ITALIANO A STRANIERI

Rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera/seconda

Anno 2024
Numero 36

Direttore responsabile
Telis Marin

Direttore scientifico
Matteo La Grassa

Comitato scientifico
Paolo Balboni
Università Ca' Foscari di Venezia
Elisa Corino
Università degli Studi di Torino
Ivana Fratter
Università degli Studi di Padova
Annarita Guidi
Università degli Studi Roma Tre
Elisabetta Jafrancesco
Università degli Studi di Firenze
Giuseppe Paternostro
Università degli Studi di Palermo
Daniel Słapek
Università Jagellonica di Cracovia
Donatella Troncarelli
Università per Stranieri di Siena
Andrea Villarini
Università per Stranieri di Siena

Per un refuso il numero 35 della rivista riporta nella versione cartacea come anno di pubblicazione il 2023. Si tratta invece del primo numero dell'anno 2024.

Responsabile di redazione
Antonio Bidetti

Tiratura
8.000 copie

ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale pag. 2
Matteo La Grassa

SEZIONE MONOGRAFICA

Abilità orali in L2* pag. 3
Paola Leone - Università del Salento

L'uso del podcast per sviluppare le competenze orali in italiano L2* pag. 10
Borbola Samu - Università per Stranieri di Perugia

Lo sviluppo della consapevolezza pragmatica in classi plurilingui nella fascia d'età tra 6 e 12 anni* pag. 15
Victoriya Trubnikova - Università degli Studi di Verona

ARTICOLI

La canzone Trap nella classe di lingua italiana. Alcune osservazioni sul panorama contemporaneo e un caso di studio* pag. 20
Yahis Martari - Università degli Studi di Bologna
Alberto Albasini - Università degli Studi di Bologna

UNO SGUARDO IN CLASSE

La fonetica e la fonologia per gli apprendenti dei livelli avanzati pag. 28
Cristina Montilli - Università per Stranieri di Perugia

Appuntamenti pag. 31

Libri e novità pag. 32

Gli articoli segnalati nell'indice con * sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo.

La rivista *Italiano a stranieri* è reperibile durante i nostri workshop e presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

Per maggiori informazioni e per consultare la versione sfogliabile visitate il nostro sito www.edilingua.it.

Editore
Edizioni Edilingua
Via Giuseppe Lazzati, 185 00166 Roma
tel. +39 06 96727307, +39 06 94443138
www.edilingua.it, info@edilingua.it

SEZIONE MONOGRAFICA

ABILITÀ ORALI IN L2

Paola Leone - Università del Salento

1. Introduzione

Le abilità orali rendono la comunicazione uno scambio dinamico e interattivo, facilitando la condivisione di informazioni, pensieri e sentimenti tra parlanti e ascoltatori attraverso il canale uditivo-vocale. In molte situazioni, la comunicazione orale si inserisce in contesti in cui intervengono anche altri canali sensoriali, ad esempio il canale visivo, tramite l'uso dei gesti (comunicazione multimodale). Una comunicazione efficace richiede tanto abilità di espressione orale quanto di ascolto, due capacità inseparabili nei contesti interattivi.

Il ruolo dell'oralità nell'insegnamento linguistico è cambiato nel tempo. I metodi tradizionali, come gli approcci audio-orali degli anni '60 e '70, si basavano su esercizi grammaticali e, grazie anche all'uso dei primi registratori, proponevano meccaniche ripetizioni di brevi enunciati. Le abilità orali avevano pertanto un posto limitato nella pratica didattica, con un input controllato e ridondante. Negli anni '80, l'approccio comunicativo ha orientato le attività di apprendimento verso lo sviluppo della competenza linguistica in situazioni reali, con un'enfasi sull'espressione libera e sulla fluidità del parlato. Oggi, il recente approccio azionale (Consiglio d'Europa 2002) esalta l'uso orale della lingua obiettivo, nel corso di compiti didattici autentici, riconoscendo il valore delle abilità orali nella comunicazione quotidiana.

Il presente contributo espone i principi teorici e didattico metodologici per il potenziamento dell'ascolto (par. 1) e del parlato (par. 2), facendo riferimento a studi empirici condotti sui vari aspetti inerenti al potenziamento di tali abilità.

2. Ascolto

La ricezione orale svolge un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una seconda lingua (L2), contribuendo allo sviluppo delle conoscenze linguistiche e culturali. Per potenziare l'ascolto, è importante considerare le fasi e i processi cognitivi che facilitano la comprensione del messaggio orale e la costruzione del significato, oltre alle caratteristiche dell'input. Quest'ultimo può essere monodirezionale (*one-way* input, es. ascolto di una trasmissione radio) o interattivo.

Le fasi fondamentali per la costruzione di senso di un testo orale sono tre (Anderson 1995): percezione, *parsing* e interpretazione. La percezione, un processo di basso livello, consiste nella segmentazione del flusso del discorso in fonemi, che vengono trattenuti nella memoria ecoica (Goh 2000). La fase di *parsing* prevede l'analisi degli elementi sintattici e la correlazione delle strutture linguistiche identificate con contenuti ed esperienze presenti nella memoria a lungo termine. Grazie alla sintassi e alle combinazioni di parole si formano rappresentazioni mentali che riflettono le conoscenze pregresse, immagazzinate nella memoria a lungo termine dell'ascoltatore e che costituiscono delle proposte, degli schemi resi a loro volta 'personali' e spiegati nella terza fase. Quest'ultima, denominata 'interpretazione', prevede attività di inferenza o di deduzione dei contenuti. Le tre fasi menzionate sono interrelate e ricorsive, possono sovrapporsi, nel senso che, mentre si interpreta un messaggio, si possono percepire i suoni di un nuovo testo (Anderson 1995; Goh 2000).

Le sequenze di ascolto, spiegate da Anderson, sono state anche definite in termini di processi *bottom-up* e *top-down*. I primi sono attivati nel corso della ricezione di fonemi e di morfemi attraverso il lessico, le frasi e le sequenze di discorso più ampie. I secondi, i processi *top-down*, permettono invece la costruzione di senso a partire dalla comprensione globale e dalla struttura del testo per arrivare a unità di livello più basso (Vandergrift, Goh 2012). La comprensione orale è l'esito della continua interazione tra processi *bottom-up* e *top-down*.

Il modello di Anderson, ivi descritto, si riferisce alla L1, ma viene esteso anche alla L2 (O'Malley *et al.* 1989), tenendo conto però che la ricezione orale in una lingua poco nota comporta difficoltà specifiche ad ogni singola fase. In uno studio empirico, Goh (2000) mette in rilievo che in L2 ogni fase del processo interpretativo di un messaggio può risultare complessa. Ad es. la percezione del messaggio può comportare il mancato riconoscimento di una o

più parole. Durante il *parsing*, può essere difficoltoso creare un'immagine mentale. La fase finale può condurre a problemi di costruzione di un messaggio che sia sensato (Bonvino *et al.* 2023).

Con riferimento ai processi cognitivi preposti all'ascolto, a partire da studi di psicologia cognitiva, O'Malley e Chamot (1990) evidenziano le funzioni cognitive e le relative strategie messe in pratica per attivarle. Attività come pianificare, monitorare e valutare la comprensione, oltre a risolvere problemi, derivano dall'applicazione di strategie metacognitive. Tali strategie coordinano operazioni cognitive mirate, come la manipolazione dei contenuti del testo ascoltato (p. es. attraverso un riassunto) o l'adozione di tecniche specifiche per il compito di ascolto (p. es. fare inferenze o anticipare i contenuti). Sebbene le strategie metacognitive guidino l'attività di ascolto, il loro ruolo direttivo non è efficace senza l'uso adeguato delle strategie cognitive. Perciò, una buona comprensione in L2 dipende dallo scambio sinergico tra strategie metacognitive e cognitive. Sono, infine, rilevanti le condizioni psichiche in cui l'apprendente affronta il compito di ricezione orale, queste ultime garantite dall'impiego di adeguate strategie socio/affettive che entrano in gioco in special modo nell'interazione (Vandergrift 2008).

Il ruolo fondamentale delle attività metacognitive per ottenere successo nell'ascolto è confermato anche da alcuni studi in cui si confrontano le strategie messe in pratica da ascoltatori più abili e meno abili. In una ricerca condotta con adolescenti apprendenti di francese, Vandergrift (2003) mostra che i più capaci impiegano più o meno il doppio delle strategie metacognitive rispetto agli ascoltatori meno abili, ricorrono al monitoraggio della comprensione, mettono in dubbio l'elaborazione dei contenuti – combinando quesiti su ciò che si comprende con le conoscenze del mondo per valutare e selezionare tra le diverse possibili interpretazioni logiche. Gli ascoltatori meno abili, d'altro canto, impiegano poche strategie, in particolare una poco efficace come la traduzione durante la ricezione del messaggio. Gli ascoltatori più abili differiscono da quelli meno capaci perché combinano efficacemente strategie metacognitive e cognitive, formando un approccio coeso per gestire il proprio apprendimento e raggiungere un'adeguata costruzione di senso.

La ricerca sui fattori che influenzano la capacità di ascolto evidenzia, inoltre, una correlazione tra l'uso delle strategie metacognitive e la motivazione, nonché l'autonomia dell'apprendente. Vandergrift (2005) osserva che la motivazione intrinseca, alimentata dall'interesse personale per l'apprendimento della L2 e dall'impegno in compiti specifici, è associata a un impiego più frequente delle strategie metacognitive. Tale considerazione è a sostegno delle teorie secondo cui gli apprendenti autoregolati e intrinsecamente motivati raggiungono migliori risultati grazie a un controllo interiorizzato sul proprio percorso di apprendimento (Dörnyei 2001). Di conseguenza, la capacità di gestire i processi metacognitivi risulta fondamentale per sviluppare un'autonomia nell'ascolto in L2, soprattutto in contesti di apprendimento informale.

Le caratteristiche dell'input che influenzano la ricezione di un testo orale (es. discorso, narrazione) sono, ad esempio la velocità di eloquio (Griffiths 1992), il lessico (Kelly 1991), le caratteristiche fonologiche (Blevins 2007). La struttura sintattica del testo, la complessità cognitiva degli argomenti trattati sono anche rilevanti (Vandergrift, Goh 2012).

Sulla capacità di comprendere un messaggio incidono inoltre tratti individuali dell'ascoltatore come il retroterra linguistico-culturale, il profilo cognitivo, le componenti affettive (es. ansia e motivazione) oppure fattori quali l'interesse verso l'argomento trattato, la motivazione all'ascolto e il tempo in cui si è stati esposti alla L2 (Vandergrift, Goh 2012).

2.1 Lo sviluppo della ricezione orale in contesti formali e informali

La didattica può intervenire per facilitare la costruzione di senso a partire da un testo orale. L'importanza di compiti che invitano a riflettere sul contesto, orientando l'ascolto, mettono in evidenza il ruolo dei supporti visivi (Ginther 2002). Vandergrift e Tafaghodtari (2010) sottolineano, inoltre, che l'attivazione delle conoscenze pregresse e un approccio didattico focalizzato sui processi cognitivi hanno effetti positivi su una buona comprensione di un testo orale. A questo si affianca l'efficacia di un approccio "interattivo" per l'insegnamento dell'ascolto in L2, in cui si combina l'addestramento alla segmentazione lessicale (*bottom-up*) con lo sviluppo di strategie (*top-down*) per potenziare le capacità cognitive e metacognitive degli studenti (Yeldham, Gao 2021; Yeldham 2022).

In uno studio empirico condotto con 68 studenti di IV di una scuola primaria (età 8-9 anni), Leone (2020) e Leone, Fiorenza (2021) esplorano l'approccio all'intercomprensione, proponendo a bambini

italofoni di età 8-9 anni un racconto in lingua francese e in lingua spagnola, grazie ad un approccio interattivo, arricchito da tecniche di didattica metacognitiva e inclusiva. Attraverso un'indagine quantitativa, le studiose mostrano che i bambini hanno compreso il racconto ed evidenziano il ruolo della trasparenza interlinguistica e del contesto nel comprendere parole nuove o parzialmente trasparenti. La costruzione di senso a partire dal contenuto linguistico di un testo (*bottom-up*), ovvero dal lessico, è proposta in classe tramite il supporto delle immagini. Il processo *top-down* si attua invece tramite la riflessione condivisa sulle strategie e sulle conoscenze metacognitive. Sia prima sia dopo l'attività di ascolto, l'insegnante pone domande per esplorare la loro conoscenza di sé come apprendenti, il modo in cui si auto-rappresentano e la loro percezione di autoefficacia (Leone 2020). Esempi di domande includevano: «Hai mai ascoltato qualcuno parlare in una lingua che non conosci? Quando? È stato facile o difficile?» oppure «Vi piace imparare una lingua straniera?» o ancora «Trovate facile studiare una lingua straniera?». I quesiti posti erano ispirati al *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire* (MALQ; Vandergrift *et al*. 2006), un'utile risorsa per chi vuole promuovere in classe un confronto condiviso con giovani e adulti sulla ricezione orale.

Un utile supporto per l'educazione all'ascolto in L2 è costituito dalle tecnologie digitali. Da un lato, esse rendono accessibile online un'ampia gamma di risorse autentiche e didattiche, che possono essere riascoltate più volte, contribuendo così a favorire la memorizzazione. Dall'altro, strumenti come Media Player permettono di adattare la velocità dell'audio, segmentare i contenuti e ripetere specifiche sezioni, favorendo una comprensione più approfondita del materiale sonoro.

L'input offerto dalle tecnologie sia su supporti mobili (computer e cellulari) sia fissi come la TV è utile a esercitare l'ascolto sia in contesti formali sia informali. Recenti studi condotti in quattro sedi Universitarie (Bianchi *et al.* in preparazione)[1] mostrano che l'esposizione autonoma ad input in lingua inglese, non sollecitata dall'insegnante di L2, è una pratica ugualmente diffusa sia nel nord sia nel sud Italia. La musica è il mezzo principale attraverso cui gli studenti ascoltano testi in lingua inglese, seguita dalla visione di programmi audiovisivi come film, serie TV. Dall'indagine risultano poco utilizzati i videogiochi, probabilmente a causa della composizione del campione, costituito perlopiù da donne.

La pratica della ricezione orale tramite podcast e la visione di film (Leone, Paone in stampa; in preparazione)[2] è un'utile risorsa anche in contesto didattico. Studi, come quello di Lee *et al.* (2008), mostrano che i podcast, impiegati come materiale di ascolto e proposti in classe in modo adeguato per favorire l'applicazione di strategie *bottom-up* e *top-down*, coinvolgono attivamente gli studenti. Per ciò che concerne invece l'input multimodale, Guichon e McLornan (2008) evidenziano che i sottotitoli a supporto del verbale influenzano la comprensione del messaggio in L2: immagini allineate al contenuto orale e trascrizioni in L2 facilitano l'elaborazione di materiali audiovisivi autentici. Nella stessa direzione vanno le indagini sull'efficacia di video in L2 con sottotitoli in L2, condotte da Montero-Perez *et al.* (2013) e da Teng (2024). Gli studiosi confermano la validità delle trascrizioni non solo per la costruzione di senso ma anche per l'acquisizione lessicale. In particolare, Teng (2024) sottolinea anche l'importanza dell'ascolto durante la lettura (*reading while listening*), facile da praticare visti i numerosi e-book disponibili sul mercato.

Dal punto di vista didattico e sul piano dell'apprendimento esistono quindi diverse indicazioni per promuovere il potenziamento dell'ascolto. Sul piano scientifico, non è ancora chiaro su quale aspetto porre maggiore enfasi e, in particolare, su come integrare i vari approcci per adattarli alle differenze individuali di chi studia una L2.

1 Gli studi menzionati saranno pubblicati a breve nel volume *Learning English informally* (titolo provvisorio), Roma, Carocci editore.

2 Lo studio a cui si fa riferimento ha il titolo *Navigare tra lingue e tecnologie: apprendimento informale fuori e dentro l'aula*.

Basilica di San Petronio, Bologna



3. Parlato

Il parlato avviene in modo immediato e diretto. Ciò comporta caratteristiche specifiche del processo di produzione e del testo come:

- tempo limitato per preparare ciò che si vuole dire;
- temporaneità e mancata permanenza del messaggio, diversamente da quanto accade nel testo scritto;
- impossibilità di cancellare o correggere ciò che è stato detto;
- rilevanza dell'intonazione, del ritmo, dell'accento e del linguaggio del corpo (come gesti ed espressioni facciali).

Nel linguaggio orale, la pressione del tempo influisce sulla produzione. I vincoli temporali del parlato, diversamente dalla scrittura, limitano la capacità del parlante di pianificare dettagliatamente e portano a produrre enunciati più brevi e meno complessi. I parlanti devono decidere rapidamente il contenuto del messaggio, scegliere le parole appropriate e organizzarle efficacemente, assicurandosi al contempo che l'intento venga comunicato. Tale urgenza porta a due principali strategie adattive: da un lato, l'uso di tecniche di semplificazione per facilitare la produzione, e dall'altro, l'adozione di strategie di compensazione per gestire le difficoltà che emergono durante il discorso. Inoltre, la carenza di tempo può causare errori grammaticali e di messaggio, come omettere informazioni previste o persino ripetere alcuni concetti già trattati. Il testo detto contiene, spesso, anche correzioni: i parlanti riformulano, sostituiscono enunciati, parole, fanno piccole aggiunte per rendere più efficace il messaggio. Tali aggiustamenti, necessari per la chiarezza, sono naturalmente tollerati nel linguaggio orale.

I processi cognitivi coinvolti nel parlato in L1 e L2 presentano caratteristiche essenzialmente simili. Un noto modello relativo alla produzione linguistica è quello di Levelt (1989) che si basa su tre fasi principali: concettualizzazione, formulazione e articolazione. Nel corso della concettualizzazione il parlante stabilisce i contenuti, basandosi sulle conoscenze generali e contestuali. Successivamente, durante la formulazione, le idee vengono rese espressione linguistica: viene selezionato il lessico, si costruisce la struttura sintattica e grammaticale. Infine, l'articolazione prevede l'emissione del messaggio in segnali motori e si producono suoni. Il sistema motorio coordina gli organi articolatori (labbra, lingua, corde vocali) per pronunciare le parole e le frasi. A queste tre fasi si aggiunge un sistema di controllo, che consente al parlante di monitorare il processo. Il modello di Levelt sottolinea, inoltre, che tali processi sono automatici e rapidi e risentono di fattori esterni (come il tempo a disposizione) e interni (come l'ansia o il livello di competenza linguistica).

Le recenti teorie sull'acquisizione di L2 evidenziano che la pratica è essenziale per potenziare la capacità di esprimersi. Per essere efficace, l'uso linguistico deve essere significativo, cioè, deve coinvolgere attenzione sia alla forma linguistica sia al significato e richiedere un impegno cognitivo da parte dello studente. Le prospettive teoriche denominate *usage-based*, considerano l'acquisizione della lingua come parte di attività sociali, in cui l'esposizione reiterata a strutture linguistiche facilita la costruzione di nuove categorie linguistiche. Di questo parleremo nella sezione dedicata al recente approccio didattico azionale.

3.1 Lo sviluppo dell'interazione orale in contesti formali e informali

L'approccio didattico denominato azionale (*action-oriented approach*), presentato e descritto nel Quadro Comune Europeo (Consiglio d'Europa 2001), si fonda sui seguenti principi chiave. In primo luogo, si afferma che l'interazione risulta particolarmente produttiva per l'apprendimento, poiché attiva funzioni cognitive come attenzione e memoria e offre opportunità di negoziazione del significato e di feedback linguistici. Inoltre, l'interazione tra pari, rispetto a quella insegnante-studente, offre vantaggi ulteriori, esponendo l'apprendente a una varietà maggiore di significati e funzioni comunicative e promuovendo un coinvolgimento attivo in conversazioni più ricche. L'approccio orientato all'azione invita a svolgere pratiche comunicative autentiche e collaborative anche fuori dalle mura istituzionali (Sundqvist, Sylvén 2016).

Per potenziare l'abilità di interazione, la ricerca in ambito glottodidattico suggerisce, oltre alle attività più tradizionali "con carta e penna" e diffuse sin dagli anni '80 come compiti didattici (p.es. del tipo "divario informativo", divario di opinione, soluzione di un problema; Willis, Willis 2007), attività realizzate tramite l'uso delle tecnologie. Progetti di telecollaborazione (Warschauer 1997), l'impiego di giochi in formato digitale aiutano a superare l'ansia da parlato, un fattore significativo nell'acquisizione di una seconda lingua (Horwitz *et al.* 1986; Luo 2014). Diversamente, la mancanza di opportunità di pratica, il timore di commettere errori e le dinamiche di classe che ostacolano il coinvolgimento attivo

contribuiscono ad aumentare lo stato di agitazione e l'apprensione nel parlante di L2 (Wei 2014).

È bene quindi promuovere in classe quelle attività comunicative online che, attraverso le tecnologie, consentono un uso autentico della L2, sia in forma ricettiva che produttiva, nello specifico interattiva. Partecipare a reti sociali, blog e forum, condividere file audio e video o utilizzare servizi di streaming, come YouTube, permette agli studenti di entrare in contatto diretto con le lingue di studio, si fondano su un uso significativo della lingua obiettivo. Allo stesso modo progetti online, condotti individualmente o in gruppo, costruiti in partneriato con classi non italiane, grazie anche alla rete E-Twinning (https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning), sono opportunità d'uso linguistico fortemente motivanti.

La telecollaborazione sincrona, orale, mediata dalle tecnologie VoIP è conosciuta anche come scambio virtuale (p. es. nel progetto EVOLVE)[3] o scambio interculturale a distanza (*Online Intercultural Exchange*, OIE). Tali etichette denominano architetture istruttive prossime anche agli approcci noti come *Collaborative Online International Learning* (COIL) e il *Globally Networked Learning* (GNL). Mentre COIL e OIE enfatizzano l'aspetto collaborativo e dialogico dell'apprendimento, il GNL sottolinea la dimensione globale, creando ambienti di apprendimento connessi a livello mondiale (*Globally Networked Learning Environments*, GNLEs). Tali spazi online mettono in contatto studenti, docenti, professionisti, esperti e comunità di diversi contesti, sfidando i partecipanti a negoziare e costruire culture di apprendimento condivise e promuovendo nuove opportunità di cittadinanza globale (Starke-Meyerring, Wilson 2008).

Indipendentemente dal numero di partecipanti coinvolti, infatti, la collaborazione mediata dalle tecnologie (es. OIE, COIL, GNL) afferma il ruolo centrale dell'interazione per lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze espressive, valorizza la dimensione sociale dell'apprendimento e costruisce comunità. Grazie a tali tecnologie, l'apprendimento può avvenire in spazi virtuali aperti che superano i limiti istituzionali e territoriali (Leone 2023).

Numerosi studi dimostrano, inoltre, che lo scambio online anche associato ad attività ludiche, si parla in questo caso di *Digital Game Based Language Learning* (DGBLL), può migliorare le competenze linguistiche, in particolare il parlato, il vocabolario e l'ascolto (Peterson, Jabbari 2023). In particolare, l'apprendimento linguistico attraverso i giochi digitali ha acquisito un ruolo di primo piano nell'insegnamento delle lingue, perché essi:

- sono realizzati in ambienti immersivi d'uso linguistico;
- replicano situazioni di comunicazione reale;
- coinvolgono gli studenti in pratiche linguistiche autentiche e significative;
- offrono la possibilità di comunicare nella lingua target con altri studenti o parlanti nativi (Sykes 2018);
- incrementano la motivazione (Reinders, Wattana 2015);
- promuovono l'apprendimento autonomo (Aguayo *et al.* 2017).

Gli esperti evidenziano l'importanza di integrare solidi principi pedagogici negli ambienti DGBLL per assicurare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento linguistico (Reinhardt 2019). Se tali principi non sono già presenti nei giochi, l'insegnante può trasporre didatticamente i contenuti linguistici previsti nel corso dell'attività ludica in modo da poterli utilizzare nel corso di attività di riflessione linguistico-comunicativa in classe.

4. Riflessioni conclusive

Per concludere il presente contributo, non intendiamo offrire un semplice riepilogo dei contenuti trattati, ma desideriamo piuttosto sollecitare una riflessione critica sull'autovalutazione delle pratiche didattiche, con particolare riferimento allo sviluppo delle abilità orali nella classe di L2. Partendo dall'assunto che il potenziamento dell'ascolto e del parlato è ormai imprescindibile secondo le indicazioni a carattere scientifico e didattico, invitiamo gli insegnanti a riflettere intorno ai seguenti quattro temi chiave in relazione al personale approccio educativo:

1. *Ruolo delle abilità orali*: in che misura il potenziamento dell'ascolto e del parlato è tenuto in conto nella vostra esperienza di insegnamento?

2. *Motivazione e strategie metacognitive*: in che misura gli studenti sono supportati nella riflessione sulle proprie strategie di apprendimento e nello sviluppo della consapevolezza metacognitiva in relazione allo sviluppo delle abilità orali?

3. *Supporti e tecnologie per l'ascolto*: le risorse tecnologiche e digitali sono utilizzate in modo adeguato a rendere efficace lo sviluppo delle abilità orali?

3 EVOLVE Project Team, 2020, *The Impact of Virtual Exchange on Student Learning in Higher Education: EVOLVE Project Repor*, <urly.it/313b_d> (ultimo accesso: 04.12.2024).

4. *Interazione orale e approccio azionale*: la pratica didattica propone sufficienti attività di interazione tra pari, basate su compiti autentici? Le attività di telecollaborazione, che proiettano l'apprendimento al di fuori del contesto della classe, hanno uno spazio adeguato nella programmazione didattica?

Tali interrogativi mirano a guidare l'insegnante verso un'esplorazione consapevole delle personali scelte didattiche e verso una didattica più efficace, centrata sulle sfide poste dall'educazione linguistica contemporanea.

Riferimenti bibliografici

Aguayo C., Cochrane T., Narayan V., 2017, *Key themes in mobile learning: Prospects for learner-generated learning through AR and VR*. «Australasian Journal of Educational Technology», 33 (6), pp. 27-40, <https://doi.org/10.14742/ajet.3671>.

Anderson J.R., 1995, *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.), New York, Freeman.

Blevins J., 2007, *Interpreting misperception: beauty is in the ear of the beholder*. In Solé M., Beddor Ohalavb M. (eds.), *Experimental approaches to phonology*, Oxford, Oxford University Press.

Bonvino E., Cortés Velásquez D., De Meo A., Fiorenza E., 2023, *Agire in L2. Processi e strumenti nella linguistica educativa*, Milano, Hoepli.

Chamot A.U., 1995, *Learning Strategies and Listening Comprehension.* In Mendelsohn D.J., Rubin J. (eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening. Dominie Press*, San Diego (CA), Dominie Press, pp. 13-30.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Dörnyei Z., 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom* (1st ed.), Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>.

Ginther A., 2002, *Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli*, «Language Testing», 19 (2), pp. 133-167, <https://doi.org/10.1191/0265532202lt225oa>.

Goh C.C.M., 2000, *A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems*. «System», 28(1), pp. 55-75, <https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3>.

Griffiths R., 1992, *Speech Rate and Listening Comprehension: Further Evidence of the Relationship*, «TESOL Quarterly», 26 (2), pp. 385-390, <https://doi.org/10.2307/ 3587015>.

Guichon N., McLornan S., 2008, *The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design*, «System», 36 (1), pp. 85-93, <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.11.005>.

Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J., 2024, *Foreign Language Classroom Anxiety*, «The Modern Language Journal», 70 (2), pp. 125-132.

Kelly P., 1991, *Lexical Ignorance: The Main Obstacle to Listening Comprehension with Advanced Foreign Language Learners*, «IRAL», 29, pp. 135-149.

Lee M.J.W., McLoughlin C., Chan A., 2008, *Talk the talk: learner generated podcasts as catalysts for knowledge creation*, «British Journal of Educational Technology», 39 (3), pp. 501-521, <https://doi.10.1111/j.1467-8535.2007.00746>.

Leone P., 2020, *Didattica inclusiva per l'ascolto in L2 in contesti di intercomprensione: conoscenze metacognitive di bambini della scuola primaria*, «Lend», 3, pp. 71-82.

Leone P., Fiorenza E., 2021, *Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria*. «Elle», 10 (2), pp. 233-260, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2021/2/art-10.14277-10.30687-ELLE-2280-6792-2021-02-004.pdf>.

Leone P., Paone E. (in stampa), *The dynamics of motivation and informal English exposure: evidence from a case study*. In Pavesi M., Bianchi F. (eds.), 2013, *In the Presence of English: Informal English Language Learning in Italy*, «Lingue e Linguaggi» (Special Issue 2024).

Levelt W.J.M., 1989, *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA, MIT Press.

Luo H., 2014, *Foreign Language Speaking Anxiety: A Study of Chinese Language Learners*. «Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages», 15, pp. 99-117.

O'Malley J.M., Chamot A.U., 1990, *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Montero-Perez M., Van den Noortgate W., Desmet P., 2013, *Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis*, «System», 41, pp. 720-739, <https://doi.10.1016/j.system.2013.07.013>.

Peterson M., Jabbari N. (eds.), 2023, *Digital Games in Language Learning: Case Studies and Applications* (1st ed.), London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003240075>.

Reinhardt J., 2019, *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning: Theory, Research, and Practice*, Palgrave Macmillan Cham, Springer International Publishing, <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04729-0>.

Reinders H., Wattana S., 2015, *Affect and willingness to communicate in digital game-based learning*, «ReCALL», 27 (1), pp. 38-57, <https://doi.org/10.1017/S0958344014000226>.

Sykes J.M., 2018, *Digital games and language teaching and learning*. «Foreign Language Annals», 51 (1), pp. 219-224, <https://doi.org/10.1111/flan.12325>.

Sykes J.M., Reinhardt J., Thorne S.L., 2010, *Multiuser digital games as sites for research and practice*. In Hult F.M. (ed.), *Directions and prospects in educational linguistics*, Berlin, Springer, pp. 117-135.

Starke-Meyerring D., Wilson M. (eds.), 2008, *Designing globally networked learning environments: Visionary partnerships, policies, and pedagogies*, Leida, Brill Academic Pub.

Sundqvist P., Sylvén L.K., 2016, *Extramural English in Teaching and Learning: From Theory and Research to Practice*, London, Palgrave Macmillan UK, <https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6>.

Teng M.F., 2024, *Working memory and prior vocabulary knowledge in incidental vocabulary learning from listening, reading, reading-while-listening, and viewing captioned videos*, «System», <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103381>.
Vandergrift L., 2003, *Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener*, «Language Learning», 53 (3), pp. 463-496, <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00232>.
Vandergrift L., 2005, *Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening*, «Applied Linguistics», 26 (1), 70-89, <https://doi.org/10.1093/applin/amh039>.
Vandergrift L., 2008, *Chapter 5: Learning Strategies for Listening Comprehension*. In Hurd S., Lewis T. (eds.), *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 84-102, <https://doi.org/10.21832/9781847690999-007>.
Vandergrift L., Goh C.C.M., 2012, *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, New York and London, Routledge.
Vandergrift L., Tafaghodtari M.H., 2010, *Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study*, «Language Learning», 60(2), pp. 470-497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>.
Vandergrift L., Goh C.C.M., Mareschal C.J., Tafaghodtari M.H., 2006, *The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation*, «Language Learning», 56 (3), pp. 431-462, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>.
Yeldham M., 2022, *Examining the interaction between two process-based L2 listening instruction methods and listener proficiency level: Which form of instruction most benefits which learners?*, «Tesol Quarterly», 56 (2), pp. 688-712, <https://doi.org/10.1002/tesq.3089>.
Yeldham M., Gao Y., 2021, *Examining whether learning outcomes are enhanced when L2 learners' cognitive styles match listening instruction methods*, «System», 97, pp. 1-15, <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102435, 102435>.
Warschauer M., 1997, *Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice*, «The Modern Language Journal», 81(4), pp. 470-481, <https://doi:10.1111/J.1540-4781.1997.TB05514.X>.
Wei J., 2014, *A Study via interviews of the Chinese Bouyei College learners' EFL classroom anxiety arousals*, «Journal of Language Teaching and Re-search», 5, pp. 419-428.
Willis D., Willis J., 2007, *Doing Task-Based Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

È arrivata la "boutique" di Edilingua!

Diffondere la **passione** per la lingua e la cultura italiana è la nostra missione.
Per dare **a voi e ai vostri studenti** la possibilità di portare un pezzo d'Italia nella vostra vita quotidiana e per **rendere lo studio dell'italiano contagioso**, abbiamo ideato un'ampia collezione di articoli di abbigliamento, accessori e gadget di qualità che riportano frasi simpatiche e motivanti.



Più di 1.000 prodotti diversi!