

PROCESSING INSTRUCTION E APPRENDIMENTO DELLE PREPOSIZIONI NEL FOUNDATION YEAR DELL'UNIVERSITÀ DI PARMA: RIFLESSIONE META- STRATEGICA E DIMENSIONE AFFETTIVA

di Giulia Costa

ABSTRACT

Il progetto di Ricerca Azione svolto nell'ambito del Master in Progettazione Avanzata dell'Insegnamento della Lingua e Cultura Italiane a Stranieri (ITALS) di II livello è nato dal forte interesse per le ricerche inerenti al processing linguistico e all'ambito della Linguistica Cognitiva. La mia esperienza come insegnante di italiano Lx, coniugata con i miei interessi di ricerca, ha acuito l'interesse presente da anni di lavorare sull'acquisizione di costruzioni grammaticali specifiche non solo a livello di accuracy ma anche considerando le competenze (meta)strategiche e di auto-regolazione emotiva centrali a qualsiasi tipo di apprendimento.

La scelta di condurre la ricerca nel contesto del programma Foundation Year è stata fortemente dettata dal carattere flessibile e adattabile della Ricerca Azione poiché, anche se è un contesto all'interno del quale lavoro da già 3 anni, è un ambiente che so essere caratterizzato da attori e fattori estremamente eterogenei, la cui variabilità avrebbe potuto costituire una ricchezza con un intervento di questo tipo.

A livello procedurale il consiglio della Tutor di individuare un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo si è dimostrato vincente e ha reso possibile una riflessione estremamente stimolante sugli elementi coinvolti e sulle intersezioni tra di essi. Inoltre, il carattere di indagine assunto dalla ricerca ha reso possibile l'inclusione dei molti attori, in particolare gli studenti, la cui eterogeneità linguistica e culturale ritengo non sarebbe stata messa in luce altrettanto efficacemente da uno studio di caso che, non escludo, potrebbe essere una cornice interessante per interventi futuri.

Un ulteriore fattore che ha giocato un ruolo centrale nel mio lavoro, e a cui ho fatto riferimento a più riprese, è stato il nucleo di ricerca composto da colleghe specializzate sia nell'insegnamento dell'italiano che nella ricerca glottodidattica, il che ha reso possibile una sinergia di idee e consigli fondamentali per la conduzione e il completamento del progetto.

Il lavoro condotto riflette la triangolazione di tutti questi elementi e processi e propone una riflessione che parte da elementi linguistici molto specifici – le preposizioni – per estendersi a elementi fondamentali in un contesto di apprendimento considerati attraverso lo sguardo, sempre curioso, dell'insegnante, degli osservatori e, soprattutto, degli apprendenti.

1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA

Il percorso di ricerca si è svolto presso l'Università degli Studi di Parma e, in particolare, nell'ambito del programma *Foundation Year*.

1.1. IL FOUNDATION YEAR COME CONTESTO DIDATTICO

Nel contesto italiano il *Foundation Year* è un concetto «relativamente giovane» (Lantero 2020: 15). Il suo inquadramento normativo viene generalmente ricondotto all'art. 6, comma 1, del Decreto 3 novembre 1999, n. 509, anche se le prime fonti ministeriali che ne trattano in maniera esplicita sono le linee guida pubblicate nel 2016 (Lantero 2020: 15-16). La necessità di formalizzare tale percorso nasce dal requisito, richiesto agli studenti internazionali per l'accesso ai corsi universitari italiani, di possedere un titolo corrispondente ad almeno 12 anni di scolarità; il *Foundation Year* si configura dunque come un correttivo destinato soprattutto a chi proviene da sistemi scolastici di 10 o 11 anni (Lantero 2020: 17).

Non si tratta, tuttavia, di un mero ponte tra l'ultimo anno della scuola secondaria e il primo anno di università. In linea con il quadro delineato dalla Fondazione CRUI, il percorso annuale mira anche al conseguimento dei requisiti di lingua italiana richiesti per l'immatricolazione e a una formazione culturale di base

per studenti internazionali che si affacciano per la prima volta al contesto accademico italiano (Rugge 2019: 66-67).

Nel *Foundation Year* dell'Università di Parma, oggetto del presente contributo, i corsi di italiano accompagnano l'intero anno accademico e sono affiancati progressivamente da insegnamenti di altre discipline. In questa prospettiva, l'obiettivo non è solo fare in modo che «gli studenti non nativi siano in grado di accedere all'università con le competenze necessarie per studiare con profitto», ma anche favorire la loro integrazione nella vita accademica (Lubello, Rosi 2020: 2). Inoltre, i corsi di italiano non dovrebbero interrompersi con l'avvio degli insegnamenti d'area, poiché i due percorsi «si potenziano reciprocamente» (Rastelli 2020: 57).

1.2. L'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA E I CORSI DI LINGUA ITALIANA PER STRANIERI

Il contesto in cui si colloca la presente ricerca è quello dell'Università degli Studi di Parma, un ateneo caratterizzato da una «volontà faticosa ma costante [...] di conservare [...] che (può) vantare [...] gloriose origini medievali» senza rinunciare però all'innovazione (CISUI 2016: 11). Anche i dati più recenti confermano il peso della dimensione internazionale: la presenza di studenti definiti *degree seekers*, studenti in doppia laurea, studenti provenienti da partner extra-UE e studenti Erasmus+ rende necessario un investimento continuo nell'accoglienza linguistico-culturale.

All'interno di questo quadro, i corsi di Lingua Italiana per Stranieri dell'Università di Parma hanno una funzione insieme accademica e integrativa poiché sono chiamati non solo a favorire l'inserimento della componente internazionale, ma anche a sostenere il raggiungimento del livello B2 richiesto ai *degree seekers* e agli studenti del programma *Foundation Year*. L'offerta, oggi incardinata nel *Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali*, comprende corsi intensivi ed estensivi distribuiti lungo l'intero anno accademico ed è parte integrante del percorso di studio degli apprendenti internazionali.

1.3. IL FOUNDATION YEAR

Il programma *Foundation Year* non è specifico solo dell'Università di Parma. Pertanto, ci focalizzeremo sulla proposta dell'Ateneo di interesse per il presente lavoro solo dopo una breve presentazione dei tratti caratterizzanti il *Foundation Year*.

1.3.1. CARATTERISTICHE DEL PROGRAMMA

Le caratteristiche attribuite al *Foundation Year* nella letteratura di riferimento aiutano a comprenderne il rilievo glottodidattico. Lubello e Rosi insistono sul fatto che gli studenti internazionali debbano accedere all'università con competenze adeguate non solo a superare gli esami, ma anche a partecipare in modo proficuo alla vita accademica (Lubello, Rosi 2020: 2). In questa direzione il *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti stranieri* (Rastelli, Bagna 2020) individua alcuni tratti tipici del percorso: intensività e continuità dei corsi, classi plurilingui, uso prevalente dell'italiano come lingua veicolare, presenza di docenti e *tutor* con competenza glottodidattica, attenzione ai bisogni formativi specifici e costruzione di test standardizzati in entrata e in uscita (Lubello, Rosi 2020: 2-3).

La necessità di una riconoscibilità reciproca fra i diversi *Foundation Year* attivati negli atenei italiani, soprattutto per quanto riguarda durata, attestazioni finali e distribuzione delle aree disciplinari, conferisce all'esperienza dell'Università di Parma un rilievo particolare anche per la presenza della certificazione *ItaStudio Università*, costruita a partire da una ricerca relativa all'apprendimento, insegnamento e valutazione della lingua usata in contesto accademico (Mezzadri 2017: 60).

1.3.2. IL FOUNDATION YEAR DELL'UNIVERSITÀ DI PARMA

Il programma dell'Università di Parma si colloca in linea con questa impostazione generale. Ha durata annuale; è articolato in tre trimestri e prevede due curricula, uno orientato agli studi universitari in italiano e uno agli studi in inglese. Il primo trimestre è interamente dedicato all'italiano L2; nel secondo e nel

terzo trimestre vengono introdotti gradualmente corsi disciplinari in italiano, in inglese o in entrambe le lingue a seconda del curriculum. In altre parole, l'italiano non costituisce soltanto il prerequisito di ingresso, ma accompagna l'intero percorso e dialoga con le discipline d'area, secondo una logica di integrazione progressiva tra lingua per la comunicazione e lingua per lo studio.

La centralità dell'italiano nel *Foundation Year* da un lato è una necessità pratica e accademica, dall'altro può diventare una risorsa identitaria e di accesso alla vita universitaria. Gadaleta definisce il *Foundation Year* come un anno destinato allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di apprendenti con livelli iniziali molto diversi, i quali devono maturare sia competenze comunicative relative al dominio personale sia capacità di gestione dell'interazione accademica e dei linguaggi specialistici (Gadaleta 2019: 170).

All'interno della discussione glottodidattica, tuttavia, la classe tipica del *Foundation Year* solleva anche una questione metodologica. Rastelli propone di sfruttare fino in fondo il potenziale della classe plurilingue attraverso un uso pressoché esclusivo della lingua *target*, ritenendo che ciò inibisca quelle che definisce "scorciatoie" traduttive, aumenti l'*input* modificato e l'interazione significativa e riduca il ricorso a spiegazioni grammaticali esplicite spesso riconducibili a metodi superati (Rastelli 2020: 45-49). La posizione assunta nel presente lavoro è però diversa e si colloca all'interno di una prospettiva plurilingue che valorizza il repertorio degli apprendenti come risorsa unica e disponibile all'attore sociale. In questa direzione, Celentin ricorda che l'apprendimento di una Lx coinvolge un numero maggiore di variabili rispetto a quello della L2 e che proprio la pluralità di lingue già note può sostenere la riflessione metalinguistica, la flessibilità cognitiva e l'uso consapevole di strategie di apprendimento (Celentin 2024: 4-11). In aggiunta, oltre all'autenticità della comunicazione è anche opportuno considerare la dimensione affettivo-emozionale degli apprendenti. Negli ultimi decenni gli studi sul rapporto tra apprendimento ed emozioni sono proliferati, estendendosi a diversi ambiti dell'apprendimento delle lingue. Per esempio, nel campo della sociolinguistica ci si è focalizzati sul ruolo delle emozioni nell'acquisizione della lingua dell'Altro (Celentin 2019: 187). La centralità del plurilinguismo è infatti inscindibile dalle variabili sociali, culturali ed economiche che incidono sull'apprendimento linguistico ma anche sull'equilibrio dell'utente poiché ciascuna lingua è portatrice di un proprio prestigio sociale (Celentin 2024: 7). Dall'ambito delle neuroscienze provengono invece evidenze a supporto di un approccio 'incarnato' all'apprendimento linguistico che tenga in considerazione il

ruolo del cervello, in particolare del sistema motorio, e delle aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione delle parole che esprimono emozioni (Buccino, Mezzadri 2015: 193, 197). Alcune teorie si appoggiano poi al campo della Linguistica Cognitiva e ipotizzano una connessione tra elaborazione di specifiche costruzioni grammaticali ed emozioni (cfr. Fraga *et al.* 2023; Schwarz-Friesel 2015). Inoltre, Goleman definisce il concetto di intelligenza emotiva come «la capacità di motivare se stessi e di [...] perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni [...] e (modulando) i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare» e attribuisce all'istruzione la capacità di potenziare o addirittura insegnare questa intelligenza (Goleman 1996: 136-137).

Questa molteplicità di fattori in gioco evidenzia come nella classe plurilingue occorre guidare gli apprendenti nello sviluppo della capacità di imparare a imparare, ricostruendo biografie linguistiche, individuando aree potenzialmente problematiche, scegliendo approcci didattici adeguati e valorizzando forme di *scaffolding* e cooperazione. Queste abilità sono collegate a una didattica orientata all'educazione plurilingue (Guarda, Hofer 2021: 6).

1.4. L'ITALIANO L2 NEL *FOUNDATION YEAR* ALL'UNIVERSITÀ DI PARMA

Nel *Foundation Year* di Parma gli studenti vengono inseriti, fin dall'inizio, in gruppi differenziati: *Early Birds*, che iniziano prima e comprendono soprattutto principianti assoluti o apprendenti di livello iniziale, e *Regular*, cioè studenti che hanno già studiato l'italiano. Questa organizzazione non rischia di produrre una ghettizzazione perché nel corso dell'anno alcuni insegnamenti vengono condivisi, rendendo questa gestione uno strumento per consentire di sostenere con maggiore gradualità gli apprendenti che si affacciano per la prima volta alla lingua. A fine percorso l'obiettivo resta comune: raggiungere un livello B2 di competenza linguistica, pur con ritmi di apprendimento diversi. (Per approfondire, rimandiamo alla tabella con il piano degli studi, disponibile al seguente link: <<https://foundationyear.unipr.it/it/il-foundation-year-delluniversita-di-parma/tabelle-e-calendario-dei-programmi/8/>>).

Dal punto di vista esperienziale il rapporto con l'italiano risulta però spesso ambivalente. Gli studenti che arrivano a Parma necessitano di un nuovo codice per socializzare, orientarsi nella vita quotidiana e prepararsi a studiare all'università e questo fa sì che non siano pochi coloro che vivono l'esperienza con

insicurezza, ansia e, talvolta, con il peso di sfondi migratori traumatici. Risulta necessario leggere il plurilinguismo in concomitanza con la dimensione affettiva, tenendo a mente che l'apprendimento linguistico è influenzato dal prestigio sociale delle lingue, dalla storia personale dei parlanti, dal loro vissuto emotivo e dalle condizioni concrete in cui si trovano a studiare. Per questo motivo, specialmente in presenza di studenti in fuga da contesti di guerra o di repressione, la classe di italiano L2 deve diventare anche uno spazio di mediazione e di sostegno emotivo, in cui l'errore non viene percepito come minaccia ma come occasione di crescita.

2. RELAZIONE TRA IL TEMA DELLA RICERCA E IL CONTESTO

A seguire riflettiamo brevemente sul profilo dei partecipanti tipici del *Foundation year*, per poi concentrare la riflessione sul caso specifico di Parma.

2.1. IL PROFILO DEI PARTECIPANTI: ESPLORATORI E RIFUGIATI

Il tema della ricerca si lega strettamente al profilo degli studenti che frequentano il *Foundation Year*. Una parte consistente sceglie il percorso per adempiere al requisito dei 12 anni di scolarità e per maturare il livello di italiano necessario all'immatricolazione a un corso universitario. Accanto a questi 'esploratori' vi sono però anche studenti che approdano al programma in seguito a situazioni politiche e personali difficili. Nella mia esperienza, i gruppi del *Foundation Year* di Parma hanno accolto con continuità sia studenti provenienti da sistemi scolastici ex sovietici, sia studenti birmani e ucraini in condizioni spesso riconducibili a vicende di guerra, di repressione o di migrazione forzata. Questa compresenza di motivazioni e vissuti differenti ha inciso in modo forte sulla relazione con l'italiano e sulle forme di partecipazione in classe.

2.2. LA CLASSE SEDE DELLA RICERCA-AZIONE

La classe sede della Ricerca Azione era costituita da studenti del gruppo *Early Birds* frequentanti l'a.a. 2024/2025. In origine contava circa 55 studenti con prevalenza di apprendenti birmani, russi, ucraini e kazaki, cui si aggiungevano

studenti provenienti dal Nord Africa, dai Balcani e dall'America. Gli apprendenti avevano cominciato il percorso come principianti assoluti o quasi. Il gruppo aveva lavorato sia *online* sia in presenza, anche a causa dei tempi di rilascio dei visti. Inoltre, nei mesi di settembre e gennaio, gli *Early Birds* erano stati divisi in sottogruppi per garantire loro maggior supporto da parte dei docenti e dei collaboratori. In seguito a queste dinamiche, gli studenti principianti non avevano sempre formato un gruppo unico e si erano incontrati e separati diverse volte prima di costituire la classe con cui ho lavorato a febbraio. Quando ha preso avvio la fase decisiva della ricerca, la classe mostrava un'atmosfera generalmente distesa, ma anche una partecipazione disomogenea: diversi studenti infatti intervenivano poco se non sollecitati e tendevano a evitare l'uso dell'italiano se non necessario.

3. PRESENTAZIONE DEL TEMA DI RICERCA E PRIMA OPINIONE PERSONALE

Il tema della ricerca prende forma da un'osservazione maturata nel tempo lavorando sia con gli studenti del *Foundation Year* sia con studenti *Erasmus+* e *Degree seekers*. I primi vivono spesso l'italiano come un passaggio obbligato per raggiungere l'ammissione all'università, mentre gli altri tendono a percepirlo come una lingua da affinare o come una risorsa culturale scelta con maggiore intenzionalità. Questa differenza di atteggiamento ha evidenziato, nei gruppi del *Foundation Year*, un intreccio problematico tra competenze grammaticali, scrittura e dimensione emotiva.

In particolare, al termine degli anni accademici precedenti, durante la correzione delle prove *ItalStudio* Università, avevo avuto modo di notare che, in alcuni casi, a punteggi bassi nella grammatica corrispondevano punteggi bassi anche nella produzione scritta, mentre in altri gli esiti di queste due sezioni erano inversamente proporzionali, con risultati nella grammatica significativamente più elevati rispetto alla produzione scritta. La prima tendenza mi ha fatto riflettere sulla componente emotiva dell'apprendimento e sulla possibile ansia situazionale legata non solo a momenti di verifica delle conoscenze ma anche all'apprendimento dell'italiano L2 in generale. La seconda mi ha invece portato a riflettere sulla distanza tra conoscenze dichiarative e competenze procedurali. Da qui è nata la domanda di fondo della ricerca: *quali effetti sulla produzione scritta e*

sulla sfera emotiva comporterebbe l'adozione di un diverso approccio alla presentazione di elementi grammaticali di difficile acquisizione quali le preposizioni? Un approccio diverso permetterebbe infatti una presentazione delle strutture che si discosti dalla riflessione (meta)linguistica essendo più ancorata alla pratica in contesto. Occorrerebbe favorire inoltre una riflessione funzionale, soprattutto, (meta)strategica che benefici sia coloro che apprendono conoscenze, invece di acquisire competenze, che coloro che perdono la motivazione e sviluppano un malessere nei confronti dell'apprendimento linguistico.

4. IL PERCORSO DI RICERCA-AZIONE

Prima di descrivere le fasi del progetto occorre presentare gli obiettivi della ricerca e i soggetti coinvolti facenti parte del nucleo di Ricerca Azione.

4.1. GLI OBIETTIVI

La ricerca-azione è stata costruita intorno a tre obiettivi principali:

- *valutare l'efficacia della processing instruction nell'insegnamento delle preposizioni 'di' e 'a', intervenendo sul mio modo di presentare la grammatica e favorendo la creazione di connessioni forma-significato più stabili (Benati 2000: 475)*
- *incoraggiare l'autonomia di apprendimento e la riflessione (meta)strategica, nella convinzione che gli apprendenti che possiedono più lingue nel loro repertorio abbiano una maggiore consapevolezza (meta)linguistica e (meta)cognitiva, affiancata a un impiego più frequente e flessibile di strategie di apprendimento (Marx 2007 in Celentin 2019: 118; Celentin 2024: 10); pertanto lavorare sulla riflessione esplicita e la condivisione di strategie potrebbe rappresentare un prezioso strumento per sostenere l'apprendimento*
- *valutare le ricadute dell'intervento sulla sfera emotiva degli studenti*

4.2. GLI ATTORI COINVOLTI NEL PROGETTO

La dimensione collaborativa è stata costitutiva dell'intero progetto. Oltre alla sottoscritta e agli studenti coinvolti, il nucleo di ricerca comprendeva *la Tutor del percorso* e quattro figure con competenze differenti ma complementari:

- *una collega insegnante di italiano L2 nel Foundation Year*
- *una Tutor del programma Foundation Year*
- *una dottoranda in linguistica educativa*
- *una collega esperta di didattica inclusiva*

Il loro contributo ha permesso di osservare la classe da prospettive diverse, di discutere gli strumenti di raccolta dati e di triangolare le interpretazioni emerse. Gli incontri con il nucleo di ricerca si sono rivelati fondamentali sia nella fase di Ricognizione sia nella definizione e rilettura dell'Azione.

4.3. LE FASI E GLI STRUMENTI

La presentazione del progetto verrà organizzata sulla base delle fasi che lo hanno caratterizzato. Inoltre, per ciascun momento della Ricerca Azione, verranno descritti gli strumenti impiegati con attenzione alla loro struttura, funzione e modalità di analisi dei dati raccolti.

4.3.1. LA RICOGNIZIONE

La Ricognizione è stata svolta nel mese di gennaio e ha permesso di delimitare con maggiore precisione il problema centrale della Ricerca Azione (Losito, Pozzo 2005: 127). In questa fase abbiamo utilizzato strumenti di tipo diretto e indiretto:

- *griglie di osservazione diretta* relative alla presentazione della grammatica, al riuso delle strutture e al lavoro di gruppo

- *una audio-registrazione di parte di una lezione*, utile a raccogliere anche il punto di vista di una collega che non poteva essere presente come osservatrice esterna
- *schede di auto-osservazione e auto-valutazione* compilate da me e dagli studenti
- *il diario di bordo* sia mio che degli studenti
- *un portfolio di produzioni scritte sottoposto a pattern analysis*

L'intento non era soltanto descrittivo: si trattava di capire in quale punto la mia pratica didattica potesse essere modificata in modo mirato e realistico.

La ricognizione ha confermato che

- le preposizioni semplici 'di' e 'a' emergevano come area di fragilità condivisa nelle produzioni scritte
- molti studenti mostravano un ricorso limitato a strategie di pianificazione, monitoraggio e revisione, con frequenti meccanismi di evitamento di costruzioni percepite come troppo difficili
- l'osservazione e i diari rendevano visibile una componente affettiva non trascurabile, costituita da insicurezza, stanchezza e talvolta un vero e proprio blocco di fronte ai compiti più articolati

4.3.2. L'AZIONE E IL MONITORAGGIO

Sulla base della Ricognizione abbiamo progettato un intervento basato sulla *processing instruction* e accompagnato da un monitoraggio costante. L'Azione prevedeva la somministrazione di 3 unità didattiche incentrate sulla manipolazione dell'*input*, sull'esplicitazione delle strategie di processamento improprie tipiche del passaggio da un sistema linguistico più conosciuto a quello oggetto di studio e sulla proposta di un percorso che andasse dal confronto interlinguistico all'*output* strutturato. Inoltre, abbiamo deciso di includere la sagoma linguistica per esplorare il repertorio dei partecipanti e il significato da essi attribuito alle lingue del loro vissuto, e di predisporre un protocollo di pre e post test comune al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo (sulla sagoma linguistica, cfr. Celentin 2019; Luppi, Thüne 2022).

Il *monitoraggio* si è appoggiato su più canali:

- momenti di osservazione diretta
- schede di auto-osservazione da parte mia e degli studenti
- *feedback* anonimi degli studenti dopo ciascun intervento
- confronto continuo con il gruppo di ricerca
- diario di bordo e raccolta dei testi prodotti durante le lezioni

4.3.3. LA RIFLESSIONE

La riflessione sul mio operato insieme al nucleo di ricerca è stata trasversale a tutto il progetto. Il ruolo delle colleghe con cui ho lavorato è stato fondamentale per accompagnare la riflessione personale condotta dopo aver analizzato i dati raccolti. Durante i colloqui chiarificatori abbiamo riflettuto sui dati emersi e sulle modalità per interpretarli. Il ruolo di facilitazione delle colleghe mi ha permesso di seguire le dinamiche della 'conversazione riflessiva' all'interno della quale io portavo avanti la riflessione, mentre le colleghe restavano nel mio quadro di riferimento intervenendo solamente per chiarire idee emerse o elaborare quanto stavo dicendo (Losito, Pozzo 2005: 152). In differita, anche il punto di vista degli studenti era presente in questa fase attraverso le parole presenti nei loro *feedback*.

Il ruolo della Riflessione è stato quello di rispondere agli interrogativi di ricerca facendo luce sulle trasformazioni avvenute o auspiccate in merito alla mia pratica didattica. Inoltre, lo scambio riflessivo ha permesso di aprire prospettive future che potrebbero rappresentare le fondamenta per un nuovo percorso di Ricerca Azione che benefici anche del confronto tra soluzioni identificate come efficaci e difficoltà incontrate durante il presente progetto.

4.4. L'ORGANIZZAZIONE TEMPORALE DEL PROGETTO

Il progetto ha seguito un cronoprogramma scandito dalle esigenze del *Foundation Year* e del *Master*.

- la ricognizione è stata svolta tra gennaio e inizio febbraio 2025

- tra febbraio e marzo si sono svolte l'analisi dei dati preliminari e la pianificazione dell'intervento
- tra fine marzo e maggio sono stati raccolti i dati del gruppo di controllo e, successivamente, del gruppo sperimentale
- i mesi successivi sono stati dedicati all'analisi, alla triangolazione e alla stesura finale

4.5. PRINCIPI ETICI CHE HANNO GUIDATO LA RICERCA

Prima dell'avvio della ricerca è stato richiesto e ottenuto il consenso del Direttore del *Foundation Year* e dei partecipanti coinvolti. Gli studenti, tutti maggiorenni, sono stati informati della finalità del progetto, dell'uso esclusivamente scientifico e didattico dei materiali raccolti e del fatto che avrei anonimizzato i dati. Lo stesso criterio di trasparenza ha guidato i rapporti con le colleghe del nucleo di ricerca e con il gruppo di controllo.

5. LA PARTE PRATICA DELLA RICERCA

In questa sezione vengono presentate l'osservazione del background linguistico dei partecipanti, le caratteristiche e modalità degli interventi centrali della fase di Azione nonché gli esiti dell'analisi dei dati raccolti.

5.1. LA SAGOMA LINGUISTICA: PRESENTAZIONE DELLO STRUMENTO

La fase pratica della ricerca si è aperta con la somministrazione della sagoma linguistica. L'inclusione di questo strumento rispondeva a una duplice esigenza: da un lato prendere consapevolezza, insieme agli studenti, del loro repertorio linguistico, dall'altro indagare il valore affettivo attribuito alle lingue e il modo in cui tale vissuto potesse orientare la progettazione dell'intervento. Ho letto la sagoma come dispositivo capace di avviare processi di costruzione identitaria, di auto-riflessione e di esplicitazione del proprio plurilinguismo, in una prospettiva coerente con l'obiettivo di lavorare su strategie, emozioni e autonomia di apprendimento (Celentin 2019: 161; Luppi-Thüne 2022: 2-4).

L'attività era articolata in tre momenti:

- una prima fase di rappresentazione grafica del proprio repertorio linguistico su una sagoma corporea
- una seconda fase di riflessione scritta sulle scelte compiute
- una terza fase di confronto con un/a compagno/a, utile a completare o rivedere la propria autobiografia linguistica. Le consegne erano fornite in italiano e in inglese, e gli studenti potevano rispondere in una delle due lingue. La scelta di non vincolare la riflessione all'italiano è stata intenzionale: il compito non mirava a valutare la competenza in L2, ma a rendere visibili significati, emozioni e relazioni fra le lingue

La somministrazione ha richiesto circa due ore per ciascun gruppo e si è svolta in presenza, in aule e giornate separate. Il gruppo sperimentale ha lavorato con me mentre il gruppo di controllo con la collega facente parte del nucleo di ricerca. Nonostante avessero partecipato alla somministrazione oltre 50 studenti per gruppo, ai fini dell'analisi sono state considerate soltanto le sagome di coloro che hanno preso parte a tutte le fasi dell'azione e della valutazione finale, cioè 21 studenti del gruppo sperimentale e 18 del gruppo di controllo.

5.1.1. I PARTECIPANTI: UN MOSAICO LINGUISTICO COME PUNTO DI PARTENZA

La sagoma linguistica ha confermato il carattere fortemente eterogeneo dei due gruppi. Nel gruppo sperimentale erano presenti studenti provenienti soprattutto da Kazakistan, Egitto, Myanmar, Russia e Ucraina, ma anche da altri contesti, mentre nel gruppo di controllo prevalevano apprendenti da Russia, Myanmar e Bielorussia. L'analisi ha mostrato che dietro questa pluralità nazionale si nascondeva una pluralità interna ancora più complessa: studenti kazaki che usavano anche il russo come L1, apprendenti ucraini che conoscevano il russo ma non sempre desideravano impiegarlo, studenti tunisini con un forte legame funzionale con il francese, repertori in cui si intrecciavano lingua nazionale, lingue di scolarizzazione, dialetti e lingue apprese in contesti migratori.

Questo mosaico è risultato centrale per capire quali risorse linguistiche potessero realisticamente essere mobilitate nell'insegnamento e

nell'apprendimento dell'italiano. Le sagome hanno mostrato che quasi tutti gli studenti possedevano almeno un'esperienza pregressa di apprendimento linguistico e che l'inglese occupava, in modo trasversale, una posizione di forte riconoscibilità e spendibilità.

5.1.2. L'ANALISI DELLE SAGOME LINGUISTICHE

Per leggere le sagome abbiamo adottato una prospettiva qualitativa guidata da alcune nozioni interpretative ricavate soprattutto dagli studi di Cogorni e Thüne (2022):

- i *colori* sono stati osservati non come simboli univoci, ma come indicatori potenziali di intensità, vicinanza, distanza, neutralità o ambivalenza
- le *parti del corpo* indicate sono state lette in relazione a funzioni cognitive, affettive e motorie
- la *distribuzione dei colori sulla sagoma* è stata considerata in termini di valore informativo, rilevanza e presenza o assenza di elementi strutturali disegnati

In ogni caso, la vera chiave interpretativa è sempre rimasta la spiegazione fornita dallo studente e non un automatismo simbolico imposto da rigide interpretazioni esterne (Cogorni, Thüne 2022: 45-49).

Dall'analisi dell'atteggiamento nei confronti dell'attività è emerso come molti studenti l'abbiano definita interessante, piacevole o stimolante. In altri casi è stata invece descritta come faticosa, probabilmente a causa del fatto che costringeva a riflettere in profondità sul proprio vissuto linguistico. Risulta interessante notare che, anche senza aver lavorato esplicitamente in precedenza su pratiche autobiografiche di questo tipo, i partecipanti si sono mostrati capaci di riconoscere il proprio repertorio, attribuendo senso alle lingue conosciute e commentandone il ruolo nella propria esperienza.

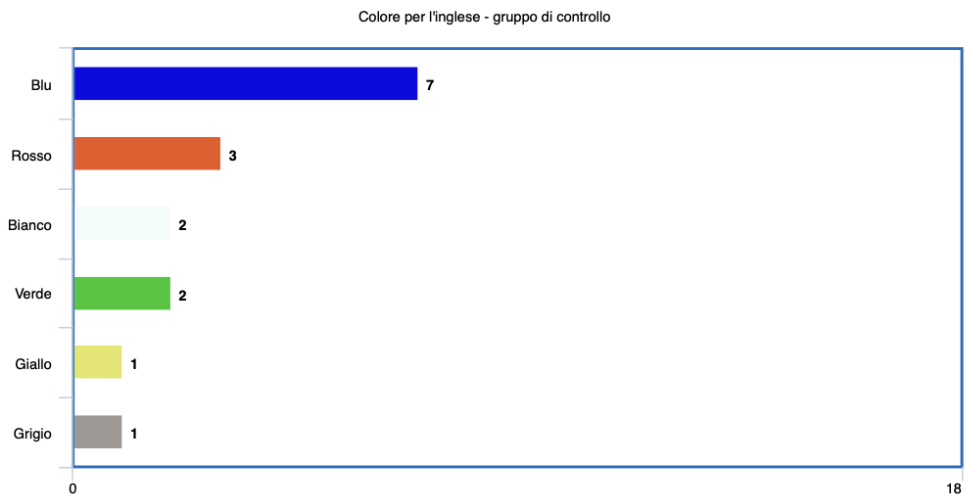
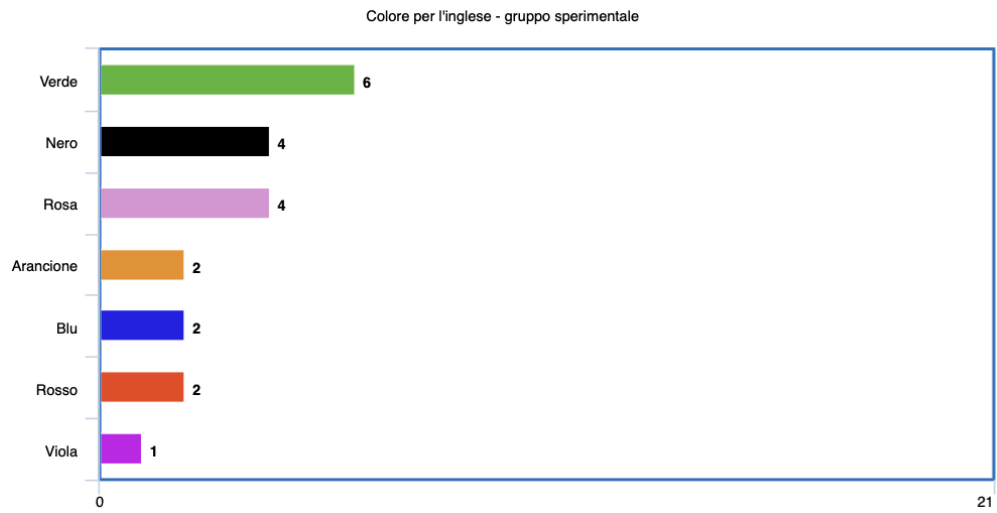
Le risposte relative alla **lingua madre** hanno evidenziato come, in entrambi i gruppi, essa è stata associata soprattutto a colori come rosso, blu e giallo e collocata nel petto o nella testa. Le descrizioni, poi, la ritraevano come lingua vicina, radicata, sede dei ricordi e degli affetti. L'**inglese**, al contrario, emergeva come lingua di supporto, affidabile e funzionale. Gli studenti lo legavano alla

comunicazione, all'apprendimento, ai viaggi, allo studio e alla possibilità di muoversi in contesti nuovi. Questa percezione è stata confermata sia dai colori scelti sia dalla loro collocazione nella testa, nelle mani, nelle braccia, nelle gambe e nei piedi che rimandano a una lingua pensata come strumento pratico e legato alla sfera cognitiva.

L'**italiano** presentava un profilo affettivo più variabile. Anche se veniva spesso associato a colori positivi e a immagini di vitalità, veniva collocato soprattutto nella testa, nelle mani, nella bocca o nello stomaco e presentato come lingua distante, faticosa, impegnativa, talvolta fonte di ansia, benché ritenuta importante per il futuro.

Le **altre lingue apprese in contesto formale** tendevano a essere descritte come lingue meramente studiate, ma in gran parte 'perse' o scarsamente presenti nel repertorio attivo degli apprendenti.

Portando l'attenzione ai dati relativi all'inglese è possibile mettere a fuoco due aspetti particolarmente rilevanti. Sul piano cromatico, l'inglese è rappresentato soprattutto attraverso colori a connotazione positiva o neutra — verde, blu, rosso, talvolta nero o rosa — e viene descritto come lingua della tranquillità, della comunicazione e del sostegno. Sul piano della collocazione sulla sagoma, la localizzazione più frequente è la testa, ma ricorrono anche mani, braccia, gambe e piedi: il repertorio metaforico costruito dagli studenti rimanda quindi a una lingua che aiuta a pensare, a esprimersi con immediatezza e a progredire nello studio (Fig. 1).



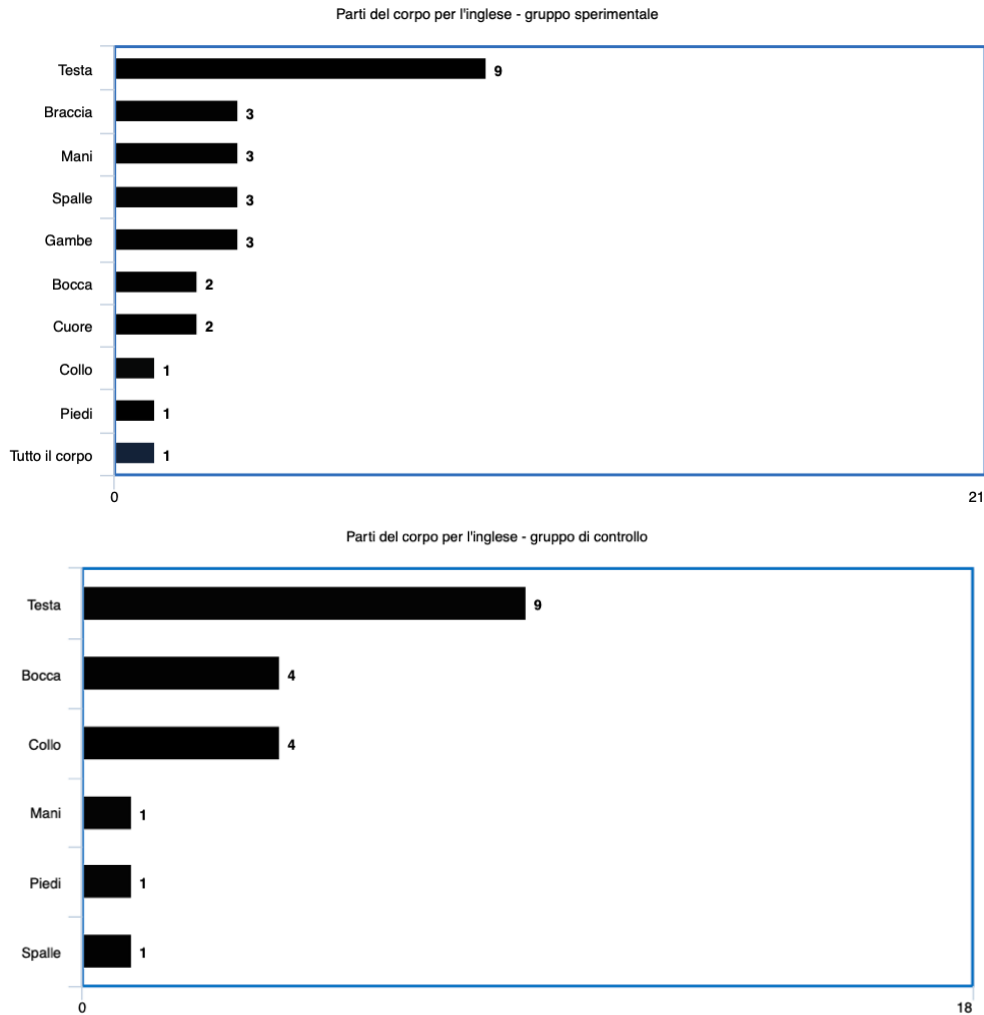


Fig. 1. Rappresentazioni dell'inglese nelle sagome linguistiche: in alto i colori attribuiti nei due gruppi; in basso le parti del corpo più frequentemente associate alla lingua

È proprio questa configurazione, molto più stabile e rassicurante di quella attribuita all'italiano, insieme agli esiti del sondaggio relativo alla lingua di supporto nell'apprendimento di una L2 (Fig. 2, alla pagina che segue), che ha motivato la scelta di assumere l'inglese come lingua-ponte nell'intervento.

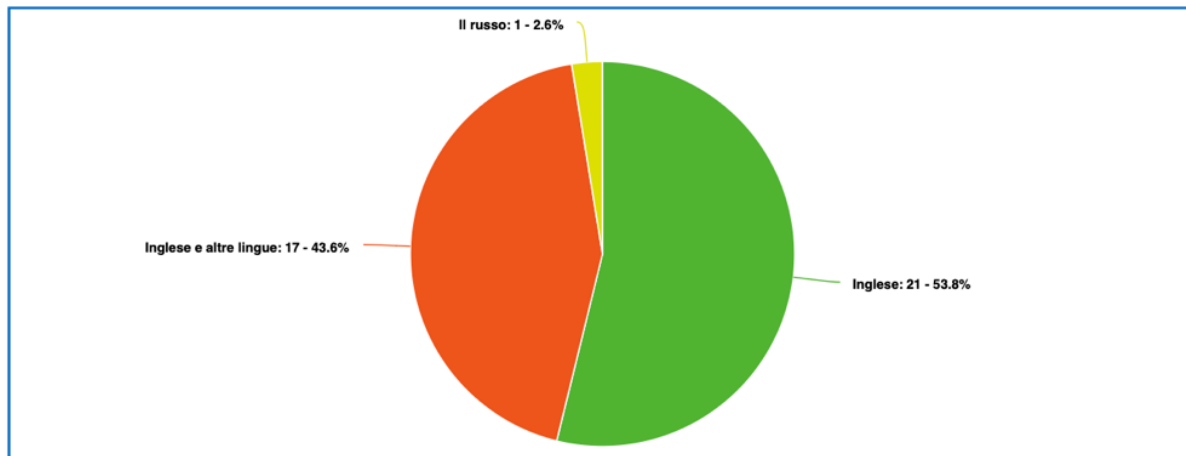


Fig. 2. Lingua di supporto dichiarata nell'apprendimento dell'italiano nei due gruppi

5.2. L'INTERVENTO

Al fine di chiarire le scelte operative, questa sezione presenta il quadro teorico di riferimento per poi procedere alla descrizione dell'intervento didattico.

5.2.1. IL QUADRO TEORICO ALLA BASE DELL'AZIONE

L'azione è stata costruita intrecciando *processing instruction*, focus sulla forma e Linguistica Cognitiva. Il *focus* sulla forma non coincide con un ritorno alla grammatica tradizionale, ma con un modo di guardare alla riflessione linguistica come osservazione delle costruzioni all'interno di un impianto didattico che ha come obiettivo l'uso (Daloiso 2018: 44-45). In questa cornice la *Processing instruction* interviene sul modo in cui l'apprendente elabora l'*input*, esplicitando le strategie di processamento improprie e favorendo un *intake* più stabile (Lee, Benati 2007: 6).

La Linguistica Cognitiva ha fornito un ulteriore sostegno teorico perché ha consentito di trattare anche le preposizioni come costruzioni dotate di senso. In questa prospettiva, l'insegnamento di 'di' e 'a' non viene ridotto alla memorizzazione, ma collegato a categorie semantico-cognitive e a modi diversi di

concettualizzare relazioni, specificazioni e finalità (Tucci 2018: 281). La scelta era coerente anche con il versante affettivo della ricerca: ridurre l'arbitrarietà percepita durante l'acquisizione di strutture grammaticali come le preposizioni. Essendo queste degli elementi funzionali e, in apparenza, più svuotati di contenuto semantico, il loro funzionamento dipende fortemente da concettualizzazioni molto variabili tra sistemi linguistici che sono legate al modo di interpretare la realtà descritta. Secondo questa prospettiva, i parlanti di lingue diverse usano una preposizione invece di un'altra nella medesima espressione sulla base di interpretazioni spesso inconsce legate alle relazioni spazio-direzionali tra gli elementi della frase (e.g. pensare *a* qualcosa vs. think *of* something) Se queste concettualizzazioni non vengono rese esplicite agli apprendenti, rischiano di venir percepite come interamente arbitrarie e, di conseguenza, non controllabili in fase di uso se non in seguito a uno sforzo di memorizzazione faticoso e spesso poco proficuo..

5.2.2. L'INTERVENTO DIDATTICO: STRUTTURA E CONTENUTI

L'intervento è stato articolato in 3 lezioni di 2 ore ciascuna, raccolte sotto il titolo comune *Approfondiamo l'italiano*, e somministrate nel mese di maggio. Le tre unità sono state organizzate in progressione:

- PI 1, *Ricordi e racconti*, dedicata alla narrazione di eventi passati
- PI 2, *Opinioni e come presentarle*, incentrata sull'espressione di punti di vista in forma orale e scritta
- PI 3, *Interpretare e commentare i dati*, dedicata alla descrizione di grafici e alle abilità proprie dell'italiano per lo studio

Dal punto di vista grammaticale, PI 1 rifletteva sul funzionamento di 'di' e 'a' all'interno di strutture con teste verbali mentre PI 2 e PI 3 spostavano il focus verso le teste aggettivali e nominali, mantenendo però un numero limitato di riflessioni in merito alle categorie semantico-cognitive in gioco durante la riflessione (meta)linguistica per evitare di sovraccaricare gli studenti.

Ogni intervento seguiva la medesima struttura. Una prima fase proponeva attività multimodali in inglese che miravano a elicitarle le costruzioni oggetto della lezione. Seguiva un confronto guidato tra inglese, L1 e italiano, volto a mettere in

luce analogie, divergenze e possibili fonti di *transfer* improprio. Successivamente venivano proposte attività di *input* strutturato, focalizzate sul polo semantico e poi su quello formale mentre solo successivamente gli studenti erano guidati verso *output* sempre più sostanziosi e personalizzati. Le attività finali richiedevano infatti brevi dialoghi, paragrafi o testi in cui riutilizzare le costruzioni studiate in contesti coerenti con i temi dell'unità.

In questo modo abbiamo cercato di rispettare il principio di gradualità della *Processing instruction*: la ricezione precede la produzione e il significato precede la forma (Daloiso 2018: 60).

5.2.3. IL MONITORAGGIO DURANTE L'AZIONE

Il monitoraggio dell'azione si è basato su tre fonti principali:

- i *feedback* degli studenti
- l'osservazione esterna
- l'auto-osservazione

I *feedback* anonimi hanno mostrato un apprezzamento costante per le lezioni, soprattutto in merito alla chiarezza del *focus*, alla presenza di *input* multimodali e alla possibilità di ragionare in modo esplicito su errori, strategie e collegamenti interlinguistici. Nel passaggio da PI 1 a PI 3 gli studenti hanno anche cominciato a nominare con maggiore precisione alcune strategie: riflettere sulle preposizioni in contesto, evitare la traduzione letterale, annotare le costruzioni in un quaderno dedicato, riutilizzarle in frasi nuove e riconoscerne i valori ricorrenti.

L'osservazione esterna e l'auto-osservazione hanno evidenziato, seppur con alcune differenze, un aumento dell'attenzione, del tempo del parlare da parte degli studenti, dell'interazione tra pari e della tendenza all'autocorrezione. L'atmosfera generale è apparsa più rilassata e gli studenti sono stati descritti come più partecipi rispetto alla fase di Ricognizione. Questo non significa che i filtri affettivi siano scomparsi del tutto, significa piuttosto che, dentro il perimetro dell'azione, le attività relative all'acquisizione di aspetti grammaticali sono state percepite come più governabili.

5.3. LA VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO

Per valutare l'intervento appena descritto ho costruito delle schede delle quali presento l'*iter* di somministrazione e la struttura.

5.3.1. LE SCHEDE DI RILEVAZIONE

La valutazione dell'intervento si è appoggiata su un pre e un post test comuni ai due gruppi. La scelta di utilizzare questo strumento nasceva dall'esigenza di verificare, accanto ai dati qualitativi, se l'azione producesse variazioni osservabili nell'uso delle preposizioni e nelle forme di auto-riflessione degli studenti. Ricordo che il protocollo, seppur interno a una Ricerca Azione e non a un esperimento in senso stretto, ha previsto un gruppo sperimentale e uno di controllo, comparabili per livello, ai quali in questa fase è stata somministrata una scheda identica.

Le somministrazioni sono state programmate in modo da ridurre il più possibile interferenze tra i due gruppi. Poiché gli studenti dei due corsi si incontravano spesso fuori dalle lezioni di italiano, abbiamo deciso di rilevare per prima la situazione del gruppo di controllo e di somministrare poi pre e post test al gruppo sperimentale nel rispetto dei tempi dell'Azione. In fase finale sono stati considerati validi soltanto i test degli studenti che avevano partecipato a tutte le fasi del percorso, così da poter leggere i dati alla luce dell'effettiva esposizione all'intervento.

Le schede di rilevazione erano composte da quattro attività. La prima invitava a produrre una breve riflessione scritta in italiano a partire dalla lettura di un paragrafo, così da osservare l'uso spontaneo di 'di' e 'a' durante la produzione di un breve passaggio scritto. La seconda e la terza attività proponevano invece compiti più strutturati — un *fill in the blank* e un esercizio a scelta multipla — pensati per rilevare l'accuratezza nell'uso delle preposizioni. La quarta attività consisteva infine in un questionario aperto, da compilare in italiano o in inglese, che aveva l'obiettivo di far emergere i meccanismi legati all'auto-valutazione, al monitoraggio delle emozioni e alla riflessione (meta)strategica, in linea con i tre assi della ricerca: *accuracy*, strategie e dimensione affettiva.

5.3.2. L'ANALISI DEI RISULTATI

L'analisi dei dati è stata guidata dagli obiettivi del progetto di Ricerca Azione e ha previsto modalità di interpretazione delle risposte degli studenti che si adattassero alle varie sezioni delle schede di rilevazione.

5.3.2.1. L'ACCURACY NELL'USO DELLE PREPOSIZIONI 'DI' E 'A'

Ho deciso di analizzare i pre e post test riflettendo prima sulle rilevazioni della spontaneità d'uso delle preposizioni attraverso l'Attività 1. Nelle produzioni spontanee il gruppo sperimentale passa dal 42,8% al 76,2% di testi in cui compaiono 'di' e/o 'a' (Tab. 1), mentre il gruppo di controllo passa dal 38,9% al 50% (Tab. 2). L'incremento è dunque del 33,4% nel gruppo sperimentale e dell'11,1% nel gruppo di controllo. Questi dati suggeriscono che l'intervento abbia inciso non solo sulla correttezza d'uso, ma anche sulla disponibilità stessa a impiegare le costruzioni *target* invece di evitarle.

	PERCENTUALE RELATIVA ALLA PRESENZA DELLE PREPOSIZIONI DI E A
PRE TEST	42,8%
POST TEST	76,2%

Tab. 1. Presenza delle preposizioni di e a nelle produzioni spontanee del gruppo sperimentale

	PERCENTUALE RELATIVA ALLA PRESENZA DELLE PREPOSIZIONI DI E A
PRE TEST	38,9%
POST TEST	50%

Tab. 2. Presenza delle preposizioni di e a nelle produzioni spontanee del gruppo di controllo

Le Attività 2 e 3, più controllate, consentono di leggere con maggiore precisione la correttezza d'uso e le omissioni. Nell'Attività 2 il gruppo sperimentale passa dal 48,6% al 71,1% di risposte corrette, mentre il gruppo di controllo dal 67,4% al 73,3%. Nell'Attività 3 il gruppo sperimentale sale dal 74,8% all'84,5% e il gruppo di controllo scende dal 70,6% al 67,5% (Tab. 3). Parallelamente, le risposte vuote calano in modo marcato soprattutto nell'Attività 2 del gruppo sperimentale, passando dal 25,7% all'1,6% (Tab. 4).

ATTIVITÀ 2		ATTIVITÀ 3		
	PERCENTUALE DI RISPOSTE CORRETTE NEL PRE TEST	PERCENTUALE DI RISPOSTE CORRETTE NEL POST TEST	PERCENTUALE DI RISPOSTE CORRETTE NEL PRE TEST	PERCENTUALE DI RISPOSTE CORRETTE NEL POST TEST
GS	48,6%	71,1%	74,8%	84,5%
GC	67,4%	73,3%	70,6%	67,5%

Tab. 3. *Le percentuali di risposte corrette nelle Attività 2 e 3*

ATTIVITÀ 2		ATTIVITÀ 3		
	PERCENTUALE DI RISPOSTE VUOTE NEL PRE TEST	PERCENTUALE DI RISPOSTE VUOTE NEL POST TEST	PERCENTUALE DI RISPOSTE VUOTE NEL PRE TEST	PERCENTUALE DI RISPOSTE VUOTE NEL POST TEST
GS	25,7%	1,6%	4,8%	4,1%
GC	7,7%	2,6%	2,4%	3,2%

Tab. 4. *Le percentuali di risposte vuote nelle Attività 2 e 3*

Uno sguardo tanto generale non tiene però conto di dinamiche verificatesi a livello delle singole categorie relative al tipo di testa – verbale (TV), nominale (TN) o aggettivale (TA) – attivata dalla preposizione utilizzata. In generale, la categoria TN presenta la variazione minore tra pre e post test mentre la categoria TA è l'unica nella quale anche il GS ha subito un leggero abbassamento delle risposte corrette nell'Attività 3 mentre nell'Attività 2 sia le risposte corrette relative alla categoria TA che TV hanno subito incrementi significativi nel GS.

In generale il GS presenta un aumento maggiore relativo al passaggio da risposte sbagliate a giuste, anche se prevalgono, in relazione a tutte e tre le categorie, le risposte rimaste invariate. Anche la tendenza a passare da risposte lasciate vuote a risposte corrette è prevalente nel GS rispetto al GC e questo potrebbe trovare in parte una spiegazione nella variazione della regolazione delle emozioni riportata al par. 5.3.2.3.

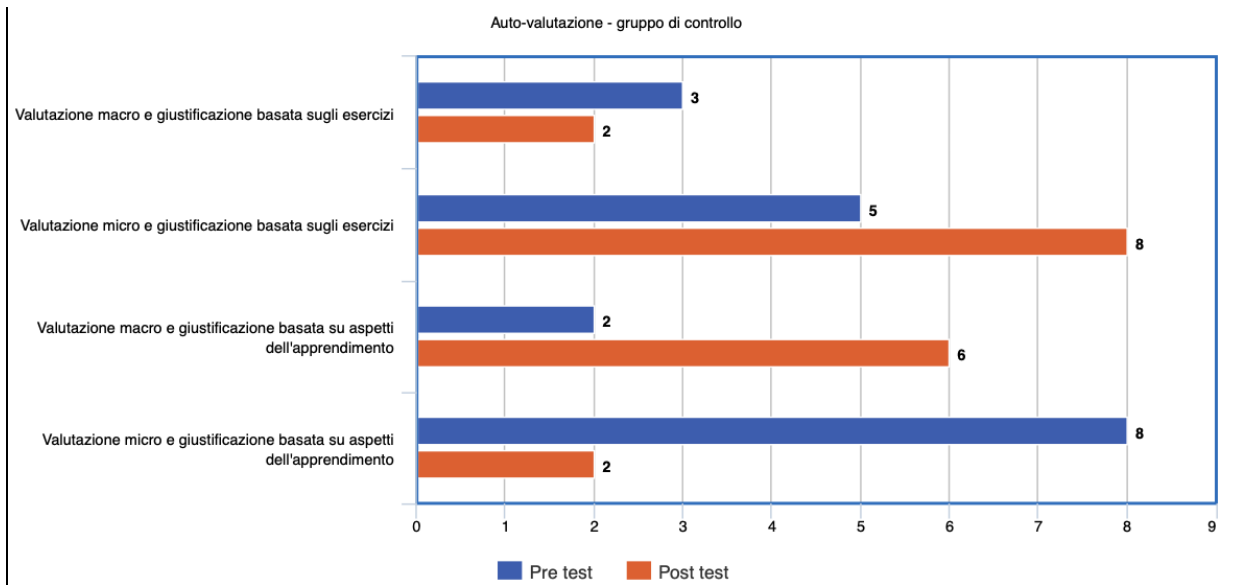
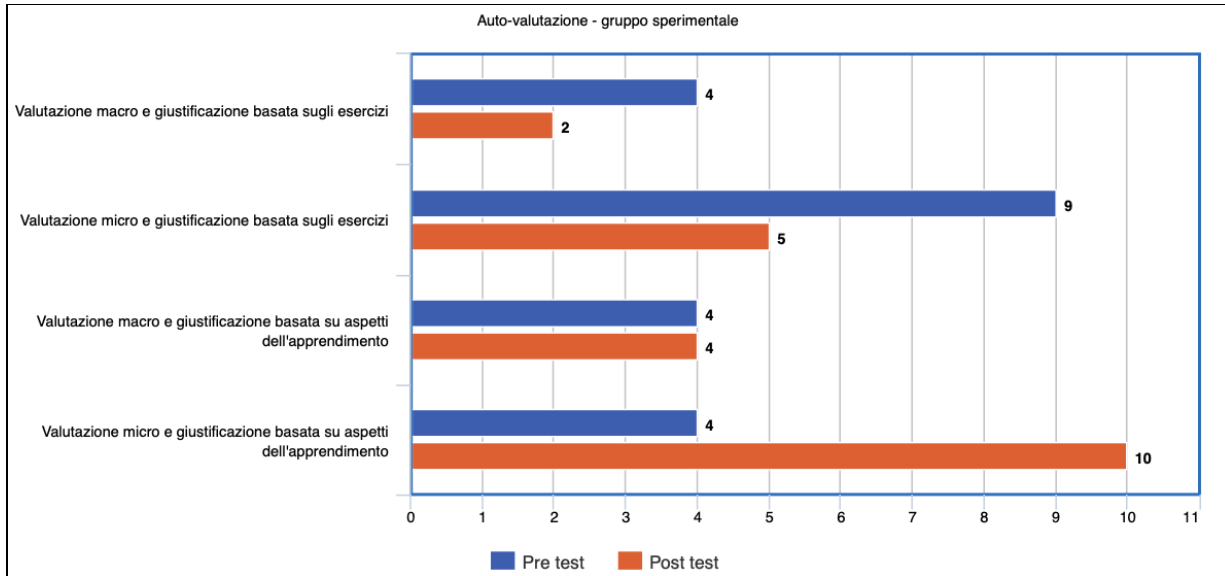
5.3.2.2. LE STRATEGIE: AUTO-VALUTAZIONE E ATTRIBUZIONI

Passando dal versante dell'*accuracy* a quello delle strategie, i dati confermano l'utilità dell'intervento anche sul piano (meta)cognitivo e affettivo. Gli *item* 1 e 2 dell'Attività 4 puntavano a misurare la capacità di auto-valutare il proprio operato e questa competenza si ricollega agli obiettivi della ricerca in ragione del fatto che essa dipende dal possesso di strategie legate all'apprendimento (Oxford 2017²: 84).

Lo schema di codifica da me identificato prevedeva i seguenti criteri:

- il livello di valutazione della difficoltà/semplificabilità dei *task*:
 - o con *livello macro* intendo una valutazione che si riferisce solo alle attività senza specificarne gli elementi difficili o facili
 - o con *livello micro* intendo una valutazione che si riferisce a elementi più precisi caratterizzanti le attività (e.g. disponibilità di opzioni multiple, richiesta di risposte aperte, ecc.)
- la tipologia di giustificazione fornita per la propria valutazione. La giustificazione può vertere
 - o sulle caratteristiche delle attività
 - o sulla riflessione in merito agli aspetti dell'apprendimento linguistico (e.g. difficoltà di utilizzo delle collocazioni, possibilità di interferenze tra sistemi linguistici molto simili, ecc.)

L'applicazione di questi criteri alle risposte degli studenti ha fatto emergere le frequenze di combinazioni rappresentate nei grafici delle Fig. 3 e 4.



Figg. 3 e 4: Rilevazione dell'auto-valutazione tra pre e post test

Il GS dimostra una maggiore capacità di descrivere ciò che avviene durante il compito poiché gli studenti illustrano con più precisione come affrontano le difficoltà, che cosa li aiuta, quali errori cercano di prevenire e quali risorse linguistico-cognitive mobilitano. Anche sul piano dell'auto-valutazione e delle attribuzioni si osserva una tendenza a formulare giudizi più circostanziati e meno generici in merito alla propria prestazione.

5.3.2.3 IL MONITORAGGIO E LA GESTIONE DELLE EMOZIONI DURANTE L'APPRENDIMENTO

L'item 3 indagava la capacità degli studenti di monitorare le proprie emozioni durante le attività e di identificarne l'origine. L'analisi delle risposte ha evidenziato che il numero di studenti del GS che ha descritto il proprio stato emotivo, limitandosi a parlare di aspetti generali del test, è rimasto invariato, mentre è leggermente diminuito nel GC. Gli studenti del GS che hanno fornito una giustificazione più specifica sono aumentati in maniera più rilevante rispetto al GC, che invece presenta, anche nel post test, un gruppo di studenti che non ha giustificato le emozioni identificate. Oltre a misurare le frequenze relative ai tipi di giustificazioni fornite, ho anche comparato la tipologia di emozioni identificate dagli studenti. In particolare, 12 studenti del GS hanno dichiarato di provare emozioni più positive durante il post test mentre la stessa trasformazione è avvenuta nel GC solo nel caso di 2 studenti.

Quest'ultima considerazione è allineata con i risultati riportati nel par. 5.3.2.1, che hanno messo in luce la riduzione, nel post test, delle risposte lasciate vuote, in particolare da parte del GS. Se gli studenti che enfatizzano le loro emozioni negative spesso lo fanno perché riduci da esperienze di apprendimento spiacevoli, che li hanno spinti ad evitare di ottenere risultati negativi (Khongput 2020: 100), l'aumento rilevato delle emozioni positive coinvolte nell'apprendimento sembra denotare un'esperienza opposta e, quindi, piacevole e motivante.

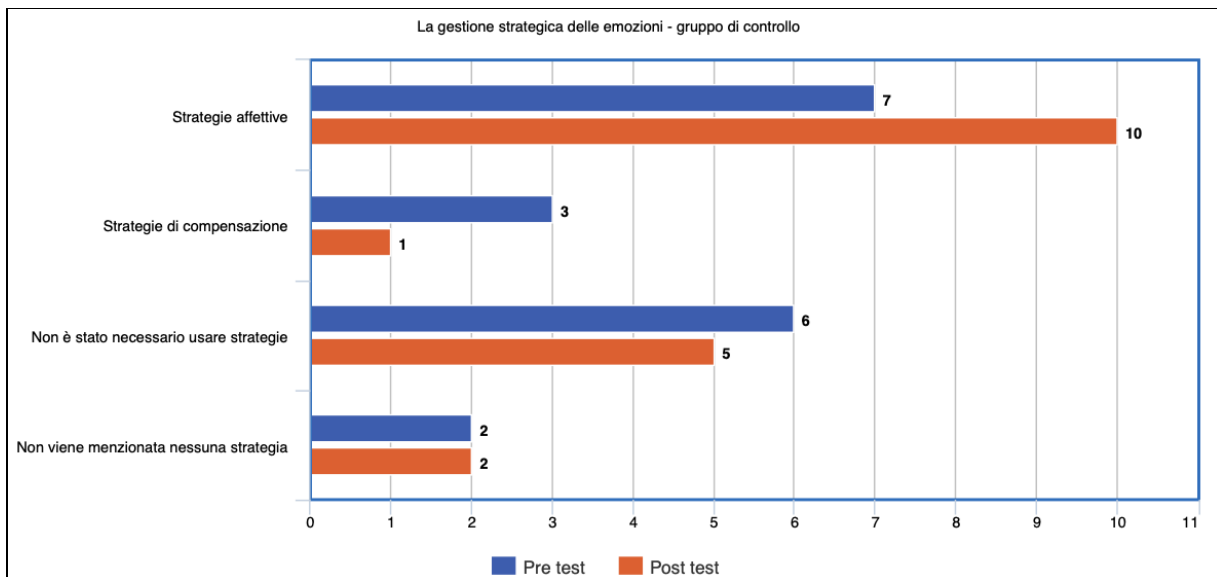
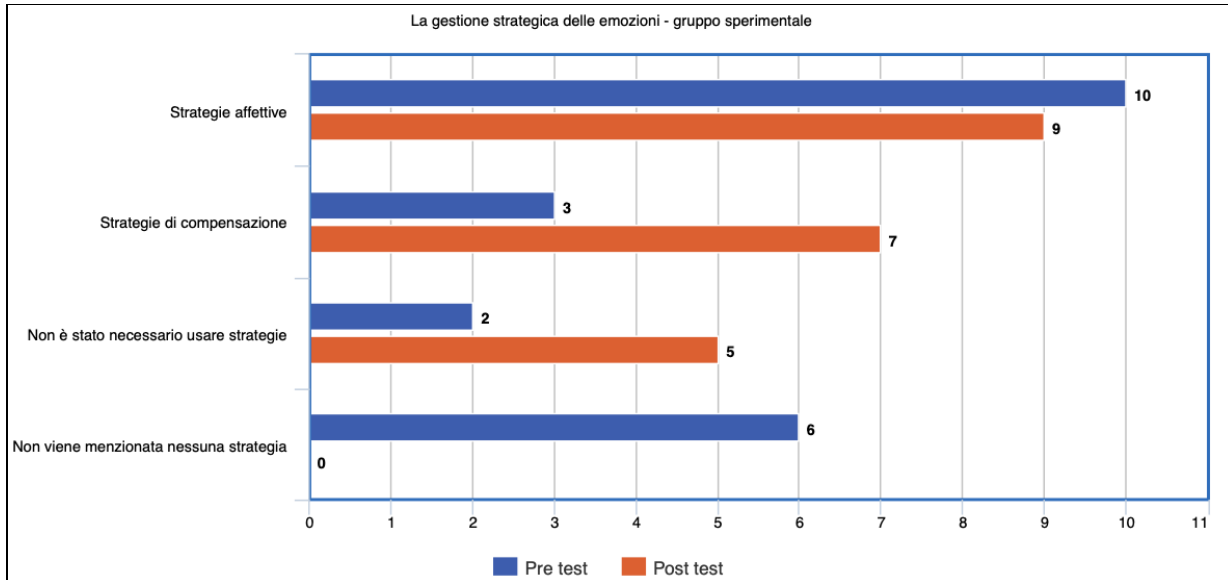
5.3.2.4. LE STRATEGIE: EMOZIONI E RIFLESSIONE (META)STRATEGICA

L'analisi dell'*item* 4 ha rilevato l'impiego di due tipi di strategie:

- *affettive*, ovvero che includono competenze quali identificare il proprio umore o il livello di ansia, riconoscere i propri punti di forza, usare tecniche di respirazione (Oxford 2017²: 127-128)
- di *compensazione*, ovvero che includono il tentativo di utilizzare il contesto e co-testo per fronteggiare difficoltà di comprensione o di sopperire all'assenza di conoscenze specifiche appoggiandosi alla conoscenza posseduta (Oxford 2017²: 297)

Le Fig. 5 e 6, riportano come nel GS l'impiego di strategie affettive sia leggermente diminuito, mentre nel GC abbia subito un incremento e la tendenza inversa sia risultata in merito all'impiego di strategie di compensazione aumentate nel GS e diminuite nel GC. Gli studenti del GS che hanno deciso di non usare strategie perché provavano emozioni positive sono aumentati nel post test mentre quelli del GC sono leggermente diminuiti. Infine, rispetto al pre test, nel post test nessuno studente del GS ha omesso la riflessione sulle strategie, mentre nel GC il numero di studenti che non ha menzionato alcuna strategia è rimasto invariato, anche se esiguo.

Alcune trasformazioni interessanti che non emergono dallo schema riguardano il passaggio, avvenuto solo nel GS, dall'omissione delle strategie impiegate all'utilizzo di strategie di compensazione. In entrambi i gruppi, invece, alcuni studenti – 3 nel GS e 2 nel GC – sono passati dall'omissione del riferimento alle strategie alla menzione di strategie affettive. Infine, nel GS si è verificato il passaggio dall'utilizzo di strategie affettive a quelle di compensazione.



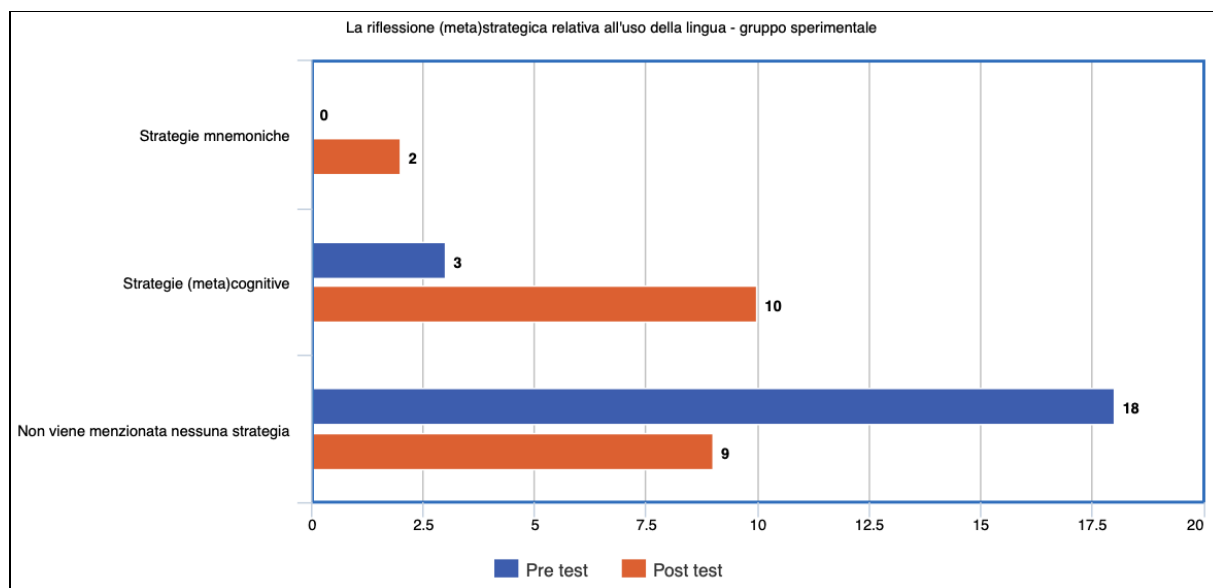
Figg. 5 e 6. Gestione strategica delle emozioni e riflessione (meta)strategica relativa all'uso della lingua tra pre e post test

Infine, l'item 5 mi ha permesso di indagare la competenza di riflessione (meta)strategica in rapporto all'utilizzo della lingua in maniera funzionale al completamento efficace dei *task*.

Il ricorso alle strategie, in questo caso, poteva riguardare

- *strategie di tipo mnemonico*. Queste strategie sostengono gli studenti nell'apprendimento della L2 ma non richiedono necessariamente un'elaborazione profonda degli elementi interessati (Oxford 2017²: 152, 174)
- *strategie di tipo (meta)cognitivo*. Queste strategie prevedono la capacità di pianificare la gestione dei compiti, l'identificazione delle proprie preferenze di apprendimento o il monitoraggio dei propri errori e dell'apprendimento in generale (Oxford 2017²: 21, 41)

Gli esiti dell'analisi hanno tracciato il quadro osservabile nelle Fig. 7 e 8



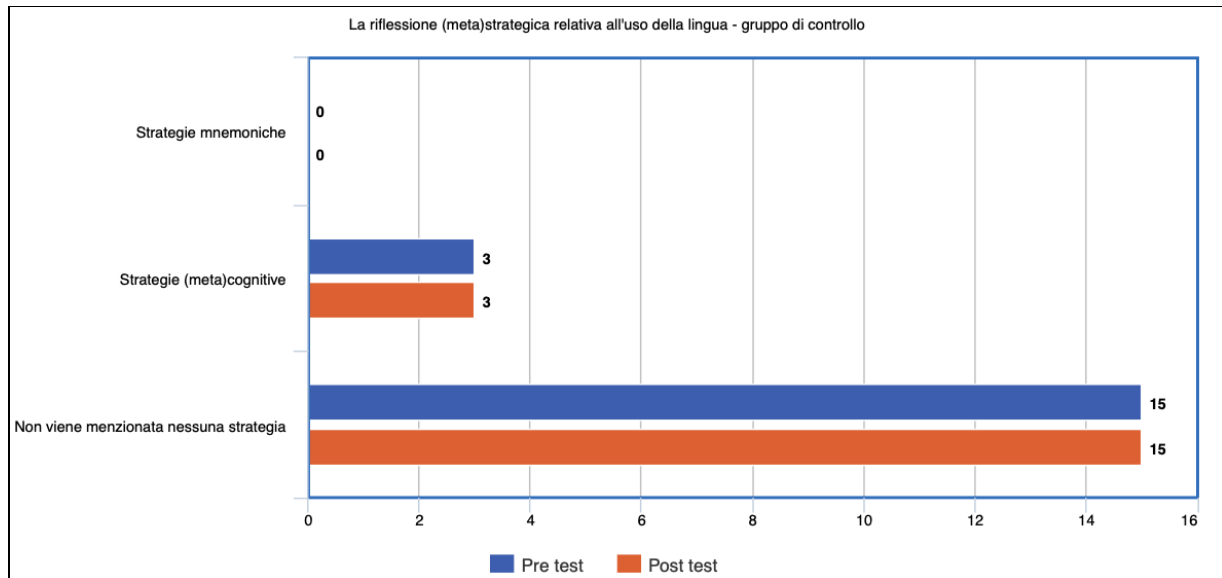


Fig. 7 e 8. *La riflessione (meta)strategica relativa all'uso della lingua tra pre e post test*

Mentre il GS ha visto sia l'aumento, più esiguo, dell'utilizzo di strategie mnemoniche che quello, più corposo, di strategie (meta)cognitive e la diminuzione del numero di studenti che non hanno menzionato strategie, il GC non presenta alcuna variazione rispetto ai criteri considerati. In realtà, questo appiattimento apparente diventa eloquente quando si osservano le trasformazioni tra pre e post test considerando i singoli partecipanti. In particolare, se nel GS 2 studenti sono passati dal non menzionare strategie ad affermare di utilizzarne di mnemoniche e 8 studenti di (meta)cognitive, nel GC 2 studenti hanno menzionato le strategie solo nel pre test mentre 2 sono passati dal non menzionare alcuna strategia al menzionarne, quindi, anche se in maniera più ridotta rispetto al GS, anche nel GC c'è stato qualche cambiamento tra pre e post test.

I vari momenti dedicati alla riflessione (meta)strategica durante gli interventi in classe sono allineati con un utilizzo più elevato di strategie (meta)cognitive da parte del GS rispetto al GC. È interessante ricordare che le considerazioni interlinguistiche favorite durante l'Azione hanno in effetti spesso spinto gli studenti a prendere in considerazione le proprie preferenze di apprendimento e a monitorare i propri errori nell'ottica di un apprendimento consapevole e responsabile.

6. CONCLUSIONI

La Ricerca Azione qui presentata è nata da un interrogativo circoscritto — come insegnare in modo più efficace le preposizioni 'di' e 'a' nel *Foundation Year* — ma ha finito per illuminare un nodo più ampio. *In contesti plurilingui e ad alta variabilità, la riflessione grammaticale produce effetti più significativi quando non si limita alla correzione della forma, ma si intreccia con il repertorio linguistico degli apprendenti, con le strategie che essi mettono in campo e con le emozioni che accompagnano l'esperienza di apprendimento.* Proprio per questo il criterio di presentazione degli argomenti, dalla cornice istituzionale fino all'analisi dei risultati, è essenziale.

Nella classe di questa Ricerca Azione, la *Processing instruction* ha prodotto segnali convincenti di miglioramento nell'uso spontaneo e controllato delle preposizioni, ha ridotto l'evitamento e ha favorito una maggiore consapevolezza emotiva e strategica durante e successivamente allo svolgimento delle attività di produzione linguistica. Parallelamente, l'intervento ha sostenuto forme più mature di auto-osservazione e un aumento del ricorso a strategie di compensazione e (meta)cognitive, insieme a un rafforzamento delle emozioni positive in situazione di test. *Accuracy* e strategie, in altre parole, non si sono presentate come piani separati, ma come dimensioni interdipendenti.

Per la mia pratica futura, il lavoro svolto suggerisce almeno due direzioni. La prima è estendere la logica della *Processing instruction* ad altre aree della grammatica italiana caratterizzate da forte polisemia o da elevato rischio di *transfer* improprio. La seconda è assicurare la presenza, nella didattica del *Foundation Year*, di uno spazio di riflessione (meta)strategica e (meta)emozionale che caratterizzi costantemente il percorso di apprendimento linguistico degli studenti. In questo senso, lo studio della grammatica può trasformarsi da luogo di frustrazione e apparente arbitrarietà in spazio di maggiore autonomia, controllo e fiducia, ovvero in quelle risorse che gli studenti del *Foundation Year* sono chiamati a impiegare nel loro percorso universitario e di vita in Italia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BENATI, A., 2000, "Processing instruction: un tipo di grammatica comunicativa per la classe di lingua straniera. Il caso del futuro italiano", *Italica*, 77, 4, 473-494. DOI: <https://doi.org/10.2307/480284>.
- BUCCINO, G.; MEZZADRI, M., 2015, "Embodied language and the process of language learning and teaching", in U.-M. LÜDTKE (ed.), *Emotion in language: Theory, Research, Application*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 191-208.
- CELENTIN, P., 2019, *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue nello stesso modo*, QuiEdit, Verona.
- CELENTIN, P., 2024, "L'italiano come Lx: la diversità linguistica come vantaggio per l'apprendimento", *Bollettino Itals*, 22, 106, 3-29.
- COGORNI, C.; THÜNE, E.-M., 2022, "Colori nei ritratti linguistici", in E.-M. THÜNE; A. LUPPI (eds.), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, CeSLiC, Bologna, 43-63. +
DOI: <https://dx.doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6944>.
- DALOISO, M., 2018, "Intorno alla perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi dell'apparato esercitativo e proposte glottodidattiche basate sulla *processing instruction*", *Italiano LinguaDue*, 2, 42-68.
- FRAGA I.; PADRÓN I.; ACUNA-FARINA C., 2023, "The effect of emotionality on syntactic processing: neural and behavioral evidence", in B. CANALES; S. M. LERALTA (eds.), *Emotion and identity in second language learning*, Peter Lang, Oxford, 15-48.
- GADALETA, C., 2019, "La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso", *Italiano a scuola*, 1, 169-180.

- GOLEMAN, D., 1996, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Milano.
- GUARDA, M.; HOFER, S., 2021, *COMPASS: A framework for theory and research on plurilingual didactic competences*, Eurac Research, Bolzano.
- KHONGPUT, S., 2020, "Metastrategies used by EFL students in learning English writing: self-reflection", *LEARN Journal*, 13, 2, 93-104.
- LANTERO, L., 2020, "Il Foundation Course in Italia: origine e inquadramento normativo", in C. BAGNA; S. RASTELLI (ed.), *La didattica nel Foundation Year*, Franco Cesati, Firenze, 15-26.
- LEE, J. F.; BENATI, A. G., 2007, *Second language processing. An analysis of theory, problems and possible solutions*, Continuum, Londra.
- LOSITO, B.; POZZO, G., 2005, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- LUBELLO, S.; ROSI, F., 2020, "Il ruolo dell'italiano L2 nel processo di internazionalizzazione delle università", *Italiano LinguaDue*, 12, 1, 1-10.
- LUPPI, A.; THÜNE, E.-M., 2022, *Lingua, identità e memoria. Il lavoro con biografie linguistiche nella didattica universitaria. Un'introduzione*, in R. LUPPI; E.M. THÜNE (eds.), *Biografie linguistiche. Esempi di linguistica applicata*, Bologna, CeSLiC, pp. 1-14.
DOI: <https://dx.doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6944>.
- MEZZADRI, M., 2017, *Testing academic language proficiency*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne.
- OXFORD, R., 2017², *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*, Routledge, New York-London.

RASTELLI, S., 2020, "L'italiano nel Foundation Year: proprio nella classe plurilingue la didattica migliore", in C. BAGNA; S. RASTELLI (eds.), *La didattica nel Foundation Year*, Franco Cesati, Firenze, 45-58.

RASTELLI, S.; BAGNA, C., 2020, *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti stranieri*, Pacini, Pisa.

RUGGE, F., 2019, *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le Università*, Fondazione CRUI, Roma. Ultimo accesso: 25 maggio 2026, <<https://www.cruis.it/archivio-notizie/!%E2%80%99internazionalizzazione-della-formazione-superiore-in-italia-le-universit%C3%A0-aggiornamenti-e-approfondimenti-2019-4512.html>>.

SCHWARTZ-FRIESEL, M., 2015, "Language and emotion. The cognitive linguistics perspective", in U. M. LUDTKE (ed.), *Emotion in language. Theory, research, application*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 157-173.

TUCCI, I., 2018, "La didattica delle preposizioni in italiano L2: un approccio semantico-cognitivo", *Italica*, 9, 7, 277-303.
<[https://www.academia.edu/40564304/Ida Tucci La didattica delle preposizione in italiano L2 un approccio semantico cognitivo](https://www.academia.edu/40564304/Ida_Tucci_La_didattica_delle_preposizione_in_italiano_L2_un_approccio_semantico_cognitivo)>.