

Percezioni sulla relazionalità nell'aula universitaria di Lingua Spagnola: uno studio di caso

Francesca Ghirardi
Università degli Studi di Milano
francesca.ghirardi@unimi.it

Abstract

This paper investigates the perceptions of a group of university students about the relationship with the university professor, specifically in a language course. As a result of the research project “An online community of relationship-centred university educational innovation”, that interviewed on the topic of relationship 47 Italian university professors of different disciplines, it was decided to explore the issue further from the student's perception. In particular, this is a first exploratory study conducted within the courses at the University of Milan. The participants attend “Spanish language” (1 and 2) and “Teaching Spanish as a foreign language” courses in the first and second year of the master's degree LM-37 (Modern American and European languages and literatures). With a qualitative research methodology, two questionnaires (pre- and post- courses) were administered and 13 semi-structured interviews were carried out to deepen the issues. The findings reveal that students are spontaneously highly aware of the effects of this relationship in specific areas, including language learning and well-being in academic context. Although the study is preliminary and limited in terms of sample size and context, it demonstrates how investigating students' perceptions of their relationship with their lecturer can serve as a basis for further research and may be a predictor of attendance at university courses and students' use of a foreign language in the classroom.

Keywords: student-teacher relationship; language teaching; university; students' well-being; perceptions

1. Introduzione

Nell'ambito universitario italiano si fa sempre più centrale il tema del benessere degli studenti, menzionato da indicazioni europee e mondiali¹ come una delle responsabilità del sistema educativo. Tale tematica risulta particolarmente rilevante nel contesto della glottodidattica, per la quale elementi di natura psicologica degli apprendenti – come l'ansia linguistica e i filtri affettivi (Horwitz *et al.* 1986, Krashen 1982, MacIntyre, Gardner 1994) – ricevono attenzione scientifica da tempo. Gli aspetti citati sono inevitabilmente connessi alle figure operanti nel contesto didattico, pertanto la relazione docente-studente ricopre un ruolo di particolare importanza nel processo insegnamento-apprendimento. A tale proposito, nell'ambito di un progetto PRIN 2022² si sono approfondite le categorie della relazionalità nel

¹ Tra le quali: Agenda 2030, SDG 5, Nazioni Unite (2015); OECD Education Working Paper (Paniagua, Istance 2018); Piano di Azione Globale per la Salute Mentale (WHO 2021).

² Composto da Unità di lavoro dell'Università degli Studi di Milano, Università degli Studi di Bologna e Humanitas University.

contesto universitario italiano, tramite l'identificazione di docenti universitari affini alla tematica e la conduzione di interviste semi-strutturate, per poi arrivare alla creazione di una comunità di pratica attiva sulla riflessione delle suddette categorie. In merito a queste, nella seconda fase della ricerca sono state triangolate le percezioni dei docenti con quelle di studenti e studentesse³. In particolare, si è approfondita la ricerca in un contesto di insegnamento delle lingue straniere (LS).

Il presente studio si propone di indagare le percezioni degli studenti, nello specifico di un corso di Lingua Spagnola della Laurea Magistrale LM-37 dell'Università degli Studi di Milano. L'obiettivo primario è rilevare la percezione degli studenti dell'impatto della relazione sul proprio apprendimento e sull'approccio alla LS, per valutare le aree specifiche in cui è vissuto tale effetto. In primo luogo si mostra la rilevanza del tema nel contesto universitario italiano e, in particolare, proprio nella didattica delle lingue moderne. Viene poi illustrata la metodologia qualitativa adottata per esplorare le percezioni degli studenti, per terminare con una prima analisi delle aree da loro identificate e degli effetti percepiti, sulla sfera del benessere, in quanto ad emozioni positive o assenza di negative, nonché sull'apprendimento.

Questo studio di caso delle percezioni studentesche, sebbene puramente esplorativo, rivela l'importanza della raccolta delle consapevolezze di questi ultimi come apertura ad un dialogo significativo tra la percezione docente e percezione studente. Le implicazioni dischiudono sviluppi futuri della tematica, che possano contribuire allo studio del contrasto del calo della frequenza nelle università italiane e ad abbracciare le reali necessità dell'attuale studente di lingue.

2. Il benessere degli studenti e la relazione docente-studente

L'attenzione al benessere degli studenti nella didattica universitaria è centrale nella ricerca internazionale, soprattutto in seguito alla pandemia COVID⁴. La definizione psicologica del costrutto di benessere nel contesto di apprendimento è multiforme: un lato è riferibile al piacere, uno all'assenza di dolore. Una demarcazione univoca del benessere in contesto scolastico non è stata ancora raggiunta, in quanto include variabili soggettive, emotive, cognitive e contestuali, e il *focus* recente è posto soprattutto su aspetti di salute mentale più che di benessere (Douwes *et al.* 2024).

La focalizzazione sul tema del *well-being* studentesco nel contesto italiano sta ricevendo maggiore interesse in risposta alla pandemia ed ai dati sulla salute mentale nella popolazione degli universitari. Una ricerca dell'Università degli Studi di Milano (2022)⁵ rivela che il 48% del campione (7000 studenti universitari) riporta ansia da prestazione a livelli alti o moderatamente alti, oltre a sintomi depressivi. Tuttavia, in Italia gli studi sul benessere sono spesso ritenuti non centrali rispetto alla didattica universitaria e più legati ad ambiti quali quello psicologico o medico (Francesconi 2024). Inoltre, vi è attenzione prioritaria sul contesto scolastico e dell'infanzia, e sarebbe necessaria non soltanto a livello diagnostico, ma anche per l'implementazione di interventi e una progettazione mirata (Botta 2025). Tra i vari fattori di impatto sul benessere degli apprendenti, vi è la relazione con i propri docenti. Lo studio di Botta (2025) riporta che, su un campione di 279 studenti, viene espressa insoddisfazione per le capacità dei docenti di empatizzare, di coinvolgere e motivare. Zheng (2022) in merito al

³ Da qui in avanti si utilizzerà il maschile sovraesteso unicamente per agevolare della lettura.

⁴ Commodari E., La Rosa V.L. (2022), Bersia M., Charrier L., Zanaga G. *et al* (2024), Botta (2025).

⁵ Url: <https://lastatalenews.unimi.it/mente-universitari-lindagine-statale-benessere-psicologico> [ultima visita 25/04/26].

benessere sottolinea l'importanza della connessione tra docente e studenti per l'identificazione dei bisogni di questi ultimi ed il miglioramento del benessere.

La tematica risulta rilevante nell'ambito glottodidattico, dove ormai da anni sono stati teorizzati il concetto di *Foreign Language Anxiety (FLA)* come separato dall'ansia generale (Horwitz 1986) e quello di filtro affettivo (Krashen 1982), quali fattori influenti sull'effettivo apprendimento linguistico. Fin dal 1985 sono conosciute ulteriori componenti influenti, quali l'atmosfera di classe e le relazioni che accoglie (docente-studente e tra studenti) (MacIntyre 1995). Pubblicazioni più recenti mostrano come, nella pratica, la percezione degli studenti nei confronti del docente sia predittiva dell'ansia nella classe di lingua (Djafri, Wimbari 2018), unitamente alla paura del giudizio e del *feedback* negativo (Quvanch *et al* 2024, Özdemir *et al* 2025). Ulteriori studi, dedicati al processo di acquisizione linguistica, annoverano tra le implicazioni per i docenti il porre al centro lo studente e non farlo sentire giudicato nemmeno dai pari, tollerare il silenzio e progettare situazioni collaborative (Norbahira *et al* 2018). Tuttavia, nella glottodidattica nel contesto universitario italiano il *focus* viene spesso posto sulle metodologie da adottare, sull'interazione comunicativa, sui bisogni specifici degli studenti o sulle azioni dei docenti e le conseguenze sugli studenti. Questo studio esplorativo si propone di analizzare nello specifico la relazione con il docente dalla prospettiva dello studente, per identificare quali siano gli aspetti ricorrenti o le modalità relazionali percepite come decisive nella formazione linguistica universitaria.

Va sottolineato che la letteratura in Italia si è concentrata solo recentemente sul versante della didattica all'interno della professionalità del docente universitario; tuttavia, tale ambito presenta le medesime necessità di effetti migliorativi di altre tipologie di formazione per adulti, come ad esempio attenzione alla metodologia e all'innovazione (Perla 2022). Il Faculty Development considera il benessere degli studenti, indicando come i loro bisogni evidenzino la necessità di una relazione partecipativa (Bruschi 2022). Sono stati svolti alcuni studi di recente sul contesto universitario, centrati principalmente sull'interazione: orale, ad esempio durante colloqui nell'ambito del ricevimento (Pagliara 2024) o scritta, all'interno di spazi terzi digitali (Adamoli *et al.* 2022). Il concetto di relazione nella percezione docente viene spesso sovrapposto alla definizione di interazione (Moscardo *et al.* 2024). Viteritti (2025) porta alla luce quanto l'aula universitaria debba diventare spazio partecipativo ed attento alla soggettività e alle percezioni degli studenti. La connessione tra il benessere nel contesto universitario, in particolare nell'ambito glottodidattico, e la relazione docente-studente e tra studenti può rappresentare un punto di approfondimento rilevante. In questa direzione, il presente studio si propone una prima indagine esplorativa delle percezioni degli apprendenti in merito alla relazione con il docente e sulle conseguenze percepite, con il fine di fomentare ulteriori ricerche.

3. Metodologia

All'interno del progetto PRIN (cfr. Introduzione), sono stati identificati 119 docenti universitari del contesto italiano affini alla tematica della relazione docente-studente. Con 47 di questi⁶ si è realizzata un'intervista semi-strutturata per identificare categorie e peculiarità della relazionalità nella propria didattica. Le interviste hanno evidenziato come, nonostante gli ambiti e i contesti di appartenenza differissero, i docenti riportassero esperienze d'aula con peculiarità simili e definissero la relazione con i propri studenti secondo categorie comuni.⁷

⁶ Nello specifico, i docenti coinvolti appartengono a 25 atenei (pubblici e privati) distribuiti sul territorio italiano, e sono afferenti a 25 diversi settori scientifici disciplinari, sia di ambito umanistico che di ambito scientifico.

⁷ Studiate tramite categorie diffuse e presentate in Francesca Ghirardi, Elena Landone, "Una comunità di pratica per la ricerca sulla relazione studente-docente nella formazione universitaria", in valutazione per gli Atti del 6°

Questo ha sollecitato l'approfondimento dell'indagine con le percezioni degli studenti sul tema. Lo studio esplorativo è stato condotto con gli studenti del Corso di Laurea Magistrale LM-37⁸ presso l'Università degli Studi di Milano, nello specifico si configura come studio di caso in quanto ha riguardato una docente "relazionale" i suoi insegnamenti (Didattica della Lingua Spagnola nell'anno accademico 23-24 e Lingua Spagnola nell'a.a. 24-25).

Le domande di ricerca sono principalmente tre:

1. Quali sono le percezioni degli studenti sull'impatto della relazione nel contesto dell'aula universitaria? Vi sono aree specifiche percepite?
2. Gli studenti avvertono un impatto della relazione sull'apprendimento linguistico?
3. Quali percezioni degli studenti sulla relazionalità coincidono con quelle rilevate con i docenti nell'ambito della cornice progettuale più ampia?

Oltre agli strumenti di raccolta dati esplicitati, sono state interamente osservate le lezioni dei corsi di Didattica della Lingua Spagnola e, successivamente, di Lingua Spagnola 1 e 2. Questo ha permesso di tenere traccia di elementi, quali segnali non verbali e corporei, fondamentali per la costruzione della relazione.

3.1 I questionari

La raccolta dati tramite questionari si è tenuta all'inizio del semestre dell'a.a. 24-25. Il corso di Lingua Spagnola unisce studenti del primo e del secondo anno della LM; pertanto, il questionario è stato strutturato in maniera da suddividere i rispondenti in base alla tipologia di frequenza di corsi con la docente. Il questionario (Q1), anonimo, ha richiesto agli studenti di identificarsi, tramite un numero riconoscibile soltanto a loro. È seguito dalla somministrazione di un secondo questionario (Q2) al termine del semestre, soprattutto per gli studenti che frequentavano per la prima volta un corso con la docente.

Le domande del Q1, a risposte aperte e chiuse (con scala Likert 1-5), hanno indagato elementi quali:

- definizione del concetto di relazione;
- percezione dell'importanza della relazione con i docenti in ambito universitario;
- impatto della relazione sull'apprendimento;
- effetti dell'assenza di relazione con i docenti;
- modalità didattiche vissute in contesto universitario ed effetti sull'apprendimento;
- aspetti inibenti o incoraggianti la partecipazione in aula.

Per chi aveva già frequentato corsi con la docente, vi erano domande specifiche sulla relazione con questa e con i pari, esperienze significative e la richiesta di una riflessione sul corso e sulle familiarità con le modalità didattiche utilizzate rispetto al percorso universitario. La sezione finale, comune ai partecipanti, richiedeva la disponibilità all'approfondimento della ricerca tramite intervista.

Il questionario di fine semestre (Q2) sondava elementi peculiari del semestre.

- I questionari hanno raccolto 20 risposte di studenti che avevano già frequentato corsi con la docente e 17 di studenti che la incontravano per la prima volta nel loro percorso accademico.

Il numero di frequentanti totali del corso era di circa 39 studenti, pertanto, nonostante la partecipazione libera, una buona percentuale (circa 60%) ha compilato il questionario. Al termine il numero totale di contatti disponibili all'intervista è stato di 13.

Convegno nazionale sul Faculty Development "Analisi e prospettive di sviluppo per un approccio olistico alla professionalità docente universitaria" (Genova, 2025).

⁸ Lingue e Letterature Europee ed Extraeuropee.

3.2 Le interviste semi-strutturate

Le interviste semi-strutturate si sono rivelate strumento di indagine utile per la profondità del tema della relazionalità. La durata media delle 13 interviste è stata di 55 minuti, alcune di queste sono durate circa 30 minuti, mentre altre più di un'ora, raggiungendo un totale di 12 ore e 55 minuti di registrazione. Si sono svolte per lo più in videoconferenza tramite *Teams*; in un caso, la risposta è avvenuta tramite registrazione di audio, con approfondimenti successivi; una sola si è tenuta in presenza.

Previo sottoscrizione del Consenso Informato, approvato dal Comitato Etico dell'Università degli Studi di Milano, le interviste sono state audio-registrate e in seguito integralmente trascritte, con l'indicazione di elementi quali intonazione, aspetti non verbali o utili a disambiguare il significato. Le domande, come nel caso del questionario, sono state incentrate su aspetti delle modalità didattiche, della relazione docente-studente e del clima d'aula, della relazione in ambito universitario e della percezione dell'apprendimento.

4. Le percezioni degli studenti degli effetti della relazione

Le raccolte dati sono state appositamente rivolte all'indagine generica sulla relazionalità e sul rapporto con le modalità didattiche con il fine di appurare cosa gli studenti, spontaneamente, citino come rilevante. Va sottolineato che le risposte si sono raccolte attorno a specifiche tematiche affini, facendo emergere aspetti relativi all'apprendimento linguistico, all'ansia e alla non espressione in assenza di relazionalità. È possibile ricavare anche alcuni esiti sul contesto universitario, in quanto molti studenti esplicitano di aver frequentato la Laurea Triennale in diverse università italiane.

Come evidenziato anche dalle osservazioni d'aula in triangolazione, l'impatto della relazione, nello specifico nelle lezioni di Lingua Spagnola, può qui essere sintetizzato in due macroaree principali: gli effetti sul benessere e gli effetti sull'apprendimento.

4.1 Effetti sul benessere

All'interno del questionario, le domande aperte⁹ hanno indagato le percezioni sugli effetti della relazione nel contesto dell'aula universitaria di lingue. Sono qui sintetizzati alcuni aspetti particolarmente ricorrenti.

- Emozioni positive:

Tabella n.1

Emozioni positive	Dati che lo evidenziano
<i>Sensazione di fiducia da parte del docente</i>	6 risposte;
<i>Ascolto reciproco e dialogo, libertà di esprimersi</i>	13 risposte;
<i>Sentirsi a proprio agio</i>	10 risposte;

- Emozioni negative (assenza):

⁹ Quali la n.6: "Cosa ne pensi della relazione stabilita con la docente e con i compagni?".

Tabella n.2

Emozioni negative (assenza)	Dati che lo evidenziano
<i>Assenza di paura del giudizio (della docente e dei compagni) a livello di espressione linguistica e a livello intellettuale</i>	9 risposte;
<i>Assenza di ansia in aula</i>	2 risposte;

È stato poi chiesto loro di ipotizzare gli aspetti che più inibiscono la partecipazione in una lezione universitaria, o cosa motivi a partecipare. Sono state nuovamente citate le stesse emozioni negative, quali paura del giudizio, inibizione, panico (62.5%), oltre alla metodologia del docente o alla sua mancanza di passione per l'insegnamento.

Tramite le interviste semi-strutturate si sono approfonditi i temi sopra elencati, anche in relazione all'influsso relazionale sull'apprendimento linguistico. Verranno qui analizzati gli aspetti ricorrenti, con le chiavi interpretative fornite dai partecipanti. Per ciascuna delle tematiche si è inserito un estratto esemplificativo della categoria (cfr. Tabelle n.3 e n.4).

Il primo tema ricorrente, sia nei questionari che nelle interviste, è l'effetto che la relazione positiva ha sull'espressione orale in lingua. Gli studenti riportano diffidenza generale e riluttanza all'esprimersi oralmente, anche determinate da precedenti esperienze, caratterizzate da lezioni per lo più frontali o da interazioni in cui, seppure i docenti richiedevano di esprimere opinioni, giudicavano poi l'espressione linguistica o fornivano *feedback* negativi. Gli studenti stessi affermano che, piuttosto che esporsi (cfr. estratti Tabella n.4), rimanevano abitualmente in silenzio. Oltre al tema dell'assenza di giudizio (cfr. Tabella 2), due sono gli altri elementi di novità emersi, degni di considerazione: la sincerità della docente e la libertà conferita agli studenti.

- Il sincero interesse della docente verso i propri studenti viene da loro nettamente distinto dalla semplice interazione (citato in 9 risposte), ad esempio:

“non basta entrare, dire...come state? Bene? No? Perché? E...oppure...avete domande? è chiaro che non ci sono domande! cosa ti devo chiedere? (...) magari chiedo... “non ho capito questa cosa” e magari questa dice “ma...ma tu mi stai ascoltando? come stai facendo?” no? quindi dicevi [ride] figurati, io non chiedo niente” (estratto intervista, IL3¹⁰).

Proprio l'interesse sincero della docente verso gli studenti sembra agire sul loro senso di sicurezza all'interno del contesto.

- La libertà offerta dalla docente agli studenti. Questa si coniuga in diverse maniere: la libertà di espressione senza giudizio, la libertà di scelta di partecipazione alle attività proposte e quella di poter ricorrere alla lingua materna se necessario. Questo ha una chiara ripercussione, perché toglie pressione e responsabilizza; fatto che sorprende se si considera che gli studenti si trovano al primo o secondo anno di LM, con un livello linguistico elevato.

Molti studenti rivelano di non interagire mai o quasi mai in contesto accademico, per ragioni quali ansia, timidezza, paura del giudizio o di commettere errori. Il fatto di riuscire

¹⁰ Codici di identificazione delle interviste: I=Intervista; L/D = studenti corso di Lingua Spagnola o Didattica della Lingua Spagnola; F=fine semestre; Numero= numero di intervista.

viene da loro collegato proprio alla figura della docente. Questo aspetto risulta importante anche e soprattutto per le peculiarità dell'apprendimento di una LS, che necessita di occasioni concrete di esercizio anche dell'oralità. Un esempio: *“da persona molto timida (...) in comparazione l'anno scorso e quest'anno, capire la persona che sono diventato ehm...cioè tutte queste cose hanno fatto sì che io...che io prendessi anche ehm...più confidenza, non avessi paura e (...) eh...la professoressa aiuta molto”* (estratto intervista, IL1).

Oltre all'impatto sulle emozioni negative, la buona relazione opera portando gli studenti a vivere emozioni positive. Il clima creato in aula e la relazione, infatti, incidono sull'autoefficacia. Nello specifico, è la fiducia percepita da parte della docente a funzionare spesso come motore e sostegno del percorso individuale; ma anche il gruppo ed il rapporto con i compagni hanno un ruolo.

Vi sono riferimenti specifici alla paura di “perdersi un'esperienza” come motore all'azione, ad esempio in riferimento a situazioni di *role playing* in lingua: *“sono una persona timida (...) un paio di volte mi sono proposta per fare [role play] (...) ho detto “vabbè, figurati se lo faccio, conoscendomi”, e invece poi...col passare delle lezioni ho detto “ma sì, cioè...se non lo faccio...perché...cioè mi...mi...mi privo di una...di un'esperienza che invece potrei fare” [la relazione] penso sia appunto la chiave di... svolta”* (estratto intervista, ILF1).

Sembra essere nuovamente la libertà, come già analizzato, uno dei propulsori all'azione: *“[la docente] non ti obbliga (...) a fare questa attività ma è proprio un qualcosa di naturale dice se ve la sentite voi lo fate voi non preoccupatevi mentre tipo [cita altro docente] dice se non lo fate non vi considero frequentanti è quasi la minaccia (...) metteva un po' in soggezione”* (estratto intervista, ILF3).

Tabella n. 3

Emozioni positive	Codice intervista	Estratto
Fiducia del docente	ILF4	<i>“[la professoressa] guarda gli studenti, cioè ti spinge a uscire anche senza obbligarti in realtà, perché se tu non volessi alla fine non lo fai. Sì, però questa cosa, quindi tu senti che ti ha dato una mano in generale. (...) mi ha aiutato anche a vedere come gli altri si siano buttati subito e poi aver visto che (...) non è caduto il mondo dopo che l'hanno fatto”</i>
	ILF1	<i>“renderci consapevoli di ciò che noi sappiamo fare, il che è una ehm...possibilità che nessun professore ci dà...ci ha mai dato probabilmente, quindi è una...una cosa fantastica”</i>
Sentirsi a proprio agio	IL1	<i>“mi sento a mio agio, so che posso dire qualsiasi cosa, ehm...sentirmi libero comunque di parlare con i miei compagni, si discute, si fanno comunque discorsi...un pensiero critico anche, però...[normalmente non capita]”</i>
Ascolto reciproco e dialogo, libertà di esprimersi	IL4	<i>“ti rende protagonista perché tu sei...libero di esprimere e raccontare quello che è il tuo percorso di apprendimento ed è una modalità che viene...instaurata [sottolinea il termine] dal docente, è il docente che dà l'atmosfera della classe, e quindi eh...nelle classi di [nome docente] mh...c'è la disponibilità, la possibilità di essere...serenamente ehm...se stessi”</i>

	ILF1	<i>“tu ti puoi permetterti di esprimere, muoverti, fare qualsiasi cosa senza...una paura che la professoressa o gli altri compagni ti possano giudicare [la docente]sia predisposta a qualsiasi cosa che...a qualsiasi cosa noi facciamo o diciamo, ti mette anche un po' al sicuro”</i>
--	------	--

Tabella n. 4

Emozioni negative (assenza)	Codice intervista	Estratto
Assenza di ansia	ILF2	<i>“la prof ha creato proprio questo clima io quando entravo in aula non avevo ansia io (...) avuto gravi problemi di ansia nel mio percorso passato (...) io seguo i corsi e mi appassiono laddove c'è un professore che mi mette a mio agio (...) ho cercato sempre di intervenire in lingua spagnola, nonostante magari non ho ancora questo livello, però l'ho proprio presa anche come un modo per migliorare, cioè è un modo per parlare, per fare pratica, quindi per me è stato super funzionale, questo corso sotto tanti punti di vista, la didattica, l'aspetto più umano, la gestione anche dell'ansia proprio nell'intervenire in classe (...) è sempre bene quando uno si deve buttare, farlo in contesti dove forse si sente più a suo agio”</i>
Ansia (in altri corsi)	IL3	<i>“in altri corsi in cui mh...c'è zero questa cosa e...vedi proprio il panico totale, ovunque, tutto il tempo, paure, ansie (...) lì in mezzo, e poi hai l'ostilità durante tutto il giorno”</i>
Assenza di paura del giudizio	ILF1	<i>“la professoressa dà la possibilità di esprimersi in italiano (...) siamo in un corso di Lingua Spagnola, però...la pressione che ti mette l'idea di doverti esprimere solo [sottolinea il termine] in lingua, magari anche ti ferma, e quindi non ti fa esprimere...e infatti così succede in [cita altra lingua studiata], lì...non c'è l'italiano, cioè non si può parlare in italiano”</i>
	ILF3	<i>“durante le sue lezioni si può parlare in italiano tranquillamente (...) non sono molto sicuro sul mio livello di spagnolo e quindi questa cosa mi dà una sicurezza che è proprio enorme cioè proprio dico cavoli se vedo che in spagnolo non riesco faccio in italiano no? e lei è tranquillissima proprio questo grandissimo punto a favore”</i>

4.2 Effetti sull'apprendimento

Oltre alla centralità del benessere per il raggiungimento di risultati linguistici, o per rimuovere la *FLA* o i filtri affettivi, l'apprendimento degli studenti rimane centrale per valutare l'efficacia dell'azione didattica. Per questa ragione, è rilevante analizzare il collegamento individuato dagli studenti tra la relazione con la docente e la percezione di apprendimento della lingua spagnola.

Dai questionari e dalle interviste emergono tre principali percezioni.

1. La relazione positiva con la docente aumenta la motivazione ad apprendere, in quanto stimolo ulteriore (9 risposte). Un esempio rappresentativo: *“l'affezionarsi così a una professoressa secondo me...dà anche...un sentimento di **non volerla deludere**, questo sì...e ti mette addosso...un senso di **responsabilità**, che lei non lo fa apposta secondo me, cioè lei cerca di evitarla questa cosa (...) c'è questo senso di eh...responsabilità (...) **che non è il senso di approvazione** (...)”* (estratto intervista, IL2).

2. Tutti gli elementi sopra citati connessi alla sfera emotiva, come intervenire liberamente a lezione, provare ad esporsi tramite *role playing* o esprimersi in assenza di giudizi, aumentano le occasioni di interazione linguistica utili all'apprendimento (6 risposte). Citando: *“il fatto che ci sia **un rapporto così ti aiuta a vivere meglio**, e secondo me...se vivi meglio c'è anche una...**produttività migliore**”* (estratto intervista, IL1). È interessante notare che siano gli studenti stessi ad operare spontaneamente il collegamento tra la positività delle relazioni in aula e l'effettivo apprendimento linguistico e che, nonostante si trovino in una fase avanzata del percorso universitario, citino aspetti come le ricadute pratiche e pragmatiche come innovativi.

3. La docente è una figura percepita come mediatrice del contenuto e, quest'ultimo, non è più percepito come sola teoria, ma come materia incarnata attraverso la relazionalità (7 risposte).

“Stiamo facendo più che università (...) delle tematiche che ci servono nella vita” (estratto intervista, IL2).

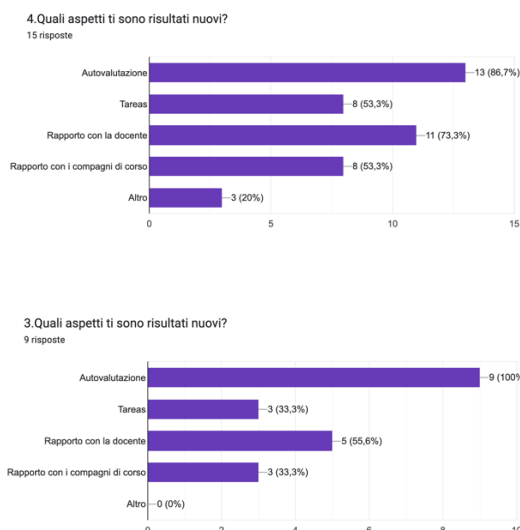
Aggiungiamo due considerazioni critiche. L'impatto della relazione sulla motivazione (cfr. punto 1), si potrebbe considerare rischioso qualora strettamente legato alla figura del docente; tuttavia, il buon clima d'aula e il rapporto con e tra gli studenti hanno una ricaduta positiva indubbia sull'espressione orale. Sono inoltre riferiti altri aspetti relativi all'apprendimento, tra cui quelli significativi legati ad esperienze vissute in prima persona in aula (*role play* di rappresentazione linguistica), che permettono non solo l'acquisizione, ma anche lo sviluppo di competenze *lifelong*. Il miglioramento percepito non si riferisce solo alla conoscenza linguistica, ma anche al patrimonio culturale e riflessivo individuale.

Infine, ulteriore punto critico, riportato in alcune interviste, è la sensazione di stanchezza per il carico di lavoro, dovuta alla dedizione nella partecipazione al corso ed alle consegne settimanali richieste. Andrebbe indagato se ciò può essere collegato a una disabitudine a lezioni non frontali o ad interazioni frequenti, oppure se riconducibile proprio alla relazionalità, che porta ad un maggiore impegno ed *engagement* (cfr. punto 1).

In merito al contesto e alla novità rappresentata dai corsi frequentati con la docente, nei questionari (Grafici n.1 e n.2) il 48.5% degli studenti inserisce proprio “il rapporto con la docente” e il 29% degli studenti “il rapporto con i compagni di corso” (in totale 27 risposte) come elemento di innovazione rispetto al contesto accademico, mentre le ulteriori risposte citano metodologia o strumenti valutativi. Nella successiva domanda, volta ad approfondire le risposte con “altro”, l'innovazione si riscontra in:

- Lezioni non frontali (n.5 risposte);
- Coinvolgimento dello studente con attività/ riflessioni;
- Assenza di tensione in aula;
- Interesse sincero della docente nei confronti degli studenti.

Grafici n.1 e n.2. (Risposta n.4 Q1; Risposta n.3 Q2)



Andrebbe condotta un'indagine approfondita a carattere etnografico per analizzare nel dettaglio i contesti di frequentazione; non è possibile in tal caso generalizzare, ma una simile relazione docente-studente/i sembra essere poco frequente.

5. Conclusioni

Nel presente studio di caso esplorativo vi sono alcuni limiti. In primis la ricerca è realizzata con gruppi di studenti di un singolo contesto e con questionari a compilazione facoltativa. Tuttavia le interviste realizzate e, soprattutto, la durata media elevata, non prevista ma dovuta all'apertura ed al desiderio di condivisione dei rispondenti, hanno permesso di sondare in profondità le peculiarità della relazione con la docente. Trattandosi di uno studio sulla relazionalità, basato su percezioni individuali, vissuti ed interiorizzazioni di esperienze, è complesso ottenere una categorizzazione rigida o ridurre a misurazioni specifiche. Infine, quanto all'apprendimento prettamente linguistico, questo dovrebbe essere misurato con studi pre- e post- somministrazione del corso e con *follow-up* a distanza di tempo.

L'obiettivo dello studio era una prima esplorazione per verificare l'esistenza di una percezione degli studenti stessi dei temi collegati alla relazione con il docente universitario. Gli esiti dimostrano non solo una spontanea consapevolezza da parte di questi dell'impatto di una relazione positiva nel contesto universitario, ma anche l'identificazione di aree specifiche, spesso coincidenti con le variabili dell'apprendimento linguistico. Emergono percezioni strutturate dell'impatto della relazione proprio sull'apprendimento di LS; gli studenti non sembrano ritenere quindi la relazione soltanto come utile al benessere. Si può considerare un ulteriore esito interessante il fatto che si sia verificata spesso la tendenza dei partecipanti a citare concetti molto simili nonostante *input* di intervista molto aperti.

Per ampliare la ricerca ci si propone, in fasi successive, di triangolare i dati con le registrazioni d'aula e di verificare le coincidenze con le percezioni dei 47 docenti intervistati nel progetto PRIN, anche coinvolgendone i rispettivi studenti. Questo contributo è stato volutamente focalizzato sulle connessioni della relazionalità con la glottodidattica; a tal proposito, si potrebbero introdurre in studi successivi la misurazione della *FLA* o di aspetti psicologici pre-corso e valutare gli effetti della relazione su un'area specifica.

In sintesi, si rileva una capacità di analisi del contesto relazionale da parte degli studenti che potrebbe portare i docenti a scoprire elementi contestuali, utili al miglioramento della didattica, elementi che non sempre sono accuratamente indicati dagli studenti tramite la valutazione di fine corso istituzionale. L'indagine sembra fornire come spunto il fatto che una

buona relazione con il docente sia predittiva di frequenza di corsi, aspetto non irrilevante visto il calo di presenze nelle università italiane (AlmaLaurea 2025¹¹). Una ricerca sempre più approfondita di tale connessione a finalità educativa può portare alla luce nuove variabili e fattori rilevanti per la didattica universitaria, anche e soprattutto in ambito glottodidattico, dove la comunicazione è pilastro fondativo e *conditio sine qua non*.

Nella percezione degli studenti, le condizioni, note alla letteratura glottodidattica per apprendimento di LS e abbassamento di *FLA* – quali la metodologia, il tipo di *feedback* o il fornire compiti di realtà – risultano conseguenti, e quasi secondarie, rispetto all’impatto formativo di una relazione con il docente, basata e costruita sull’interessamento autentico, sulla libertà, sull’accoglienza e sulla fiducia.

Riferimenti bibliografici

Adamoli M., Piccioni T., Masiero J., 2022, “La fiducia nella relazione educativa tra docenti e studenti universitari nei terzi spazi digitali = The educational relationship between lectures and university students in third digital spaces.”, in *Q-times webmagazine*, 14(4), pp. 444-459.

Bersia M., Charrier L., Zanaga G. *et al.*, 2024, “Well-being among university students in the post-COVID-19 era: a cross-country survey.”, in *Scientific Reports*, 14 (18296), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-024-69141-9>

Bruschi B., 2022, “Premessa. Faculty Development in 8 motivi”, in Coggi C. (a cura di), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*, Milano, Franco Angeli, pp. 11-16.

Botta E., 2025, “Me and the University. Dimensions of educational well-being in university contexts.”, in *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 20(3), pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21654>

Commodari E., La Rosa V.L., 2022, “Riflessioni sull’impatto della pandemia di COVID-19 sul benessere psicologico degli studenti universitari: una rassegna della letteratura”, in *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, 21, pp. 17-26.

Douwes R., Metselaar J., Pijnenborg G. H. M., Boonstra N., 2023, “Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective.”, in *Cogent Education*, 10(1), pp.1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190697>

Djafri, F., Wimbarti, S., 2018, “Measuring foreign language anxiety among learners of different foreign languages: in relation to motivation and perception of teacher’s behaviors.” in *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 17(3), pp.1-15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0058-y>

Francesconi D., 2024, “For a culture of wellbeing. Two paths for the university of the future.”, in *Pedagogia oggi*, 22(1), pp.89-94. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-012024-1>

¹¹ Calo di -6 punti percentuali della frequenza in presenza nelle università italiane, e nelle LM di -7.9 punti www.almalaurea.it/document-download/29074 [ultima visita 24/04/2025].

Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J., 1986, "Foreign Language Classroom Anxiety." in *The Modern Language Journal*, 70, pp.125-132. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Krashen S.D., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Prentice-Hall International.

MacIntyre P. D., Gardner, R. C., 1994, "The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning", in *Studies in Second Language Acquisition*, 16(1), pp. 1–17.

MacIntyre P. D., 1995, "How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow.", in *Modern Language Journal*, 79(1), pp.90-99. DOI: <https://doi.org/10.2307/329395>

Moscardo C.M., Milani M., Barajon I., Landone E., Ghirardi F., 2024, "Defining classroom interaction and student-teacher relationships in higher education: perspectives from interdisciplinary research in the Italian context" (ICERI PROCEEDINGS), in *17th annual International Conference of Education, Research and Innovation [s.l]: IATED*, 2024, pp. 9935-9942. DOI: 10.21125/iceri.2024.2500

Nazioni Unite, 2015, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, UN Publishing, New York.

Norbahira M. N., Radzuwan A. R., 2018, "A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition", in *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 2018, pp.161-167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012>

Özdemir O., Seçkin H., 2025, "Exploring foreign language anxiety in higher education: Multifaceted insights into causes, impacts, and coping strategies", in *Social Sciences & Humanities Open*, 11, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101364>

Pagliara F., 2024, "Parlare all'università: un'analisi pragmatolinguistica dei colloqui tra docenti e studenti italofoni e internazionali", in *Italiano LinguaDue*, 16(1), pp.120–139. DOI: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/23829>

Paniagua A., Istace D., 2018, *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris.

Perla L., 2022, "Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education", in Perla L., Vinci V. (a cura di), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-42.

Quvanch Z., Qasemi A. S., Na K. S., 2024, "Analyzing levels, factors and coping strategies of speaking anxiety among EFL undergraduates in Afghanistan." in *Cogent Education*, 11(1), pp.1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2413225>

Viteritti A., 2025, “L’aula come sfida culturale per la professione accademica nell’università neoliberista”, in Casavecchia A., Pitzalis M., Poliandri D. (a cura di), *L’università dall’autonomia all’eteronomia? Come riequilibrare un percorso critico.*”, RomaTre Press, pp. 37-56.

World Health Organization, 2021, *Comprehensive mental health action plan 2013-2030*, Geneva: WHO.

Zheng F., 2022, “Fostering Students’ Well-Being: The Mediating Role of Teacher Interpersonal Behavior and Student-Teacher Relationships.”, in *Frontiers in Psychology*, 12(2021), pp.1-8.
DOI:
10.3389/fpsyg.2021.796728