

Sviluppare la competenza metapragmatica di studenti in mobilità internazionale: una proposta didattica in prospettiva plurilingue

Federica Curreli
Università di Galway, Irlanda
f.curreli1@universityofgalway.ie

Abstract

This study proposes a multilingual approach to developing metapragmatic awareness among university students involved in international mobility programmes, who are required to mediate between different languages in increasingly multilingual environments. Several studies have emphasised the need to overcome the monolingual paradigm and to adopt an approach that values students' complex and interconnected linguistic repertoires. However, this approach is still rarely applied to the development of metapragmatic skills in mobility contexts and in L2 Italian programmes. The teaching module, delivered to 14 students attending the University of Galway, is centred around the analysis of (im)politeness in different sociocultural contexts; different languages were used throughout the course to carry out reflective activities and collaborative tasks. Data analysis focused on students' group projects, consisting of intercultural role plays followed by metapragmatic reflections. Preliminary findings attest to the effectiveness of this approach in fostering an awareness of how cultural assumptions shape language use, while also promoting cooperative learning. The results also underscore the need for more structured reflection on mediation strategies, strategic use of multilingual resources and non-verbal communication. Overall, data highlight the potential of the proposed approach in fostering multilingual metapragmatic awareness and suggest its transferability to other learning contexts.

Keywords: Multilingual Approach; Metapragmatic Awareness; Intercultural Reflection; Study Abroad Students.

1. Introduzione

Gran parte della ricerca sull'apprendimento pragmatico in contesti di mobilità tende a concentrarsi sull'uso linguistico attivo degli studenti, valutandone il grado di aderenza alle norme dei parlanti nativi (Shively 2025). Studi sul cervello plurilingue (Cook 1992) e sulla natura sempre più pluriculturale dei soggiorni all'estero (Trentman, Diao 2021) hanno tuttavia evidenziato la necessità di un cambio di approccio, che guardi all'apprendente come parlante dotato di *agency* e capace di mediare tra lingue e culture diverse per comunicare efficacemente (Félix-Brasdefer 2025). Fondamentale in tal senso è la competenza metapragmatica, intesa come capacità di riflettere sui fattori contestuali e sugli assunti culturali alla base delle scelte linguistiche (McConachy 2019). Finora, pochi studi hanno indagato lo sviluppo di tale competenza in chiave plurilingue, e significative lacune si evidenziano in riferimento ai contesti di mobilità (Shively 2025) e ai corsi di italiano L2 (Carbonara, Samu, Lisi in stampa). Il

presente lavoro intende pertanto proporre un approccio didattico plurilingue mirato a sviluppare e valutare la competenza metapragmatica di studenti universitari in Erasmus.

2. Verso una prospettiva plurilingue allo sviluppo della competenza metapragmatica

La letteratura sullo sviluppo pragmatico in contesti di mobilità ha riservato ampio spazio all'evoluzione delle competenze degli studenti universitari, correlandola all'efficacia di interventi didattici propedeutici al soggiorno all'estero (Alcón-Soler 2015; Halenko, Jones 2017; Hernández 2021; Hernández, Boero 2018). Questo filone di ricerca adotta una visione essenzialmente monolingue dello sviluppo pragmatico, e tende a valutare l'uso linguistico degli studenti confrontandolo con quello dei parlanti nativi (Shively 2025).

È stato tuttavia progressivamente sottolineato che il cervello plurilingue funziona in modo diverso da quello monolingue (Cook 1992), e che le diverse lingue conosciute dagli apprendenti non sono immagazzinate in compartimenti stagni, ma sono in continua comunicazione tra di loro. Si è quindi evidenziata la necessità di sostituire il paradigma monolingue con un approccio che guardi all'apprendente come parlante interculturale, dotato di risorse plurilingui che utilizza ecletticamente in base alla sua soggettività ed *agency* (Félix-Brasdefer 2025; Ishihara 2019). Questo cambio di paradigma è ulteriormente giustificato dalla natura sempre più plurilingue e pluriculturale delle esperienze di studio all'estero, in cui gli apprendenti sono chiamati a mediare tra le lingue e culture dell'ambiente circostante e quelle del proprio repertorio (Trentman, Diao 2021).

L'applicazione della prospettiva plurilingue alla ricerca pragmatica è ancora in fase di espansione, specialmente per quanto riguarda lo sviluppo e la valutazione della competenza metapragmatica (v. Sánchez-Hernández, Maíz-Arévalo 2022 per una panoramica di studi recenti). Tale competenza è tuttavia imprescindibile per studenti impegnati a orientarsi nelle dinamiche accademiche e nelle interazioni quotidiane con la comunità locale e con interlocutori di varia origine culturale. Se entro la cornice della pragmatica interlinguistica la competenza metapragmatica è intesa come riconoscimento del rapporto tra forma, funzione e contesto secondo le norme socioculturali della lingua target (Sánchez-Hernández, Maíz-Arévalo 2022), l'adozione della prospettiva plurilingue implica ridefinirne i confini. Va quindi riconosciuto il suo carattere interculturale, dato dall'interazione, nel processo di riflessione, tra le varie lingue e culture del repertorio degli apprendenti, compresa la lingua-cultura di partenza (McConachy, Liddicoat 2016; Kecskes 2014). Inoltre, essa si configura come capacità riflessiva e analitica più profonda e trasversale, che si realizza nell'esplorazione dell'impatto di fattori contestuali e individuali sulle scelte comunicative proprie e altrui, e degli assunti culturali alla base dei propri giudizi pragmatici, spesso connessi a un ordine morale e a stili d'interazione cui ci si rifà inconsciamente anche nell'uso e nell'interpretazione di una lingua straniera o seconda (McConachy 2019).

La competenza metapragmatica si interseca pertanto anche con la competenza interculturale e di mediazione. È stato infatti spesso sottolineato il suo ruolo nello sviluppo della competenza interculturale (Félix-Brasdefer 2017; Jackson 2019; McConachy and Liddicoat 2016), intesa come capacità di comunicare in modo rispettoso ed efficace con interlocutori provenienti da culture diverse (Jackson 2019). In tal senso si lega anche alla competenza di mediazione, attraverso cui il parlante co-costruisce significati e negozia un compromesso tra le proprie abitudini linguistiche e concettualizzazioni culturali e quelle del proprio interlocutore (Consiglio d'Europa 2020; Piccardo, North, Goodier 2019).

Rispetto alle competenze produttive, lo studio delle competenze metapragmatiche è un'area di ricerca meno esplorata (van Compernelle, Kinginger 2013). Inoltre, in relazione allo sviluppo della competenza metapragmatica in ottica plurilingue, importanti lacune si rilevano

nei contesti di mobilità internazionale (Shively 2025) e nei corsi universitari di italiano L2, in cui la sperimentazione plurilingue tende a trascurare la dimensione strettamente pragmatica¹.

3. Una proposta di intervento didattico

A fronte di tale lacuna, lo studio aveva l'obiettivo di mettere a punto e testare un approccio plurilingue allo sviluppo e valutazione della competenza metapragmatica di studenti universitari partecipanti all'Erasmus. È stata pertanto formulata la seguente domanda di ricerca: in che misura gli studenti dimostrano competenza metapragmatica a seguito dell'intervento didattico?

Dal punto di vista metodologico, l'indagine si inserisce nel solco della Design-Based Research ad orientamento qualitativo, condotta secondo la prospettiva del docente-ricercatore (Schmalenbach, Ashouri 2025). Lo studio è stato svolto nel contesto di un corso di Comunicazione Interculturale erogato dall'Università di Galway, in Irlanda, e frequentato da 14 studenti: 10 erano apprendenti di italiano di livello A2+-B1, iscritti a vari corsi di laurea e futuri partecipanti al programma Erasmus; 4 erano invece studenti italiani in Erasmus all'Università di Galway durante la raccolta dati. I repertori linguistici del gruppo classe si rivelano particolarmente compositi, come mostrano i grafici riportati:

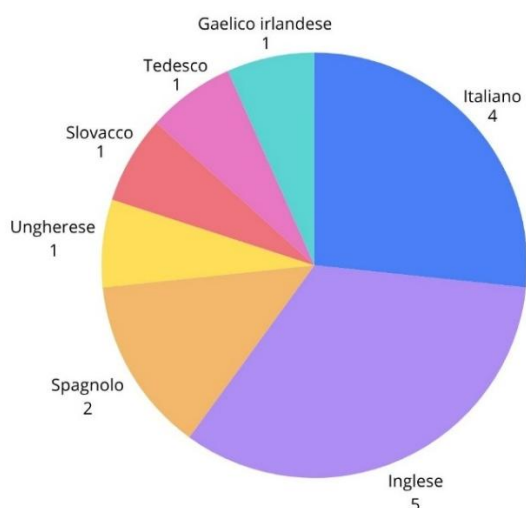


Figura 1: L1 degli apprendenti

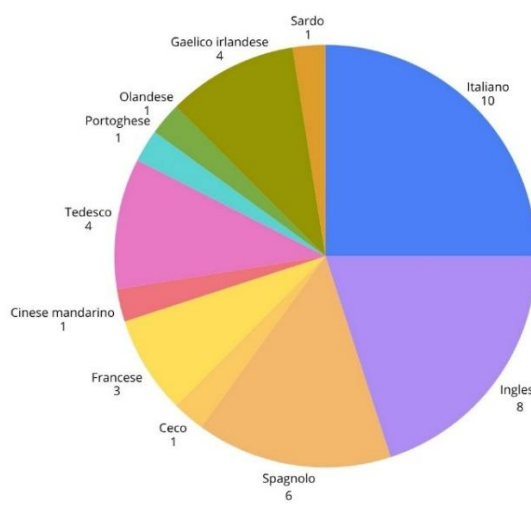


Figura 2: Lingue seconde/straniere

L'approccio didattico si ispira agli studi di McConachy (2013) sullo sviluppo della competenza metapragmatica e di Kohler e Scarino (2024) sull'implementazione di un orientamento plurilingue e interculturale nell'apprendimento linguistico. In linea con McConachy (2013), sono stati individuati i seguenti obiettivi di fondo:

1. Sviluppare l'abilità degli studenti di analizzare la lingua da un punto di vista metapragmatico;
2. Sviluppare consapevolezza di alcune aspettative culturali alla base dell'uso della lingua target;
3. Sviluppare consapevolezza di aspettative culturali collegate alla propria lingua e cultura di origine e del loro impatto sull'interpretazione e l'uso di lingue seconde/straniere.

Per il raggiungimento di tali obiettivi in chiave plurilingue, l'approccio didattico si è ispirato ai principi individuati da Kohler e Scarino (2024), che sottolineano come un

¹ Si veda Carbonara, Samu, Lisi (in stampa) per una panoramica di studi recenti in ambito italiano.

orientamento plurilingue e interculturale debba: favorire il confronto con lingue, culture, e prospettive diverse; incoraggiare gli studenti a riflettere sulle proprie esperienze individuali e sulle proprie reazioni emotive; promuovere l'astrazione di conoscenze e processi; fondarsi su un continuo scambio tra pari e tra studenti e insegnanti; favorire processi di decentramento e di riflessione; e concepire l'apprendimento come processo dinamico.

Il corso, svoltosi nell'arco di 12 settimane per un totale di 24 ore, si è strutturato come segue:

- Settimane 1-3: Le attività si sono concentrate sul parlante plurilingue e sull'intersezione tra uso linguistico, cultura e identità nel processo di apprendimento. Mediante riflessione guidata, gli studenti hanno esaminato il rapporto tra esperienze di vita e apprendimento linguistico, i fattori soggettivi-emotivi connessi all'uso di lingue diverse e le implicazioni pratiche legate alla gestione di repertori plurilingui.
- Settimane 3-4: Si è quindi approfondito il rapporto tra cultura e uso linguistico focalizzando la riflessione didattica sulla competenza interculturale e pragmatica in prospettiva plurilingue. Essa è intesa come capacità comunicare efficacemente in situazioni diverse, prestando attenzione a elementi contestuali e ricorrendo a strategie di negoziazione del significato e di mediazione tra norme socioculturali e stili comunicativi diversi.
- Settimane 5-11: Il nucleo centrale del percorso didattico è stato costituito dall'analisi della (s)cortesia linguistica. A partire da esempi di richieste, complimenti e forme semplici di proteste tratti da materiali audiovisivi e articoli scientifici, si sono esplorati meccanismi di cortesia e scortesia alla base di realizzazioni linguistiche in diversi contesti comunicativi e culturali.
- Settimana 12: Il corso si è concluso con una riflessione volta a ricondurre i concetti introdotti in classe all'esperienza concreta di studio all'estero. Al fine di promuovere scelte linguistiche consapevoli, agli studenti è stato chiesto in particolare di interrogarsi sui propri obiettivi di apprendimento, sul rapporto tra comunità di origine e comunità di arrivo e sulla propria predisposizione all'adattamento culturale.

L'approccio didattico si è fondato sui seguenti tre elementi cardine:

- a. Analisi di norme pragmlinguistiche e sociopragmatiche relative alle lingue target dei due gruppi di apprendenti, messe a confronto con le altre varietà linguistiche presenti nei loro repertori. L'italiano e l'inglese (specialmente la varietà irlandese) sono stati pertanto confrontati con le L1 degli apprendenti e con altre lingue da loro studiate (ad esempio il francese).
- b. Discussioni sul rapporto tra uso linguistico, norme socioculturali, identità e *agency* dei parlanti plurilingui. Per quanto guidati dall'insegnante, tali momenti di discussione hanno cercato di favorire la libera espressione degli studenti, che sono stati incoraggiati a condividere impressioni ed esperienze personali.
- c. Ricorso sistematico a pratiche plurilingui e confronto interculturale in attività di riflessione e task collaborativi, tra cui Discourse Completion Tasks (DCT)². All'inizio del corso, gli studenti hanno completato sei DCT su richieste, risposte a complimenti e proteste sia nella propria lingua madre che nella lingua target. In piccoli gruppi pluriculturali, hanno poi identificato gli indicatori pragmlinguistici di (s)cortesia, riflettendo sul ruolo che i fattori contestuali, personali e le norme culturali rivestono nel determinare l'appropriatezza di un enunciato e la negoziazione del significato.

I dati sono stati raccolti tramite attività di riflessione in aula, questionari, saggi plurilingui e progetti di gruppo. A fronte dell'ampia mole di dati, nei prossimi paragrafi verrà

² Strumento chiave della ricerca pragmatica, il DCT prevede il completamento di ipotetici scenari comunicativi attraverso la formulazione di enunciati contestualmente appropriati.

presentata un'analisi preliminare di un'attività altamente rappresentativa dell'approccio adottato: i progetti di gruppo realizzati dagli studenti a fine corso.

4. I dati

Il progetto di gruppo consisteva nella creazione di un video plurilingue, avente come fulcro un *role play* interculturale. Di seguito si riportano le istruzioni:

Create and role-play an intercultural interaction that you might experience while studying abroad, in which different views of politeness and impoliteness are at play. Some topic options from which you can choose are: compliments, complaints, greetings and introductions, invitations, offers, requests, apologies. You can base your dialogue on one of these topics, or combine several of them. Proposals for different topics are also welcome, as long as they relate to the overarching theme of (im)politeness.

Gli studenti dovevano inoltre riflettere sul dialogo creato facendo riferimento ai concetti introdotti a lezione, tra cui la relazione tra i personaggi, il ruolo di norme culturali e atteggiamenti personali nell'interpretazione della (s)cortesia, le strategie usate per comunicare efficacemente e raggiungere reciproca comprensione, i potenziali rischi di fraintendimento e disallineamento comunicativo.

Ciascun gruppo comprendeva un partecipante italiano e due o tre studenti di varia provenienza geografica. Coerentemente con l'approccio, si è promosso l'uso dell'intero repertorio linguistico, lasciando che gli studenti attingessero liberamente alle proprie risorse pur assicurando la comprensibilità del dialogo. Per la riflessione metapragmatica è stata concessa la scelta tra italiano e inglese (usati rispettivamente dagli studenti italiani e dal resto degli apprendenti, che possedevano una competenza avanzata/nativa), facilitando la valutazione e garantendo che il livello linguistico non ostacolasse la verbalizzazione.

Nei paragrafi che seguono si descrivono la metodologia di analisi e si riportano alcuni risultati preliminari. Ci si concentra in particolar modo sulle riflessioni metapragmatiche degli studenti, a partire dalle quali si traggono alcune prime conclusioni rispetto al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, all'efficacia del trattamento didattico e a possibili aspetti da esplorare e/o implementare in sperimentazioni future.

4.1 Metodologia di analisi

I dati sono stati trascritti, codificati e analizzati mediante Nvivo (vers. 1.7.1). Per i *role play*, i criteri di trascrizione semplificano la simbologia di Jefferson (2004) per bilanciare resa fedele delle interazioni e leggibilità. Le trascrizioni delle riflessioni preservano i tratti tipici del parlato, quali riempitivi, ripetizioni ed enunciati sospesi. L'analisi si è svolta in due fasi. Le riflessioni sono prima state codificate sulla base di quattro dimensioni: consapevolezza di fattori contestuali, consapevolezza di norme socioculturali, consapevolezza delle conseguenze di differenze culturali e riflessione sull'uso di risorse plurilingui.

Seguendo Sánchez-Hernández e Maíz-Arévalo (2022), è stata poi elaborata una griglia di valutazione comprendente tre livelli di competenza metapragmatica, iniziale, intermedio e avanzato, definiti sulla base del grado di integrazione delle quattro dimensioni all'interno della riflessione e della capacità degli studenti di motivare le scelte comunicative nei *role play*:

Livello	Descrizione del profilo
Iniziale	Emerge una consapevolezza scarsa o nulla dell'impatto delle variabili contestuali (distanza sociale, potere, grado di imposizione) sull'uso della lingua. Le norme culturali sono discusse in termini puramente descrittivi, con scarsi o nulli riferimenti a diverse percezioni linguistiche, alle ragioni delle scelte comunicative o alle implicazioni per le interazioni interculturali. Emerge inoltre una scarsa o nulla consapevolezza di come le diverse lingue vengano impiegate per negoziare differenze culturali e preferenze personali.
Intermedio	Emerge una consapevolezza implicita delle variabili contestuali. Gli studenti identificano diverse norme socioculturali, ma non sempre le collegano esplicitamente alle proprie scelte comunicative. La discussione delle differenze culturali rimane per lo più descrittiva, con riferimento solo occasionale all'impatto sulla comunicazione interculturale. Vengono usate più lingue, ma senza una riflessione sistematica su come queste servano a negoziare differenze culturali e preferenze personali.
Avanzato	È evidente una consapevolezza esplicita dell'impatto delle variabili contestuali, che emerge dal riferimento diretto a distanza sociale, potere e grado di imposizione. Le scelte comunicative vengono spiegate con collegamento diretto alle norme culturali e pragmatiche percepite. La variazione culturale di percezioni e comportamenti viene spiegata con riferimento esplicito all'impatto di differenze culturali sull'interazione. Infine, si rileva l'uso consapevole e strategico del repertorio linguistico per la negoziazione di differenze e preferenze comunicative.

Tabella 1: Griglia di valutazione della competenza metapragmatica

4.2 Risultati

Questa sezione illustra i risultati preliminari della ricerca attraverso una selezione di estratti esemplificativi.

4.2.1 Estratto 1³

Contesto: Le due protagoniste, E. e A., sono, rispettivamente, una studentessa Erasmus italiana e una studentessa austriaca iscritta al BA all'Università di Galway. E. conosce, oltre all'italiano, l'inglese, lo spagnolo, l'olandese e il dialetto sardo. A. parla il tedesco (nella variante austriaca) come lingua madre, e ha studiato l'inglese, lo spagnolo e l'italiano. Il *role play* qui riportato illustra un'interazione telefonica strutturata attorno a un fraintendimento pragmatico legato a diverse aspettative di cortesia nelle sequenze di invito e relative risposte.

- 1 **E:** Pronto?
- 2 **A:** Ich kann leider doch nicht zur Party kommen heute.
(Unfortunately, I can't come to the party today after all)⁴

³ [Inizio di sovrapposizione.

] Fine di sovrapposizione tra due frasi se finiscono in contemporanea, o punto in cui una delle due finisce nel corso dell'altra.

- Interruzione e cambio nella struttura della frase.

(()) Descrizione degli eventi fornita dall'autrice.

(0.0) Tempo trascorso in decimi di secondo.

⁴ Le traduzioni inglesi dei turni in tedesco e olandese sono state fornite dalle studentesse stesse sotto forma di sottotitoli.

- 3 E: ((con tono irritato, agitando le mani)) Ik heb jou al gezegt! Ik sprek Nederlands niet Duits.
(I already told you! I speak Dutch, not German!)
- 4 A: Vabbè, allora parliamo italiano. Non posso venire alla festa stasera.
- 5 E: (2.0) Perché no?
- 6 A: Perché devo studiare per l'esame.
- 7 E: Dai, ma.. magari vieni per un'ora e poi vai via!
- 8 A: ((infastidita)) No, perché mi stai facendo pressioni?
- 9 E: ((leggermente irritata)) Oh! Scusa..

Riflessione metapragmatica

A: Yeah in the video we showed that kind of Italian people tend to insist more to like, actually-like, when someone says they can't come, they insist and try to, try to convince them to come. And in Austria, if someone says "no", they actually mean "no", they actually don't want to come. So if you insist, then they kind of perceive it as rude because they are much more direct.

E: Yeah, in Italy it's pretty normal to insist, like in Spanish culture. We maybe don't say a direct "no", we just say "maybe" or "I will come" and then we don't go. A straight "no" is just rude and we don't say it normally. And we, like, we insist and insisting is not rude, it's a way of saying "I really want you to come".

[...]

A: [...] So in Austria, we don't add a lot of small talk. Like sometimes we do, but often like the stereotype kind of is that you don't really, and you're more direct again. So, as in the video, I was- when I started with the German sentence I literally just went- I just said "I can't come to the party", so I didn't add any "Hey how are you?", so I think that's a very Austrian and also German thing.

In base alla griglia di valutazione, tale riflessione si colloca su un livello di competenza intermedio-avanzato. Sebbene le studentesse scelgano di mostrare un'interazione tra pari, l'impatto delle variabili contestuali sull'uso linguistico, caratterizzato da relazioni di potere simmetriche e minima distanza sociale, non riceve un approfondimento esplicito. La riflessione presenta tuttavia vari elementi riconducibili a un livello di consapevolezza apprezzabile. Le due studentesse identificano norme socioculturali relative alle rispettive culture, ossia la propensione ai rifiuti indiretti e all'insistenza tipica della cultura italiana e la maggiore schiettezza tipica del contesto austriaco-tedesco. Esse vengono confrontate non solo tra di loro, ma anche con altre culture ("like in Spanish culture"). Ciò dà prova della natura interculturale della competenza metapragmatica, che si realizza nell'interazione di framework culturali diversi nel processo di riflessione (McConachy, Liddicoat 2016).

La descrizione di norme culturali diverse non si limita a un semplice confronto, ma si traduce in una riflessione sul possibile impatto di tali divergenze sulla comunicazione interculturale. Ciò avviene mediante l'uso di categorie metapragmatiche quali *rude*, *direct*, *straight*, così come di termini quali *normal*, che mostrano come i fraintendimenti pragmatici non dipendano solo dal concetto di appropriatezza, ma anche da un "moral order that individuals consciously and unconsciously invoke when evaluating self and others" (McConachy 2019: 170).

Ulteriore indice di un buon livello di competenza metapragmatica è il termine *stereotype*, che si configura come tentativo di prendere le distanze da eccessive generalizzazioni e di riconoscere, almeno implicitamente, un certo grado di variabilità nelle realizzazioni pragmatiche all'interno di una stessa cultura.

Infine, le due studentesse spiegano le proprie scelte linguistiche citando esempi tratti dal dialogo. Ciò si traduce anche in una riflessione attiva sulle modalità d'uso di lingue diverse, evidente quantomeno nei commenti sull'uso del tedesco per trasmettere schiettezza ("in German I literally just went- I just said...").

4.2.2 Estratto 2

Contesto: I due scenari che seguono sono stati selezionati, in quanto particolarmente rappresentativi, tra dieci *role play* prodotti da un gruppo composto da quattro studenti (due irlandesi, una italiana e una panamense). Le due protagoniste, E. (irlandese) e A. (italiana), danno vita a micro-disallineamenti comunicativi derivanti da diverse norme pragmatiche e pratiche culturali in incontri di servizio e tra amici.

At the shop: Irish / Italian

- 8 E: [Hey how are you today?]
 9 A: [Hi, hi!]
 10 E: It's really nice weather! [Are you enjoying the weather?]
 11 A: [Yeah!] Yeah! ((agitando le mani e annuendo))
 12 A: ((si sporge verso di lei)) ...sorry?
 13 E: Are you enjoying the [weather]?
 14 A: [Yeah], yeah it's nice! ((annuendo))
 15 E: Mm, what are you up to for the weekend?
 16 A: ((un po' esitante, agitando le mani)) I don't know..! Nothing, really.
 17 E: That'll be two euro please.
 18 A: Okay, thank you!

Meeting a friend: Irish / Italian

- 53 E: ((seduta al tavolo)) Hi!
 54 A: ((si avvicina)) Oh, hi!
 55 E: ((ancora seduta)) How are you?
 56 A: ((esita, si sporge verso di lei per darle un bacio sulle guance mettendo le mani sulle sue spalle)) Hi!
 57 E: ((accetta il bacio passivamente))
 58 A: ((si siede al tavolo)) How are you?
 59 E: Good!

Riflessione metapragmatica

A: Ciao, sono A. e sono italiana, e nel video ho deciso di rappresentare la maniera in cui noi italiani siamo molto più calorosi e aperti per quanto riguarda salutare i nostri amici e infatti abbiamo l'usanza per esempio dei due baci, che è qualcosa che gli irlandesi non hanno, mentre

invece siamo molto più chiusi e in qualche modo freddi con gli estranei. Infatti non abbiamo l'usanza di fare conversazione per esempio in negozio, oppure neanche di chiederci- diciamo, di salutarci quando troviamo un estraneo per strada.

E: Hello, my name is E. and I'm from Kildare, Ireland and I would say that I resonate with quite a lot of the stereotypical Irish behaviour that we demonstrated in our videos. For example, in the shop scenarios, it's quite common to have a quick conversation with the shopkeeper other than just saying "hello" or "thank you". And I think this just is our way of demonstrating friendliness or politeness when we're talking to strangers or greeting strangers. And I thought it was.. I thought it was really interesting comparing this to typical Italian greetings and also with Panamanian culture.

Tali riflessioni metapragmatiche sono state ascritte a un livello iniziale-intermedio di competenza. Le norme pragmatiche discusse si riferiscono alle modalità di interazione giudicate più tipiche in incontri di servizio e tra amici in contesto irlandese e italiano, che le due studentesse confrontano tra loro. Sebbene i *role play* evidenzino una certa consapevolezza dei potenziali rischi comunicativi di diverse aspettative culturali, il confronto resta ancorato a una pura giustapposizione, e manca una discussione più sistematica su come tali differenze influenzino l'interazione.

Non c'è inoltre evidenza di uso strategico di risorse plurilingui. Gli studenti infatti scelgono di usare o l'inglese, come nei casi sopra riportati, o l'italiano, ma non discutono esplicitamente le motivazioni di questa scelta o come le due lingue siano state usate per raggiungere specifici effetti comunicativi.

A fronte di questi elementi attestati a un livello iniziale, altre componenti mostrano una competenza riconducibile a un livello intermedio. Scegliendo di rappresentare scambi comunicativi caratterizzati da livelli diversi di distanza sociale, le studentesse mostrano consapevolezza dell'impatto di variabili contestuali sull'uso linguistico in diversi contesti socioculturali. Tale consapevolezza è evidente dall'uso di termini quali "amici", "estranei", "strangers", per quanto manchi un riferimento esplicito ai concetti di distanza sociale, potere e grado di imposizione.

Inoltre, si noti anche in queste riflessioni il riferimento al concetto di "stereotipo" culturale, che attesta la consapevolezza che le norme pragmatiche individuate costituiscano delle parziali generalizzazioni.

5. Discussione e implicazioni per iterazioni future

Dai dati analizzati emergono alcuni elementi di grande interesse. Una prima osservazione riguarda gli obiettivi formativi definiti a inizio corso (McConachy 2013), che gli studenti mostrano di aver raggiunto. Rispetto allo sviluppo della capacità di analisi metapragmatica, per quanto questa risulti nel complesso ancora a uno stadio embrionale, tra i gruppi emergono già alcune differenze relative alla profondità della riflessione e all'abilità degli studenti di integrare i concetti e le dimensioni di analisi introdotte a lezione. Il task nel complesso si rivela particolarmente efficace nel favorire la riflessione esplicita sulle norme pragmatiche della propria L1, mostrando come il background culturale orienti comportamenti linguistici e giudizi pragmatici (McConachy 2019).

Altro punto di forza del task risiede nella sua natura cooperativa (Kohler, Scarino 2024): incentivando lo scambio tra studenti di diversa provenienza, l'attività non solo promuove una maggiore consapevolezza delle norme pragmatiche delle lingue target, ma offre anche un primo contatto con nuovi contesti culturali, arricchendo il repertorio complessivo degli studenti.

Inoltre, incoraggia gli studenti a riflettere criticamente su somiglianze e differenze culturali e su possibili risposte emotive (Kohler, Scarino 2024), così da individuare eventuali problemi comunicativi e modalità per farvi fronte. Ciò contribuisce a rafforzare l'*agency* degli studenti rispetto alle proprie scelte linguistiche (Félix-Brasdefer 2025; Ishihara 2019) e costituisce il punto di partenza per lo sviluppo di competenze di mediazione e co-costruzione di significati secondo le contingenze emergenti dal contesto specifico (Kecskes 2014).

Accanto a tali esiti positivi, si individuano aspetti da migliorare nelle successive iterazioni. Tra questi, sottolineiamo la necessità di un focus più esplicito su strategie di mediazione per colmare la distanza tra abitudini linguistiche e categorie culturali diverse. Si rende inoltre necessario rendere più sistematica la riflessione sull'uso strategico delle risorse plurilingui: sebbene dai progetti emerga la creatività degli studenti nel combinare codici differenti⁵, un'azione di *scaffolding* mirato risulta doverosa per promuovere uno sfruttamento consapevole di queste risorse a fini comunicativi e pragmatici.

Va infine notata la rilevanza degli elementi paralinguistici e prossemici, che gli studenti mobilitano per l'interazione, ma non menzionano esplicitamente nelle riflessioni. Maggiore attenzione va quindi dedicata a questi aspetti in sperimentazioni future, per guidare gli apprendenti verso una consapevolezza multimodale che integri la dimensione non verbale nella riflessione pragmatica.

6. Osservazioni finali

Nonostante il focus sui soli progetti di gruppo abbia dato una panoramica parziale delle competenze degli studenti a seguito dell'azione didattica, i dati presentati evidenziano tendenze promettenti, offrendo un primo riscontro sull'efficacia del corso e delineando, al contempo, alcuni margini di miglioramento. In tal senso, emerge in particolare l'esigenza di maggiore ricerca sullo sviluppo della competenza metapragmatica connessa all'uso di risorse plurilingui (es. *code-switching*, traduzioni/spiegazioni di espressioni culturalmente connotate) in interazioni interculturali.

Nel complesso, i risultati presentati sottolineano il potenziale dell'approccio nel sollecitare negli studenti una maggiore sensibilità verso l'agire comunicativo proprio e altrui e un uso consapevole di pratiche plurilingui nelle interazioni interculturali; inoltre, suggeriscono la trasferibilità del modello proposto in altri contesti universitari.

Riferimenti bibliografici

Alcón-Soler E., 2015, "Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay", in *System*, 48, pp. 62-74. [10.1016/j.system.2014.09.005](https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.005).

Carbonara V., Samu B., Lisi M., in stampa, "Uniscape e pratiche plurilingui nei corsi di italiano L2 per studenti universitari: un tentativo di micro-language planning".

Cook V. J., 1992, "Evidence for Multicompetence", in *Language Learning*, 42(4), pp. 557-591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>.

⁵ Un esempio calzante è offerto dall'alternanza di tedesco, olandese e italiano nel primo estratto, che funge da strumento con cui le due studentesse esibiscono un'identità plurilingue e l'affiliazione a contesti culturali differenti.

Consiglio d'Europa, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasburgo, Council of Europe.

Félix-Brasdefer J. C., 2025, *The Pragmatics of Intercultural Communicative Competence: Language Use and Intercultural Understanding in Foreign Language and Study Abroad Contexts*, Bristol, Multilingual Matters & Channel View Publications, <https://doi.org/10.2307/jj.29048699>.

Félix-Brasdefer J. C., 2017, "The intercultural speaker abroad", in Rachel Giora, Michael Haugh (a cura di), *Doing Pragmatics Interculturally: Cognitive, Philosophical and Sociopragmatic Perspectives*, Berlin, Boston, De Gruyter Mouton, pp. 353-370. <https://doi.org/10.1515/9783110546095-019>.

Halenko N., Jones C., 2017, "Explicit instruction of spoken requests: An examination of pre-departure instruction and the study abroad environment", in *System*, 68, pp. 26-37. [10.1016/j.system.2017.06.011](https://doi.org/10.1016/j.system.2017.06.011).

Hernández T. A., 2021, "Explicit instruction for the development of L2 Spanish pragmatic ability during study abroad", in *System*, 96, 102395. [10.1016/j.system.2020.102395](https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102395).

Hernández T. A., Boero, P., 2018, "Explicit instruction for request strategy development during short-term study abroad" in *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(1), pp. 35-49. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1459278>.

Ishihara N., 2019, "Identity and Agency in L2 Pragmatics", in Naoko Taguchi (a cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, Oxford, Routledge pp. 161-175. <https://doi.org/10.4324/9781351164085>.

Jackson J., 2019, "Intercultural Competence and L2 Pragmatics", in Naoko Taguchi (a cura di), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, Oxford, Routledge, pp. 479-494. <https://doi.org/10.4324/9781351164085>.

Jefferson G., 2004, "Glossary of transcript symbols with an introduction", in Gene Lerner (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, John Benjamins, pp. 13-31. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>.

Kecskes I., 2014, *Intercultural Pragmatics*, New York, Oxford University Press.

Kohler M., Scarino A., 2024, "A principled pedagogy for a multilingual and intercultural orientation to learning for diverse (language) learners", in Leonardo Veliz (a cura di), *Multiculturalism and Multilingualism in Education: Implications for Curriculum, Teacher Preparation and Pedagogical Practice*, Brill, pp. 145-166. https://doi.org/10.1163/9789004709850_009.

McConachy T., 2019, "L2 pragmatics as 'intercultural pragmatics': Probing sociopragmatic aspects of pragmatic awareness", in *Journal of Pragmatics*, 151, pp. 167-176. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.014>.

McConachy T., 2013, “Exploring the meta-pragmatic realm in English language teaching” in *Language Awareness*, 22(2), pp. 100-110. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.644795>.

McConachy T., Liddicoat A. J., 2016, “Meta-pragmatic awareness and intercultural competence: The role of reflection and interpretation in intercultural mediation”, in Fred Dervin, Zehavit Gross (a cura di), *Intercultural Competence in Education: Alternative Approaches for Different Times*, Palgrave Macmillan, pp. 13-30.

Piccardo E., North B., Goodier T., 2019, “Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume”, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), pp. 17-36. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>.

Sánchez-Hernández A., Maíz-Arévalo C., 2022, “Toward a New Measurement of Intercultural Competence: Assessing the Pragmatic Competence of Intercultural Speakers”, in Anthony J. Liddicoat, Troy McConachy (a cura di), *Teaching and Learning Second Language Pragmatics for Intercultural Understanding*, Oxford, Routledge, pp. 199-225. [10.4324/9781003094128-10](https://doi.org/10.4324/9781003094128-10).

Schmalenbach C., Ashouri C., 2025, “Design-Based Research—A Framework for Participation and Action in Educational Research”, in *International Review of Qualitative Research*, 0(0), pp. 1-18. <https://doi.org/10.1177/19408447251387997>.

Shively R. L., 2025, “Pragmatic Development in Study Abroad: Recent Advances and New Directions”, in Marta Gonzáles-Lloret, Julie M. Sykes, Jim K. Yoshihika (a cura di), *Pragmatics & Language Learning*, vol. 15, National Foreign Language Resource Center, University of Hawaii, pp. 1-18. <https://hdl.handle.net/10125/75348>.

Trentman E., Diao W., 2021, “Introduction: Multilingual Approaches to Language Learning in Study Abroad”, in Wenhao Diao, Emma Trentman (a cura di), *Language Learning in Study Abroad: The Multilingual Turn*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 1-12. <https://doi.org/10.2307/jj.22730620.5>.

van Compernelle R. A., Kinginger C., 2013, “Promoting metapragmatic development through assessment in the zone of proximal development”, in *Language Teaching Research*, 17(3), pp. 282-302. <https://doi.org/10.1177/1362168813482917>.