

STUDENTI MARCO POLO-TURANDOT E STRATEGIE DI ASCOLTO: UNO STUDIO SUL QUESTIONARIO MALQ

*Ambra Ferranti*¹

1. INTRODUZIONE

L'abilità di ascolto è un'abilità cruciale ai fini dell'apprendimento linguistico (Vandergrift, 2012), ma è anche la meno indagata dalla ricerca (Field, 2008; Nation, Newton, 2009; Vandergrift, 2007), nonché quella percepita dallo studente come più complessa (Vandergrift, 2007). Il *processo* di ascolto richiede infatti attività e abilità cognitive di diversa natura, e diverse da un individuo all'altro. Quando ascoltiamo una conversazione in L2² dobbiamo, anzitutto, percepire il flusso sonoro e, al suo interno, dobbiamo riconoscere dei segnali che ci permettano di formulare le inferenze necessarie per comprendere il contenuto del messaggio. L'ascolto è, infatti, sostanzialmente un processo inferenziale³. La nostra competenza linguistica e la nostra "conoscenza del mondo" interagiscono per creare una rappresentazione mentale di ciò che ascoltiamo. A livello cognitivo, l'elaborazione delle informazioni avviene secondo processi *top-down* e *bottom-up*⁴. Nel processo *top-down* l'elaborazione si basa in gran parte sul contesto e sul sapere pregresso, mentre nel *bottom-up* è stimolata dai singoli dati, segmentali (come i fonemi) e sovrasegmentali (come l'intonazione), percepiti in ingresso. Se nel caso delle strategie *top-down* utilizziamo meccanismi di compensazione quali il contesto, le immagini, le informazioni paralinguistiche, la nostra conoscenza enciclopedica o il senso comune, nel processo *bottom-up* partiamo dal basso e cerchiamo di costruire il significato, segmento dopo segmento, combinando unità di significato sempre più grandi, dal singolo fonema alla parola, alla frase, ai *chunks of discourse*, passando per unità sintattiche e sequenze pragmatiche. In altre parole, dobbiamo segmentare il flusso sonoro percepito in unità linguistiche, associandole a uno o più significati. In una parola, stiamo processando l'input. Durante la processazione, soprattutto nel *bottom-up*, lavoriamo a livello fonologico, morfo-sintattico, semantico e pragmatico: una delle strategie è cercare di "mettere d'accordo orecchio e cervello", ovvero comparare l'input in entrata con la lingua che conosciamo, basandoci appunto sulla conoscenza fonologica, lessicale, sintattica e pragmatica che abbiamo della lingua target. Ma, per quanto ci sforziamo, non riusciamo a seguire puntualmente il flusso sonoro in L2, è troppo veloce. Ecco perché dobbiamo combinare questo processo con le tecniche di compensazione *top-down*. Ed ecco perché non si può trascurare un'altra componente importante dell'ascolto, quella

¹ Programma Marco Polo-Turandot, Università degli Studi di Milano.

² In questo studio ci occuperemo esclusivamente dell'ascolto monodirezionale, quello che Vandergrift chiama "one-way listening", quindi l'ascolto non finalizzato all'interazione.

³ "Understanding spoken language is essentially an inferential process (Rost, 2002)".

⁴ Ampiamente indagati in letteratura (Rost, 2002; Flowerdew & Miller, 2005), un'ottima sintesi di questi processi si trova in si trova nel capitolo 4 di Vandergrift, Goh (2012).

emotiva. La percezione della difficoltà a comprendere il messaggio in L2, unita al fatto che nella pratica didattica l'ascolto è spesso associato con la valutazione, genera ansia⁵. Tale ansia, insieme ad altri fattori come la motivazione e la *self-efficacy*, può compromettere la performance di ascolto (Vandergrift, 2012). Insomma, l'ascolto attiva processi cognitivi, metacognitivi e psicologici molto complessi, a vari livelli.

In una classe di lingua, la ricezione orale è anche una delle abilità più trascurate, nonché la più difficile da insegnare. D'altra parte la natura dell'input è effimera (Vandergrift, 2007), inosservabile e intangibile («unobservable and intangible», Field, 2008). Nonostante le attività di ascolto siano aumentate rispetto al passato, solo raramente si propongono attività volte a sviluppare l'abilità. Mentre si insegna come pianificare e strutturare un testo scritto, o come impostare un'esposizione orale, raramente si dedica del tempo a insegnare come prepararsi a un ascolto o a come gestirlo (Vandergrift, 2012).

Nella didattica dell'italiano L2 un contributo importante nell'insegnamento di questa abilità è stato offerto dal lavoro effettuato negli anni presso la scuola di lingue DILIT⁶, attraverso una lunga serie di pubblicazioni e seminari. Il testo *Volare*⁷, pubblicato nel 1997 come «realizzazione di un concetto radicalmente innovativo dell'insegnamento della lingua italiana come lingua straniera per adulti»⁸, è concepito come una sequenza di attività di apprendimento che ricorrono ciclicamente. Questa impostazione permette di distribuire in ugual misura le attività dedicate alle 4 abilità, ricezione orale e scritta, produzione orale e scritta. Da ciò la presenza di numerose attività di ricezione orale. La proposta degli autori non solo ha contribuito in modo significativo a riconsiderare l'importanza dell'abilità di ascolto nell'acquisizione della L2, ma ha anche cambiato radicalmente l'approccio all'attività. Per la prima volta non si chiede all'apprendente di ascoltare una volta sola ma, anzi, si favorisce il più possibile il riascolto; ancora, per la prima volta, è lo studente a decidere quante volte vuole riascoltare il testo, spesso senza un compito specifico. È l'attività che gli autori chiamano «ascolto rilassato»: gli studenti ascoltano più volte un brano della durata di 2-3 minuti contenente conversazioni autentiche, con il solo compito di rilassarsi. È un bagno linguistico. Serve sia allo sviluppo della comprensione della lingua parlata sia all'acquisizione subcosciente della grammatica⁹.

Durante questa attività è importante che l'apprendente sia il più possibile rilassato. Per favorire il rilassamento il brano ha un sottofondo musicale e nel libro ci sono immagini studiate *ad hoc*. È molto importante, inoltre, che l'apprendente, durante l'attività, si senta libero di usare la propria fantasia.

Maggiore è il livello ottenuto riguardo a questi due aspetti psicofisici dello studente, maggiore sarà il beneficio che egli trarrà dall'attività. Infatti se sarà rilassato sarà più ricettivo, più aperto ad accogliere, anche inconsciamente, il flusso di suoni che arriva al

⁵ Vandergrift, Goh, 2012: 70.

⁶ Dilit (Divulgazione Lingua Italiana), fondata nel 1974 a Roma, è stata una delle prime scuole d'italiano in Italia nonché punto di riferimento come centro di ricerca-sperimentazione-formazione.

⁷ C. Humphris, L. Micarelli, P. Catizone, *Volare*, corso d'italiano articolato in quattro volumi, Edizioni AlphaBeta Verlag.

⁸ Così viene definito nella scheda editoriale: <http://www.edizionalphabeta.it/it/Book/volare-1-corso-di-italiano-per-principianti/88-7223-030-6>.

⁹ C. Humphris, L. Micarelli, P. Catizone, *Volare 1 - Guida per l'insegnante*, Edizioni AlphaBeta Verlag, p. 20.

suo orecchio. Il nemico è lo stress, lo stress di voler capire; più userà la fantasia nell'ipotizzare possibili contenuti del brano ascoltato, più possibilità avrà negli ascolti successivi di cogliere elementi del brano precedentemente non percepiti. Paradossalmente, più ci si sforza di capire, meno si capisce¹⁰.

L'insegnante, da parte sua, deve favorire questa attitudine al rilassamento intervenendo sul *setting*: può scrivere RELAX alla lavagna, abbassare le luci, sistemare le sedie in cerchio con la fonte del suono in centro, posizionarsi fuori dal cerchio per ridurre l'effetto inibitorio. Dopo questa attenta preparazione, che richiede uno stato psicofisico adeguato anche da parte dell'insegnante, si può favorire ulteriormente l'abbassamento del livello di ansia, dicendo che il brano audio è «assolutamente incomprensibile» e invitando gli studenti a «usare la fantasia mentre ascoltano».

Tale proposta non sembra lontana dalle indicazioni, molto più recenti, di Vandergrift e Goh avanzate allo scopo di ampliare e rielaborare le strategie normalmente utilizzate per insegnare le abilità di ascolto:

Our goal is to explain and demonstrate how to *teach* listening so that teachers plan lessons that avoid the pitfalls of earlier practices that merely tested what was heard, and instead tap into the processes involved and the potential that learners themselves bring to improve L2 learning¹¹.

Vandergrift e Goh propongono un approccio meta-cognitivo. In sintesi, tale approccio propone di spostare il focus sul *processo* di ascolto invece che sul *prodotto* dell'ascolto. Diversi studi recenti hanno dimostrato che riflettere sulle strategie attivate durante l'elaborazione dell'input orale favorisce lo sviluppo della comprensione orale stessa:

[...] learner metacognition plays a crucial role in learning to listen and understand another language¹².

Altri studi¹³, infatti, avevano proposto e sostenuto che nella didattica fosse necessaria una svolta nella direzione dell'approccio di Vandergrift e Goh, non a caso proprio in relazione agli studenti sinofoni (cfr. § 3). Una delle applicazioni di tale approccio consiste nella somministrazione del questionario elaborato da Vandergrift, il *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ).

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Vandergrift, Goh, 2012: XVII.

¹² Ibidem. Oltre a Vandergrift, possiamo citare a supporto gli studi di Baker, 2002, e Wenden, 1998.

¹³ «Malgrado l'importanza delle abilità ricettive [...] viene raramente proposto un insegnamento che si concentri sullo sviluppo di tali abilità (diversificate a seconda degli obiettivi), nonché sulle strategie cognitive e meta-cognitive indispensabili per mettere in atto una comprensione efficace», Bonvino, 2011: 39. Questo concetto viene ribadito dalla stessa Bonvino insieme a Lucilla Lopriore in occasione del loro intervento *Strategie di ascolto a confronto* al Convegno *Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali e agli Studenti Marco Polo e Turandot* - Pavia 18-19 settembre 2015.

2. IL QUESTIONARIO MALQ

Vandergrift (2007) elenca alcune tecniche che sono state utilizzate per sviluppare le strategie di ascolto in un'ottica metacognitiva: tecniche retrospettive come *interviews*, *stimulated recall*, *listening diaries*, e tecniche introspettive come la *think-aloud*, o videoregistrazioni di colloqui per l'ascolto *bi-directional* (ascolto finalizzato all'interazione). Le *interviews* sono individuali e si svolgono come colloqui in cui studente e insegnante, insieme, riflettono sul processo di ascolto. Un tipo particolare di *interview* è proprio la *stimulated recall*, che approfondisce le informazioni relative al processo di ascolto già raccolte in altri contesti, come un video in cui l'apprendente interagisce con un altro parlante o, appunto, il questionario MALQ. I diari sono brevi riflessioni scritte per riflettere su una specifica esperienza di ascolto, mentre la *think-aloud* è una procedura che si svolge durante l'attività di ascolto stessa: il brano viene interrotto a intervalli predeterminati e l'apprendente deve "pensare ad alta voce" e riportare quello che sta processando in quel momento.

Ma quali sono i fattori che spiegano le diverse performance di ascolto degli apprendenti L2? Secondo i dati elaborati da Vandergrift *et al.* (2006) la consapevolezza metacognitiva può spiegare circa il 13% della variazione nelle performance di ascolto. Questo dato risulta da un meticoloso lavoro di ricerca e analisi dei dati svolto su un vasto campione (N = 966+512), da cui è scaturito il questionario MALQ in versione definitiva e validata. Secondo Vandergrift *et al.* (2006), il questionario deve essere utilizzato per aumentare, negli apprendenti, la consapevolezza relativa ai processi sottesi alla comprensione orale in L2. Il questionario MALQ, in effetti, rende possibile valutare la consapevolezza metacognitiva degli apprendenti e l'uso consapevole di strategie di ascolto. Ma come?

Il *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*, è strutturato in 21 item elaborati sulla base di cinque diversi fattori connessi proprio alla consapevolezza metacognitiva e al controllo delle strategie di ascolto in L2:

1. Problem solving
2. Planning and Evaluation (pianificazione e valutazione)
3. Mental Translation (traduzione mentale)
4. Person Knowledge (conoscenza personale)
5. Directed Attention (attenzione direzionata)

Ciascuna delle 21 affermazioni è affiancata da una scala di accordo/disaccordo che va da 1 (= totale disaccordo) a 6 (= totale accordo). Si riporta il questionario completo tradotto in italiano:

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. Focalizzo maggiormente l'attenzione sul testo quando ho qualche difficoltà a capire.						1	2	3	4	5	6
3. Trovo che ascoltare è più difficile che leggere, parlare o scrivere.						1	2	3	4	5	6
4. Mentre ascolto traduco mentalmente.						1	2	3	4	5	6
5. Uso le parole che conosco per indovinare il significato di quelle che non conosco.						1	2	3	4	5	6
6. Quando mi distraigo, recupero immediatamente l'attenzione.						1	2	3	4	5	6
7. Mentre ascolto, confronto ciò che 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 perdo la concentrazione, cerco di recuperarla.						1	2	3	4	5	6
13. Mentre ascolto, rivedo subito la mia interpretazione se mi rendo conto che non è corretta.						1	2	3	4	5	6
14. Dopo aver ascoltato, ripenso a come ho ascoltato, e a cosa potrei fare diversamente la volta successiva.						1	2	3	4	5	6

15. Non mi sento nervoso quando ascolto l'italiano.	1	2	3	4	5	6
16. Quando ho difficoltà a capire ciò che sento, smetto di ascoltare.	1	2	3	4	5	6
17. Mi servo dell'idea generale del testo per aiutarmi a fare ipotesi sul significato delle parole che non capisco.	1	2	3	4	5	6
18. Mentre ascolto, 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

L'apprendente è invitato a compilare il questionario specificando il grado di accordo o disaccordo con l'affermazione. Nelle istruzioni preliminari è inoltre specificato che *non* si tratta di un test, pertanto non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte "oneste".

Il MALQ, rispetto ad altri questionari elaborati in precedenza, oltre alla solida base statistica, ha altri vantaggi: è facile da somministrare, può essere usato con un grande numero di studenti e non richiede molto tempo (5-10').

Uno studio concentrato unicamente sulla somministrazione del MALQ e i suoi benefici è stato sviluppato da Sahrgrard *et al.* (2015), mentre un altro è ancora in fase di sviluppo presso l'Università di RomaTre¹⁴. Questo secondo studio si concentra su una tipologia particolare di studenti, i sinofoni. Il presente studio-pilota, prendendo le mosse da entrambi gli studi citati, cerca, in un certo senso, di incrociarli, studiando il MALQ come strumento di consapevolezza metacognitiva nella classe Marco Polo-Turandot.

3. LO STUDENTE MARCO POLO-TURANDOT

La comprensione orale in L2, come già sottolineato, è un'abilità di primaria importanza ai fini dell'apprendimento e lo è, ancora di più, per lo studente soggetto di questo studio. Le ragioni sono diverse. Anzitutto lo studente MP¹⁵ frequenta il corso di lingua italiana per raggiungere un livello di competenza linguistica che gli permetta di frequentare un corso di laurea presso l'università in Italia. Ciò comporta seguire corsi e lezioni erogati per la maggior parte in lingua italiana e comporta, di conseguenza, essere

¹⁴ Presentato da Bonvino e Lopriore come "primi risultati di uno studio più ampio" in occasione del Convegno *Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali e agli Studenti Marco Polo e Turandot* - Pavia 18-19 settembre 2015.

¹⁵ D'ora in poi, per esigenze di sintesi, si indicherà con la sigla MP lo studente Marco Polo-Turandot.

in grado di comprendere il parlato in contesto formale/accademico. La ricezione orale, dunque, è l'abilità con cui gli studenti MP si dovranno misurare con maggiore frequenza nel loro percorso formativo. Tuttavia lo sviluppo di questa abilità presenta delle criticità particolari per lo studente sinofono: 1) la distanza tipologica della lingua materna cinese non permette di disporre di materiale trasferibile (Costamagna, 2011), e quindi complica i processi *bottom-up* di riconoscimento e segmentazione dell'input; 2) la distanza culturale ostacola anche i processi *top-down* basati sul sapere pregresso, sul contesto e sul senso "comune"¹⁶.

3.1. Domande

Considerata quindi a) la particolare importanza della *ricezione orale* per questo target di studenti e, b) la *difficoltà* riscontrata da questi stessi studenti in particolare nell'abilità di ascolto, che spesso è la causa di c) un'alta percentuale di *insuccesso* accademico e precoce abbandono degli studi, sembra d'obbligo una riflessione su quali strumenti didattici siano a disposizione dell'insegnante di italiano L2 per favorire lo sviluppo dell'abilità di ricezione orale degli studenti sinofoni. E quindi una prima raccolta dati sull'efficacia o meno di un semplice strumento didattico quale il MALQ. Le ipotesi che il presente studio intende verificare nella loro validità sono le seguenti:

- 1) una ripetuta somministrazione del MALQ aumenta la consapevolezza metacognitiva dello studente MP?
- 2) l'aumento della consapevolezza metacognitiva corrisponde a un miglioramento della performance di ascolto?

4. METODO

4.1. Partecipanti

I partecipanti allo studio-pilota sono 15 studenti Marco Polo-Turandot, 4 maschi e 11 femmine, di età compresa tra 18 e 26 anni, di livello elementare/intermedio. Hanno frequentato il corso di lingua italiana di 800 ore previste dal *Progetto Marco Polo* presso l'Università degli Studi di Milano, da novembre 2015 ad agosto 2016. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi, Sperimentale e di Controllo, corrispondenti alle due classi di appartenenza. Il gruppo di controllo (n = 6, 5 Femmine e 1 Maschio) corrispondeva alla classe B, di livello elementare A2, mentre il gruppo sperimentale (n = 9, 6 F e 3 M) corrispondeva alla classe A, di livello intermedio B1. Ai partecipanti è stato reso noto che avrebbero preso parte a uno studio-pilota dedicato alle strategie di ascolto ma non sono stati informati riguardo agli obiettivi dello studio.

¹⁶ «Lo sviluppo della comprensione orale è inoltre ritardato per i diversi modelli di comportamento pragmatico-comunicativo degli apprendenti che sono distanti da quelli della cultura della lingua *target*» Costamagna, 2011: 51.

Il gruppo sperimentale, per un mese, è stato sottoposto al trattamento MALQ: durante le lezioni standard sono state organizzate, 2 volte alla settimana, sessioni speciali dedicate ad attività di ascolto e alla compilazione del questionario MALQ post-ascolto. Dopo ogni sessione i questionari sono stati raccolti e catalogati per data. In tutto, questo gruppo ha partecipato a 7 sessioni e quindi ripetuto il questionario 7 volte. Il gruppo di controllo, invece, non ha ricevuto il trattamento e ha partecipato solo alla prova di ascolto iniziale e a quella finale, con somministrazione del questionario post-ascolto.

Per non introdurre ulteriori variabili, entrambi i gruppi hanno svolto la stessa prova di ascolto, tratta dalle prove di esame CELI2 dell'Università per Stranieri di Perugia.

4.2. Dati

Per rispondere alle domande preliminari dello studio, sono stati raccolti i dati relativi a:

1. abilità di ascolto iniziale, pre-trattamento o pre-test
2. consapevolezza meta-cognitiva iniziale
3. abilità di ascolto finale, post-test
4. consapevolezza meta-cognitiva finale

Lo studio, quindi, è stato suddiviso nelle seguenti 4 fasi:

Fase 1 – valutazione dell'Abilità di ascolto e della Consapevolezza metacognitiva

In questa fase preliminare si deve tracciare il profilo di ogni studente, che comprende:

- a) l'abilità di ascolto iniziale, misurata attraverso test di ascolto con compiti di comprensione (A_i)
- b) la consapevolezza iniziale (C_i), misurata attraverso il questionario elaborato da Vandergrift *et al.* (2006) e denominato MALQ

Fase 2 – trattamento / sviluppo strategie solo con il gruppo sperimentale

Sessioni di ascolto + MALQ post-ascolto

Fase 3 – valutazione di Abilità di ascolto e Consapevolezza finale

Ripetizione dei test di ascolto con questionario per raccogliere i dati di

- a) abilità di ascolto finale (A_f)
- b) consapevolezza finale (C_f)

Fase 4 - misurazione risultati

- Comparazione valori C_i e C_f : all'interno del gruppo sperimentale è aumentata la consapevolezza?
- Comparazione C_i e C_f gruppo di controllo e gruppo sperimentale: il gruppo sperimentale ha sviluppato una consapevolezza metacognitiva maggiore rispetto al gruppo di controllo?

- Comparazione valori A_i e A_f : all'interno del gruppo sperimentale è aumentata l'abilità di ascolto?
- Comparazione con valori A del gruppo di controllo: se A è aumentata, di quanto rispetto al gruppo di controllo?

Per raccogliere i dati A relativi all'abilità di ascolto, è stato calcolato il numero di risposte corrette, 1 punto per ogni risposta corretta, 0 punti per ogni risposta errata o non data.

Per raccogliere i dati C relativi alla Consapevolezza Metacognitiva si è seguito invece lo studio di Sahrgrard *et al.* (2015). Il MALQ, come è stato già illustrato in 1.1, è suddiviso in 5 sottogruppi corrispondenti a 5 fattori diversi. Il primo, *problem solving*, rappresenta le strategie utilizzate dai *listeners* per formulare inferenze e monitorarle; il secondo, *pianificazione e valutazione*, quelle usate per prepararsi all'ascolto e valutare i risultati del proprio sforzo a comprendere. Il fattore *traduzione mentale* riguarda invece l'impulso a tradurre mentalmente ciò che ascoltiamo in L2; il termine "impulso" è stato scelto per indicare che, secondo la ricerca degli autori MALQ, si tratta di una strategia adottata soprattutto dagli studenti con un basso livello di competenza strategica, ma solitamente non adottata dagli studenti più esperti. Il quarto fattore, *conoscenza personale*, si riferisce alla percezione della difficoltà dell'ascolto in L2 e alla fiducia in se stessi nello svolgere questa attività. L'ultimo fattore, *attenzione direzionata*, rappresenta le strategie per rimanere concentrati sul task. Gli item sono suddivisi nei vari sottogruppi come indicato nella Tabella 1:

Tabella 1. *Sottogruppi MALQ e item corrispondenti*

Sottogruppi MALQ	Item MALQ
Problem solving	5, 7, 9, 13, 17, 19
pianificazione e valutazione	1, 10, 14, 20, 21
traduzione mentale	4, 11, 18
conoscenza personale	3, 8, 15
attenzione direzionata	2, 6, 12, 16

Il questionario, nella prima sessione, è stato somministrato ai partecipanti prima e dopo la prova di ascolto iniziale, specificando che, nella fase pre-ascolto dovevano rispondere pensando alle loro performance di ascolto in generale mentre, nella fase post, dovevano pensare a quello che avevano fatto durante la prova di ascolto appena conclusa. Si è deciso di raccogliere il dato C pre-ascolto per avere un'idea dell'andamento pre-ascolto > post-ascolto, ma la differenza non è risultata statisticamente significativa¹⁷. Si è pertanto deciso di interrompere la raccolta di tale

¹⁷ Per questioni di spazio non si riportano i dati relativi a questa indagine.

dato, anche perché ai partecipanti risultava demotivante ripetere a distanza così ravvicinata lo stesso questionario. Mentre era di fondamentale importanza un corretto approccio al questionario: in tutte le sessioni, infatti, è stato spiegato e ribadito che il questionario non prevede risposte giuste o sbagliate ma che la cosa importante è “essere onesti”. Altro accorgimento ai fini di una compilazione valida, visto il livello dei partecipanti e la loro lingua di provenienza, il cinese, si è preferito somministrare il questionario in forma bilingue¹⁸, come anche suggerito da Bonvino e Lopriore (2015), lasciando ai partecipanti la scelta italiano/cinese.

4.3. Codifica dei dati

Essendo il questionario costruito su una scala Likert, per i 18 item favorevoli è stato assegnato un punteggio corrispondente al livello di accordo con l’item stesso (1 vale 1, 2 vale 2, 3 vale 3, etc...). I 3 item sfavorevoli, invece, i n° 3, 8 e 16, sono stati codificati al contrario: 1 vale 6, 2 vale 5, 3 vale 4 e così via. Per esempio, se un soggetto risponde all’item n° 1 “Più sì che no” corrispondente a 4 punti, gli verrà assegnato un punteggio di valore 4; se dà la stessa risposta “Più sì che no” per l’item n° 3, gli verrà invece assegnato un punteggio di valore 3.

Inoltre, visto che il MALQ è suddiviso in 5 sottogruppi, il punteggio totale di ciascun partecipante, ossia il dato C, è stato calcolato facendo la media dei punteggi di ognuno dei 5 sottogruppi, come riportato nella Tabella 2:

Tabella 2. *Calcolo del dato Consapevolezza per ognuno dei 5 sottogruppi*

	sub1	sub2	sub3	sub4	sub5	Ci
Id 001	15	12	20	30	6	16,6

Seguendo Sahragard *et al.* (2015), è stato approntato un altro set di valori: il punteggio di ogni sottogruppo è stato diviso per il numero di item corrispondente, ovvero è stata considerata la media di punti per ogni item, così da ottenere informazioni rispetto alla variabile Sottogruppo.

Tabella 3. *Calcolo del dato Consapevolezza media per ognuno dei 5 sottogruppi*

	sub1-med	sub2-med	sub3-med	sub4-med	sub5-med	Ci-media
Id 001	3,75	4	4	5	2	16,6

¹⁸ Questo è stato possibile grazie al prezioso contributo delle tutor Marco Polo, Elena Greco e Patrizia Prestifilippo, supervisionate da una madrelingua sinofona e Marta Valentini, responsabile Istituto Confucio dell’Università degli Studi di Milano..

5. RISULTATI

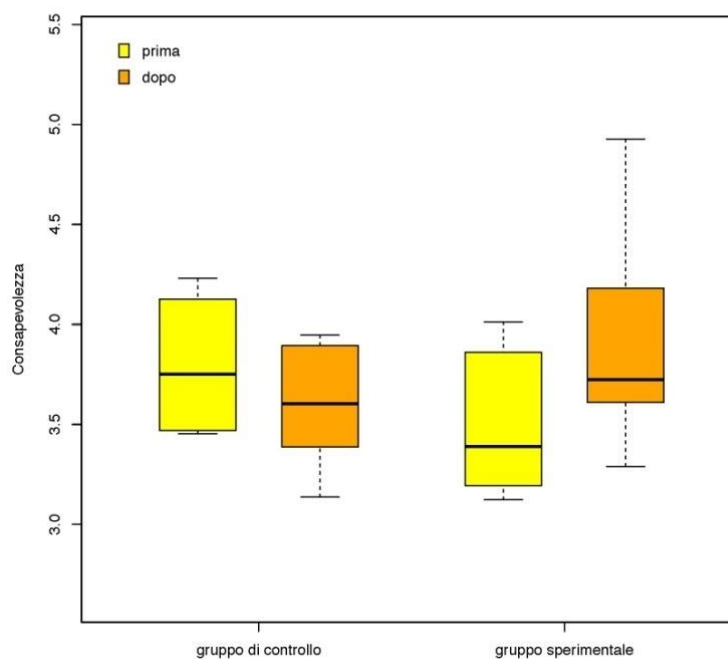
La prima domanda dello studio si chiedeva se una ripetuta somministrazione del MALQ potesse aumentare la consapevolezza metacognitiva degli studenti e dunque, se questo aumento fosse significativo rispetto al gruppo di controllo. Per rispondere a tale domanda sono stati comparati i punteggi medi dei due Gruppi, a inizio e fine sperimentazione. Ecco i valori pretest e posttest:

Tabella 4. *Comparazione tra i valori Ci e Cf*

Gruppi	Valori	Media	SD
Gruppo Controllo	Ci Pretest	3.79	.32
	Cf Posttest	3.59	.32
Gruppo Sperimentale	Ci Pretest	3.51	.37
	Cf Posttest	3.93	.53

Come si può notare, di fronte a un calo nel gruppo di controllo si registra un aumento nel gruppo sperimentale. La situazione è ancora più chiara se la si osserva in un *box plot*, vedi Tabella. 5:

Tabella 5. *Box plot valori pretest e posttest per i due gruppi*



Si vede chiaramente lo scarto prima/dopo e la distribuzione dei valori nel gruppo Sperimentale posttest: il *range* di miglioramento è risultato molto ampio. Volendo indagare la significatività di tale aumento, si è deciso di considerare come variabile di interesse proprio la Differenza pretest/posttest per ogni soggetto dello studio. Visti i numeri e vista la natura dell'indagine, che considera i due gruppi campioni indipendenti e non considera variabili come età dei partecipanti o genere di appartenenza, ma è semplicemente volta a misurare la significatività del valore Differenza, è stato condotto un test non parametrico. La Tabella 6 rappresenta i risultati del Mann-Whintey U test:

Tabella 6.

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of diff is the same across categories of Group.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,036 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Come si può vedere dalla tabella, la differenza pretest e posttest tra i due gruppi è statisticamente significativa, $p = .036$. Possiamo quindi affermare che il gruppo Sperimentale ha ottenuto benefici dal trattamento in termini di consapevolezza metacognitiva, cosa che invece nel gruppo di controllo non è avvenuta.

Per quanto riguarda la seconda ipotesi di ricerca, osservando i dati relativi alla performance di ascolto pre e posttest del gruppo sperimentale, emerge che la maggior parte dei soggetti registra un aumento del valore A, ma in un paio di casi si osserva un calo. Questo potrebbe essere imputato a diversi fattori, tra cui le condizioni psicologiche e ambientali. Seguendo il modello di Vandergrift (2012), queste condizioni si possono identificare nei Fattori personali di tipo emotivo: ansia, *self-efficacy*¹⁹ e motivazione. Fattori che presumibilmente non avrebbero inciso sull'andamento finale se avessimo avuto a disposizione un campione più ampio. Per questo motivo ci siamo limitati a verificare che la differenza pretest/posttest dell'Abilità tra i due gruppi fosse significativa e dunque, come nel caso della Consapevolezza, è stato condotto il Mann-Whitney Utest. In tabella 7 i risultati, per esteso²⁰:

¹⁹ Se l'ansia è generata dalla percezione della difficoltà a comprendere la L2 da parte dell'apprendente, la *self-efficacy* si riferisce alla convinzione di poter svolgere con successo, o meno, l'attività di ascolto. Cfr. Vandergrift, 2012: 70-71.

²⁰ Si è deciso qui di inserire l'Output completo del test, qualora il lettore voglia approfondire.

Tabella 7.

Test Statistics ^a	
	Difference
Mann-Whitney U	2,500
Wilcoxon W	17,500
Z	-2,128
Asymp. Sig. (2-tailed)	,033
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,032 ^b

Il dato che a noi interessa, *Exact Significance*, dimostra che la differenza è statisticamente significativa ($p = .032$). Anche in questo caso, quindi, i due gruppi hanno raggiunto risultati significativamente diversi. Pertanto, il dato relativo all'Abilità necessita di ulteriori indagini e costituisce un limite del presente studio. A tale riguardo sarebbe auspicabile approfondire la correlazione tra Abilità e Consapevolezza²¹, con un campione di indagine più ampio.

6. CONCLUSIONI

Il presente studio aveva l'obiettivo di indagare le potenzialità del questionario MALQ in un contesto di apprendimento di italiano L2 monolingue e intensivo. Ora, da questo studio-pilota è emersa una chiara indicazione di lavoro: la ripetuta somministrazione del MALQ può aumentare la consapevolezza metacognitiva relativa al processo di ascolto e, potenzialmente, potrebbe anche migliorare la qualità della performance di ascolto. Rimandando a prossimi studi questa indagine, possiamo per il momento indicare nel MALQ uno strumento didattico molto utile, sia per gli apprendenti che per gli insegnanti. Abbiamo individuato, sulla base dei dati, tre punti a sostegno dell'efficacia del MALQ, che :

1. permette di spostare il focus sul processo di ascolto senza particolari interventi o approfondimenti da parte dell'insegnante;
2. permette di rendere più consapevoli gli insegnanti delle strategie sottese all'elaborazione dell'input orale, semplicemente leggendo il questionario;
3. permette di rendere più consapevoli gli studenti delle strategie che hanno a disposizione per affrontare il temuto ascolto.

Il MALQ, secondo i dati riportati, si è rivelato uno strumento importante per superare alcune delle numerose difficoltà legate all'attività di ascolto in una classe L2. In particolare, in una classe di italiano L2 di studenti sinofoni. Ancora più in particolare, in

²¹ «Although positive or negative correlations may point to interesting relationships between a given factor and listening success, it is not necessarily possible to claim definitive causality between that factor and listening success, unless a regression analysis can explain the direction of the relationship» (Vandergrift, 2012: 76).

una classe di italiano L2 di studenti sinofoni Marco Polo-Turandot. Come accennato in 1.2, se è vero che per questo target la comprensione orale è di capitale importanza per il percorso acquisizionale MP, è pur vero che costituisce l'abilità più problematica da sviluppare. Ecco quindi che i risultati di questo studio-pilota aiutano a individuare alcune indicazioni per la didattica particolarmente indicate per un corso come il Marco Polo-Turandot, un corso intensivo volto a preparare l'apprendente sinofono ad affrontare con successo un percorso accademico in lingua italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker L. (2002), "Metacognition in comprehension instruction", in C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, Guilford Press, New York, pp. 77-95.
- Bonvino E. (2011), "Il progetto Marco Polo. Quali competenze per studiare all'università?", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010, University Press, Pavia, pp. 35-49.
- Bonvino E., Lopriore L. (2015), "Strategie di ascolto a confronto", intervento al Convegno *Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali e agli Studenti Marco Polo e Turandot* - Pavia 18-19 settembre 2015.
- Costamagna L. (2011), "L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010, Pavia University Press, Pavia University Press, Pavia, pp. 49-67.
- Field J. (2008), *Listening in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Flowerdew J. & Miller L. (2005), *Second language listening: Theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Humphris C., Micarelli L., Catizone P. (1998), *Volare 1 - Guida per l'insegnante*, Edizioni AlphaBeta Verlag, Merano.
- Nation P., Newton J. (2009), *Teaching ESL/EFL listening/speaking*, Rutledge, New York.
- Nunan D. (2002), "Listening in language learning", in Richards J. C., Renandya W. N., (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 238-241.
- Rost M. (2002), *Teaching and researching listening*, Pearson Education, Harlow.
- Sahragard R., Kushki A., Miri M. & Mahmouudi F. (2015), "The metacognitive awareness listening questionnaire as a metacognitive-raising tool: Does it work?", in *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), pp. 101-113.
- Vandergrift L., Goh C., Mareschal C., Tafaghodtari M. H. (2006), "The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation", in *Language Learning*, 56, pp. 431-462.
- Vandergrift L. (2007), "Recent developments in second and foreign language listening comprehension research", in *Language Teaching*, 40, pp. 191-210.

- Vandergrift L., Goh C. (2012), *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*, Rutledge, New York.
- Wenden A. (1998), “Metacognitive knowledge and language learning”, in *Applied Linguistics*, 19, pp. 513-537.