



UNIVERSITÀ DEL SALENTO

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
LINGUE MODERNE, LETTERATURE E TRADUZIONE

TESI DI LAUREA IN
DIDATTICA DELL'ITALIANO L2

Le strategie metacognitive relative all'ascolto in italiano L2 di adulti migranti: MALQ for Adult Migrants (MALQAM)

RELATORE:

Chiar.ma Prof.ssa Paola LEONE

CORRELATORE:

Chiar.ma Prof.ssa Immacolata TEMPESTA

LAUREANDA:

Pamela TAMBORRINO

Anno Accademico 2018 – 2019

*A me stessa,
alla mia straordinaria forza di volontà e
ai miei sogni da realizzare.*

*Ai miei genitori,
il mio arcobaleno e
il mio cielo sereno.*

*A mia zia e a mia nonna,
due meravigliose stelle
che da lassù mi hanno donato tanta energia.*

INDICE

Introduzione	3
CAPITOLO I	6
1. Il quadro teorico	
1.1 Integrazione linguistica	7
1.2 Ascolto: abilità primaria	10
1.3 Lettura e ascolto	14
1.4 L'analisi dei bisogni dei discenti	17
1.5 Strumenti per l'analisi	19
1.5.1 Elaborazione di un questionario sociolinguistico	19
1.6 Ruolo della metacognizione nell'attività di ascolto	22
1.6.1 Il Metacognitive Awareness Listening Questionnaire	25
CAPITOLO II	28
2. Presentazione dello studio	
2.1 Obiettivi	29
2.2 Il contesto	29
2.3 Partecipanti	30
2.4 I materiali	32
2.4.1 L'ambiente classe	33
2.5 Fasi ed eventi didattici della sperimentazione	36
2.6 Domande di ricerca e metodologia	39
CAPITOLO III	43
3. Analisi dei risultati	
3.1 Analisi risultati questionario sociolinguistico	44
3.2 Analisi risultati MALQAM	64
CONCLUSIONI.....	73
APPENDICE A	76

APPENDICE B	81
APPENDICE C	83
APPENDICE D	84
APPENDICE E.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	92
SITOGRAFIA.....	95

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, il fenomeno dell'immigrazione nel nostro Paese riveste un ruolo centrale: l'Italia, per la sua posizione di confine, è un territorio di arrivo e di transito raggiunto da centinaia di migliaia di uomini, donne, bambini che lasciano il proprio paese per stabilirsi altrove, per fuggire dalla miseria, dalle persecuzioni, dalla guerra. Questo fenomeno porta a interrogarsi sulle strategie e sui cambiamenti necessari a favorire l'inserimento sociale dell'immigrato nella nostra società. Un aspetto centrale per favorire tale processo è l'apprendimento della lingua: conoscere la lingua del paese di accoglienza significa non solo essere in grado di muoversi in autonomia e soddisfare i propri bisogni di vita ma anche interagire in situazioni in cui è in gioco l'esercizio dei propri diritti e doveri.

Per questo motivo viene sottolineata l'importanza di sviluppare iniziative e percorsi qualificati per l'insegnamento della lingua e della cultura del paese che ospita i cittadini immigrati. Questo evidenzia che l'inserimento sociale è un processo che interessa sia chi arriva sia chi accoglie. In quest'ottica, si pone la rete SPRAR (Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati) perché considera la conoscenza della lingua uno dei presupposti su cui si basa l'inclusione sociale. Con il decreto-legge del 4 ottobre 2018, convertito in Legge il primo dicembre del 2018, questa rete, rinominata SIPROIMI (Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati), riserva l'intervento educativo ai soli titolari di protezione internazionale e ai minori non accompagnati.

Questo lavoro nasce da motivazioni personali e in vista del mio futuro professionale nell'ambito della didattica L2 in cui spero un giorno di lavorare. Personalmente, credo che insegnare significhi lasciare un segno ma, in questo contesto specifico, significa condividere qualcosa che è dentro di sé, che fa

parte di sé. A rendere ancor più interessante questa professione è l'essere un processo non a senso unico perché dall'altro lato c'è qualcuno che racconterà del suo mondo così lontano dal nostro, dalle nostre abitudini. E in cambio si riceve un grande dono quello del confronto che farà assaporare la bellezza del convivere in modo tranquillo con gli altri, da qualunque paese essi provengano. In sostanza, permette l'apertura alla conoscenza di altre culture e all'accesso ad altre visioni del mondo.

Alla luce di tutto ciò, ho scelto di concludere il mio percorso universitario con un'osservazione di classe, pari a 32 ore da luglio ad ottobre, presso un corso di lingua italiana (livello A1/A2) attivato dall'ex Progetto SPRAR "Il Salento Accoglie" per adulti migranti nel comune in cui risiedo, Melendugno, con lo scopo di indagare l'abilità di ascolto in quanto considerata innata nell'uomo e per questo riceve una scarsa attenzione. Di conseguenza, si è reso necessario sviluppare uno studio per migliorare la qualità didattica perché l'ascolto è un bisogno primario e senza di esso non c'è comunicazione, ossia risulta difficilissimo captare e decodificare il discorso del nostro interlocutore.

Il presente lavoro mira ad analizzare le conoscenze metacognitive di giovani migranti relative all'ascolto in lingua italiana di un testo autentico: uno scambio comunicativo caratterizzato da un parlato semi-spontaneo. Saranno approfondite le strategie per insegnare in modo efficace l'abilità di ascolto. Un ruolo importante è assegnato alle conoscenze metacognitive, che ci consentono di riflettere su ciò che sappiamo rispetto ai compiti e ai processi implicati nella costruzione di senso a partire da input orale.

L'approccio didattico mira a motivare e indirizzare gli apprendenti verso il potenziamento della capacità di ascolto dentro e fuori l'ambiente didattico.

La tesi è articolata in tre capitoli. Il primo capitolo presenta il quadro teorico indirizzato a comprendere meglio gli obiettivi del presente studio. Viene esposta l'importanza dell'integrazione linguistica come mezzo affinché si realizzi una vera accoglienza e l'avvio verso l'inserimento sociale, la relazione tra lettura e ascolto, la centralità dell'analisi dei bisogni dei discenti tramite l'elaborazione di un questionario sociolinguistico per promuovere attività di ascolto mirate, il ruolo della metacognizione nel processo di apprendimento/insegnamento dell'ascolto in L2 e per finire è stato illustrato il compito del *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ), utilizzato per misurare la consapevolezza metacognitiva del discente.

Il secondo capitolo riguarda invece la parte operativa del lavoro di ricerca: sono presentati obiettivi, partecipanti, contesto, materiali, ambiente classe, metodologia e gli eventi didattici che si sono svolti.

Infine, il terzo capitolo si propone di offrire un'analisi dettagliata dei risultati ottenuti sia dal questionario sociolinguistico sia dal questionario MALQ e per avere un quadro chiaro sono stati inseriti grafici e tabelle illustrative.

CAPITOLO I

IL QUADRO TEORICO

In questo capitolo si introducono alcune tematiche essenziali per una didattica della lingua che valorizza la pratica di ascolto. La prospettiva assunta mira a dare importanza all'integrazione linguistica in quanto un immigrato deve, innanzitutto, essere in grado di comunicare nella nuova lingua per acquisire autonomia.

Si tratterà l'ascolto come bisogno primario perché solo se siamo in grado di costruire senso a partire da input orale, avremo le basi per migliorare la nostra competenza in L2. Sarà prestata attenzione all'analisi dei bisogni dei discenti per giungere a degli obiettivi specifici di insegnamento e per rilevare le loro necessità e le motivazioni è stato elaborato un questionario sociolinguistico. Inoltre, sarà interessante scoprire la relazione e i benefici della lettura e dell'ascolto svolte in maniera simultanea e, in ultima analisi, sarà presentato il ruolo della metacognizione nella comprensione di messaggi orali in una lingua seconda.

1.1 Integrazione linguistica

Il fenomeno migratorio riguarda la vita quotidiana di migliaia di persone che arrivano da lontano e cercano di integrarsi in un nuovo Paese. L'integrazione dei nuovi arrivati è un processo dinamico che tiene conto di diversi aspetti che facilitano l'inclusione sociale (accesso all'abitazione, al lavoro, alla vita politica, al servizio sociale e sanitario, ecc.); perché vi sia una piena integrazione occorre acquisire conoscenze sul paese di accoglienza e apprendere la sua lingua. Pertanto, l'apprendimento della lingua è uno degli anelli forti nel processo di stabilizzazione e di adattamento del migrante che permette di non rimanere confinati nella marginalità e in impieghi dequalificati.

Di conseguenza, uno dei primi compiti dei paesi di accoglienza è quello di predisporre corsi di lingua italiana necessari al primo inserimento. Nel nostro Paese gli immigrati possono usufruire di una rete di offerte formative di italiano L2 fornite da: enti locali che organizzano interventi sul territorio, i CTP (Centri Territoriali Permanenti per l'educazione degli adulti), risorsa importante è anche quella del volontariato come le associazioni religiose e le organizzazioni sociali.

La lingua italiana diventa per gli immigrati stranieri strumento per interagire con la comunità dove si sono momentaneamente inseriti, per affrontare adeguatamente il nuovo mondo, per esprimersi ed essere capiti, per comprendere e rispondere in modo comprensibile.

Infatti, Graziella Favaro afferma:

fin dal momento del loro arrivo, congiuntamente ai bisogni primari (vitto, alloggio, occupazione), il bisogno di comunicare, di capire e di essere capito, di orientarsi nei molti luoghi sconosciuti e nei codici linguistici diversi, diviene vitale¹.

Ciò significa che agli inizi necessitano non solo di una prima accoglienza, del processo di regolarizzazione, di una soluzione per l'alloggio e il sostentamento economico ma anche di imparare a comunicare, e quindi formarsi in L2: tale bisogno di alfabetizzazione non è classificabile come secondario ma bensì come primario. Infatti, l'acquisizione della competenza linguistica nella seconda lingua è concepita dallo straniero come uno dei mezzi di integrazione che consente di inserirsi negli spazi comunicativi prima sociali e poi in quelli professionali. Considerando ciò, allo straniero che giunge per la prima volta in un Paese diverso dal suo dovrà essere presentata quella lingua usata nelle situazioni in cui si troverà più frequentemente a contatto nella vita quotidiana italiana. Dovrà, quindi, essere in grado di chiedere le informazioni a lui più utili, più semplici e le nozioni di prima necessità in modo da riuscire a vivere nel nostro Paese.

Per questo motivo devono essere adoperati input linguistici immediati, vale a dire una lingua che gli permetta di svolgere in modo tranquillo tutto ciò che riguarda la quotidianità, dalle azioni più comuni come quelle di chiedere e offrire un caffè, a quelle più complesse ma essenziali come, ad esempio, riuscire a capire quanto detto e richiesto in un ufficio della Questura per ottenere un permesso di soggiorno o capire quanto detto dal medico in merito alla posologia di un farmaco.

¹ Favaro, G., e Tognetti Bardogna M. *La salute degli immigrati*. Milano: Unicopli, 1988.

Detto questo, l'acquisizione/apprendimento della lingua del Paese in cui si è ospite fa parte del processo di integrazione e non è da intendersi nei termini riduttivi di pura acquisizione di regole grammaticali e fonetiche.

Colui che apprende una lingua deve poter contestualizzare questo strumento linguistico e quindi scoprire gli aspetti culturali della comunità dove è accolto (la cosiddetta acculturazione), senza rinunciare o abbandonare all'identità della lingua d'origine. Questo spiega che l'integrazione non va confusa con l'assimilazione, ossia un completo assorbimento dei nuovi arrivati da parte della cultura autoctona, ma gli elementi della cultura di partenza e di arrivo di ogni individuo sono strettamente legati.

Nel processo di insegnamento/apprendimento di una L2 sono coinvolte più culture: quella/e del proprio paese e delle esperienze pregresse e quella del paese ospitante e ciò diventa fonte di motivazione, stimola l'interesse e la curiosità per la lingua.

Inoltre, acquisire una lingua seconda significa sviluppare la capacità di partecipare alle interazioni sociali con i nativi e quindi promuovere l'incontro tra differenze, sviluppare un senso di empatia verso l'altro. Infine, la questione dell'integrazione linguistica permette all'adulto immigrato di raggiungere al meglio i suoi progetti di vita e quindi di autorealizzarsi perché riconosce nella lingua italiana lo strumento principale per trovare lavoro e, di conseguenza, rafforza la motivazione all'apprendimento.

1.2 Ascolto: abilità primaria

L'ascolto è un'abilità comunicativa primaria ed estremamente utile nella vita quotidiana. Quest'abilità è la prima a svilupparsi sia in L1 sia in L2. Colui che vuole imparare a parlare deve prima imparare a comprendere la lingua parlata; allo stesso modo, per imparare la lingua italiana e comunicare con i nativi del Paese ospitante lo straniero dovrebbe imparare a comprendere in situazioni linguistiche reali ciò che i parlanti stanno raccontando. Pertanto, nell'apprendimento delle lingue l'ascolto riveste un ruolo centrale in quanto consente di ricevere e interagire con l'input linguistico, facilitando l'emergere di altre competenze linguistiche.

Il primo passo da compiere quando ascoltiamo una conversazione in L2 è, anzitutto, percepire il flusso sonoro ed essere in grado di compiere inferenze che ci permettano di comprendere e rendere esplicito ciò che un parlante ha voluto significare. Il processo di ascolto è, sostanzialmente, una complessa abilità cognitiva ma, sicuramente, è una delle parti necessarie per fare una comunicazione di successo.

A livello cognitivo, la comprensione orale si basa sui processi *bottom-up* e *top-down*. Il primo comporta la segmentazione del flusso sonoro in unità significative per interpretare il messaggio. Il significato viene costruito dall'ascoltatore in maniera graduale dai fonemi alle parole per arrivare ad unità di significato sempre più grandi (frasi o pezzi di discorso). Colui che ascolta lavora a livello linguistico includendo la conoscenza fonologica, lessicale e quella sintattica della lingua target. Quest'approccio alla comprensione orale utilizzato da solo non è adeguato perché diventa difficile per l'ascoltatore seguire il flusso sonoro in L2 in quanto troppo veloce. E per questo motivo entra in gioco il processo detto *top-down*.

In questo processo dall'alto verso il basso, l'elaborazione si basa su tecniche di compensazione quali il contesto, le conoscenze pregresse o il senso comune. In breve, per la comprensione del messaggio gli ascoltatori possono utilizzare quanto già conoscono sull'argomento di un testo orale, possono ricorrere a conoscenze culturali sulla lingua di destinazione o ancora a conoscenze di tipo pragmatico. Anche questo processo utilizzato da solo non è adeguato in quanto, molto spesso, coloro che si apprestano ad un'attività di ascolto non sono in possesso di tutte le conoscenze richieste. In definitiva, questi due processi sono uno il complemento dell'altro. Colui che ascolta una L2 deve imparare a utilizzare entrambi i processi a seconda dello scopo, della conoscenza del linguaggio e del contesto di ascolto.

Un'altra prospettiva utile a capire come viene costruito il senso a partire da input orale è la differenziazione proposta da Anderson²: percezione, *parsing* e interpretazione. Durante la fase di percezione, coloro che ascoltano utilizzano l'elaborazione dal basso verso l'alto che consiste nel segmentare il flusso sonoro. Questa prima fase rappresenta in modo particolare per gli apprendenti di una L2 una grande sfida in quanto non sono aiutati da spazi, come nella lingua scritta, che determinano il confine di una parola e ciò comporta il non riconoscere delle parole.

Durante la seconda fase detta *parsing*, colui che ascolta analizza la rappresentazione fonetica di ciò che è stato mantenuto in memoria ed inizia ad elaborare delle rappresentazioni mentali. Le difficoltà che sorgono in questa fase per un discente L2 sono dimenticare velocemente ciò che è stato ascoltato, non essere in grado di formare una rappresentazione mentale delle

² Vandergrift, Larry, e Christine C.M Goh. *Teaching and Learning Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2012.

parole ascoltate e non comprendere il resto del messaggio a causa di quanto è mancato in precedenza.

Infine, durante l'ultima fase, denominata interpretazione, i soggetti sono invitati a mettere in relazione le unità principali per interpretare i significati impliciti. La comprensione delle parole ma non del messaggio e il sentirsi confusi a causa di incongruenze nel contenuto sono i problemi che emergono nella fase di interpretazione. Questi processi non funzionano né in modo indipendente né in modo lineare ma possono sovrapporsi durante l'ascolto.

Naturalmente, il modello di Anderson non presenta problemi per una L1 ma comporta specifiche difficoltà ad ogni fase in L2. Ciò che rende difficile il processo di comprensione orale in una L2 è la mancanza, o la diversità, di conoscenze necessarie a realizzare appropriate previsioni, inferenze, deduzioni. Un altro fattore che rende il processo più complesso e meno efficiente è la mancanza di conoscenze linguistiche che permettono ad un discente L2 di prevedere quello che seguirà in una parola, in un enunciato o discorso.

Nella didattica dell'ascolto, un altro aspetto da considerare è il tipo di input con cui il discente viene a contatto. Indubbiamente, in un contesto L2, la priorità spetta alla comunicazione orale autentica che mira a mettere l'apprendente in contatto diretto con la realtà extra didattica, con testi che testimoniano usi comunicativi autentici e naturali.

Con materiale autentico si intendono testi non prodotti ai fini dell'insegnamento della lingua ma sono materiali destinati a parlanti nativi, come registrazioni di interazioni quotidiane tratte da video, trasmissioni televisive, spezzoni di film che raramente fanno parte del corredo di un libro di testo. I materiali autentici sono intrinsecamente interessanti perché spesso contengono informazioni su argomenti di attualità e questo motiva i discenti ad ascoltare.

Tuttavia, il discorso naturale presenta delle caratteristiche che possono risultare problematiche per i discenti L2. Quella più vistosa è la frammentarietà sintattica e semantica che si realizza attraverso frasi brevi e attraverso l'utilizzo di segnali discorsivi (diciamo, cioè, eh). Si nota anche il cambio della progettazione testuale con continue esitazioni, false partenze, ripetizioni e parole generiche: si tratta di una lingua naturale e spontanea. Spesso, c'è la tendenza a proporre l'ascolto di materiale non autentico: una lingua semplificata e artificiale. Ciò contribuisce a creare nel discente una distanza dalla lingua effettivamente usata ed enormi difficoltà una volta inseriti nella comunicazione con gli italofoni. È, quindi, auspicabile abituare in tempo l'apprendente ad una lingua viva per non generare uno stato di frustrazione e delusione, credendo di aver imparato una lingua diversa da quella di cui aveva bisogno e che desiderava. Pertanto, far ascoltare scambi comunicativi autentici significa preparare il discente ad affrontare situazioni reali.

Sulla capacità di recepire messaggi orali e sul successo in L2 incide un altro importante fattore: quello emotivo. Molti discenti percepiscono l'abilità di ascolto in L2 come la più difficile e vivono uno stato di apprensione, tensione e nervosismo. Il motivo principale è dato dall'input L2 a causa della velocità del parlato, della mancanza di supporto visivo e di chiarezza. Tuttavia, un certo livello di ansia è positivo in quanto gli apprendenti si concentrano maggiormente e hanno più successo.

Un fattore che compromette la performance di ascolto è la motivazione, ossia la forza motrice per sostenere il lungo processo di apprendimento. Il ruolo della motivazione nell'apprendimento di una L2 è stato ampiamente studiato ma pochi studi sono dedicati al rapporto che tale fattore ha sull'ascolto L2. Dallo studio svolto da Vandergrift nel 2005 emerge che i discenti che sviluppano conoscenze metacognitive sull'ascolto sono più sicuri e, di conseguenza, più motivati e quindi esiste un rapporto causa-effetto.

Pertanto, un approccio metacognitivo può aiutare gli apprendenti L2 ad acquisire una maggiore consapevolezza dei processi di ascolto riducendo in questo modo l'ansia e, in ultima analisi, raggiungere un maggiore successo nella comprensione, motivando infine gli studenti ad apprendere la L2.

1.3 Lettura e ascolto

Nella didattica dell'ascolto, l'attività denominata *reading while listening* (RWL), ossia leggere una trascrizione di testo mentre si ascolta la versione parlata, non ha ricevuto molta attenzione. Forse, ciò è dovuto all'idea del testo scritto come un elemento di distrazione che rallenta lo sviluppo delle altre abilità linguistiche, sostenendo che per comprendere i discenti ricorrano solamente al canale scritto ignorando quello dell'ascolto.

Tuttavia, alcuni studi recenti, come quello svolto da Chang nel 2008 in lingua inglese con studenti di livello intermedio A2/B1, hanno dimostrato il contrario e hanno confermato i benefici del *reading while listening* nell'ambito del processo di insegnamento/apprendimento di una lingua seconda.

Vandergrift (2007) sostiene:

the aural-written verification stage to be particularly valuable to low-proficiency groups for developing auditory discrimination skills, and to high-proficiency groups for refined word recognition³.

Durante l'ascolto di un brano, fornire la trascrizione del testo aiuta gli apprendenti a sviluppare l'abilità di riconoscere le parole e di beneficiare di elementi lessicali nuovi.

³ Vandergrift, L. «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research.» *Language Teaching*, 2007: 191-210.

In questo modo, i discenti possono elaborare un'immagine ortografica delle parole con maggiore precisione e identificare più avanti suoni identici senza l'aiuto del testo. Inoltre, un altro grande potenziale del testo scritto è quello di aiutare l'apprendente a monitorare il discorso orale, soprattutto quando è un testo autentico visto che una parte di esso probabilmente non sarà comprensibile senza questo tipo di appoggio⁴.

Leggere e ascoltare simultaneamente aiuta l'apprendente a creare un collegamento tra la forma parlata e quella scritta rendendo visibile la relazione tra i tratti paralinguistici di cui si avvale il testo orale (intonazione, ritmo, esitazioni, pause) e i segni di interpunzione o particolari artifici grafici come il grassetto, l'uso delle maiuscole che appaiono nella lingua scritta. Ad esempio, si apprende che al segno del punto interrogativo o esclamativo corrisponde nel discorso orale una particolare curva melodica che ci consente di capire se la frase che ascoltiamo è interrogativa, o esclamativa, o assertiva. È necessario evidenziare che il testo scritto non solo consente all'apprendente di comprendere meglio l'input linguistico ma lo aiuta a produrre un input comunicativo comprensibile.

Lo studio condotto da Brown (2008)⁵ con studenti giapponesi ha dimostrato che la combinazione di lettura e ascolto ha un impatto psicologico positivo perché lo studente percepisce tale attività come più semplice, più interessante

⁴ Talavàn Zanòn, Noa. «La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas.» *Sendebor*, 2011: 265-282.

⁵ Chang, Anna Ching-Shyang. «The effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary Gain.» *Asian Journal of English Language Teaching*, 2011: 43-64.

in quanto il piacere di comprendere il contenuto del messaggio suscita in loro motivazione.

Quando ascoltiamo un discorso, i suoni sono fugaci e transitori e, una volta completato il messaggio, non si ha la possibilità di tornare indietro per controllare l'input; al contrario, quando leggiamo si ha la possibilità di controllare la velocità e di verificare la comprensione, contribuendo ad una maggiore conferma di quanto si è ascoltato.

Oltre a utilizzare il *reading while listening* per facilitare la comprensione di ascolto, Hill⁶ osserva che leggere mentre si ascolta ha dei notevoli benefici sull'abilità ricettiva della lettura in quanto, data la grande quantità di informazione orale trasmessa in un tempo ridotto, l'apprendente si allontana dallo stile di lettura *word-by-word* migliorandone la velocità.

⁶ Chang, Anna Ching-Shyang. «The effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary Gain.» *Asian Journal of English Language Teaching*, 2011: 43-64.

1.4 L'analisi dei bisogni dei discenti

Il punto di partenza per la costruzione di un curriculum che pone al centro del processo di insegnamento/apprendimento il discente è l'analisi dei suoi bisogni di apprendimento e delle sue caratteristiche di apprendente. In didattica linguistica, l'analisi dei bisogni comunicativi ha origine agli inizi degli anni Settanta del secolo scorso nell'ambito di un piano di intervento, promosso dal Consiglio d'Europa, con l'obiettivo di migliorare l'insegnamento delle principali lingue europee ad apprendenti adulti⁷. Con l'espressione "analisi dei bisogni" si fa riferimento alla raccolta e all'analisi di informazioni utili all'organizzazione e alla gestione di un corso di L2 destinato ad un gruppo particolare di discenti.

Questo strumento di orientamento è un ausilio utile a disposizione dell'insegnante per pianificare un programma motivante e finalizzato a soddisfare necessità reali perché il principio su cui si basa l'analisi dei bisogni è che i discenti adulti intraprendono lo studio di una lingua straniera spinti da motivazioni e bisogni comunicativi ben precisi e differenziati. Per questa ragione, è indispensabile individuare tali motivazioni e bisogni per rendere efficace l'insegnamento e utilizzarli nel progettare il percorso didattico.

In questo contesto specifico, bisogna riconoscere che il motivo principale che spinge gli stranieri immigrati all'apprendimento della lingua italiana è il riconoscerla come uno dei mezzi di integrazione che consente l'accesso alle informazioni senza l'intermediazione con gli autoctoni e la possibilità di intraprendere la strada dell'integrazione sociale e lavorativa nel paese ospitante.

⁷ Ciliberti, Anna. *Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci, 2012.

È importante sottolineare la responsabilità del docente L2 nella gestione del processo formativo in quanto, tramite un'analisi accurata del profilo dei discenti, è invitato a considerare quali sono i bisogni comunicativi immediati per orientarsi verso la selezione di input linguistici pertinenti al contesto comunicativo in cui l'immigrato si trova ad interagire, selezionando determinati materiali didattici in base al loro interesse.

Considerare i bisogni oggettivi e soggettivi come desideri, aspettative, preferenze dei discenti significa renderli compartecipi dei processi decisionali relativi alle varie componenti del corso stesso e contribuire a sostenere la motivazione, variabile-chiave nel processo di apprendimento. Infatti, se i discenti avvertono che l'attività proposta in aula è utile per i loro bisogni futuri o immediati sono maggiormente motivati e bendisposti ad apprendere. È su tale linea che si colloca l'andragogia, una teoria dell'apprendimento di Malcom Knowles⁸:

l'adulto apprende o è intenzionato a riprendere un percorso formativo solo se ne percepisce il senso o l'utilità (la motivazione), se partecipa alla definizione e negoziazione degli obiettivi (il concetto di sé), se individua legami con la vita reale (l'orientamento verso l'apprendimento) e l'esperienza di cui è portatore (l'influenza dell'esperienza precedente).

Infine, l'individuazione dei bisogni tra i discenti diventa un passaggio imprescindibile per un duplice motivo: da un lato, crea una connessione tra ciò che gli apprendenti attendono e desiderano e ciò che l'insegnante ritiene sia una risposta vicina alle loro necessità e preferenze, sul piano metodologico e dei contenuti; dall'altro, l'individuare i bisogni linguistici mira a sviluppare in loro la capacità di imparare ad apprendere.

⁸ Italiano LinguaDue, n.2. 2017. A. Borri, G. Masiero, I.D.E.A: *Interazioni Dialogiche e Affini. Una proposta di didattica ludica in classi eterogenee di adulti.*

1.5 Strumenti per l'analisi

In questa fase di rilevamento dei bisogni, uno degli strumenti più semplici per raccogliere dati sul profilo socioculturale dei discenti è il questionario in cui si chiede di indicare i propri scopi di apprendimento, le lingue note, le preferenze, le necessità e così via. Questo strumento d'indagine risulta positivo sia per il discente sia per l'insegnante in quanto, tramite le risposte al questionario, quest'ultima potrà conoscere meglio il suo gruppo di apprendenti e rendere le sue lezioni più mirate. Inoltre, è importante evidenziare che i bisogni, le motivazioni cambiano e si modificano nel tempo e ciò fa sì che la loro identificazione non possa considerarsi definitiva. Pertanto, durante lo svolgimento del corso è necessario che si sviluppi un dialogo motivato e motivante tra insegnante e discente.

1.5.1 Elaborazione di un questionario sociolinguistico

Il questionario sociolinguistico (Appendice A) è stato elaborato in lingua italiana e presenta una struttura semplice e facilmente comprensibile anche da coloro che hanno una bassa competenza linguistica. È costituito da una sezione introduttiva relativa ai dati biografici e dalla sezione A (domande 1-9) e B (domande 10-23) per un totale di 23 domande a scelta multipla per rendere più leggero e fluido il lavoro. In alcune domande, l'apprendente può marcare più risposte. Nella fase di costruzione sono state considerate alcune variabili quali: età, paese d'origine, livello di scolarizzazione, lingue conosciute, data di arrivo in Italia, lavoro, interessi, valutazione della conoscenza dell'italiano a vari livelli (ascolto, parlato, lettura e scrittura) e progetti di vita futuri.

I primi dati riguardano il nome, l'età, il sesso, il paese d'origine dell'apprendente straniero che frequenta il corso di italiano L2. Conoscere il paese di provenienza è significativo perché offre un'idea del contesto linguistico al quale l'apprendente appartiene.

Altro dato rilevante è quello dell'età legato sia alla facilità e rapidità di apprendimento ma, ovviamente, in base all'età variano i progetti di vita, gli interessi e i bisogni.

La sezione A, costituita da nove domande, analizza il background culturale dell'apprendente (livello di scolarizzazione, lingue note, data di arrivo in Italia, eventuali esperienze di emigrazione in altri Paesi diversi da quello italiano, situazione lavorativa, la scala dei bisogni sentiti come più urgenti non appena arrivati nel Paese). Nell'ambito del presente studio, il parametro della scolarità pregressa nel paese d'origine è un'informazione preziosa perché ci consente di ipotizzare il livello dell'allievo e individuare metodologie e contenuti idonei. Parlare di adulti migranti significa incontrare profili di apprendenti assai differenziati (analfabeti, scarsamente scolarizzati, scolarizzazione media, diplomati e laureati) e quindi puntare allo sviluppo di diverse abilità. Con gli stranieri analfabeti o con una scolarizzazione bassa si può fare affidamento solo alla lingua orale; invece, coloro che appartengono alle fasce medio-alte, quelli alfabetizzati, sono in grado di ricorrere a competenze testuali in lingua madre, conoscono e comprendono anche codici non linguistici (numeri, mappe, ecc.).

La parte successiva era dedicata a elicitare dati di natura eminentemente linguistica: lingue conosciute oltre alla propria L1 e la lingua locale del paese d'origine. Ai fini dell'apprendimento dell'italiano, conoscere una lingua occidentale non può che essere d'aiuto considerando anche la corrispondenza tra grafema e fonema. La data di arrivo nel Paese in cui si è accolti costituisce un dato discriminante perché, a seconda di quanto tempo si è in contatto con tale lingua, si possono fare delle ipotesi sul livello raggiunto di conoscenza dell'italiano. Questa prima sezione si conclude con un quesito di fondamentale importanza in quanto chiede all'apprendente di compiere un'analisi dei bisogni avvertiti come primari appena giunti in Italia.

La sezione B, leggermente più lunga con 14 domande piuttosto semplici, presenta al suo interno tre piccole unità: la prima si focalizza maggiormente sull'esperienza presente dell'apprendente con l'italiano L2 e la sua L1, la seconda pone l'attenzione a quelle che sono le aspettative in ambito didattico e, infine, l'ultima indaga i progetti di vita futuri. Chiariamo che questa seconda sezione è fondamentale ai fini della presente ricerca in quanto si interessa della vita dell'immigrato in Italia delineando un profilo che tiene conto del suo vissuto nel nuovo Paese.

Con la prima domanda emerge l'oggetto di studio della prima unità: l'apprendimento linguistico. Innanzitutto, si presta attenzione al rapporto che i discenti hanno con la lingua italiana ma senza sottovalutare la loro L1. Inoltre, si chiede loro di compilare una tabella sulle principali abilità linguistiche (ascolto, parlato, lettura e scrittura) esprimendo un giudizio soggettivo sulla propria competenza attuale in italiano L2. A seguire, una serie di domande specifiche sull'ascolto della televisione italiana, sulle abitudini e le preferenze legate alla lettura di testi in italiano e, ultimo, si cerca di comprendere approssimativamente quante ore al giorno dedichino alla produzione orale in lingua italiana.

Un'attenzione particolare è riservata alla propria lingua materna perché mantenere il contatto con la propria L1 significa mantenere un legame con il paese d'origine. Per gli stranieri la lingua materna ha un valore affettivo, identitario, legame indissolubile con la propria cultura. E, inoltre, il mantenimento della L1 è importante per un duplice motivo: da un lato, è considerata una risorsa linguistica; dall'altro, apporta benefici a livello di sviluppo cognitivo generale.

La penultima domanda fornisce informazioni indispensabili che aiutano il docente a pianificare i contenuti di un corso e renderlo motivante, vale a dire si chiede di specificare quali materiali preferiscano ai fini dell'apprendimento

della lingua italiana. L'ultimo quesito pone l'accento sul loro futuro e, comprendendo le loro aspirazioni, l'insegnante sceglierà i contenuti da convogliare, le abilità da privilegiare e le attività di classe da proporre.

Possiamo concludere che, grazie ai dati ricavati, l'insegnamento si orienterà verso la realtà in cui l'apprendente utilizza la lingua che sta imparando, testi e situazioni proposte in aula saranno quelli che l'apprendente incontrerà nella vita di ogni giorno.

1.6 Ruolo della metacognizione nell'attività di ascolto

La metacognizione è un'abilità che permette ai discenti di gestire il processo di apprendimento, fornendo a livello personale una prospettiva degli stili e delle capacità di apprendimento appartenenti ad ogni individuo.

Coloro che hanno un alto livello di consapevolezza metacognitiva elaborano e memorizzano le nuove informazioni in maniera efficace, trovando le giuste strategie per praticare e rafforzare ciò che hanno imparato. La metacognizione ci permette di essere protagonisti del nostro pensiero sviluppando una comprensione di noi stessi e del mondo circostante, di controllare i pensieri e valutarne le relative conseguenze. I benefici dell'istruzione metacognitiva sono stati resi evidenti in diverse discipline, come la matematica e la lettura, ma, recentemente, sono stati riportati anche risultati soddisfacenti nell'ambito dell'ascolto L2 (si veda il lavoro di Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Goh & Taib, 2006).

Un approccio metacognitivo è fondamentale per aiutare gli apprendenti ad interagire in modo significativo con l'input e guidare il loro sviluppo anche nella realtà extra didattica. Gli scopi di tale approccio sono molteplici tra cui quello di permettere ai discenti di comprendere e affrontare le sfide di un ascolto L2, pensare allo sviluppo del proprio apprendimento in maniera individuale e in collaborazione con gli altri, fare abitualmente piani per gestire i progressi, utilizzare le strategie di ascolto in modo adeguato per avere una

maggior autoefficacia e motivazione e, ultimo ma non meno importante, migliorare l'abilità di ascolto significa anche migliorare sul piano dell'interazione orale.

Il concetto di metacognizione è stato utilizzato per la prima volta in ambito linguistico da Wenden nel 1987⁹. In un lavoro svolto nel 1991 in cui si valuta il ruolo della metacognizione, Wenden ha suggerito un nuovo aspetto del discente L2 sostenendo che coloro che possiedono una consapevolezza metacognitiva siano autodiretti e assumano nel proprio processo di apprendimento un ruolo di primo piano. Spesso, ciò che il discente di lingua sa del proprio apprendimento influisce sul processo e sul risultato dello stesso. Pertanto, nel campo dell'istruzione, il docente ha un compito fondamentale ed impegnativo: aiutare gli studenti a migliorare in un'abilità che include processi non osservabili e, sicuramente, l'uso della metacognizione rappresenta la chiave del successo nel processo di apprendimento della lingua.

Oggetto del nostro studio sono le conoscenze metacognitive che saranno di seguito approfondite. Il primo passo da compiere è dare una definizione di conoscenze metacognitive e per tale ragione ci serviamo delle parole dello psicologo americano Flavell¹⁰:

that segment of your (a child's, an adult's) stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions, and experiences.

⁹ Vandergrift, Larry, e Christine C.M Goh. *Teaching and Learning Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2012.

¹⁰ Vandergrift, Larry et al. «The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation.» *Language Learning* , 2006: 431–462.

Le conoscenze metacognitive di un individuo sono i pensieri, le credenze individuate in merito ai fattori presenti nell'apprendimento, tenendo conto del modo in cui questi fattori lavorano insieme per influenzare il risultato delle imprese cognitive.

Sono identificate tre categorie di conoscenze:

- Person knowledge (conoscenza della persona)
- Task knowledge (conoscenza del compito)
- Strategy knowledge (conoscenza della strategia)

La prima categoria, quella della persona, riguarda quello che sappiamo di noi stessi e degli altri e la conoscenza dei fattori interni ed esterni che influenzano il processo di apprendimento.

Il secondo tipo di conoscenza metacognitiva è quella del compito, dell'attività che si riferisce al saper come affrontare e completare un compito di ascolto nella vita reale. Nel caso della ricezione di un messaggio orale, questa conoscenza comprende il conoscere le rispettive strutture del discorso, le forme grammaticali e le caratteristiche fonologiche delle parole.

Infine, l'ultima conoscenza è quella della strategia che comprende il sapere ciò che può essere attuato in termini di tecniche e approcci efficaci per raggiungere un obiettivo specifico. Sulla base di queste categorie, è stato elaborato da Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari nel 2006 il *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)* che misura la consapevolezza metacognitiva durante l'attività di ascolto.

Possiamo concludere affermando che grazie ad un'istruzione metacognitiva si consente ai discenti di diventare più autonomi e avere più controllo sullo sviluppo delle proprie capacità di ascolto. L'uso della conoscenza metacognitiva contribuisce ad un ascolto fiducioso e motivato.

Infine, non bisogna dimenticare che la metacognizione comporta il dialogo e la cooperazione tra pari perché si impara di più quando si interagisce con altri discenti.

1.6.1 Il Metacognitive Awareness Listening Questionnaire

Il *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ) è un questionario da utilizzare per valutare la consapevolezza metacognitiva degli apprendenti durante il processo di comprensione orale L2. È uno strumento che fornisce informazioni utili sia per l'insegnamento sia per l'apprendimento. Uno dei suoi obiettivi è quello di aiutare i discenti ad aumentare le loro conoscenze metacognitive nell'abilità di ascolto, preparandoli ad adottare misure efficaci per migliorare la comprensione nel tempo.

Questo strumento presenta 21 item che valutano cinque fattori distinti dell'ascolto:

- Problem solving
- Planning and Evaluation (pianificazione e valutazione)
- Mental translation (traduzione mentale)
- Person knowledge (conoscenza personale)
- Directed attention (attenzione direzionata)

Il *Problem solving* fa riferimento alle strategie usate dai discenti per fare inferenze e riuscire a capire quello che risulta incomprensibile: ad esempio, usare parole conosciute per dedurre il significato di quelle sconosciute oppure servirsi dell'idea generale del testo.

Planning and Evaluation riguarda lo sviluppo della consapevolezza di ciò che deve essere fatto per portare a termine un compito di ascolto mediante un piano d'azione appropriato per superare le difficoltà che possono interferire con il completamento e, successivamente, valutare i propri sforzi: pensare a

testi simili come guida nell'ascolto o verificare nel corso dell'attività il proprio grado di soddisfazione.

Mental Translation: l'impulso a tradurre mentalmente quello che ascoltiamo in lingua non nativa.

Person Knowledge rappresenta la percezione degli apprendenti in merito alla difficoltà a comprendere un contenuto in L2.

Infine, *Directed Attention* riguarda le strategie impiegate dai discenti per concentrarsi sul task: ad esempio, focalizzare l'attenzione quando si ha difficoltà a capire, recuperare immediatamente la concentrazione quando la propria mente vaga oppure non arrendersi di fronte alle difficoltà di comprensione.

La seguente tabella (Tabella 1) indica per ogni tipo di conoscenza metacognitiva gli items corrispondenti:

Tabella 1. Tipi di conoscenza metacognitiva e items corrispondenti

<i>Tipi di conoscenza metacognitiva</i>	<i>Item MALQ</i>
<i>Problem solving</i>	5, 7, 9, 13, 17, 19
<i>Planning and Evaluation</i>	1, 10, 14, 20, 21
<i>Mental Translation</i>	4, 11, 18
<i>Person Knowledge</i>	3, 8, 15
<i>Directed Attention</i>	2, 6, 12, 16

Per quanto concerne la tecnica di misurazione è stata adottata la scala Likert: le risposte per ogni affermazione oscillano tra “assolutamente no” corrispondente al valore 1 e “assolutamente sì” valore 6.

Di conseguenza, all'apprendente è chiesto di indicare il proprio livello di accordo o disaccordo per ogni dichiarazione. Inoltre, nella fase preliminare è specificato che non si tratta di un test oggetto di valutazione per cui non ci sono risposte giuste o sbagliate ma le risposte servono sia all'insegnante sia a se stessi per comprendere e tenere traccia dei propri progressi nell'imparare ad ascoltare.

Questo strumento influenza positivamente i discenti in quanto mira non solo ad aumentare la loro consapevolezza nell'abilità di ascolto ma, allo stesso tempo, fornisce delle strategie efficaci per acquisire una lingua impiegando meno tempo e meno energie. Una copia del questionario è presente in Appendice B. Quanto esposto fin qui costituisce il quadro teorico del presente studio.

CAPITOLO II

LA PRESENTAZIONE DELLO STUDIO

Nell'apprendimento di una L2, l'ascolto riveste un ruolo fondamentale ma, spesso, tale abilità viene messa in secondo piano in un corso di lingua, dimenticando che la comprensione dell'input è alla base dell'apprendimento.

Partendo da uno studio condotto da Vandergrift e Tafaghodtari (2010) sugli effetti positivi della *metacognitive awareness* per migliorare la capacità di ricezione di testi orali, ho scelto di svolgere un periodo di ricerca in un corso di lingua italiana rivolto agli adulti migranti beneficiari dell'ex progetto SPRAR "Il Salento Accoglie" in Melendugno per indagare l'abilità di ascolto in italiano L2 e aiutarli a sviluppare le proprie competenze ricettive.

Obiettivo principale è lo studio di un approccio per educare l'apprendente all'ascolto, fornendo una serie di strategie che gli consentano di riflettere sui processi che caratterizzano il proprio apprendimento in modo da potenziare abilità utili ad apprendere anche in modo autonomo, quando cioè il parlante entra in relazione con il contesto socioculturale nel quale si verrà a trovare. Per raccogliere le percezioni degli apprendenti riguardo le conoscenze metacognitive è stato somministrato, al termine dell'attività di ascolto, il questionario MALQ.

Presenterò la sperimentazione illustrando obiettivi, partecipanti, la scelta del materiale affinché quest'ultimo risponda alle esigenze di ognuno, ambiente classe e, infine, saranno illustrati eventi didattici e metodologia.

2.1 Obiettivi

Si insegna a scrivere, a leggere, a parlare ma raramente si insegna ad ascoltare. Obiettivo di questo studio è analizzare le conoscenze metacognitive di apprendenti adulti, alcuni dei quali a scolarità debole.

Lo studio ha inoltre lo scopo di individuare strategie didattiche atte a sviluppare l'abilità di ascolto, ossia a rendere i discenti consapevoli delle conoscenze metacognitive per affrontare il 'temuto' ascolto in una lingua non conosciuta, prestando attenzione anche alle loro reazioni psicologiche.

Durante il processo di apprendimento, i giovani migranti saranno guidati nelle diverse fasi affinché sperimentino le strategie esistenti a livello metacognitivo e ne facciano tesoro, in modo da migliorare l'acquisizione della lingua. Infatti, molto spesso accade che si abbiano delle strategie vincenti ma non si sappia come utilizzarle adeguatamente.

2.2 Il contesto

La presente ricerca è stata svolta presso l'ex progetto SPRAR (Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati), ora ribattezzato SIPROIMI, "Il Salento Accoglie-Unione delle Terre di Acaya e Roca" rivolto ai migranti presenti nel Comune in cui risiedo, Melendugno, nel Comune di Vernole e Castrì di Lecce. Questi Comuni fanno parte dell'ente locale denominato "Unione delle Terre di Acaya e Roca" che riconosce il servizio di accoglienza per i richiedenti asilo e titolari di protezione da stati extracomunitari.

A gestire gli ex progetti SPRAR è il GUS (Gruppo Umana Solidarietà): un'organizzazione non governativa (ONG), riconosciuta dal ministero degli Affari Esteri italiano, che nasce come associazione di volontariato nel 1993. I principali ambiti di intervento sono l'accoglienza e il sostegno concreto a coloro che fuggono da guerre e persecuzioni e arrivano in Italia in cerca di

protezione internazionale e asilo. Questo progetto è destinato a nuclei *resettlement* (famiglie siriane), uomini, donne e nuclei monoparentali.

Una delle principali aree di cui si occupa il progetto è l'area di alfabetizzazione. Infatti, i migranti e i richiedenti asilo sono immersi nello studio della lingua italiana in modo da integrarsi nel paese d'arrivo ed esprimere i loro bisogni. Il fine ultimo è far riconquistare l'autonomia ad ogni beneficiario, divenendo protagonisti attivi all'interno del percorso di inclusione sociale.

2.3 Partecipanti

I partecipanti allo studio sono 9 adulti migranti, 5 femmine e 4 maschi di diversa nazionalità, di età compresa tra i 26 e i 40 anni con un livello di conoscenza elementare della lingua italiana (livello A1/A2). Frequentano il corso di italiano presso l'ex Progetto Sprar "Il Salento Accoglie" in Melendugno dal lunedì al venerdì, nella fascia mattutina che va dalle ore 9.30 alle 11.30.

Da luglio ad ottobre, ho svolto osservazione di classe nell'ambito del mio tirocinio, durata 32 ore, propedeutica alla fase attiva di realizzazione della mia attività di ascolto. Tale periodo mi ha permesso di conoscere questa realtà, osservare le difficoltà, le situazioni e le necessità di ogni individuo e stabilire con loro un contatto umano. Sin da subito, è nata una buona relazione con il gruppo classe e con l'insegnante del corso.

L'insegnante madrelingua¹¹ è un'operatrice del G.U.S con Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Straniere ed è in possesso del titolo di specializzazione in italiano L2, esattamente DITALS I livello. La sperimentazione è stata preceduta da un incontro con la docente per illustrare l'impianto del lavoro, perché volevo che la mia attività fosse condivisa e risultasse una

¹¹ Per rispetto della privacy nome e cognome della docente non viene reso noto.

collaborazione. La proposta è stata accolta con entusiasmo ed è risultata utile ai fini della sua azione didattica, portando al centro l'abilità di ascolto: abilità trascurata e ritenuta difficile da insegnare.

Purtroppo, la *listening comprehension*, programmata per la giornata di giovedì 24 ottobre 2019, non ha potuto mettere in luce le reazioni e i feedback di un gruppo più numeroso perché alcuni erano assenti.

L'evento didattico è stato realizzato dalla scrivente; ha collaborato anche l'insegnante madrelingua, la quale mi ha indirizzato sulla scelta della scheda didattica da sottoporre per la prova.

Durante l'ascolto il mio ruolo è stato non solo quello di monitorare lo svolgimento dell'attività ma anche annotare come i discenti si siano relazionati all'attività, facendo estrema attenzione ai loro stati emotivi.

2.4 I materiali

Le risorse e gli strumenti didattici sono di varia natura: cartacei e audio registrazioni. Il materiale su cui si basa la presente sperimentazione è costituito da un questionario sociolinguistico distribuito ai discenti una decina di giorni prima della prova di ascolto per poter selezionare un testo idoneo alle loro esigenze e competenze. Il testo è stato scelto dal volume 1 *Attività di ascolto* livello elementare/pre-intermedio (A1/A2) della professoressa Paola Leone.

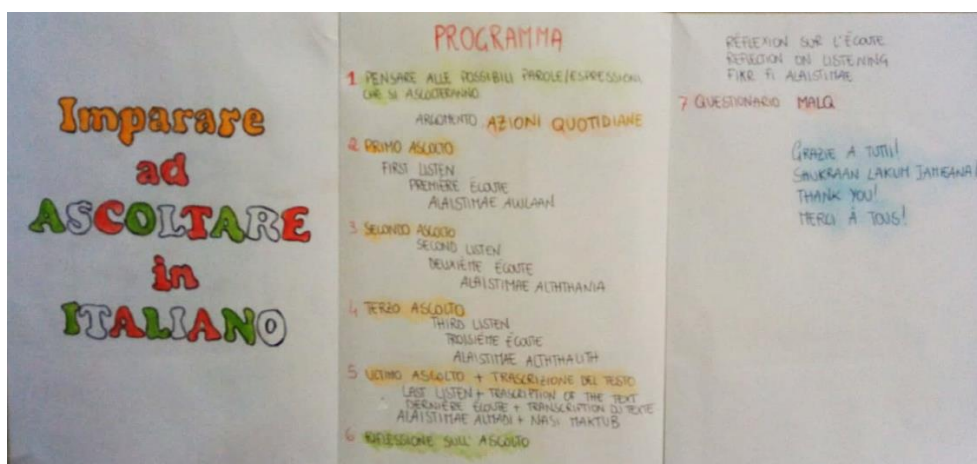
Si tratta di un monologo di circa due minuti sulle azioni quotidiane e la selezione è avvenuta tenendo conto delle caratteristiche linguistiche e di contenuto del testo: un parlato semi-spontaneo perché il fine è quello di avvicinare lo straniero ai suoni autentici italiani, avere un contatto con la lingua che si ascolterà nella vita di ogni giorno. Dal momento che uno degli obiettivi del nostro target è quello di comprendere la vera lingua parlata, quella effettivamente utilizzata dai nativi, si è reso necessario introdurre nella didattica un input genuino. Il materiale autentico presenta grandi benefici, cioè conoscere le caratteristiche della lingua naturale con e tra madrelingua come la velocità del parlato, il ritmo, l'intonazione, esitazioni e false partenze (indicatori dei processi cognitivi in tempo reale del relatore), colloquialismo. Pertanto, l'input linguistico deve mirare all'autenticità per rispondere alle esigenze attuali del gruppo.

Analizzando sul piano linguistico il monologo proposto, si notano frasi semplici e verbi riflessivi alla prima persona singolare dell'indicativo presente (mi alzo, mi lavo, mi vesto, ecc.). Tra le caratteristiche della comunicazione quotidiana tra parlanti nativi si evidenzia il segnale discorsivo "eh", il quale è polifunzionale a seconda della posizione nella frase e dell'intonazione. In questo caso, viene utilizzato, inconsapevolmente, per collegare enunciati e, allo stesso tempo, riempire le difficoltà di pianificazione.

Dal punto di vista lessicale, le parole “cappuccino e brioche” e l’espressione “liceo scientifico” sono sconosciute ai discenti.

Per rendere noti i processi didattici, ho fissato al muro lo schema che avevo realizzato per mostrare le varie fasi dello sviluppo dell’evento didattico e le informazioni sono riportate in italiano, inglese, francese e arabo (traduzione da Internet). Il titolo dell’attività “Ascoltare in ITALIANO” è stato colorato con i colori della nostra bandiera per creare l’atmosfera giusta e un clima rilassato (Figura 1).

Figura 1. Lo schema dell’evento didattico



2.4.1 L’ambiente classe

Gli spazi, dove si svolgono i percorsi di alfabetizzazione, dovrebbero essere luoghi accoglienti e funzionali per favorire l’apprendimento ma spesso l’aula in cui si svolge il corso diventa una realtà trascurata. Organizzare e personalizzare l’ambiente educativo è importante in quanto crea le condizioni per una buona riuscita dell’apprendimento linguistico. Un’aula ben arredata con strumenti didattici di varia tipologia contribuisce a stimolare la motivazione degli apprendenti e la propria creatività.

“Un problema importante è legato all’aula perché non avendo uno spazio a mia completa disposizione per svolgere la lezione dovrei ogni giorno montare e smontare l’intero assetto”: queste sono le parole della docente che evidenziano le difficoltà e una mancanza di attenzione nei confronti dell’arredo didattico e dell’architettura interna in quanto non si tiene conto della disposizione spaziale degli alunni, azione che influenza il risultato dell’operazione didattica.

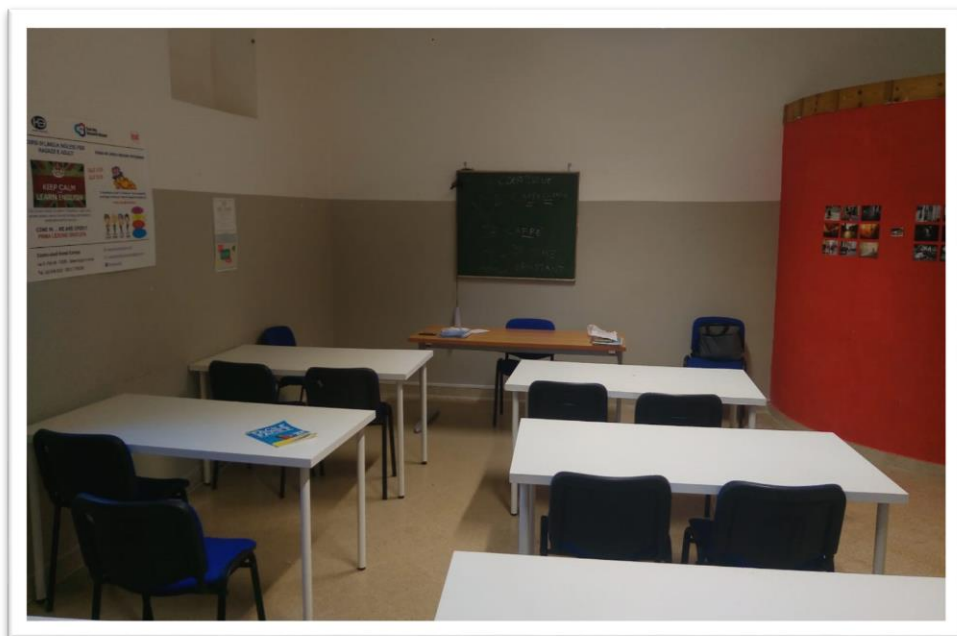
Come si nota dall’immagine Figura 2, le pareti si presentano spoglie e un primo e semplice accorgimento per migliorare l’estetica dell’ambiente sarebbe allestirlo con carte geografiche, con fotografie, con il tricolore italiano, poster utili per contestualizzare la lingua e la cultura italiana, materiali per la didattica (vocabolari di base in lingua italiana illustrati, liste bilingui di parole, glossari, alfabetieri, ecc.).

Introdurre strumenti didattici tecnologici (dal computer, agli altoparlanti, al lettore audio e video, al televisore, alla lavagna luminosa) ha un enorme beneficio perché serve a far crescere il loro interesse e la lezione diventa un momento per isolarsi dai loro problemi, dalle loro preoccupazioni familiari e dalle storie personali. Bisogna concepire l’aula non solo come luogo per l’apprendimento ma anche teatro di crescita in cui si instaurano le prime amicizie, luogo in cui si trasmette tranquillità.

Un secondo aspetto da non sottovalutare è la sistemazione delle sedie e dei tavoli. Come vediamo, l’aula presenta una struttura tradizionale a file di banchi e frontalmente è posizionata la cattedra. La mancanza di un’aula destinata esclusivamente al corso non permette di superare la tradizionale impostazione frontale e creare nuovi scenari. Sul piano comunicativo, questo allestimento risulta il peggiore perché ostacola l’interazione tra i discenti in quanto vedono solo le nuche dei compagni e non si guardano in faccia.

Per non creare una barriera fisica e psicologica con i corsisti, durante lo svolgimento delle attività didattiche, la docente evita di sedersi dietro la cattedra e si muove tra i tavoli per parlare con loro in modo più autentico e naturale, evitando la distanza. Questa condotta non direttiva permette di ottenere la simpatia di chi apprende in quanto vedono la figura dell'insegnante non solo come guida ma una persona disponibile all'ascolto. Infatti, molto spesso, sentendosi accolti, si aprono al racconto di qualche loro vicenda personale.

Figura 2. L'aula dove si svolge il corso



2.5 Fasi ed eventi didattici della sperimentazione

Per far ascoltare il file audio ho portato in aula il computer e le casse per migliorare il livello sonoro perché questa strumentazione era assente. Poiché il campione del presente studio ad eccezione di un partecipante è scolarizzato e la scrittura un'abilità potenziata durante il corso, la docente ha suggerito di fornire all'ultimo ascolto la trascrizione del monologo, (Appendice C). Sul piano grafico, il testo è stato adattato utilizzando lo stampatello maiuscolo in quanto risulta per i discenti più semplice da leggere.

Oltre a ciò, va indubbiamente sottolineato il ruolo dell'input linguistico, ho scelto di lavorare con un testo autentico in quanto lavorare con materiale non autentico significherebbe creare negli apprendenti false aspettative rispetto a ciò che avviene nella lingua parlata.

Nel corso della lezione, ho cercato, sin dal principio, di esprimermi in italiano e quando mi accorgevo dalle loro espressioni che faticavano a comprendere le mie consegne ricorrevi alla lingua veicolare per intermediare, utilizzando le lingue di mia conoscenza inglese o francese. Quest'attenzione contribuiva ad abbassare il livello d'ansia.

Per verificare il grado di comprensione, a ciascun apprendente è stata consegnata una fotocopia della scheda didattica, inserita anche in Appendice D, con 4 esercizi da svolgere in autonomia: il primo consiste nello scrivere sotto i disegni le azioni svolte dalle persone; il secondo e il terzo vertono sull'ascolto della registrazione e rispondere alle informazioni richieste e, infine, l'ultimo è un esercizio riflessivo perché si chiede di completare con le abitudini personali e quelle di un amico/a (Figura 4).

Figura 4. Scheda didattica

AZIONI QUOTIDIANE 2

1. **Scrivi sotto i disegni che cosa fanno le persone.**



1



2



3

Esce di casa.
 Si sveglia.
 Si veste.
 Si lava.
 Fa colazione.
 Si alza.



4



5



6

2. **Ascolta la registrazione e indica se le seguenti affermazioni sono vere o false. Correggi quelle false.**

	V	F
1 Parla una studentessa.	☐	☐
2 Si sveglia alle 8.	☐	☐
3 La ragazza fa colazione con un caffè.	☐	☐
4 Studia con il suo ragazzo.	☐	☐

3. **Ascolta di nuovo e completa: a che ora esce da scuola la ragazza?**

il lunedì	il martedì	il mercoledì	il giovedì	il venerdì	il sabato
alle _____	alle _____	alle _____	alle _____	alle _____	alle _____

4. **Completa questa tabella con le tue abitudini e quelle di un tuo amico o di una tua amica.**

io...	il mio amico/la mia amica...
mi sveglio alle _____	si sveglia alle _____
facio colazione con _____	fa colazione con _____
esco di casa alle _____	esce di casa alle _____
torno a casa alle _____	torna a casa alle _____

fotocopiable attività di ascolto • 500.000

Dopo la *listening comprehension test*, i discenti sono stati invitati a rispondere individualmente agli items del questionario MALQ che tiene conto di cinque diversi fattori (*problem solving, pianificazione e valutazione, traduzione mentale, conoscenza personale, attenzione direzionata*). L'attribuzione dei punteggi alle risposte si basava sulla scala Likert a 6 passi, da 1 sul polo "assolutamente no" a 6 "assolutamente sì". Nell'intestazione è stato messo in rilievo che non si tratta di un test, pertanto non ci sono risposte giuste/sbagliate ma solo risposte sincere. Anche in questo caso sono state realizzate delle modifiche a livello grafico con il carattere maiuscolo per facilitare la lettura. Inoltre, per far comprendere correttamente gli items, avevo predisposto una traduzione del questionario in lingua inglese e in francese.

Alcuni apprendenti siriani conoscevano la lingua inglese e, in casi di difficoltà, ho semplificato oralmente il vocabolario oppure mi aiutavo con i gesti per trasmettere il significato di alcuni verbi.

La raccolta dei dati è avvenuta mediante questionari e annotazioni in classe da parte della scrivente. Ed è proprio grazie alla pratica di osservazione di classe che in questo lavoro si metteranno in evidenza anche aspetti relazionali e psicologici del singolo. Il questionario sociolinguistico per delineare il profilo socioculturale degli adulti migranti; gli eventi salienti della lezione sono stati registrati tramite appunti scritti e grazie ai documenti di progettazione, vale a dire le schede di attività per la prova svolta in classe. In questo studio, per ricavare dati riguardo alle conoscenze metacognitive nell'ascolto è stato utilizzato il MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire). Sia i dati dei questionari sociolinguistici sia quelli ricavati dal questionario sulle conoscenze metacognitive, per poter essere trattati quantitativamente e qualitativamente, sono stati riportati sulla piattaforma Google Moduli che ha elaborato dei grafici, facilitando in questo modo l'analisi. La sperimentazione si è svolta in un totale di quattro giorni, inclusi quelli dedicati alla compilazione del questionario sociolinguistico.

2.6 Domande di ricerca e metodologia

Le domande di ricerca sono state le seguenti:

1. Qual è il *background* culturale e linguistico dei partecipanti?
2. Quale tipo di conoscenza metacognitiva (persona, compito, strategia) emerge negli adulti migranti?
3. È stato difficile per i discenti ascoltare un testo orale semi-spontaneo?
4. Come hanno svolto le attività proposte per la comprensione?

Prima di iniziare la sperimentazione, ho incontrato la docente del corso per presentare il mio progetto ed è stato accolto positivamente. I vari momenti sono stati esposti e resi visibili ai discenti mediante uno schema, il quale è stato letto in modo da affiancare il suono allo scritto.

Nella prima fase dell'evento didattico, fase di preparazione all'ascolto, ho spiegato in modo più approfondito cosa si farà e quali sono gli obiettivi. Il primo passo è stato quello di introdurre il topic "Azioni quotidiane" chiedendo loro di svolgere il primo esercizio della scheda didattica che consisteva nello scrivere sotto ciascuna immagine l'azione compiuta dal personaggio affinché familiarizzassero con alcuni vocaboli chiave. È importante evidenziare che la presenza delle immagini per descrivere le azioni quotidiane abbia facilitato la comprensione del linguaggio, oltre ad essere d'aiuto a coloro che non sono in grado di leggere bene la lingua italiana. Inoltre, sulla base delle loro conoscenze, i discenti sono stati invitati a pensare a voce alta le parole che potrebbero sentire. Ad esempio, alcuni nominano parole come "caffè, latte, biscotti" appartenenti al campo semantico della colazione perché riconosciuta come azione quotidiana, fanno riferimento ai giorni della settimana e all'orario. Questi esercizi hanno permesso di attivare le loro preconoscenze e i *chunks* essenziali per comprendere il testo orale. La *prediction phase* è stata svolta in gruppo e sin dall'inizio hanno manifestato entusiasmo e una forte motivazione.

Nonostante l'attività sia avvenuta in un piccolo gruppo, è risultata positiva per gli stessi apprendenti in quanto anche i caratteri più riservati e introversi hanno partecipato attivamente. Un discente chiede chiarimenti in merito alle due espressioni “si sveglia e si alza” e mimando l'azione riesce a cogliere il significato. Un fattore che tende a disturbare è la spiegazione da parte della docente dei verbi riflessivi, apportando la differenza tra “Io lavo mio figlio e Io mi lavo”. Nonostante gli apprendenti abbiano prestato attenzione alla regola, quest'esercizio risulta eccessivo perché essi apprendono mediante i *chunks of discourse*, vale a dire costruiscono il significato segmento dopo segmento. Il rischio è proprio quello di finire per affermare la priorità della grammatica, dimenticando che l'accento deve essere posto sulla competenza comunicativa: esattamente sull'interazione, sulla comprensione e produzione orale.

Dopo aver terminato questa fase, seguendo lo svolgimento della lezione sullo schema, si fa ascoltare la registrazione una prima volta: le loro espressioni facciali esprimevano difficoltà. Per avere una cognizione più ampia della conoscenza metacognitiva della persona sono state poste delle domande “Vi piace apprendere l'italiano? È stato facile ascoltare?”. Data l'evidente difficoltà e prima di far riascoltare, mi sono soffermata sul loro stato psicologico, incoraggiandoli a non gettare la spugna quando non capiscono e a proseguire con più fiducia. Prima del secondo ascolto, abbiamo riguardato insieme i due esercizi proposti: il primo un'attività di vero/falso e correzione delle affermazioni false, il secondo consisteva nel riportare l'orario ascoltato. In questo modo, il secondo ascolto è andato molto meglio e hanno iniziato a rispondere individualmente. Anche in questa fase sono state rivolte delle domande “Ora avete capito qualcosa in più? Vi è sembrato un poco più semplice?”. Nell'affrontare la correzione degli enunciati falsi, si sono riscontrate maggiori difficoltà quando bisognava scrivere le parole esatte.

Durante il terzo ascolto erano maggiormente concentrati e hanno provato a completare gli esercizi confrontandosi anche con gli altri membri del gruppo e scambiandosi informazioni su quello che avevano capito. Infine, è stato realizzato un ultimo ascolto in simultanea con il testo scritto.

Al termine dell'ascolto, alcuni discenti hanno chiesto il significato dei termini "cappuccino e brioche" e per definirli si è fatto ricorso al disegno per facilitare la comprensione.

Possiamo dire di aver parlato attraverso l'immagine: una sorta di interlingua visiva¹² (Figura 5). Data la variabilità delle culture, l'espressione "liceo scientifico" è risultata poco chiara e per trasmettere efficacemente il significato ho messo in atto la competenza strategica, illustrando come funziona il sistema scolastico italiano.

Al termine della prova, ho invitato i discenti ad un momento di riflessione per focalizzare la loro attenzione sul compito di ascolto.

Figura 5. Definizione dei termini "cappuccino e brioche" attraverso le immagini



¹² Pierangela, Diadori. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 2015.

L'ultimo esercizio, svolto in coppia attraverso l'attività di role-play e di scrittura delle risposte, aveva una duplice funzione: sviluppare anche altre competenze come *writing*, *reading*, *speaking* e consolidare quello che si era compreso. Prima di somministrare il questionario MALQ per scoprire la relazione tra conoscenze metacognitive e *listening comprehension*, ho chiuso l'incontro chiedendo ai discenti una valutazione dell'attività attraverso dei quesiti (È importante saper ascoltare? È stata utile quest'attività?).

CAPITOLO III

ANALISI DEI RISULTATI

I risultati dei questionari sono stati elaborati utilizzando la piattaforma Google Moduli ed Excel. I dati sono presentati in grafici e tabelle. La prima parte di analisi riguarda il questionario sociolinguistico somministrato a 15 adulti con lo scopo di individuare il loro profilo socioculturale. Per facilitare la comprensione, ogni grafico presenta una breve descrizione, ossia racconta ciò che si osserva. La seconda parte è dedicata all'analisi dei dati MALQ, questionario compilato da 9 adulti dopo l'attività di ascolto. Purtroppo, il numero dei partecipanti varia a causa di molte assenze. Nonostante ciò, il piccolo gruppo si è rivelato positivo per gli stessi discenti in quanto ha permesso ai caratteri più introversi e riservati di emergere. Pertanto, il clima disteso e la grande carica umana si sono dimostrate due componenti essenziali che hanno contribuito a far nascere una forte motivazione all'apprendimento, in particolare verso l'ascolto in L2.

Infine, è importante chiarire che eventuali nomi di adulti migranti che hanno, volontariamente, aggiunto delle testimonianze non saranno resi noti per il rispetto della privacy e trattati in maniera generica un uomo/una donna, indicando esclusivamente la nazionalità.

3.1 Analisi risultati questionario sociolinguistico

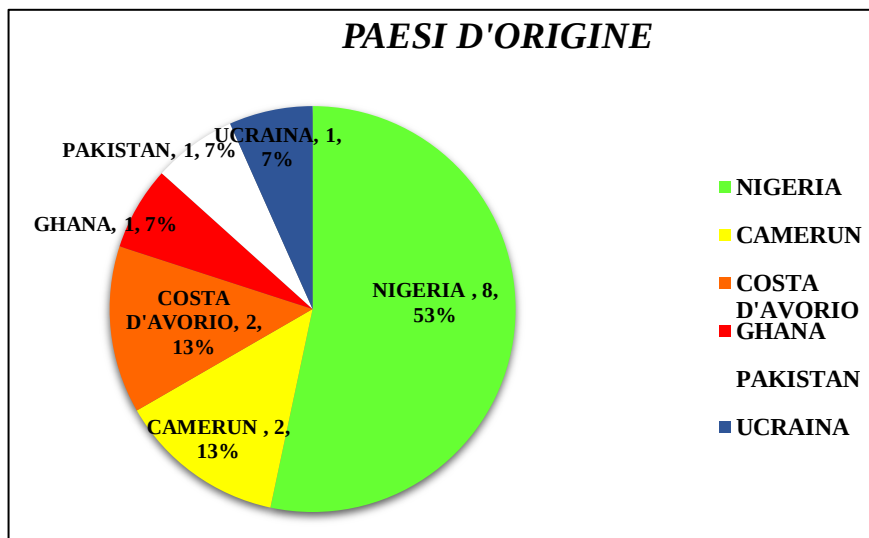
Per rispondere alla prima domanda di ricerca “Qual è il background culturale e linguistico dei partecipanti?” è necessario prendere in esame le caratteristiche significative di tipo socioculturale possedute dal gruppo di adulti migranti. Queste informazioni sono elicitate in una sezione introduttiva (nome, età, paese d’origine, sesso), nella sezione A del questionario (domande 1-9) e nella sezione B (domande 10-23).

Per quanto concerne l’età, il nostro campione è un gruppo abbastanza giovane, la media dell’età è di 28.2 anni (con l’età minima 15 e massima 42). È bene specificare che il minorenne fa parte di un nucleo monoparentale, attualmente iscritto a scuola. Sembra quindi che il gruppo intenda investire sul proprio progetto formativo e linguistico in modo da affrontare la vita.

Con riferimento al paese di provenienza (Grafico 1), la rappresentanza più significativa è costituita dalla Nigeria pari al 53%: ben 8 adulti su 15 provengono quindi dall’Africa centro-occidentale. A seguire Camerun e Costa d’Avorio con 2 adulti rispettivamente (13%); mentre, Ghana, Pakistan e Ucraina sono il 7% pari ad una persona.

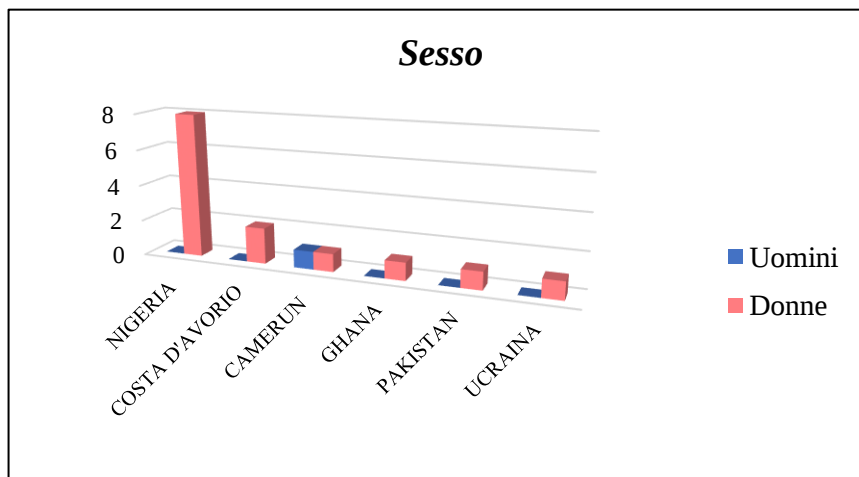
Nel Grafico 1, il colore assegnato a ciascun Paese non è casuale ma ha una precisa simbologia: il *verde* della Nigeria rappresenta l’agricoltura, ossia la maggiore fonte di ricchezza del paese; il *giallo* del Camerun simboleggia il Sole; l’*arancione* della Costa D’Avorio richiama la terra, la savana della parte settentrionale del paese e la fertilità; per il Ghana è stato scelto il *rosso*: nobile sangue che unisce tutte le genti; il Pakistan col *bianco* richiama la mezzaluna e la stella a cinque punte presenti sulla bandiera e, infine, l’Ucraina *blu* come il cielo, simboleggiante la pace. Questi diversi colori sono ripresi nel Grafico 6 per descrivere le diverse lingue parlate dagli apprendenti. Ad esempio, il verde rappresenta la Nigeria come paese di provenienza e le lingue parlate dai giovani nigeriani (Yoruba, Uhrobo, Oza, Ijaw, Igbo, Hausa, Edo e Benin).

Grafico 1. Provenienza del campione MALQAM



Per quanto concerne il sesso dei partecipanti allo studio, nel Grafico 2 si nota che il gruppo è a netta maggioranza femminile (8 donne). La componente maschile è rappresentata da solo un individuo proveniente dal Camerun.

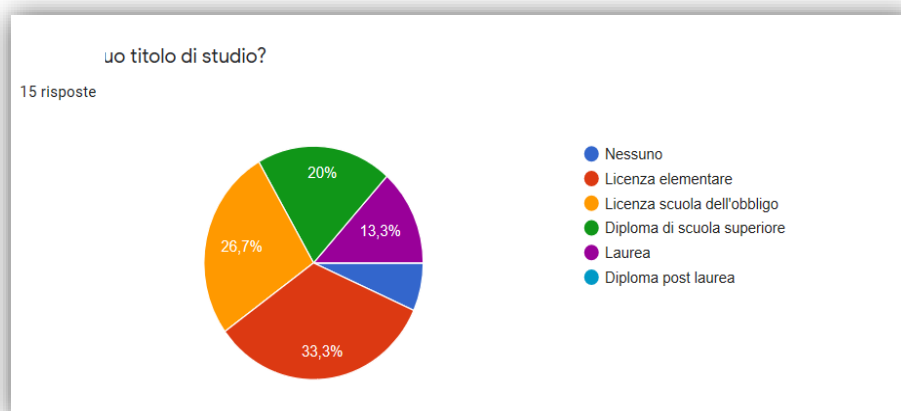
Grafico 2. Sesso dei partecipanti allo studio MALQAM



Di seguito, l'analisi delle sezioni A e B del questionario.

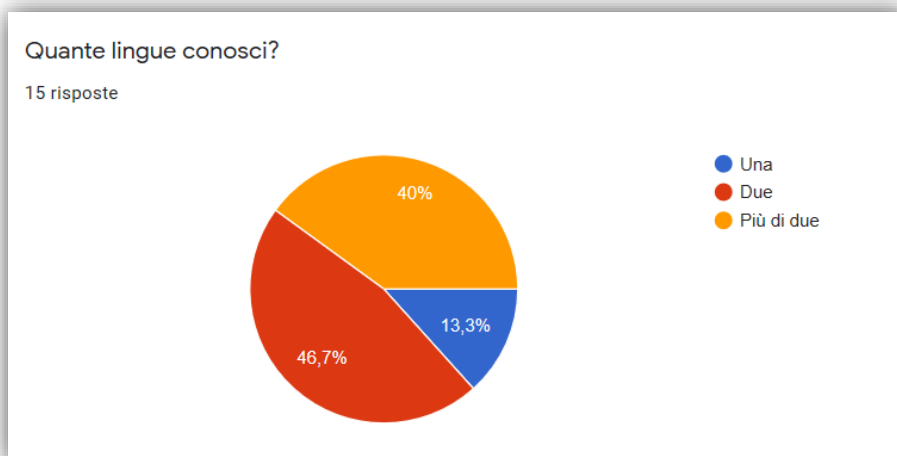
La prima parte della sezione A è costituita da 9 domande che vertono sul background culturale. La prima domanda interessa il livello di scolarizzazione (Grafico 3). In generale, i discenti sono scolarizzati in patria e competenti nella propria L1, ad eccezione di un adulto che dichiara di non possedere alcun titolo di studio. I dati mostrano inoltre che il 33.3% è in possesso della licenza elementare, il 26.7 % licenza scuola dell'obbligo (età 13 anni), solo il 20% ha conseguito nel suo Paese d'origine il diploma di scuola superiore. Interessante è la presenza di due adulte che possiedono una laurea.

Grafico 3. Livello di scolarizzazione del campione MALQ AM



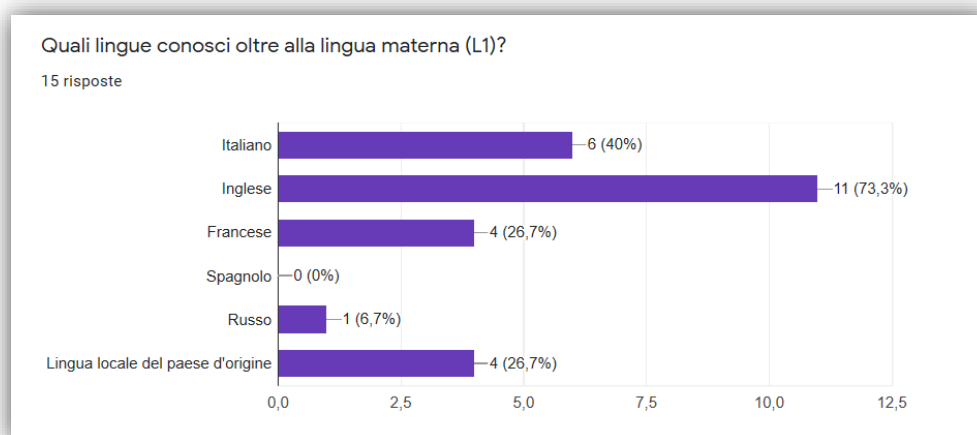
Con il secondo e il terzo quesito si chiede ai discenti quante e quali lingue conoscano oltre alla loro L1. Se osserviamo il Grafico 4, notiamo che il 46,7%, pari a 7 discenti afferma di conoscere due lingue straniere, il 40 % più di due e il 13,3% solo una lingua.

Grafico 4. Quante lingue conosci?



Il Grafico 5 mostra che le lingue di maggiore conoscenza da parte del nostro campione sono: l'inglese, l'italiano e il francese. Solo una persona conosce il russo, mentre nessuno dei partecipanti allo studio conosce la lingua spagnola. Il 26,7% afferma la lingua locale del paese d'origine.

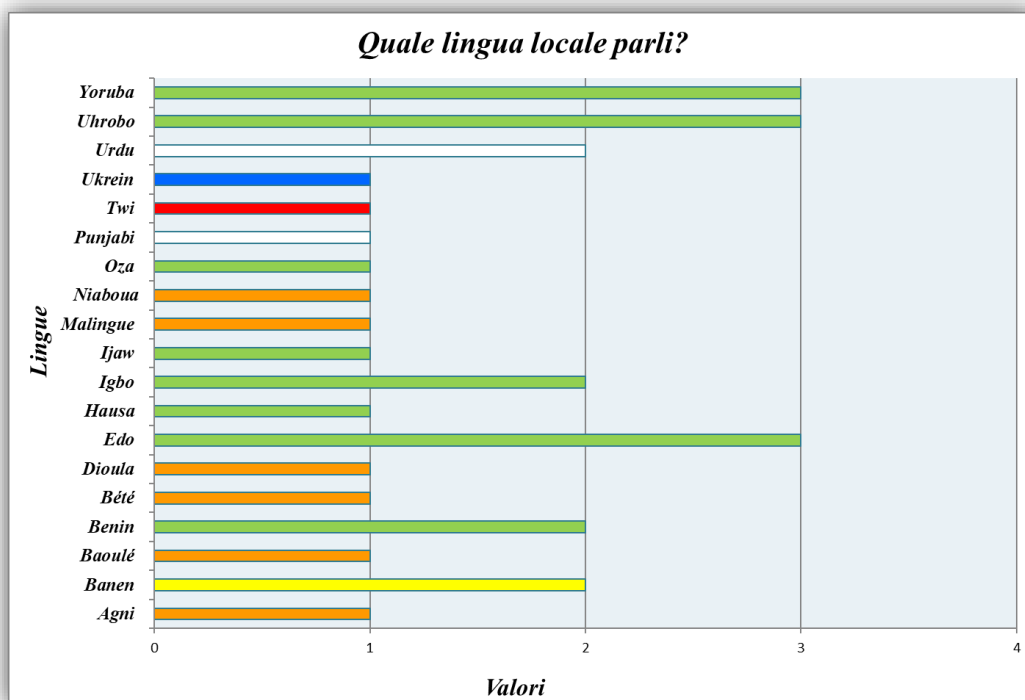
Grafico 5. Quali lingue conosci oltre alla lingua materna?



Con il successivo quesito “Quale lingua locale parli?” (Grafico 6) si mettono in evidenza le competenze linguistiche del nostro campione. La lingua locale è associata all'identità, al riconoscersi parte di una comunità, mantenendo vivo il legame con la propria terra.

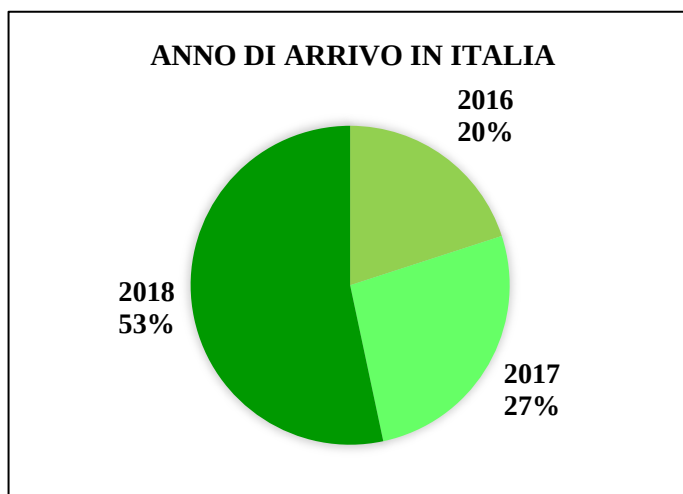
Grafico 6. Quale lingua locale parli?

Legenda: Le barre colorate in verde mostrano le lingue parlate in Nigeria, in arancione le lingue ivoriane, in bianco le lingue del Pakistan, in rosso quella del Ghana, in blu dell'Ucraina e, infine, il giallo in Camerun.



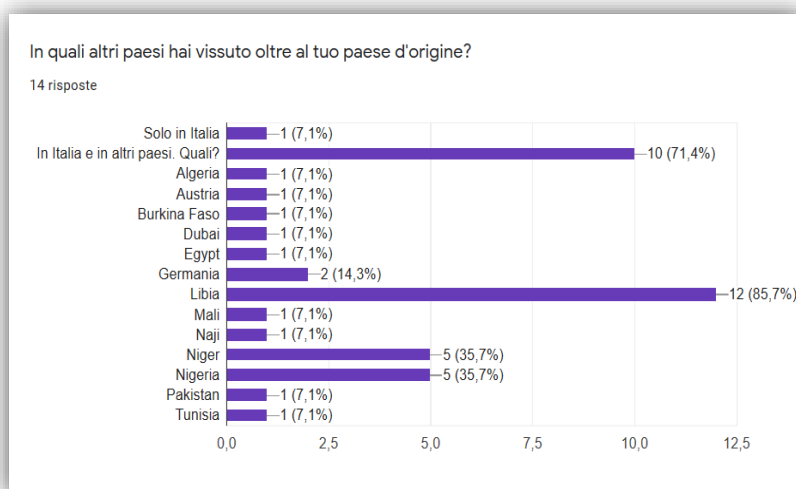
Il quarto quesito chiede di indicare l'anno in cui si è lasciato il Paese d'origine. Come mostra il Grafico 7, gli adulti stranieri sono tutti di recente emigrazione (nel 2018 il 53%, il 27% nel 2017 e solo il 20% nel 2016).

Grafico 7. Data di arrivo in Italia dei partecipanti allo studio MALQ AM



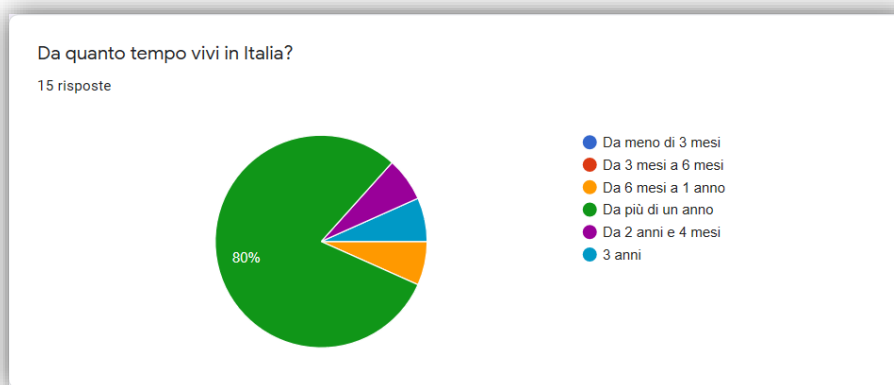
Il quesito successivo mira altresì a conoscere se gli stranieri abbiano vissuto in altri Paesi oltre l'Italia. I dati del Grafico 8 mostrano che quasi tutti hanno vissuto in altri paesi: primeggia la Libia, il Niger, la Nigeria e, infine, la Germania. Invece, un informante ha vissuto solo in Italia e un altro non risponde. Questo dimostra che i partecipanti al nostro studio hanno alle spalle un'esperienza di vita complessa. Dalle risposte ai quesiti successivi vedremo come le esperienze di vita siano anche dolorose.

Grafico 8. In quali altri paesi hai vissuto oltre al tuo paese d'origine?



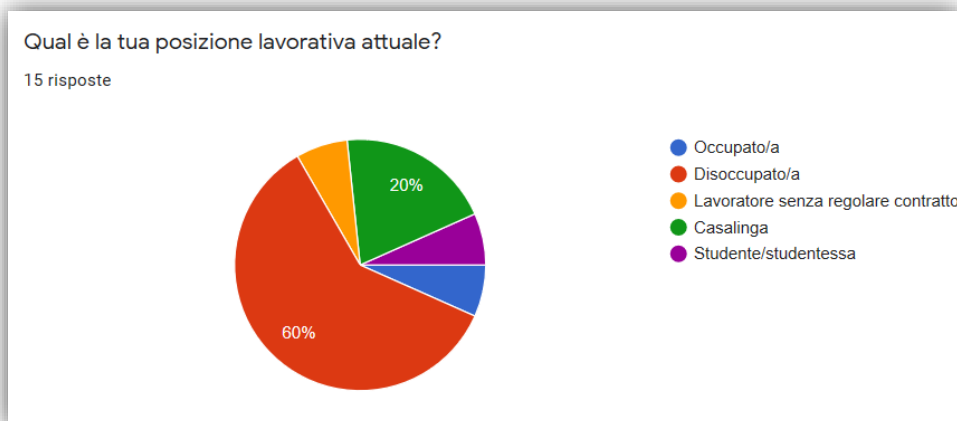
Con il sesto quesito si approfondisce la storia dell'immigrato in Italia, chiedendogli di precisare il tempo di permanenza nel Paese ospitante. I dati del Grafico 9 mostrano che l'80% dei partecipanti, esattamente 12, è in Italia da più di un anno, un partecipante da 2 anni e 4 mesi, un altro da pochi mesi e, infine, solo 1 su 15 è in Italia da circa 3 anni. Insomma, i dati parlano di un progetto di permanenza in Italia stabile o almeno non breve.

Grafico 9. Da quanto tempo vivi in Italia?



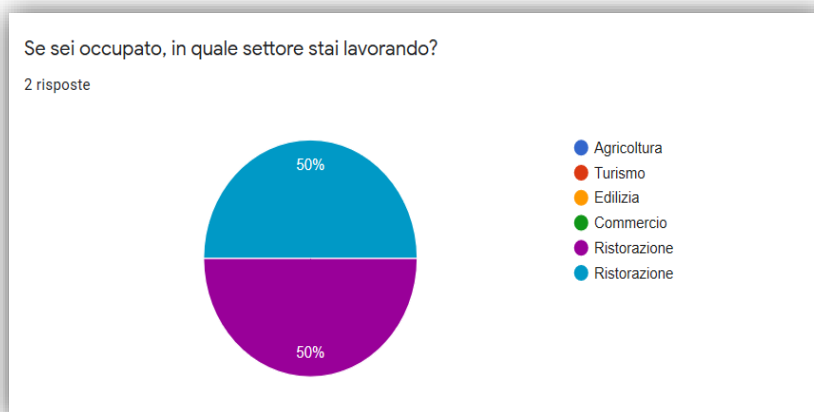
La coppia di quesiti 7 ed 8 si interrogano su un fattore importante quello del lavoro in Italia. Nel Grafico10, si nota che la maggioranza degli stranieri è disoccupata: il 60% e il 20% casalinga.

Grafico 10. Qual è la tua posizione lavorativa attuale?



Il Grafico 11 relativo all’ottava domanda “Se sei occupato, in quale settore stai lavorando?” mostra che due migranti hanno specificato di aver lavorato nel settore della ristorazione con impiego stagionale, di cui uno senza regolare contratto.

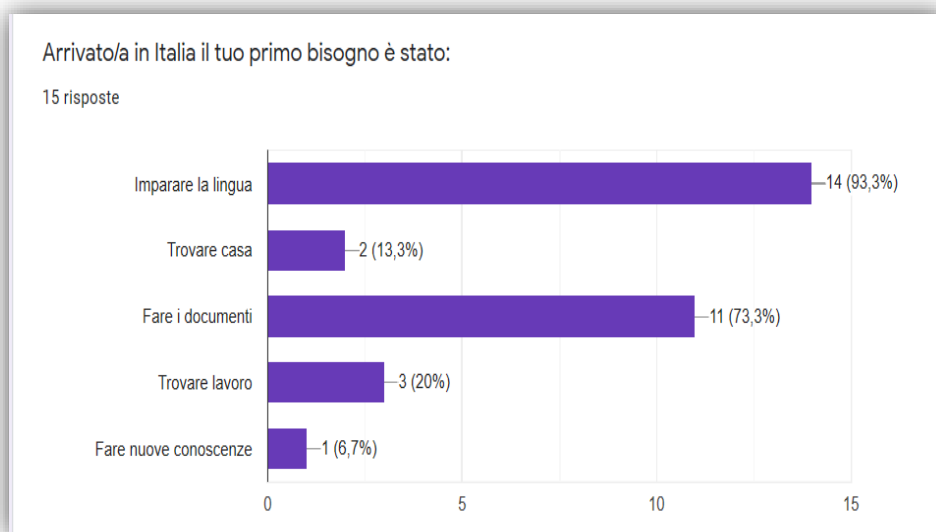
Grafico 11. Se sei occupato, in quale settore stai lavorando?



La sezione A si chiude con una domanda fondamentale in cui si chiede agli stranieri di riconoscere quali sono i bisogni primari appena arrivati in Italia. Qui, avevano la possibilità di segnare più di una risposta.

Il Grafico 12 evidenzia che, al momento del loro arrivo nel nuovo Paese, la prima necessità è stata quella di imparare la lingua per interagire e inserirsi nel tessuto sociale (93,3%), fare i documenti per regolarizzarsi (73,3%) e trovare lavoro per vivere autonomamente (20%).

Grafico 12. Analisi dei bisogni

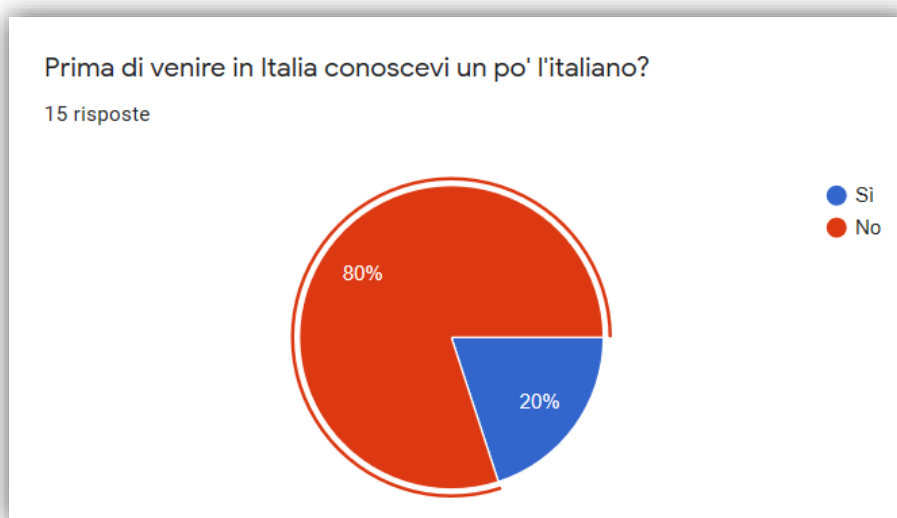


La sezione B, composta da 14 domande, si divide al suo interno in tre piccole unità: l'apprendimento linguistico, ossia indagare il rapporto che gli

immigrati hanno con la lingua italiana e la lingua materna, le aspettative inerenti al corso e i loro progetti di vita futuri.

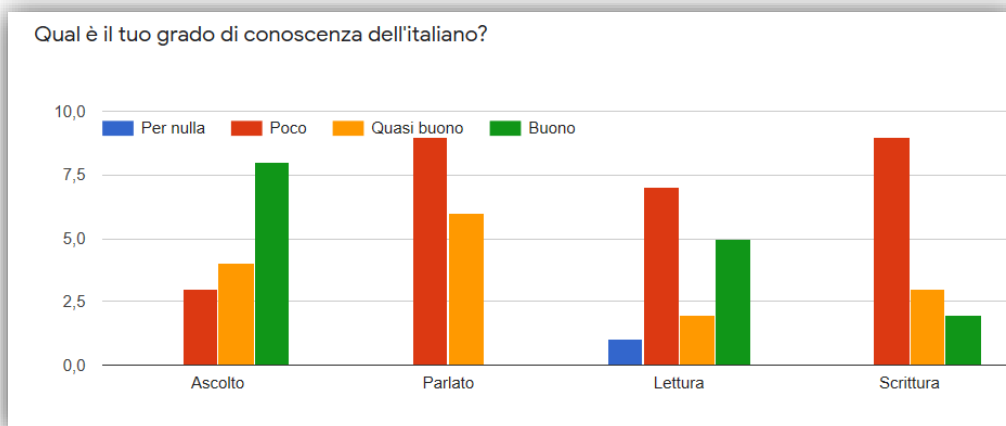
La prima domanda “Prima di venire in Italia conoscevi un po' l'italiano?” ci introduce nell’ambito linguistico: l’80% (12 su 15) non conosceva la lingua italiana, solo il 20% (3 su 15) risponde di sì (Grafico 13).

Grafico 13. Prima di venire in Italia conoscevi un po' l'italiano?



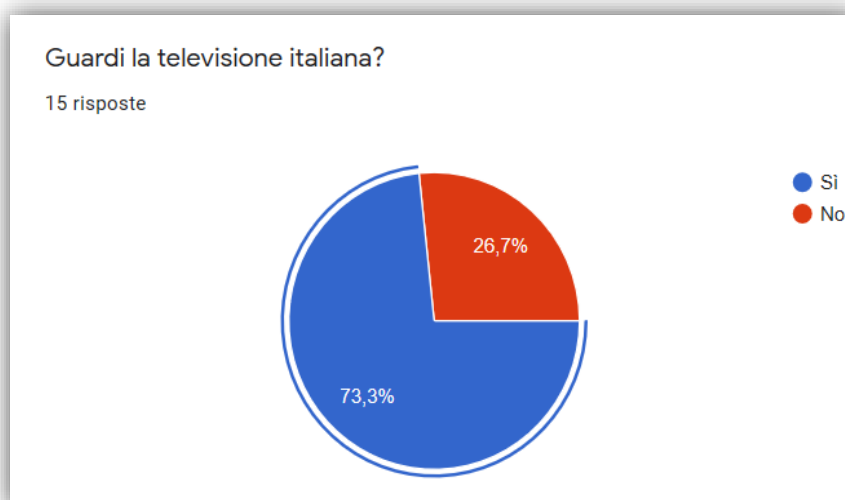
Il quesito 11 si può considerare una sorta di autovalutazione sul livello di competenza linguistica nelle quattro abilità primarie: ascolto, parlato, lettura e scrittura. Osservando il Grafico 14, emerge che un apprendente non risponde in merito all’abilità della scrittura e, inoltre, notiamo che gli stranieri hanno una percezione abbastanza positiva delle loro abilità di comprensione orale e di comprensione dello scritto, ascolto e lettura rispettivamente. Al contrario, le maggiori difficoltà si concentrano nelle abilità produttive, parlato e scrittura.

Grafico 14. Qual è il tuo grado di conoscenza dell'italiano?



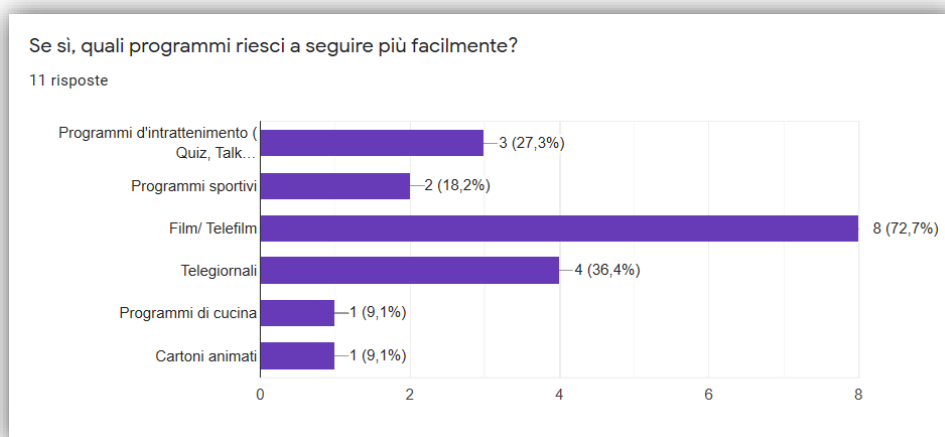
Le domande successive hanno lo scopo di indagare il tipo di esposizione linguistica dei discenti. Ad esempio, i quesiti 12-13 chiedono se l'apprendente guardi la televisione e quali programmi preferisca. Il primo dato importante è che il 73,3% (11 su 15) risponde di sì, mentre il 26% (4 su 15) non fa uso della televisione perché riferisce di non avere il televisore in casa oppure di guardarla grazie al telefono perché il televisore non funziona in quanto sprovvisto di antenna (Grafico 15).

Grafico 15. Guardi la televisione italiana?



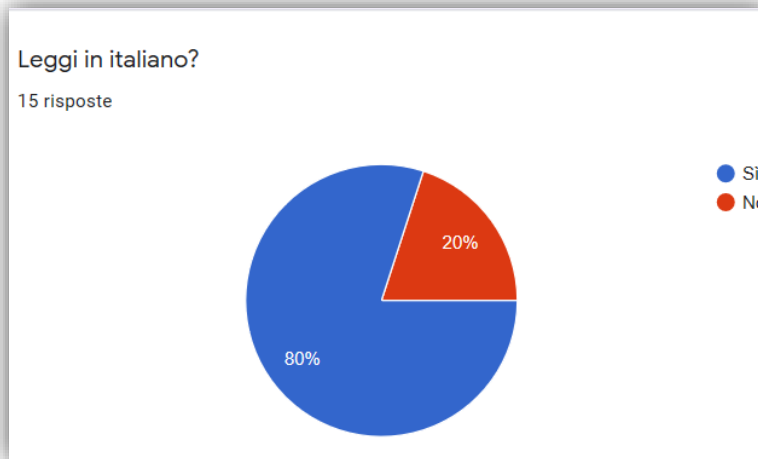
Inoltre, con riferimento ai programmi televisivi, si può notare che i film/telefilm (72,7%), seguiti dai telegiornali (36,4%) e dai programmi d'intrattenimento (27,3%) sono i più visti da questo gruppo di stranieri (Grafico 16).

Grafico16. Se sì, quali programmi riesci a seguire più facilmente?



La coppia di domande 14-15 si interroga sull'abilità della lettura chiedendo se e cosa siano soliti leggere in italiano. Ben 12 persone hanno risposto positivamente, 3 in modo negativo (*Grafico 17*).

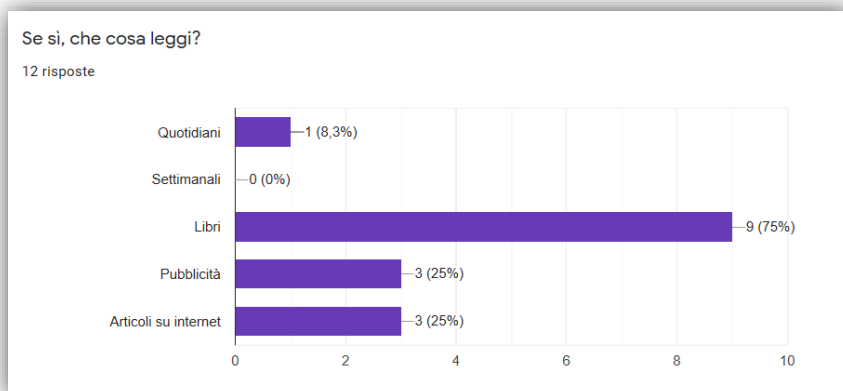
Grafico 17. Leggi in italiano?



Tra le tipologie più lette abitualmente risultano i libri (libri per apprendere l'italiano, libri di cucina sono alcune risposte degli apprendenti), seguiti da pubblicità e articoli su Internet (*Grafico 18*). La pubblicità è un mezzo importante nel processo di insegnamento di una lingua perché l'immagine acquista un valore metalinguistico contribuendo a trasmettere il significato

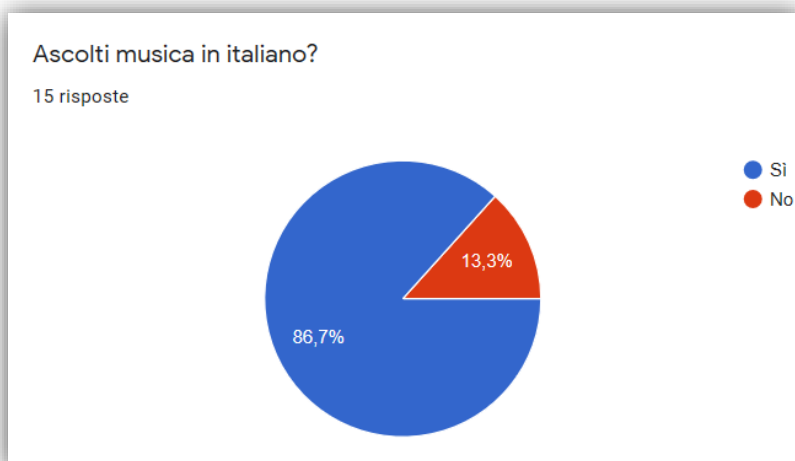
della parola e grazie alla visualizzazione è possibile immagazzinarla nella memoria.

Grafico 18 Domanda 15: se sì, cosa leggi?



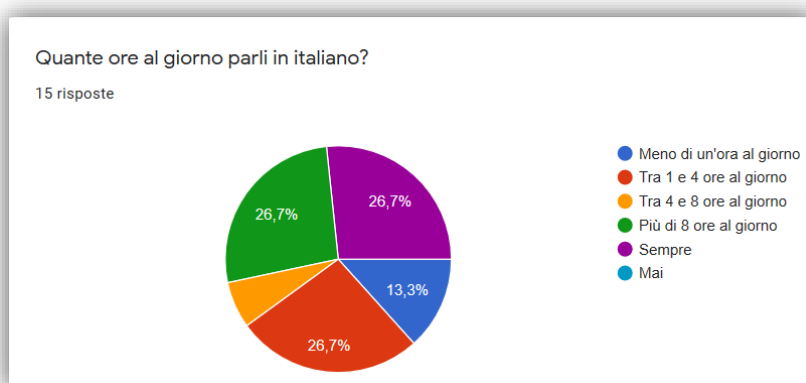
Il quesito 16 è relativo all'ascolto e chiede in modo particolare se essi ascoltino musica italiana. I dati del Grafico 19 mostrano che l'86,7%, 12 adulti, è solito ascoltare testi in lingua italiana e soltanto il 13,3% non ascolta canzoni italiane. Queste informazioni risultano essenziali per programmare un'attività di ascolto che tiene conto della centralità dell'apprendente.

Grafico 19. Ascolti musica in italiano?



I quesiti 17 e 18 ci permettono di indagare quanto tempo viene dedicato alla produzione orale in italiano e in quali contesti si fa uso di questa lingua. Grazie al Grafico 20, notiamo uno scenario piuttosto disomogeneo: 4 adulti parlano la lingua italiana tra 1 e 4 ore al giorno, 4 più di 8 ore al giorno e 4 sempre. Un'esigua minoranza, esattamente il 13,3%, parla italiano meno di un'ora al giorno.

Grafico 20. Quante ore al giorno parli in italiano?



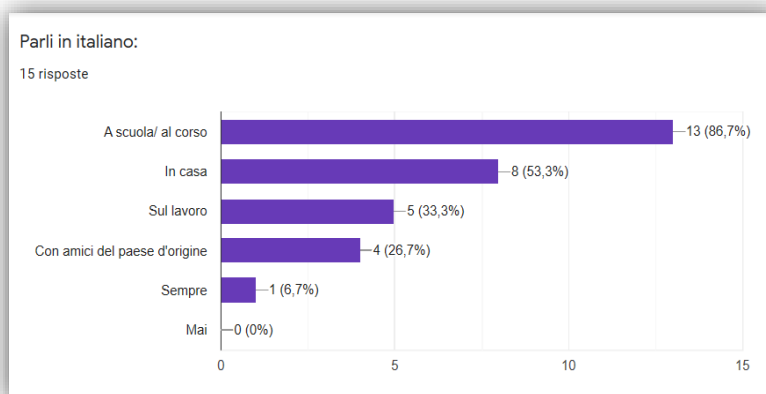
I dati provenienti dal Grafico 21 mostrano che parlano in italiano soprattutto durante il corso.

Quest'aspetto è importante per il docente che deve impegnarsi a sollecitare flussi continui di comunicazione all'interno del gruppo perché la classe di lingua deve essere intesa come luogo di incontro, che facilita e promuove il dialogo. In questo modo, la comunicazione risveglierà il gusto della convivenza e dell'amicizia tra tutti i soggetti.

Il 53,3% afferma di parlare in italiano in casa con i coinquilini o con i figli quindi una delle motivazioni che spinge alcuni immigrati a imparare la lingua

è la genitorialità: una donna nigeriana afferma di praticare l'italiano in casa grazie a sua figlia di 4 anni e, di conseguenza, guarda spesso cartoni animati.

Grafico 21. Domanda 18: parli in italiano



Anche per quanto concerne la lingua materna viene chiesto quanto tempo e in quali occasioni essa viene parlata: i quesiti 19-20 rispettivamente. Con riferimento al quesito 19, il Grafico 22 mostra che il 33,3% parla sempre la sua L1, sempre il 33,3% meno di un'ora al giorno e il 20% tra 4 e 8 ore al giorno.

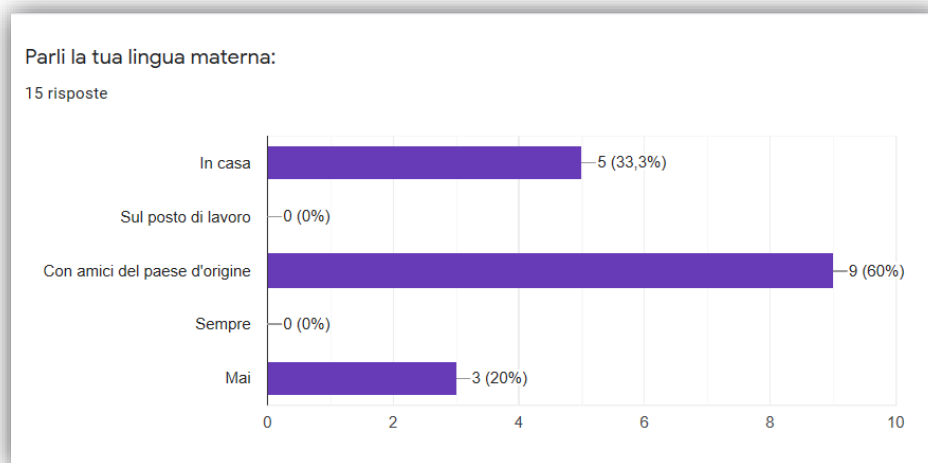
Grafico 22. Quante ore al giorno parli la tua lingua materna?



I dati diventano ancora più interessanti in relazione alla domanda successiva dove poco più della metà (60%) afferma di parlare la lingua materna con

amici del paese d'origine e il 33,3% tra le mura domestiche (Grafico 23). La lingua originaria contribuisce a mantenere i contatti aperti con la cultura d'origine per una rielaborazione continua della propria appartenenza e della propria identità.

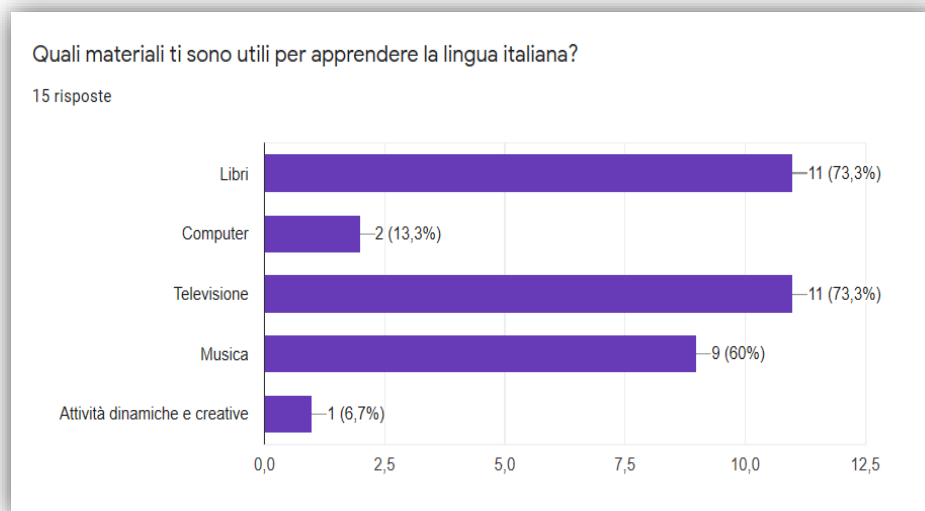
Grafico 23. Parli la tua lingua materna



Grazie al quesito 21, possiamo conoscere le preferenze in merito a materiali da utilizzare durante lo svolgimento delle lezioni. I principali mezzi preferiti dal 73,3% degli immigrati sono i tradizionali libri di testo e la televisione,

seguiti dalla musica 60% (*Grafico 24*). Tutti questi strumenti sono efficaci per sviluppare le abilità ricettive e produttive.

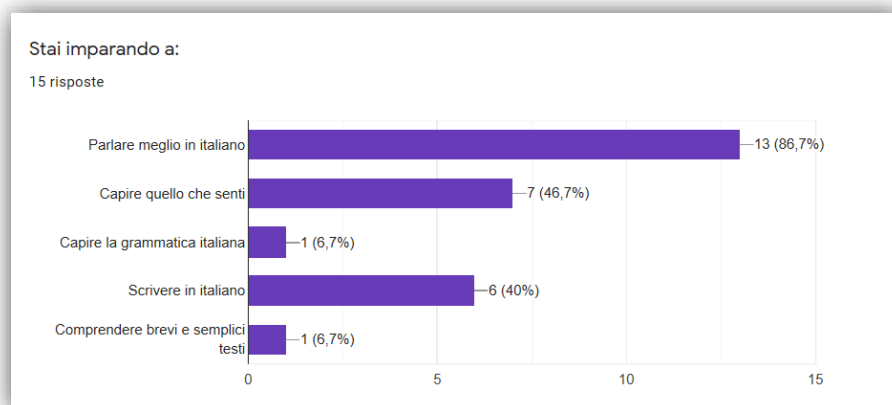
Grafico 24. Quali materiali ti sono utili per apprendere la lingua italiana?



Per rispondere alla penultima domanda del questionario, il discente è invitato a fare a una valutazione soggettiva su quanto stia imparando. I dati del Grafico 25 mostrano una certa relazione con il quesito 11 dove si chiedeva di esprimere un giudizio sulle proprie abilità. Possiamo notare che prima il parlato e la scrittura rappresentavano le due abilità meno sviluppate, adesso la loro percezione relativamente alla produzione orale e alla

produzione scritta sembra essere migliorata grazie alla guida di un docente e alla frequenza più o meno assidua al corso.

Grafico 25 Domanda 22: stai imparando a



Il questionario si chiude con una domanda riguardo i propri progetti di vita futuri. L'80% degli immigrati manifesta il desiderio di stabilirsi in Italia, mentre solo 1 pari al 6,7% vuole tornare nel suo paese d'origine (Grafico 26). Queste risposte fanno riflettere e dovrebbero scuotere profondamente le coscienze di tutti in merito alle situazioni che vivono nei loro paesi.

In alcuni casi, quando la persona si mostrava disponibile a dialogare, mi sono accostata con rispetto all'interlocutore che mi ha raccontato storie di vita personale. Alcuni riferiscono di non voler tornare nella loro terra perché pericolosa e con le mani mimano i fucili.

Una donna proveniente dall'Ucraina e madre di quattro figli racconta di non voler tornare nel suo Paese d'origine perché la situazione politica è molto difficile a causa del conflitto tra Ucraina e Russia, ci sono continui

bombardamenti che mettono in pericolo la vita della sua famiglia e di esser stati perseguitati per essere musulmani.

Inoltre, alcuni discenti hanno dato più di una risposta affermando di voler conseguire un titolo di studio o seguire un corso in Italia.

Di seguito, quello che scrive una giovane ragazza nigeriana:

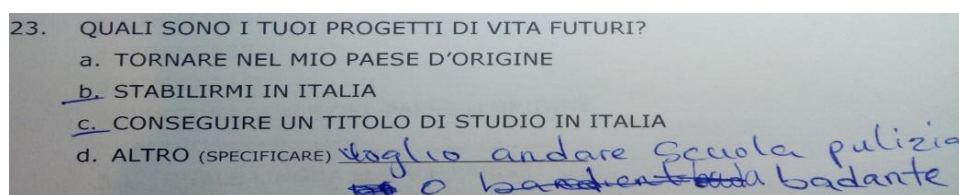
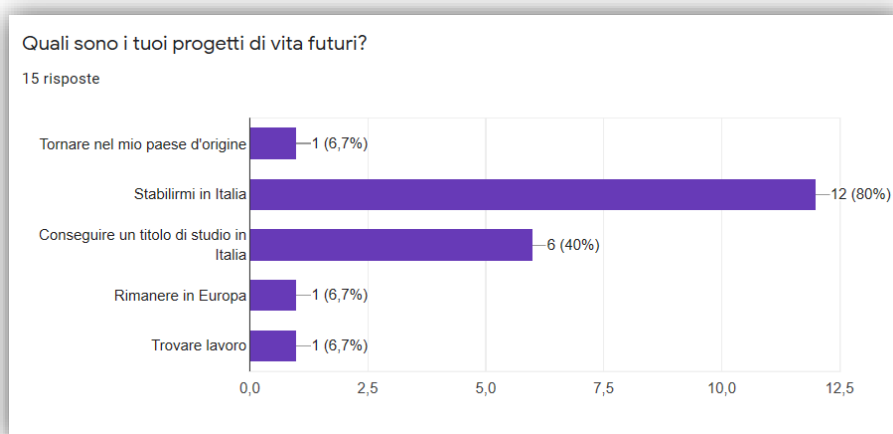


Grafico 26 Domanda 23: quali sono i tuoi progetti di vita futuri?



La lettura complessiva dei dati permette di inquadrare il gruppo di adulti migranti e, allo stesso tempo, approfondire i loro bisogni. Naturalmente, è auspicabile che svolgere tale rilevazione più spesso in modo da monitorare le loro esigenze che non sono statiche ma cambiano e si evolvono con il tempo e le circostanze.

3.2 Analisi risultati MALQAM

Chi impara una nuova lingua dovrebbe esercitarsi a usare strategie metacognitive in modo da verificare ciò che sa e ciò che non conosce, quindi focalizzarsi sui problemi e acquisire maggiore fiducia. Con l'acquisizione di queste strategie si può imparare meglio la lingua, impiegando minor tempo ed energia. Per tale motivo e per rispondere alle successive domande del presente studio, al gruppo di adulti migranti è stato somministrato, al termine della *listening*, il questionario MALQ, elaborato da Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006, con l'obiettivo di aiutare i discenti a comprendere i processi che si svolgono durante l'attività di ascolto. I risultati per ciascun item, elaborati attraverso grafici, sono esposti in Appendice E.

Poiché il MALQ è suddiviso in 5 sottogruppi corrispondenti a 5 fattori diversi (Problem-solving, pianificazione e valutazione, traduzione mentale, conoscenza personale, attenzione direzionata), per descrivere sinteticamente i risultati raccolti di ciascun sottogruppo abbiamo fatto ricorso alla media e alla deviazione standard. La prima consiste nel sommare tutte le misure osservate divise per il numero di osservazioni fatte. Questo strumento ci permette di valutare la consapevolezza per ognuno dei 5 sottogruppi da parte del nostro campione e, di conseguenza, scoprire quale presenti una consapevolezza maggiore. La seconda, la deviazione standard, è calcolata a partire dalla media della distanza di ogni singolo punteggio rispetto al valore medio di tutti i punteggi e si ottiene mediante la radice quadrata della varianza. Si tratta di una misura più raffinata che permette di avere un quadro completo e di interpretare più compiutamente un dato punteggio.

Prima di procedere con l'analisi, un passo importante è chiarire la metodologia di raccolta e di presentazione dei dati. Poiché il questionario è costruito su una scala Likert, i discenti sono invitati a esprimere il loro grado di accordo/disaccordo con ciascuna affermazione scegliendo tra 6 modalità di risposta che vanno da "assolutamente no" (1 punto) a "assolutamente sì" (6

punti). Per le 18 affermazioni favorevoli di cui si compone il questionario è attribuito un punteggio corrispondente al livello di accordo con l'item stesso. Ad esempio, se un soggetto ha scelto il valore 3 “più no che sì” per l'item 10, il punteggio considerato per tale item sarà 3. Invece, gli items sfavorevoli, ovvero i numeri 3, 8, 16, sono codificati al contrario per evitare di commettere errori (o *bias* come si usa dire con terminologia inglese) che influenzano l'attendibilità della ricerca: 1 corrisponde a 6, 2 a 5, 3 a 4, 4 a 3 e così via. Per esempio, se un soggetto per l'item 8 dà sempre la risposta “più no che sì”, gli verrà assegnato un punteggio pari a 4.

Affinché i dati possano essere letti e confrontati facilmente sono stati inseriti in una tabella (Tabella 1). Ogni riga della tabella corrisponde ad un tipo di conoscenza metacognitiva e per ognuna è riportato il punteggio per ogni singolo item, la media e la deviazione standard. L'analisi quantitativa sarà seguita da un'analisi qualitativa con l'obiettivo di arricchirsi vicendevolmente e offrire una panoramica generale sullo studio effettuato.

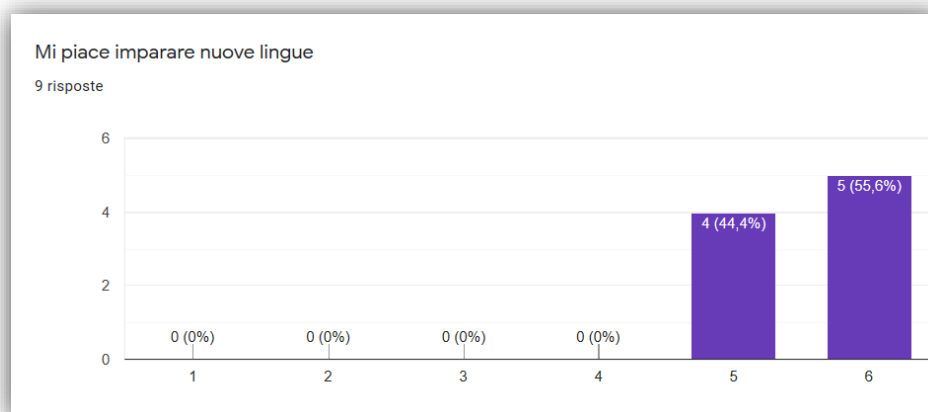
Tabella 1: analisi dei tipi di conoscenza metacognitiva

Tipi di conoscenza metacognitiva	Item	Valori	Media	Deviazione standard
Problem-solving	5, 7, 9, 13, 17,19		15	3.36
	5	17		
	7	13		
	9	11		
	13	15		
	17	20		
	19	14		
Pianificazione e Valutazione	1, 10, 14, 20, 21		13.6	4.61
	1	13		
	10	8		
	14	11		
	20	20		
	21	16		
Traduzione mentale	4, 11, 18		10,33	4.04
	4	15		
	11	8		
	18	8		
Conoscenza personale	3, 8, 15		6.66	4.93
	3	1		
	8	10		

	15	9		
Attenzione direzionata	2, 6, 12, 16		13,75	4.27
	2	13		
	6	17		
	12	17		
	16	8		

Il primo quesito del questionario MALQ “Mi piace imparare nuove lingue” indaga la motivazione, considerata un fattore di primaria importanza nell’apprendimento di una L2. Dallo spoglio dei risultati del test, osserviamo che il nostro gruppo presenta un alto indice di motivazione e, quindi, è ben disposto all’apprendimento di nuove lingue. Infatti, il 44.4% risponde “sì” e il restante 55,6% “assolutamente sì” (Grafico 26).

Grafico 26. Mi piace imparare nuove lingue



In questo contesto specifico, possiamo parlare di una motivazione di tipo integrativa in quanto si tratta di una necessità per agire socialmente all’interno della nuova comunità in cui si risiede.

Ma¹³, allo stesso tempo, entra in gioco la motivazione di tipo strumentale: apprendere una nuova lingua per il desiderio di ottenere qualcosa di concreto. Come abbiamo visto dalle risposte al questionario sociolinguistico, lo scopo di imparare una nuova lingua diventa più strumentale come riuscire a trovare lavoro.

Secondo i dati riportati nella tabella di analisi del MALQ, i soggetti mostrano un punteggio più alto nel *Problem-solving*: la media è pari a 15. Sulla base di questo punteggio medio, è ragionevole supporre che la maggior parte dei partecipanti utilizzino tutte le informazioni a loro disposizione per dedurre ciò che non è stato capito creando delle connessioni e integrazioni tra esse. Per risolvere particolari nodi di difficoltà è necessario realizzare processi inferenziali, definiti come la capacità di andare oltre ciò che il testo dice esplicitamente¹⁴. Pertanto, per poter rispondere correttamente all'affermazione 1 "Parla una studentessa" e alla numero 4 "Studia con il suo ragazzo" della scheda didattica, il soggetto deve compiere delle inferenze. Per l'affermazione 1 "Parla una studentessa" gli indizi da recuperare e connettere sono i seguenti elementi lessicali: "vado a scuola, matematica, studio, studiare e liceo scientifico". Ben 8 partecipanti su 9 si avvalgono di questi legami di coesione e rispondono in maniera esatta.

Invece, le risposte all'affermazione "Studia con il suo ragazzo" presentano uno scenario diverso. Solo 2 persone rispondono correttamente indicando l'affermazione come falsa, 2 non rispondono e ben 5 erroneamente. La difficoltà derivata dalla seconda affermazione sta nel riuscire a interpretare

¹³ Scotti Juric, Rita, e Neala Ambrosi-Randic. *L'Italiano L2: Indagini sulla Motivazione*. Pola: Pietas Iulia, 2010

¹⁴ Colombo, Adriano, e Werther Romani. *È la lingua che ci fa uguali: lo svantaggiolinguistico : problemi di definizione e di intervento*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, c1996.

la perifrasi verbale “appena finisco di studiare” che indica a che punto è, nel suo percorso temporale, un evento.

Di seguito, una tabella descrittiva che mostra per ogni affermazione una serie di indizi e suggerimenti da individuare e recuperare nel testo su cui va inferito per legare le informazioni e giungere alla risposta esatta (Tabella 2):

Tabella 2. Affermazioni ed espressioni utili

<i>Affermazioni</i>	<i>Espressioni utili</i>
• Parla una studentessa	✓ Vado a <i>scuola</i>. ✓ Frequento il <i>liceo scientifico</i>. ✓ Mi piace la <i>matematica</i>. ✓ Esco da scuola. ✓ <i>Studio/studiare</i>.
• Studia con il suo ragazzo	✓ Nel pomeriggio <i>studio</i> e <i>appena finisco di studiare</i> incontro il mio ragazzo.

Per quanto riguarda la *pianificazione e valutazione*, la media corrisponde a 13,6. Si tratta di un dato rilevante perché vuol dire che i partecipanti allo studio si prefiggono un obiettivo prima di affrontare una *listening*, apportano modifiche quando compaiono problemi di comprensione e, infine, al termine dell’attività valutano la loro esperienza. Riflettere sull’esperienza di ascolto aiuta i discenti a capire i loro problemi in modo da indirizzare il loro apprendimento futuro.

Altro fattore da analizzare è quello della *traduzione mentale* con un valore medio pari a 10,33. Questa strategia rappresenta un approccio inefficiente alla comprensione dell’ascolto molto spesso utilizzato nella fase iniziale ma bisogna superarlo per diventare abili ascoltatori in L2.

Se dovessero tradurre l'informazione nella loro lingua madre, la maggior parte del contenuto andrebbe perso compromettendo il risultato della comprensione. Un ruolo importante spetta al docente perché, incoraggiando i discenti a percepire il flusso sonoro, si potrebbe promuovere in maniera indiretta un approccio di traduzione parola per parola in L2. Sebbene la traduzione mentale durante l'ascolto non rivesta un ruolo preponderante, possiamo osservare dalla foto sottostante che alcuni soggetti fanno la traduzione di alcune domande o parole nella loro L1 come tecnica di facilitazione all'apprendimento, con una funzione di rinforzo e di controllo della comprensione.

Assolutamente no بالطبع لا	NO لا	Più no che sì لا أكثر من نعم	Più sì che no أكثر من لا	Si نعم	Assolutamente sì بالطبع نعم
1	2	3	4	5	6

Il fattore della *conoscenza personale* presenta la media più bassa: 6,66. Purtroppo, a causa della mancanza di esercizio nell'ascolto in L2, osserviamo che alcuni vivono il test in maniera non tranquilla e, di conseguenza, la loro prestazione viene influenzata. È stato anche riscontrato che questo stato di apprensione parta dall'idea del discente che percepisce l'abilità di ascolto come una dura prova da sostenere. Pertanto, questa percezione insieme alla non comprensione creano bassi livelli di fiducia e la sensazione di non essere in grado di svolgere la prova. Naturalmente, ci sono delle divergenze di pensiero sul modo di percepire l'ascolto che dipende da fattori individuali. Qui, è riportato il pensiero di due donne nigeriane:

è molto difficile ascoltare l'italiano
ascoltare è più facile così riesco a parlare

Ultimo dato piuttosto interessante è rappresentato dall'*attenzione direzionata* con una media del 13,75 che si discosta leggermente dalla pianificazione e valutazione.

Sono consapevoli dell'importanza di mantenere l'attenzione durante l'ascolto in quanto le informazioni in arrivo scompaiono in un lampo. Inoltre, ho potuto osservare che nei momenti di maggiore difficoltà a comprendere, la loro concentrazione è maggiore e quando la mente vaga recuperano immediatamente l'attenzione. Però, alcuni discenti evidenziano che un fattore debilitante durante l'ascolto in L2 è rappresentato dall'ansia: uno stato di agitazione causato dalla velocità del parlato, dalla presenza di parole e frasi non familiari che incide negativamente sull'attenzione e, di conseguenza, sulla comprensione.

Infine, possiamo concludere che, sebbene alti livelli di ansia possano essere debilitanti, in alcuni soggetti un certo livello d'ansia offre il vantaggio di concentrarsi maggiormente e avere più successo. In merito all'attenzione, una donna proveniente dalla Costa d'Avorio afferma:

se non sei attento, non capisci perché troppo veloce.

Come detto precedentemente, al fine di dare una descrizione è necessario disporre di qualcosa in più della semplice misura della tendenza centrale e per questo motivo è stata calcolata la deviazione standard, detta anche scarto quadratico medio. Dalla tabella si nota facilmente come i punteggi della deviazione standard siano raccolti vicino alla media. Soprattutto nel caso del *Problem-solving* la deviazione standard non è elevata, pari a 3,36. Per quanto riguarda la conoscenza personale si osserva che il punteggio è meno raccolto vicino alla media: 4,93. La deviazione standard in questo caso è maggiore della precedente. Da questi dati emergono due aspetti principali: maggiore è la deviazione standard e più grande è la distanza tra i dati e la grande variabilità che passa da 3,36 a 4,93.

Infine, l'attività di lettura e ascolto ha trasmesso serenità agli apprendenti, migliorandone l'attenzione ed è stata efficace al fine di monitorare il discorso orale. La rappresentazione grafica ha permesso di attribuire il significato a quelle entità orali prima incomprensibili e beneficiare dell'apprendimento di elementi lessicali nuovi.

La ricerca mostra che ci sono diversi modi per imparare una lingua con successo e, soprattutto, diversi modi per imparare ad ascoltare. Sin dal principio, gli adulti migranti hanno mostrato interesse e, di conseguenza, hanno partecipato con attenzione, impegno e coinvolgimento durante lo svolgimento di quest'attività nuova e inconsueta.

Alla luce dei dati, i soggetti mostrano una maggiore consapevolezza nel *Problem-solving* e minore nella *conoscenza personale*: l'insegnante dovrebbe dedicare più tempo a quest'abilità e aiutare gli studenti affinché sviluppino un approccio più riflessivo verso l'apprendimento di una L2. Oltre a ciò, è necessario valorizzare le conoscenze metacognitive per fornire una pratica di ascolto ottimale ed efficace, evitando di spendere energia e tempo senza risultati soddisfacenti. Ovviamente, serve da parte del docente una formazione in ambito metacognitivo in quanto dovrebbe aiutare i discenti a combinare le diverse conoscenze metacognitive per migliorare la capacità di ascolto. Obiettivo finale dell'insegnamento delle lingue è aiutare gli apprendenti a diventare più autonomi nel loro processo di apprendimento.

CONCLUSIONI

La sperimentazione didattica svolta in lingua italiana con un gruppo di giovani migranti aveva come obiettivo principale quello di sondare le potenzialità di un approccio metacognitivo per sviluppare e migliorare l'abilità di ascolto in lingua non nativa. Quest'esperienza ha contribuito a porre al centro del processo di insegnamento/apprendimento in L2 il discente in quanto persona, aiutandolo a sviluppare strategie di apprendimento efficaci per rendere l'ascolto proficuo.

I limiti della ricerca possono essere riconducibili all'esiguo numero di adulti migranti coinvolti che limita la generalizzabilità dei dati. Purtroppo, quello della frequenza assidua è, sicuramente un fattore influente nel determinare il successo o il fallimento di un corso ma, molto spesso, si tramuta in un vero problema per via delle loro esigenze personali, visite mediche, problemi familiari. Tuttavia, sulla base del modello di Vandergrift (preascolto, primo, secondo e terzo ascolto), l'attività proposta è stata valutata dal gruppo di giovani migranti come un'esperienza positiva perché grazie al primo esercizio di preascolto (scrivere sotto ai disegni le azioni svolte dalle persone) hanno avuto la possibilità di conoscere l'argomento, di formulare ipotesi su ciò che sarebbe stato ascoltato. Durante i successivi ascolti, le espressioni facciali di ogni persona rivelavano un alto livello di attenzione e motivazione: infatti, come mostrano i dati ottenuti dal MALQ, sono consapevoli che bisogna prestare attenzione e seguire attivamente l'argomentazione per comprendere il discorso. La fase di riflessione su ciò che è stato ascoltato è stata utile per verificare la comprensione dei contenuti e chiarire eventuali dubbi.

Quest'attività ha contribuito ad abbassare i livelli d'ansia che agiscono come filtro negativo verso l'ascolto, abilità inizialmente temuta, promuovendo un ambiente di apprendimento rilassato ma, allo stesso tempo, stimolante.

Inoltre, tale sperimentazione è stata valutata in modo positivo anche dalla docente del corso, sviluppando un cambiamento nell'atteggiamento verso quest'abilità prima trascurata. Sul piano didattico, sarebbe opportuno garantire il supporto delle tecnologie affinché la lezione sia vissuta con leggerezza e si traduca in un momento ricreativo, in un momento di socialità. Oltre a ciò, non bisogna sottovalutare il ruolo dell'input autentico e, per tale ragione sarebbe auspicabile lavorare con scambi comunicativi tratti da programmi televisivi, servizi di telegiornali nei quali la lingua è presentata ad una velocità normale. In questo modo, i discenti si misurano con la lingua della realtà quotidiana senza problemi.

Altro dato che emerge dal presente studio è il desiderio di imparare la lingua italiana per trovare facilmente lavoro. Infatti, grazie a conversazioni orali e interviste con alcuni partecipanti, ho avuto la possibilità di approfondire tramite i loro racconti quest'aspetto: ad esempio, una giovane ragazza nigeriana ha riferito di non lavorare attualmente ma, prima di arrivare a Melendugno, lavorava nel settore dell'agricoltura a Foggia dove era impegnata nella raccolta dei carciofi. Ora, frequenta il corso di lingua italiana perché spera di riuscire a realizzarsi in campo lavorativo.

Quest'esperienza è stata profondamente formativa in quanto mi ha permesso di scoprire un nuovo approccio all'ascolto attraverso delle strategie che ne garantiscono il successo e sulle quali nessuno fino ad ora mi aveva fatto riflettere. È necessaria senza dubbio una maggiore formazione del corpo docenti sull'abilità di ascolto e dei fattori ad essa connessi.

Infine, ci tengo a sottolineare come quest'esperienza mi abbia arricchito a livello umano, guardando loro come risorsa e fonte di ricchezza. Sin dall'inizio del mio percorso, ho letto nei loro occhi la sofferenza, la speranza di costruire un presente completamente diverso insieme alle loro famiglie e di poter abbracciare presto i figli che hanno lasciato in patria.

APPENDICE A

IL questionario sociolinguistico

NOME _____

ETÀ _____

PAESE D'ORIGINE _____

SESSO MASCHIO ☐ FEMMINA ☐

IL QUESTIONARIO SERVE A CONOSCERE LE LINGUE NOTE.

SEZIONE A

1. QUAL È IL TUO TITOLO DI STUDIO?

- a. NESSUNO
- b. LICENZA ELEMENTARE
- c. LICENZA SCUOLA DELL'OBBLIGO
- d. DIPLOMA DI SCUOLA SUPERIORE
- e. LAUREA
- f. DIPLOMA POST-LAUREA

2. QUANTE LINGUE CONOSCI?

- a. UNA
- b. DUE
- c. PIÙ DI DUE

3. QUALI LINGUE CONOSCI OLTRE ALLA LINGUA MATERNA (L1)?

- a. ITALIANO
- b. INGLESE
- c. FRANCESE
- d. SPAGNOLO
- e. LINGUA LOCALE DEL PAESE D'ORIGINE
- f. ALTRO (Specificare) _____

3.1 QUALE LINGUA LOCALE PARLI?

4. QUANDO SEI ARRIVATO IN ITALIA?

5. IN QUALI ALTRI PAESI HAI VISSUTO OLTRE AL TUO PAESE D'ORIGINE?
- a. SOLO IN ITALIA
 - b. IN ITALIA E IN ALTRI PAESI. QUALI? _____
6. DA QUANTO TEMPO VIVI IN ITALIA?
- a. DA MENO DI 3 MESI
 - b. DA 3 MESI A 6 MESI
 - c. DA 6 MESI A 1 ANNO
 - d. DA PIÙ DI UN ANNO
 - e. ALTRO (Specificare) _____
7. QUAL È LA TUA POSIZIONE LAVORATIVA ATTUALE?
- a. OCCUPATO/A
 - b. DISOCCUPATO/A
 - c. LAVORATORE SENZA REGOLARE CONTRATTO
 - d. CASALINGA
 - e. STUDENTE/STUDENTESSA
 - f. ALTRO (Specificare) _____
8. SE SEI OCCUPATO, IN QUALE SETTORE STAI LAVORANDO?
- a. AGRICOLTURA
 - b. TURISMO
 - c. EDILIZIA
 - d. COMMERCIO
 - e. ALTRO (Specificare) _____
9. ARRIVATO/A IN ITALIA IL TUO PRIMO BISOGNO È STATO:
- (CROCIA SOLO 3 RISPOSTE)
- a. IMPARARE LA LINGUA
 - b. TROVARE CASA
 - c. FARE I DOCUMENTI
 - d. TROVARE LAVORO
 - e. FARE NUOVE CONOSCENZE
 - f. ALTRO (Specificare) _____

SEZIONE B

10. PRIMA DI VENIRE IN ITALIA CONOSCEVI UN PO' L'ITALIANO?

- a. SÌ
- b. NO

11. QUAL È IL TUO GRADO DI CONOSCENZA DELL'ITALIANO?

Segna con una x il grado corrispondente alla tua abilità

	PER NULLA 	POCO 	QUASI BUONA 	BUONA 
ASCOLTO 				
PARLATO 				
LETTURA 				
SCRITTURA 				

12. GUARDI LA TELEVISIONE ITALIANA?

- a. SÌ
- b. NO

13. SE SÌ, QUALI PROGRAMMI RIESCI A SEGUIRE PIÙ FACILMENTE?

(Crocchia due risposte)

- a. PROGRAMMI D'INTRATTENIMENTO (Quiz, Talk show, Reality)
- b. PROGRAMMI SPORTIVI
- c. FILM/TELE FILM
- d. TELEGIORNALI
- e. ALTRO (Specificare) _____

14. LEGGI IN ITALIANO?

- a. SÌ
- b. NO

15. SE SÌ, CHE COSA LEGGI?

(Crocia due risposte)

- a. QUOTIDIANI
- b. SETTIMANALI
- c. LIBRI
- d. PUBBLICITÀ
- e. ARTICOLI SU INTERNET

16. ASCOLTI MUSICA IN ITALIANO?

- a. SÌ
- b. NO

17. QUANTE ORE AL GIORNO PARLI IN ITALIANO?

- a. MENO DI UN'ORA AL GIORNO
- b. TRA 1 E 4 ORE AL GIORNO
- c. TRA 4 E 8 ORE AL GIORNO
- d. PIÙ DI 8 ORE AL GIORNO
- e. SEMPRE
- f. MAI

18. PARLI IN ITALIANO:

- a. A SCUOLA/ AL CORSO
- b. IN CASA
- c. SUL LAVORO
- d. CON AMICI DEL PAESE D'ORIGINE
- e. SEMPRE
- f. MAI

19. QUANTE ORE AL GIORNO PARLI LA TUA LINGUA MATERNA?

- a. MENO DI UN'ORA AL GIORNO
- b. TRA 1 E 4 ORE AL GIORNO
- c. TRA 4 E 8 ORE AL GIORNO
- d. PIÙ DI 8 ORE AL GIORNO
- e. SEMPRE
- f. MAI

20. PARLI LA TUA LINGUA MATERNA:

- a. IN CASA
- b. SUL POSTO DI LAVORO
- c. CON AMICI DEL PAESE D'ORIGINE

- d. SEMPRE
- e. MAI

21. QUALI MATERIALI TI SONO UTILI PER APPRENDERE LA LINGUA ITALIANA?

- a. LIBRI
- b. COMPUTER
- c. TELEVISIONE
- d. MUSICA
- e. ATTIVITÀ DINAMICHE E CREATIVE

22. STAI IMPARANDO A:

- a. PARLARE MEGLIO IN ITALIANO
- b. CAPIRE QUELLO CHE SENTI
- c. CAPIRE LA GRAMMATICA ITALIANA
- d. SCRIVERE IN ITALIANO
- e. COMPRENDERE BREVI E SEMPLICI TESTI

23. QUALI SONO I TUOI PROGETTI DI VITA FUTURI?

- a. TORNARE NEL MIO PAESE D'ORIGINE
- b. STABILIRMI IN ITALIA
- c. CONSEGUIRE UN TITOLO DI STUDIO IN ITALIA
- d. ALTRO (SPECIFICARE) _____

APPENDICE B

IL Metacognitive Awareness Listening Questionnaire

Sei d'accordo?	Assolutamente no	NO	Più no che sì	Più sì che no	SÌ	Assolutamente sì
MI PIACE IMPARARE NUOVE 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	
2. MI CONCENTRO MAGGIORMENTE SUL TESTO QUANDO HO QUALCHE DIFFICOLTÀ A CAPIRE.					1 2 3 4 5 6	
3. ASCOLTARE IN ITALIANO 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 LE PAROLE CHE CONOSCO PER INDOVINARE IL SIGNIFICATO DI QUELLE CHE NON CONOSCO.					1 2 3 4 5 6	
6. QUANDO MI DISTRAGGO, RECUPERO IMMEDIATAMENTE L'ATTENZIONE.					1 2 3 4 5 6	
7. MENTRE ASCOLTO, CONFRONTO CIÒ CHE SENTO CON CIÒ CHE CONOSCO DELL'ARGOMENTO.					1 2 3 4 5 6	
8. PENSO CHE LA COMPrensIONE ORALE (ASCOLTO) 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 POSSO AVER GIÀ ASCOLTATO.					1 2 3 4 5 6	
11. MENTRE ASCOLTO, TRADUCO LE PAROLE CHIAVE.					1 2 3 4 5 6	
12. QUANDO MI DISTRAGGO, CERCO DI RECUPERARE LA CONCENTRAZIONE.					1 2 3 4 5 6	
13. MENTRE ASCOLTO, SE MI ACCORGO DI NON AVER CAPITO BENE RIVEDO LA MIA INTERPRETAZIONE.					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 SONO 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 AIUTO DELL'IDEA GENERALE DEL TESTO PER FARE IPOTESI SUL SIGNIFICATO DELLE PAROLE CHE NON CAPISCO.	1 2 3 4 5 6
18. MENTRE ASCOLTO, TRADUCO PAROLA PER PAROLA.	1 2 3 4 5 6
19. QUANDO CAPISCO IL SIGNIFICATO DI UNA PAROLA, RIPENSO A TUTTO CIÒ CHE HO ASCOLTATO PER VEDERE SE LA MIA IPOTESI HA SENSO.	1 2 3 4 5 6
20. MENTRE ASCOLTO, OGNI TANTO MI CHIEDO SE SONO SODDISFATTO DEL MIO LIVELLO DI COMPrensIONE.	1 2 3 4 5 6
21. HO UN OBIETTIVO IN MENTE MENTRE ASCOLTO.	1 2 3 4 5 6

APPENDICE C

Trascrizione del monologo: *Azioni quotidiane*

LA MIA SVEGLIA DI MATTINA SUONA ALLE SETTE.

MI ALZO, MI LAVO, MI VESTO, FACCIO COLAZIONE CON UN CAPPUCCINO E UNA BRIOCHE, POI VADO A SCUOLA.

EH...FREQUENTO IL LICEO SCIENTIFICO, E MI PIACE MOLTO LA MATEMATICA.

IL LUNEDÌ ESCO DA SCUOLA ALLE DUE, IL SABATO ALLE DODICI E TUTTI GLI ALTRI GIORNI, INVECE, ALL'UNA.

NEL POMERIGGIO STUDIO E APPENA FINISCO DI STUDIARE INCONTRO IL MIO RAGAZZO.

APPENDICE D

Scheda didattica: Azioni quotidiane

2

AZIONI QUOTIDIANE

1. Scrivi sotto i disegni che cosa fanno le persone.



1



2



3



4



5



6

Esce di casa.
 Si sveglia.
 Si veste.
 Si lava.
 Fa colazione.
 Si alza.

2. Ascolta la registrazione e indica se le seguenti affermazioni sono vere o false. Correggi quelle false.

	V	F	
1 Parla una studentessa.	☐	☐	_____
2 Si sveglia alle 8.	☐	☐	_____
3 La ragazza fa colazione con un caffè.	☐	☐	_____
4 Studia con il suo ragazzo.	☐	☐	_____

3. Ascolta di nuovo e completa: a che ora esce da scuola la ragazza?

il lunedì	il martedì	il mercoledì	il giovedì	il venerdì	il sabato
alle _____	alle _____	alle _____	alle _____	alle _____	alle _____

4. Completa questa tabella con le tue abitudini e quelle di un tuo amico o di una tua amica.

Io...	Il mio amico/la mia amica...
mi sveglio alle _____	si sveglia alle _____
faccio colazione con _____	fa colazione con _____
esco di casa alle _____	esce di casa alle _____
torno a casa alle _____	torna a casa alle _____

fotocopiable attività di ascolto • 1 © ELI 2003

9

APPENDICE E

Grafici relativi ai risultati dello studio MALQAM

Grafico item 1

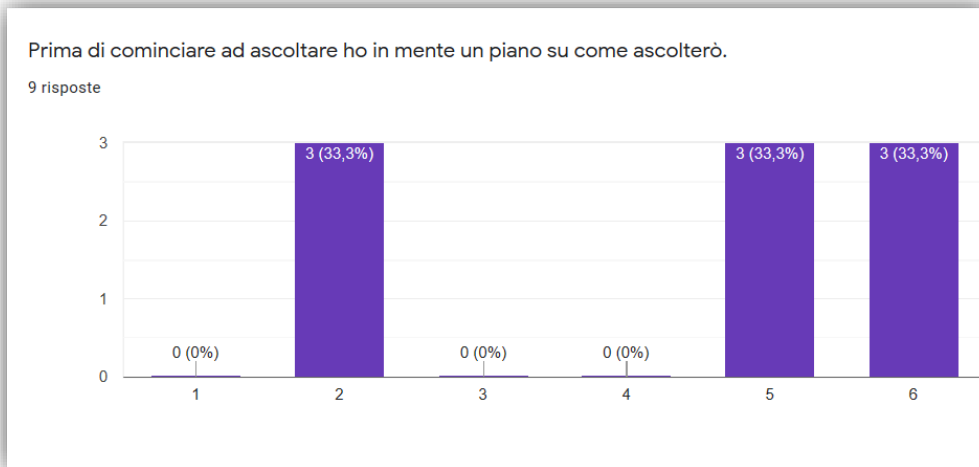


Grafico item 2

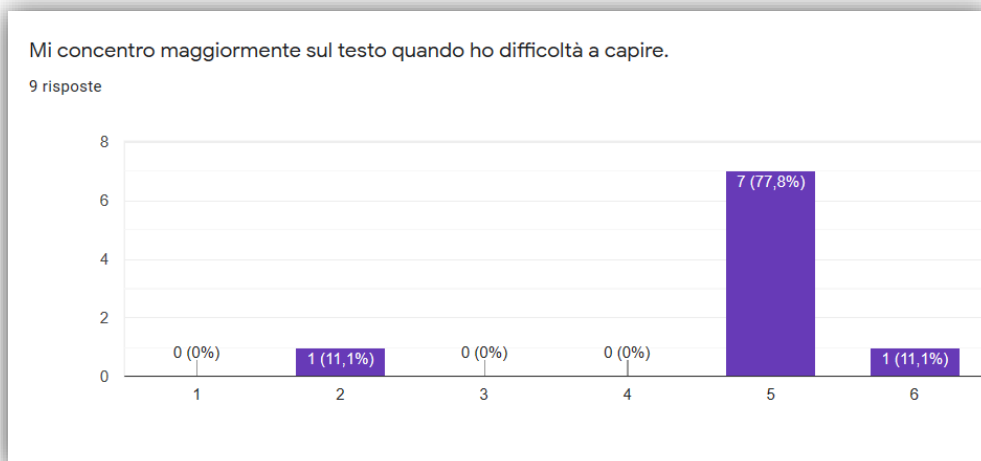


Grafico item 3

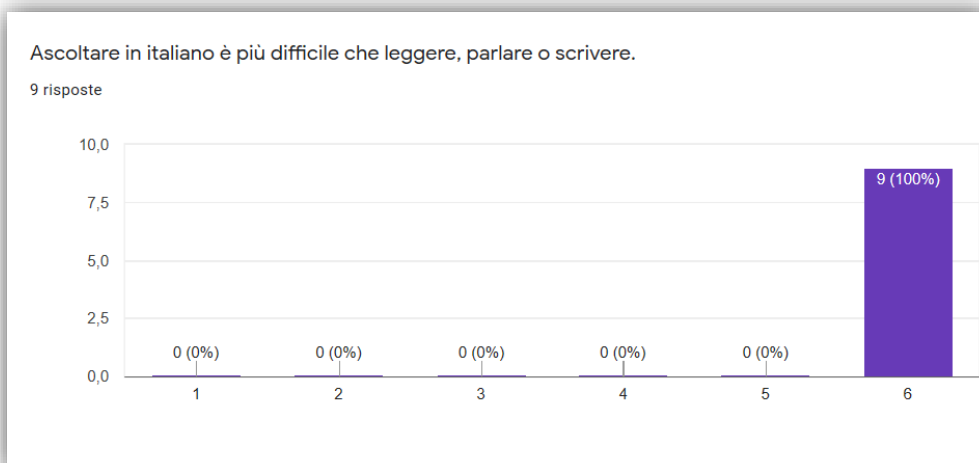


Grafico item 4

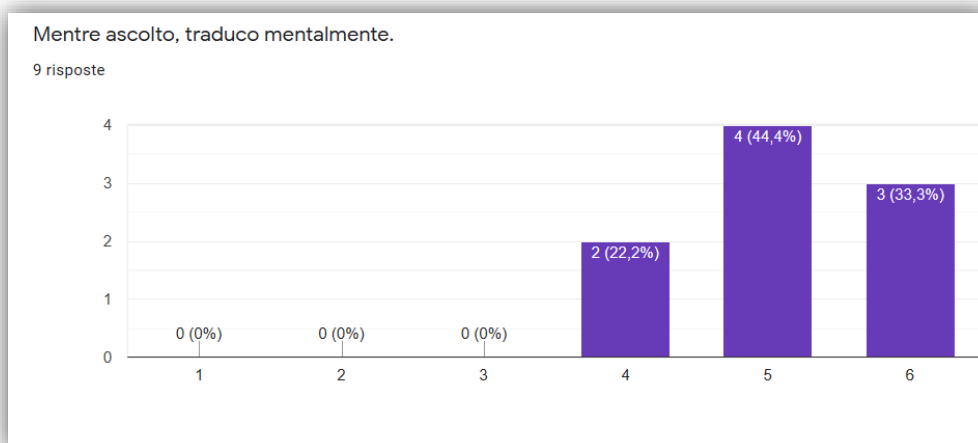


Grafico item 5

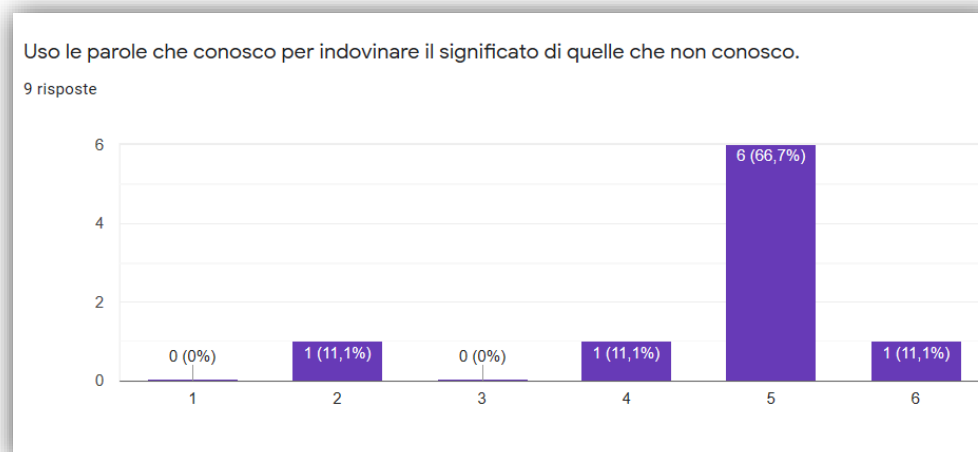


Grafico item 6

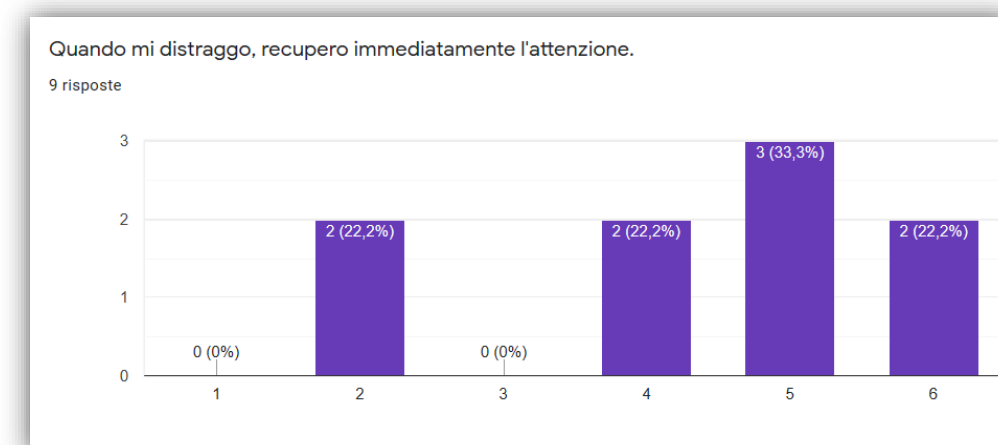


Grafico item 7

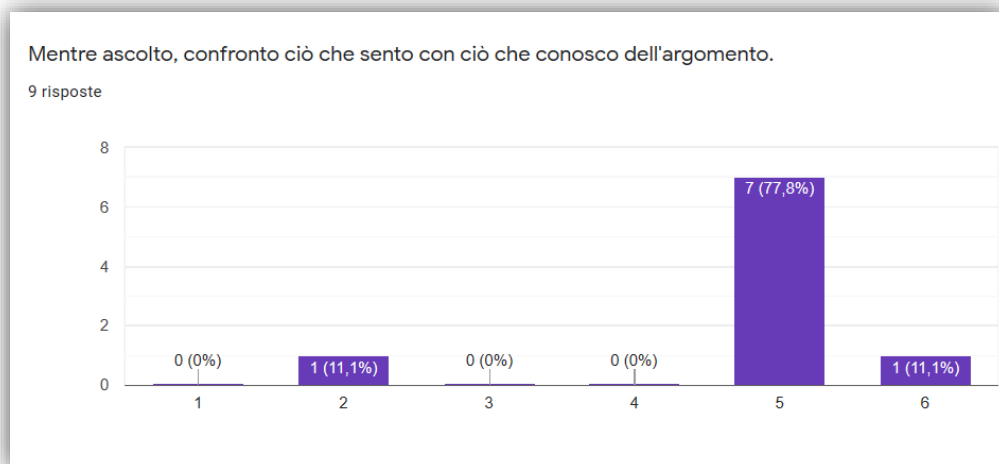


Grafico item 8

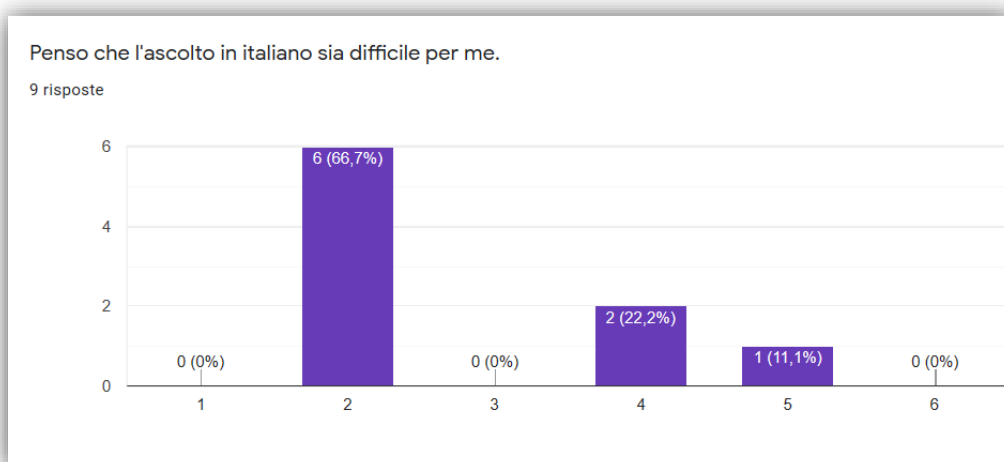


Grafico item 9

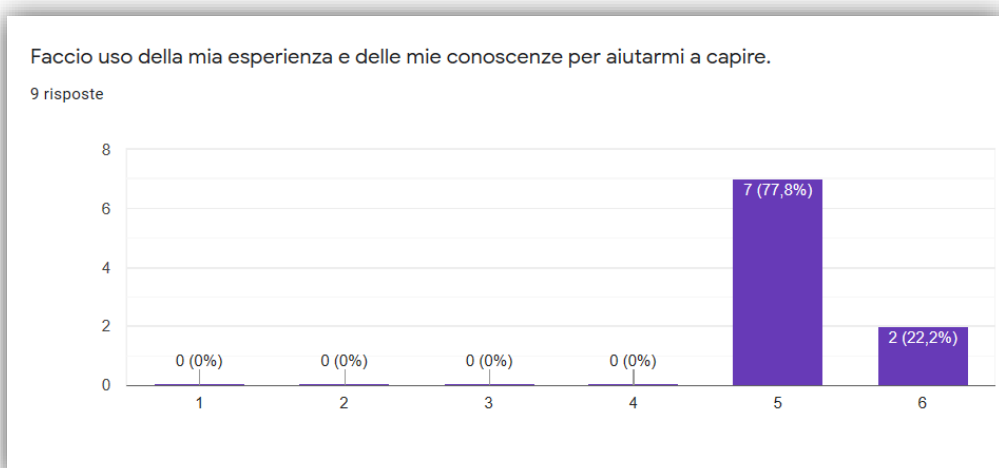


Grafico item 10

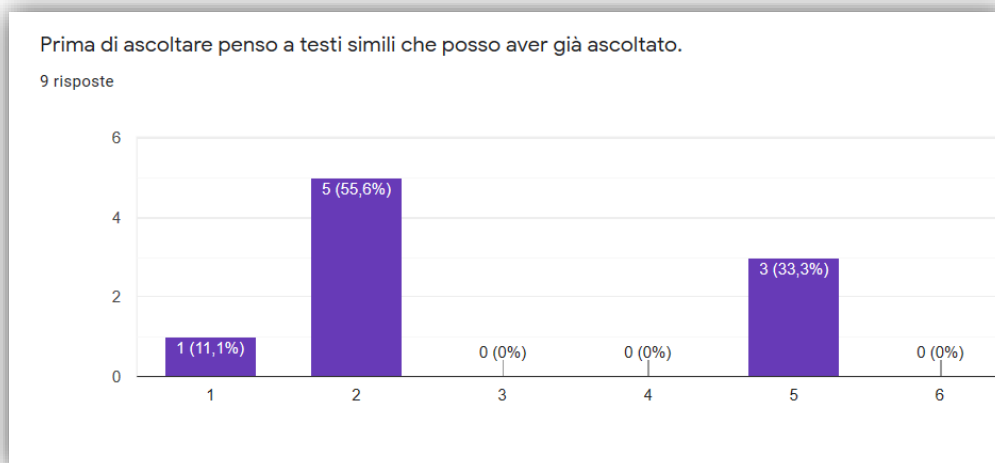


Grafico item 11

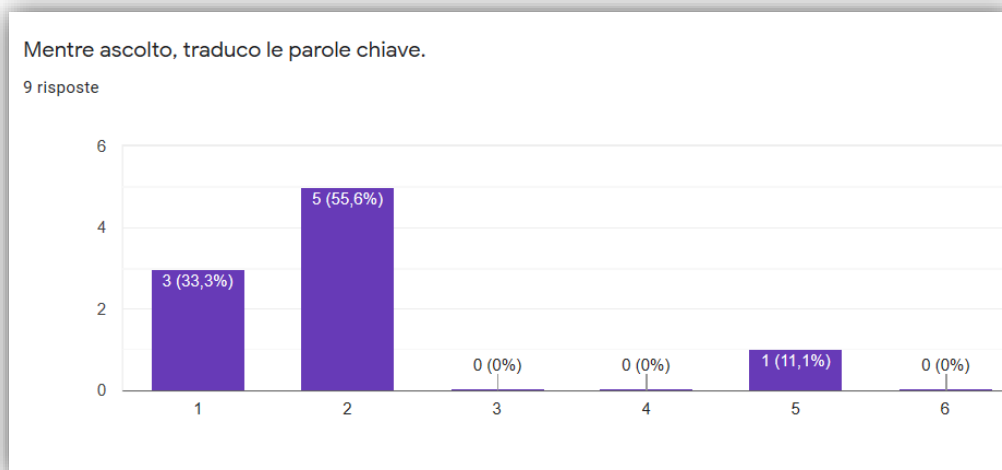


Grafico item 12

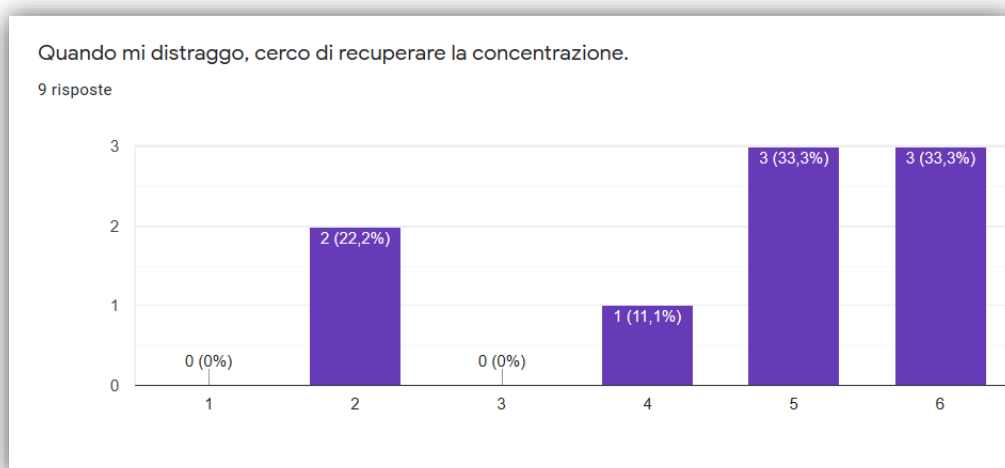


Grafico item 13

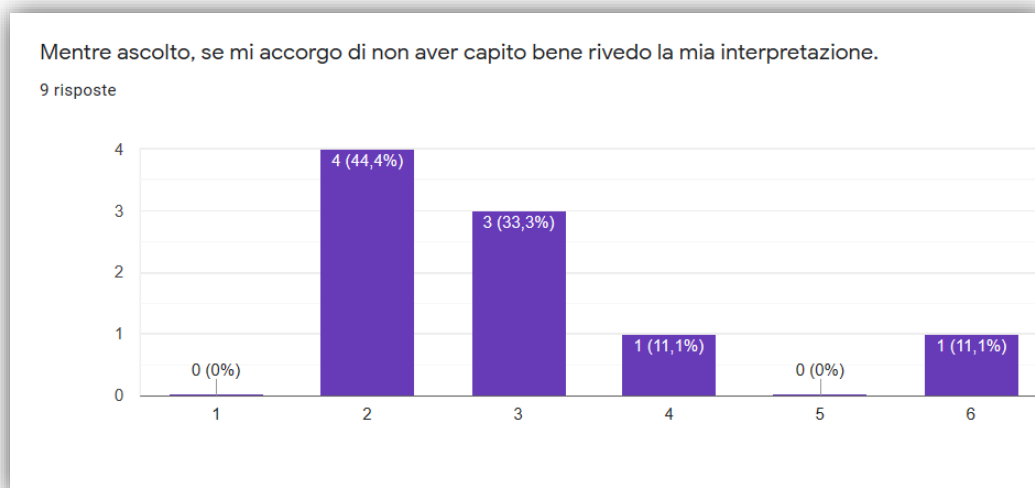


Grafico item 14

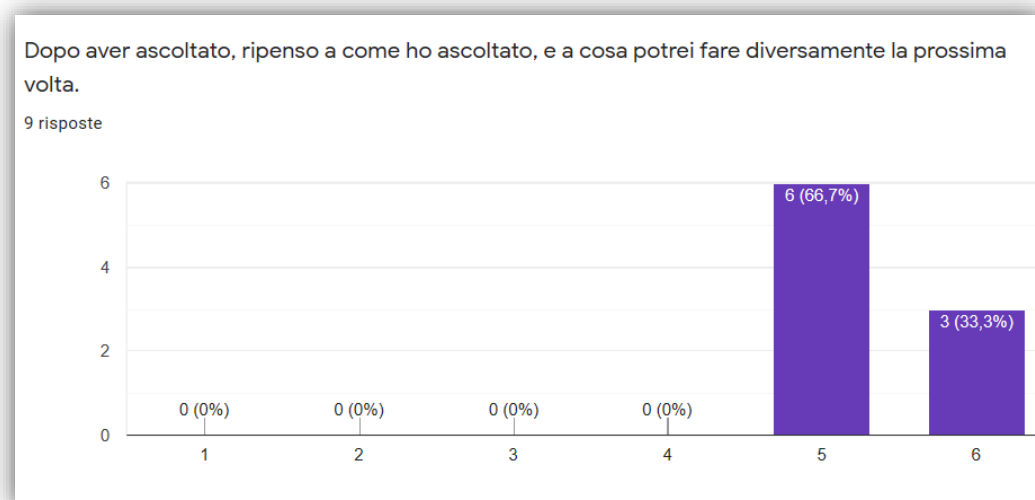


Grafico item 15

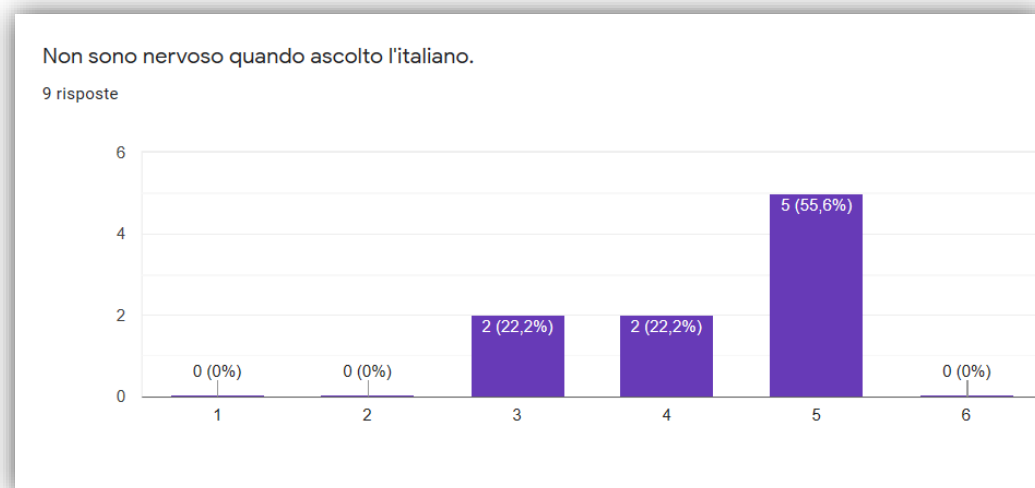


Grafico item 16

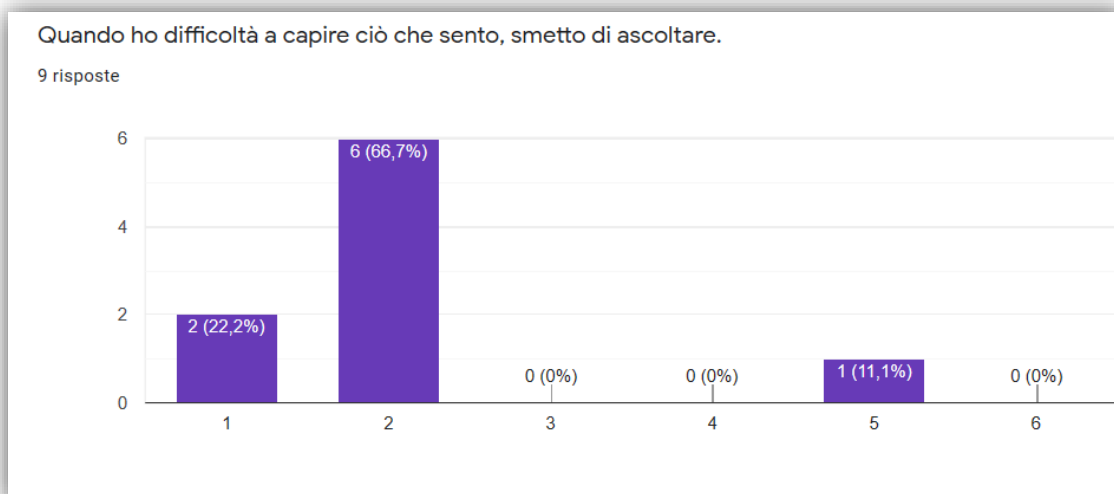


Grafico item 17

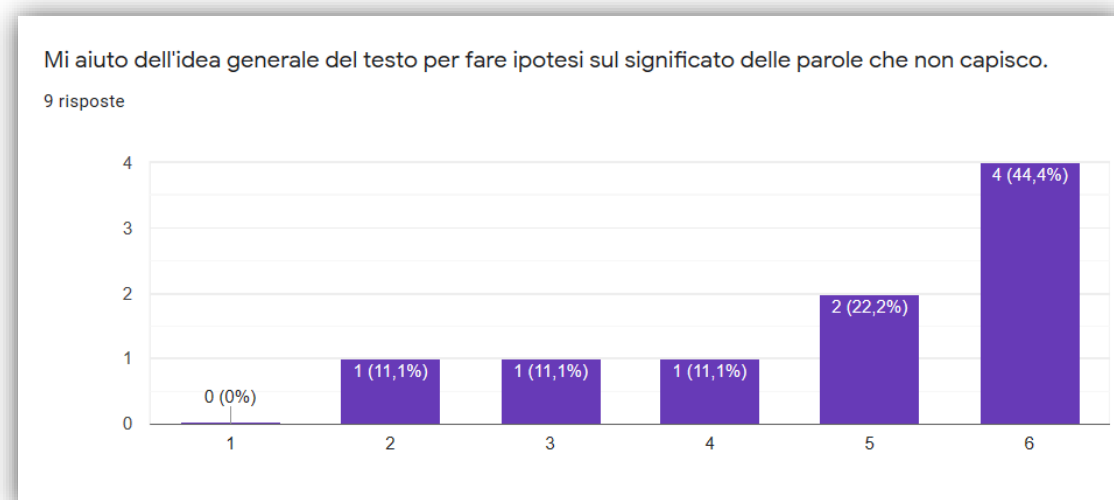


Grafico item 18

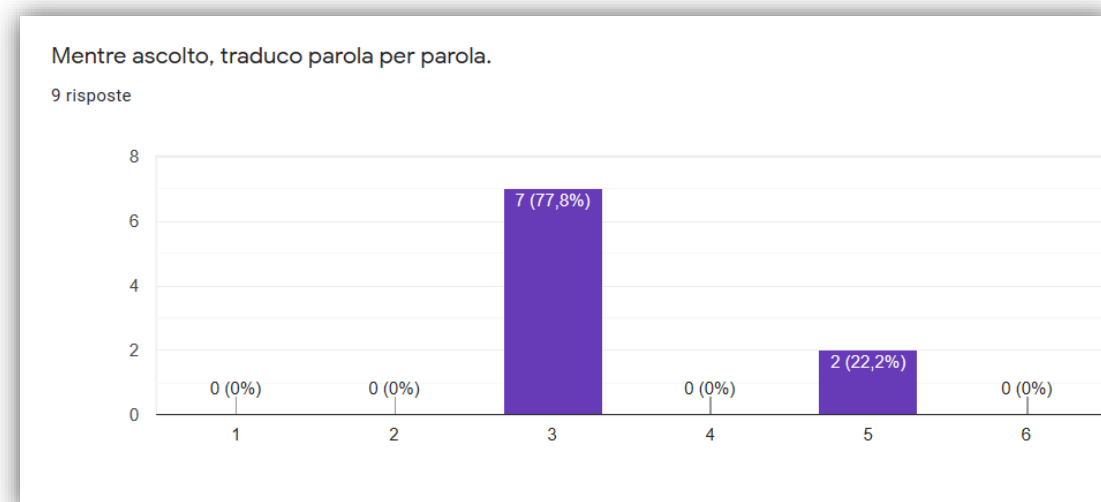


Grafico item 19

Quando capisco il significato di una parola, ripenso a tutto ciò che ho ascoltato per vedere se la mia ipotesi ha senso.

6 risposte

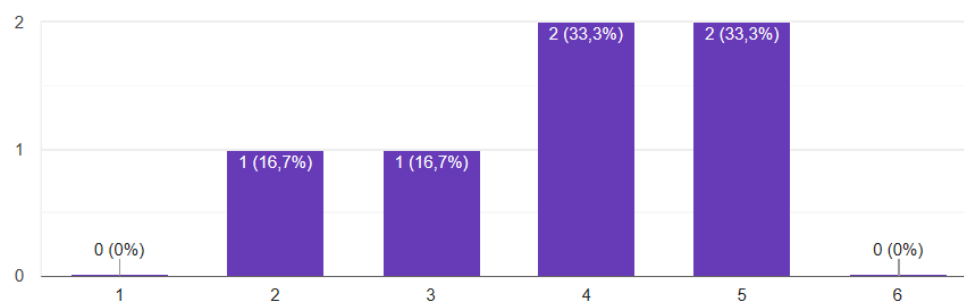


Grafico item 20

Quando ascolto, ogni tanto mi chiedo se sono soddisfatto del mio livello di comprensione.

9 risposte

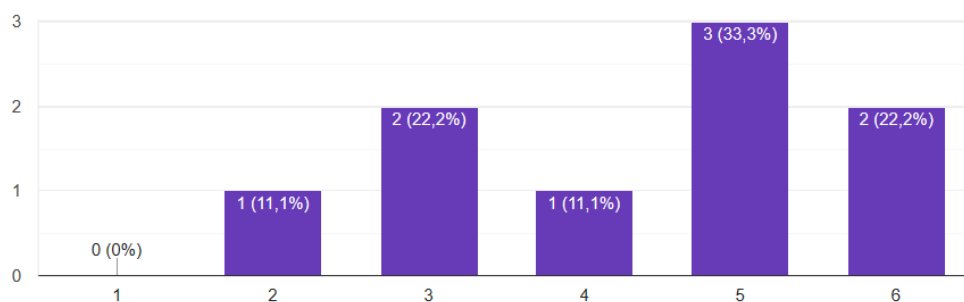
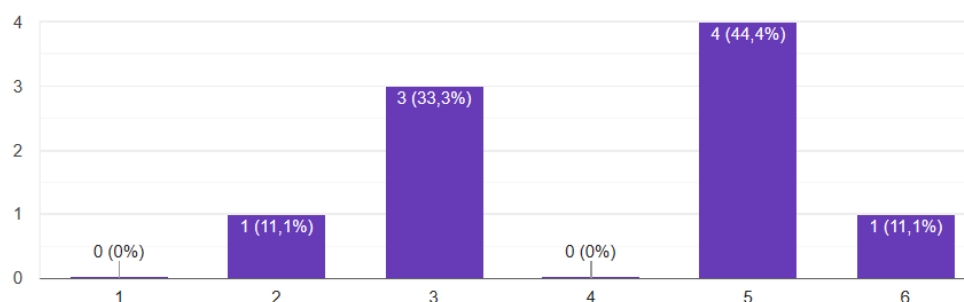


Grafico item 21

Ho un obiettivo in mente mentre ascolto.

9 risposte



BIBLIOGRAFIA

- Aquilino, Annamaria. «Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati.» *Italiano LinguaDue*, 2011: 419-444.
- Balboni, Paolo. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 1994.
- . *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet, 2008.
- Brown, Ronan, e Rob: Donkaewbua, Sangrawee Waring. «Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories.» *Reading in a Foreign Language*, Ottobre 2008: 136-163.
- Chang, Anna Ching-Shyang. «The effect of Reading While Listening to Audiobooks: Listening Fluency and Vocabulary Gain.» *Asian Journal of English Language Teaching*, 2011: 43-64.
- Chang, Anna. «Gains to L2 listeners from reading while listening vs. listening only in comprehending short stories.» *System*, 2009: 652-663.
- Ciliberti, Anna. *Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci, 2012.
- Colombo, Adriano, e Werther Romani. *È la lingua che ci fa uguali: lo svantaggio linguistico : problemi di definizione e di intervento*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia, c1996.
- Diadori, Pierangela. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, 2015.

- Favaro, G., e Tognetti Bardogna M. *La salute degli immigrati*. Milano: Unicopli, 1988.
- Ferranti, A. «Studenti Marco Polo-Turandot e strategie di ascolto: uno studio sul questionario Malq.» *Italiano LinguaDue*, 2016: 95-108.
- Flowerdew, John, e Lindsay Miller. *Second Language Listening: theory and practice*. Cambridge : Cambridge Language Education , 2005.
- Kumaravadivelu, B. *Understanding Language Teaching*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- Leone, Paola. *Attività di ascolto*. ELI, 2004.
- Lii, Wenjing. «A study of Metacognitive Awareness of non-English Majors in L2 Listening.» *Journal of Language Teaching and Research*, 2013: 504-510.
- Massimo, Vedovelli, Massara Stefania, e Giacalone Ramat Anna. *Lingue e culture in contatto: l'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: Francoangeli, 2004.
- Pallotti, Gabriele. «I bisogni linguistici degli alunni immigrati.» *Lingue, culture e nuove tecnologie*, 2000: 61-76.
- Rost, Michael. *Teaching and Researching Listening*. London: Longman, 2002.
- Santerini, Milena. *Da stranieri a cittadini*. Milano: Mondadori Education S.p.a, 2017.
- Scotti Juric, Rita, e Neala Ambrosi-Randic. *L'Italiano L2: Indagini sulla Motivazione*. Pola: Pietas Iulia, 2010.
- Sobrero, A., e A Miglietta. *Introduzione alla linguistica italiana*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa , 2006.

- Talavàn Zanòn, Noa. «La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: anàlisis de investigaciones previas.» *Sendebor*, 2011: 265-282.
- Underwood, Mary. *Teaching Listening*. New York: Longman, 1989.
- Vandergrift, L. «Recent developments in second and foreign language listening comprehension research.» *Language Teaching*, 2007: 191-210.
- Vandergrift, Larry et al. «Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study.» *Language Learning* , 2010: 470-497.
- Vandergrift, Larry et al. «The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation.» *Language Learning* , 2006: 431–462.
- Vandergrift, Larry, e Christine C.M Goh. *Teaching and Learning Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2012.
- Vedovelli, Massimo. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci, 2010.
- Villarini, Andrea. *L'apprendimento linguistico: l'italiano come L2*. Genova: Irsae Liguria, 1995.
- Yan, Yue. «A study on the Non-English Majors' Use of Metacognitive strategies in English Learning.» *Theory and Practice in Language Studies*, 2018: 92-99.

SITOGRAFIA

Bandiera del Camerun:

https://it.wikipedia.org/wiki/Bandiera_del_Camerun (22-01-2020)

Bandiera della Costa d'Avorio:

https://it.wikipedia.org/wiki/Bandiera_della_Costa_d%27Avorio (22-01-2020)

Bandiera del Ghana:

https://it.wikipedia.org/wiki/Bandiera_del_Ghana (22-01-2020)

Bandiera della Nigeria:

https://it.wikipedia.org/wiki/Bandiera_della_Nigeria (22-01-2020)

Bandiera del Pakistan:

https://it.wikipedia.org/wiki/Bandiera_del_Pakistan (22-01-2020)

Bandiera dell'Ucraina:

https://it.wikipedia.org/wiki/Bandiera_dell%27Ucraina (22-01-2020)

Manuale operativo SPRAR:

<https://www.sprar.it/guide-normative/manuali-operativi-sprar> (18-02-2020)

Piattaforma elettronica per l'apprendimento degli adulti in Europa:

<https://epale.ec.europa.eu/it/resource-centre/content/toolkit-del-consiglio-deuropa>
(15-02-2020)