

Self-regulation in prospettiva CLIL: uno studio di caso

giovanna.carloni@uniurb.it

1. CARATTERISTICHE INDIVIDUALI DEGLI APPRENDENTI E *SELF-REGULATION*

1.1. *Ambito d'indagine: stili cognitivi e strategie di apprendimento*

Gli stili di apprendimento si distinguono in canali sensoriali, stili cognitivi e tratti della personalità (cfr. Leaver, Ehrman, Shekhtman 2005: 65). L'input è percepito dagli apprendenti attraverso i canali visivo, uditivo e cinestetico. In particolare, ogni discente privilegia un canale sensoriale oltre ad usarne contemporaneamente anche uno o due secondari. Gli stili cognitivi sono, invece, “an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills” (Reid 1995: VIII). Preposti all'elaborazione e trasformazione dell'input in *intake*¹, gli stili cognitivi costituiscono:

[I]ndividualized ways of processing of information [...]. [In particular, they] are specifically preferred forms of activity associated with information acquisition and processing. (Leaver, Ehrman, Shekhtman 2005: 65-70)

Il processo di acquisizione sembra quindi essere profondamente influenzato dagli stili cognitivi:

The way we learn things in general and the particular attack we make on a particular problem seem to hinge on a link between personality and cognition; this link is referred to as cognitive style. (Brown 1994: 104-5)

¹ “... *intake*, i.e. data taken in or assimilated by the learner and used by the learner to promote IL [Interlanguage] development” (Larsen-Freeman, Long 1991: 140).

Ruolo importante nel processo di acquisizione svolgono anche le strategie di apprendimento, definite da Brown come “specific methods of approaching a problem or task” (1994: 104), la cui attivazione è condizionata dagli stili cognitivi che caratterizzano i singoli apprendenti. L’interdipendenza di stili cognitivi e strategie di apprendimento in una prospettiva di *self-regulation* in relazione al processo di insegnamento/apprendimento di una lingua altra costituisce il nostro ambito d’indagine. Come suggerisce Dörnyei (2005: 191) citando Zimmerman:

[S]elf-regulation refers to the degree to which individuals are active participants in their own learning [...] [and] highlight[s] the learners’ own “strategic efforts to manage their own achievement through specific beliefs and processes” [...]

Consapevolezza negli apprendenti degli stili cognitivi e delle strategie di apprendimento usati sembra svolgere un ruolo chiave non solo nel processo di acquisizione di una lingua straniera (LS) o seconda (L2), ma anche nella formazione di un apprendente strategico e *self-directed*, cioè capace di gestire in modo efficace il proprio processo di acquisizione/apprendimento. Come suggerisce Oxford:

More successful learners typically understand which strategies fit[...] the particular language tasks they [...] [are] attempting. [...] [Moreover,] [k]nowledge of learning styles helps learners choose strategies that comfortably fit with their learning styles, although using and learning others is obviously useful. [...] Learning strategies help learners to become more autonomous. Autonomy requires conscious control of one’s own learning processes. (2001b: 166-8)

In una prospettiva di *self-regulation* è quindi particolarmente importante investigare come gli stili cognitivi influenzino l’attivazione di specifiche strategie di apprendimento. Ad esempio:

Analytic-style students prefer[...] strategies such as contrastive analysis, rule-learning, and dissecting words and phrases while global students use[...] strategies to find meaning (guessing, scanning, predicting) and to converse without knowing all the words (paraphrasing, gesturing). (Oxford 1994, n.p.)

Nel nostro studio di caso si è scelto di adottare una tassonomia, elaborata da Ehrman e Leaver, che organizza gli stili cognitivi in base a due macrocategorie. *Synoptic* ed *ectenic learning* diventano qui sinonimo rispettivamente di processi olistici ed inconsci da un lato ed analitici e consci dall’altro:

[S]ynopsis and ectasis [are] Greek words [used] for a process that is holistic (synopsis) and extended and atomistic (ectasis). In foreign-language learning, synoptic learning is reliant on intuition and subconscious control whereas

ectenic learning generally occurs under the conscious control of the learner. [...] The umbrella scale [...] synoptic and ectenic learning [...] is composed of subscales that reflect various aspects of synopsis and ectenis. (Leaver, Ehrman, Shekhtman 2005: 70)

Di seguito la tassonomia di Ehrman e Leaver ²:

SYNOPTIC		ECTENIC	
Field independent	Decontextualized learning	Field dependent	Contextualized learning
Field sensitive	Learning through osmosis	Field insensitive	Lack of osmosis in learning
Sharpener	Noticing differences	Leveler	Noticing similarities
Global	Oriented toward the big picture	Particular	Oriented toward details
Impulsive	Simultaneous thought and reaction	Reflective	Reaction following thought
Synthetic	Assembling pieces into wholes	Analytic	Disassembling wholes into pieces
Analogue	Learning through metaphor	Digital	Literal and factual learning
Concrete	Hands-on learning	Abstract	Learning through ideas and books
Random	Preferring to self-organize materials	Sequential	Preferring materials to be pre-organized
Inductive	Understanding rules from examining examples	Deductive	Learning rules, then understanding examples

Gli apprendenti presentano generalmente un profilo prevalentemente *synoptic* o *ectenic* ed allo stesso tempo anche degli stili appartenenti al profilo opposto al proprio. Perché un discente possa essere definito efficace è necessario che questi sia in grado di attivare lo *style flexing*, cioè – come suggeriscono

² Leaver, Ehrman, Shekhtman 2005: 71; cfr. Ehrman, Leaver 2002.

Leaver, Ehrman e Shekhtman – sia capace di usare (quando richiesto dal *task* o dallo stile d'insegnamento del docente) stili cognitivi opposti ai propri e relative strategie (2005: 87). Come emerge dagli studi di Oxford (2003: 9):

When left to their own devices and if not encouraged by the teacher or forced by the lesson to use a certain set of strategies, students typically use learning strategies that reflect their basic learning styles [...]. However, teachers can actively help students “stretch” their learning styles by trying out some strategies that are outside of their primary style preferences. This can happen through strategy instruction.

Un apprendente autonomo deve quindi saper realizzare lo *style flexing*:

We can help students learn how to operate outside their preferred learning styles, a phenomenon that is often referred to as *style stretching* [*flexing*]. As learners become aware of their own learning style preferences, they may become open to guidance in structuring their classroom work and home assignments along lines that begin in their comfort zones and gradually stretch them out of this zone [...]. [...] It is a reasonable assumption that students who can operate in a range of styles in a situation-specific and flexible manner are likely to become more effective learners. (Dörnyei 2005: 156)

Saper essere *style-flexible* consente infatti ai discenti di identificare e risolvere autonomamente vari tipi di conflitti come quelli di seguito indicati:

1. Mismatch between the student’s learning style and the teacher’s teaching style, a conflict that has been dramatically termed a *style war* [...].
2. Mismatch between the student’s learning style and the syllabus, for example when the latter does not cover grammar systematically, although analytic learners need that.
3. Mismatch between the student’s learning style and the language task, for example when a visual student participates in a task that involves receiving auditory input (e.g., from a tape).
4. Mismatch between the student’s learning style and his or her beliefs about learning, for example when an analysis-oriented learner believes that rote learning is the most effective learning method (whereas that method would suit a memory-oriented learner better).
5. Mismatch between the student’s learning style and the learning strategies applied, for example when a field independent learner tries to apply social strategies, or a global learner uses bottom-up reading strategies.
6. We can conceive of a mismatch between the student’s learning style and his or her abilities, for example when an ecenic learner has underdeveloped grammatical sensitivity. (Dörnyei 2005: 155)

Le strategie di apprendimento, d'altro canto, sono azioni e/o processi mentali di carattere metacognitivo, cognitivo e socio-affettivo funzionali a pianificazione, monitoraggio, esecuzione e valutazione dei singoli *task*³ in particolare e del processo di acquisizione/apprendimento in generale. Come suggerisce Oxford:

[Learning strategies are] operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information. [They are] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and transferable to new situations. (2001b: 169)

Alla luce del rapporto tra strategie di apprendimento e stili cognitivi in precedenza indicato, è opportuno sottolineare come la competenza dell'apprendente possa essere definita, in generale, come il risultato di un complesso meccanismo basato sull'interdipendenza fra i vari componenti che sottendono al processo di acquisizione/apprendimento. Alcuni di questi componenti, come stili cognitivi e strategie, possono modificarsi nel tempo:

Le strategie sono protagoniste anche nella descrizione di una competenza. Per evocare il concetto di competenza spesso si ricorre all'immagine dell'iceberg. [...] Le prestazioni di un soggetto [...] [corrispondono alla] parte emersa dell'iceberg, mentre le caratteristiche del soggetto che non si vedono vanno a costituire strati più o meno profondi dello stesso; in ordine di profondità crescente: *strategie, processi di apprendimento, stili, intelligenze, attitudini, convinzioni, atteggiamenti, motivazioni*. Le strategie si trovano collocate immediatamente sotto le *prestazioni* e sopra i *processi di apprendimento* e nell'iceberg corrispondono alla parte sulla linea dell'acqua, un po' emersa e un po' immersa. Esse hanno il ruolo di fare da ponte tra le *prestazioni*, che si vedono, e i *processi di apprendimento*, che non si vedono. (Vincenzi 2007, n.p.)

Studi recenti suggeriscono, come documentato da Oxford, che un uso efficace delle strategie di apprendimento sembra essere strettamente correlato al raggiungimento di un elevato grado di competenza linguistica (2001b: 169). Tuttavia gli apprendenti sono raramente consapevoli dell'uso da loro stessi fatto delle strategie di apprendimento e ancor meno della possibilità di orchestrazione delle medesime in base ai singoli *task*. La mancata consapevolezza del ruolo svolto dalle strategie nel promuovere l'elaborazione dell'input

³ "... tasks involve communicative language use in which the user's attention is focused on meaning rather than linguistic structure. [...] [T]he communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right" (Nunan 1989: 10).

e quindi *intake*, a livello di lingua e contenuti non-linguistici, può di conseguenza influire negativamente sul processo di insegnamento/apprendimento. In questa prospettiva grande importanza assumono gli studi di Oxford dai quali emerge l'efficacia dell'insegnamento esplicito delle suddette strategie:

Research suggests that, to improve language learning proficiency, strategy instruction should be explicit. The term 'fully informed strategy-plus-control instruction' [...] expresses the main thrust of such instruction, which can be introduced into every language classroom [...]. (2001b: 170)

Compito del docente è quindi rendere gli apprendenti consapevoli del ruolo svolto dalle strategie di apprendimento a partire da quelle già utilizzate dai discenti stessi. Obiettivo di questo percorso di scoperta dovrebbe essere la promozione di un uso consapevole ed efficace delle strategie sulla base degli stili cognitivi degli apprendenti e delle caratteristiche dei singoli *task* proposti. Come indica Oxford:

Learning strategies are teachable, and positive effects of strategy instruction emerged for proficiency in listening [...], speaking [...], reading [...] and writing [...]. In various language learning investigations, strategy instruction led to greater strategy use and self-efficacy [...], anxiety reduction [...], and to increased motivation, strategy knowledge and positive attitudes [...]. (2001b: 170)

L'insegnamento di un uso orchestrato delle strategie è quindi possibile ed auspicabile soprattutto a livello universitario dove i discenti devono essere in grado di affrontare in modo autonomo lo studio disciplinare in L2. Il ruolo chiave svolto da queste e dal loro insegnamento esplicito in una prospettiva di *self-regulation* è evidenziato, e fortemente sostenuto, da Chamot e dai suoi collaboratori:

Learning strategies instruction and use is identified [...] as a means to help students become better language learners and to help them develop control over and responsibility for their own learning. In other words, learning strategies use helps students become self-regulated language learners. (1999: 5)

L'orchestrazione di strategie sembra essere particolarmente funzionale ed efficace nel promuovere a livello CALP⁴, come suggeriscono Echevarria, Vogt e Short, l'acquisizione di un contenuto non-linguistico veicolato mediante

⁴ "BICS defines basic interpersonal communication skills (survival skills). It refers to a minimum level of competence to handle non-complex interpersonal situations. CALP defines cognitive academic proficiency as a level of linguistic competence needed to operate in more formal academic settings which demand more abstract use of language" (Cummins 1979).

una lingua straniera o seconda (2004: 86). La contemporanea promozione di contenuti disciplinari e di una lingua altra, mediante la quale suddetti contenuti non-linguistici vengono veicolati, costituisce la base teorica del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Come suggerisce Coonan:

CLIL sta per *Content and Language Integrated Learning*. L'acronimo, usato in Europa, è stato coniato per mettere in risalto l'esigenza che si tuteli l'apprendimento sia del contenuto non-linguistico sia della LS. CLIL reclama pari dignità per ambedue le discipline coinvolte.

Alla luce delle esperienze di immersione in Canada e dei risultati ottenuti [...], CLIL è stato ideato per richiamare soprattutto l'attenzione degli operatori sulla necessità che non si devono perseguire solo obiettivi di contenuto, ma che si deve ricercare (e quindi che si deve stabilire) anche una direzione di crescita per la lingua veicolare.

Inoltre l'acronimo porta l'attenzione sul fatto che l'apprendimento della lingua e del contenuto debba costituire un processo integrato. (2002: 114)

Per la sua posizione privilegiata quale crocevia dell'approccio CLIL e dell'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento, il *CALLA Approach* (*Cognitive Academic Language Learning Approach*), “[which] shows how language learning strategies can be integrated into the simultaneous learning of content and language” (Oxford 2001, n.p.), emerge come modello didattico particolarmente adatto al nostro ambito di indagine. Studi analizzati in precedenza da Chamot e O'Malley avevano infatti evidenziato come “ESL students, in particular, often need[ed] learning strategies to help them cope with the dual demands of learning a new language and learning academic content through that new language” (1994: 7). In particolare il *CALLA Approach*, elaborato da Chamot e O'Malley per rispondere alle necessità emerse dagli studi condotti, è caratterizzato da:

three components and instructional objectives [...]: topics from the major content subjects, the development of academic language skills, and explicit instruction in learning strategies for both content and language acquisition. [...] The content determines the academic language objectives and the type of learning strategies that are appropriate. (Chamot, O'Malley 1994: 10)

La tassonomia di strategie di apprendimento di Chamot e O'Malley, adottata nel presente studio di caso, include strategie metacognitive, cognitive e socio-affettive come di seguito indicato (Chamot, O'Malley 1994: 62-3):

Metacognitive strategies

PLANNING

Advance organization	Preview, skim, gist	Previewing the main ideas and concepts of a text; identifying the organizing principle
Organizational planning	Plan what to do	Planning how to accomplish the learning task; planning the parts and sequence of ideas to express
Selective attention	Listen or read selectively, scan, find specific information	Attending to key words, phrases, ideas, linguistic markers, types of information
Self management	Plan when, where, and how to study	Seeking or arranging the conditions that help one learn

MONITORING

Monitoring comprehension	Think while listening, think while reading	Checking one's comprehension during listening or reading
Monitoring production	Think while speaking, think while writing	Checking one's oral or written production while it is taking place

EVALUATING

Self-assessment	Check back, keep a learning log, reflect on what you learned	Judging how well one has accomplished a learning task
-----------------	--	---

Cognitive strategies

Resourcing	Use reference materials	Using reference materials such as dictionaries, encyclopaedias, or textbooks
Grouping	Classify, construct graphic organizers	Classifying words, terminology, quantities, or concepts according to their attributes

Note-taking	Take notes on idea maps, T-lists, etc.	Writing down key words and concepts in abbreviated verbal, graphic, or numeral form
Elaboration of prior knowledge	Use what you know, use background knowledge, make analogies	Relating new to known information and making personal associations
Summarizing	Say or write the main idea	Making a mental, oral, or written summary of information gained from listening or reading
Deduction/induction	Use a rule/make a rule	Applying or figuring out rules to understand a concept or complete a learning task
Imagery	Visualize, make a picture	Using mental or real pictures to learn new information or solve a problem
Auditory representation	Use your mental tape recorder, hear it again	Replaying mentally a word, phrase, or piece of information
Making inferences	Use context clues, guess from context, predict	Using information in the text to guess meanings of new items or predict upcoming information

SOCIAL/AFFECTIVE STRATEGIES

Questioning for clarification	Ask questions	Getting additional explanation or verification from a teacher or other expert
Cooperation	Cooperate, work with classmates, coach each other	Working with peers to complete a task, pool information, solve a problem, get feedback
Self-talk	Think positive!	Reducing anxiety by improving one's sense of competence

Il *CALLA Approach* ritiene fondamentale la promozione negli studenti del senso di autoefficacia, cioè degli “students’ beliefs about their capabilities to apply effectively the knowledge and skills they already possess and thereby learn new cognitive skills [...]” (Williams, Burden 1997: 129). Come suggerisce Barnhardt (1997: 26):

Self-efficacy forms the basis for self-esteem and learning motivation. Self-efficacious learners feel confident about solving a problem because they have developed an approach to problem solving that has worked in the past. They

attribute their success mainly to their own efforts and strategies, believe that their own abilities will improve as they learn more, and recognize that errors are part of learning.

L'approccio socio-cognitivista adottato dal gruppo di ricerca di Chamot (1999: 159) pone inoltre in primo piano l'interdipendenza tra ambiente sociale, motivazione e senso di autoefficacia:

Social-cognitive models focus not only on the individual learner, but also on the social nature of learning and other factors. [...] Social-cognitive theory places special emphasis on the role of personal motivation. When a learner experiences success at a valued task, he or she develops a sense of self-efficacy – a belief that one has the capability to succeed at that kind of task. Self-efficacy can, in turn, affect whether the student is willing to try a task, as well as the students' persistence at the task, thoughts during the task, and eventual performance [...]. Using appropriate strategies can help build self-efficacy by creating success experiences and by giving students the tools for future successes. Social-affective strategies, such as self-talk, can also help students work through tasks by providing direct self-motivation. In our own research, we found that foreign language students with high self-efficacy also report using more learning strategies than do foreign language students with low self-efficacy.

1.2. Caratteristiche del contesto

Il presente studio di caso è stato realizzato presso il Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi di Urbino con due studentesse di madrelingua (L1) greca iscritte al primo anno del Corso di Laurea in Farmacia presso lo stesso Ateneo. Le apprendenti avevano frequentato in precedenza, presso il CLA, un corso di lingua e cultura italiana, della durata di cinquanta ore, corrispondente in uscita al livello B1/B2 del *Quadro comune europeo di riferimento delle lingue*⁵.

Lo studio di caso è nato, in particolare, dalle difficoltà esplicitate dalle due studentesse universitarie sopra citate nel comprendere lezioni frontali, prendere appunti, studiare libri di testo e quindi, in generale, affrontare lo studio universitario in italiano L2. Per aiutare le apprendenti a gestire da sole il proprio processo di acquisizione/apprendimento si è deciso di progettare un corso mirato alla promozione dell'autonomia in una prospettiva di *self-regulation*:

⁵ http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html.

Definitions of autonomy have of course varied [...] but they have usually included these central features:

- Students should take responsibility for their own learning. This is both because all learning can in any case only be carried out by students themselves and also because they need to develop the ability to continue learning after the end of their formal education.
- ‘Taking responsibility’ involves learners in taking ownership (partial or total) of many processes which have traditionally belonged to the teacher, such as deciding on learning objectives, selecting learning methods and evaluating progress. (Littlewood 1999: 71)

Il percorso di apprendimento avente come macro-obiettivo *self-regulation* è stato quindi realizzato mediante un corso CLIL di storia dell’arte⁶, insegnato in italiano, della durata di trenta ore. Il syllabo, negoziato con le apprendenti sulla base dei loro bisogni⁷, oltre ad obiettivi disciplinari, socio-pragmatici e linguistici specifici del corso CLIL presentava *process objectives* “that describe learning experiences rather than learning outcomes” (Richards, Rodgers 2001: 133). Questi ultimi hanno consentito al docente del corso di promuovere nelle apprendenti la consapevolezza dei processi che sottendono all’acquisizione di una lingua altra e, come suggerisce Littlewood, del ruolo *proactive* richiesto ai discenti in una prospettiva di apprendimento autonomo (cfr. Benson 2001: 99). Come sostiene Dörnyei (2005: 191):

The notion of *self-regulation of academic learning* is a multidimensional construct, including cognitive, metacognitive, motivational, behavioural, and environmental processes that learners can apply to enhance academic achievement. [...] [B]ecause in this case we have a process-oriented construct on our hands, it may be sufficient to identify the core dynamic energizer of the process, which is more manageable than to define the outcome. This new emphasis has been explicitly expressed by Zimmerman [...]: “Neither a mental ability nor an academic performance skill, self-regulation refers instead to the self-directive *process* through which learners transform their mental abilities into task-related academic skills” [...].

Obiettivo dello studio di caso è quindi stato promuovere nelle studentesse dapprima consapevolezza degli stili cognitivi e delle strategie di apprendimento usati e quindi un uso orchestrato di queste ultime. Come sottolineano Richards e Rodgers:

⁶ Il testo adottato per il corso è Angelino, Ballarin 2006.

⁷ “The goal of needs analysis is to collect information that can be used to develop a profile of the language needs of a group of learners in order to be able to make decisions about the goals and content of a language course” (Richards, Rodgers 2001: 90).

Objectives in the category of learning how to learn refer to learning strategies. Learning strategy theory suggests that effective learning involves: developing an integrated set of procedures and operations that can be applied to different learning – that is strategies; selecting strategies appropriate to different tasks; monitoring strategies for their effectiveness and replacing or revising them if necessary. (2001: 135-6)

All'interno del quadro teorico-metodologico CLIL, il corso di storia dell'arte mirava a promuovere contemporaneamente l'acquisizione dell'italiano L2 e dei contenuti non-linguistici da questi veicolati. L'adozione di un approccio CLIL è stata dettata dalla necessità di creare un ambiente di apprendimento simile, ma allo stesso tempo metodologicamente più efficace, a quello sperimentato dalle discenti in ambito universitario. A questo proposito, come suggerisce Coonan:

Il CLIL è un tipo di percorso educativo, più o meno lungo, caratterizzato da scelte strategiche, strutturali-metodologiche, atte ad assicurare l'apprendimento integrato duale – lingua e contenuto non-linguistico – da parte di discenti che imparano attraverso una lingua non nativa. (Ricci Garotti, a cura di, 2006: 23)

In fase di progettazione didattica si è deciso di adottare il *CALLA Approach* poiché nel suo connubio di CLIL e insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento, in qualità di “instructional model for content and language learning that incorporates student development of learning strategies” (Echevarria, Vogt, Short 2004: 85), sembrava rispondere perfettamente ai bisogni linguistici, disciplinari e di *self-regulation* delle apprendenti.

Per quanto concerne la componente motivazionale, dall'incontro preliminare con le studentesse greche erano emerse: una grande motivazione intrinseca⁸, legata al desiderio di studiare i grandi artisti italiani; una forte motivazione strumentale⁹, nata dal bisogno di affrontare in modo efficace ed autonomo lo studio e gli esami all'università; una significativa motivazione integrativa¹⁰, generata dalla volontà di integrazione a livello micro nel grup-

⁸ “Edward Deci [...] defined intrinsic motivation: intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward ... Intrinsically motivated behaviours are aimed at bringing about certain internally rewarding consequences, namely feelings of competence and self-determination” (Brown 1994: 155-6).

⁹ “Instrumental motivation refers to motivation to acquire a language as a means for attaining instrumental goals: furthering a career, reading technical material, translation and so forth” (Brown 1994: 153).

¹⁰ “Integrative orientation concerns a positive disposition toward the L2 group and the desire to

po degli studenti italiani del Corso di laurea frequentato e a livello macro nella società italiana.

La forte motivazione intrinseca ha consentito di progettare un corso di storia dell'arte in grado di massimizzare i vantaggi acquisizionali di questo tipo di motivazione. Come suggeriscono Scharle e Szabò:

[Intrinsic] motivation is a prerequisite for learning and responsibility development alike. [...] Intrinsically motivated learners are more able to identify with the goals of learning and that makes them more willing to take responsibility for the outcome. In return, a larger scope for students' self-determination and autonomy generates intrinsic motivation. In other words, motivation and responsibility can mutually reinforce each other. (2000: 7)

La combinazione di motivazione intrinseca, strumentale ed integrativa ha contribuito positivamente alla realizzazione dell'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento poiché, come suggerisce Oxford, "[m]ore motivated students tend [...] to use more strategies than less motivated students, and the particular reason for studying the language (motivational orientation [...]) [is] important in the choice of strategies" (1994, n.p.).

A livello macro nel corso CLIL si è adottata una visione socio-costruttivista della motivazione maggiormente rispondente alle caratteristiche del contesto:

A constructivist view of motivation centres around the premise that each individual is motivated differently [...]. However, an individual's motivation is also subject to social and contextual influences. These will include the whole culture and context and the social situation, as well as significant other people and the individual's interaction with these people [...]. (Dörnyei 2001: 115)

A questo proposito è importante sottolineare come le due ragazze greche, protagoniste del nostro studio di caso, arrivate in Italia da circa sei mesi fossero entrate a far parte immediatamente della comunità greca degli studenti di Farmacia della città da sempre caratterizzata dal costante uso della lingua greca e da una forte chiusura nei confronti della micro-società italiana del luogo. Tuttavia, contrariamente al resto del gruppo, le due studentesse si erano subito dimostrate desiderose di imparare l'italiano per affrontare con successo gli studi universitari ed interagire efficacemente con i colleghi italiani.

interact with and even become similar to valued members of that community; it was defined in Gardner and Lambert's [...] pioneering study as the 'willingness to be like valued members of the language community'" (Dörnyei 2001: 49).

1.3. Obiettivi dello studio di caso

Al fine di promuovere *self-regulation* nel presente studio di caso ci si è concentrati, in particolare, sull'orchestrazione consapevole delle strategie di apprendimento prima/durante/dopo la lettura/l'ascolto di testi di carattere disciplinare in generale e di storia dell'arte in particolare. Costante attenzione è stata inoltre rivolta alla comprensione orale a motivo della forte frustrazione espressa dalle apprendenti nei confronti di questa abilità nell'ambito degli studi universitari. Come suggerisce Clement:

Academic listening, in which learners have to process a great deal of discourse, often with the knowledge that what they hear may be the basis of further investigation and probable testing [...], can be particularly challenging. (2007: 1-2)

Per un'efficace orchestrazione delle strategie di apprendimento si è promossa nelle apprendenti l'attivazione dello *style flexing*, necessario quest'ultimo anche per formare apprendenti capaci di risolvere autonomamente conflitti a livello di stili cognitivi.

In breve, il macro-obiettivo dello studio di caso condotto consisteva nel promuovere *self-regulation* mediante la formazione di apprendenti capaci di auto-gestire il proprio processo di comprensione orale e scritta di testi disciplinari in italiano L2. A tal fine i micro-obiettivi del progetto miravano a promuovere nelle apprendenti:

1. consapevolezza: dei propri stili cognitivi; delle strategie di apprendimento usate; della tendenza generale ad usare strategie maggiormente rispondenti ai propri stili cognitivi;
2. un uso orchestrato delle strategie di apprendimento, e quindi lo *style flexing*, mediante un insegnamento esplicito delle stesse prima/durante/dopo la lettura/l'ascolto di testi disciplinari.

Come suggerito dalle linee guida del CALLA *Approach* si è così proceduto all'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento unitamente a contenuti non-linguistici e italiano L2:

For learning content students should use learning strategies such as elaboration, or associating their prior knowledge with the new information learned. They should also learn how to take notes and organize content information to be learned. Students need to learn how to reorganize and capitalize on their own approaches to learning and how to evaluate the degree of success of their learning strategies. (Chamot, O'Malley 1994: 28)

Un ruolo importante è stato inoltre assegnato, nel nostro studio di caso, al transfer di strategie dalla L1 alla L2 avendo le apprendenti già acquisito "academic language skills in their native language" (Chamot, O'Malley 1994: 9).

L'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento è stato quindi realizzato mediante preparazione, presentazione, pratica e valutazione delle strategie seguite da *transfer* delle stesse ad altro ambito disciplinare (cfr. Chamot, O'Malley 1994: 66-72). In particolare si è proceduto nel modo seguente: il docente ha dapprima promosso l'identificazione, da parte delle apprendenti, delle strategie generalmente usate per svolgere il *task* proposto; quindi l'insegnante ha introdotto le strategie (di cui ha spiegato funzione e modalità d'uso) ritenute particolarmente efficaci per realizzare l'attività in questione. Alle apprendenti sono state offerte numerose opportunità di reimpiego delle strategie introdotte; al termine di ogni *task* le discenti sono state invitate ad esplicitare le strategie usate, ad auto-valutarne l'efficacia e ad ipotizzarne un'orchestrazione diversa in futuro; in questa fase si è inoltre costantemente attivato anche un *transfer* di strategie dal genere testuale della storia dell'arte a quello scientifico-disciplinare di anatomia/chimica/biologia. In questo modo si è gradualmente promossa la pianificazione autonoma dei singoli *task* come auspicato da Chamot e O'Malley (cfr. 1994: 66-72).

1.4. Piano d'azione

Lo studio di caso ha visto coinvolte due studentesse universitarie greche e il docente. In occasione della prima lezione il docente-ricercatore ha spiegato alle apprendenti gli obiettivi del corso e ha quindi introdotto il concetto di stili cognitivi mediante un processo euristico. Tramite domande apposite (quali per esempio: 'Ricordate più facilmente l'idea generale di un testo o i dettagli? Identificate e ricordate più facilmente le differenze o le somiglianze? Preferite che il docente vi dia indicazioni precise su cosa e come studiare o preferite organizzare il materiale di studio secondo un ordine deciso da voi?') il docente ha promosso la riflessione delle apprendenti sui propri stili cognitivi in relazione ai loro studi universitari ed in particolare alla lettura di testi disciplinari e alle lezioni frontali in italiano L2. Si è quindi proceduto alla somministrazione dei questionari sugli stili cognitivi elaborati da Ehrman e Leaver (2002). Il docente ha quindi discusso con le apprendenti i profili emersi dai questionari; inoltre, sono stati introdotti il concetto dello *style flexing* e gli stili cognitivi opposti a quelli utilizzati dalle due studentesse.

La lezione successiva il docente ha introdotto le apprendenti, mediante processo euristico, al ruolo delle strategie di apprendimento. È stato dapprima chiesto alle studentesse di pensare agli studi universitari di Farmacia (lettura di testi disciplinari e lezioni frontali) e quindi di riflettere, e riferire, su cosa esse fossero solite fare prima/durante/dopo la lettura di un capitolo di anatomia/chimica/biologia o prima/durante/dopo una lezione frontale

all'università e perché. Il docente ha quindi rivolto alle apprendenti domande più precise quali: 'Prima di leggere un capitolo guardate le immagini e provate a pensare quali argomenti tratterà? Prima di leggere decidete su quali informazioni concentrarvi in particolare?'. Dopo un'iniziale elicitazione delle strategie consciamente e/o inconsciamente attivate, alle apprendenti sono stati somministrati dei questionari a risposta chiusa¹¹ elaborati dal docente sulla base di quelli proposti dal *NCLRC – National Capital Language Resource Center*¹². I suddetti questionari miravano, in ingresso, a promuovere nelle discenti la consapevolezza delle strategie di apprendimento usate prima/durante/dopo la lettura /l'ascolto di testi disciplinari universitari in italiano L2. La lezione successiva il docente ha discusso con le apprendenti i profili emersi dai questionari. È stato inoltre spiegato come e perché si sarebbe realizzato l'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento; in questa occasione è stata anche introdotta la tassonomia di Chamot e O'Malley.

I due questionari hanno consentito di promuovere nelle apprendenti la consapevolezza del ruolo svolto da stili cognitivi e strategie di apprendimento nel processo di insegnamento/apprendimento di una lingua altra. Inoltre l'analisi qualitativo-etnografico-interpretativa dei dati emersi ha permesso al docente-ricercatore di:

- mettere a fuoco i problemi (alcuni dei quali esplicitati dalle apprendenti) relativi allo studio di testi disciplinari e alla comprensione di contenuti veicolati durante le lezioni frontali all'università;
- impostare un insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento maggiormente rispondente ai profili delle studentesse.

L'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento è avvenuto in modo più guidato all'inizio; quindi, come suggerito da Chamot e O'Malley (1994: 66), la responsabilità dell'attivazione consapevole delle strategie è passata gradualmente alle apprendenti. Il docente ha così gradualmente diminuito lo *scaffolding*¹³ come indicato anche da Oxford:

The teacher provides scaffolding, or assistance given to the learner, which is gradually pulled away when the learner no longer needs it [...]. In [...]

¹¹ Cfr. Appendice.

¹² http://nclrc.org/teaching_materials/assessment/assessment_tools/learning_strat_questionnaires/french_lsq.pdf

¹³ "scaffolding [...] [is] the dialogic process through which one interactive participant assists another in performing a task he or she cannot perform alone: 'in social interaction a knowledgeable participant can create, by means of speech, supportive conditions in which the novice can participate in, and extend, current skills and knowledge to higher levels of competence' [...]. [...] [Scaffolding] cover[s] the following components: providing affective support to the learner, maintaining focus on the task, and promoting self-regulation" (Ellis, Barkhuizen 2005: 235).

[this way,] teachers can help students develop cognitive learning strategies (known as higher thinking skills), such as analysing, synthesising and reasoning. (2001b: 167)

Per poter indagare i cambiamenti verificatisi nell'orchestrazione delle strategie di apprendimento, ed anche il grado di *style flexing* sviluppato, alle apprendenti sono stati somministrati al termine del corso gli stessi questionari sulle strategie di apprendimento utilizzati in ingresso.

1.5. Strumenti

I dati sono stati raccolti mediante questionari a risposta chiusa su stili cognitivi e strategie di apprendimento somministrati dal docente alle apprendenti all'inizio del corso. I questionari sulle strategie di apprendimento sono stati nuovamente somministrati alle apprendenti al termine dello studio di caso per registrare i cambiamenti verificatisi nell'attivazione ed orchestrazione delle stesse. A questo proposito è importante sottolineare come in ingresso sia stato chiesto alle apprendenti di indicare le strategie di apprendimento usate sino ad allora con testi disciplinari universitari; in uscita è stato invece chiesto loro di indicare le strategie usate con testi disciplinari di storia dell'arte, contenuto non-linguistico oggetto del corso CLIL proposto. I dati emersi, in ingresso ed in uscita, dai questionari sulle strategie di apprendimento sono stati utilizzati per identificare anche possibili *style flexing*. Per raccogliere ulteriori dati utili il docente ha registrato sul suo taccuino le attività della classe (*field notes*) e ha inoltre usato griglie di osservazione ed auto-osservazione.

1.6. Metodo di analisi

I dati forniti dai questionari a risposta chiusa, in ingresso e in uscita, sono stati tabulati mediante statistica descrittiva. Stili cognitivi e strategie di apprendimento sono quindi stati analizzati in base alla frequenza d'uso. Infine sono stati comparati i dati rilevati all'inizio ed al termine dello studio di caso. È stata fatta un'analisi qualitativo-etnografico-interpretativa dei dati raccolti poiché meglio rispondente ai dati forniti dagli strumenti di carattere introspettivo e descrittivo utilizzati ed agli obiettivi del percorso progettato.

La triangolazione dei dati si è ottenuta mediante il coinvolgimento di più soggetti nella raccolta dei dati e precisamente apprendenti e docente. Inoltre l'uso di strumenti diversi, quali questionari a risposta chiusa, *field notes*, griglie di osservazione ed auto-osservazione, hanno consentito di rendere la triangolazione più efficace.

2. DALLA CONSAPEVOLEZZA ALL'AUTONOMIA: UN PERCORSO DI RIFLESSIONE E AZIONE

2.1. Stili cognitivi: profili delle apprendenti

Dall'analisi dei dati emersi dai questionari sugli stili cognitivi somministrati alle due apprendenti, indicate da ora rispettivamente con A e M, si sono delineati i seguenti profili:

<i>A</i>			
	ECTENIC 6	SYNOPTIC 4	
Field dependent ¹⁴		×	Field independent
Field insensitive		×	Field sensitive
Leveler		×	Sharpener
Particular		×	Global
Reflective	×		Impulsive
Analytic	×		Synthetic
Digital	×		Analogue
Abstract	×		Concrete
Sequential	×		Random
Deductive	×		Inductive

<i>M</i>			
	ECTENIC 6	SYNOPTIC 4	
Field dependent	×		Field independent
Field insensitive		×	Field sensitive
Leveler	×		Sharpener
Particular	×		Global
Reflective	×		Impulsive
Analytic		×	Synthetic
Digital	×		Analogue
Abstract		×	Concrete
Sequential	×		Random
Deductive		×	Inductive

¹⁴ Il presente schema è tratto Ehrman, Leaver (2002),

L'apprendente A risultava avere un profilo prevalentemente *ectenic* ed in particolare si rivelava essere *reflective, analytic, digital, abstract, sequential* e *deductive*; un processo *synoptic* sembrava invece emergere, anche se in minor misura, dalla presenza di *field independent, field sensitive, sharpener* e *global*. Dagli stili cognitivi *ectenic* dell'apprendente A si è dedotto che la discente aveva bisogno di tempo per elaborare l'input e tendeva ad essere accurata nell'output (*reflective*)¹⁵; privilegiava un approccio *bottom up* alla lingua, che tendeva ad analizzare nei suoi costituenti minimi per capirne il funzionamento, ed era probabile inoltre che facesse sovente ricorso all'analisi contrastiva (*analytic*); elaborava generalmente l'input in modo lineare (*digital*); imparava facilmente lavorando su teorie e concetti (*abstract*); desiderava che il docente e/o libro di testo dessero indicazioni su come organizzare il materiale di studio in modo efficace (*sequential*); preferiva inoltre che venissero fornite regole/formule prima di applicarle e privilegiava processi e tecniche *bottom up*, come consultare il dizionario per trovare il significato di nuovi termini, (*deductive*). Alla luce della componente *synoptic* era inoltre probabile che l'apprendente A fosse in grado di cogliere pattern linguistici anche mentre leggeva/ascoltava un testo per altri scopi (*field independent*); acquisisse la lingua sfruttando ogni forma di input (incidentale o proposto come *task*) e traesse quindi grande beneficio da ambienti di apprendimento ricchi di input (*field sensitive*); identificasse e ricordasse facilmente le differenze a livello di forma e contenuto (*sharpener*); cogliesse facilmente il significato generale di un testo attivando *top-down processing* (*global*).

Il profilo di A sembrava quindi suggerire la prevalenza di un approccio *ectenic*, con ricorrente carattere *bottom up* (come suggerivano gli stili *analytic, digital, sequential* e *deductive*), unito ad alcune componenti *synoptic* a carattere più globale (*field independent, field sensitive, sharpener* e *global*).

L'apprendente M sembrava prediligere anch'essa *ectenic learning* ed in particolare risultava essere *field dependent, leveler, particular, reflective, digital* e *sequential*; i tratti *synoptic* comparivano invece nel suo essere *field sensitive, synthetic, concrete* e *inductive*. In particolare le componenti *ectenic* del profilo suggerivano come l'apprendente M necessitasse del supporto/guida del docente e/o libro di testo per cogliere pattern linguistici nell'input proposto (*field dependent*); identificasse e ricordasse facilmente somiglianze a livello di contenuto e di lingua (*leveler*); notasse facilmente i dettagli di un argomento, ma avesse difficoltà a coglierne il significato globale e a collegare i dettagli in modo organico a concetti superordinati (mostrando quindi la prevalenza di un approccio *bottom-up* nella decodifica e rielaborazione di contenuti/termi-

¹⁵ L'analisi dei profili è stata realizzata sulla base delle definizioni degli stili cognitivi fornite in Leaver, Ehrman, Shekhtman (2005: 70-80).

ni/sistema-lingua) (*particular*); avesse bisogno di tempo per elaborare informazioni in ingresso e produrre output, quest'ultimo probabilmente piuttosto accurato (*reflective*); tendesse ad elaborare l'input in modo lineare (*digital*); preferisse ricevere indicazioni dal docente su come organizzare il materiale di studio in modo efficace (*sequential*). Dalle componenti *synoptic* del profilo si è ipotizzato che l'apprendente M acquisisse più facilmente in un ambiente ricco di input (incidentale e non) (*field sensitive*); privilegiasse il reimpiego di *intake* in modo nuovo e creativo (*synthetic*); traesse beneficio da un apprendimento multisensoriale ed esperienziale (*concrete*); preferisse partire da esempi di lingua o altro per poi formulare ipotesi sul possibile funzionamento della stessa e quindi testarle (*inductive*).

Il profilo di M evidenziava la tendenza ad un approccio bottom up a motivo di stili *digital*, *particular* e *field dependent*. Significativa risultava anche la presenza di una componente creativa nell'output (*synthetic*) e la preferenza per un processo induttivo all'input (*inductive*).

In generale il profilo di A suggeriva una maggior autonomia dell'apprendente, grazie al suo essere *field independent* e *global*, rispetto a M il cui profilo evidenziava invece una componente *field dependent* e *particular* anche se unita ad uno *stile inductive*.

2.2. Task e insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento

Sulla base dei profili emersi il docente ha proposto alle apprendenti *task* meglio rispondenti ai loro profili, ma volti anche a promuovere lo *style flexing*. Come consigliato da Oxford (2003: 7):

L2 learners clearly need to make the most of their style preferences. However, [...] they must also extend themselves beyond their style preferences. By providing a wide range of classroom activities that cater to different learning styles, teachers can help L2 students develop beyond the comfort zone dictated by their natural style preferences. The key is systematically offering a great variety of activities within a learner-centered, communicative approach.

Lo sviluppo dello *style flexing* è stato favorito, in particolare, dalla presenza di due apprendenti con stili cognitivi in generale opposti, come evidenziato nello schema di seguito riportato, benché entrambe con profili prevalentemente *ectenic*:

A

M

A field independent (*synoptic*)

A sharpener (*synoptic*)

A global (*synoptic*)

A analytic (*ectenic*)

A abstract (*ectenic*)

A deductive (*ectenic*)

M field dependent (*ectenic*)

M leveler (*ectenic*)

M particular (*ectenic*)

M synthetic (*synoptic*)

M concrete (*synoptic*)

M inductive (*synoptic*)

Di seguito gli stili comuni ad entrambe le apprendenti:

A & M

Field sensitive (*synoptic*)

Reflective (*ectenic*)

Digital (*ectenic*)

Sequential (*ectenic*)

Seguono esempi di attività, da svolgere in coppia, fornite alle studentesse e mirate ad attivare lo *style flexing*:

1. Obiettivo: promuovere lo *style flexing* tra *sharpener-leveler* – ‘Identificate e descrivete differenze e somiglianze tra il *David* e il *Mosè* di Michelangelo con il supporto di testo ed immagini’.
2. Obiettivo: promuovere lo *style flexing* tra *global-particular* – ‘Con il supporto di testo ed immagini identificate le principali caratteristiche dell’arte di Raffaello e spiegatele in base alla sua concezione dell’arte’.
3. Obiettivo: promuovere lo *style flexing* tra *analytic-synthetic* – ‘Osservate la *Primavera* di Botticelli, leggete il brano sulla *Primavera*, identificate i termini/concetti chiave, quindi provate ad immaginare e descrivete come secondo voi Botticelli avrebbe potuto rappresentare l’autunno’.
4. Obiettivo: promuovere lo *style flexing* tra *abstract-concrete* – ‘Leggete la concezione dell’arte di Caravaggio, osservate le sue opere e create con la tecnica del *collage* un’immagine che rifletta la sua visione dell’arte’.

L’analisi finale di un possibile *style flexing* è stata fatta sulla base delle variazioni dell’uso di strategie di apprendimento emerse dai questionari somministrati all’inizio e al termine del corso. Come suggeriscono Leaver, Ehrman e Shekhtman: “learning styles are expressed by learning strategies [...]. [L]earning styles – habitual patterns of preference – influence choices of learning strategies” (2005: 86). È alla luce di questa interdipendenza di stili cognitivi

e strategie di apprendimento, già precedentemente indicata, che si è scelto di inserire la riflessione sui dati relativi allo *style flexing* nella sezione dedicata all'analisi dell'uso delle strategie di apprendimento.

Prendendo a modello la 'Guida procedurale per una lettura orientativa' di Mariani (2006: 143) e sulla base della tassonomia delle strategie di apprendimento di O'Malley e Chamot, il docente ha elaborato una scheda volta a promuovere l'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento prima/durante/dopo la lettura/l'ascolto di testi disciplinari ed allo stesso tempo lo *style flexing*.

La scheda, riportata a fianco e di seguito analizzata, è stata fornita alle discenti come strumento di metacognizione sin dalla prima lezione:

La fase 1 della scheda mira a facilitare processi *top-down*, fondamentali per la comprensione dell'input, mediante l'attivazione di *content* e *formal schemata*¹⁶. Come suggerisce Benson (2001: 100):

From a constructivist point of view, all effective learning begins from the learner's existing knowledge and develops through the interpretation of experience. Again, learning is more authentic and effective if it begins from a problem that a learner immediately faces, because new knowledge will be more effectively integrated with existing meaning systems.

Le strategie di apprendimento svolgono un ruolo fondamentale nel promuovere *intake*:

[R]esearchers have learned that information is retained and connected to the brain through "mental pathways" that are linked to an individual's existing schemata [...]. If the schemata for a particular topic are well developed and personally meaningful, new information is easier to retain and recall, and proficient learners initiate and activate their associations between the new and the old learning. In cognitive theory, this initiation and activation are described as the mental processes that enhance comprehension, learning, and retention of information. Competent language learners actively engage these cognitive skills, and researchers know these learners are effective, in part, because they have special ways of processing the new information they are learning. (Echevarria, Vogt, Short 2004: 81)

¹⁶ "Called alternatively 'frames', 'scripts', or 'schemata', this background knowledge makes it possible to anticipate incoming information, relate it to previous knowledge and thus make global sense of the text as it unfolds. Fillmore [...] has distinguished three kinds of schemata: *text schemata* that deal with grammatical and cohesion structures; *genre schemata* that pertain to the rhetorical structures of different text genres (fairy tales, letters, newspaper articles, etc.); and *content schemata* that refer to the topic" (Kramsch 1993: 124).

Scheda

Titolo del testo _____

1. Attivazione delle pre-conoscenze

- Guarda le foto: che cosa ti viene in mente? Parlane con la tua collega

2. Fare ipotesi sul contenuto del testo

- Leggi i *titoli* e i *sottotitoli*
- Guarda bene le *figure* e le relative *didascalie*
- Fai attenzione alle *parole* stampate *in neretto, a colori e in corsivo*
- Ed ora fai ipotesi sul contenuto dell'articolo insieme alla tua collega

3. Attenzione selettiva: (a) Insieme alla tua collega formula delle domande le cui risposte pensi di trovare nel testo. (b) Quindi rispondi alle domande durante la lettura/l'ascolto del testo. (c) Al termine dell'attività verifica la validità delle domande formulate e pensa, insieme alla tua collega, quali altre domande sarebbe stato utile formulare e come questa riflessione potrà aiutarti nella prossima attività di lettura/ascolto.

Domande	Risposte

4. Collegamento delle pre-conoscenze con le nuove informazioni. Prima di leggere/ascoltare il testo scrivi le informazioni richieste nelle prime due colonne della seguente tabella.

5. Dopo aver letto/ascoltato il testo completa le ultime tre colonne.

Quello che so sull'argomento	Quello che credo dirà il testo	Verifica delle mie predizioni	La cosa più interessante che ho scoperto	Quello che vorrei ancora capire e sapere
Obiettivo: attivare pre-conoscenze	Obiettivo: fare ipotesi / predizioni	Obiettivo: auto-valutare le ipotesi / predizioni fatte	Obiettivo: contestualizzare e personalizzare	Obiettivo: pianificare come proseguire lo studio

6. Al termine dell'attività insieme alla tua collega e al docente verifica se le strategie di apprendimento usate sono state efficaci o se invece sarebbe stato consigliabile usare altre strategie e in questo caso indica quali e spiega perché.

Le strategie attivate nella fase successiva (fase 2), cioè fare ipotesi sul contenuto del testo sfruttando il paratesto, sono quindi in linea con i principi sopra evidenziati. In questa seconda fase si parte da elementi specifici dell'input (come titoli/sottotitoli/figure/didascalie/parole graficamente evidenziate) (*bottom up*) per fare ipotesi (*top down*). Si tratta quindi di un'attività adatta sia ad uno stile *global* – come quello di A – che consente di formulare facilmente ipotesi, sia ad uno *inductive* – come quello di M – che preferisce partire da esempi (costituiti in questo caso da singoli termini/frasi/immagini) per fare ipotesi e poi testarle. In A la formulazione di previsioni ed ipotesi, favorita dal carattere *global*, sembra poter essere facilitata in questo caso anche dalla componente *analytic* dell'apprendente, che consente a quest'ultima di identificare i costituenti minimi (titoli/sottotitoli/figure/didascalie/parole graficamente evidenziate) da utilizzare, insieme alle preconoscenze, per fare ipotesi e previsioni.

L'attivazione del *noticing*, come avviene ad esempio nella fase 2 sopra descritta, ha come obiettivo anche la promozione dell'*intake* poiché:

The need for learners to notice target features in the input, in order to process them as intake, is a crucial first step in second language learning [...]. In order for input to become intake, some degree of noticing must occur, and what gets noticed in the input depends on mediating factors such as prior knowledge and skill, task demands, frequency, and perceptual salience [...]. [...] Various ways of making target forms more salient in the input and, therefore, more readily noticed by learners were proposed by Sharwood Smith [...] under the rubric of 'input enhancement'. In the case of written input, input enhancement includes typographical enhancement such as colour coding or boldfacing. (Lyster 2007: 63-6)

Affinché vi sia *intake* non solo a livello lessicale ma anche di atti ed esponenti linguistici è necessario fornire agli apprendenti occasioni di riflessione sulla lingua seguite da reimpiego creativo di atti ed esponenti linguistici analizzati. Come conferma Lyster (2007: 29):

Content-based instruction that draws students' attention only incidentally to language provides substantial exposure to contextualized language use and promotes primarily lexically oriented learning, but does not ensure the learning of less salient yet crucial morphosyntactic features of the target language [...].

È per questa ragione che nel corso CLIL di storia dell'arte ogni unità di apprendimento prevedeva una fase di riflessione sulla lingua. Come suggerisce Lyster:

Awareness activities require learners to do more than merely notice enhanced forms in the input and instead to engage in some degree of elaboration [...]. Such elaboration may include inductive rule-discovery tasks and opportunities to compare and contrast language patterns, followed by different types of metalinguistic information. (2007: 66)

Nel nostro studio di caso l'interazione orale è stata promossa in particolare nella fase di sintesi (dedicata ad una produzione marcatamente creativa all'interno di un'interazione orale di carattere transazionale). Come auspicato dall'*Output Hypothesis* di Swain:

Through producing language, either spoken or written, language acquisition/learning may occur. [...] First, output pushes learners to move from semantic processing to syntactic processing and, as a result, to notice what they do not know or know only partially. When learners notice a gap between what they need to say and what they know how to say, they can respond in one of three ways: (a) ignore the gap; (b) identify the gap and pay attention to relevant input; or (c) search their own linguistic knowledge for information that might help close the gap by generating new knowledge or consolidating existing knowledge. Second, output has a metalinguistic function that enables learners to use language in order to reflect on language. Third, as learners stretch their interlanguage to meet communicative needs, they use output as a way of testing hypotheses about new language forms and structures. (Lyster 2007: 71)

Nella fase successiva (fase 3) si mira ad attivare l'attenzione selettiva mediante la formulazione di domande guida da parte delle discenti stesse. Si tratta di una strategia in linea con lo stile *sequential* di entrambe le studentesse.

Nella fase 4 si promuove il collegamento di pre-conoscenze con nuove informazioni, processo fondamentale come precedentemente accennato. Nella sezione 'Quello che so sull'argomento' l'obiettivo è promuovere l'attivazione di pre-conoscenze (*top down*), strategia adatta allo stile *global* di A e contemporaneamente potenziale fonte di *style flexing* in M, *particular*. Nella sezione 'Quello che credo dirà il testo' l'obiettivo è fare ipotesi/predizioni sul contenuto dell'input, strategia adatta allo stile *global* di A e a quello *inductive* di M; inoltre, basandosi anche sull'identificazione nel paratesto di singoli *item* l'attività può trarre vantaggio da uno stile *particular*, come quello di M, o *analytic*, come quello di A. In questa fase si promuove particolarmente *top down processing* e quindi anche lo *style flexing* in M, *particular*. Nella sezione 'Verifica delle mie predizioni' si promuove auto-valutazione dell'efficacia delle strategie usate per fare predizioni. La sezione 'La cosa più interessante che ho scoperto' è volta a contestualizzare e personalizzare il processo di acquisizione/apprendimento e quindi a pensare ad una ricaduta nella vita reale dello

stesso; si tratta in questo caso di un processo particolarmente adatto ad uno stile *synthetic* e *concrete* come quello di M e potenziale strumento di *style flexing* per A, *analytic*. La motivazione strumentale ha una funzione importante in questa fase. La sezione ‘Quello che vorrei ancora capire e sapere’ è volta a promuovere la consapevolezza della possibile necessità di pianificare o un’ulteriore lettura del testo o il ricorso a materiali extra per realizzare gli obiettivi disciplinari prefissati direttamente dall’apprendente; motivazione strumentale e intrinseca svolgono un ruolo fondamentale in questa fase.

Nella fase 6 si promuove l’auto-valutazione del grado di efficacia dell’orchestrazione delle strategie attivate da cui può dipendere la decisione di apportare modifiche in futuro nella pianificazione di un *task* simile. Si tratta di un momento finale di metacognizione che mira a rendere l’apprendente osservatore e fautore costante del proprio percorso di acquisizione-apprendimento. A questa fase segue la riflessione su un possibile *transfer* di strategie ad ambiti disciplinari diversi.

2.3. Strategie di apprendimento: profili delle apprendenti

Si procede ora all’analisi e comparazione dei dati rilevati all’inizio ed al termine dello studio di caso. Il profilo in ingresso ed uscita di ogni singola apprendente è presentato in relazione prima all’attività di comprensione scritta e quindi di comprensione orale. Per convenzione le due apprendenti sono indicate, come già menzionato, con A e M.

2.3.1. Comprensione scritta

2.3.1.1. Analisi dell’apprendente A

*Style flexing*¹⁷

	A	
	ECTENIC 6	SYNOPTIC 4
Field dependent		×
Field insensitive		×
Leveler		×
Particular		×
		Field independent
		Field sensitive
		Sharpener
		Global

¹⁷ La lettera X indica gli stili cognitivi dell’apprendente A emersi dall’analisi dei dati in ingresso. La lettera Y indica possibili *style flexing* identificati al termine dello studio di caso.

	A		
	ECTENIC 6		SYNOPTIC 4
Reflective	×		Impulsive
Analytic	×		Synthetic
Digital	×	Y	Analogue
Abstract	×		Concrete
Sequential	×		Random
Deductive	×	Y	Inductive

2.3.1.1.a. Pre-lettura

Strategie metacognitive: al termine dello studio di caso si registra, in fase di pre-lettura, un intenso sviluppo dell'uso delle strategie metacognitive relative alla pianificazione del *task*. In particolare si rileva un ricorso frequente al *goal setting* accanto ad un'attivazione frequente e/o costante di strategie, quali uso del paratesto (compreso parole graficamente evidenziate) e formulazione di domande, mirate alla promozione di ipotesi sul contenuto dell'input. L'uso ricorrente a queste strategie costituisce un dato particolarmente importante se paragonato alla totale assenza di attivazione delle stesse prima dell'insegnamento esplicito. Estremamente significativo inoltre, al termine dello studio di caso, sembra essere il costante ricorso alla formulazione di domande guida progressivamente sempre più complesse ed articolate. Rispetto all'inizio permane frequente l'attivazione delle pre-conoscenze e dell'attenzione selettiva.

2.3.1.1.b. Durante la lettura

Strategie metacognitive: in generale si rileva una significativa diffusione dell'attenzione selettiva, prima completamente assente, e del controllo delle ipotesi fatte. Tali risultati sono stati probabilmente favoriti dalla più efficace orchestrazione di strategie in fase di pianificazione del *task* promossa dall'insegnamento esplicito delle strategie in fase di pre-lettura.

Strategie cognitive: al termine dello studio di caso si registra un innalzamento assai marcato dell'attivazione di alcune strategie come uso di organizzatori grafici e di collegamento di concetti e/o termini ad immagini. Significativa si rivela ora anche l'attivazione frequente di strategie come inferire dal contesto il significato di nuovi termini (prima solo occasionalmente usata); questo potrebbe essere considerato un esempio di *style flexing* poiché A, *deductive* e *analytic*, sembra aver sviluppato strategie proprie di uno stile *inductive* probabilmente favorito anche dal carattere *global* dell'apprendente. Si registra, inoltre, il passaggio da una totale assenza all'uso occasionale di

movimento e/o oggetti per favorire la comprensione dell'input, mentre sembra diminuire e diventare sporadico il ricorso ad immagini mentali o disegni. Permane frequente l'uso del dizionario; ne consegue che il ricorso a strumenti di consultazione (tipica tecnica *bottom up* in linea con il profilo *ectenico* di A) non sembra essere stato profondamente influenzato dal contemporaneo crescente ricorso all'inferenza per comprendere nuovi termini. Questo dato potrebbe essere interpretato come un'ulteriore conferma dello stile marcatamente *ectenico* di A. In generale, comunque, A sembra essere sin dall'inizio un'apprendente sufficientemente efficace durante la lettura.

Strategie socio-affettive: in generale diminuisce la collaborazione con i compagni durante la lettura, fenomeno forse dovuto ad un uso gradatamente più efficace di una più vasta gamma di strategie. Rimane invece occasionale il ricorso a docente e pari per aiuto. Diminuisce, inoltre, e diventa occasionale l'auto-incoraggiamento.

2.3.1.1.c. Dopo la lettura

Strategie metacognitive: al termine dello studio di caso si registra, in generale, una retta crescita dell'attivazione delle strategie metacognitive in precedenza scarsamente usate se non addirittura assenti. Dato assai significativo è la comparsa dell'attivazione della valutazione dell'efficacia delle strategie usate, prima assente, ed ora diventata routine. Aumenta inoltre e diventa frequente in fase di pre-lettura il controllo sia delle ipotesi fatte che del raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

Strategie cognitive: rimane invariato il ricorso occasionale al riassunto mentale e il non avvalersi di riassunti scritti. Nei confronti di quest'ultimo entrambe le apprendenti avevano apertamente espresso la loro avversione poiché costrette a ricorrere a suddetta strategia durante le lezioni private di anatomia/chimica/biologia.

Strategie socio-affettive: al termine dello studio di caso si rileva un grande incremento del confronto di idee e dettagli desunti dal testo (pratica che da occasionale diventa frequente) e della discussione di idee personali con i pari sui contenuti e opere d'arte analizzati. I risultati relativi alle due strategie sopra menzionate possono essere inoltre spiegati anche alla luce della motivazione intrinseca delle apprendenti verso la storia dell'arte corroborata dalla promozione del senso di autoefficacia quale risultato dell'insegnamento esplicito delle strategie.

2.3.1.2. Analisi dell'apprendente M

Style flexing¹⁸

	M		
	ECTENIC 6	SYNOPTIC 4	
Field dependent	×		Field independent
Field insensitive		×	Field sensitive
Leveler	×		Sharpener
Particular	×	Y	Global
Reflective	×		Impulsive
Analytic		×	Synthetic
Digital	×	Y	Analogue
Abstract		×	Concrete
Sequential	×		Random
Deductive		×	Inductive

2.3.1.2.a. Prima della lettura

Strategie metacognitive: in ingresso emerge un ricorso costante ai titoli dei testi per formulare ipotesi sul contenuto degli stessi unito ad un uso sporadico del *goal setting* e dell'attenzione selettiva. In generale in fase di pianificazione del *task* si passa da un'iniziale quasi totale assenza di attivazione di strategie a un uso altamente diffuso di queste ultime; in particolare si afferma un uso significativo del paratesto (comprese le parole evidenziate graficamente), della formulazione di domande guida e dell'attivazione di pre-conoscenze per fare ipotesi sul contenuto dell'input. Come nel caso di A anche l'apprendente M sembra aver sviluppato gradatamente una sempre maggiore capacità di formulare domande adeguate, complesse, articolate ed esaurienti. L'efficacia nella formulazione di domande guida alla lettura del testo ha costituito uno dei maggiori risultati conseguiti, e consapevolmente riconosciuti ed apprezzati, da entrambe le apprendenti molto probabilmente poiché rispondente allo stile *sequential* di entrambe.

2.3.1.2.b. Durante la lettura

Strategie metacognitive: al termine dello studio di caso si registra un elevato e costante ricorso all'attivazione del controllo delle ipotesi iniziali (strategia, questa, occasionale in entrata) e all'attenzione selettiva che, come per A, ri-

¹⁸ La lettera X indica gli stili cognitivi dell'apprendente M emersi dall'analisi dei dati in ingresso. La lettera Y indica possibili *style flexing* identificati al termine dello studio di caso.

sultava completamente assente all'inizio. Un significativo aumento emerge anche nel monitoraggio in itinere della comprensione dell'input che è ora frequentemente attivato.

Strategie cognitive: ad eccezione degli strumenti di consultazione e ricorso ad oggetti per promuovere la comprensione, si passa da un occasionale ad un uso frequente della maggior parte delle strategie, come inferire significato dal contesto. Quest'ultimo dato sembra essere particolarmente importante poiché testimonia l'aumentata capacità di M di utilizzare al meglio il suo stile *inductive* corroborato ora anche dal maggior ricorso a strategie *top down*, come ad esempio rielaborazione delle conoscenze. Suddetti risultati possono essere interpretati come un altro esempio di *style flexing* essendo M *particular*. In uscita si registra inoltre anche il ricorso frequente ad immagini mentali o disegni per promuovere la comprensione dell'input. Si constata contemporaneamente un minor uso di strumenti di consultazione (strategia *bottom up* tipica dello stile *particular*) probabilmente poiché compensata da un'aumentata interazione di processi *top-down* e *bottom-up* durante la comprensione scritta, come emerso dai dati sinora analizzati.

Notevole sembra essere anche la comparsa dell'uso, ora frequente, di organizzatori grafici e del collegamento mediante frecce di concetti e/o termini ad immagini. Il ricorso frequente ad organizzatori grafici può essere interpretato come un ulteriore esempio di *style flexing*; l'uso di questa strategia implica infatti uno stile *analogue*, capace di creare una rete di collegamenti, che non compariva nel profilo iniziale di M caratterizzato da processi lineari e sequenziali insiti negli stili *digital*, *particular* e *sequential*.

Strategie socio-affettive: non si registrano cambiamenti significativi, rimane infatti occasionale la collaborazione con i pari e frequente l'auto-incoraggiamento. Emerge invece un minor ricorso per aiuto ad insegnante e pari forse dovuto al progressivo ed autonomo uso orchestrato delle strategie di apprendimento.

2.3.1.2.c. Dopo la lettura

Strategie metacognitive: al termine dallo studio di caso si registra un elevato ricorso al controllo delle ipotesi fatte in precedenza, strategia che risulta ora costantemente attivata. Si passa inoltre da un'iniziale assenza ad un uso frequente del controllo del raggiungimento dell'obiettivo prefissato e ad un ricorso occasionale alla valutazione dell'efficacia delle strategie usate.

Strategie cognitive: permane l'assenza del ricorso al riassunto scritto, probabilmente a motivo dell'avversione sviluppata verso questa strategia da entrambe le apprendenti per i motivi precedentemente indicati. Diminuisce inoltre l'uso del riassunto mentale che da costante diventa frequente. Infine compare e diventa occasionale l'uso di note riassuntive accanto alle immagini.

Strategie socio-affettive: si registra un notevole aumento del confronto di idee e dettagli desunti dall'input e della discussione di idee personali sulle opere d'arte analizzate con i pari; il ricorso a queste strategie passa infatti da occasionale a rispettivamente frequente e costante. Come già indicato per A, anche l'apprendente M ha sviluppato grande entusiasmo e motivazione verso le strategie sopra menzionate. In questo frangente siamo di fronte ad un dato particolarmente significativo per M che sembra aver sfruttato al massimo la componente creativa insita nel suo stile *synthetic* oltre alla sua capacità di identificare somiglianze tipica del *leveler*. Le strategie di cui sopra risultano, inoltre, particolarmente adatte a promuovere lo *style flexing* sia in A, che in quanto *analytic* e *sharpener* ha l'occasione di attivare strategie tipiche degli stili *synthetic* e *leveler*, sia in M, che ha l'opportunità di usare strategie peculiari allo stile *sharpener*.

2.3.1.3. Riflessione

All'inizio dello studio di caso l'apprendente A risulta in generale più strategica di M benché entrambe privilegino un approccio *ectenic*. Gli stili *field independent* e *global* di A consentono di spiegare, già in ingresso, l'attivazione abbastanza efficace, in fase di pre-lettura e lettura, di pre-conoscenze ed attenzione selettiva. Le stesse strategie sembrano essere invece, in ingresso, meno usate dall'apprendente M che, in quanto *field dependent* e *particular*, risulta maggiormente dipendente da un supporto esterno fornito da docente e/o libro di testo nell'affrontare i *task* proposti.

Al termine dello studio di caso si registra un intenso sviluppo dell'uso di tutte le strategie e dell'orchestrazione delle stesse in entrambe le apprendenti. Per quanto riguarda la pianificazione del *task* particolarmente efficace risulta per A l'uso di strategie di pianificazione come il *goal setting* e la formulazione di domande guida alla lettura. Si tratta, in questo caso, di strategie che sembrano particolarmente adatte ad un apprendente *sequential* come A che necessita di un'organizzazione lineare e sequenziale del materiale autentico con cui viene a contatto per poter evitare un carico cognitivo eccessivo. Le suddette strategie, attivate come risultato dell'insegnamento esplicito promosso, risultano ora ben orchestrate grazie anche alla comparsa di un ricorso costante al paratesto per formulare ipotesi, strategia quest'ultima in linea con lo stile *global* di A. Un fenomeno simile si osserva anche in M che, in ingresso meno strategica di A, dimostra di esser diventata una miglior apprendente in uscita; il dato emerge dall'attivazione della maggior parte delle strategie funzionali alla pianificazione, quali l'uso del paratesto e la formulazione di domande ed ipotesi. Come per A, il crescente ricorso alla formulazione di domande guida alla lettura costituisce un risultato significativo per un apprendente *sequential* e *particular* come M. Inoltre, il ricorso alla formulazione di ipotesi

e all'attivazione di pre-conoscenze (*top-down processing*), sopra menzionato, sembra suggerire lo sviluppo dello *style flexing* in M, *sequential* e *particular*. In questa sezione si ritiene importante sottolineare ulteriormente lo sviluppo, in entrambe le apprendenti, del ricorso alla formulazione di domande guida. Si tratta in questo caso di una strategia che sembra essere stata particolarmente apprezzata dalle studentesse probabilmente poiché, come sopra accennato, rispondente allo stile *sequential* di entrambe. Nel corso del semestre le domande formulate in fase di pre-lettura sono diventate gradualmente più complesse ed inferenziali tanto da coprire in modo esaustivo quasi tutti i concetti e le informazioni fondamentali contenuti nel testo proposto.

Durante la lettura si passa in M da un'attivazione insufficiente in ingresso ad un uso orchestrato delle strategie in uscita. Al termine dello studio di caso sia A che M mostrano un significativo innalzamento del ricorso a strategie metacognitive come controllo delle ipotesi fatte e attenzione selettiva, strategie che risultano particolarmente efficaci in apprendenti *sequential* come sono le due discenti. A, *digital, analytic* e *deductive*, mostra attivazione dello *style flexing* nella comparsa del ricorso a organizzatori grafici, più adatti ad uno stile *analogue*, e nella maggior attivazione dell'inferenza per comprendere l'input, strategia più in linea con uno stile *inductive* ma in parte favorita anche dallo stile *global* di A. L'approccio *ectenic*, ed in particolare *analytic* e *deductive*, di A traspare comunque costantemente dalla permanenza dell'uso frequente del dizionario. Anche nel caso di M si registrano, in uscita, aumenti notevoli nell'uso ed orchestrazione di strategie. Per M, *digital* e *particular*, si tratta sovente anche di casi di *style flexing* come si evince, ad esempio, dal ricorso in uscita ad organizzatori grafici (più in linea con uno stile *analogue*) e alla rielaborazione delle conoscenze (strategia che implica il ricorso anche ad uno stile *global*). In uscita emerge quindi in generale in M, in questa fase, un uso efficace delle strategie come testimoniato anche da un minor ricorso al docente o pari per aiuto.

I dati sinora elaborati sembrano suggerire una significativa efficacia dell'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento; gli obiettivi dello studio di caso relativi alla comprensione scritta di testi disciplinari sono infatti stati raggiunti. Anche lo *style flexing* sembra essersi verificato con una certa frequenza.

In uscita in fase di post-lettura risulta significativa l'attivazione costante in A, e occasionale in M, dell'auto-valutazione dell'efficacia delle strategie usate; dato importante quest'ultimo che rivela nelle apprendenti, anche se in gradi leggermente diversi, lo sviluppo di *self-regulation*. In questo ambito ottimo risultato è in A il frequente controllo sia delle ipotesi fatte in precedenza che del raggiungimento dell'obiettivo prefissato. Da questi dati emerge che A, in uscita, è diventata un'apprendente strategica in grado di organizzare in

modo autonomo le attività di lettura di testi a carattere disciplinare. Anche M registra un aumento significativo della sua capacità di pianificare, monitorare e valutare la comprensione scritta di testi disciplinari, come dimostrano il controllo costante delle ipotesi fatte e del raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

Risultato importante è inoltre il grande interesse dimostrato da entrambe le apprendenti nell'esprimere, confrontare e discutere le proprie idee sulle opere d'arte analizzate. La partecipazione attiva ed appassionata delle apprendenti alla discussione sulle opere oggetto di studio testimonia anche l'aumentato senso di auto-efficacia sperimentato dalle discenti nell'affrontare testi di carattere disciplinare.

Il *transfer* dell'orchestrazione di strategie dalla comprensione scritta dei testi di storia dell'arte a quelli universitari di chimica/anatomia/biologia è avvenuto in modo graduale, ma costante ed efficace come emerso dalle riflessioni delle studentesse. Si tratta di un risultato significativo che conferma ulteriormente la capacità sviluppata dalle apprendenti di auto-gestire il proprio processo di acquisizione/apprendimento in una prospettiva di *self-regulation*.

2.3.2. Comprensione orale

2.3.2.1. Analisi dell'apprendente A

Style flexing¹⁹

		A	
		ECTENIC 6	SYNOPTIC 4
Field dependent			×
Field insensitive			×
Leveler			×
Particular			×
Reflective	×		
Analytic	×		
Digital	×		
Abstract	×		
Sequential	×		
Deductive	×		
			Field independent
			Field sensitive
			Sharpener
			Global
			Impulsive
			Synthetic
			Analogue
			Concrete
			Random
			Inductive

¹⁹ La lettera X indica gli stili cognitivi dell'apprendente A emersi dall'analisi dei dati in ingresso. La lettera Y indica possibili *style flexing* identificati al termine dello studio di caso.

2.3.2.1.a. Prima dell'ascolto

Strategie metacognitive: dai dati emerge il passaggio da un'iniziale quasi totale assenza di attivazione di strategie legate alla pianificazione di un *task* (come ad esempio l'uso del paratesto e la formulazione di domande) ad un uso costante ed efficace delle stesse al termine dello studio di caso. Si registra, infatti, un netto incremento dell'attivazione della maggior parte delle strategie legate all'uso del paratesto (comprese le parole evidenziate graficamente) per fare ipotesi e alla formulazione di domande, strategie che non usate in precedenza diventano ora routine. Inoltre, l'attenzione selettiva da occasionale diventa abituale. In particolare il costante ricorso, al termine dello studio di caso, alla formulazione di domande guida all'ascolto conferma lo sviluppo in A della capacità di attivare una strategia particolarmente adatta al suo stile *sequential*. La formulazione di domande guida consente, infatti, all'apprendente di affrontare con efficacia materiale autentico che costituirebbe altrimenti un carico cognitivo eccessivo. La suddetta strategia permette inoltre alla discente di evitare la comparsa di uno stato ansiogeno con conseguente innalzamento del filtro affettivo²⁰ e relativa preclusione, in larga misura, del processo di acquisizione. Il ricorso costante alla formulazione di domande guida si presenta quindi come un risultato particolarmente significativo per A che aveva sperimentato vari insuccessi nel corso della propria carriera scolastica a causa del suo alto livello di ansietà. Il *goal setting* da occasionale diventa frequente mentre compare e diventa abituale l'attivazione delle pre-conoscenze (situazione che si presenta quasi identica per entrambe le apprendenti come avremo occasione di sottolineare nella sezione relativa all'apprendente M). Il profilo di A che emerge è in questo caso assai simile, come vedremo in seguito, a quello dell'apprendente M: poco strategico in ingresso e abbastanza strategico in uscita.

È importante sottolineare come la situazione di partenza nella fase di pre-ascolto evidenzi un uso scarsissimo delle strategie metacognitive preposte alla pianificazione del *task*. Dai dati emerge infatti, in ingresso, l'assenza e/o un uso minore delle strategie metacognitive rispetto a quello rilevato nella stessa apprendente, sempre in ingresso, in fase di pre-lettura. Particolarmente significativa risulta inoltre, all'inizio dello studio di caso, la totale assenza di attivazione delle pre-conoscenze benché si tratti di una strategia in linea con lo stile *global* di A; dato quest'ultimo che risulta essere in netto contrasto con la costante attivazione della stessa strategia, da parte dell'apprendente

²⁰ "The Affective Filter Hypothesis states that acquirers with a low affective filter seek and receive more input, interact with confidence, and are more receptive to the input they receive. Anxious acquirers have a high affective filter, which prevents acquisition from taking place" (Richards, Rodgers 2001: 183).

in questione, in ingresso in fase di pre-lettura. I dati emersi dai questionari hanno quindi subito confermato le difficoltà di A nella comprensione orale di testi disciplinari evidenziandone le possibili cause sulla base delle quali si è lavorato nell'insegnamento esplicito delle strategie ottenendo, come sopra indicato, risultati significativi.

2.3.2.1.b. Durante l'ascolto

Strategie metacognitive: al termine dello studio di caso emerge una crescita assai notevole del controllo delle ipotesi e dell'attenzione selettiva, strategie che risultano ora costantemente attivate mentre risultavano assenti all'inizio. Rimane inoltre frequente il monitoraggio in itinere della comprensibilità dell'input.

Strategie cognitive: numerosi cambiamenti emergono dall'analisi dei dati in ingresso e in uscita. Aumenta in modo significativo l'uso di frecce per collegare concetti e/o termini ad immagini. Si tratta in questo caso di una strategia probabilmente in linea con lo stile *sequential* e *digital* di A e quindi più facile da utilizzare rispetto agli organizzatori grafici, più adatti ad uno stile *analogue*.

Rimane occasionale il collegamento di pre-conoscenze ed input e l'uso del contesto per inferire il significato di nuovi termini. I dati mostrano inoltre, in questa fase, la non ottimizzazione delle strategie *top down* legate allo stile *global* di A probabilmente a causa di un livello di competenza in lingua italiana non particolarmente elevato. Come suggerisce Clement a questo proposito:

Predictably, learners with a lower level of proficiency tend to rely more on bottom up processing as compared to greater reliance on top-down processing strategies by learners with higher proficiency levels [...]. (2007: 47)

L'apprendente A non sembra quindi essere diventata pienamente strategica in fase di ascolto per quanto concerne le strategie cognitive. Come suggeriscono a tal proposito Macaro, Graham e Vanderplank (2007: 169) sulla base di studi condotti da O'Malley e dal suo gruppo di ricerca:

[U]nsuccessful listeners were reported as using different strategies from successful listeners. The latter appeared to segment the text into larger chunks and linked 'concatenated' segments of text together rather than focusing on individual words. 'Selective attention' (a strategy in the perception phase), 'elaboration', and 'inferencing' (strategies in the utilization phase) were also the mark of the successful listener, as was 'self-monitoring'. The importance of 'elaboration', 'inferencing', and 'self-monitoring' suggested a predominance of top-down strategy use for effective listening, as well as the metacognition involved in being selective in one's attention to the incoming text.

Alla luce dei risultati sopra riportati si conferma quindi lo stile prevalentemente *ectenic* e *bottom up*, e specificamente *analytic*, dell'apprendente A. Emerge in particolare da questi dati la non completa efficacia dell'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento nel promuovere una maggiore rielaborazione delle conoscenze; argomento questo che sarà approfondito in fase di riflessione.

Si azzerava l'uso, prima occasionale, di strumenti di consultazione probabilmente compensato dall'attivazione di altre strategie più efficaci quali quelle incluse nella pianificazione in fase di pre-ascolto. Il ricorso ad immagini mentali o disegni, inizialmente costante, sembra azzerarsi; scompare inoltre l'uso di movimenti e/o oggetti prima solo occasionale. Significativa è la conferma, al termine dello studio di caso, di una totale assenza di uso di organizzatori grafici, a differenza di quanto avvenuto invece in fase di lettura; questo dato suggerisce il mancato *style flexing* di A che permane quindi, come già menzionato, marcatamente *digital* e *sequential*. In generale emerge quindi in A un minore impatto dell'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento nella fase di ascolto rispetto a quella di pre-ascolto. La differenza di risultati tra le due fasi potrebbe dipendere, in parte, dal diverso carico cognitivo a cui è sottoposta la discente prima e durante l'ascolto. La decodifica, in tempo reale, di input disciplinari comporta necessariamente una minore quantità di tempo ed attenzione disponibili per orchestrare strategie cognitivamente impegnative, come ad esempio inferire dal contesto e rielaborare le conoscenze.

Strategie socio-affettive: si nota un aumento dell'uso di strategie come la collaborazione per svolgere i *task* e il ricorso all'insegnante e ai pari per aiuto e feedback. L'azzeramento dell'auto-incoraggiamento, prima occasionalmente usato, potrebbe essere spiegato alla luce dell'attivazione di strategie ritenute più efficaci. È qui necessario tener presente che A, apprendente nervosa ed ansiosa, è consapevole che questo stato psicologico può facilmente influire sul suo senso di autoefficacia.

2.3.2.1.c. Dopo l'ascolto

Strategie metacognitive: al termine dello studio di caso compaiono e diventano pratica frequente la valutazione delle ipotesi fatte e il controllo del raggiungimento dell'obiettivo prefissato. Aumenta e diventa frequente anche la valutazione dell'efficacia delle strategie usate. Il profilo, in ingresso e in uscita, di A è molto simile a quello di M, che sarà di seguito descritto.

Strategie cognitive: aumenta leggermente e diventa occasionale l'uso del riassunto mentale e delle note riassuntive accanto alle immagini.

Strategie socio-affettive: si registra una significativa espansione del ricorso alla discussione di idee personali che da occasionale diventa routine. Emer-

ge inoltre un leggero ma significativo aumento del confronto, ora frequente, di idee e dettagli. I dati confermano quindi ulteriormente la predilezione da parte di entrambe le apprendenti per le due strategie in questione. Anche in questa fase il profilo, in ingresso ed uscita, di A appare molto simile a quello di M di seguito descritto.

2.3.2.2. Analisi dell'apprendente M

Style flexing²¹

	M		
	ECTENIC 6	SYNOPTIC	
Field dependent	×		Field independent
Field insensitive		×	Field sensitive
Leveler	×		Sharpener
Particular	×	Y	Global
Reflective	×		Impulsive
Analytic		×	Synthetic
Digital	×	Y	Analogue
Abstract		×	Concrete
Sequential	×		Random
Deductive		×	Inductive

2.3.2.2.a. Prima dell'ascolto

Strategie metacognitive: la situazione di partenza evidenzia una quasi totale assenza di uso di strategie di pianificazione. Al termine dello studio di caso si registra invece un grande incremento della maggior parte delle strategie legate all'uso del paratesto (comprese le parole evidenziate graficamente) per fare ipotesi e della formulazione di domande, tutte costantemente attivate. Si registra quindi un possibile *style flexing* grazie all'aumento dell'attivazione di processi *top down* in un'apprendente marcatamente *bottom up* e specificamente *particular*, *digital* e *sequential*. Come nel caso di A si assiste all'adozione della formulazione di domande guida per l'ascolto, strategia che consente di affrontare materiale autentico in modo più lineare e sequenziale in linea con gli stili cognitivi di M sopra menzionati. Significativo si rivela anche l'aumento dell'uso del *goal setting*, dell'attenzione selettiva e dell'attivazione delle preconoscenze; strategie queste che risultano ora frequentemente atti-

²¹ La lettera X indica gli stili cognitivi dell'apprendente M emersi dall'analisi dei dati in ingresso. La lettera Y indica possibili *style flexing* identificati al termine dello studio di caso.

vate e probabile esempio di *style flexing*. Come precedentemente indicato, la situazione di partenza e di arrivo dell'apprendente M sembra essere molto simile a quella di A.

2.3.2.2.b. Durante l'ascolto

Strategie metacognitive: si rileva una intensa diffusione sia del controllo delle ipotesi, che passa da una totale assenza ad un'attivazione frequente, sia dell'attenzione selettiva, anch'essa passata da una frequenza zero ad un uso costante. Si registra inoltre un aumento del monitoraggio, ora frequente, della comprensibilità dell'input. Emerge anche in questo caso un profilo dell'apprendente M molto simile a quello di A.

Strategie cognitive: sembra rimanere invariato e quindi occasionale il collegamento di pre-conoscenze ed input e quindi una rielaborazione delle conoscenze. La stessa situazione, riscontrata anche nel caso di A ed identificata come effetto di una probabile mancanza di efficacia dell'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento, emerge anche nel caso di M. Questo risultato sarà analizzato in fase di riflessione.

Notevole risulta l'aumento dell'uso del contesto per capire nuovi termini e quindi del processo di inferenza. Tale risultato sembra suggerire lo *style flexing* in M che dimostra di aver sviluppato accanto ad un iniziale approccio marcatamente *bottom up*, ed esattamente *particular*, anche un approccio *top down* favorito indubbiamente dalla presenza di uno stile *inductive*. In questo caso è utile sottolineare che lo stesso fenomeno si era registrato nell'apprendente M durante la lettura. La discente M, dall'iniziale profilo marcatamente *bottom up* (*digital, particular, sequential*), sembra aver quindi acquisito la capacità di fare maggiore ricorso ad un approccio *top down*; dall'interazione di *top down* e *bottom up processing* dovrebbe quindi derivare per M un più efficace processo di comprensione dell'input.

Un netto progresso si registra anche nell'uso di organizzatori grafici, completamente assente all'inizio, che diventa una pratica frequente. Anche in questo caso potrebbe trattarsi di un esempio di *style flexing* promosso dall'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento. L'uso di organizzatori grafici presuppone infatti, in generale, uno stile *analogue* che non risultava essere parte del profilo iniziale di M marcatamente *digital, sequential e particular*. Come per A anche in M aumenta in modo significativo l'uso di frecce per collegare concetti e/o termini ad immagini, strategia adatta ad uno stile *digital e sequential* come quello di M. Il frequente ricorso a strumenti di consultazione (tipico di un approccio *bottom up* quale quello di M) risulta ora azzerato; questo risultato potrebbe derivare dalla capacità sviluppata da M di attivare in questa fase altre e più efficaci strategie di tipo *top down*, come controllare le ipotesi fatte in precedenza e rispondere a domande precedentemente for-

multate oltre ad inferire dal contesto. Anche in questo caso potremmo parlare di un possibile esempio di *style flexing*. Risulta inoltre leggermente diminuito l'uso ora occasionale di movimenti e/o oggetti per comprendere l'input.

Strategie socio-affettive: aumentano in generale e diventano frequenti o di routine tutte le strategie socio-affettive. Il profilo di M è molto simile anche in questo caso a quello di A.

2.3.2.2.c. Dopo l'ascolto

Strategie metacognitive: si delinea un'elevata crescita della valutazione delle ipotesi fatte e dell'efficacia delle strategie usate che da pratiche occasionali diventano routine. Assai importante è anche il significativo aumento del controllo del raggiungimento dell'obiettivo elaborato in fase di pre-ascolto, strategia che diventa di frequente attivazione a fronte di un'iniziale totale assenza della stessa. Il profilo di M, anche in questo caso, sembra essere molto simile a quello di A.

Strategie cognitive: da un'iniziale assenza di ricorso al riassunto mentale si passa ad un uso frequente dello stesso e delle note riassuntive accanto ad immagini.

Strategie socio-affettive: aumentano in generale e diventano frequenti o di routine tutte le strategie socio-affettive. In particolare si rileva un intenso sviluppo della discussione di idee personali, che diventa costante, nei confronti della quale entrambe le apprendenti hanno mostrato grande entusiasmo spinte anche da profonda motivazione intrinseca. Un leggero aumento del confronto di idee/dettagli desunti, ora diventato frequente, conferma ulteriormente il senso di autoefficacia sviluppato da entrambe le discenti nelle attività di ascolto.

2.3.2.3. Riflessione

Dall'analisi dei dati in ingresso emerge il profilo di due apprendenti scarsamente strategiche a conferma dei problemi sperimentati dalle discenti durante le lezioni frontali all'università. In particolare le difficoltà rilevate in M sembrano poter essere in parte spiegate alla luce della sua componente *field dependent* poiché, come suggerisce Clement:

In a listening situation, a field-dependent person may be totally lost when s/he cannot understand every single word of a lecture, thus being unable to get the gist of the lecture or to take adequate notes. (2007: 52)

D'altro canto la grande ansietà e conseguente frustrazione sperimentate da A durante le lezioni frontali universitarie può essere parzialmente interpretata come il risultato di una combinazione di componenti cognitivo-socio-affettive:

[A]ffective factors can compound processing difficulties. L2 students may have developed fear of tasks with a heavy cognitive load such as comprehending and taking notes from academic lectures. Arnold's [...] study addressed the negative impact of high anxiety levels in students approaching listening exams; note-taking for such exams can be a great anxiety producer. Distractions are inevitable during classroom lectures; it has been shown that the L2 listener may lose entire chunks of a message during periods of "noise," which adds to the sense of frustration or inability to perform. (Clement 2007: 2)

In ingresso, in fase di pre-ascolto, risulta completamente inattivata in entrambe le apprendenti la quasi totalità delle strategie preposte alla pianificazione del *task*. Come dimostrano invece i dati raccolti al termine dello studio di caso, in fase di pre-ascolto l'insegnamento esplicito delle strategie sembra aver ottenuto risultati significativi sia in A che in M. Emerge infatti in entrambe le apprendenti il progressivo uso, diventato routine e/o frequente, delle strategie preposte alla pianificazione delle attività. Come verificatosi in relazione alla comprensione scritta, anche in questo caso si riscontra la notevole efficacia della formulazione di domande guida. Al termine dello studio di caso lo sviluppo di tale strategia, particolarmente adatta allo stile *sequential* di A e M, consente alle apprendenti di affrontare in modo autonomo ed efficace la pianificazione del *task*. Inoltre M, *particular*, sembra aver sperimentato lo *style flexing* rivelato dalla presenza di un maggior ricorso a strategie *top down*, come la formulazione di ipotesi e l'attivazione delle pre-conoscenze. In generale la crescente consapevolezza, da parte delle apprendenti, del ruolo svolto dall'interazione di *top-down* e *bottom-up processing* sembra aver influenzato positivamente l'orchestrazione di strategie durante la pianificazione della comprensione orale. Come suggerisce Clement:

Vandergrift wrote that 'listening comprehension is not either top-down or bottom-up processing, but an interactive, interpretive process where listeners use both prior knowledge and linguistic knowledge in understanding messages.[...] The degree to which listeners use the one process or the other will depend on their knowledge of the language, familiarity with the topic, or the purpose for listening' [...]. (2007: 43)

Durante l'ascolto i dati, in ingresso, rivelano l'assenza dell'uso di strategie metacognitive da parte di entrambe le discenti; dato quest'ultimo che potrebbe spiegare in parte le difficoltà incontrate dalle studentesse nel processo di comprensione orale di contenuti disciplinari in ambito universitario. In uscita si assiste, invece, alla comparsa e ricorso costante e/o frequente di entrambe le discenti all'attenzione selettiva e al controllo delle ipotesi fatte. L'attivazione di quest'ultima strategia in particolare costituisce un ri-

sultato estremamente significativo come indicano studi condotti in questo ambito:

Rost and Ross's [...] study of paused texts found that more proficient listeners tend to use 'hypothesis testing' (asking about specific information in the story) rather than 'lexical pushing' (asking about word meaning) and 'global reprises' (asking for general repetition). (Rost 2001: 11)

In fase di ascolto aumenta notevolmente, sia in A che in M, l'uso di strategie volte alla classificazione di informazioni quale il collegamento con frecce di concetti e/o termini ad immagini; strategia quest'ultima che sembra essere in linea con lo stile *sequential* di entrambe. Lo *style flexing* emerge in M, *digital*, nell'uso frequente di organizzatori grafici, più adatti ad uno stile *analogue*. M sembra aver sperimentato maggiormente, come registrato anche in fase di pre-ascolto, lo *style flexing* rispetto ad A, che rimane invece prevalentemente *ectenic*. Si registra inoltre in M, in ingresso anch'essa marcatamente *ectenic*, un'ottimizzazione del ricorso all'inferenza (strategia legata al suo stile *inductive*) e un rafforzamento dei processi *top down*; questo dato è testimoniato anche dal minor ricorso di M a strumenti di consultazione (tecnica *bottom up*) rispetto all'inizio del corso. Il ricorso all'inferenza, che non compare invece in A, consente di mettere in luce lo sviluppo di un diverso grado di competenza strategica nelle apprendenti nella fase di ascolto:

[Goh] found that lower ability listeners failed to use certain strategies that higher ability listeners did use successfully, [...] [such as] 'contextualization': placing a key word in a familiar context to understand it, or relating an item to something from an earlier part of the message. (in Macaro, Graham, Vanderplank 2007: 171)

L'insegnamento esplicito delle strategie di apprendimento sembra essere stato piuttosto efficace nel promuovere in M lo sviluppo di alcune strategie *top down* capaci di compensare, in parte, la tendenza di un apprendente *field-dependent* a dipendere eccessivamente da una decodifica dal basso durante la comprensione orale.

In fase di ascolto rimane invece occasionale, in entrambe le apprendenti, la rielaborazione delle conoscenze: strategia questa su cui le discenti dovranno lavorare in futuro e che rivela uno dei punti sui quali l'insegnamento esplicito delle strategie sembra non aver raggiunto gli obiettivi prefissati. Ipotesi sono state fatte nel tentativo di spiegare questi risultati. In generale la comprensione, e conseguente rielaborazione di vecchie e nuove conoscenze, risulta più difficile durante l'ascolto unidirezionale in tempo reale rispetto ad un'interazione dialogica con relativa negoziazione dei significati: "Non-reciprocal communication places heavier requirements on the listener for proces-

sing input and construct meaning ‘online’ or in real time, without being able to request repetition or clarification” (Saville-Troike 2006: 160). Un simile carico cognitivo rende indubbiamente più difficoltoso per l’ascoltatore riservare una parte sufficiente di attenzione all’orchestrazione di strategie. Come emerge dallo studio di Chen avente per oggetto l’attivazione di strategie durante l’ascolto: “Some learners described one learning obstacle as having to process both language input and strategy utilization at the same time” (2005, n.p.). Inoltre tra i vari tipi di ascolto unidirezionale quello specifico delle lezioni frontali all’università sembra imporre all’ascoltatore un carico cognitivo ancor maggiore:

General listening requires only that listeners get the general gist of the message, while selective listening requires perception and comprehension of important details. The latter type of task is common for academic lectures in which students are expected to note facts such as names, places, and dates. [Moreover,] [a]cademic listening requires [...]: a large recognition vocabulary of both basic and subject-specific terms; complex sentence structures, and organizational features at sentence and discourse levels that distinguish new from old information and highlight important content. In addition, academic listening often requires ability to process pronunciation by speakers of different native and non-native varieties of the language which can be especially challenging for L2 learners. (Saville-Troike 2006: 160-1)

Alla luce di quanto suggerito da Saville-Troike e sulla base dei risultati raggiunti, nel nostro studio di caso sarebbe stato probabilmente consigliabile concentrarsi di più sui marcatori del discorso al fine di guidare con maggiore chiarezza le apprendenti nell’identificazione di vecchie e nuove conoscenze. Questo procedimento avrebbe consentito di diminuire ulteriormente il carico cognitivo lasciando alle discenti sufficiente tempo ed attenzione per orchestrare, in tempo reale, l’attivazione di strategie cognitivamente impegnative, come la rielaborazione delle conoscenze. È quindi possibile che, a volte, l’input proposto non fosse completamente comprensibile ²² a causa:

²² “[T]he role of *comprehensible* input in SLA, or the relationship between comprehension and acquisition. [...] [T]he Input Hypothesis [...] says that development from a learner’s current stage of IL development, *i*, to the next stage, *i* + 1, is achieved through the learner *comprehending* language which contains linguistic items (lexis, syntax, morphology, etc.) at *i* + 1. Comprehension is necessary, Krashen believes, in order for the input to become *intake*, i.e. data taken in or assimilated by the learner and used by the learner to promote IL development. The ability to understand items not yet in the IL grammar derives, Krashen maintains, from the speech adjustments made to learners, plus the learner’s use of shared knowledge and (linguistic and extralinguistic) context. Krashen stresses that the learner’s focus of attention during this process is not on the new forms themselves, but on the message being communicated” (Larsen-Freeman, Long 1991: 140).

dell'insufficiente evidenziazione dei marcatori del discorso; e/o della velocità dell'eloquio; e/o di una morfosintassi troppo complessa (compresa la lunghezza delle frasi e/o del testo). Come suggeriscono gli studi di Chen a proposito, in particolare, della lunghezza dell'input:

For some learners, length of the sentences or the texts also counted for the difficulties of strategy application. [...] Learner (S58-I-2) articulated that a long text caused her to forget the beginning part of the text, which caused the comprehension to breakdown, as cited in "it's too long for me . . . too much information. . . . I forgot the beginning part of it. . . . I just gave up in the middle". (2005, n.p.)

L'eccessiva complessità dell'input a livello di forma potrebbe inoltre aver indotto le apprendenti a concentrarsi prevalentemente su quest'ultima, con conseguente decodifica marcatamente *bottom up*:

L'asserzione di base [...] [dell']ipotesi [dell'Input Comprensibile] è: l'acquisizione avviene quando l'allievo concentra l'attenzione sul significato dell'input e non sulla sua forma (fonologica, morfo-sintattica, testuale, ecc). (Balboni 2002: 34)

Una tale situazione potrebbe quindi aver diminuito nelle discenti la capacità di integrare efficacemente processi *bottom up* e *top down* e conseguente rielaborazione delle conoscenze. A questo proposito significativi risultano gli studi condotti da VanPatten in ambito di comprensione orale in LS:

VanPatten [...] asked English-speaking learners to process information in a Spanish listening task under four conditions: (1) attention to meaning alone, (2) simultaneous attention to meaning and a specific lexical form (*inflacion*) important for understanding the text, (3) simultaneous attention to meaning and a grammatical functor (the definite article *la*) and (4) simultaneous attention to meaning and a verb morpheme (-n). He then measured their ability to recall the content of the text. Overall, the learners' recall scores were highest in (1) and lowest in (4), with (2) and (3) intermediate. Furthermore, this effect was evident for all proficiency levels but was especially evident in the beginner learners. (in Ellis, Barkhuizen 2005: 141)

Il lavoro di VanPatten suggerisce quindi che "conscious attention to form in the input competes with conscious attention to meaning ... only when input is easily understood can learners attend to form as part of the intake" (in Ellis, Barkhuizen 2005: 141). Nel nostro studio di caso il carico cognitivo, prodotto dalla decodifica di un input disciplinare piuttosto complesso, potrebbe non aver consentito alle apprendenti di gestire efficacemente le capacità attentive necessarie per attivare strategie cognitivamente impegnative

come “real-time assessment of the input’: assessing how important a word or phrase is to the understanding of the passage” (Macaro, Graham, Vanderplank 2007: 171), inferire dal contesto e soprattutto rielaborare le conoscenze. Come confermano gli studi di Chen:

There were some strategies that imposed a greater challenge to the learners than other strategies did. The challenge was usually related to the complexity of the strategy. That is, more mental effort was usually involved for some strategy application than others, perhaps because more contextual clues or schematization needed to be elicited and activated. In the case of learner (S58-I-7), she commented on which strategies were more difficult to learn: “I rarely used no. 5 [contextualization], no. 9 [elaboration], Uhf and no. 7 [prediction]. [...] It’s hard to use contextual clues. Once I think of the context, especially right in the middle of listening, the situation gets even more confusing”. [Moreover,] [s]ome learners experienced difficulties in retaining perceived input for further processing. These difficulties might result from learners’ memory limitations or capacity in the sensory register or/and short-term memory. This type of obstacle caused a breakdown of listening strategy application. Learner (S49-I-1) expressed that the contextualization and inferencing strategy were not carried out successfully due to failing to remember the previous text part. (2005, n.p.)

A questo proposito significative sono le indicazioni di Ellis e Barkhuizen (2005: 141):

Why is it that L2 learners have this problem? The answer has been sought in theories of information processing that posit a limited capacity for processing input/output [...]. In the case of input, limitations in working memory make it difficult for learners to process both the message content and to attend to linguistic form. These limitations relate to both capacity (i.e. how much information can be stored at a single time) and to activity (i.e. the need to exercise conscious effort and control over the information). Working memory extracts and temporarily stores information from both the input and long-term memory. In the case of the L2 learner, the demands on working memory are increased because the extraction of information from input and the activation of L2 knowledge from long-term memory rely to a much greater extent on controlled rather than automatic processing. As a result, working memory is overloaded making it difficult for the learner to simultaneously process for comprehension and for acquisition. Depending on context (and orientation), the learner opts to prioritize one or the other.

Inoltre in questa fase la componente *field independent* di A, che avrebbe potuto aiutare la studentessa a cogliere pattern linguistici durante la decodifica semantica dell’input, sembra non aver agito. La mancanza di efficacia del sud-

detto stile cognitivo potrebbe essere stata causata dall'eccessivo carico cognitivo sopra menzionato e conseguente possibile innalzamento del livello di ansia.

Per di più, la presenza di un input percepito come complesso potrebbe aver inficiato, in parte, l'efficacia del monitoraggio della comprensibilità dell'input e soprattutto, come suggerisce Rost, del controllo in tempo reale delle ipotesi fatte:

Kasper's [...] study using 'think aloud' protocols found that L2 listeners tend to form an initial interpretation of a topic (a 'frame') and then stick to it, trying to fit incoming words and propositions into the frame. L1 listeners were better at recognising when they had made a mistake about the topic and were prepared to initiate a new frame. (2001: 11)

È infine opportuno ricordare che in ingresso le difficoltà presentate dalle studentesse in fase di comprensione orale erano talmente gravi che sarebbe stato forse necessario dedicare molte più ore all'insegnamento esplicito delle strategie specificatamente in fase di ascolto:

It often takes several weeks for even advanced L2 learners to understand all of the input they need from lectures and other oral events if they have not had recent extensive experience with listening activities. [...] As with reading, development of advanced academic listening proficiency requires extensive exposure to oral, academic text. Unlike reading, listening proficiency can usually not be maintained at a high level without continuing L2 oral input. (Saville-Troike 2006: 162)

Alla luce della situazione sopra evidenziata sarebbe stato consigliabile somministrare i questionari sulle strategie di apprendimento non solo al termine dello studio di caso, come è stato fatto, ma anche a metà corso al fine di poter identificare immediatamente specifiche aree di difficoltà sulle quali concentrarsi maggiormente nella seconda parte del corso.

Si registra inoltre in generale un aumento del ricorso a strategie socio-affettive probabilmente identificate dalle apprendenti come utili per compensare le carenze a livello di orchestrazione di strategie emerse in questa fase.

In una prospettiva di self-regulation, in fase di post-ascolto assai significativa è la comparsa in entrambe le apprendenti, al termine dello studio di caso, dell'attivazione frequente del controllo del raggiungimento dell'obiettivo prefissato, della valutazione delle ipotesi fatte e dell'efficacia delle strategie usate.

In fase di pre- e post-ascolto si constata in uscita un aumento significativo dell'orchestrazione delle strategie; tuttavia si è ancora di fronte ad un uso non pienamente efficace delle stesse in fase di ascolto. In generale l'insegnamento esplicito delle strategie sembra aver ottenuto minori risultati nel

processo di comprensione orale rispetto al processo di comprensione scritta per i motivi sopra ipotizzati.

Il transfer dell'orchestrazione di strategie dal corso CLIL di storia dell'arte alla comprensione orale delle lezioni frontali di chimica/anatomia/biologia all'università è avvenuto in modo graduale e costante, come emerso dalle riflessioni delle studentesse. In particolare la capacità di attivare autonomamente e abbastanza efficacemente strategie atte a promuovere, sia in ambito CLIL che universitario, il processo di comprensione orale sembra aver influenzato positivamente il senso di autoefficacia di entrambe le discenti. In particolare l'apprendente A risulta aver ampiamente beneficiato, come da lei stessa esplicitato, dell'aumentato senso di autoefficacia fondamentale per tenere sotto controllo il proprio stato d'ansia.

3. CONCLUSIONI

In base all'analisi dei dati possiamo affermare che il percorso progettato nell'ambito dello studio di caso qui analizzato sembra aver raggiunto gli obiettivi prefissati. Le apprendenti hanno infatti dimostrato di essere diventate strategiche e *self-directed* poiché, come suggerisce Anderson, in grado di:

- (1) preparing and planning for learning, (2) selecting and using learning strategies, (3) monitoring strategy use, (4) orchestrating various strategies, and (5) evaluating strategy use and learning [...]. (in Clement 2007: 37)

I risultati dello studio di caso hanno evidenziato, tuttavia, il raggiungimento di due diversi livelli di competenza strategica e precisamente:

- una competenza piuttosto elevata relativamente alla comprensione scritta di testi disciplinari;
- una competenza relativa alla comprensione orale di testi disciplinari che risulta notevolmente aumentata in uscita sebbene ancora non pienamente efficace. In fase di ascolto in particolare, infatti, le apprendenti sembrano non essere diventate completamente strategiche. Comunque alla luce del grado abbastanza elevato di *self-regulation* sviluppato, una più efficace orchestrazione delle strategie in fase di ascolto costituisce ora un obiettivo perseguibile dalle singole discenti in modo autonomo.

L'efficacia dell'insegnamento esplicito delle strategie unitamente al corso CLIL è quindi testimoniata dall'alto livello di *self-regulation* e autoefficacia sviluppato dalle apprendenti al termine del nostro studio. Grande soddisfazione è stata inoltre esplicitata dalle studentesse nel riuscire a trasferire le

strategie dal corso di storia dell'arte agli studi universitari. Possiamo così affermare che è stata promossa con successo nelle apprendenti quella che Littlewood definisce

Proactive autonomy[, which] is the kind of autonomy we find when learners determine objectives, select methods and techniques and evaluate what they have learned. It is the kind of autonomy 'which affirms their individuality and sets up directions in a world which they themselves have partially created'. (in Benson 2001: 99)

Saper attivare in modo autonomo un *transfer* delle strategie di apprendimento dal corso CLIL all'ambito universitario è inoltre indice nelle studentesse dello sviluppo di "interplay between self-determined goals and self-determined methods that gives autonomy a dynamic and developmental character" (Benson 2001: 100).

Avendo lavorato con solo due apprendenti, il docente-ricercatore ha avuto occasione di sperimentare ed osservare nel dettaglio il ruolo svolto da stili cognitivi e strategie di apprendimento nel processo di insegnamento/apprendimento. Come suggerisce Clement:

... a shift from looking at entire groups of learners to looking at individual learners has occurred. Learners call upon different styles of learning and individually approach learning with a variety of attitudes; thus, the need to center both research and teaching of strategies on the individual has become more imperative. Today, then, strategies research is frequently descriptive in nature and focused on the individual rather than on whole groups. Nevertheless, frequently, strategies teaching has neglected to focus on the individual [...]. (2007: 6)

Conoscere il profilo degli stili cognitivi delle apprendenti ha consentito al docente di elaborare e proporre attività il più possibile rispondenti alle caratteristiche individuali delle discenti. Progettare attività che attivassero lo *style flexing* ha ulteriormente permesso al docente-ricercatore di promuovere: metacognizione nelle apprendenti relativamente ai propri stili cognitivi e strategie; un processo di insegnamento/apprendimento individualizzato; maggior consapevolezza, sia nelle discenti che nello stesso insegnante, dell'interdipendenza tra stili cognitivi del docente ed il suo stile di insegnamento.

Inoltre mediante la promozione nelle apprendenti della consapevolezza dei propri stili cognitivi e strategie di apprendimento, il docente ha anche potuto agire sulle credenze delle discenti riguardo al processo di acquisizione di una lingua altra. Se si desidera promuovere la creazione di apprendenti *self-directed* è infatti necessario che i discenti conoscano i processi acquisizionali che sottendono a tali meccanismi:

The more aware learners are of the learning process, more specifically, their own learning process, “the greater the chance they can influence conscious learning” [...] and enhance their own strategic competence. (Clement 2007: 34)

A questo proposito sia all’inizio di ogni lezione (al momento di introdurre una nuova strategia) che al termine (nelle fasi dedicate all’auto-valutazione dell’efficacia delle strategie usate e al *transfer* delle strategie ad altri ambiti disciplinari) il docente ha costantemente promosso la riflessione sui processi acquisizionali sopra menzionati partendo dalle idee espresse dalle discenti sull’argomento. Si è in questo modo promossa la formazione di apprendenti consapevoli del ruolo *proactive* ad esse richiesto nella pianificazione, monitoraggio, esecuzione e valutazione del proprio processo di acquisizione/apprendimento.

In conclusione si può affermare che il percorso progettato ha raggiunto gli obiettivi prefissati promuovendo *self-regulation*:

[which] is centered around the volitional aspect of self- and task-management [...] [and] involves “cognitive, affective, motivational, and behavioural components that provide the individual with the capacity to adjust his or her actions and goals to achieve desired results in light of changing environmental conditions” [...]. (Dörnyei 2005: 191)

BIBLIOGRAFIA

- Angelino, M., Ballarin E. (2006), *L’italiano attraverso la storia dell’arte*, Perugia, Guerra.
- Balboni, P. (2002), *Le sfide di Babele*, Torino, UTET.
- Barnhardt, S. (1997), “Self-efficacy and second language learning”, *The NCLRC Language Resources*, vol. 1, n. 5, June 1997, *The Learning Strategies Instructional Resource*, NCLRC, National Capital Language Resource Center, George Washington University, Georgetown University, The Center for Applied Linguistics, http://nclrc.org/teaching_materials/assessment/assessment_tools/ls_instructional_resource.pdf [consultato il 15 gennaio 2007].
- Benson, P. (2001), *Autonomy in Language Learning*, Harlow, Pearson Education.
- Brown, D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents.
- Brown, D. (2002), *Strategies for Success*, White Plains, NY, Longman.
- Carter, R. and D. Nunan (eds, 2001), *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, CUP.

- Chamot, A. U., O'Malley, J. M. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- Chamot A. U., O'Malley J. M. (1994), *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, White Plains, NY, Longman.
- Chamot, A. *et al.* (1999), *The Learning Strategies Handbook*, New York, Longman.
- Chamot, A. U. (2006), *CALLA Content and Language Learning Strategies*, <http://www.jillrobbins.com/strategies/strategylist.pdf> [consultato il 20 gennaio 2007].
- Chen, Y. (2005), "Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications", *TESL-EL (Teaching English as a Second or Foreign Language)*, vol. VIII, 4, March 2005, <http://tesl-ej.org/ej32/a2.html> [consultato il 7 settembre 2007].
- Clement, J. (2007), *The Impact of Teaching Explicit Listening Strategies to Adult Intermediate- and Advanced Level ESL University Students*, [consultato il 10 settembre 2007] <http://etd1.library.duq.edu/theses/available/etd-03282007222301/unrestricted/ClementDissertation.pdf> [
- Cohen, A. and E. Macaro (eds, 2007), *Language Learner Strategies*, Oxford, OUP.
- Coonan, C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET.
- Coonan, C. M. (2006), "Focus su CLIL", in Ricci Garotti (a cura di, 2006): 23-37.
- Cummins J. (1979), "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-9.
- Dörnyei, Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*, London, Longman.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Echevarria, J., Vogt, M., Short, D. J. (2004), *Making Content Comprehensible for English Learners The SIOP Model*, Boston, Pearson.
- Ehrman, M., Leaver, B. L., Shekhtman, B. (2002), *E & L Learning Style Questionnaire v. 2.0*, [consultato il 2 febbraio 2007] <http://www.cup.cam.ac.uk/uk/catalogue/catalogue.asp?isbn=9780521546638&ss=res>.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. (2005), *Analysing Learner Language*, Oxford, OUP.
- Freeman, D., Richards, J. (1996), *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge, CUP.
- Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, OUP.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York, Longman.

- Learning Strategies Questionnaires*, NCLRC, National Capital Language Resource Center, George Washington University, Georgetown University, The Center for Applied Linguistics, [consultato il 1 febbraio 2007]
http://nclrc.org/teaching_materials/assessment/assessment_tools/learning_strat_questionnaires/french_lsq.pdf.
- Leaver, B. L., Ehrman, M., Shekhtman, B. (2005), *Achieving Success in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- Littlewood, W. (1999), "Defining and developing autonomy in East Asian contexts", *Applied Linguistics* XX, 1: 71-94.
- Lockhart, C., Richards, J. C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge, CUP.
- Lyster, R. (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content. A Counterbalanced Approach*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Macaro, E., Graham, S., Vanderplank, R. (2007), "A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success", in Cohen and Macaro (eds, 2007): 165-185.
- Mariani, L. (2006), *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Roma, Carocci.
- Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, CUP.
- Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston, Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1994), "Language learning strategies: An update", *ERIC Educational Resources Information Center – Digest*, October, 1994, CAL Center for Applied Linguistics, Washington, DC, [consultato il 3 febbraio 2007]
<http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>.
- Oxford, R. (2001a), "Integrated skills in the ESL/EFL classroom", *ERIC Educational Resources Information Center – Digest*, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC, September, 2001, <http://www.ericdigests.org/2002-2/esl.htm> [consultato il 2 settembre 2007].
- Oxford, R. (2001b), "Language Learning Strategies", in Carter and Nunan (eds, 2001): 166-172.
- Oxford, R. (2003), "Language learning styles and strategies: an overview", <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> [consultato il 5 febbraio 2007].
- Ricci Garotti, F. (a cura di, 2006), *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE del Trentino.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, CUP.

- Reid, J. M. (ed., 1995), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Boston, Heinle & Heinle.
- Reid, J. M. (1995), "Preface", in Reid (ed., 1995): viii-xvi.
- Rost, M. (2001), "Listening", in Carter and Nunan (eds, 2001): 7-13.
- Saville-Troike, M. (2006), *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.
- Scharle, A., Szabò, A. (2000), *Learner Autonomy*, Cambridge, CUP.
- Serragiotto, G. (2003), *CLIL Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra Soleil.
- The Learning Strategies Instructional Resource*, NCLRC, National Capital Language Resource Center, George Washington University, Georgetown University, The Center for Applied Linguistics, [consultato il 2 febbraio 2007]
http://nclrc.org/teaching_materials/assessment/assessment_tools/ls_instructional_resource.pdf.
- Vincenzi, A. B. (2007), "Strategie e percorso di riflessione", *Form@re, Newsletter per la formazione in rete*, Erickson, [consultato il 5 marzo 2007]
http://www.formare.erickson.it/archivio/dicembre_06/1_VINCENZI_a.html.
- Williams, M., Burden, R. (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, CUP.

APPENDICE

*Questionario su strategie di apprendimento e CLIL in storia dell'arte*²³

Quali strategie di apprendimento usi per leggere e comprendere i testi di storia dell'arte in italiano?

A. Prima di leggere il testo:

1. decido l'obiettivo da perseguire durante la lettura
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 2. guardo le immagini e cerco di fare ipotesi sul contenuto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 3. leggo il titolo e cerco di fare ipotesi sul contenuto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 4. leggo le didascalie e cerco di fare ipotesi sul contenuto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 5. leggo tutte le parole evidenziate, in grassetto, colorate e sottolineate e cerco di fare ipotesi sul contenuto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 6. penso a delle domande le cui risposte ritengo di poter trovare nel testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 7. penso e scrivo delle domande le cui risposte ritengo di poter trovare nel testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 8. decido quali informazioni cercare nel testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 9. penso alle cose che già conosco sull'argomento
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 10. altro _____
-

²³ I questionari, elaborati dal docente che ha condotto lo studio di caso, sono stati creati prendendo a modello quelli forniti da *The NCLRC Language Resources* (http://nclrc.org/teaching_materials/assessment/assessment_tools/learning_strat_questionnaires/french_lsq.pdf). I questionari realizzati sono stati disegnati per essere applicati ad un genere testuale specifico ed esattamente a testi disciplinari di storia dell'arte in lingua italiana.

B. Durante la lettura:

1. controllo costantemente le ipotesi fatte precedentemente
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 2. scrivo le risposte alle domande che ho elaborato in precedenza
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 3. verifico costantemente se ciò che leggo ha un senso ed è logico
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 4. collego le informazioni che leggo con le mie pre-conoscenze sull'argomento
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 5. uso il contesto per capire il significato di parole/termini nuovi
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 6. uso il dizionario o altre risorse per capire il significato di parole/termini nuovi
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 7. immagino scene o faccio disegni relativi a ciò che leggo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 8. uso movimenti o oggetti per rappresentare ciò che leggo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 9. scrivo le informazioni più importanti in un organizzatore grafico
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 10. collego i concetti/termini con frecce o altro alle immagini che accompagnano il testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 11. do un titolo ad ogni paragrafo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 12. collaboro con i compagni per svolgere *task*
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 13. individuo delle difficoltà e chiedo aiuto all'insegnante o ai compagni
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 14. mi incoraggio a credere nelle mie potenzialità usando espressioni come 'puoi farcela!'
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
 15. altro _____
-

C. Dopo la lettura:

1. controllo se le ipotesi fatte erano corrette
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
2. faccio un riassunto mentale del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
3. faccio un breve riassunto scritto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
4. scrivo un breve riassunto delle informazioni relative alle varie opere accanto all'opera d'arte corrispondente
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
5. confronto le idee principali e/o dettagli desunti con un compagno
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
6. discuto delle mie idee sull'opera con un compagno
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
7. valuto se le strategie usate sono state efficaci a comprendere il testo e penso ad altre strategie che avrebbero potuto aiutarmi
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
8. controllo se ho raggiunto l'obiettivo che mi ero posto precedentemente
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
9. altro _____

Quali strategie di apprendimento usi per comprendere le lezioni di storia dell'arte in italiano?

D. Prima di ascoltare il testo:

1. decido l'obiettivo da perseguire durante l'ascolto
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
2. guardo le immagini e cerco di fare ipotesi sul contenuto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
3. leggo il titolo e cerco di fare ipotesi sul contenuto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
4. leggo le didascalie e cerco di fare ipotesi sul contenuto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai

5. leggo tutte le parole evidenziate, in grassetto, colorate, sottolineate e cerco di fare ipotesi sul contenuto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
6. penso delle domande le cui risposte ritengo di poter trovare durante l'ascolto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
7. penso e scrivo delle domande le cui risposte ritengo di poter trovare durante l'ascolto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
8. decido su quali informazioni concentrarmi
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
9. penso alle cose che già conosco sull'argomento
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
10. altro _____

E. Durante l'ascolto:

1. controllo le ipotesi fatte precedentemente
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
2. scrivo le risposte alle domande che ho elaborato in precedenza
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
3. verifico costantemente se ciò che ascolto ha un senso ed è logico
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
4. collego le informazioni che ascolto con le mie pre-conoscenze sull'argomento
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
5. uso il contesto per capire il significato di parole/termini nuovi
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
6. uso il dizionario o altre risorse per capire il significato di parole/termini nuovi
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
7. immagino scene o faccio disegni relativi a ciò che ascolto
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
8. uso movimenti o oggetti per rappresentare ciò che ascolto
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
9. scrivo le informazioni più importanti in un organizzatore grafico
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai

10. collego i concetti/termini con frecce o altro alle immagini che accompagnano il testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
11. do un titolo ad ogni paragrafo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
12. collaboro con i compagni per svolgere *task*
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
13. individuo delle difficoltà e chiedo aiuto all'insegnante o ai compagni
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
14. mi incoraggio a credere nelle mie potenzialità usando espressioni come 'puoi farcela?'
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
15. altro _____

F. Dopo l'ascolto:

1. controllo se le ipotesi fatte erano corrette
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
2. faccio un riassunto mentale del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
3. faccio un breve riassunto scritto del testo
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
4. scrivo un breve riassunto delle informazioni relative alle varie opere accanto all'opera d'arte corrispondente
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
5. confronto le idee principali e/o dettagli desunti con un compagno
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
6. discuto delle mie idee sull'opera con un compagno
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
7. valuto se le strategie usate sono state efficaci a comprendere il testo e penso ad altre strategie che avrebbero potuto aiutarmi
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
8. controllo se ho raggiunto l'obiettivo che mi ero posto precedentemente
a. sempre b. spesso c. qualche volta d. mai
9. altro _____

ABSTRACT

This paper aims to investigate self-regulation enhancement within a CLIL course targeted to teach academic listening and reading skills. Explicit learning strategies instruction was implemented to promote learners' skills to autonomously manage academic studies in Italian as a second language in a university setting. Students' cognitive styles were also catered for while carrying out learning strategies instruction. Findings show that learners reached a high degree of self-regulation in terms of reading skills while tackling academic materials in Italian as a second language; on the other hand, a slightly lower degree of autonomy was detected in learners in terms of academic listening skills.