. Di conseguenza, lo sviluppo delle competenze ricettive, che per anni è stato messo in secondo piano rispetto ad altre abilità, è diventato una necessità per i docenti delle L2.

Queste considerazioni mi hanno spinta a progettare un lavoro di ricerca incentrato sull'educazione all'ascolto e, in particolare, sull'integrazione, nel corso delle varie lezioni, dell'insegnamento e dell'apprendimento delle cosiddette *listening strategies*. Come afferma anche il piano di formazione della scuola media ticinese "è importante porre in primo piano la questione del "come" apprendere o meglio dell'imparare ad apprendere" (DECS, p. 41), poiché non va dato per scontato che l'allievo abbia imparato ad imparare.

Prendendo spunto dal *Cycle of Strategy Instruction* elaborato da Harris (2001), ho quindi ideato un itinerario didattico volto a sviluppare le competenze ricettive degli allievi mediante l'insegnamento e l'applicazione di alcune strategie di ascolto e a comprendere quali siano quelle maggiormente efficaci nel contesto dell'insegnamento della lingua inglese nella scuola media ticinese.

2. Quadro teorico

2.1 Le strategie di apprendimento

Nel corso degli ultimi due decenni, la psicologia cognitivista ha assunto un ruolo sempre più importante negli studi condotti nel campo dell'apprendimento delle lingue seconde. I principi cardine di questo approccio psicologico sono: 1) che il modo migliore per spiegare un determinato comportamento è facendo riferimento a come gli individui percepiscono ed interpretano le loro esperienze, e 2) che il modo in cui le persone pensano e ragionano può essere, per certi versi paragonato al meccanismo attraverso il quale il computer elabora le informazioni (O'Malley & Chamot, 1990; Lightbown & Spada, 2006). Nell'ottica cognitivista, le strategie di apprendimento sono dunque quei *mental processes* (O'Malley & Chamot, 1990) che l'individuo mette in atto al fine di "elaborare" le informazioni ricevute.

Nella sua pubblicazione sull'uso delle strategie di apprendimento, Vee Harris (2001) sottolinea l'importanza della *metacognitive awareness*, ovvero il saper individuare, da parte di un allievo, lo stile di apprendimento che gli si addice maggiormente, il metodo migliore per riuscire ad imparare. La metacognizione può essere vista come una sorta di bussola che guida il discente lungo il processo di apprendimento, in quanto è stato osservato che "Students without metacognitive approaches are essentially learners without direction or opportunity to review their progress, accomplishments, and future learning directions" (O'Malley *et al.*, 1985, p. 561).

Come affermano numerosi autori (e.g., Harris 2001; Lightbown & Spada, 2006; O'Malley *et al.*, 1985), congiuntamente alle strategie cognitive, le quali si applicano direttamente alla materia di studio, le strategie metacognitive, che riguardano invece il modo in cui organizziamo, controlliamo e modifichiamo il nostro pensiero durante il processo di apprendimento, sono di fondamentale importanza per lo studio delle L2. Di conseguenza, è necessario che fra i compiti del docente di una lingua seconda rientri anche l'insegnamento delle strategie di apprendimento. Come illustra anche il piano di formazione della scuola media ticinese, l'insegnante non deve dare per scontato che l'allievo abbia imparato ad imparare, ma occorre che lo avvii "a prendere coscienza del proprio ruolo attivo nel processo di insegnamento/apprendimento tramite strategie di apprendimento efficaci" (DECS, 2004, p. 41). A tal proposito, la domanda che ci dobbiamo porre è la seguente: "although we devote considerable energy to *teaching* students the foreign language, how often do we teach them how to *learn* it?" (Harris, 2001, p.12).

A partire dagli anni '70, quando l'applicazione del cognitivismo all'insegnamento linguistico rappresentava una novità, la concezione di apprendimento ha subito un cambiamento di paradigma. Se fino ad allora l'apprendimento linguistico era interpretato come il risultato della risposta agli stimoli provenienti dall'ambiente circostante, con l'avvento della psicologia cognitivista, i cosiddetti *language learners* sono stati progressivamente considerati come attivamente responsabili del loro apprendimento (Larsen-Freeman, 2004). Partendo da questa considerazione, Rubin (1975) ha condotto uno studio sui *good language learners* e sui metodi da loro adottati per facilitare il proprio apprendimento, ovvero “techniques and devices which a learner may use to acquire knowledge” (p. 43).

Va sottolineato, però, che l'individuazione di tali strategie non è che un punto di partenza: come già affermava Rubin (1975), osservando i processi cognitivi messi in atto dai *good language learners* per imparare la lingua, è possibile sviluppare delle procedure per l'elaborazione delle informazioni linguistiche che possono essere insegnate da tutti. Per massimizzare il loro potenziale e contribuire nella maniera più efficace possibile allo sviluppo della loro autonomia, gli allievi impegnati nello studio di una lingua seconda devono quindi poter beneficiare delle strategie di apprendimento ed è ovviamente compito del docente fare in modo che ciò avvenga.

Secondo il Common European Framework of Reference¹ (CEF), usare delle strategie significa adottare una particolare linea d'azione in modo da massimizzare l'efficacia dell'apprendimento. Nello specifico, le tappe da seguire sono:

- *planning*, l'allievo riflette sul compito che è chiamato ad eseguire e decide in che modo affrontarlo, formulando ipotesi e attivando i cosiddetti *schemata*;
- *execution*, fase nel corso della quale l'allievo svolge le attività progettate dal docente mettendo in pratica le strategie discusse in precedenza;
- *evaluation*, una volta terminato il compito, l'allievo valuta la qualità del proprio operato e l'efficacia delle strategie messe in atto, ripensando agli errori commessi e ragionando sui possibili interventi correttivi;
- *repair*, fase che vede l'allievo impegnato nel far fronte alle difficoltà riscontrate; ovvero come comportarsi quando, ad esempio, non si capisce ciò che il proprio interlocutore ha appena detto o quando il proprio repertorio linguistico non è sufficientemente ampio da consentire di rispondere ad una domanda che è stata posta.

Tenendo in considerazione questi quattro passaggi, Harris (2001) ha elaborato il *Cycle of Strategy Instruction*, il quale prevede l'integrazione dell'insegnamento delle strategie di apprendimento nella

¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

programmazione quotidiana. Nello sviluppo del mio lavoro di diploma ho deciso di procedere seguendo questo metodo.

2.2 L'ascolto

2.2.1 Il ruolo dell'ascolto nel contesto delle L2

Nell'insegnamento/apprendimento delle lingue seconde, l'ascolto è stato spesso considerato come un'abilità secondaria, troppo di sovente surclassata da quella che alcuni autori (e.g., Ur, 1991) ritengono essere “the most important skill”, ovvero il parlato. Come sostiene Nunan (2002), è opinione piuttosto diffusa affermare che conoscere una lingua seconda significhi essere in grado di parlare e scrivere in quella determinata lingua. L'ascolto e la lettura sono quindi ritenute delle abilità meno importanti, “means to other ends, rather than ends themselves” (Nunan, 2002, p. 238). Pensando, però, al ruolo preponderante che l'ascolto riveste, quotidianamente, nella nostra vita, il fatto che per lungo tempo tale abilità sia stata messa in secondo piano ha suscitato parecchie perplessità fra gli esperti nel settore (e.g., Hedge, 2000; Nunan, 2002). È stato infatti osservato che, del tempo durante il quale un individuo è coinvolto in atto comunicativo, il 9% è dedicato alla scrittura, il 16% alla lettura, il 30% al parlato ed il 45% all'ascolto (Hedge, 2000). Inoltre, tenendo in considerazione il fatto che la società contemporanea e i suoi media mostrano uno spostamento dalla carta stampata verso il suono, è necessario che gli individui sviluppino delle competenze ricettive sufficientemente alte.

A partire dagli anni '80, a seguito della teoria formulata da Krashen (citato da Nunan, 1999) riguardante il *comprehensible input*, lo sviluppo delle capacità di ascolto ha iniziato a guadagnare sempre più spazio all'interno delle aule scolastiche. Considerato il ruolo fondamentale che l'input ricopre nel contesto dell'insegnamento/apprendimento di una L2, l'ascolto non può più essere ritenuto un'abilità meno importante delle altre, poiché senza l'avvenuta comprensione dell'input non vi sono possibilità di apprendimento (Nunan, 1999).

Nel campo dell'educazione linguistica, il saper ascoltare, che, a differenza del semplice “sentire”, implica la capacità di saper costruire significati, non può e non deve essere considerato un'abilità innata nemmeno nell'ambito dell'insegnamento della L1. L'allievo va educato all'ascolto e, molto spesso, il perseguimento di questo obiettivo passa attraverso la messa in pratica delle strategie di apprendimento. In ragione della natura peculiare dell'ascolto, abilità basilare tanto per l'apprendimento di una lingua seconda quanto per la comunicazione, ho deciso di farne il fulcro del mio lavoro di diploma al fine di capire tramite quali strategie sia possibile potenziare tale abilità.

2.2.2 Le strategie di ascolto

Fornire agli studenti una gamma di strategie per sviluppare ed incrementare le loro capacità ricettive può aiutarli a diventare dei “bravi ascoltatori”. Dando loro l’opportunità di riflettere sui processi che caratterizzano il loro apprendimento è possibile che essi riscontrino minori difficoltà quando confrontati con dei testi orali o con situazioni comunicative. Ne consegue che la consapevolezza di adottare determinate strategie può avere un’influenza positiva sull’apprendimento (Nunan, 1999).

Per lungo tempo, però, le strategie d’ascolto hanno ricevuto ben poca attenzione nel campo della ricerca, tanto da essere definite “the Cinderella of communication strategies” (Vandergrift, 1997, p. 494). L’interesse nei confronti di questa particolare branca delle strategie comunicative si è acceso allorché gli studi di Krashen hanno messo in evidenza l’importanza delle capacità ricettive nel contesto dell’apprendimento di una lingua seconda. Infatti, dal momento che i cosiddetti *nonnative speakers* sono in grado di riconoscere solo una parte di ciò che sentono, essi devono formulare delle ipotesi per riuscire a collegare i vari frammenti del testo orale al fine di ricavarne il significato (Field, 2002). Questo non è un procedimento automatico: per conseguire tali risultati, l’allievo deve essere educato all’ascolto mediante esercizi e consigli pratici, imparando a ragionare per inferenza e a verificare che le ipotesi formulate prima dell’ascolto siano effettivamente corrette.

Harris (2001), Nunan (1999) e Rubin (1994) hanno individuato un vasto repertorio di *listening strategies* che possono essere adottate per facilitare l’apprendimento degli allievi. Nelle fasi di progettazione e sperimentazione di questo lavoro di diploma, ho cercato di avvalermi di tali strategie, ed in particolare della *checklist* elaborata da Harris, al fine di poter dare una risposta alle domande di ricerca.

2.2.3 Le differenze individuali

Uno degli obiettivi di questo lavoro di diploma consiste nell’individuare quali allievi sono in grado di trarre maggiori benefici dall’insegnamento delle strategie di apprendimento. Pertanto è necessario tenere in considerazione le differenze individuali che caratterizzano la classe di sperimentazione. Fra i molteplici fattori che possono incidere sull’apprendimento di una lingua seconda Lightbown & Spada (2006) citano la motivazione, l’attitudine allo studio e varianti sociali come, ad esempio, l’appartenenza ad un determinato gruppo etnico. L’insegnamento delle strategie di apprendimento sembra incidere fortemente sulla motivazione degli allievi più deboli (Harris, 2001), i quali, frenati dalla convinzione di non essere portati per le lingue, spesso gettano la spugna troppo facilmente. La scoperta di questi “mezzi d’aiuto” può far nascere in loro la consapevolezza

che esiste qualcosa di pratico e concreto che può essere fatto per superare le difficoltà. Facendo riferimento ad uno studio condotto da Oxford² (1993), Harris (2001) menziona anche delle differenze fra maschi e femmine. Nel corso della fase di sperimentazione del presente lavoro di diploma ho cercato di verificare se i risultati ottenuti in merito all'uso delle *listening strategies* nel contesto della scuola media ticinese vanno nella stessa direzione di quelli riportati da Harris (2001).

2.3 Scopo del lavoro

Nella sua fase di progettazione, questo lavoro di diploma si articolava attorno a due domande di ricerca concernenti l'uso delle strategie di apprendimento nel contesto dello sviluppo delle capacità di ascolto degli allievi:

- Quali strategie di apprendimento incidono maggiormente sulle performances d'ascolto degli allievi di scuola media?
- Quali allievi traggono maggiori benefici dall'insegnamento/apprendimento delle cosiddette *listening strategies*?

Una volta conosciuta la classe di sperimentazione, una quarta media composta da 15 alunni – per la precisione 4 ragazzi e 11 ragazze –, ho notato, fin dai primi mesi di scuola, una netta differenza fra il buon rendimento della maggior parte delle ragazze e quello decisamente più scarso di cinque alunni, alcuni dei quali hanno da subito manifestato degli evidenti problemi nell'apprendimento della lingua. Nel contempo, però, mi sono resa conto che, nell'esercizio delle competenze di ricezione di messaggi orali, l'intera classe presentava delle palesi difficoltà.

Come sottolinea anche il piano di formazione della scuola media ticinese, l'insegnamento di tutte le lingue L2 va concepito nell'ottica di un uso pratico e continuo della lingua ed è quindi di fondamentale importanza che gli alunni sviluppino, in primis, delle competenze di ricezione e che siano quindi esposti a costanti stimoli nella lingua che sono chiamati ad imparare. A livello pratico è dunque necessario che il docente si esprima nella lingua insegnata, “riservando l'italiano a momenti ed esigenze particolari, e praticando in modo rigoroso la *langue de classe*” (DECS, 2004, p. 39). Oltre a ciò, considerata la notevole importanza dell'input linguistico, va indubbiamente sottolineato il ruolo essenziale del testo orale al quale l'allievo viene esposto, il quale, se adeguatamente predisposto e scelto un funzione delle sue caratteristiche informative e del livello di difficoltà linguistica, “rappresenta il materiale di base per eccellenza su cui esplicitare l'attività

² Oxford, R. (1993). Second Language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, (pp. 188-205).

didattica nelle sue molteplici manifestazioni: da quella lessicale a quella grammaticale, da quella culturale a quella più direttamente legata allo sviluppo delle competenze” (DECS, 2004, p. 4).

Tenendo ben presenti questi principi basilari della didattica delle lingue seconde ed attenendomi a quanto appreso lo scorso anno, sia durante la pratica professionale che nel corso delle lezioni del modulo di didattica disciplinare, ho cercato, sin dal principio, di esprimermi quasi esclusivamente in inglese e di sottoporre gli allievi all’ascolto di testi orali in forma autentica e originale. Nell’immediato, però, questo tipo di approccio non si è rivelato particolarmente efficace, poiché nel corso delle prime lezioni incentrate su delle *listening activities*, la maggior parte degli allievi ha riscontrato delle evidenti difficoltà nello svolgimento dei vari esercizi. Inoltre, ho constatato che la classe faticava anche a comprendere le mie consegne orali in lingua inglese.

Alla luce delle problematiche riscontrate durante i primi mesi dall’anno scolastico, ho ritenuto necessario pormi ulteriori interrogativi volti ad indagare su quali siano i modi e i mezzi maggiormente efficaci per potenziare le competenze di ricezione:

- Attraverso quali attività posso rendere efficace l’ascolto degli allievi?
- Quale tipo di testo orale è meglio usare: dialoghi, canzoni, materiale semplificato o autentico?
- A quali mezzi è meglio ricorrere: solamente audio o anche video?

Lo scopo principale di questo lavoro di diploma consiste quindi nell’intraprendere un percorso di educazione all’ascolto, nel corso del quale, mediante l’esposizione a diversi tipi di testi orali e allo svolgimento di attività, progettate con l’intento di aiutare gli allievi a focalizzare la propria attenzione su determinati particolari contenutistici o linguistici, essi riescano a rafforzare le proprie capacità di ricezione e a sviluppare delle strategie d’ascolto efficaci.

2.4 La scelta dei testi orali

Come afferma Harmer (1998), nell’ambito dell’educazione all’ascolto è in corso un acceso dibattito circa l’uso dei materiali autentici. C’è chi sostiene (e.g., Field, 2002) che i testi autentici, ovvero quelli il cui linguaggio non è stato adattato in modo da rispecchiare il livello delle competenze linguistiche degli allievi, può garantire un tipo di ascolto molto vicino a quello nel quale ci si può imbattere nella vita di tutti i giorni: “Recordings of spontaneous speech expose learners to the rhythms of natural everyday English in a way that scripted materials cannot, however good the actors” (Field, 2002, p. 244). D’altro canto, però, c’è chi puntualizza (e.g., Harmer, 1998) che non è così evidente reperire dei testi autentici il cui contenuto non si distanzi eccessivamente dal vissuto personale degli allievi. Come afferma Harmer (1998, p. 98), “Listening demands listener

engagement” ed è pertanto di fondamentale importanza che gli alunni vengano sottoposti all’ascolto di testi motivanti e coinvolgenti. In caso contrario si correrebbe il rischio che, oltre a riscontrare difficoltà di comprensione dovute alla complessità del linguaggio autentico, gli allievi potrebbero facilmente perdere l’interesse e, di conseguenza, la concentrazione.

Un modo per ovviare a problemi di questo tipo, potrebbe essere quello di presentare alla classe dei testi realistici, seppure non autentici, quali ad esempio una conversazione telefonica o un dialogo fra un cliente di un ristorante ed un cameriere. Confrontati con situazioni a loro familiari, gli allievi si sentirebbero maggiormente coinvolti nello svolgimento dell’attività e potrebbero, presumibilmente, migliorare la qualità della loro performance.

Se sulla scelta del tipo di materiale da utilizzare gli esperti nel settore hanno opinioni divergenti, c’è invece un aspetto sul quale vi è comunanza di pareri, ovvero che gli esiti più o meno soddisfacenti di una *listening activity* dipendono in larga misura, non tanto dal tipo di testo utilizzato per l’ascolto, ma dal livello di difficoltà del compito che l’allievo è chiamato a svolgere. Come puntualizzano alcuni autori (e.g., Harmer, 1998; Hedge, 2000), sia i testi autentici che quelli semi-autentici possono fornire agli allievi dei validi esempi delle diverse particolarità del linguaggio, quali ad esempio la velocità, l’accento, l’uso di determinate forme linguistiche. Ciò che li può rendere più o meno accessibili a dei *second language learners* è soprattutto il tipo di attività che accompagna l’ascolto: ad esempio, come sostiene Harmer (1998, p. 98), “difficult material may be appropriate for elementary students provided that the questions they are asked to do not demand detailed understanding.”

Basandomi quindi sulle letture svolte e su quanto appreso lo scorso anno, sia durante la pratica professionale che nel corso delle lezioni del modulo di didattica disciplinare, e naturalmente tenendo conto dei possibili interessi degli allievi, ho selezionato i vari testi orali da proporre alla classe, i quali possono essere raggruppati in tre categorie distinte: dialoghi/monologhi, canzoni e video.

Per quanto concerne la prima categoria, mi sono avvalsa principalmente dell’utilizzo dei CD dati in dotazione assieme al libro di testo usato in sede, ovvero *Up Beat Starter*³, e a quello che ho utilizzato nel corso della pratica professionale, ovvero *New English File Elementary*⁴. Di conseguenza i testi scelti sono semi-autentici e prodotti a scopo didattico/pedagogico. Per ciò che concerne le canzoni, ho cercato di selezionare dei brani che fossero piacevoli all’ascolto ed il cui testo mi permettesse di progettare delle attività volte a focalizzare l’attenzione degli allievi su

³ Freebairn, I., Bygrave, J. & Copage, J. (2009). *Up Beat Starter*. Harlow: Pearson Longman.

⁴ Oxenden, C., Latham-Koenig, C., Seligson, P. (2004). *New English File Elementary*. Oxford: University Press.

determinate categorie lessicali e forme grammaticali specifiche, mentre i video sono stati scelti tenendo in considerazione gli interessi generali degli allievi e in prospettiva di un loro arricchimento culturale.

2.4.1 Dialoghi e monologhi

Le tracce che appartengono a questa prima categoria sono le seguenti:

- *In the street* (preposizioni di moto, chiedere e dare direzioni stradali);
- *Open world trip* (*past simple* e descrizione di paesaggi);
- *When a man is tired of London* (*present simple* e *present continuous*);

Come già osservato, ho utilizzato quali fonti di questo gruppo di ascolti – eccezion fatta per *In the street*⁵ – i CD dei libri di testo *Up Beat Starter* e *New English File Elementary*, adattando, in base alle esigenze mie e della classe, le attività correlate ai vari testi orali. Ho deciso di servirmi di questi materiali poiché rientrano in quella categoria di testi semi-autentici, ma realistici, dai quali gli allievi “may learn much more about the language – and gain confidence as a result” (Harmer, 1998, p. 98).

Questi testi, inoltre, trattano aree tematiche legate alla vita quotidiana, e quindi ad un uso pratico della lingua – come ad esempio, chiedere e dare informazioni stradali, fare il resoconto di una vacanza o di un’esperienza passata –, e sono caratterizzati da un lessico con il quale gli allievi hanno avuto modo di familiarizzare ampiamente prima di affrontare le varie *listening activities*. Come afferma Hedge (2000), nel progettare attività volte ad esercitare le competenze ricettive è fondamentale assicurarsi che gli allievi abbiano delle ragioni ben precise per ascoltare un determinato tipo di testo. Un modo per riuscirci è quello di proporre loro degli ascolti che si avvicinino il più possibile al loro vissuto quotidiano, riproducendo situazioni familiari e verosimili: “In the English listening classroom, teachers need to ensure that learners experience a range of listening purposes, especially those that might be immediately relevant to their lives, outside the classroom” (Hedge, 2000, p. 243).

2.4.2 Le canzoni

Nella letteratura specializzata, non è raro trovare autori (e.g., Harmer, 1998; Hedge, 2000; Lindstromberg, 2004) che consigliano di utilizzare le canzoni allo scopo di fornire un ricco ed

⁵ Per il testo usato per questo ascolto si veda: http://www.youtube.com/watch?v=-SU_DYxI8SU. Da notare che, pur trattandosi di un video, il materiale in questione è stato sottoposto alla classe unicamente in formato audio.

autentico input linguistico agli allievi. Oltre a ciò, come ho avuto modo di notare nel corso della pratica professionale, così come durante il presente anno scolastico, proporre delle *listening activities* incentrate sull'ascolto di canzoni, possibilmente note agli allievi, incide fortemente sulla loro motivazione – fattore del quale bisogna sempre tener conto nella fase di progettazione di ogni attività didattica.

Come afferma Schoepp (2001), l'uso delle canzoni nel contesto dell'insegnamento/apprendimento di una L2 – e della lingua inglese nello specifico – è un metodo efficace per fare leva sul filtro affettivo dei discenti, creando così una maggiore predisposizione verso l'apprendimento. Non va dimenticato, infatti, che il nostro ascolto non è volto unicamente alla ricerca di informazioni o alla comprensione di istruzioni da seguire, ma, nella vita di tutti i giorni, ci ritroviamo spesso ad ascoltare per divertimento o per piacere personale, come nel caso, appunto, delle canzoni. Proponendo delle *listening activities* che prevedono l'ascolto di un brano musicale costituisce quindi un modo per creare, all'interno dell'aula scolastica, una situazione che sicuramente appartiene al vissuto quotidiano degli allievi. I brani che ho proposto alla classe sono i seguenti:

- *All I want for Christmas is you* di Mariah Carey
- *Norwegian Wood* dei Beatles
- *We are the World* degli USA for Africa

2.4.3 I video

In una delle sue pubblicazioni, Harmer (1998) si chiede “Where does the video fit in?” (p. 108) in relazione al contesto dell'educazione all'ascolto. Nel rispondere a questa domanda, egli spiega che il video rappresenta un materiale più ricco rispetto ad una traccia audio poiché “Speakers can be seen. Their body movements give clues as to meaning, so do the clothes they wear, their location etc. Background information can be filled in visually” (p. 108). Proprio per queste ragioni, però, alcuni insegnanti sostengono che i materiali audiovisivi siano poco efficaci al fine di sviluppare le competenze ricettive degli allievi, in quanto, ritrovandosi coinvolti in un'attività che richiede l'esercizio di vista e udito, essi potrebbero essere indotti a prestare meno attenzione a ciò che sentono.

Sulla base di quanto ho potuto osservare nel corso di questi due anni di esperienza professionale, devo ammettere che mi trovo in parte d'accordo con chi afferma che i video possano risultare più distraenti, e di conseguenza meno efficaci, delle tracce audio. Tuttavia, è anche vero che, come puntualizza Kellerman (citata da Hedge, 2000), gli elementi visivi hanno un ruolo molto importante per ciò che concerne la percezione di un atto comunicativo e, nel contesto

dell'insegnamento/apprendimento di una lingua seconda, possono quindi rappresentare un valido supporto didattico. Sulla base di queste considerazioni ho dunque deciso di avvalermi anche dell'uso di materiali audiovisivi e, nello specifico, ho proposto ai ragazzi delle *listening activities* incentrate su questi filmati:

- *The history of Halloween*
- *Free tim in Britain*

3. Descrizione del progetto

Il percorso didattico che ho progettato per aiutare gli alunni a sviluppare le proprie competenze ricettive è stato strutturato seguendo le tre fasi di quello che la letteratura specializzata definisce lo “standard format for the listening lesson” (Field, 2002, p. 242), ovvero:

- *pre-listening*, la fase di preparazione all’ascolto durante la quale gli allievi hanno modo di familiarizzare con alcuni vocaboli chiave e di svolgere delle attività volte a suscitare il loro interesse verso l’argomento trattato e a fare in modo che essi, tramite la formulazione di ipotesi, possano attivare i propri *schemata*;
- *while-listening*, il momento dedicato all’ascolto del testo orale e allo svolgimento dei *listening tasks*, i quali possono consistere nel selezionare determinate informazioni, nel numerare delle immagini secondo un ordine preciso, nel disegnare (un tragitto su una cartina geografica o dei simboli su una mappa metereologica), nel completare un testo inserendo gli elementi mancanti;
- *post-listening*, la fase in cui gli allievi sono chiamati a svolgere delle attività basate sui contenuti del testo orale precedentemente ascoltato e miranti all’esercizio delle altre competenze (e.g., *writing, reading, speaking*).

In questo capitolo mi limiterò a descrivere le attività proposte durante le fasi di *pre-listening* e *while-listening* e non mi occuperò quindi di quelle che ho sottoposto agli allievi dopo l’ascolto, poiché non le ritengo particolarmente rilevanti ai fini del mio progetto. Va inoltre fatto presente che tutte le attività discusse in questo lavoro di diploma sono state svolte dal mese di novembre in avanti, ovvero dopo che agli allievi, in seguito alla presentazione di una serie preliminare di testi orali, sono state fornite svariate occasioni per esercitare le proprie competenze ricettive e colmare, in parte, le lacune più evidenti.

Nei primi due mesi del presente anno scolastico mi sono quindi preoccupata di proporre alla classe una serie di *listening activities* volte ad educare gli allievi all’ascolto, poiché mi è stato chiaro fin dal principio che anche gli allievi più abili e con una buona predisposizione nei confronti della materia presentassero delle palesi difficoltà nell’esercizio delle competenze ricettive. Durante questi due mesi ho anche cercato di far riflettere gli alunni sul modo in cui hanno svolto i diversi *tasks* che sono stati loro sottoposti, dando così avvio alla fase di *awareness-raising*. Al termine di questo periodo di “allenamento” ho distribuito alla classe una versione adatta della *checklist* delle strategie d’ascolto elaborata da Harris (vedi Allegato 18), in modo da raccogliere le impressioni degli allievi circa il proprio processo di apprendimento. I dati raccolti verranno discussi nel capitolo 4.

Nei seguenti sotto-capitoli mi occuperò di descrivere alcune attività attraverso le quali ho cercato di dare un valido contributo allo sviluppo delle competenze ricettive degli allievi, rendendoli attenti ai vari tipi di strategie d'ascolto che possono essere messi in atto. Considerate le particolari esigenze della classe, mi sono concentrata principalmente sulle seguenti strategie:

- I have looked carefully at the title and any pictures to see if I can guess what it will be about;
- I have tried to remember as many words as I can do with this topic;
- I have thought about what is likely to be said in this situation;
- I used other clues like key words to identify the rough gist;
- I didn't panic when there was something I didn't understand but I carried on listening;
- I didn't give up and just make wild guesses.

3.1 Le tracce audio: dialoghi e monologhi

Questo gruppo di ascolti comprende dei testi orali semi-autentici – due dei quali sono stati tratti dai CD che accompagnano i libri di testo, *Up Beat Starter* e *New English File* – incentrati su argomenti già affrontati nelle lezioni che hanno preceduto quelle dedicate alle *listening activities* in questione. Per ogni testo orale appartenente a questa categoria sono stati progettati due tipi di attività di *while-listening*: il primo volto a cogliere il significato generale del testo, il secondo dedicato alla raccolta di informazioni specifiche.

3.1.1 In the Street

Nel corso di questa lezione ho proposto alla classe una serie di attività il cui scopo principale era quello di fornire agli alunni gli elementi necessari per essere in grado di chiedere e dare delle informazioni stradali. Nella fase di *pre-listening* ho mostrato agli allievi una serie di immagini, raffiguranti la segnaletica stradale, volte ad attivare le loro preconcoscenze in materia. In questo modo essi hanno avuto occasione di richiamare alla mente i vocaboli e i *chunks* essenziali per la comprensione del testo orale.

Oltre a ciò, questo tipo di attività mi è anche servito per dare avvio al processo di insegnamento/apprendimento di alcune strategie di ascolto. Nella *checklist* elaborata da Harris (2001) troviamo, infatti, le seguenti *listening strategies*: “I have tried to remember as many words as I can do with this topic” e “I have thought about what is likely to be said in this situation”, le quali rappresentano anche due dei principali obiettivi delle cosiddette attività di *warm up*. Proponendo sistematicamente degli esercizi volti a contestualizzare l'attività d'ascolto è dunque

possibile avviare gli allievi ad un processo di presa di coscienza riguardo l'uso di particolari strategie quali, appunto, il richiamo alla mente del maggior numero possibile di vocaboli concernenti il tema trattato nel testo orale e la formulazione di ipotesi circa il contenuto di quest'ultimo. Secondo il *Cycle of Strategy Instruction* progettato da Harris, la riflessione sull'uso delle strategie rientra nella fase di *awareness-raising*, ovvero quel momento durante il quale viene fatta mente locale sul modo in cui l'attività è stata portata a termine.

Nel corso della fase dedicata all'ascolto ho proposto un testo orale con due *tasks* differenti. Come osserva Field (2002), "More effective than traditional comprehension questions is the current practice of providing a task where learners do something with the information they have extracted from the text" (p. 244). Di conseguenza, come prima attività di ascolto, ho chiesto agli allievi di tracciare, su una mappa raffigurante il centro di Londra, il tragitto indicato nel testo orale. In questo modo essi hanno avuto l'opportunità di svolgere un compito pratico, un'attività che potesse consentire loro di stabilire un collegamento con il mondo reale e la quotidianità.

Dopo aver portato a termine questa attività, ho distribuito agli allievi la trascrizione, incompleta, del testo orale e ho chiesto loro di ascoltare nuovamente il dialogo al fine di riempire gli spazi vuoti con le parole mancanti. Oltre ad esercitare le proprie competenze ricettive al fine di reperire le informazioni richieste, gli allievi hanno anche avuto modo, al termine dell'ascolto, di verificare la correttezza del compito svolto durante il primo momento di *while-listening*. Rispetto al primo ascolto, i ragazzi hanno reagito meglio, riuscendo ad inserire nel testo quasi tutte le parole mancanti e correggendo, successivamente, il tragitto segnato sulla mappa.

3.1.2 Open World Trip

Il testo orale⁶ usato nel corso di questa lezione appartiene all'unità didattica incentrata sull'uso del *past simple* e l'argomento affrontato è stato il resoconto di una vacanza fatta in passato. Per introdurre il tema ho quindi chiesto agli allievi come avessero trascorso le loro ultime vacanze estive, in modo da contestualizzare le attività che avrebbero dovuto svolgere nel corso della lezione e fornire loro degli spunti che potessero consentire la formulazione di ipotesi riguardo il contenuto del testo orale che avrebbero poi ascoltato. Durante l'attività di *warm up* ho quindi cercato di fare in modo che gli allievi mettessero in atto alcune delle strategie d'ascolto proposte da Harris.

Prima di procedere al primo ascolto ho distribuito agli allievi la scheda di lavoro (vedi Allegato 3), la quale è stata appositamente progettata al fine di indurli ad utilizzare un'ulteriore strategia di

⁶ Il testo orale in questione è reperibile nel CD del libro di testo *Up Beat Starter*, CD 3, track 19

preparazione all'ascolto, ovvero quella che consiste nel servirsi di tutte le illustrazioni presenti sui materiali in proprio possesso per cercare di anticipare il contenuto del testo orale che verrà presentato. Sulla scheda di lavoro sono state infatti raffigurate una mappa del Sudamerica e alcune immagini di paesaggi e monumenti menzionati nel testo.

Nella prima fase d'ascolto gli allievi sono stati chiamati a tracciare l'itinerario percorso dalla ragazza durante il suo viaggio in Sudamerica. L'attività non ha creato particolari difficoltà e, nonostante la presenza di immagini extra sulla scheda di lavoro, gli alunni non si sono lasciati trarre in inganno e hanno segnato il tragitto giusto. Durante il secondo ascolto, ho presentato alla classe un altro esercizio di domande a scelta multipla, volto ad estrapolare dal testo alcune informazioni specifiche. Anche in questo caso l'esito è stato piuttosto soddisfacente, in quanto una buona parte della classe è riuscita a rispondere correttamente ai vari quesiti.

3.1.3 *When a man is tired of London*

Questo testo⁷ è stato scelto in virtù della presenza di alcuni elementi sonori, i quali ben si prestano alla presa in esame di una delle *while-listening strategies* proposte da Harris, nello specifico: "I paid attention to the tone of voice and any background noises for clues". In questo testo orale, infatti, si sentono diversi rumori, i quali aiutano a contestualizzare la scena e ad inferire la risposta corretta.

L'ascolto in questione è stato preceduto da un'attività di *warm up* di tipo ludico: gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, sono stati chiamati a ricomporre delle immagini frammentate – come se stessero facendo una sorta di puzzle –, raffiguranti dei famosi monumenti londinesi. Ho deciso di iniziare la lezione proponendo questo tipo di attività in modo da rendere gli allievi attivi e partecipi fin dal primo momento. Nonostante io ritenga, e abbia anche appurato, che avvalersi delle immagini per presentare alla classe il tema della lezione e introdurre alcune parole chiave, sia una strategia di insegnamento/apprendimento molto efficace, è altrettanto vero che questo metodo non consente di coinvolgere attivamente l'intera classe. Ne consegue che, in alcuni casi, non tutti gli allievi si concentrino a dovere durante la fase di *warm up*. L'esercizio proposto all'inizio di questa lezione li ha invece resi maggiormente attivi, e di conseguenza attenti.

Dopo aver suscitato l'interesse degli allievi verso il tema trattato durante la lezione, ovvero una gita turistica a Londra, ho proposto loro una versione modificata di un'attività⁸ dell'unità 6 del *New English File*, nella quale si chiede di numerare da 1 a 4 i monumenti visitati dai due turisti e di

⁷ Il testo orale in questione è reperibile nel CD del libro di testo *New English File Elementary*, track 6.13

⁸ L'attività in questione si trova a p. 70 del libro di testo citato.

individuare quindi in quale luogo essi non si sono recati. Come già menzionato, i rumori e i suoni presenti nel testo hanno aiutato gli allievi ad inferire le informazioni necessarie per svolgere l'esercizio correttamente. L'esito dell'attività proposta durante la seconda fase di ascolto è stato invece molto meno soddisfacente, in quanto diversi allievi hanno eseguito il compito in maniera imprecisa. L'esercizio in questione consisteva nel completare il testo inserendo alcuni verbi correttamente coniugati, ma la formazione del *present continuous* ha creato parecchie difficoltà. Nello specifico, in molti hanno utilizzato solamente la *-ing form*, dimenticandosi di inserire anche il verbo essere.

Conoscendo la classe, ritengo che questo tipo di errore non sia da imputare forzatamente ad una mancata abilità nell'esercizio delle competenze ricettive, ma che sia dovuto piuttosto a delle lacune in campo grammaticale. Si potrebbe infatti obiettare che, nella lingua parlata, quando ci si imbatte nel *present continuous*, il verbo essere non è sempre facilmente percepibile. Pertanto se non si sa che il tempo verbale in questione è composto da *to be + -ing form*, nello svolgere un esercizio come quello che ho sottoposto agli allievi durante questo ascolto, si potrebbe facilmente cadere in errore. Sono quindi dell'opinione che, a trarre in inganno gli allievi, sia stata la poca chiarezza riguardo la corretta formazione del *present continuous*.

3.2 Le canzoni

Per questo gruppo di ascolti ho fatto uso di tre brani, per ognuno dei quali ho progettato due diversi tipi di *while-listening activities*. Contrariamente a quelli presentati nel primo gruppo, i testi orali appartenenti a questa categoria sono tutti autentici. Le canzoni sono state scelte in base al lessico e alle strutture grammaticali presenti nei testi, in modo da poter collegare questi ascolti con tematiche già affrontate nel corso delle varie lezioni.

3.2.1 All I want for Christmas is you

Questo brano di Mariah Carey è stato situato all'interno di un itinerario didattico incentrato sul lessico natalizio. Nella fase dedicata al *warm up* ho mostrato agli allievi una serie di immagini raffiguranti oggetti e personaggi appartenenti al campo semantico del Natale, in modo da attivare le loro preconcoscenze in materia e attirare l'attenzione su alcuni vocaboli con i quali la classe non aveva ancora avuto occasione di familiarizzare.

Per il primo *task* mi sono nuovamente avvalsa dell'ausilio delle immagini, in quanto ho preparato una scheda con 17 illustrazioni natalizie, sotto ognuna delle quali ho riportato il vocabolo

corrispondente, e ho chiesto agli alunni di eseguire il seguente compito: ascoltando la canzone, essi avrebbero dovuto segnare tutti i vocaboli che avrebbero sentito. Per lo svolgimento di questo esercizio ho previsto un solo ascolto, poiché l'attività è stata progettata per capire quali e quanti vocaboli gli allievi sarebbero riusciti ad individuare. Nel testo orale erano presenti solo 11 delle 17 parole riportate sulla scheda e, di queste 11, una buona parte della classe ne ha riconosciute solo 8: nello specifico, solo pochi alunni sono stati in grado di individuare *reindeers*, *sleigh* e *bells*. Ritengo che questo problema si sia verificato a causa della poca familiarità degli allievi con questi vocaboli, due dei quali (i.e., *reindeers* e *sleigh*) sono stati presentati loro per la prima volta durante il *pre-listening stage*, ma anche a causa della velocità con la quale sono state pronunciate le frasi in cui questi erano contenuti.

Come afferma Hedge (2000), “vocabulary knowledge [can be seen] as a scale running from recognition of a word at one end to automatic production at the other” (p. 116). L'attività appena descritta è stata progettata proprio per fare in modo che, attraverso l'esposizione orale ad un certo numero di vocaboli ancora sconosciuti, gli allievi riuscissero a dare avvio al processo di acquisizione di questi nuovi termini, superando il *recognition stage*. In ragione delle difficoltà riscontrate dagli allievi, nella prima fase della lezione questo obiettivo non è stato pienamente raggiunto.

Il secondo compito assegnato agli allievi consisteva nell'inserire le parole mancanti all'interno del testo della canzone, avvalendosi, qualora lo ritenessero necessario della scheda usata per la prima *while-listening activity*. Chiedendo loro di svolgere un esercizio di questo tipo su una canzone piuttosto ritmata, ho voluto attirare l'attenzione degli allievi su quella che, a mio avviso, è una strategia d'ascolto di fondamentale importanza, ovvero, per dirla con le parole di Harris: “I didn't panic when there was something I didn't understand but I carried on listening”. Spesso, infatti, mi è capitato di vedere i miei allievi gettare la spugna dopo aver momentaneamente perso il filo del discorso, quando invece non ci si dovrebbe lasciar scoraggiare dalle difficoltà riscontrate durante lo svolgimento dell'attività. Per facilitare la comprensione del testo orale, ho inserito delle immagini nella trascrizione della canzone in modo che, avvalendosi di questo supporto visivo, gli allievi potessero inferire il significato di alcune parole.

L'autenticità di questo testo orale e la velocità con la quale vengono pronunciate alcune strofe mi hanno consentito di progettare un'attività che avrebbe potuto mettere in difficoltà la classe e il cui obiettivo principale fosse proprio il reagire positivamente di fronte ad una situazione-problema. Di conseguenza non mi aspettavo che gli allievi inserissero correttamente tutte le parole nel testo, ma desideravo che essi si impegnassero fino in fondo nonostante le oggettive difficoltà. Per lo

svolgimento di questo esercizio sono stati necessari due ascolti, al termine dei quali l'attività è stata corretta in plenaria.

3.2.2 *Norwegian Wood*

Nella fase di introduzione alla lezione ho mostrato alla classe delle immagini (e.g., degli strumenti musicali, la bandiera della Gran Bretagna, un sottomarino giallo, la città di Liverpool, ecc.) volte a far ragionare gli allievi sul possibile tema della lezione. In seguito ho posto loro alcune domande sui Beatles, in modo da contestualizzare l'ascolto ed incuriosire la classe.

Nel testo della canzone viene narrata un vicenda passata, di conseguenza ho deciso di progettare un'attività d'ascolto che non mirasse solamente al riconoscimento di alcuni vocaboli, come nel caso precedentemente descritto, ma ho chiesto agli allievi di svolgere un esercizio di domande a scelta multipla, volto a testare la comprensione di ciò che viene raccontato nel testo. Considerata la tipologia dell'esercizio, sarebbe potuto accadere che gli alunni, in caso di difficoltà, fossero indotti a fare quelli che Harris definisce dei *wild guesses*, ovvero rispondere "a casaccio", senza prestare la dovuta attenzione a quanto ascoltato. Nel presentare questa attività ho quindi cercato di fare capire alla classe l'importanza di concentrarsi a fondo sul *task* da portare a termine, leggendo prima le domande e le possibili risposte e tentando, nella fase di *while-listening*, di attivarsi alla ricerca di parole chiave. Per usare le denominazioni di Harris, ho progettato questa attività con lo scopo di insegnare agli allievi le seguenti strategie "I don't give up and just make wild guesses" e "I used other clues like keywords to identify the rough gist".

Durante il secondo momento d'ascolto ho invece proposto agli alunni il classico esercizio di *gap-filling*, finalizzato al riconoscimento di alcuni verbi coniugati al *past simple*. Come altre attività descritte in questo lavoro di diploma, infatti, anche la presentazione di questa canzone dei Beatles è stata inserita nell'itinerario didattico incentrato sull'uso di questo tempo verbale. La classe ha reagito in maniera positiva all'attività proposta, per lo svolgimento della quale è stato necessario un solo ascolto.

3.2.3 *We are the World*

All'inizio della lezione ho lavorato con gli allievi, tramite il gioco dell'impiccato, alla scoperta del titolo della canzone che avrebbero poi ascoltato. Questo tipo di attività è sempre molto efficace per preparare la classe all'entrata in materia in quanto, spinti dal desiderio di scoprire la frase

misteriosa, gli alunni formulano numerose ipotesi usando la propria conoscenza della lingua inglese.

Prima di procedere al primo ascolto ho distribuito alla classe una scheda sulla quale erano elencati alcuni verbi e alcuni pezzi di frasi che, se collegati correttamente, avrebbero formato delle espressioni di senso compiuto. Ho quindi chiesto agli allievi di formulare le loro ipotesi circa la giusta composizione di questi *chunks*, provando ad unire le varie parole. Il *task* che ha accompagnato il primo ascolto consisteva nel verificare la corretta composizione delle sei espressioni riportate sulla scheda. L'attività è stata portata a termine senza particolari problemi.

Durante il secondo ascolto ho proposto nuovamente un esercizio di *gap-filling*, per lo svolgimento del quale si richiedeva di prestare particolare attenzione ai tempi dei verbi da inserire (*present simple* e *present continuous*). Nell'affrontare questa attività, gli allievi hanno riscontrato difficoltà maggiori rispetto alla precedente e sono stati necessari due ascolti.

3.3 I video

In quest'ultima parte dedicata alla descrizione del progetto, presenterò le *video lessons* che ho inserito nell'itinerario didattico dedicato allo sviluppo delle capacità ricettive degli allievi. Per questo gruppo di ascolti ho selezionato sia materiali autentici (i.e., *The history of Halloween*⁹), sia materiali prodotti a scopo pedagogico/didattico (i.e., *Free time in Britain*¹⁰). La reazione degli allievi all'utilizzo dei filmati quale mezzo didattico è stata principalmente di due tipi: c'è chi è riuscito a sfruttare pienamente la ricchezza di questo tipo di supporto, avvalendosi del valore aggiunto dell'immagine per ovviare alle difficoltà di comprensione orale, mentre altri si sono lasciati "distrarre" dal video, faticando poi a compilare la scheda di lavoro.

3.3.1 *The history of Halloween*

Nella fase introduttiva della lezione ho lavorato con le immagini al fine di testare le preconcoscenze degli allievi in merito all'argomento trattato e di presentare loro alcuni vocaboli dei quali avrebbero avuto bisogno per portare a termine l'attività di *while-listening*. Dopodiché essi sono stati chiamati

⁹ Per il video usato durante la lezione in questione si veda: <http://www.youtube.com/watch?v=6EtkXnLqPMw&feature=plcp>

¹⁰ Per il video usato durante la lezione in questione si veda: <http://www.youtube.com/watch?v=MNAiFqtWVUM>. Si noti che il filmato è stato utilizzato solamente fino al minuto 2.40.

a svolgere un esercizio attraverso il quale hanno avuto modo di familiarizzare con il nuovo lessico in forma scritta.

Prima di affrontare la fase di ascolto, ho invitato i ragazzi a ricorrere, durante lo svolgimento della *while-listening activity*, all'uso di alcune strategie le quali, considerata l'autenticità del testo orale, avrebbero potuto facilitare loro il lavoro. Nello specifico, ho chiesto loro di concentrarsi su alcune parole chiave e a non lasciarsi scoraggiare dalle possibili difficoltà di comprensione nelle quali sarebbero potuti incorrere. Il compito che gli allievi hanno dovuto affrontare (i.e., domande a scelta multipla) ha fornito loro un'ulteriore occasione per esercitare alcune delle strategie (i.e., la ricerca di parole chiave per la comprensione generale del contenuto, il non arrendersi di fronte alle difficoltà rispondendo, di conseguenza "a casaccio") sulle quali ho cercato di attirare la loro attenzione nel corso dello svolgimento dell'itinerario didattico in questione.

Gli allievi hanno riscontrato parecchie difficoltà nell'affrontare il *task* proposto, le quali vanno probabilmente imputate ad alcune caratteristiche del materiale usato quali, ad esempio, la velocità del discorso e l'accento del protagonista – questa *video lesson* sulle origini di Halloween è stata una delle rare occasioni durante le quali gli allievi sono stati esposti all'accento americano. Per lo svolgimento dell'attività sono quindi stati necessari due ascolti.

3.3.2 *Free time in Britain*

All'inizio della lezione ho sollecitato gli alunni ad anticiparne il contenuto e ad identificare gli aspetti importanti del compito che sarebbero stati chiamati a svolgere. Nella fase dedicata al *warm up*, non mi sono quindi limitata a presentare agli allievi i termini che avrebbero successivamente sentito ed usato, ma, sfruttando le immagini mostrate alla classe e ponendo alcune domande, ho fatto in modo che i ragazzi avessero la possibilità di contestualizzare il proprio apprendimento e di formulare ipotesi. In seguito, li ho fatti riflettere sull'importanza, in fase di *pre-listening*, di pensare al possibile contenuto del testo orale.

La lezione è stata concepita con l'intento di perseguire due obiettivi: in primo luogo, fare in modo che gli alunni, dopo aver familiarizzato con un determinato tipo di lessico attraverso alcune attività di *warm up* (ad esempio, presentazione di termini chiave, *matching exercise*, formulazione di ipotesi), fossero in grado di visionare proficuamente il filmato al fine di capirne i contenuti principali e reperire le informazioni richieste. Secondariamente, si auspicava che, al termine della lezione, i ragazzi sapessero parlare di ciò che amano fare durante il proprio tempo libero.

Nel corso di questa lezione, gli allievi hanno reagito positivamente alle attività proposte, riscontrando, nelle due fasi dedicate all'ascolto, difficoltà minori rispetto a quelle mostrate in precedenza. Osservando attentamente l'operato degli alunni, ho avuto modo di notare che alcuni di loro hanno avuto qualche esitazione nello svolgimento dell'attività incentrata sulla seconda visualizzazione del filmato (vedi Allegato 17). Molto probabilmente la ragione di tali incertezze va imputata alla complessità, per taluni allievi eccessiva, del compito dato. Durante il secondo momento di ascolto, la classe è stata infatti chiamata a reperire un numero piuttosto elevato di informazioni, operazione che si è rivelata difficoltosa per gli allievi più deboli. Anche in questo caso mi sono quindi preoccupata di incoraggiare gli allievi, invitandoli a concentrarsi sull'individuazione di parole chiave. Per portare a termine il secondo *task*, sono stati necessari due ascolti.

4. Riflessioni e conclusioni

Le mie riflessioni sugli esiti di questo percorso dedicato all'insegnamento e all'applicazione delle strategie d'ascolto per lo sviluppo delle competenze ricettive degli allievi si basano principalmente sui dati raccolti attraverso l'osservazione del lavoro svolto in classe e la distribuzione di due questionari: uno consegnato in fase di *awareness raising* e concepito per far riflettere gli allievi sulle strategie utilizzate e utilizzabili durante lo svolgimento di un *listening task*, l'altro distribuito al termine dell'itinerario didattico e progettato per raccogliere le impressioni degli allievi a proposito del lavoro fatto nel corso del presente anno scolastico.

I risultati ottenuti mediante la compilazione del primo questionario (vedi Allegato 18) sono elencati di seguito.

Tabella 4.1 – Strategie d'ascolto usate dagli allievi

Before listening	Numero di allievi
Controllo se ho realmente capito ciò che devo fare	9
Leggo attentamente il titolo dell'esercizio e guardo le immagini al fine di indovinare l'argomento trattato	7
Cerco di ricordare il maggior numero possibile di parole che hanno a che fare con il <i>task</i>	9
Cerco di immaginare cosa potrebbe venire detto in quella situazione	9
<hr/>	
While-listening	
Identifico se si tratta di una conversazione, un annuncio, un reportage, ecc.	6
Presto attenzione al tono della voce e ai rumori in sottofondo per raccogliere maggiori indizi	10
Uso la mia conoscenza per fare ipotesi	6
Cerco di capire se ci sono parole simili alla mia lingua madre	7
Non vado in panico se non capisco qualcosa, ma continuo ad ascoltare attentamente	11
Cerco di ascoltare per capire nomi di persone e luoghi	9
Se non capisco, non mi arrendo e non rispondo "a casaccio"	6
<hr/>	
After listening	
Ricontrollo il lavoro svolto per verificare se le mie prime impressioni erano corrette	8

Per ciò che concerne la fase di *pre-listening*, più della metà della classe ha affermato di utilizzare almeno tre delle quattro strategie presentate, due delle quale (i.e., Cerco di ricordare il maggior numero possibile di parole che hanno a che fare con il *task*; Cerco di immaginare cosa potrebbe venire detto in quella situazione) sono state ampiamente esercitate nel corso del presente itinerario

didattico, attraverso l'invito a formulare ipotesi circa il contenuto del testo orale e l'utilizzo delle immagini volto ad attivare le preconcoscenze lessicali degli allievi e a presentare nuovi vocaboli. Si può quindi affermare che, dopo aver preso coscienza dell'importanza e dell'utilità di tali strategie, nelle fasi di *general practice* ed *action planning* gli alunni hanno avuto modo di mettere in atto quanto appreso al fine di portare a termine il *task* in maniera soddisfacente.

Per ciò che riguarda le strategie di *while-listening* posso ritenermi piuttosto soddisfatta del lavoro svolto durante questo percorso, poiché quasi tutta la classe – 11 allievi su 15 – hanno affermato di adottare una delle strategie sulla cui applicazione ho largamente insistito (i.e., Non vado in panico se non capisco qualcosa, ma continuo ad ascoltare attentamente). Sono dell'avviso che l'uso di materiali autentici quali, ad esempio, le canzoni e alcuni dei filmati proposti, abbiano ampiamente contribuito al processo di apprendimento di questa strategia in quanto, data la complessità del testo, per riuscire a portare a termine il *task* richiesto gli allievi hanno dovuto cercare di non arrendersi davanti alle difficoltà e di impegnarsi fino alla fine, focalizzando la propria attenzione sull'identificazione di parole chiave.

D'altro canto, però, meno della metà della classe, ha ammesso di non arrendersi e di non rispondere "a casaccio" quando si riscontrano problemi di comprensione. È possibile quindi che, nello svolgimento di esercizi con domande a scelta multipla ci siano stati allievi che, inibiti dalle difficoltà, si sono bloccati, limitandosi a tentare di indovinare la risposta corretta. Proporre attività di questo tipo può quindi avere dei pro e dei contro: da un lato, avendo sott'occhio le risposte possibili, gli allievi hanno modo di mettere in atto delle strategie di anticipazione, formulando ipotesi circa la soluzione corretta e tendendo il proprio ascolto alla ricerca di parole chiave. Dall'altro, però, potrebbero essere facilmente indotti a rispondere senza cognizione di causa. Alla luce di queste osservazioni, ritengo quindi che, in un percorso di educazione all'ascolto, le attività di *gap-filling* possano influire maggiormente sullo sviluppo delle capacità ricettive degli allievi.

Di particolare rilievo sono anche i dati raccolti in merito alla fase di *post-listening*: più della metà della classe ha infatti ammesso di ricontrollare il proprio operato, confrontando le proprie impressioni iniziali con l'esito finale del compito. Oltre a ciò, va aggiunto che 7 dei 15 alunni interrogati hanno individuato fra quelle proposte una o più strategie d'ascolto delle quali si sarebbero potuti servire per migliorare le proprie performances future. Essendo le risposte poco uniformi, mi limito a riportare di seguito i dati raccolti:

Tabella 4.2 – Strategie d’ascolto per migliorare le performances future

Strategia da adottare in futuro	Numero di allievi
Ricontrollo il lavoro svolto per verificare se le mie prime impressioni erano corrette	1
Cerco di ricordare il maggior numero possibile di parole che hanno a che fare con il <i>task</i>	1
Cerco di capire se ci sono parole simili alla mia lingua madre	2
Controllo se ho realmente capito ciò che devo fare	2
Leggo attentamente il titolo dell’esercizio e guardo le immagini al fine di indovinare l’argomento trattato	2
Se non capisco, non mi arrendo e non rispondo “a casaccio”	3

La tabella 4.2 mostra che, delle 12 strategie elencate nel questionario, i 7 allievi che si sono chinati a riflettere sul modo in cui potrebbero migliorare le loro performances riguardo ai *listening tasks* ne hanno prese in considerazione 6. Trovo di particolare rilievo che 3 alunni abbiano ritenuto utile ricorrere, in futuro, all’uso della strategia che prevede il non arrendersi e il non rispondere “a casaccio”, poiché, come già affermato in precedenza, questa è stata una delle *listening strategies* sul cui insegnamento/applicazione ho insistito parecchio durante l’anno.

Basandomi sulle risposte degli allievi e sulla costante osservazione del loro operato, posso quindi affermare che, le strategie di apprendimento che hanno inciso maggiormente sulle performances della classe di sperimentazione sono le seguenti:

- Cerco di ricordare il maggior numero possibile di parole che hanno a che fare con il *task*;
- Cerco di immaginare cosa potrebbe venire detto in quella situazione;
- Non vado in panico se non capisco qualcosa, ma continuo ad ascoltare attentamente.

Alla luce di queste considerazioni, per contribuire efficacemente allo sviluppo delle competenze ricettive degli allievi è quindi molto importante progettare delle *pre-listening activities* in grado di attivare il maggior numero possibile di prenoscenze in materia.

In ultima analisi, commenterò i dati emersi dalla compilazione del questionario (vedi Allegato 19) distribuito al termine di questo percorso. Dei 14 alunni (uno era assente) che sono stati interrogati a proposito delle attività d’ascolto svolte nel corso dell’anno scolastico, tutti hanno affermato di aver preferito il lavoro fatto con le canzoni. La motivazione, quasi unanime, a questa risposta può essere riassunta con le parole di un’allieva:

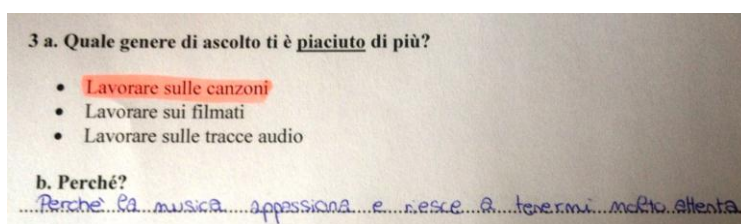


Figura 4 – Risposta di un’allieva

Secondo la maggior parte degli alunni, infatti, le canzoni rendono l'ascolto maggiormente piacevole ed interessante e aiutano anche a memorizzare le parole.

Alla domanda sul genere di ascolto ritenuto maggiormente utile per lo sviluppo delle competenze ricettive gli allievi hanno invece risposto come segue:

Tabella 4.3 – Genere d'ascolto e utilità

Genere di ascolto	Numero di allievi
Canzoni	5
Filmati	1
Tracce audio	5
Tutti	1
Nessuno	1

Globalmente i filmati non sono stati ritenuti particolarmente utili, mentre il lavoro sulle tracce audio e sulle canzoni sembrerebbe aver inciso maggiormente sul miglioramento delle performances degli allievi. Queste impressioni rispecchiano i risultati che essi hanno ottenuto nello svolgimento delle attività sui vari tipi di testi orali proposti: buoni e discreti per tracce audio e canzoni, meno soddisfacenti per il lavoro sui video. Di conseguenza, si può affermare che, rispetto ai video, i mezzi audio contribuiscono in maniera più efficace allo sviluppo delle competenze ricettive degli allievi. Per quanto riguarda invece la scelta dei materiali, ho potuto constatare che è possibile ottenere buoni risultati sia proponendo l'ascolto di testi orali autentici quali, ad esempio, le canzoni, sia semi-autentici. Ciò che conta, quindi, è riuscire a progettare dei *tasks* chiari e ben calibrati.

Per ciò che concerne l'indagine sulla tipologia di allievi in grado di trarre maggiori benefici dall'insegnamento/apprendimento delle *listening strategies* devo ammettere che i dati raccolti non mi consentono di dare una risposta sufficientemente significativa a questa domanda di ricerca. In base alle impressioni raccolte attraverso i questionari, ho potuto, però, constatare che le ragazze utilizzano – o perlomeno affermano di utilizzare – un maggior numero di strategie rispetto ai maschi. Osservando costantemente il lavoro svolto in classe sono poi giunta alla conclusione che questo itinerario di educazione all'ascolto abbia aiutato gli allievi più insicuri: il frequente esercizio delle competenze ricettive attraverso lo svolgimento di attività incentrate sulla comprensione di testi orali coniugato alla presa di coscienza e alla conseguente applicazione delle strategie d'ascolto ha contribuito a fare in modo che essi affrontassero con minori timori e perplessità le varie *listening activities* proposte.

5. Bibliografia

- DECS (2004). Piano di formazione della scuola media. Bellinzona
- Field, J. (2002). The changing face of listening. In J.C. Richards & W.A. Renandya (A cura di), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 242-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1998). *Teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Logman.
- Harris, V. (2001). *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classroom across Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the English classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D.(2004). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: University Press.
- Lindsromberg, S. (2004). *Language activities for teenagers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J.C. Richards & W.A. Renandya (A cura di), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (pp. 238-241). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzares, G., Kupper, L. & Russo, R.P. (1985). Learning strategy applications with students of English as a Second Lanaguage. *TESOL Quarterly*, 19, (pp. 285-96).
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1, (pp. 41-51).

- Rubin, J. (1994). A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 2, (pp. 199-221).
- Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 2. Disponibile in:
<http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html> (9 aprile 2012)
- Ur, P. (1991). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: University Press.
- Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: reception strategies in interactive learning. *The Modern Language Journal*, Vol. 81, No. 4, (pp. 494-505).



Questa pubblicazione, Insegnamento e applicazione delle strategie di apprendimento per lo sviluppo delle competenze ricettive degli allievi, scritta da Roberta Vaghi, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.

6. Allegati