

Strategie per Sviluppare la Ricezione Orale In un' Ottica Metacognitiva Attraverso l'Uso del Questionario MALQ

Bennini Loubna
Università di Algeri 2

Abstract

Listening is an essential aspect of communicative competence and the one most frequently used (Richards, 2008). Many studies on language learning have insisted on the fact that listening comprehension plays a vital role in the learning process.

Despite its importance, listening is still neglected, so relegated that it was dubbed the 'Cinderella' skill assigned a secondary role in learning, research and especially in the teaching of foreign languages, which was and still is always considered from an evaluative point of view, but how can you expect to evaluate a 'skill without providing the tools to deal with it, especially when confronted with authentic material.

This is the starting point for this article, which focuses on listening as a skill that should be developed and improved through the use of metacognitive strategies, especially, through the administration of the MALQ questionnaire.

Keywords: *Listening, Listening Comprehension, Listening Strategies, the MALQ*

Riassunto

La ricezione orale detta anche l'abilità d'ascolto costituisce un aspetto essenziale della competenza comunicativa, è quella più frequentemente usata (Richards, 2008), molti studi sull'apprendimento delle lingue hanno insistito sul fatto che la comprensione orale ricopre un ruolo vitale nel processo di apprendimento.

Nonostante la sua importanza, l'ascolto rimane trascurato, tanto relegato che veniva ribattezzato l'abilità "Cenerentola"; assegnandogli un ruolo secondario nell'apprendimento, nella ricerca e soprattutto nell'insegnamento delle lingue straniere che veniva e viene tutt'ora considerato sempre in ottica valutativa, ma come si può pretendere di valutare un'abilità senza fornire gli strumenti atti ad affrontarla, specie se è confrontati con un materiale autentico.

Da qui prende le mosse il presente articolo incentrato l'ascolto visto non come una facoltà, ma e un'abilità che dovrebbe essere sviluppato e migliorata attraverso l'uso di strategie metacognitive, in particolar modo, mediante la somministrazione del questionario MALQ progettato da Vandergrift et al.(2006).

Parole chiave: *Ascolto, Comprensione Orale, Strategie d'Ascolto, il MALQ.*

Résumé

L'écoute est un aspect essentiel de la compétence communicative et la compétence la plus fréquemment utilisée (Richards, 2008), de nombreuses études sur l'apprentissage des langues ont insisté sur le fait que la compréhension orale joue un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage.

Malgré son importance, l'écoute est encore négligée, reléguée au point d'être surnommée la compétence "Cendrillon" ; on lui a attribué un rôle secondaire dans l'apprentissage, la recherche et surtout dans l'enseignement des langues étrangères qui était et est toujours considéré d'un point de vue évaluatif, mais comment voulez-vous évaluer une compétence sans fournir les outils pour la traiter, surtout lorsqu'elle est confrontée à un matériel authentique.

C'est le point de départ du présent article, qui se concentre sur l'écoute, non pas comme une faculté, mais comme une compétence qui doit être développée et améliorée par l'utilisation de stratégies métacognitives, en particulier, par l'administration du questionnaire MALQ conçu par Vandergrift et al (2006).

Mots clés: *Écoute, compréhension orale, stratégies d'écoute, le questionnaire MALQ.*

Date of Submission: 27-07-2021

Date of Acceptance: 11-08-2021

I. PREMESSA: PERCHÉ IL FOCUS È SULLA RICEZIONE ORALE

È ormai noto che l'apprendimento linguistico si basa sull'acquisizione di quattro abilità chiave: ascoltare, parlare, leggere e scrivere, suddivise in due abilità ricettive: la lettura e l'ascolto; mentre parlare e scrivere sono considerate abilità produttive.

Nel presente articolo si cerca di prendere in esame l'ascolto, in quanto è una abilità comunicativa primaria, ovvero, è la prima a svilupparsi sia in L1 che in L2 e LS, e vista la sua preminenza, ne consegue che colui che vuole imparare a parlare deve prima comprendere la lingua parlata (Cfr. Rost, 1985), pertanto, nel processo di apprendimento/ insegnamento delle lingue straniere, l'ascolto riveste un ruolo centrale, come viene sostenuto da Vandergrift (2012) che l'ascolto è un' abilità cruciale ai fini dell'apprendimento. Già nel 1970, Asher ha iniziato a studiare il ruolo dell'ascolto che viene utilizzato come strumento di comprensione e, come fattore principale per facilitare l'apprendimento delle lingue.

Da questa considerazione, si può desumere che l' ascolto costituisce una pietra angolare, in quanto consente di ricevere e interagire con l' *input* linguistico e di avere una sorta di *full immersion*, facendo leva sull' emergere delle altre abilità, però, resta il fatto che l'ascolto è l'abilità meno indagata e approfondita dalle ricerche (Field, 2008; Vandergrift, 2007), e come affermato da Rost (1997) è considerata la Cenerentola delle quattro abilità, ovvero quella bistrattata, accantonata, trascurata e messa ai margini rispetto alle altre abilità, L'ascolto non è stato visto come un'abilità, "ma come un'attività da essere usata nell'apprendimento della lingua straniera" (Feyten, 1990, p. 175); quindi, nonostante la sua centralità, permane un'abilità relegata ai fanalini di coda, per svariate ragioni tra cui : a) è difficile da descrivere da analizzare, in quanto un processo mentale cioè invisibile come afferma Field (2008) "inobservable and intangible", b) la natura dell' ascolto in quanto è un' abilità ricettiva, per cui ha patito dall' inizio di un'ambiguità di fondo, intercambiando tutto ciò che è ricettivo per passivo, sulla falsariga dell'ascolto della lingua madre che si acquisisce in un modo del tutto automatico, senza dispendere tanti sforzi né tantomeno prestarci tanta attenzione; solo a partire dagli anni Novanta, che le ricerche soprattutto di stampo cognitivo e metacognitivo (Corno-Pozzo, 1991; Boscolo, 1997; Albanese *et al.*: 1998), si è potuto assodare che l'ascolto, per altro pure la lettura, abilità ritenute passive, sono al contrario , processi attivi e interattivi, in aggiunta, l'ascolto si attanaglia per lo più a testi orali che di natura sono effimeri ed effervescenti. Di conseguenza risulterebbe difficile indagare l'elaborazione dell'informazione che generalmente sono collegate alle conoscenze individuali,cosicché l'ascolto rispecchia il risultato delle competenze introitate dalle altre abilità: scrittura, parlato e lettura, motivo per cui è considerato un' abilità di proiezione, e questo spiega il fatto di tendere sempre a verificarla. Eppure si dovrebbe prevedere di insegnarla e fornire gli strumenti adeguati per promuoverla.

Oltre a ciò, occorre tenere in conto che la ricezione orale è quella ritenuta più difficile e spinosa da parte degli apprendenti, come viene ribadito da Vandergrift (2004) che l' ascolto è stato a lungo considerato l' abilità più difficile da acquisire per gli studenti e da insegnare per i formatori. A rendere l'ascolto una componente difficile, è il fatto che lo studente può trovarsi annegato dalla velocità del linguaggio parlato e incartato nella sua natura effimera, il che può portarlo a volte a perdere la faccia in certe situazioni o a episodi di incomprensione. Inoltre, quando si impara una lingua straniera, "Può essere frustrante non avere regole da ricordare per garantire un successo immediato quando si ascolta" (Siegel, 2013). In sintesi, imparare ad ascoltare in L2 e LS è un compito estremamente difficile.

Per tutte queste ragioni, e siccome la ricezione orale fa parte della competenza comunicativa, quindi focale per parlare, e per questo si è rivelata un terreno dissodato, per cui vale la pena non solo di provvedere di insegnarla al pari delle altre abilità, ma anche di indagarla in un ottica di ricerca.

Le suddette considerazioni hanno fatto scaturire una domanda abbastanza incalzante,ma si può insegnare l'ascolto?Non è che un processo automatico, si ascolta in quanto siamo dotati della facoltà dell'udito, al di là dell'udito, l' ascolto implica la capacità di comprendere e di capire,coadiuvato da altri processi cognitivi.

Torniamo all'interrogativo iniziale che orbita intorno alla possibilità o meno di insegnare l'ascolto,infatti, nella nostra prassi didattica, è ormai una pratica radicata e consolidata fare attività collegate all'ascolto, ma si tende, per lo più a testarlo, a valutarlo attraverso domande a scelta multipla, domande aperte, quelle di riempimento dette *cloze* , sostanzialmente è una didattica orientata alla verifica, se la comprensione orale sia avvenuta o meno, ma siccome siamo collocati in un contesto d'insegnamento, si può pretendere di verificare e di valutare un'abilità che non si è insegnata in precedenza né tantomeno si sono impartiti e dispensati le istruzioni e gli strumenti adatti per poterla affrontare?

Da questi quesiti, ha preso l'avvio la nostra indagine, cercando di indagare e di sviscerare la ricezione orale, a partire dal suo funzionamento, dagli elementi coinvolti al suo innesco, fino a giungere a come si potrebbe sviluppare quest' abilità nell'apprendente.

II. INPUT E APPRENDIMENTO

Anche se il focus in questa sede è la ricezione orale , è opportuno qui affrontare il tema più generale dell'*input* linguistico, infatti, ciò che ascoltiamo costituisce un *input* a cui dobbiamo fare i conti in una determinata lingua, nel nostro caso, la lingua italiana (LS).

Il termine *input*, dall'inglese "immettere", che per la prima volta fu usato in ambito informatico, si è poi diffuso in tutte le discipline, anche non tecniche, in senso lato, è un insieme di elementi o informazioni in entrata.

Nell'ambito dell'apprendimento delle lingue straniere si parla di *input* per indicare la materia oggettiva fisicamente misurabile in onde sonore o segnali visivi, che in psicologia cognitiva è detta un insieme di stimoli (Carroll, 2011), cioè tutto quello che si percepisce è un *input*, questi stimoli sono costituiti da tutto il materiale linguistico a cui è esposto l'apprendente e possono essere di vario tipo, dagli enunciati che si rivolgono direttamente verso di lui, agli annunci che ascolta per caso, a quanto viene pronunciato in sua presenza, ai film, ai messaggi scritti in cui si imbatte.

Inoltre, viene generalmente attribuito un ruolo fondamentale all'*input* linguistico per l'apprendimento delle lingue straniere, infatti, molti studiosi lo considerano il "materiale grezzo" attraverso cui gli apprendenti "costituiscono significati", sviluppando la consapevolezza di come è strutturata e come funziona la lingua di arrivo (Chaudron, 1985):

Quindi, l'*input*, oltre a veicolare in modo esplicito un contenuto, trasmette contestualmente e in maniera più implicita una serie di informazioni e indizi sulla struttura del sistema linguistico in cui esso stesso è formulato: questi dati o indizi rappresentano una fonte inesauribile di materia che è a disposizione dell'apprendente, delle sue capacità cognitive, innesca in modo deterministico l'apprendimento. L'*input* è sostanza essenziale all'apprendimento artificiale al di fuori del laboratorio (p.3).

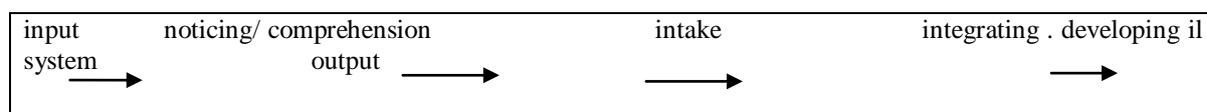


fig.1: Schema sull'*input* e apprendimento¹

Secondo il modello dell'apprendimento di una lingua straniera, schematicamente semplificato nella fig.1, l'apprendente è esposto all'*input*, se apprende la lingua in contesto di una seconda lingua è in contatto costante con la lingua; invece in contesto di lingua straniera, l'*input* della lingua *target* è probabilmente più scarso, comunque, all'inizio del suo percorso, solo una piccola parte con cui viene a contatto dell'*input* viene recepito, notato, compreso quindi modifica il suo sistema interlinguistico, mettendolo in condizione di produrre un *output*, che viene definito, una produzione interlinguistica, che è la manifestazione più evidente dello sviluppo della sua interlingua.

Possiamo quindi individuare, Quattro fasi dell'elaborazione dell'*input* (adattando da Chini, 2011, p.4):

1. *Noticing*; la fase del primo contatto con cui l'*input* viene notato;
2. *Comprehension*; la fase della comprensione dell'*input*, favorita da caratteristiche e modifiche dell'*input* o da strategie di negoziazione²;
3. *Intake*; è l'*input* che l'apprendente è in grado di immagazzinare, ovvero quello che viene compreso ed elaborato, formulando generalizzazioni sul funzionamento della lingua LS o L2;
4. *Integration*; la fase di integrazione dell'*intake* nel sistema interlinguistico dell'apprendente, è che quindi, ci dice che l'apprendimento di certa struttura o funzione è avvenuta.

Vi è poi la fase della produzione dell'*output*, mediante il quale l'apprendente mette alla prova le sue ipotesi in confronto delle sue produzioni con il suo interlocutore (parlante nativo o docente) che può dare un *feedback*.

Gli studiosi si sono a lungo interrogati sul rapporto che intercorre tra l'*input* e l'apprendimento, il comportamentismo considera l'*input* l'unico responsabile dell'apprendimento, ignorando il contributo individuale del soggetto, tutte le conoscenze linguistiche pregresse erano viste come abitudini linguistiche, causa da *transfer* da L1, quindi possibili fonte di errori, pertanto da sradicare. Il primo cognitivismo, in opposizione al comportamentismo, si è interessato esclusivamente ai fattori interni dell'apprendente, tra cui Chomsky; quindi ha determinato una certa svalutazione del ruolo dell'*input*. La prospettiva attuale propone una mediazione fra le due prospettive precedenti, appunto, chiamata interazionista ideata da Bruner attraverso la sua teoria del L.A.S.S. Oggi, infatti, consideriamo il processo di apprendimento come: « un'interazione dinamica tra *input* e processi cognitivi dell'apprendente (Pallotti, 1998, p.155).

In sintesi, l'*input* auditivo, è un elemento essenziale per l'apprendimento delle lingue è una *condition sin qua non*, naturalmente una maggiore esposizione all'*input* quello che viene chiamato da Elena Nuzzo "inondazione dell'*input*"; potrebbe favorirne l'acquisizione o l'apprendimento soprattutto se viene ripetuto più volte, ma l'esposizione esclusiva non può assicurare e garantire la sua introduzione, quindi la situazione è più complessa e non si può facilmente stabilire l'equazione: più *input* = più acquisizione o apprendimento), ma è più probabile che l'apprendente impari più forme e più strutture in cui si incappa frequentemente. Sommarariamente un *input* marcato quantitativamente non è in grado di garantire di certo l'apprendimento della

¹ adattato dal modello ILLIS (1997)

lingua in quanto implica altri aspetti cognitivi; stili di apprendimento e un insieme di strategie che sono nodali per imparare le lingue magari agevolati da interventi didattici *ad hoc*.

III. GENERALITÀ SULL'ASCOLTO

L'ascolto, come sappiamo, è l'abilità di comprendere la lingua parlata, ed è essenziale e da cui non si può prescindere, onnipresente nella maggior parte delle attività che svolgiamo nel corso della nostra vita, quindi la ricezione orale è all'ordine del giorno e investe tutte le attività che facciamo ogni giorno come dimostra Lindsay e Knight (2006) :

“We listen to a wide variety of things, for example; what someone says during a conversation, face to face or on the telephone; announcements giving information, for example, at an airport or railway station; the weather forecast on the radio; a play on the radio; music; someone else's conversation (eavesdropping); a lecture; professional advice, for example, at the doctor's, in the bank; instructions, for example, on how to use a photocopier or other machinery; directions; a taped dialogue in class” (: p 45).

Inoltre, l'ascolto è un processo complesso per via della sua duplice natura psicologica e sociale (Bueno, Madrid e McLaren. 2006, p: 282).

Infatti, esso è un fenomeno psicologico che si svolge su base cognitiva, a livello interno della testa degli individui, è quando si appresta ad ascoltare sia la L1 e, ancora di più nelle LS e L2, la ricezione orale si rivela, lungi dall'essere un'attività meramente di decodifica del flusso sonoro, ma si tratta invece di un'attività cognitiva complessa che implica l'elaborazione e la processazione delle informazioni, attraverso un coacervo e un concorso di pensieri, di conoscenze enciclopediche pregresse, di attenzione, concentrazione, inoltre vede anche il concorso dei nostri schemi mentali, attraverso cui la mente è coinvolta a dare, costruire e inferire un senso, magari da cui si deducono o si creano nuove rappresentazioni mentali detti in termini cognitivi : dal « noto » andando verso il « nuovo ». È un fenomeno sociale, perché si sviluppa in modo interattivo, tra le persone e l'ambiente che li circonda. Quindi l'ascolto è considerato come un processo complesso che bisogna capirlo per poterlo insegnare e successivamente valutarlo.

Negli anni '70, il metodo d'insegnamento comunicativo è stato introdotto per sviluppare le competenze linguistiche, alcuni ricercatori di spicco, come Asher (1977), Krashen (1985), hanno messo in evidenza il significato dell'ascolto nell'apprendimento, Krashen (1985) ha sostenuto che l'acquisizione della lingua dipendesse, in larga misura, dal processo di decodifica volto a dare e a costruire un senso dall'*input*. Anche second Rost (1994) l'apprendimento non avviene mai senza l'accesso alla comprensione dell'*input* della lingua *target* in quanto oltre all'apprendimento visivo, più di tre quarti (80%) dell'apprendimento umano avviene attraverso l'ascolto (Hunsaker, 1990), tornando adesso all'apprendimento delle lingue, Nunan (2003) ha suggerito che l'ascolto fosse la benzina che alimentasse il processo di acquisizione e di apprendimento, infatti Tomatis (1991) sottolinea la funzione dell'orecchio e dell'ascolto:

« la fonction majeure de l'oreille [...] c'est d'absorber avec particulière prédilection le langage (...) elle l'intègre et l'emmagasine dans ses réservoirs cérébraux[...] elle sera désormais notre énigmatique ouverture sur le monde du son, porteur de notre communication humaine » (p : 56).

Tutte queste considerazioni ci fanno riflettere sull'importanza che viene assunta dall'ascolto nell'apprendimento delle lingue, nonché sull'impatto e l'incidenza dell'ascolto sullo sviluppo del linguaggio.

IV. DUE MODELLI COGNITIVI DI RICEZIONE ORALE

Il processo dell'ascolto si è rivelato un meccanismo attivo, responsabile del trattamento dell'*input*, dalla selezione alla memorizzazione, dalla decodifica alla costruzione fino alla ricostruzione del messaggio ascoltato. Studiosi come Vandergrift, O'malley, Chamot, Cornaire sono unanimi sul fatto che “la comprensione è un processo attivo di costruzione del significato del testo da parte del soggetto” (Cornaire,1998)

Inoltre, la comprensione orale non è una facoltà, bensì, è vera competenza che ogni studente dovrebbe puntare ad acquisirla, infatti, è un vero e proprio esercizio, ci si allena ad ascoltare, ci si abitua ai tratti prosodici e soprasegmentali : all'accento, all'intonazione e al ritmo della voce inclusi nel testo orale.

La ricezione orale implica la comprensione, che è un'attività cognitiva molto complessa che Vandergrift (1999) sottolinea che comporta l'elaborazione contemporanea di una varietà di elementi linguistici, facendoli calare nel loro contesto socioculturale.

Listening comprehension is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation, retain that was gathered in all of the above, and interpret it within the immediate as well as the larger sociocultural context of the utterance (p:168).

4.1. Modello di ascolto *Bottom-up*

È un tipo di elaborazione del flusso sonoro dal basso verso l'alto: ossia a partire dalle unità più piccole, il suono a unità più grandi cioè fonema, combinandoli per giungere alle parole arrivando alla frase e via dicendo, quindi, dalle unità più piccole a quelle più grandi, cercando di metterle insieme dando corpo al concetto o all'idea veicolata dal testo orale, in parole povere, il processo *bottom-up* è un processo di decodifica che prende l'avvio dagli elementi più piccoli a quelli più grandi.

4.2. Modello di ascolto *Top-down*

È un tipo di elaborazione e di processazione dell'informazione che inizia dall'alto verso il basso, ovvero mettendo al proprio servizio e adoperando le conoscenze pregresse di cui si dispone, quelle appunto, chiamate enciclopediche, il contesto in cui si viene a trovare e l'argomento, tutti elementi e aspetti che concorrono alla comprensione dell'idea o del messaggio che il testo orale vuole trasmettere.

V. PECULIARITÀ DELLA RICEZIONE ORALE IN LINGUA STRANIERA

Appurato che l'ascolto non è più un'attività passiva, ma è un processo attivo di costruzione di significati che vedono confluire vari tipi di conoscenze di cui si dispongono gli apprendenti, il (noto, il progresso), *con l'input* sonoro in entrata (il nuovo). Però resta il fatto che bisogna tracciare una spartiacque, una linea di separazione tra la comprensione dei testi orali, che lungi dall'essere identica a quella dei testi scritti, infatti, le differenze risiedono almeno in due tratti distintivi: a) le caratteristiche del testo orale; b) le differenze tra ascolto in L1 e l'ascolto in LS.

a) Le specificità dei testi orali: sono caratteristiche peculiari del testo orale la fonologia, l'accento, ritmo e l'intonazione, le caratteristiche prosodiche, le esitazioni, le false partenze, la struttura, la velocità del discorso, ne consegue che per capire un testo orale occorre conoscere bene i suoni, tuttavia, resta il fatto che solitamente i discorsi orali sono proferiti in modo veloce e di conseguenza, i suoni adiacenti si influenzano e, a volte, si sovrappongono e questo costituisce una differenza abissale tra testi scritti e orali.

b) Le differenze tra ascoltare in lingua madre e lingua straniera, pare ovvio associare che la ricezione orale in LS si differenzia nettamente da quella in lingua madre (Cfr. Field: 2008). Intanto tutti gli studiosi affermano che i processi visti sopra (§4.1, 4.2), sono gli stessi nelle due lingue, a fare la differenza, è la limitata conoscenza del codice linguistico e le conoscenze culturali in LS, quindi una scarsa conoscenza degli elementi linguistici, potrebbe compromettere e inficiare la comprensione in LS. Inoltre, l'acquisizione della lingua madre è implicito e non consapevole (Cfr. Krashen, 1985), le abilità vengono apprese automaticamente senza l'impiego di tanti sforzi, in quanto si interagisce con il mondo circostante, mentre in un'altra lingua, specie lingua straniera, in particolare modo, se appresa dopo l'infanzia, le cose non funzionano così. Nell'apprendimento delle lingue straniere le conoscenze sono esplicite e in un discorso per lo più ostico, pieno di buchi e lacune, l'unico appiglio a cui aggrapparsi è costituito dalle conoscenze lessicali e in misura minore quelle grammaticali. Se invece non si riesce a intercettare e individuare nessun elemento identificabile, ci si trova in un pieno tunnel.

VI. PROCESSI COGNITIVI COINVOLTI NELLA RICEZIONE ORALE

L'ascolto è un'abilità completamente diversa dalla lettura, in parte per la sua natura effimera e transitoria. Questo lo rende più impegnativo perché gli studenti non possono tornare indietro su qualcosa di cui non sono sicuri, inoltre non possono controllare la velocità, se si "incastrassero" o si inciampassero su una parola o due, perderebbero la parte successiva. Oltre a ciò, richiede anche una buona memoria a breve termine per conservare le informazioni precedenti affiate da un'attenzione selettiva, in quanto la mente umana ha una capacità mnemonica ridotta. Inoltre, ascoltare monologhi o dialoghi, in una situazione di classe, non permette agli studenti di usare strategie di comunicazione per chiarire il significato; appunto quella chiamata negoziazione del significato, né tantomeno chiedere all'oratore di ripetere o di rallentare.

La ricerca in quest'area dei processi cognitivi coinvolti nell'ascolto di Anderson (1995; citato in Goh 2000, p.56), Goh (2000) e Vandergrift (2004), sottolineano la complessità di questi processi. L'impiego di strategie di ascolto dall'alto verso il basso: ovvero il modello sopra-citato chiamato *top-down*, che chiede l'uso della conoscenza del mondo detta enciclopedica, sfruttando la conoscenza del contesto e dell'oratore che opera al suo interno, sono tutti elementi necessari per consentire agli studenti di affrontare i testi orali e di raggiungere la comprensione globale. Tutte queste informazioni aiutano gli studenti a dedurre e ad arguire il senso complessivo dei testi orali, nonostante si dispongano di conoscenze linguistiche abbastanza ridotte, quindi a sopprimere queste lacune linguistiche è l'attivazione dell'elaborazione delle informazioni in modalità *top-down*.

In sintesi, come si è potuto associare, l'ascolto è un processo cognitivo che comporta l'attivazione di altri processi quale l'attenzione, la memoria nonché la processazione dell'informazione in arrivo, che solitamente viene elaborata sulla scia del modello *bottom-up*, da cui si sfociano tante difficoltà nei discenti; soprattutto in un contesto straniero dove le conoscenze linguistiche sono carenti, in quanto non godono di un

ventaglio ampio e svariato di strutture lessicali né tantomeno quelle grammaticali che non consente i discenti di costruire il senso a partire dalle unità più piccole ; ovvero: seguendo il modello *bottom-up* , quindi focalizzare l'attenzione su questo unico modello di elaborazione crea una fonte di incomprensione e di ansia soprattutto quando si è alle prese con un materiale autentico; e siccome la mente umana è in grado di elaborare l'informazione anche in modo inferenziale e deduttivo, il fatto di sfruttare il secondo modello, ossia quello chiamato *top-down*, in questo modo si dà il via all'attuazione di strategie di apprendimento, cioè una sorta di compensazione alle lacune linguistiche.

VII. INSEGNARE E SVILUPPARE LA COMPETENZA DELL'ASCOLTO.

In una prospettiva didattica moderna, il ruolo del docente non è quello di dispensare le informazioni in un'ottica trasmissiva, propriamente quella chiamata di travaso, cercando di riempire i discenti come se fossero dei vasi, ma piuttosto, si punta sul fornire loro strategie e strumenti utili e tesi allo sviluppo ed all'incremento delle loro capacità in senso lato, e della ricezione orale, in senso stretto, allo scopo di rendere i discenti bravi ascoltatori di un materiale autentico; dando loro l'opportunità di riflettere e di pensare sui processi che caratterizzano il loro apprendimento; insomma di renderli consapevoli del processo della comprensione in generale e, delle strategie di apprendimento in particolare; al fine di riscontrare minor difficoltà quando si viene a trovare con testi orali autentici. Ne deriva come affermato da Nunan (1999) che la consapevolezza di adottare certe strategie incide positivamente sull'apprendimento.

Per lungo tempo, però, le ricerche non hanno prestato tanta attenzione alle strategie dell'ascolto, tanto da essere definite the Cinderella of communication strategies Vandergrift (1997), e siccome la ricezione orale è un'abilità cardine nell'apprendimento delle lingue, occorre trovare e proporre degli strumenti adatti per poterla sviluppare, per fare ciò, bisogna innanzitutto, determinare e specificare i fattori che spiegano le diverse performance di ascolto degli apprendenti delle lingue straniere; difatti, questo quesito è stato posto per primo da Vandergrift (1997), e in base al suo studio condotto, si è potuto far emergere che i bravi ascoltatori, appunto, quelli che vantano di prestazioni strepitose ed eccezionali nella comprensione orale, sono coloro che mettono in atto delle strategie metacognitive, e da questo traguardo, si sono aperti tanti orizzonti e, si sono potuti muovere i primi passi verso l'insegnamento dell'abilità dell'ascolto, insomma, si è profilata e delineata una via verso una didattica dell'ascolto, che prende corpo attraverso una serie di istruzioni fornite dai docenti su come si prepara per ascoltare e su come gestirlo e monitorarlo, e infine su come valutarlo, non in termini di verificare la comprensione attraverso un giudizio, ma valutare il proprio ascolto da un'angolazione metacognitiva, ovvero pensare al pensiero, ripensare a come si è approcciato all'ascolto, nell'intento qui di riorganizzarsi e reimpostare il proprio modo di ascoltare.

Insomma proporre e fornire ai discenti le suddette strategie, attraverso svariata attività *ad hoc* proposte nell'approccio metacognitivo che è stato progettato da Vandergrift e Goh, attraverso una serie di attività:

a) attività di pre-ascolto, che si possono attuare attraverso l'attivazione del processo *top-down* negli studenti, cercando di tirare fuori le loro conoscenze pregresse, di fare ipotesi che andranno verificate lungo il corso dell'ascolto, indurli e abituarli a inferire il senso nonsostante che il significato sia sconosciuto, di non tradurre le parole letteralmente, appoggiandosi soltanto sul modello *bottom up* adatto piuttosto alla L1 che alla LS, quindi sfruttando diversi elementi quali il contesto, titoli delle tracce audio, immagini, fornire loro parole chiave che gli consentano di decifrare e decodificare il messaggio che si intende veicolare dall'ascolto.

b) il durante-ascolto prevede certe attività tese a monitorare e a gestire il proprio ascolto e che devono essere tenute d'occhio quali: tenere alta l'attenzione e, di non demordere all'insorgere delle prime difficoltà, focalizzarsi sull'obiettivo prefissato, attivando un'attenzione selettiva atta a selezionare e setacciare le informazioni richieste e anticipate nell'obiettivo dell'ascolto, in quanto l'essere umano è dotato di una memoria a breve termine, motivo per cui non si è in grado di trattenere tutte le idee che ci pervengono. Tutte queste attività e istruzioni vengono corroborate da c) attività post-ascolto di valutazione quali: il ripensare al modo e al processo dell'ascolto che è stato attuato, cercando di riconfigurarlo e per certi versi di « ripristinarlo » rimpostandolo prossimamente.

Quindi conoscere come funziona il processo dell'ascolto grazie agli studi cognitivi, ha gettato i primi semi per cercare di insegnare quest'abilità che è stata a lungo equiparata e paragonata a una facoltà e ad un processo automatico su cui non si può intervenire, se non in chiave valutativa, come spiega Vandergrift e Goh (2006):

“Our goal is the explain and demonstrate how to teach listening so that teachers plan the lessons that avoid the pitfalls of earlier practice the merely tested what was heard, and instead tap into the process involved and the potential that learners themselves bring to improve L2 LS learning”(p: 17).

Da qui si capisce che si mirava ad ampliare e rielaborare le strategie che vengono di solito usate per insegnare l'abilità dell'ascolto, che non si sviluppa e si promuove semplicemente ascoltando, ma occorre intervenire con attività mirate, appunto, *ad hoc*, in contrapposizione con la prassi didattica in uso e diffusa tutt'oggi nei libri di testo di cui disponiamo, che tendendo ad affidare per lo più l'insegnamento dell'ascolto ai

dialoghi iniziali “prefabbricati”, seguiti da una batteria di esercizi di vario tipo, tesi maggiormente a misurare la comprensione orale, più che a svilupparla,

Prove convincenti (Goh, 2002; Vandergrift, 2003) hanno dimostrato che le strategie metacognitive sono altamente benefiche per il miglioramento dell'ascolto della L2 e LS. I recenti studi di stampo empirico (Bidabadi & Yamat, 2011; Goh & Hu, 2014) hanno anche dimostrato che l'insegnamento delle strategie metacognitive ha delle ricadute positive sulla comprensione orale. In Plonsky (2011) è stato notato che l'istruzione delle strategie è più efficace a livelli intermedi e livelli avanzati più che altro, mentre in altri studi (Goh e Taib, 2006; Bozorgian, 2012; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010) i risultati hanno evidenziato che gli studenti meno abili beneficiano maggiormente delle strategie metacognitive.

A questo punto, si può appurare che, sulla scorta di diversi studi, che la chiave di volta consiste proprio nell'uso di strategie metacognitive³ (Goh, 1998; Vandergrift, 1997a), altri esperimenti fatti da Thompson e Rubin (1996), da Vandergrift (2007a), Ross e Rost (1991), Carrier (2003), hanno messo in luce che un allenamento alle sudette strategie porta a migliorare e sviluppare la comprensione orale.

L'obiettivo perseguito da Vandergrift e Goh sopra-citato, ha potuto trovare un riscontro positivo attraverso la proposta di un approccio metacognitivo dell'ascolto che non punti sulla valutazione, ossia sul *prodotto e sul risultato dell'ascolto*, ma che sposti il focus *sul processo* dell'ascolto e a come si deve approcciare.

In sintesi, l'ascolto deve essere insegnato in una chiave metacognitiva e, non più in un'ottica valutativa, a supporto di questa conclusione e la seguente citazione di Vandergrift (2003, p: 214): “[...] *learner metacognition plays a crucial role in learning to listen and understand another language*”.

La didattica dell'ascolto richiede un approccio esplicito basato sull'allenamento alle strategie mirante a fornire più conoscenza metacognitiva, aumentando la consapevolezza degli studenti dei processi di ascolto (Vandergrift, 2003).

7.1. Allenare alle strategie metacognitive attraverso il questionario MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire)

Sulla scorta di studi avviati da Vandergrift *et al* (2006) in merito ai fattori che determinano le prestazioni dell'ascolto, si è emerso che la consapevolezza metacognitiva può determinare il 13% della variazione della performance dell'ascolto, da questo studio su una larga scala, infatti, è stato svolto su un vasto campione (n = 1478), da cui è venuto a galla il questionario MALQ, semplicemente si tratta di uno strumento che, deve essere affiancato da istruzioni e varie attività dispensate dai docenti, in grado secondo gli stessi studiosi di innescare e attivare negli apprendenti la consapevolezza relativa ai processi sottesi alla comprensione orale.

Il Metacognitive Awareness Listening Questionnaire è un questionario teso a innescare una serie di strategie metacognitive, che si snoda attraverso tre momenti cruciali dell'attività dell'ascolto: pianificare il pre-ascolto, monitorare il durante ascolto, e valutare il post-ascolto, cui efficacia è stata dimostrata da tanti studi empirici tra cui quello condotto da Ambra Ferranti (2016), per promuovere l'abilità di ricezione orale attraverso appunto l'uso di strategie metacognitive, il questionario è strutturato in 21 *items*, scanditi in tre momenti diversi dell'attività dell'ascolto: il pre-ascolto, il durante e post-ascolto, le affermazioni sono strutturate e articolate in base a cinque fattori determinanti per la consapevolezza metacognitiva.

1. Problem solving.
2. Pianificazione e valutazione.
3. Traduzione mentale.
4. Conoscenze personali.
5. Attenzione direzionata.

Ciascuna delle 21 affermazioni è affiancata da una scala Likert da 1 a 6, il questionario in versione originale (Vedi : appendice 01)

Il MALQ non si tratta di un test, ma semplicemente di uno strumento diagnostico e di sensibilizzazione alle strategie metacognitive usato come supporto, per appunto, monitorare i tre momenti nodali dell'ascolto, affidabile che somministrato prima e dopo ogni attività di ascolto, consente di attivare, monitorare l'uso delle strategie metacognitive e potenziare gli apprendenti a diventare ascoltatori autoregolati, aumentando la loro consapevolezza del processo di ascolto, il che gli permetterà di imparare un'altra lingua in modo più rapido ed efficiente e, di renderli più autonomi nel loro apprendimento come sostiene (Vandergrift *et al*, 2006) :

“Using the MALQ can enable and empower learners to become self-regulated listeners who can better capitalize on the aural input that they receive. By increasing their awareness of the

listening process, students can learn how to become better listeners, which, ultimately, will enable them to learn/acquire another language more quickly and more efficiently” (p: 454)

Questa breve rassegna della ricerca sull’ abilità di ascolto suggerisce che:

- a) l’ascolto può certamente essere insegnato;
- b) sviluppare le abilità di ascolto degli studenti migliora il loro apprendimento e la loro comprensione;
- c) sono state ideate strategie metacognitive pratiche che insegnanti e studenti possono utilizzare per insegnare l’ascolto e da cui si può apprendere meglio e in modo più proficuo e, di conseguenza promuovere anche l’autonomia nell’apprendimento delle lingue.

Nella speranza che questo contributo sproni e solleciti gli insegnanti e i ricercatori a prestare maggiore attenzione all’insegnamento esplicito dell’ascolto da una angolatura metacognitiva, come si è potuto vedere il MALQ si è rivelato uno strumento valido per la sensibilizzazione alle strategie metacognitive, integrando conoscenze dichiarative e quelle procedurali, interagendo processi *bottom-up* con quelli *top-down*; le prove e le ricerche disponibili anche se scarseggiano, suggeriscono che gli apprendenti possono giovarne e trarne un vantaggio significativo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- [1]. Bacon, S.M. (1989). Listening for real in the foreign language classroom. *Foreign Language Annal*, 22.
- [2]. Baker, L.(2002). Metacognition in comprehension instruction. New York:Guilford press.
- [3]. Bueno, A., Madrid, D., McLaren, N. (2006). TEFL in Secondary Education (pp. 4-7). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- [4]. Bonvino, E., Lopriore, L. (2015). Strategie di ascolto a confronto. Intervento al Convegno Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali e agli Student Marco polo e Turandot- Pavia, pp: 35-49.
- [5]. Bozorgian, H. (2012). The Relationship between Listening and Other Language Skills in International English Language Testing System. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657-663.
- [6]. Cornaire, C. (1997). *la compréhension orale*. Paris: CLE International.
- [7]. Fayten, C.M. (1999). The power of listening ability : An Overlooked Dimension in Language Acquisition. *The Modern Language Journal* 75: 173-80.
- [8]. Field, J. (2008), *Listening in the language classroom*, Cambridge : Cambridge University Press.
- [9]. Flowerdew, J., Miller, L. (2005). *Second language listening : Theory and practice*. New York: Cambridge university press.
- [10]. Goh, C. C. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2 (2), 124-147.
- [11]. Goh, C. C. M. (2002). *Teaching listening in the language classroom*. SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- [12]. Hunsaker, R. (1990). *Understanding end developing: Spacking end listening*. Englewood: Morton Press.
- [13]. Krashen, S.(1985). *The Input Hypothesis : Issues and implication*. Harlow and NewYork : Longman.
- [14]. Lindsay, C., Knight, P., (2006). *Learning end teaching English*. Oxford: Oxford University Press.
- [15]. Nuna, D.(2003). *Practical english language teaching*. Singapore: International Edition.
- [16]. Nuzzo, E., Grassi, R. (2016). *Input, Ouput e Interazione nell’ insegnamento*. Perugia: Bonacci Editore.
- [17]. Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Roma: Bompiani.
- [18]. Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press.
- [19]. Rost, M. (1997). *Teaching listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [20]. Rost,M., Ross, S.(1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability : *Language Learning*, 41, pp: 235-273.
- [21]. Thomatis, A. (1991). *L’ oreille et le langage*. Paris: Seuil.
- [22]. Thompson, I., Rubin, J. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language*.
- [23]. Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30, pp: 387-409.
- [24]. Vandergrift, L. (1997a). The Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals* 30:387-409.
- [25]. Vandergrift, L. (1997b). The Cinderella of Communication Strategies: Receptive Strategies in Interactive Listening. *Modern Language Journal*, 81: pp :494-505.
- [26]. Vandergrift, L. (2003). Orchestrating Strategy Use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53 (3), 463-496.
- [27]. Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp: 3-25.
- [28]. Vandergrift, L., Goh C., Mareshal C.,Tafaghodtari,M.H.(2006), the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development end validation, in *language learning*, 56, pp:431 462.
- [29]. Vandergrift, L. (2007a). Recent developments in Second Language and Foreign Language Comprehension Research, in *Language Teaching*, 40, pp: 191- 210.
- [30]. Vandergrift, L., Tafaghodtari, M.H. (2010). Teaching Learners How to Listen does make a difference: an empirical study: *language learning*, 65, pp:470- 497.
- [31]. Vandergrift, L., Goh, M.C. (2012): *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. Cambridge: Cambridge University PRESS.
- [32]. Wenden, A. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. In *applied linguistics*, 19, pp: 513-537.

Appendice 01:

Il questionario MALQ nella sua versione originale in inglese, progettato da Vandergrift *et al* (2006) tratto da: *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognitive in Action*, Vandergrift L; Goh .C.M (2012), p:287.

I like learning another language	Strongly disagree	Disagree	Slightly Disagree	Partly agree	agree	Strongly agree
	1	2	3	4	5	6
1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.						1 2 3 4 5 6
2. I focus harder on the text when I have trouble understanding						1 2 3 4 5 6
3. I find that listening is more difficult than reading, speaking or writing						1 2 3 4 5 6
4. I translate in my mind when I lose concentration, I recover my concentration right away.						1 2 3 4 5 6
5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand						1 2 3 4 5 6
6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.						1 2 3 4 5 6
7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.						1 2 3 4 5 6
8. I feel that listening comprehension is a challenge for me.						1 2 3 4 5 6
9. I use my experience and knowledge to help me understand.						1 2 3 4 5 6
10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.						1 2 3 4 5 6
11. I translate key words as I listen						1 2 3 4 5 6
12. I try to get back on track when I lose concentration						1 2 3 4 5 6
13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that is not correct.						1 2 3 4 5 6
14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time						1 2 3 4 5 6
15. I don't feel nervous when I listen.						1 2 3 4 5 6
16. When I have a difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.						1 2 3 4 5 6
17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.						1 2 3 4 5 6
18. I translate word by word, as I listen.						1 2 3 4 5 6
19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense						1 2 3 4 5 6
20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.						1 2 3 4 5 6
21. I have a goal in mind as I listen.						1 2 3 4 5 6

Appendice 02 :

il questionario MALQ tradotto in italiano (il medesimo questionario usato nella ricerca realizzata da Ambra ferrante (2016) con gli Studenti Marco Polo-Turandot).

Sei d'accordo?	Assolutamente NO	NO	Più No che sì	Più sì che No	sì	Assolutamente Sì
Mi piace imparare le lingue	1	2	3	4	5	6
1. Prima di cominciare ad ascoltare ho in mente un piano su come ascolterò.						1 2 3 4 5 6
3. Focalizzo maggiormente l'attenzione sul testo quando ho qualche difficoltà a capire.						1 2 3 4 5 6
3. Trovo che ascoltare è più difficile che leggere, parlare o scrivere.						1 2 3 4 5 6
4. Mentre ascolto traduco mentalmente.						1 2 3 4 5 6
5. Uso che parole che conosco per indovinare il significato di quelle che non conosco.						1 2 3 4 5 6
6. Quando mi distraigo, recupero immediatamente l'attenzione.						1 2 3 4 5 6
7. Mentre ascolto, confronto ciò che ascolto con quello che conosco sull'argomento.						1 2 3 4 5 6
8. Penso che la comprensione orale sia una dura prova per me.						1 2 3 4 5 6
9. Faccio uso della mia esperienza e delle mie conoscenze per aiutarmi a capire.						1 2 3 4 5 6
10. Prima di ascoltare penso a testi simili che aver già ascoltato.						1 2 3 4 5 6
11. Mentre ascolto, traduco le parole chiave.						1 2 3 4 5 6
12. Quando perdo la concentrazione, cerco di recuperarla.						1 2 3 4 5 6
13. Quando ascolto, rivedo subito la mia interpretazione se mi rendo conto se non è corretta.						1 2 3 4 5 6
14. Dopo aver ascoltato, ripenso a come ho ascoltato, e a cosa potrei fare diversamente la volta successiva.						1 2 3 4 5 6
15. Non mi sento nervoso quando ascolto l'italiano.						1 2 3 4 5 6
16. Quando ho difficoltà a capire ciò che sento, smetto di ascoltare.						1 2 3 4 5 6

17. Mi servo dell'idea generale del testo per aiutarmi a fare ipotesi sul significato delle parole che non capisco.	1 2 3 4 5 6
18. Mentre ascolto tradco parola per parola.	1 2 3 4 5 6
19. Quando capisco il significato della parola, ripenso a tutto cio che ho ascoltato per vedere se la mia ipotesi ha senso.	1 2 3 4 5 6
20. Mentre ascolto, mi chiedo ognitanto se sono soddisfatto del mio livello di comprenione.	1 2 3 4 5 6
21. Ho un obiettivo in mente mentre ascolto.	1 2 3 4 5 6

Bennini Loubna. "Strategie per Sviluppare la Ricezione Orale In un' Ottica Metacognitiva Attraverso l'Uso del Questionario MALQ." *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, vol. 10(08), 2021, pp 59-68. Journal DOI- 10.35629/7722