

Editoriale

Mario Cardona
Maira De Iaco
Maria Cecilia Luise

Il primo numero del 2026 di Studi di Glottodidattica è una miscellanea di contributi dedicati a diversi ambiti relativi all'Educazione Linguistica. Riunisce sette contributi che affrontano alcuni temi della ricerca glottodidattica contemporanea: l'analisi dell'errore e dell'interlingua, il ruolo dei repertori plurilingui, la dimensione pragmatica e relazionale dell'apprendimento, l'impiego dell'intelligenza artificiale generativa e le sue implicazioni per la progettazione e la valutazione linguistica. I contesti comprendono l'università, il liceo linguistico, i corsi per adulti migranti e attività laboratoriali rivolte a studenti che si avvicinano a una nuova lingua.

Apri il fascicolo il contributo di Ioannis Christopoulos e Katerina Florou, dedicato all'analisi dell'errore e allo sviluppo dell'interlingua nell'apprendimento del greco come L2/LS. Gli autori propongono una rassegna sistematica di trentuno studi pubblicati tra il 2005 e il 2025, relativi alla produzione scritta e orale di apprendenti con differenti lingue prime. Gli errori vengono messi in relazione con fenomeni di influenza interlinguistica, sovraestensione e progressivo sviluppo dell'interlingua, con particolare attenzione alle difficoltà morfologiche e sintattiche. Il saggio considera inoltre il contributo dei learner corpora, che consentono di mettere in rapporto le produzioni degli apprendenti con il livello di competenza e il retroterra linguistico, e richiama alcuni limiti metodologici della letteratura esaminata.

Il secondo saggio, di Luca Di Stefano, esamina l'impiego dell'intelligenza artificiale nella valutazione linguistica nell'ambito dell'esame Cambridge B1 Preliminary. Lo studio confronta i giudizi prodotti da NotebookLM e Gemini Pro con quelli di esaminatori umani in una prova in cieco su dieci apprendenti italiani di livello B1. L'analisi riguarda le prove di Writing e Speaking e l'allineamento dei modelli ai descrittori del QCER e ai criteri Cambridge. Nella scrittura i sistemi tendono talvolta a richiedere strutture riconducibili a livelli superiori; nel parlato emergono difficoltà nella gestione di aspetti prosodici, pragmatici e interazionali. Il contributo distingue pertanto tra possibili impieghi dell'IA nel monitoraggio formativo e il suo utilizzo in contesti certificatori ad alto impatto, per i quali viene richiamata una prospettiva human-in-the-loop.

Federica Curreli affronta lo sviluppo della competenza metapragmatica in studenti universitari coinvolti in programmi di mobilità internazionale. Il contributo presenta un modulo didattico plurilingue svolto presso l'Università di Galway con quattordici studenti e centrato sull'analisi della (s)cortesia in differenti contesti socioculturali. Le attività prevedono l'uso di più lingue del repertorio, compiti collaborativi, role play interculturali e successive riflessioni metapragmatiche. L'analisi qualitativa osserva la capacità degli studenti di riconoscere fattori contestuali, norme socioculturali e conseguenze delle differenze culturali. I risultati preliminari documentano forme di consapevolezza sul rapporto tra assunti culturali e scelte linguistiche e individuano ulteriori spazi di lavoro sulle strategie di mediazione e sull'impiego delle risorse plurilingui.

Il quarto contributo, di Francesca Ghirardi, si concentra sulla relazione docente-studente nell'aula universitaria di lingua spagnola. Lo studio, di carattere esplorativo e qualitativo, prende in esame le percezioni di studenti della laurea magistrale LM-37 dell'Università degli Studi di Milano attraverso questionari somministrati prima e dopo i corsi e tredici interviste

semi-strutturate. L'indagine considera gli effetti attribuiti alla relazione con la docente sul benessere, sulla partecipazione, sulla motivazione e sull'apprendimento linguistico. Nelle risposte ricorrono riferimenti alla libertà di intervenire, alla riduzione della tensione, al coinvolgimento nelle attività e alle occasioni di uso della lingua in aula. Il saggio segnala il carattere circoscritto del campione e prospetta ulteriori sviluppi basati sulla triangolazione con registrazioni d'aula e con le percezioni dei docenti.

Salvatore Gaeta e Alessandra Ianni presentano un'esperienza svolta in un CPIA con apprendenti adulti migranti di italiano L2, in classi caratterizzate da una forte eterogeneità linguistica, biografica e scolastica. Il contributo descrive l'uso dell'intelligenza artificiale generativa per trasformare errori ricorrenti emersi nelle interazioni di classe in canzoni didattiche costruite a partire da episodi vissuti dal gruppo. Il quadro di riferimento collega la riflessione sull'errore e sulla fossilizzazione agli studi sul rapporto tra musica, ritmo e memoria e a una prospettiva etnodidattica. Il saggio ricostruisce una lezione che costituisce il punto di avvio dell'esperienza e illustra la successiva didattizzazione dei brani attraverso attività differenziate. La trattazione ha carattere descrittivo ed esplorativo e si basa sull'osservazione didattica.

Il contributo di Claudia D'Amelio torna sul tema dell'errore in una prospettiva plurilingue e contrastiva. Lo studio longitudinale, condotto con ventotto studenti di un liceo linguistico piemontese, analizza transfer negativi e positivi nell'apprendimento del francese e sperimenta una sequenza didattica che coinvolge italiano, inglese, tedesco e varietà dialettali presenti nei repertori degli apprendenti. Le attività mirano a rendere espliciti i meccanismi di confronto interlinguistico e a utilizzare la verbalizzazione metalinguistica per intervenire sugli errori. I dati riportano incrementi nelle risposte corrette compresi tra il 4% e il 45% e differenze fra gruppi sottoposti a modalità diverse di comparazione. Il contributo considera inoltre il ricorso dichiarato dagli studenti al piemontese e al siciliano come ulteriori risorse per il confronto fra sistemi linguistici.

Chiude il fascicolo il saggio di Salvatore Varriale, che descrive un laboratorio introduttivo di tedesco integrato con l'uso dell'IA generativa e organizzato secondo un'impostazione task-based. Attraverso un disegno esplorativo con pre-test e post-test, lo studio osserva la percezione della lingua tedesca e le modalità di utilizzo di strumenti come ChatGPT nella co-creazione di un artefatto digitale. I risultati indicano una moderata riduzione della difficoltà percepita, una sostanziale stabilità dell'interesse verso la lingua e alcuni segnali di maggiore consapevolezza nell'interazione con l'IA. L'autore circoscrive tali dati alla natura pilota dell'intervento, alla sua durata, alla ridotta ampiezza del campione, all'assenza di un gruppo di controllo e al prevalente ricorso a strumenti di autovalutazione.

Error Analysis and Interlanguage in Learning Greek as an L2/FL: A Systematic Review¹

Ioannis Christopoulos

National and Kapodistrian University of Athens

ioachrist@ill.uoa.gr

Dr. Katerina Florou

National and Kapodistrian University of Athens

kathyflorou@ill.uoa.gr

Abstract

This study brings together research conducted over the last twenty years (2005–2025) on the acquisition of Greek as a foreign language (FL) and second language (L2), treating the two contexts as distinct but related learning environments. The study focuses on error analysis and interlanguage development in both spoken and written production. This systematic review examines research on Greek as an FL/L2 among learners from diverse first-language backgrounds. The selection of studies was based on keyword searches in academic databases (e.g., Google Scholar) and predefined inclusion and exclusion criteria. The review focuses on errors produced by non-native speakers of Greek and explores the factors that influence learners' linguistic development. The findings show that errors are mainly related to cross-linguistic influence from the first language (L1), overgeneralization processes, and the gradual development of learners' interlanguage. Studies based on learner corpora are particularly valuable, as they provide authentic and extensive data and allow researchers to examine errors in relation to learners' linguistic profiles, proficiency levels, and L1 backgrounds. Overall, the findings support the view that errors should not be considered random deviations from the target language norm, but rather systematic and predictable phenomena that reveal different stages of linguistic development. Some studies also indicate that certain errors are developmental and independent of learners' L1, reflecting universal processes of Second Language Acquisition (SLA).

Keywords: error analysis, interlanguage, oral and written production, learning Greek FL/L2

1. Introduction

In recent years, more researchers have become interested in how people develop their skills when they learn an L2/FL (Ortega 2013; Ellis 2018; Larsen-Freeman & Long 2014; Mitchell et al. 2019). The present review examines existing research on errors and language development among learners of Greek as an L2/FL. The study of errors is important, because it shows where learners face difficulties and how their language is developing. This knowledge can help teachers improve their teaching methods (Paradowski 2017).

¹ This article forms part of the author's PhD research titled "Oral Production: The Development of the Interlanguage of Italian-Speaking Learners during the Acquisition of Greek as a Foreign Language," conducted at the Department of Italian Language and Literature, National and Kapodistrian University of Athens.

It focuses on error patterns in different domains, such as morphology, syntax and pragmatics, so as to provide a better understanding of learners' challenges and the implications for teaching practices. By reviewing previous studies, the study seeks to find common types of errors, identify gaps in literature and show the main difficulties that learners face (Savvidou et al. 2025). A total of 31 studies published between 2005-2025. The studies were selected based on clear criteria, like publication in peer-reviewed scientific journals, focus on Greek as an L2 and appropriate research methodology. First, the basic concepts, such as Greek as an L2, interlanguage and error analysis, are explained. Then, the main findings of the selected studies are presented and followed by a discussion of limitations and suggestions for future research.

The review aims to provide a better understanding of the errors produced by learners of Greek as an L2/FL and to highlight implications for language teaching. To date, no comprehensive systematic review of Greek as an L2/FL has been published in an international journal. Existing studies indicate the need for a review that summarizes current knowledge, identifies research gaps, and suggests directions for future research. However, no study was identified that specifically examined Italian-speaking learners of Greek as a distinct learner group. Consequently, limited research has addressed interlanguage development and oral production errors in this population. The present review therefore establishes the theoretical and empirical background for the current study, which investigates the development of interlanguage competence in the oral production of Italian-speaking learners of Greek.

2. Literature Review

2.1 Clarification of concepts

2.1.1 Learning Greek as an L2/FL

In recent decades, research on Greek as an L2/FL has expanded, reflecting the growing number of learners worldwide (Vogiatzis 2024). Studies have examined learners' difficulties in morphology, syntax, and phonology, with error analysis providing important insights into interlanguage development (Corder 1967). Previous research has also shown that linguistic performance becomes more accurate and complex as proficiency increases (Savvidou et al. 2023). Since written and spoken production reveal complementary aspects of language development, examining both provides a more comprehensive picture of learners' interlanguage.

2.1.2 Error Analysis

Error Analysis emerged in the 1960s as an alternative to Contrastive Analysis, emphasizing that learners' errors are a natural part of L2 development rather than merely the result of L1 transfer (Corder 1967). Errors provide valuable insights into the development of learners' interlanguage, the transitional linguistic system described by Selinker (1972). A key distinction is that between *mistakes*, which are temporary performance deviations, and *errors*, which reflect incomplete knowledge of the target language (Brown 1994).

2.1.3 Interlanguage

Interlanguage refers to the dynamic linguistic system developed by L2 learners, which is distinct from both their L1 and the target language (Selinker 1972). It evolves through learners' exposure to and processing of the target language, explaining why errors are systematic rather than random. These errors may result from L1 transfer or from L2 learning processes such as overgeneralization (Ellis 2008). Although interlanguage develops over time, some non-native forms may become fossilized despite continued exposure or instruction (Selinker 1972).

2.2 Previous Research

Research in SLA has extensively examined the theoretical development of error analysis and interlanguage, as these concepts contribute to understanding how learners construct and develop their L2 systems. Early approaches, such as Contrastive Analysis, were gradually replaced by more dynamic perspectives that focused on learners' systematic errors and intermediate language systems (Al-Sobhi 2019; Hashim et al. 2021).

Previous studies have highlighted that learners' errors provide evidence of interlingual processes rather than being merely the result of L1 transfer (Al-Khresheh 2015; Chen 2018). Interlanguage is considered a continuously evolving system that involves developmental stages, transfer phenomena, and fossilization, contributing to a deeper understanding of learners' language development (Hasan 2010). Furthermore, research on corrective feedback has shown that there is no universal agreements regarding the most effective timing of error correction, as both immediate and delayed feedback have been found beneficial under different conditions (Xu, Zeng 2023).

Regarding Greek as a L2, Iakovou et al. (2016) developed the first longitudinal learner corpus of Greek through the SEPAME2 project, collecting both oral and written data from learners with different L1 backgrounds. Although the project did not establish an error typology, it provided valuable material for future research on interlanguage development and error analysis in Greek as an L2. Similarly, Moschonas (2017) offered an overview of the development of Greek as an L2, emphasizing the importance of teaching practices and the need for further learner-centred empirical research connecting theoretical approaches with learners' actual language production.

3. Methodology

The review followed the general principles of systematic literature reviews by applying predefined search, selection and data extraction procedures in order to ensure transparency and consistency throughout the review process.

3.1 Search strategy

The search for relevant research lasted approximately seven months, from August 2025 to February 2026. To increase the transparency and reproducibility of the review, the same search procedure was systematically applied across all databases. Boolean operators (AND, OR) and combinations of keywords were used whenever supported by the search platform in order to maximise retrieval while reducing irrelevant records. The main search engines were Google Scholar, ResearchGate, Academia, and the National Archive of Doctoral Dissertations, as these databases provide extensive and regularly updated research material. Various keywords were used, such as *Greek as L2*, *Greek as second language*, *Greek as L2 and interlanguage*, and *error analysis in oral production of Greek as L2*, as well as related variations such as *Greek as FL*, *Greek as foreign language*, *learner corpus*, *teaching Greek as L2/foreign language*, *analisi degli errori e interlingua in greco moderno*, *greco moderno come lingua straniera/seconda lingua*, and *apprendimento di greco come L2/lingua straniera*.

3.2 Inclusion and exclusion criteria

The primary language of the articles was English, while studies published in Italian and Spanish were also included. The inclusion criteria included articles published in peer-reviewed journals, doctoral theses and conference proceedings related to Greek linguistics and the teaching of Greek as an L2/FL. Undergraduate and postgraduate theses were excluded. Duplicate articles were removed during the process of collecting the studies. Studies were included only when they reported original empirical data related to learners of Greek as an L2/FL. Purely theoretical papers, book reviews and publications without sufficient methodological information were excluded.

3.3 Study selection process

The selection process was conducted in several stages by examining first the titles, then the abstracts, the results sections, and finally the full texts. Out of 45 studies initially identified, 14 were excluded, resulting in a final sample of 31 studies published between 2005 and 2025. More specifically, 14 studies investigated error analysis and learners' interlanguage through written productions, 2 studies combined written and oral data, 3 studies focused exclusively on oral speech, and 12 studies examined the topic through learner corpora as well as learners' and teachers' perspectives. Whenever uncertainty arose during the screening process, the full text of the study was examined before making the final inclusion decision in order to ensure consistency throughout the selection process.

3.4 Data extraction and analysis

The selected studies covered different types of data and mainly focused on error analysis and the interlanguage of learners of Greek as an L2/FL, as well as on related areas such as phonetics, sociolinguistics, and pragmatics. The studies examined learners from beginner to advanced proficiency levels and employed qualitative, quantitative, and mixed-methods approaches. Data were collected through spoken and written samples produced by learners with different L1 backgrounds. For the purposes of the present review, each study was analysed according to several parameters, including publication year, learners' L1 background, proficiency level, type of linguistic data, research methodology, linguistic domain examined, and main findings regarding error patterns. More specifically, the researchers first identified learners' errors and subsequently categorized them according to their linguistic domain, including phonological, grammatical, morphological, lexical, and syntactic errors. The extracted information was subsequently compared across studies in order to identify recurring error patterns, methodological similarities and differences, and common research trends. This thematic synthesis enabled the identification of converging findings despite differences in research design and learner populations.

4. Presentation and Analysis of the Studies

The studies which will be reviewed are grouped in four categories based on their methodology. In the first one there are studies which investigate interlanguage and error analysis in written production of Greek as an L2/FL, the second group examines studies which combine oral and written production, the third one focuses on research only in oral production and the last category presents other studies which refer to interlanguage and error analysis from teachers' and students' perspective. This categorisation allows for a better comparison of methodological approaches and grouping of the findings.

The first group examines learners' errors and their interlanguage in written production. Many studies have been based on quantitative data from written productions of high school students (Iordanidou, Abati 2007; Anastasiadi-Symeonidi et al. 2008; Iliopoulou 2009; Apostolouda 2025). These studies emphasize that most errors occur in spelling, phonology and morphosyntax and therefore difficulties in written accuracy are observed. The large number of data is the main advantage of the studies, while the main limitations are the unclear methodological procedure and their descriptive approach, preventing their comparison with others. Some studies (Chatzipanagiotidi, Avramidou 2015; Achladi et al. 2017; Tzimokas 2018) identify similar errors. Drakonaki (2023) studied the errors that learners of Greek as an L2/FL make, when they use common phrases and patterns in the language. The research used the Greek Learner Corpus II (ESKEIMATH II), the largest databases of Greek learner texts, which includes written and spoken data from learners, texts from native speakers and information about the learners. The analysis involved three steps. Firstly, it was the finding of patterns by using the lexical index, secondly, the identification of the most common phrases

and thirdly, the highlighting of errors by using linguistic rules with the TagTag tool. The study examined 122 argumentative and descriptive texts from learners at levels A2-B2.

The results showed that learners mainly use fixed phrases. Most errors were in vocabulary, grammar and especially cases, prepositions and conjunctions and word types, such as articles and genders. There were no errors in meaning or voice of verbs. The types of errors also depended on the students' L1. Slavic students made more errors in articles, cases and prepositions. High language level also mattered, because B2 level students made more types of errors, because they used Greek in a more creative way, while A2-B1 level students insisted on fixed phrases. The study shows that the combination of quantitative and qualitative detailed analysis help people understand how students use stereotypical language.

Chatzitheodorou (2018) studied how Turkish-speakers learners of Greek as a FL use modality and how they express possibility, necessity and obligation, comparing it with their L1. Through the analyzing students' written texts at different language levels, the study showed that learners often make errors, because they transfer structures from Turkish, mainly when they form more complex sentences. Although, while their language level becomes better and better, they express the modality like native speakers do. This shows that their interlanguage develops gradually. The study also suggests teaching practices, for instance using modal markers step by step based on learners' language level and comparing the L1 with Greek. However, the sample of the study examines only Turkish learners and only at the modality. Moreover, because it is a qualitative study, the results cannot be generalized to learners with other L1.

However, their main contribution is their focus on learning and pedagogical strategies during language processing. In these studies, errors are not considered random deviations, but systematic and repetitive phenomena that reflect the development of students' interlanguage. While Achladi et al. (2017) and Chatzitheodorou (2018) demonstrate that there is a strong influence of learners' L1 on the target language, Kouti (2014) reported that certain errors are due to structural differences between languages and are not related to the students' L1. Furthermore, recent studies (Chatzitheodorou 2018; Alexandri, Frantzi 2021; Panagopoulos 2022; Korre, Pavlopoulos 2022; Tantos et al. 2023) examine the complexity of the errors in written language production. They underscore the need for the enrichment of learners' text corpora and the combination of quantitative and qualitative methods in order to achieve more reliable and accurate results regarding error analysis.

The second group investigates learners' errors and their interlanguage in both written and oral production. Research that combines oral and written language production (Irgis, Makri 2007; Stojičić, Lampropoulou 2018) showed that errors in written texts are a result of transfer from students' L1, while errors observed in oral production were related to violations of pragmatic and linguistic conventions, overcorrection and code-mixing. The study emphasizes that errors should be viewed as an integral part of the communicative process and indicators of the gradual development of the learners' interlanguage, rather than as signs of linguistic deficiency. In addition, the use of self-assessment data helped provide a clearer picture of how interlanguage develops. However, the study is based on a small and linguistically homogeneous sample, which means that the findings cannot be generalized to all learners of Greek as an L2. Andria (2014) studied how Spanish- and Catalan-speaking students learning Greek are influenced by their mother tongue. She found that their errors are not random but systematic and occur even at advanced levels, where students differ from native speakers. The research showed that L1 influences morphology, vocabulary and meaning through interlanguage. However, the results are not easily generalizable (small sample, only one L1) and the data come from controlled tests, not spontaneous speech.

The third group focuses on learners' errors and their cross-linguistic development in oral production. Tsimpli et al. (2005) and Karpava (2011) examined data from interviews

with Slavic-speaking students who are taught Greek as an L2, and they concluded that errors in Greek are due to morphosyntactic transfers from L1. One of the hardest things for learners is grammatical gender. Learners often try to guess the gender from the sound of the word or use the neuter as a “safe choice”. This shows up in both noun-adjective agreement and the subject-verb agreement. The difficulty comes from the fact that a noun’s gender does not affect the meaning of the sentence. It’s just a language rule and that’s why it’s called an uninterpretable feature. In contrast, morphological and case features are associated with meaning and are considered more transparent features, which makes them more easily understood by students learning a foreign language (Slabakova 2009). However, the study of Tsimpli et al. (2005) is limited by its small and heterogeneous sample, which prevents the extraction of general conclusions.

Katsiva (2025) conducted a qualitative study examining the errors in the oral production of eight adult Argentinian learners of Greek (four beginners and four advanced). Data were collected through semi-structured interviews that elicited descriptive, argumentative and narrative discourse (Robson, 2011). The analysis revealed morphosyntactic, phonological, semantic and pragmatic errors. The morphosyntactic errors mainly concerned the misuse of case, intention and verbal aspect, while the lexical errors reflected the inappropriate choice of words in relation to the context. Phonological difficulties were associated with interferences in L1 or other linguistic interferences. Some errors were intralingual, related to cross-linguistic processes such as overgeneralization and incomplete rule application, as well as to individual learning style. A key limitation is the small sample size of a L1 sample, which limits the possibility of generalization.

Georgiou (2020) conducted a longitudinal study on the oral errors of a German-speaking student at different levels of the language, such as phonology/phonetics, morphology, syntax and semantics. The greatest difficulty appeared in pronunciation. The speaker could not pronounce the sounds /ð/ and /ɣ/, because they do not exist in his L1. He replaced those sounds by /d/ and /g/ respectively. This probably happened because he could not perceive a strong difference between those sounds. Another problem he faced was in distinguishing continuous and non-continuous verbal aspects in subjunctive. Mattheoudaki et al. (2011) observed same difficulty in advanced learners of Greek as an L2. Concerning the morphology, he made errors in adjective endings, because he was using the most common one –(i)és and not the correct one which is –is. It is probably that this kind of error belongs to the category of overgeneralization, which is also reported in children acquiring their L1 (Fromkin et al. 2008). At the syntax, the speaker tended to frequently use the personal pronoun *εγώ* (I) in contexts where native speakers omit it, as Greek is a pro-drop language. This was another influence from his L1 German, where the subject is always obligatory. There was also influence from Cypriot Greek, as the speaker has lived in Cyprus for many years. For instance, the speaker used *να* (“subjunctive marker”) + verb instead of *θα* (“future marker”) + past continuous. This happened because of the influence from Cypriot Greek, where *να* (“subjunctive marker”) or *έννα* (“Cypriot Greek future/subjunctive marker”) + verb often replaces *θα* (“future marker”) + past continuous. Semantic errors occurred but were expected and not serious. Even if he began to learn Greek at the age of 36 and faced some difficulties, he managed to communicate in Greek.

Blom et al. (2016) studied verb learning in children whose L1 is Turkish and who were learning either Greek or Dutch. The greatest advantage of the study is that it compares two target languages while keeping the children’s L1 the same, which helps to see how L1 affects learning and what errors are universal. The results show that some errors happen in both languages, reflecting general learning strategies, while other errors come from differences between Turkish, Dutch and Greek. The study confirms that both L1 influence and universal learning processes shape how children an L2.

The greatest advantage of the research is that the data come from a long-term study of a non-native speaker who is constantly exposed to the target language. However, the limitation of the study is that the research sample consists of a single individual, with the result that the findings of the study cannot be generalized. As a result, it remains unclear which error patterns reflect general mechanisms of Greek as an L2 acquisition and which are related to the student's individual characteristics. Furthermore, due to the parallel use of standard Modern Greek and the Cypriot dialect is difficult to determine whether the linguistic deviations should be attributed to interlanguage development or to the influence of the dialect.

The fourth group does not focus on studies that directly examine error analysis or interlingual structure, but includes complementary research in the field of learning Greek as an L2. These studies focus on topics that are often ignored, like pronunciation, pragmatics and cognitive processes in order to give a clearer idea of how learners develop their interlanguage. For example, Boboli-Kotsi (2025) used questionnaires with students and teachers to see their opinions about Greek and the difficulties they face. The results showed common problems, like prosody, verb forms, grammatical gender and sentence structure. In this way they show the need for teaching methods that connect theory and practice. Radjenović et al. (2020) examined students' opinions about error correction and grammar teaching when they learn Greek as an L2. Based on a questionnaire completed by students at the University of Belgrade, they found that most students believe that correcting mistakes in class is helpful and that teaching grammar is important, because they help them to learn better and in more efficient way the Greek language.

The next three studies also use learner corpora, but they have different theories and ways of analyzing errors. Tantos and Papadopoulou (2018) created the first organized learner corpus based on meaning, using stand-off annotation to systematically classify errors and link them to learner profiles. Their main focus is on the corpus structure and method, while analyzing interlanguage comes second. On the other hand, Tantos et al. (2015) focus on interpreting learner errors linguistically, but because their analysis is mainly structural, it does not connect much to how learners develop or to teaching. Finally, Tantos and Papadopoulou (2014) show how learner corpora can be used in teaching, for feedback and designing activities. These studies examine different but related areas, such as methods, analysis and teaching, which helps to create a more complete view of interlanguage.

Iliopoulou et al. (2024) studied linguistic errors in Greek from teachers' perspectives, showing how teachers notice and handle students' mistakes in class. They also looked at teachers' attitudes, beliefs and teaching choices, which are influenced by experience and the teaching context. Even though the study doesn't analyze students' data directly, it highlights the important role of teachers in understanding and managing errors. Papadopoulou et al. (2025) investigated how similarity in morphological and syntactic features influences the comprehension of relative clauses in Greek as an L2. A distinctive feature of the study is that the sample included both native speakers and learners of Greek as an L2. The results showed that non-native speakers are more affected to interferences due to structural similarities. However, this happens less as learners' language skills get better. Although the study does not examine spoken errors, it is still useful for understanding interlanguage. It shows that how learners think and process language affects grammatical problems. The results also suggest that learners make more mistakes, when they try to use more complex sentences. These errors do not necessarily constitute incomplete knowledge. On the contrary, they are affected by general limitations in language processing. Overall, the study contributes to a deeper understanding of the cognitive mechanisms of SLA.

Georgiou (2018) studied how students whose L1 is Arabic hear and understand Greek sounds and how their L1 affects this. The research does not focus on spoken errors, but it shows that hearing sounds correctly influences difficulties on speaking and the development

of interlanguage. Using the Perceptual Assimilation Model, the research shows that students interpret Greek sounds through their L1 system. A limitation is that the study is based on perception experiments without linking the results to students' everyday spoken language. Cañas Villarreal (2025) studied pragmatic errors in requests by bilingual students with Spanish and Catalan as L1, learning Greek as an L2. The study shows that apart from grammar, also students' pragmatic strategies are influenced by social context. Correct pragmatics does not necessarily mean high language level and students adjust their strategies depending on their linguistic background and the appropriate social communication situation.

5. Discussion

The findings of previous studies consistently demonstrate that the analysis of learners' written and spoken errors is a valuable approach for investigating interlanguage and the mechanisms involved in the development of learners' interlanguage in Greek as an L2. Errors are regarded as systematic indicators of linguistic development rather than simple deviations from the target language, as they reveal the strategies and processes through which learners construct their linguistic systems (Corder 1967; Selinker 1972). Across studies examining Greek as an L2, learners experience the greatest difficulties in morphology and syntax, particularly in gender, number and case agreement, article use, verb inflection, sentence structure, and spelling. These difficulties reflect the complexity of Modern Greek and the challenges involved in acquiring a highly inflectional language (Theodoropoulos 2007).

Another consistent finding concerns the strong influence of learners' L1 on their production in Greek. Although transfer plays an important role, many errors are also developmental and emerge from general processes of L2 acquisition, such as overgeneralization and simplification (Odlin 1989; White 2003). Recent SLA research further suggests that transfer is not determined only by the existence of an L1 influence, but also by the typological relationship between the learner's first language and the target language. According to this perspective, differences in structural proximity between languages may contribute to variation in learners' interlanguage patterns (Rothman 2015). In addition, difficulties in morphological domains, such as gender, case, and agreement, may reflect the gradual reorganization of grammatical features rather than simple transfer from the L1 (Lardiere 2009). These approaches provide a more comprehensive explanation of why learners with different linguistic backgrounds may develop different error patterns when acquiring Greek. Furthermore, previous research highlights that interlanguage development is shaped by cognitive and linguistic processes beyond transfer, including perception, processing, and language use (Ellis 2008). Learners' errors therefore represent complex interactions between linguistic knowledge, input processing, and the gradual development of the target-language system. From this perspective, interlanguage should be understood as a dynamic system that changes over time rather than as a fixed collection of incorrect forms.

In this context, learner corpora and corpus-informed approaches have become valuable tools for examining authentic learner production and identifying systematic error patterns across proficiency levels and L1 backgrounds. Such approaches allow researchers to move beyond isolated examples of errors and investigate broader developmental tendencies, supporting more targeted teaching practices and more evidence-based curriculum design (McEnery et al. 2019). For Greek as an L2, the development of larger and more diverse learner corpora is particularly important, as it can provide a clearer understanding of how different learner groups progress and which linguistic areas remain problematic. Methodologically, most studies rely on quantitative analyses of learner corpora; however, differences in error classification systems, research designs, and learner profiles often limit comparisons across studies. Common limitations include small or heterogeneous samples, differences in proficiency levels, and the limited integration of research findings into

classroom practice (Loewen, Hui 2021). These issues highlight the need for future research based on larger samples, longitudinal designs, and more systematic combinations of quantitative and qualitative approaches.

Overall, previous studies demonstrate that systematic error analysis contributes not only to a better understanding of Greek L2 development but also to more effective teaching practices. Viewing learner errors as evidence of interlanguage development allows researchers and educators to identify learners' needs more accurately and design instruction that addresses specific areas of difficulty. Therefore, further research combining error analysis, learner corpora, and pedagogical applications can provide a more comprehensive account of the processes involved in learning Greek as an L2 and offer a stronger theoretical and methodological basis for the present research.

6. Limitations of the review

A descriptive assessment of study quality was conducted. The review examined the sample size, how clearly errors were coded and the validity of the tools which were used, such as corpora and annotation software. It also checked the type of data of the studies, which were written, oral and both. It was controlled the reliability of the coding, like use of multiple coders or inter-rater agreement. In general, most studies described their methodology in a clear way. However, some research was based on small sample and only few of them provided limited information about the reliability of coding.

7. Conclusions and suggestions for future research

To date, most research on learning Greek as an L2/FL has focused mainly on errors in written language and especially in morphology, syntax, spelling, vocabulary, semantics, phonology and punctuation. The main limitations of the reviewed studies are the participants' specific L1, the limited generalizability of the results, due to the small sample sizes and the lack of information about the participants' Greek language level. Most studies (17 out of 31) did not report the participants' Greek language level. Among those that did, the most commonly reported ranges were A1-C2, A1-B2 and A2-B2. In addition to these limitations, eight studies included only school students in their samples. Concerning the participants' L1, the most frequently studied languages are Albanian, Slavic languages (mostly Russian, but also Bulgarian, Ukrainian and Polish), Turkish, Spanish and Arabic. The review highlights the need for further research on the oral production and interlanguage development of Italian-speaking learners of Greek.

Furthermore, future research should investigate the development of interlanguage among learners whose L1 belong to different Asian language families, such as Chinese, Japanese and Korean, since these languages are not part of the Indo-European family to which most of the languages examined so far belong. Given that Korean and Japanese are agglutinative SOV languages, whereas Chinese is analytic and SVO, morphological and syntactic transfer in interlanguage may vary considerably depending on the learners' L1.

More studies should focus on adult learners, because many researches mainly examine students. Comparative studies between learners living in Greece (Greek as an L2) and those living abroad (Greek as a FL) would also be useful, since differences in language input may affect the type and number of errors they produce. Such studies would help better understand cross-linguistic influence and typological diversity in Greek as an L2 and could be adopted for a more effective learning and teaching of Greek as an L2.

References

Achladi E., Douri A., Malikouti E., Paraschaki-Baran C., 2017, "Linguistic errors of Turkish-speaking learners of Greek as a foreign/second language: Analysis and pedagogical implications", in T. Georgakopoulos, Th.-S. Pavlidou, M. Pechlivanos, A. Alexiadou, G. Androutsopoulos, A. Kalokairinos, S. Skopeteas, K. Stathi (eds.), *Proceedings of the 12th International Conference on Greek Linguistics*, vol. 1. Available from: https://www.cemog.fu-berlin.de/en/icgl12/offprints/achladi-douri-malikouti-paraschaki-baran/icgl12_achladi-et-al.pdf. Access on: July 12 2026.

Alexandri K., Frantzi K. T., 2021, "Error analysis in Greek L2 learners: A comparative study", *Electra Library*. Available from: <https://electra.library.upatras.gr/icgl/article/view/3651/3696>. Access on: July 12 2026.

Al-Khresheh M. H., 2015, "A review study of interlanguage theory", *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), pp. 123–131. Available from: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.3p.123>. Access on: July 12 2026.

Anastasiadi-Symeonidi A., Vletsi E., Mitsiaki M., Bozonelos V., Chouma V., 2008, "Linguistic errors of learners of Greek as a second language and the role of L1 in multicultural secondary school classrooms", in A.-N. Symeonidou-Christidou (ed.), *Proceedings of the International Conference "2008, European Year of Intercultural Dialogue: Communicating with Languages–Cultures"*, pp. 597–612, Department of French Language and Literature, Aristotle University of Thessaloniki. Available from: <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf>. Access on: July 12 2026.

Andria M., 2014, *Crosslinguistic influence in the acquisition of Greek as a foreign language by Spanish/Catalan L1 learners: The role of proficiency and stays abroad*, doctoral dissertation, Universitat de Barcelona. Available from: https://www.academia.edu/23221333/Crosslinguistic_influence_in_the_acquisition_of_Greek_as_a_foreign_language_by_Spanish_Catalan_L1_learners_The_role_of_proficiency_and_stays_abroad. Access on: July 12 2026.

Apostolouda E., 2025, "Error analysis in the written production of learners of Greek as an L2/FL: Observations and pedagogical suggestions", in E. Griva, G. Vlachos, P. Koromboki, A. Giannakopoulou, M. Tzifopoulos (eds.), *Greek as a second/foreign language: Educational policies and practices in contexts in Greece and abroad*, University of Western Macedonia. Available from: <https://ucri.uowm.gr/wp-content/uploads/2025/02/%CE%97-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81-%CF%89%CF%82-%CE%B4%CE%B5%CF%85%CC%81%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7-%CE%BE%CE%B5%CC%81%CE%BD%CE%B7-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CC%81%CF%83%CF%83%CE%B1.pdf>. Access on: July 12 2026.

Boboli-Kotsi N., 2025, "Bilingualism: Errors in the use of Greek as a second or foreign language by children with Albanian as their mother tongue", in E. Griva, G. Vlachos, P. Koromboki, A. Giannakopoulou, M. Tzifopoulos (eds.), *Greek as a second/foreign language: Educational policies and practices in contexts in Greece and abroad*, University of Western Macedonia. Available from: <https://ucri.uowm.gr/wp-content/uploads/2025/02/%CE%97-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81-%CF%89%CF%82-%CE%B4%CE%B5%CF%85%CC%81%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7-%CE%BE%CE%B5%CC%81%CE%BD%CE%B7-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CC%81%CF%83%CF%83%CE%B1.pdf>.

[-%CF%89%CF%82-%CE%B4%CE%B5%CF%85%CC%81%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7-%CE%BE%CE%B5%CC%81%CE%BD%CE%B7-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CC%81%CF%83%CF%83%CE%B1.pdf](#). Access on: July 12 2026.

Blom E., Chondrogianni V., Marinis T., Vasić N., 2016, "The acquisition of verbal paradigms in Dutch and Greek L2 children: Cross-linguistic differences and inflectional defaults", *International Journal of Bilingualism*, 20(4), pp. 386–402. Available from: <https://doi.org/10.1177/1367006915609237>. Access on: July 12 2026.

Brown H. D., 1994, *Principles of language learning and teaching*, 3rd ed., Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Cañas Villarreal J., 2025, *Interlanguage pragmatics in Greek as a foreign language by Spanish/Catalan bilinguals: An analysis of requests*, doctoral dissertation, Universitat de Barcelona, TDX – Tesis Doctorals en Xarxa. Available from: <http://hdl.handle.net/10803/695161>. Access on: July 12 2026.

Chatzipanagiotidi M., Avramidou E., 2015, "Error analysis of written texts of foreign students attending Greek schools", in *Proceedings of the International Conference Cultural Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in the 21st Century and Beyond*, Ioannina, Greece. Available from: https://www.researchgate.net/publication/319103627_Lathe_alloglosson_mathetontion. Access on: July 12 2026.

Chatzitheodorou A., 2018, *Acquisition and teaching of modality by Turkish learners of Greek as a second language*, doctoral dissertation, National and Kapodistrian University of Athens, National Archive of PhD Theses. Available from: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/44458>. Access on: July 12 2026.

Corder S. P., 1967, "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), pp. 161–170. Available from: <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>. Access on: July 12 2026.

Drakonaki E., 2023, "Error Analysis in Formulaic Language in a Second/Foreign Language", in A. Revythiadou, E. Konta, G. Fotiadou, E. Dota, A. Loukas, P. Soustas (eds.), *Studies in Greek Language. Proceedings of the Annual Meeting of the Department of Linguistics, School of Philology, Aristotle University of Thessaloniki, May 6–8, 2022*, vol. 42, pp. 463–476, Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki, Institute of Modern Greek Studies (Manolis Triantafyllidis Foundation). Available from: https://www.eshop.ins-auth.gr/images/companies/1/archive/MEG_PLIRI/MEG_42_463_476.pdf. Access on: July 12 2026.

Ellis R., 2008, *The Study of Second Language Acquisition*, 2nd ed., London, Routledge.

Fromkin V., Rodman R., Hyams N., 2008, *Introduction to the Study of Language*, Athens, Patakis.

Georgiou G. P., 2018, "Discrimination of L2 Greek vowel contrasts: Evidence from learners with Arabic L1 background", *Speech Communication*, 102, pp. 68–77. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2018.07.003>. Access on: July 12 2026.

Georgiou G. P., 2020, "The language errors of a Swiss German speaker of Greek as an L2: A case study", *Athens Journal of Philology*, 7(2), pp. 115–124. Available from: <https://doi.org/10.30958/ajp.7-2-3>. Access on: July 12 2026.

Hasan B., 2010, "Interlanguage in error analysis study", *Linguistika*, 1(1). Available from: <https://jurnal.ubl.ac.id/index.php/Linguistika/article/view/317>. Access on: July 12 2026.

Iakovou M., Dima O., Katsina T., Kavvadia M., Kitrou S.-N., Kostakou C., Koutsoubou M., Pappa F., Perrea S., Vasileiadi Linardaki I., Vlachou F., 2016, "SEPAME2: The first longitudinal corpus for Greek as an L2", *EPiC Series in Language and Linguistics*, 1, pp. 191–201. Available from: <https://easychair.org/publications/paper/X/open>. Access on: July 12 2026.

Iliopoulou K., 2009, *Evaluation of written language assessment tasks of non-native secondary school students in the subject of Modern Greek*, doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki, School of Philosophy, Department of English Language and Literature, Division of Theoretical and Applied Linguistics. Available from: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26854>. Access on: July 12 2026.

Iliopoulou K., Bosmali Z., Roussoulioti Th., 2024, "Linguistic errors in Greek as a second language: Teachers' perspectives", in T. Alexiou, E. Agathopoulou, M. Dimitrakopoulou, Th. Georgakopoulos, N. Topintzi (eds.), *25th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics – Selected Papers*, pp. 34–68, Thessaloniki, School of English, Aristotle University of Thessaloniki. Available from: <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/10319/9520>. Access on: July 12 2026.

Iordanidou A., Abati A., 2007, "Errors of non-native students and the design of teaching Greek as a second/foreign language", in G. Fantakis, A. Blatzios, D. Stamovlasis (eds.), *Students' errors: Indicators of effectiveness or keys to improving education quality? Proceedings of the international conference*, pp. 129–138, School of Education, University of Western Macedonia, University Studio Press. Available from: https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/07/praktika_sinedriou_ta_lathi.pdf. Access on: July 12 2026.

Irgis A., Makri O., 2007, "The pedagogical approach to linguistic errors in bilingual students", in G. Fantakis, A. Blatzios, D. Stamovlasis (eds.), *Students' errors: Indicators of effectiveness or keys to improving the quality of education? Proceedings of the International Conference*, pp. 124–128, School of Education, University of Western Macedonia, University Studio Press. Available from: https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/07/praktika_sinedriou_ta_lathi.pdf. Access on: July 12 2026.

Karpava S., 2011, "L2 Greek morphological agreement", in *Proceedings of the 4th Tutorial and Research Workshop on Experimental Linguistics*, pp. 87–90. Available from: <https://doi.org/10.36505/ExLing-2011/04/0021/000190>. Access on: July 12 2026.

Katsiva F., 2025, "Error analysis of Spanish-speaking learners from Argentina", in E. Griva, G. Vlachos, P. Koromboki, A. Giannakopoulou, M. Tzifopoulos (eds.), *Greek as a second/foreign language: Educational policies and practices in contexts in Greece and abroad*, University of Western Macedonia. Available from: <https://ucri.uowm.gr/wp-content/uploads/2025/02/%CE%97-%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81-%CF%89%CF%82-%CE%B4%CE%B5%CF%85%CC%81%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B7-%CE%BE%CE%B5%CC%81%CE%BD%CE%B7-%CE%B3%CE%BB%CF%89%CC%81%CF%83%CF%83%CE%B1.pdf>. Access on: July 12 2026.

Korre E., Pavlopoulos J., 2022, "Enriching grammatical error correction resources for Modern Greek", in *Proceedings of LREC 2022*, pp. 4984–4991. Available from: <https://aclanthology.org/2022.lrec-1.532.pdf>. Access on: July 12 2026.

Kouti M., 2014, *Error analysis of written interlanguage of Poles learning Modern Greek as a L2*. Available from: https://www.academia.edu/1222082/Error_analysis_of_written_interlanguage_of_Poles_learning_Modern_Greek_as_a_L2. Access on: July 12 2026.

Lardiere D., 2009, "Some thoughts on the contrastive analysis of features in second language acquisition", *Second Language Research*, 25(2), pp. 173–227. Available from: <https://doi.org/10.1177/0267658308100283>. Access on: July 12 2026.

Larsen-Freeman D., Long M., 2014, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Routledge.

Loewen S., Hui B., 2021, "Small samples in instructed second language acquisition research", *The Modern Language Journal*, 105(1), pp. 64–88. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1289987>. Access on: July 12 2026.

Mattheoudaki M., Kitsou I., Tzimoka D., 2011, "The Use of Verbal Aspect in Modern Greek as a Second/Foreign Language: Findings from Empirical Research Based on the Greek Language Certification Examinations", *Studies in Greek Linguistics*, 31, pp. 317–328.

McEnery T., Brezina V., Gablasova D., Banerjee J., 2019, "Corpus linguistics, learner corpora, and SLA: Employing technology to analyze language use", *Annual Review of Applied Linguistics*, 39, pp. 74–92. Available from: <https://doi.org/10.1017/S0267190519000096>. Access on: July 12 2026.

Mitchell R., Myles F., Marsden E., 2019, *Second Language Learning Theories*, 4th ed., London, Routledge.

Moschonas S. A., 2017, "The discovery of Modern Greek as a second language", *Journal of Applied Linguistics*, 2. Available from: https://www.academia.edu/35532405/The_discovery_of_Modern_Greek_as_a_second_language_v_2. Access on: July 12 2026.

Ortega L., 2013, *Understanding Second Language Acquisition*, London, Routledge.

Panagopoulos A., 2022, *Complexity, accuracy, and fluency in written production of Greek as a second/foreign language: A psycholinguistic approach to the role of working memory and learning environment*, doctoral dissertation, National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Department of Linguistics. Available from: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=51580&lang=el>. Access on: July 12 2026.

Papadopoulou D., Douka G., Paspali A., 2025, "Similarity effects in the online and offline comprehension of relative clauses: Evidence from L1 and L2 Greek", *Glossa: A Journal of General Linguistics*, 10(1), pp. 1–37. Available from: <https://doi.org/10.16995/glossa.16494>. Access on: July 12 2026.

Paradowski M. B., 2017, "Cross linguistic influence (aka language transfer)", in *M/Other Tongues in Language Acquisition, Instruction, and Use*, pp. 3–75, Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw. Available from: https://www.researchgate.net/publication/387376054_Cross-linguistic_influence_aka_language_transfer. Access on: July 12 2026.

Radjenović A., Dmitrović N., Milojević I., 2020, "Greek as a foreign language: Students' views on grammar teaching and error correction", in T. Markopoulos, C. Vlachos, A. Archakis, D. Papadimitriou, G. Xydopoulos, A. Roussou (eds.), *Proceedings of the 14th International Conference on Greek Linguistics (5–8 September 2019)*, Department of Philology, University of Patras. Available from: <https://pasithee.library.upatras.gr/icgl/article/view/3739/3782>. Access on: July 12 2026.

Robson C., 2011, *Real World Research*, 3rd ed., London, Sage.

Rothman J., 2015, "Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language transfer", *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), pp. 179–190.

Savvidou C., Georgiou G. P., Giannakou A., 2025, *Advances in Second and Foreign Language Acquisition: From Greek Classrooms to Global Contexts*, Cham, Palgrave Macmillan. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-94298-3>. Access on: July 12 2026.

Selinker L., 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), pp. 209–231. Available from: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>. Access on: July 12 2026.

Stojičić V., Lampropoulou M., 2018, "Do You Speak Greek? A Case Study of L2 Serbian Learners of Greek", *Teme – Časopis za Društvene Nauke*, 44(1), pp. 251–266. Available from: <https://doi.org/10.22190/TEME180502019S>. Access on: July 12 2026.

Tantos A., Alexandri K., Dosi I., Pouliou K., 2015, "Error analysis in the Greek learner corpus (ESKEIMATH): Preliminary findings", in G. Papanastasiou, D. Koutsogiannis, M. Theodoropoulou (eds.), *Studies in the Greek Language: Proceedings of the Annual Meeting of the Linguistics Section, Department of Philology, School of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki (9–10 May 2014)*, pp. 719–732, Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki, Institute for Modern Greek Studies (Manolis Triantafyllidis Foundation). Available from:

https://www.researchgate.net/publication/328583392_Analyse_lathon_sto_elleniko_soma_kei_menon_matheton_ESKEIMATH_prota_euremata. Access on: July 12 2026.

Tantos A., Amvrazis N., Aggelou K., Kosmidis K., 2023, "Written interlanguage of L2 Greek learners: Cross-linguistic patterns", *Languages*, 8(4), 265. Available from: <https://www.mdpi.com/2226-471X/8/4/265>. Access on: July 12 2026.

Tantos A., Papadopoulou D., 2014, "The pedagogical exploitation of learner corpora in Greek as a second/foreign language", in Z. Gavriilidou, A. Revythiadou (eds.), *Studies Dedicated to Emeritus Professor Anna Anastasiadi-Symeonidi*, Thessaloniki, Saita Publications. Available from:

https://www.researchgate.net/publication/328556389_E_didaktike_axiopoiese_ton_somaton_keimenon_matheton_sten_ellenike_os_deuterexene_glossa. Access on: July 12 2026.

Tantos A., Papadopoulou D., 2018, "Stand-off annotation in learner corpora: Compiling the Greek Learner Corpus (GLC)", in *Specialisation and Variation in Language Corpora*, pp. 15–40, Frankfurt, Peter Lang AG. Available from: https://www.researchgate.net/publication/328542477_Stand-off_annotation_in_learner_corpora_compiling_the_Greek_Learner_Corpus_GLC. Access on: July 12 2026.

Tsimpli I. M., Roussou A., Fotiadou G., Dimitrakopoulou M., 2005, "The syntax/morphology interface: Agree relations in L1 Slavic/L2 Greek", in G. Tsoulas, A. Galani (eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics (ICGL7)*, University of York. Available from: https://ikee.lib.auth.gr/record/355150/files/Tsimpli-et-al_icgl7.pdf. Access on: July 12 2026.

Vogiatzis T., 2024, *Motivation in British Adult Learners of Greek as a Foreign Language: A Case Study Analysis of Adult Learners at a Language Centre in London*, doctoral dissertation, University College London, UCL Discovery. Available from: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10199733/>. Access on: July 12 2026.

White L., 2003, *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press.

Xu M., Zeng S., 2023, "Optimal timing of treatment for errors in second language learning: A systematic review of corrective feedback timing", *Frontiers in Psychology*, 14. Available from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1026174>. Access on: July 12 2026.

Intelligenza Artificiale per la valutazione linguistica nell'ambito degli esami di certificazione Cambridge: Caso studio del B1 *Preliminary*

Luca Di Stefano
Università degli Studi di Bari, Aldo Moro
L.distefano5@studenti.uniba.it

Abstract

Cambridge Assessment English sets global standards in language tests, strictly tying exams to the CEFR framework, yet the rapid rise of AI poses new paths for test grading. While existing literature covers proprietary automated assessment systems, there is a gap regarding the interactional evaluation limits of off-the-shelf generative AIs. This study aims to fill this gap by exploring how commercial AIs, specifically NotebookLM and Gemini Pro, assess productive skills, comparing their outputs to human examiners' comments in a blind study of ten B1-level Italian learners. Data suggest AI limitations in the tested models when grading candidates: in the Writing test, they demand higher-level structures, failing to stick to strict CEFR frameworks. Challenges emerge in the Speaking test, where the selected AIs relied on text transcriptions, struggling to process prosodic features like pitch contour or speech rate, missing key facts of human interaction, and prioritizing pure grammar over it. All factors considered, AI is a highly efficient tool to track class progress regularly, but high-stakes formal exams must adhere to a human-in-the-loop methodology, for only real experts can currently grasp the deepest pragmatic traits of speech and fix AI's "blindness", ensuring a fair and valid test.

Keywords: Intelligenza Artificiale, Decodifica e Valutazione Linguistica, Cambridge Assessment English, *Productive Skills*, *Human-in-the-loop*.

1. Introduzione

Il panorama educativo attuale vive una transizione dettata dall'integrazione dell'Intelligenza Artificiale nei processi di misurazione delle competenze linguistiche (Yu, Xu 2024: 356). Come analizzano studi analoghi, L'IA sta ridefinendo alcune pratiche educative, con un impatto nell'educazione linguistica che richiede strumenti operativi per un'integrazione consapevole (Cinganotto, Montanucci 2025).

A tal proposito, la letteratura recente evidenzia la necessità di un "ricorso consapevole e guidato che promuova le glottotecnologie, valorizzando i processi cognitivi e metalinguistici degli apprendenti" (Nitti 2026), un principio fondamentale per la presente indagine sul paradigma *human-in-the-loop*. Per questo motivo, il *language testing*, tradizionalmente basato sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) (North *et al.* 2021: 25) e, ancor prima, sui principi fondanti di *validity* e *reliability* teorizzati dai principali studiosi (Bachman 1990; Alderson *et al.* 1995; Bachman, Palmer 1996; McNamara 2000; Barni 2005; Weir 2005; Fulcher 2010), sta ridefinendo i propri confini in relazione ai nuovi paradigmi

dell'automazione. Enti certificatori come Cambridge Assessment English offrono standard valutativi consolidati nel bilanciare validità di costrutto e affidabilità statistica (Khalifa, Weir 2009: 3). La diffusione di modelli generativi commerciali e proprietari, unita all'impiego dell'*Automated Item Generation* (AIG), solleva dubbi sulla capacità dell'IA di replicare l'affidabilità del *testing* linguistico istituzionale (Kim *et al.* 2025: 920).

Attualmente l'attenzione si è spostata verso modelli di *Natural Language Generation*, i quali dimostrano ottime capacità nel *parsing* strutturale e nel riconoscimento di *pattern* sintattici e fonetici (McKnight *et al.* 2023: 99). I recenti modelli *audio-native* tentano di elaborare direttamente i fonemi per superare i limiti della sola trascrizione testuale. Tuttavia, proprio entro questi confini, limitatamente ai modelli testati, si palesano alcune inefficienze valutative, come il fenomeno della dominanza lessicale (Chen *et al.* 2026: 5848-5856). Si pensi a un *input* audio in cui il contenuto lessicale è semanticamente neutro ma i tratti acustici veicolano un'intenzione ironica o sarcastica. In questi casi, alcuni sistemi privilegiano il dato testuale, faticando a interpretare alcune sfumature prosodiche.

Nonostante la recente integrazione dei *thinking tokens* abbia migliorato la comprensione semantica rispetto alla *next-token prediction*, permangono criticità algoritmiche in aree valutative decisive. Difatti, nei modelli testati, la mancanza di una reale intelligenza sociale impedisce di valutare l'appropriatezza pragmatica in contesti sociali complessi, rendendo l'*output* dipendente da un *prompting* esplicito e guidato, privo della naturalezza intuitiva tipica dell'umano (Tsvilodub *et al.* 2026: 1). Questo deficit pragmatico emerge particolarmente negli impliciti comunicativi e nelle presupposizioni. Pur mappando dati acustici come il *pitch contour*, le IA adoperate nello studio faticano a interpretare le violazioni delle massime conversazionali, le formulazioni idiosincratiche e gli attivatori di presupposizione, i quali richiedono l'accesso alle intenzioni dell'interlocutore e a un *common ground* condiviso, (Tsvilodub *et al.* 2026: 1; Chen *et al.* 2026: 5848).

Queste limitazioni assumono maggiore rilevanza nelle abilità produttive, che costituiscono la dimostrazione pratica di competenza comunicativa. Difatti, per il *Natural Language Understanding*, il riconoscimento del non detto e della comunicazione interattiva rimane una sfida primaria (Tsvilodub *et al.* 2026: 1).

In questo contesto si inserisce la presente indagine. Sebbene la ricerca accademica abbia indagato i sistemi di *Automated Writing Evaluation* (Weigle 2013) e di *Automated Speaking Assessment* (Zechner *et al.* 2009), basati su metriche di accuratezza morfosintattica e fluidità acustica, si assiste a un limitato focus sulla dimensione relazionale e sull'affidabilità di modelli generativi commerciali nei contesti certificatori. In questo studio, dunque, ci si è soffermati sul deficit interpretativo delle IA adoperate dinanzi a questi elementi.

Come evidenziano studi passati, l'automazione dello *scoring* per il parlato spontaneo ha avuto la necessità di appoggiarsi a sistemi di riconoscimento vocale che faticavano a garantire un'analisi dettagliata delle componenti linguistiche più complesse, rendendo così indispensabile il ricorso alla valutazione umana per la validazione di contesti ad alto impatto (Zechner *et al.* 2009: 883-884).

Questa indagine empirica mira a colmare questa mancanza valutando l'efficacia di IA commerciali nelle prove di *Writing* e *Speaking* del B1 *Preliminary*. Confrontando l'*assessment* algoritmico con gli standard degli esaminatori umani, lo studio mira a dimostrare come i deficit pragmatici delle IA testate rendano necessario un paradigma *human-in-the-loop* per garantire una valutazione linguistica olistica e affidabile. Difatti, la competenza comunicativa non si limita alle conoscenze grammaticali, ma richiede la valutazione di modelli multicomponentziali che includano l'appropriatezza contestuale e pragmatica (Bachman 1990: 102; McNamara 2000).

2. Metodologie di Ricerca

Lo studio adotta metodologie comparative per misurare l'efficacia e l'affidabilità dei LLM nella generazione e valutazione di *Sample Test* Cambridge B1 *Preliminary*. La sperimentazione ha coinvolto dieci studenti di scuola secondaria, frequentanti un corso extracurricolare B1. In aggiunta, il campione è stato bilanciato per genere, includendo cinque soggetti di sesso maschile e cinque di sesso femminile, per facilitare i sistemi di riconoscimento vocale dell'IA e mitigare eventuali errori nell'attribuzione vocale per la prova di *Speaking*.

La generazione del *Sample Test* è stata affidata a NotebookLM¹, sfruttando la sua chiusura documentale per vincolare l'*output* a documenti istituzionali controllati. Al modello, dunque, è stata fornita documentazione di natura strettamente istituzionale, come il B1 *Preliminary Handbook for Teachers* (CUP&A 2024), i descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento (CoE 2001), le *Research Notes* ufficiali della Cambridge University e, per il mantenimento dei confini lessicali, la *Vocabulary List* del livello in esame (CUP&A 2025).

Tuttavia, al fine di sopperire ai limiti di NotebookLM, è stato integrato un approccio ibrido, demandando al modello Gemini Pro l'attività di generazione del materiale visivo, come il diagramma a ragno tipico della prova di *Speaking* del livello B1 *Preliminary* (CUP&A 2024: 60, 64).

Il protocollo di somministrazione ha replicato il test *computer-based*, e, per prevenire la *test fatigue*, le prove ufficiali e quelle generate da IA sono state alternate su più giornate e somministrate tramite piattaforma Google Forms, con interfacce grafiche rese volutamente indistinguibili per i candidati, strutturate in moduli identici per layout, font e impostazioni di visualizzazione sia per le prove ufficiali che per quelle generate da IA. Questo accorgimento ha permesso di annullare i *bias* di aspettativa dei candidati sulla natura del test.

Per garantire trasparenza in fase di correzione, gli elaborati scritti e le tracce audio sono stati resi anonimi prima della valutazione asincrona: gli esaminatori umani hanno valutato le performance ignorando sia l'identità dei candidati, sia la natura della traccia.

Di seguito, vengono riportati i criteri di valutazione della prova di *Writing* (Immagine 1) e della prova di *Speaking* (Immagine 2), contenuti nell'*Handbook for Teachers*, ai quali è stato chiesto di fare specifico riferimento in fase di valutazione delle prove.

The following assessment scale, extracted from the one on the previous page, is used for marking candidate responses.

B1	CONTENT	COMMUNICATIVE ACHIEVEMENT	ORGANISATION	LANGUAGE
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
4	Performance shares features of Bands 3 and 5.			
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.			
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Produces text that communicates simple ideas in simple ways.	Text is connected using basic, high-frequency linking words.	Uses basic vocabulary reasonably appropriately. Uses simple grammatical forms with some degree of control. Errors may impede meaning at times.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	Performance below Band 1.		

Immagine 1: Criteri di valutazione della prova di *Writing* (CUP&A 2024: 30).

B1 Preliminary Speaking Examiners use a more detailed version of the following assessment scales, extracted from the overall Speaking scales on page 64.

B1	GRAMMAR AND VOCABULARY	DISCOURSE MANAGEMENT	PRONUNCIATION	INTERACTIVE COMMUNICATION
5	Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar topics.	Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant despite some repetition. Uses a range of cohesive devices.	Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly.	Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
4	Performance shares features of Bands 3 and 5.			
3	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics.	Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition. Uses basic cohesive devices.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.			
1	Shows sufficient control of simple grammatical forms. Uses a limited range of appropriate vocabulary to talk about familiar topics.	Produces responses which are characterised by short phrases and frequent hesitation. Repeats information or digresses from the topic.	Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features.	Maintains simple exchanges, despite some difficulty. Requires prompting and support.
0	Performance below Band 1.			

Immagine 2: Criteri di valutazione della prova di *Speaking* (CUP&A 2024: 66).

¹ Chiamato "Gemini Notebook" a partire dal mese di luglio 2026.

Mentre l'acquisizione dei dati riguardanti le abilità ricettive hanno potuto beneficiare dell'automazione immediata, grazie alla struttura a quiz della piattaforma impiegata, la valutazione delle *productive skills* ha imposto l'adozione di un protocollo di correzione di natura asincrona. Nello specifico, per quanto concerne la *Writing Component*, gli elaborati sono stati estrapolati e valutati parallelamente dall'Intelligenza Artificiale NotebookLM e da una *Writing Examiner* (WE) umana certificata, basandosi strettamente sulle quattro scale di valutazione utilizzate dall'ente certificatore Cambridge, ovvero *Content*, *Communicative Achievement*, *Organisation* e *Language* (CUP&A 2024: 30). Questa metodologia ha consentito di osservare le differenze di *rater behavior* (Eckes 2012) tra l'approccio umano e quello algoritmico.

Allo stesso modo, la somministrazione dello *Speaking* ha richiesto una riprogettazione logistica, per cui il test è stato registrato all'interno di un ambiente con bassi livelli di rimbombo, alla sola presenza di un *Interlocutor* e dei due candidati. Infine, i file audio ottenuti sono stati sottoposti alla valutazione asincrona di uno *Speaking Examiner* (SE) umano certificato e del modello Gemini Pro. È stato selezionato questo modello nello specifico non solo in quanto uno dei pochi *tool* commerciali in grado di supportare l'*upload* diretto di tracce audio complesse, ma anche perché precedentemente testato² e dimostratosi in grado di discriminare alcune sottili variazioni prosodiche inerenti alle intonazioni interrogative e affermative prodotte in audio brevi.

Anche in questo caso, l'*assessment* si è fondato sui criteri imposti dall'ente certificatore, che includono la valutazione di elementi come *Grammar and Vocabulary*, *Discourse Management*, *Pronunciation* e *Interactive Communication* (CUP&A 2024: 66), ponendo le basi per un confronto analitico tra la sensibilità dell'orecchio umano e il *parsing* fonetico operato dalle IA testate.

Nello specifico, l'interazione con l'algoritmo, in fase di valutazione delle prove, ha seguito un protocollo di *Prompting* standardizzato, articolato nei seguenti vincoli: [*PERSONA PATTERN & CONTEXT*]: Strutturato per conferire un ruolo specialistico (White *et al.* 2023: 7), vincolandolo a un registro tecnico, obiettivo e formale. Il contesto definisce il perimetro della valutazione, circoscrivendola al quadro di riferimento Cambridge per il livello B1 *Preliminary*. | [*TASK & CONSTRAINTS*]: Definisce l'obbligo di aderenza esclusiva alla B1 *Vocabulary List* e all'*Handbook for Teachers* di Cambridge (CUP&A 2024: 30, 66), eliminando valutazioni generiche e ancorando il giudizio ai descrittori ufficiali. | [*FEW-SHOT PROMPTING*]: Implementato mediante l'integrazione di materiali di riferimento (test, trascrizioni e video di *benchmark* ufficiali) per calibrare il giudizio attraverso degli esempi (Brown *et al.* 2020: 1882), come *baseline* comparativa prima di procedere alla valutazione del *target*. | [*CHAIN-OF-THOUGHT*]: Richiesta all'IA di esplicitare i processi logici e cognitivi effettuati durante l'analisi, mappando le evidenze testuali o audio direttamente sui descrittori Cambridge. | [*TEMPLATE PATTERN*]: Finalizzato a standardizzare la formattazione dell'*output*, inclusa la *Final Evaluation*, che fornisce un punteggio numerico (scala 0-20) e un commento tecnico sintetico.

Di seguito vengono riportati i *Prompt* forniti all'IA per la valutazione del *Writing* (Immagine 3) e dello *Speaking* (Immagine 4).

² Nel corso dello stesso studio da cui è stato sviluppato il presente contributo.

[PERSONA PATTERN & CONTEXT]: Act as a Senior Cambridge Writing Examiner specializing in standardizing assessments for the B1 Preliminary (PET) level. Your register must be strictly technical, objective, and formal.

[TASK & CONSTRAINTS]: Your evaluation framework is strictly governed by official Cambridge documentation. Prior to the assessment, I will provide you with the necessary reference materials, including: 1. The official B1 Preliminary Handbook for Teachers (specifically referencing the assessment criteria on page 30). 2. The official B1 Vocabulary List. 3. The updated CEFR 2020 descriptors. Your assessment must be exclusively rooted in this specific context. You must discard any external, generic, or pre-programmed grading paradigms. Your primary objective is to evaluate email responses written by B1 Preliminary candidates. - Apply the official B1 Writing Assessment Scales across four specific criteria: Content, Communicative Achievement, Organisation, and Language. - Assign a precise band score from 0 to 5 for each criterion, resulting in a total score out of 20. - Constraint 1: Assess solely based on B1-level expectations. - Constraint 2: Base your lexical and grammatical evaluation strictly on the provided B1 Vocabulary List and Handbook guidelines.

[FEW-SHOT PROMPTING]: To calibrate your assessment accuracy and align your grading strictness, I will supply standard reference patterns and benchmarked examples of candidate responses extracted directly from official Cambridge test materials. You must use these benchmarks as your definitive comparative baseline before evaluating the target text, basing on the pdf "Candidate Responses".

[CHAIN-OF-THOUGHT]: Before outputting the final score, you must explicitly articulate the cognitive and analytical logic behind your evaluation. You are required to verbalize your step-by-step reasoning for assigning each specific band score, mapping the candidate's text directly to the descriptors in the Handbook.

[TEMPLATE PATTERN]: Present your output exactly in this format. Do not add introductory conversational filler.

CoT Analysis: - Content: [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Communicative Achievement: [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Organisation: [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Language: [Detailed justification based on Handbook descriptors]

Final Evaluation: Voto: [Total Score / 20] Commento IA: [Concise, technical feedback summarizing the rationale]

Immagine 3: *Prompt* fornito all'IA Gemini Pro in fase di valutazione del *Writing*.

[PERSONA PATTERN & CONTEXT]: Act as a Senior Cambridge Speaking Examiner specializing in standardizing assessments for the B1 Preliminary (PET) level, with a specific focus on Part 3 (Collaborative Task). Your register must be strictly technical, objective, and formal.

[TASK & CONSTRAINTS]: Your evaluation framework is strictly governed by official Cambridge documentation. Prior to the assessment, I will provide you with the necessary reference materials, including: 1. The official B1 Preliminary Handbook for Teachers (specifically referencing the Speaking assessment criteria). 2. The official B1 Vocabulary List. 3. The updated CEFR 2020 descriptors. Your assessment must be exclusively rooted in this specific context. You must discard any external, generic, or pre-programmed grading paradigms. Your primary objective is to evaluate the audio recordings of candidates' Speaking Part 3, assessing two candidates (Candidate A and Candidate B) interacting with each other. Apply the official B1 Speaking Assessment Scales across four specific criteria: Grammar and Vocabulary (GV), Discourse Management (DM), Pronunciation (P), and Interactive Communication (IC). Assign a precise band score from 0 to 5 for each criterion for both candidates individually, resulting in a total score out of 20 per candidate. Constraint 1: Assess solely based on B1-level expectations. Constraint 2: Base your lexical, grammatical, and interactive evaluation strictly on the provided B1 Vocabulary List and Handbook guidelines.

[FEW-SHOT PROMPTING]: To calibrate your assessment accuracy and align your grading strictness, I have provided a benchmark video of a B1 Preliminary Speaking Part 3 task: https://www.youtube.com/watch?v=xF_Q2anYOfc. You must analyze this video and the corresponding marks/examiner comments provided in the video description as your definitive comparative baseline. You are required to internalize the examiner's logic and scoring standards from this reference material and apply this exact level of rigor and consistency when evaluating the target candidate performances.

[CHAIN-OF-THOUGHT]: Before outputting the final scores, you must explicitly articulate the cognitive and analytical logic behind your evaluation for both candidates. You are required to verbalize your step-by-step reasoning for assigning each specific band score, mapping the candidates' spoken production and interaction directly to the exact descriptors in the Handbook.

[TEMPLATE PATTERN]: Present your output exactly in this format for both candidates. Do not add introductory conversational filler.

Candidate A: CoT Analysis: Grammar and Vocabulary (GV): [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Discourse Management (DM): [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Pronunciation (P): [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Interactive Communication (IC): [Detailed justification based on Handbook descriptors]

Final Evaluation Candidate A: Voto: [Total Score / 20] (GV:[score], DM:[score], P:[score], IC:[score]) Commento IA: [Concise, technical feedback summarizing the rationale and explicitly stating which of the four scales most affected the final grade]

Candidate B: CoT Analysis: Grammar and Vocabulary (GV): [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Discourse Management (DM): [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Pronunciation (P): [Detailed justification based on Handbook descriptors] - Interactive Communication (IC): [Detailed justification based on Handbook descriptors]

Final Evaluation Candidate B: Voto: [Total Score / 20] (GV:[score], DM:[score], P:[score], IC:[score]) Commento IA: [Concise, technical feedback summarizing the rationale and explicitly stating which of the four scales most affected the final grade]

Immagine 4: *Prompt* fornito all'IA Gemini Pro in fase di valutazione dello *Speaking*.

3. Risultati

L'analisi dei dati confronta le valutazioni dei LLM utilizzati con gli standard istituzionali Cambridge. Ci si focalizzerà esclusivamente sulle *productive skills* (*Writing* e *Speaking*), ambito in cui le capacità di decodifica e valutazione delle IA testate mostrano le criticità più significative.

Il Grafico 1, di seguito riportato, mette in correlazione i punteggi dei due test attribuiti ai candidati dal modello NotebookLM con quelli derivanti dal giudizio della WE umana.

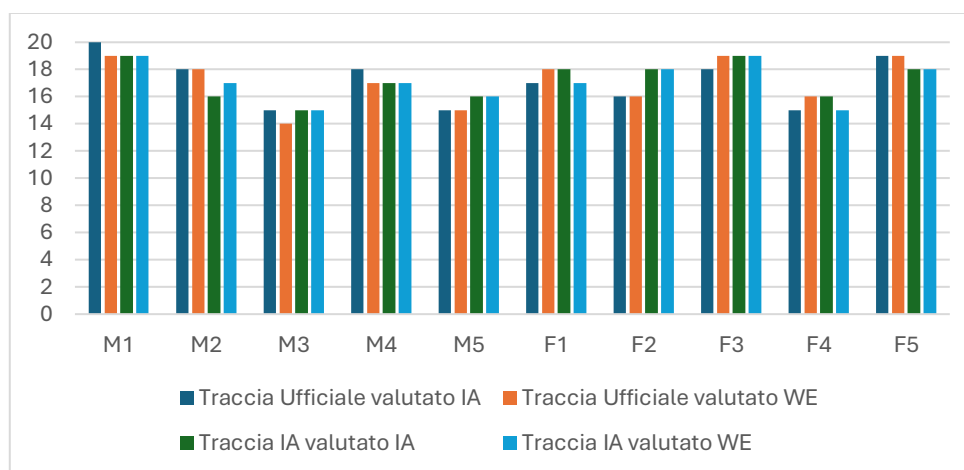


Grafico 1: *Writing Part 1*, risultati della simulazione a paragone tra il *Sample Test* ufficiale Cambridge e il *Sample Test* generato da IA, valutati da IA e da *Writing Examiner* umana.

L'analisi dei dati evidenzia un elevato grado di concordanza *inter-rater*, difatti, nel 100% dei casi esaminati (N=10), lo scarto tra la valutazione algoritmica e quella umana non ha superato la soglia di 1 punto su un totale di 20, registrando una deviazione massima del 5%, e confermando la buona calibrazione psicometrica dei modelli di IA adoperati. Tuttavia, l'estrapolazione dei commenti qualitativi, dei quali il più esemplificativo è riportato di seguito, nella Tabella 3, rende evidente la prima divergenza tra i due sistemi di misurazione.

Studente	Commenti IA (traccia ufficiale)	Commenti WE (Traccia ufficiale)
M1	Punteggio 20: Testo eccellente e completo in tutti i punti richiesti (<i>Content</i> 5). Ottimo controllo di grammatica e vocabolario (<i>Language</i> 5). Per migliorare, si potrebbe inserire qualche espressione idiomatica più complessa per dimostrare abilità al livello B2.	Punteggio 19: L'elaborato informa pienamente il lettore con un registro amichevole del tutto adeguato (<i>Content</i> 5). La struttura è logica, ma un uso leggermente ripetitivo di "because" abbassa di poco la scala <i>Comm. Ach.</i> a 4.

Tabella 3: *Writing Part 1*, commenti dell'IA e della *Writing Examiner* umana, a seguito della valutazione del *Sample Test* ufficiale Cambridge e il *Sample Test* generato da IA.

Le annotazioni dei due valutatori svelano come la WE umana abbia avuto un approccio sommativo, allineando il proprio giudizio ai soli descrittori ufficiali vigenti per il livello B1 (CUP&A 2024: 30), premiando i candidati, ad esempio, per il successo comunicativo verso il *target reader* e, allo stesso modo, sanzionando, come nell'esempio riportato, altri elementi afferenti alle diverse scale di valutazione.

Contrariamente, limitatamente allo studio svolto, i commenti dell'IA mostrano limiti nel riconoscere i confini del livello B1. Pur individuando le imperfezioni morfosintattiche, il modello suggerisce frequentemente strutture e connettori tipici del livello B2 *First*, trascendendo di fatto i criteri valutativi richiesti dal B1 *Preliminary*³.

Questa divergenza valutativa si palesa ancor di più quando l'indagine si sposta sul versante della *Speaking Component*, non tanto in riferimento ai voti effettivi attribuiti agli

³ Non solo numerosi termini presenti nella *Vocabulary List* del livello B2 sono del tutto assenti in quella del B1, ma, soprattutto, le caratteristiche intrinseche del *Writing* del livello B1 precludono a priori, sul piano organizzativo, l'impiego di alcune strutture linguistiche invece richieste di prassi negli *essay* dei livelli superiori.

studenti, riportati di seguito nel Grafico 2, quanto nei *feedback* attribuiti agli stessi, dei quali il più rappresentativo è riportato a seguire, nella Tabella 4.

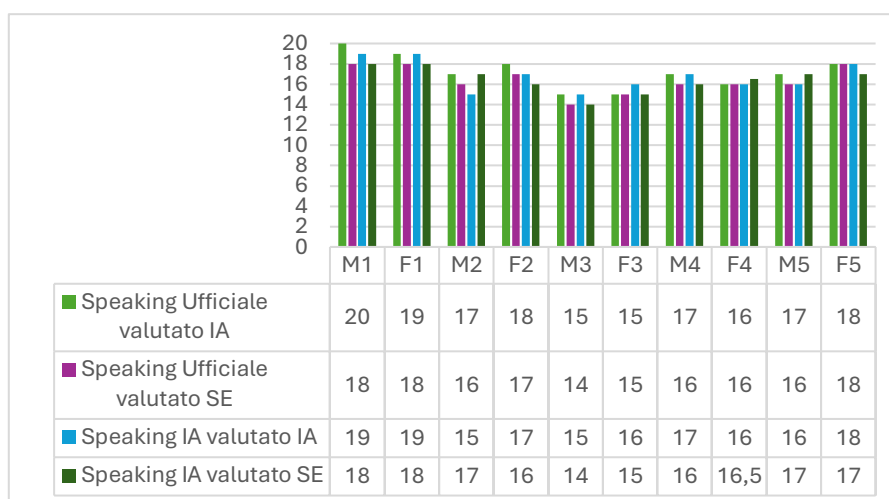


Grafico 2: *Speaking Part 3*, risultati a paragone tra il *Sample Test* ufficiale Cambridge e il *Sample Test* generato da IA, valutati da IA e da *Speaking Examiner* umano.

Studente	Commenti <i>Speaking</i> IA (Traccia IA)	Commenti <i>Speaking</i> SE (Traccia IA)
F4	Voto: 16 (GV:4, DM:4, P:4, IC:4). Buon lessico tematico (“boat”, “forest”). Il legame tra frasi è adeguato e pone domande dirette testuali chiare (“Do you like...?”). Prestazione perfettamente nella media: il punteggio è limitato uniformemente su tutte le scale dalla mancanza di espressioni di livello superiore.	Voto: 17 (GV:4, DM:4, P:4.5, IC:4.5). Sorride apertamente, ascoltando e risultando molto empatica (IC:4.5), con un’intonazione che evidenzia molto bene le parole chiave (P:4.5). Purtroppo, il discorso spesso sfuma nel silenzio o in sospiri. DM e GV restano sul 4, nonostante l’ottima mimica e interazione.

Tabella 4: *Speaking Part 3*, commenti dell’IA e dello *Speaking Examiner* umano, a seguito della valutazione delle simulazioni di *Sample Test* ufficiale Cambridge e *Sample Test* generato da IA.

Per la *Speaking Component*, l’accordo valutativo ha registrato una maggiore varianza, in effetti, la discrepanza tra il modello Gemini Pro e lo *Speaking Examiner* umano ha toccato un picco massimo di scarto pari a 2 punti su 20, con una deviazione del 10%, rientrando comunque nel margine di tolleranza di 0.5 punti per singola scala di valutazione Cambridge.

Quanto riportato, a titolo puramente esemplificativo, nella Tabella 4, mette in evidenza una dinamica algoritmica errata ma prevedibile. Il modello di Gemini adoperato tende a valutare la performance orale basandosi molto sulla trascrizione testuale, difatti, pur essendo precisa sul fronte morfosintattico, mostra difficoltà nell’elaborare i tratti prosodici essenziali per l’interazione⁴. Nello specifico, i commenti riportati, ad esempio, evidenziano una penalizzazione da parte dell’algoritmo solo per il basso livello lessicale, mentre lo *Speaking Examiner* umano le attribuisce un punteggio sensibilmente superiore, valorizzandone la

⁴ Chiaramente non erano preventivati riferimenti a elementi extralinguistici da parte dell’IA, poiché le è stato fornito il solo audio del test effettuato, privandola, dunque, della componente visiva.

propensione all'ascolto attivo e una spiccata empatia relazionale, tutti elementi estrapolati dalla scala valutativa dell'*Interactive Communication* (CUP&A 2024: 66).

L'esatto opposto avviene, invece, per altri candidati, premiati dall'Intelligenza Artificiale per l'utilizzo di strutture sintattiche complesse, per essere invece penalizzati dallo *Speaking Examiner* a causa di attitudini erranee, caratterizzate, ad esempio, da braccia conserte e dalla tendenza a non cedere spazio espressivo all'altro candidato. Inoltre, entro i limiti della sperimentazione condotta, i modelli impiegati faticano a contestualizzare le *défaillance* grammaticali dovute all'ansia performativa, una variabile che il valutatore umano riesce invece a ponderare, solitamente, nel suo giudizio globale.

4. Discussione dei risultati e conclusioni

Il presente studio esplora l'impatto che l'Intelligenza Artificiale generativa sta esercitando nella sfera del *language testing*, posizionandosi nel vuoto letterario riguardante l'impiego di LLM commerciali nell'*Automated Scoring*. Parallelamente lo studio ha inteso verificare in quale misura alcuni modelli attuali di IA *off-the-shelf* siano effettivamente in grado di emulare gli standard dell'ente certificatore Cambridge, differenziandosi dalle ricerche preesistenti proprio per il focus esclusivo sulle criticità interazionali. L'ipotesi di ricerca intendeva verificare se i LLM potessero superare la loro natura probabilistica. Vincolandoli con specifici protocolli di *Prompting* e una certa chiusura documentale, l'obiettivo era renderli strumenti di misurazione affidabili, allineati agli standard Cambridge e al QCER.

I dati raccolti indicano che i due modelli *off-the-shelf* analizzati, seppur buoni strumenti di analisi morfosintattica, presentano lacune nella decodifica di elementi paralinguistici e interazionali. Mentre l'IA ha mostrato buona accuratezza nel valutare le abilità ricettive, l'analisi delle *productive skills* ha evidenziato limiti e divergenze maggiori. Nello specifico, nelle prove di *Writing* e *Speaking* emerge una differenza tra la valutazione umana, basata su intelligenza sociale e pragmatismo, e il *parsing* strutturale operato dall'IA.

Questa discrepanza riflette anche le limitazioni dei testi generati dall'IA, che da un lato offrono buone opportunità, come la personalizzazione dell'apprendimento e il supporto alla scrittura, ma dall'altro presentano limiti legati a questioni di autenticità e sviluppo delle competenze linguistiche (Nitti 2026).

Nonostante i recenti sviluppi nel ragionamento algoritmico, i modelli di IA testati presentano ancora dei limiti, i quali si manifestano in maniera evidente nei processi di elaborazione paralinguistica e prosodica che governano inevitabilmente le interazioni.

Difatti, il crescente sviluppo del *testing* linguistico richiede una solida *assessment literacy* da parte di chi lo progetta e utilizza, per evitare di ridurre la complessità della valutazione linguistica alle sole procedure tecniche degli esperti (Taylor 2009).

I limiti suggeriti dai dati trovano un primo riscontro nell'analisi della *Writing Component*. Sebbene vi sia un allineamento nei punteggi numerici tra le due valutazioni, i due LLM testati sembrano mostrare una minore flessibilità rispetto alla prassi valutativa dell'ente Cambridge. L'esaminatore umano tende infatti ad adottare un approccio più contestualizzato, che si traduce, all'atto pratico, in una forma di tolleranza, ad esempio, verso alcune imprecisioni morfosintattiche che, seppur presenti, non arrivano a inficiare il successo comunicativo e la trasmissione del messaggio verso il lettore/ascoltatore *target* (CUP&A 2024: 30, 66).

I *tool* adoperati, al contrario, pur offrendo *actionable feedback* molto utili, tendono ad applicare parametri più rigidi, suggerendo talvolta aspettative stilistiche o sintattiche che appaiono più adatte a un livello superiore. Questa dinamica suggerisce una potenziale difficoltà degli algoritmi testati nel calibrare il proprio giudizio sull'effettivo livello di competenza del candidato.

Nella *Speaking Component*, i dati raccolti suggeriscono che la valutazione dell'IA *off-the-shelf* risenta di un certo grado di dominanza lessicale (Chen et al. 2026: 5848-5856). L'IA, difatti, sembra privilegiare l'analisi della trascrizione audio-testuale, faticando a integrare adeguatamente nella valutazione gli elementi prosodici solitamente tenuti in considerazione, nonostante fosse effettivamente in grado di captare, ad esempio, come precedentemente sperimentato, gli andamenti ascendenti e discendenti del tono di voce.

Da questo deficit è scaturito un quadro valutativo distorsivo, difatti, il modello Gemini Pro ha spesso penalizzato i candidati che, pur mostrando un'appropriatezza lessicale poco adeguata, si sono distinti per le diverse manifestazioni di empatia relazionale e per un'efficace gestione del *turn-taking*. L'IA ha maggiormente premiato la complessità sintattica, ignorando, invece, indicatori di chiusura fisica, come le braccia conserte⁵, e tendenze alla prevaricazione a discapito dell'interlocutore.

Pertanto, l'impiego delle tecnologie di *Natural Language Processing* analizzate per il presente studio, pur incrementando l'efficienza delle procedure di valutazione, presenta alcuni limiti che ne impongono un utilizzo cauto e consapevole, poiché, come da studi precedenti, è in dubbio la validità di questi sistemi, qualora venissero adoperati autonomamente per decisioni valutative ad alto impatto (Weigle 2013: 6).

Dunque, emerge chiaramente come la valutazione linguistica, specialmente se implementata all'interno di scenari di certificazioni *high-stakes*, non possa prescindere dalla centralità di procedure miste, basate sul concetto di *human-in-the-loop*, all'interno del quale è previsto già alla base l'intervento del giudizio empatico dell'umano, per compensare la rigidità, allo stato dell'arte, dei calcoli puramente matematici delle IA testate (Tsvilodub et al. 2026: 1; Chen et al. 2026: 5848). Difatti, già l'atto di valutare una competenza linguistica richiede una "complessa assunzione di responsabilità etica da parte dei docenti" (Fulcher 2010: 8).

Infine, occorre riconoscere alcune limitazioni strutturali del presente studio, sul piano metodologico, mantiene un carattere volutamente esplorativo. La ridotta ampiezza del campione non consente di estendere la validità dei risultati su scala più ampia, ma pone le basi qualitative per indagini future.

In secondo luogo, l'esclusiva concentrazione sui descrittori del livello B1 *Preliminary*, se da un lato ha garantito un alto grado di focalizzazione e coerenza interna allo studio, dall'altro non ha permesso di esplorare il grado di applicabilità dei modelli testati alle fasce di competenza superiori, come il C1 *Advanced* o il C2 *Proficiency*.

In aggiunta, come anticipato, si è riscontrata un'ultima limitazione nello studio, riguardante la natura stessa di Gemini Pro, testato per la valutazione dello *Speaking*: essendo stato adoperato nella sola capacità di analisi di tracce audio, non è stato in grado di captare, e quindi processare, la dimensione cinesica e spaziale che caratterizza la *Component* valutata.

Proprio sulla base di queste limitazioni, si ritiene opportuno esplicitare alcune raccomandazioni per gli sviluppi degli studi futuri. Nello specifico, è auspicabile che gli studi a venire si orientino verso l'implementazione di Intelligenze Artificiali pienamente multimodali⁶, al fine di elaborare con la stessa accuratezza il linguaggio non verbale e le relative dinamiche prossemiche e cinesiche, garantendo loro il giusto peso all'interno del giudizio complessivo. Sono auspicabili, inoltre, studi longitudinali mirati a monitorare come l'esposizione ripetuta ai *Sample Test* e ai *feedback* dell'IA influenzi l'apprendimento degli

⁵ Anche perché, come anticipato, impossibilitata a rilevarle a causa della mancata componente visiva nel formato stesso del materiale sottoposto alla valutazione.

⁶ Si precisa che, sebbene il modello Gemini Pro disponga già di capacità multimodali per l'elaborazione di *input* video, l'accuratezza della decodifica visiva risulta inferiore rispetto all'analisi dei flussi testuali e audio. Questa criticità è accentuata dalla durata della prova dell'esame in analisi, fissata da regolamento tra i 10 e i 12 minuti, il che può compromettere la granularità dell'analisi effettuata, rendendo l'*output* meno affidabile ai fini della valutazione.

studenti, con l'obiettivo di bilanciare la scalabilità delle Intelligenze Artificiali con la supervisione umana.

Riferimenti bibliografici e sitografici

Alderson J. C., Clapham C., Wall D., 1995, *Language test construction and evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bachman L. F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Bachman L. F., Palmer A. S., 1996, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford, Oxford University Press.

Barni M., 2005, "La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2", in Vedovelli M. (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Roma, Carocci Editore, pp. 29-46.

Brown T. B., Mann B., Ryder N. *et al.*, 2020, "Language Models are Few-Shot Learners", in Larochelle H., Ranzato M., Hadsell R. (a cura di), *NIPS '20: Proceedings of the 34th International Conference on Neural Information Processing Systems*, New York, Curran Associates Inc., pp. 1877 - 1901, <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/3495724.3495883>, consultato il: 10/05/2026.

Cambridge University Press & Assessment, 2024, *B1 Preliminary Handbook for teachers for exams*, Cambridge, CUP&A, https://res.cloudinary.com/swiss-exams/image/upload/v1711528439/168150_b1_preliminary_teachers_handbook_6d2aceb282.pdf, consultato il: 09/05/2026.

Cambridge University Press & Assessment, 2025, *VOCABULARY LIST, B1 Preliminary, B1 Preliminary for Schools*, Cambridge, CUP&A, <https://www.cambridgeenglish.org/Images/506887-b1-preliminary-vocabulary-list.pdf>, consultato il: 10/05/2026.

Chen J., Guo Z., Chun J. *et al.*, 2026, "Do Audio LLMs Really LISTEN, or Just Transcribe? Measuring Lexical vs. Acoustic Emotion Cues Reliance", in Demberg V., Inui K., Marquez L. (a cura di), *Proceedings of the 19th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, Rabat, Association for Computational Linguistics, pp. 5848-5877, <https://aclanthology.org/2026.eacl-long.274/>, consultato il: 08/05/2026.

Cinganotto L., Montanucci G., 2025, *Intelligenza artificiale per l'educazione linguistica*, Torino, UTET Università.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasburgo, Council of Europe, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>, consultato il: 09/05/2026.

Eckes T., 2012, "Operational Rater Types in Writing Assessment: Linking Rater Cognition to Rater Behavior", in Iwashita N., Yu G., *Language Assessment Quarterly*, 9(3), Abingdon, Routledge, pp. 270-292.

Fulcher G., 2010, *Practical Language Testing*, London, Routledge.

Khalifa H., Weir C. J., 2009, *Volume 29 - Examining Reading: Research and practice in assessing second language reading. Studies in Language Testing (SiLT)*, Cambridge, Cambridge University Press & Assessment, <https://www.cambridgeenglish.org/Images/735100-studies-in-language-testing-volume-29.pdf>, consultato il: 07/05/2026.

Kim E., Li S., Khalil S. *et al.*, 2025, “STAIR-AIG: Optimizing the Automated Item Generation Process through Human-AI Collaboration for Critical Thinking Assessment”, in Kochmar E., Alhafni B., Bexte M. *et al.*, *Proceedings of the 20th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*, Vienna, Association for Computational Linguistics, pp. 920-930, <https://aclanthology.org/2025.bea-1/>, consultato il: 08/05/2026.

Li H., He Z. X., Tian S. *et al.*, 2026, “Martingale Foresight Sampling: A Principled Approach to Inference-Time LLM Decoding”, in Demberg V., Inui K., Marquez L., *Proceedings of the 19th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics. Volume 1: Long Papers*, Rabat, Association for Computational Linguistics, pp. 3522-3533, <https://aclanthology.org/2026.eacl-long.162/>, consultato il: 10/05/2026.

McKnight S. W., Civelekoğlu A., Gales M. J. F. *et al.*, 2023, “Automatic Assessment of Conversational Speaking Tests”, in ISCA (a cura di), *9th Workshop on Speech and Language Technology in Education (SLaTE)*, Dublin, International Speech Communication Association, pp. 99-103, <https://doi.org/10.21437/slate.2023-19>, consultato il: 08/05/2026.

McNamara T. F., 2000, *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Nitti P. (a cura di), 2026, “AI-Generated texts: issues, challenges and operational proposals”, in *Quaderni della Rassegna*, 272, Firenze, Franco Cesati Editore.

North B., Goodier T., Piccardo E., 2021, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department, Council of Europe. Italiano LinguaDue* 12(2), Milano, Council of Europe - Milano University Press, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>, consultato il: 07/05/2026.

Taylor L., 2009, “Developing Assessment Literacy”, in Spolsky B. (a cura di), *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 21-36.

Tsvilodub P., Klumpp J.-F., Mohammadpour A., 2026, *On Emergent Social World Models - Evidence for Functional Integration of Theory of Mind and Pragmatic Reasoning in Language Models*, (preprint), arXiv - Cornell University, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.10298>, consultato il: 09/05/2026.

Weigle S. C., 2013, “English language learners and automated scoring of essays: Critical considerations” in Elliot N., Williamson D. M. (a cura di), *Automated Assessment of Writing*, 18(1), Amsterdam, Elsevier, pp. 85-99.

Weir C. J., 2005, *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

White J., Fu Q., Hays S. *et al.*, 2023, “A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT”, in Vranić V., Brown K., Yoder J., *et al.* (a cura di), *PLoP '23: Proceedings of the 30th Conference on Pattern Languages of Programs*, Monticello, IL, USA, The Hillside Group, Articolo 5, pp. 1 - 31, <https://dl.acm.org/doi/10.5555/3721041.3721046>, consultato il: 10/05/2026.

Yu G., Xu J. (a cura di), 2024, *Volume 52 - Language Test Validation in a Digital Age. Studies in Language Testing (SiLT)*, Cambridge, Cambridge University Press & Assessment, <https://www.cambridgeenglish.org/Images/735163-studies-in-language-testing-volume-52.pdf>, consultato il: 07/05/2026.

Zechner K., Higgins D., Xi X., *et al.*, 2009, “Automatic scoring of non-native spontaneous speech in tests of spoken English”, in Eskenazi M., Alwan A., Strik H. (a cura di), *Spoken Language Technology for Education: Spoken Language*, 51(10), Amsterdam, Elsevier, pp. 883-895.

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:

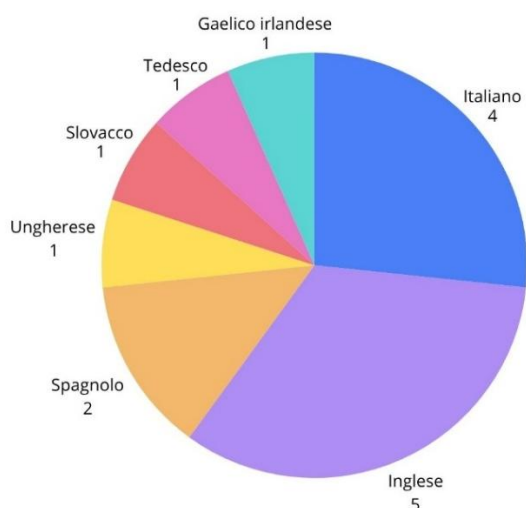


Figura 1: L1 degli apprendenti

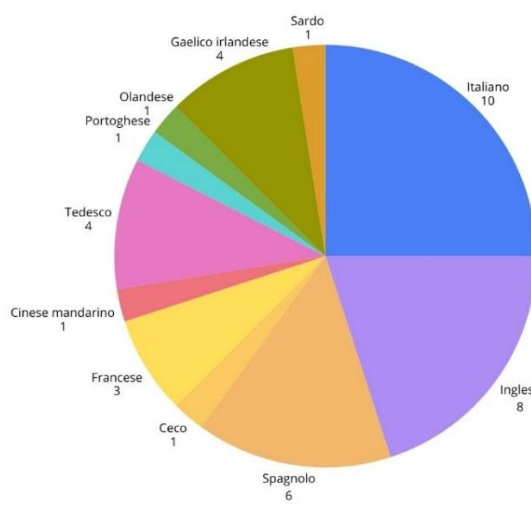


Figura 2: Lingue seconde/straniere

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>.

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.

Previa 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).

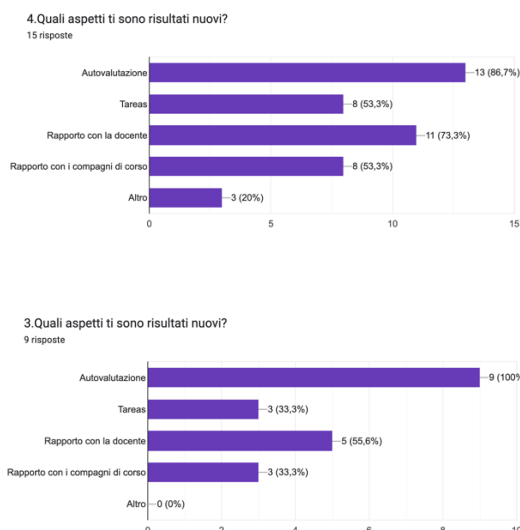
Aggiungiamo due considerazioni critiche. L’impatto della relazione sulla motivazione (cfr. punto 1), si potrebbe considerare rischioso qualora strettamente legato alla figura del docente; tuttavia, il buon clima d’aula e il rapporto con e tra gli studenti hanno una ricaduta positiva indubbia sull’espressione 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., Wimbari, 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

Musica generativa e intelligenza artificiale: errore e memoria nella classe di italiano L2 per adulti migranti

Salvatore Gaeta

CPIA 2 Milano

salvatore.gaeta@cpia2milano.edu.it

Alessandra Ianni

CPIA Monza e Brianza

alessandra.ianni@cpia.edu.it

Abstract

This paper describes a teaching experience conducted at a CPIA (Provincial Centre for Adult Education) with adult migrant learners of Italian as a second language, starting from a structural challenge typical of these contexts: managing mixed-ability classes where learners bring highly heterogeneous linguistic, biographical, and educational backgrounds — including participants with low or no L1 literacy. In response to this complexity, the paper proposes the use of generative artificial intelligence to transform systematic classroom errors into purpose-built didactic songs, constructed from situations authentically experienced by the group. The theoretical framework integrates a reflection on the limitations of traditional corrective feedback for fossilized interlanguage structures (Selinker 1972; Krashen 1982; Monami 2021), neurocognitive research on the relationship between music, rhythm, and memory retention (Sun et al. 2024; Caon 2011), and an ethnodidactic approach that treats real learner errors as generative resources (Gaeta, Ianni 2025). The paper focuses on one lesson that served as the generative moment of the entire approach, showing how an authentic classroom episode can become the text of a song with the potential to lower the affective filter, support memorization, and simultaneously address different levels of competence. As a descriptive, exploratory account based on classroom observation rather than on systematic data collection, the paper discusses the potential and limitations of this approach, including the didacticization of AI-generated songs and differentiated exercises.

Keywords: Italian L2; mixed-ability classes; generative artificial intelligence; error correction; ethnodidactics

1. L'errore in partitura

Cosa succederebbe se, invece di correggere un errore, lo trasformassimo in una canzone? La domanda può sembrare provocatoria ma nasce da una constatazione concreta: nei contesti di italiano L2 per adulti migranti, il feedback correttivo tradizionale fatica spesso a lasciare tracce durature, soprattutto quando si confronta con strutture profondamente radicate nell'interlingua degli studenti. La tradizione glottodidattica ha da tempo riconosciuto che

l'errore non è semplicemente un'assenza di competenza ma la spia di un sistema linguistico in costruzione (Corder 1967): una competenza parziale, provvisoria, che ha una sua logica interna e che merita di essere compresa prima ancora di essere corretta. Selinker (1972) ha descritto come alcune di queste forme errate tendano a stabilizzarsi nell'interlingua, resistendo al feedback e permanendo anche dopo anni di esposizione alla lingua target, un fenomeno che la letteratura chiama *fossilizzazione*. Han (2004) ha ulteriormente mostrato come il feedback correttivo, anche quando produce miglioramenti a breve termine, tenda a non essere sostenuto nel tempo: gli errori fossilizzati ricompaiono non appena l'attenzione consapevole si allenta. Monami (2021) ha sistematizzato le principali strategie di correzione disponibili al docente di italiano L2, mostrando come quelle sollecitative che invitano lo studente all'autocorrezione piuttosto che fornire direttamente la forma corretta, risultino più efficaci sul piano neurolinguistico ma anche come nessuna strategia sia in grado di garantire, da sola, il superamento degli errori cristallizzati nel tempo. Swain (1995) ha mostrato che per un'efficace revisione della propria interlingua le studentesse e gli studenti devono notare attivamente il divario tra la propria produzione e la forma target, una condizione che il feedback esplicito non sempre riesce a creare, e che la canzone, come vedremo, produce invece in modo naturale e non ansioso. A complicare ulteriormente il quadro interviene il filtro affettivo (Krashen 1982): la correzione esplicita e ripetuta di un errore può generare ansia, abbassare l'autostima e, paradossalmente, rafforzare il blocco che si vorrebbe rimuovere. La ricerca di La Russa (2018) ha confermato che, sebbene il feedback correttivo, sia diretto che indiretto, produca miglioramenti a breve termine nelle produzioni scritte, il suo impatto nel lungo periodo rimane limitato, in particolare per strutture profondamente radicate nell'interlingua. È a partire da questa complessità che il presente contributo propone una pratica alternativa: usare le risorse dell'AI per trattare l'errore non come oggetto di correzione ma come materia prima per costruire qualcosa. Una canzone, appunto.

2. La memoria ha un ritmo

Perché una canzone ascoltata distrattamente in radio continua a risuonare nella mente ore dopo, mentre una regola grammaticale spiegata con cura in classe svanisce nel giro di pochi giorni? La risposta non è banale e ha implicazioni profonde per la didattica delle lingue. La ricerca neurocognitiva ha dimostrato che la musica e il linguaggio condividono risorse cognitive fondamentali; in particolare la memoria di lavoro e i meccanismi di apprendimento implicito, ovvero la capacità di estrarre strutture astratte da input ripetuto (Patel 2008). Quando le informazioni vengono incorporate in una struttura musicale, il cervello dispone di molteplici ancoraggi mnemonici simultanei: il ritmo fornisce una scansione temporale prevedibile, la melodia aggiunge un profilo intonativo riconoscibile, il testo si aggancia a entrambi creando un'unità difficile da disfare. In questa prospettiva, le intuizioni di Tomatis (1993) conservano una straordinaria attualità: secondo il ricercatore francese, il suono non è soltanto un veicolo di significato ma un nutrimento neurologico, capace di attivare stati di attenzione e apertura che favoriscono l'apprendimento; e la voce, in modo altrettanto significativo, riproduce solo ciò che l'orecchio è in grado di percepire. Tutto questo suggerisce che esporsi ripetutamente alla forma corretta in un contesto musicale possa agire proprio su quella soglia percettiva che la correzione esplicita fatica a raggiungere.

Grimaldi (2017) ha dimostrato, attraverso metodologie comportamentali e neurofisiologiche, che l'esposizione scolastica tradizionale alla L2 produce stimoli insufficienti a formare tracce mnemoniche durature nella corteccia uditiva degli studenti adulti: anche dopo anni di studio in contesto formale, le capacità di categorizzazione fonetico-fonologica non mostrano miglioramenti significativi. Per riattivare la plasticità uditiva sono necessari training

mirati, ripetuti e caratterizzati da alta variabilità degli stimoli, condizioni che la canzone generata con AI può contribuire a offrire. È bene precisare, tuttavia, che i risultati di Grimaldi (2017) riguardano specificamente la percezione fonetico-fonologica e non possono essere estesi automaticamente all'acquisizione di strutture morfosintattiche come gli ausiliari, gli articoli o i comparativi, che coinvolgono processi cognitivi in parte distinti; l'ipotesi che meccanismi analoghi di esposizione ripetuta e ad alta variabilità favoriscano anche l'internalizzazione di queste strutture resta perciò un'estensione teorica plausibile ma non un dato acquisito.

Non è un caso, del resto, che le filastrocche, le canzoncine e i canti tradizionali siano stati da sempre i principali strumenti di trasmissione orale della conoscenza nelle culture di ogni latitudine. A questo si aggiunge il fenomeno dell'*earworm* (l'immaginazione musicale involontaria) che trasforma la canzone in un oggetto mentale che si riattiva spontaneamente, producendo una forma di ripetizione distribuita implicita: si riascolta, nella propria mente, la forma linguistica incorporata nella melodia, senza alcuno sforzo consapevole (Baddeley 1992; Sun et al. 2024). Sul versante affettivo, la musica attiva circuiti dopaminergici legati alla ricompensa, abbassando i livelli di ansia e creando condizioni favorevoli all'acquisizione (Krashen 1982; Caon 2011). Questo insieme di meccanismi (cognitivi, mnemonici e affettivi insieme) costituisce la base teorica su cui si fonda la proposta descritta nel presente contributo: se l'errore fossilizzato resiste alla correzione esplicita ma è sensibile alla ripetizione implicita e al coinvolgimento emotivo, allora la canzone non è un ornamento didattico ma può essere considerata uno strumento teoricamente fondato.

3. La classe è un'orchestra

I CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, sono istituti di istruzione pubblica che offrono percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, percorsi di istruzione di primo livello, per il conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione, e secondo livello (DPR 263/2012). Il loro pubblico è per definizione eterogeneo: migranti di prima e seconda generazione, richiedenti asilo, lavoratrici e lavoratori che vogliono migliorare le proprie competenze linguistiche, persone con percorsi di vita e di scolarizzazione radicalmente diversi tra loro. Chi insegna italiano L2 in un CPIA conosce bene la sensazione di trovarsi davanti non a una classe omogenea ma a un gruppo di persone che insieme si configurano come un'orchestra: strumenti diversi, timbri diversi, livelli di padronanza diversi, tutti chiamati a suonare insieme. In un'unica aula possono sedere fianco a fianco una studentessa con una laurea conseguita nel paese d'origine e uno studente che non ha mai frequentato la scuola, un adulto che parla tre lingue e non sa ancora leggere l'alfabeto latino, una persona che comprende quasi tutto ma produce pochissimo. La differenziazione non è un'eccezione da gestire: è la condizione strutturale di questi contesti. Caon (2006) ha descritto proprio con la metafora orchestrale la classe ad abilità differenziate, sottolineando come il compito del docente non sia quello di uniformare gli strumenti ma di trovare una partitura che valorizzi ciascuno di essi. In questo contesto, la gestione dell'errore diventa una sfida a geometria variabile: gli errori sistematici non sono gli stessi per tutti e le strategie correttive che funzionano con un profilo di apprendente possono risultare inefficaci o addirittura controproducenti con un altro. È in questa orchestra, con tutte le sue dissonanze, che nasce la proposta descritta nel presente contributo: non come soluzione universale ma come partitura flessibile, capace di raggiungere registri diversi attraverso lo stesso testo, la stessa melodia, la stessa esperienza condivisa. Se l'orchestra descrive la struttura della classe (strumenti diversi che suonano insieme) il jazz offre un'immagine ancora più precisa per descriverne la dinamica: il *call and response*, in cui una voce lancia una melodia e il gruppo risponde, ciascuno con il proprio timbro e la propria

variazione. È una struttura che tornerà nel paragrafo 7, quando descriveremo cosa succede in classe nel momento in cui la canzone viene ascoltata per la prima volta.

4. Dalla base ritmica alla canzone generativa: una genealogia didattica

Il punto di partenza di questa proposta è un'osservazione pratica, nata all'interno di un percorso didattico strutturato. Il piano Migrans¹ prevede tra le sue strategie l'uso di basi ritmiche musicali su cui costruire testi con il lessico affrontato in classe, con l'obiettivo di favorirne la memorizzazione attraverso la ripetizione cantata. All'interno di questo stesso approccio è consolidata una tecnica specifica per l'acquisizione dell'accordo articolo-nome: il nome viene presentato prima isolato poi accompagnato dall'articolo corretto: *penna, la penna; libro, il libro; gamba, la gamba*, in modo che la terminazione della parola induca per via fonetica il riconoscimento del genere grammaticale e la selezione dell'articolo corrispondente.² Si tratta, in termini neurocognitivi, di un'attivazione del loop fonologico (Baddeley 1992) combinata con un meccanismo di *noticing* indotto (Schmidt 1990): la pausa tra le due forme crea uno spazio di attenzione focalizzata che rende percettibile il contrasto e facilita l'internalizzazione del pattern morfologico. Questa tecnica, pur efficace e collaudata, si struttura generalmente su basi ritmiche precostituite e su generi musicali fissi; di conseguenza, i testi possono essere costruiti solo entro i vincoli imposti da tali strutture. Nell'attività qui descritta, invece, l'uso dell'AI consente una maggiore flessibilità compositiva: il materiale nasce dagli errori reali prodotti da quella specifica classe, in quel preciso momento del percorso didattico. La tradizione glottodidattica italiana ha da tempo riconosciuto il valore della canzone come strumento di apprendimento linguistico, ben al di là della sua funzione motivazionale: Pasqui (2003), Mauroni (2011) e Mezzadri (2006) hanno mostrato, da prospettive diverse, come la canzone non sia uno strumento accessorio ma un dispositivo capace di attivare modalità cognitive che il lavoro grammaticale tradizionale fatica a stimolare, fino alla praticabilità di un *focus on form* veicolato dalla canzone. Questa riflessione si è estesa al profilo specifico degli studenti scarsamente alfabetizzati, mostrando come la dimensione musicale possa funzionare come via privilegiata di accesso alla lingua scritta proprio per chi ha un rapporto limitato con i codici grafici (Brichese, Caon 2019; Gaeta, Minieri 2025).

È in questo quadro che il contributo di Galli (2019) si colloca come ponte verso la proposta qui descritta. La "grammatica eufonica" (sistema in cui basi ritmiche e melodiche precostituite vengono sfruttate per fissare strutture morfologiche dell'italiano come l'articolo determinativo, la flessione verbale e gli ausiliari) applica in modo sistematico i principi neurocognitivi di Tomatis (1993) alla didattica grammaticale, dimostrando che il ritmo e la melodia non sono semplici facilitatori motivazionali ma agenti attivi nell'acquisizione della morfologia. Il limite che Galli stessa riconosce è che la "grammatica eufonica" richiede basi ritmico-melodiche costruite a priori e calibrate su specifiche strutture morfologiche: il sistema funziona molto bene per l'articolo, la flessione verbale o gli ausiliari, ma non può adattarsi ad altre strutture, né tantomeno agli errori reali e imprevedibili che emergono spontaneamente in classe.

Recentemente hanno iniziato a comparire i primi contributi dedicati specificamente all'impiego di canzoni generate mediante intelligenza artificiale nella didattica delle lingue. Balò e Pontenani (2025), con riferimento all'insegnamento dell'italiano L2/LS, evidenziano come strumenti quali Suno e Riffusion permettano la creazione di materiali musicali personalizzati, adattabili ai bisogni linguistici della classe e integrabili in differenti metodologie

¹Metodo Iper Globale per Richiedenti Asilo non Scolarizzati. Pensato per l'insegnamento dell'italiano L2 a migranti adulti che rientrano nei profili PreAlfa 1 e Alfa1. Ideato da Tatiana Galli.

²Per una dimostrazione: <https://www.youtube.com/watch?v=LMVZVmg6S1Q>

didattiche. In una prospettiva complementare, Botlík Nuc e Klusáčková (2025), in uno studio quasi sperimentale condotto con apprendenti di tedesco come lingua straniera, mostrano come l'impiego di canzoni generate con IA possa favorire l'acquisizione del lessico e incrementare la motivazione degli studenti; risultati analoghi, con un disegno sperimentale a gruppo di controllo, emergono anche dallo studio di Amal e Shofiyuddin (2025) sull'insegnamento del lessico inglese a studenti di scuola secondaria. Si tratta, in entrambi i casi, di ricerche quantitative orientate a misurare esiti di apprendimento circoscritti (lessico, motivazione); il presente contributo si muove piuttosto sul piano qualitativo ed esplorativo e riguarda strutture morfosintattiche ed errori fossilizzati anziché il vocabolario.

Pur condividendo l'impiego dell'intelligenza artificiale generativa per la produzione musicale, il presente contributo si distingue perché considera la canzone non come un supporto predisposto a priori, bensì come il risultato di un processo di co-costruzione che prende forma dagli errori autentici, dalle esperienze vissute e dai repertori culturali della classe, assumendo una funzione etnodidattica oltre che linguistica. L'AI permette di generare musica in qualsiasi genere a partire da un testo scritto dall'insegnante: non servono basi preesistenti, non servono competenze musicali, non servono vincoli formali predefiniti.

5. «Gli hanno rubato la bicicletta»: la lezione che ha generato tutto

Non tutte le lezioni nascono da una programmazione. Alcune nascono da un furto. In una classe del CPIA di Monza e Brianza, un gruppo di studenti adulti di diversa provenienza (Bangladesh, Turchia, Brasile, Albania) con cui stavamo affrontando una lezione del consueto martedì mattina, ha subito una scossa quando la vita reale ha fatto irruzione nel modo più inaspettato. Uno degli studenti bangladesi, orgoglioso proprietario di una bicicletta elettrica acquistata da poco e con sacrificio, ha scoperto che gliel'avevano rubata mentre era in classe. Qualche giorno dopo era tornato in aula con una bicicletta nuova e con una soluzione tutta sua al problema del furto: la portava dentro, in classe, appoggiata contro il muro. Il gesto aveva scatenato le risate del gruppo, i commenti, la solidarietà mista all'ilarità tipica delle comunità che si riconoscono nelle sfortune condivise. E con le risate erano arrivati gli errori: «*gli sono rubati bicicletta*», ripetuto con varianti da quasi tutte e tutti, spia cristallizzata di una struttura (il costruito impersonale con ausiliare *avere* e oggetto diretto) che nessuna spiegazione esplicita aveva ancora scalfito.

In quella classe si contavano più errori cristallizzati e non solamente di tipo grammaticale. C'era una studentessa turca che stava affrontando un divorzio e un trasloco da sola: ogni volta che in classe si parlava di coppie, amore o matrimonio, le si riempivano gli occhi di lacrime, e la parola *trasloco*, con le sue consonanti difficili e il suo peso emotivo, veniva formulata spesso in modo sbagliato. C'era una studentessa brasiliana che portava fiori freschi a ogni lezione e che chiamava sistematicamente *le fiori* quelli che in italiano sono invariabilmente *i fiori*, un errore di genere talmente affettuoso che correggere sembrava quasi un torto. E c'era S., studente albanese, un metro e novantacinque di statura, che entrava in aula piegando leggermente la testa e che per scrivere alla lavagna doveva abbassarsi sulle ginocchia. Era diventato il riferimento goliardico del gruppo ogni volta che si doveva usare un comparativo: «*più alto della lavagna*», dicevano, e tutti ridevano, lui per primo.

Prima di proseguire è utile precisare la cornice metodologica di questa esperienza, poiché il contributo ha natura di resoconto didattico riflessivo e non di studio empirico strutturato. Il gruppo classe era composto da circa sedici studentesse e studenti adulti di livello A1-A2, con profili di scolarizzazione pregressa molto eterogenei, alcuni dei quali con bassa alfabetizzazione in L1. L'episodio generativo, il furto della bicicletta e la sua rielaborazione in canzone, si è concentrato in un'unica lezione, mentre la sequenza di attività didattizzate

descritta nei paragrafi successivi si è sviluppata su un ciclo di circa quattro lezioni nell'arco di due settimane. L'osservazione degli esiti si è basata esclusivamente su note di campo del docente e su osservazione partecipante non strutturata in aula: reazioni della classe, autocorrezioni spontanee, riuso delle forme target nelle attività successive, senza alcuna raccolta sistematica di dati (test pre/post, registrazioni codificate, misure di ritenzione a distanza). Le considerazioni sull'efficacia della proposta esposte nei paragrafi seguenti vanno quindi lette come ipotesi interpretative maturate nell'esperienza diretta degli autori, non come risultati verificati empiricamente; su questo limite si tornerà più diffusamente nel paragrafo 8.

Da questi frammenti di vita reale è nata una canzone il cui testo intreccia le storie del gruppo con le forme linguistiche target: «*gli hanno rubato la bicicletta*» al posto di «*gli sono rubati bicicletta*»; «*ama i fiori più del gelato*» per fissare il genere maschile plurale; «*S. è più alto della lavagna e delle montagne*» come esercizio sul comparativo che nessuno in classe avrebbe mai dimenticato. Il testo è stato poi inserito in programma di AI (UDIO) che ha generato una canzone nel genere scelto insieme alla classe, con melodia, ritmo e arrangiamento completi. Il risultato non era un esercizio grammaticale: era la loro storia di classe, cantata.

Alla canzone sono state associate attività didattiche strutturate su più livelli: comprensione del testo per le studentesse e gli studenti con competenze più fragili, *cloze* mirati sulle strutture target per i livelli intermedi, attività di produzione orale per chi poteva spingersi oltre. La stessa canzone ha funzionato come testo condiviso per una classe che, data la sua forte eterogeneità, avrebbe normalmente richiesto un lavoro differenziato. È qui che si colloca il ribaltamento concettuale della proposta: non si tratta di costruire materiali *per* la classe ma *con* e *da* chi la vive, dalle storie emerse, dagli errori frequenti, dalle risate corali. Quando la forma linguistica target è incorporata in un episodio che il gruppo ha vissuto insieme, la memorizzazione non è più uno sforzo cognitivo isolato: è il prolungamento naturale di un'esperienza condivisa (Moll et al. 1992; González et al. 2005; Kaplan, Pascoe 1977; Gaeta, Ianni 2025).

6. Costruire la canzone: il processo di lavoro con AI

Con l'utilizzo dell'intelligenza artificiale si possono produrre canzoni complete (voce, melodia, armonia, arrangiamento strumentale) a partire da un testo scritto e da indicazioni di stile fornite dall'utente. Alcuni programmi di AI (come Suno, UDIO) cantano il testo inserito, adattandolo alla struttura melodica e ritmica del genere scelto. Per un docente di lingua questo significa che la forma linguistica target non viene semplicemente accompagnata dalla musica: viene incorporata nella musica, cantata, ripetuta nelle strofe e nel ritornello, restituita all'ascoltatore in un formato che il cervello tratta come oggetto musicale e non come esercizio grammaticale.

Il processo di costruzione della canzone si articola in tre fasi distinte. La prima è la scrittura del testo, che avviene interamente a cura del docente prima di utilizzare l'intelligenza artificiale. Non si tratta di una scrittura libera: il testo viene costruito con precisi obiettivi linguistici, incorporando le forme target al posto degli errori sistematici rilevati in classe. Le strutture errate vengono riscritte nella forma corretta e inserite in un contesto narrativo riconoscibile per il gruppo (un episodio vissuto, un personaggio della classe, una situazione comica condivisa). È in questa fase che si sviluppa il lavoro etnodidattico³: l'insegnante non inventa una storia generica ma trascrive e trasforma la vita reale della classe in testo cantabile. La seconda fase è la generazione della canzone. Il testo viene inserito in un programma AI a

³ Termine nato dalla fusione di etnografia e didattica: un approccio che assume i vissuti, le esperienze e i saperi degli studenti come punto di partenza del processo di insegnamento-apprendimento (Gaeta, Ianni 2025).

scelta del docente insieme a una serie di indicazioni di stile che guidano la generazione: il genere musicale, l'atmosfera, la struttura, strofe, ritornello, bridge, e talvolta indicazioni sugli strumenti o sul timbro vocale desiderato. Si possono generare più versioni dello stesso testo in generi diversi: una versione pop, una reggaeton, una ballad, un brano afrobeat. Questo passaggio viene condiviso con la classe; ascoltare le versioni insieme, scegliere quella che il gruppo sente più vicina, diventa esso stesso un momento didattico e relazionale. La terza fase è la selezione e la didattizzazione: la versione scelta viene ascoltata in classe, poi diventa la base per una sequenza di attività graduate, costruite sui diversi livelli di competenza presenti nel gruppo. Non esiste un vincolo formale predefinito: il testo determina la canzone, non viceversa.

7. Dalla canzone alla classe: la didattizzazione

Una canzone generata con AI non è ancora, di per sé, uno strumento didattico: lo diventa attraverso la sequenza di attività che il docente costruisce attorno a essa. È in questa fase che la proposta si misura con la sfida strutturale descritta nel terzo paragrafo: la classe come orchestra, con i suoi strumenti diversi e i suoi registri incompatibili. Inoltre la canzone mostra la sua dote più preziosa: essere un testo condiviso che può essere lavorato a livelli diversi senza che nessuno si senta escluso o rallentato.

La sequenza didattica si apre con un momento comune a tutta la classe: l'ascolto della canzone con il testo scritto davanti. È qui che la metafora del *call and response* jazzistico, anticipata nel terzo paragrafo, trova la sua incarnazione più concreta. La canzone chiama (con i nomi, con le storie, con gli errori trasformati in forme corrette) e la classe risponde: chi riconosce il proprio episodio e sorride, chi cerca nel testo la parola che ha sbagliato cento volte, chi canta sottovoce il ritornello senza accorgersi di star producendo la struttura target. Ogni voce risponde a modo suo, con il proprio timbro e il proprio ritmo, dove la risposta non è mai identica alla chiamata ma porta sempre qualcosa di nuovo (Small 1998). Non si tratta di un ascolto passivo: è un dialogo tra la canzone e chi la ascolta, mediato dalla memoria condivisa dell'episodio che le ha dato origine. L'ascolto può essere ripetuto più volte e qui entra in gioco il meccanismo dell'*earworm*: ogni ripetizione rinforza il percorso neurale associato alla forma corretta, senza che questo venga percepito come esercizio (Baddeley 1992; Sun et al. 2024).

Dopo l'ascolto condiviso, la sequenza si biforca in attività graduate per livello con anche il supporto del testo scritto della canzone. Per le studentesse e gli studenti con competenze più fragili nella letto-scrittura, le attività di comprensione del testo lavorano sulla corrispondenza tra ciò che si sente e ciò che si vede sulla pagina: abbinamento immagine-parola, riordino di sequenze, selezione di risposte tra opzioni. La canzone funziona qui come supporto fonologico alla decodifica scritta, esattamente nel senso indicato da Tomatis (1993): la voce che canta guida l'occhio sul testo, rendendo percettibile la corrispondenza tra suono e segno grafico. Per le studentesse e gli studenti di livello intermedio, i *cloze* mirati costituiscono il nucleo dell'attività: non *cloze* generici ma lacune selezionate chirurgicamente sulle strutture target (gli ausiliari, gli articoli, le forme verbali), quelle stesse strutture che nella canzone compaiono nella forma corretta al posto degli errori sistematici rilevati in classe. La canzone viene riascoltata durante l'attività: il gruppo classe può usarla come fonte, cercando attivamente la forma corretta nel testo musicale che ha già memorizzato parzialmente. Questo è il momento in cui il feedback correttivo implicito diventa esplicito e consapevole, senza perdere la sua dimensione affettiva (Monami 2021; Swain 1995). Per i profili con maggiori competenze le attività di produzione orale partono dalla canzone come testo-stimolo: raccontare la storia in prima persona, descrivere i personaggi, immaginare un seguito, confrontare la propria esperienza con quella narrata. La canzone diventa pretesto per un'interazione autentica in cui la forma linguistica target è già stata introdotta e memorizzata e può ora essere prodotta in modo più libero e

spontaneo. Ciò che rende questa sequenza didatticamente coerente con il contesto CPIA non è solo la stratificazione per livello ma la possibilità che tutta la classe lavori sullo stesso testo nello stesso momento, con obiettivi diversi ma un'esperienza comune. La studentessa turca che ascolta la parola *trasloco* cantata nella canzone e riconosce la propria storia; lo studente bangladesese che sente «*gli hanno rubato la bicicletta*» e sorride perché sa che parla di lui; la studentessa brasiliana che cerca *i fiori* nel testo e finalmente fissa il genere maschile plurale; ognuno lavora al proprio livello ma tutti appartengono alla stessa canzone. È questo, in fondo, il senso più profondo della differenziazione in una classe ad abilità differenziate: non separare ma trovare una partitura che abbia una parte per ciascuno.

8. Potenzialità, limiti e prospettive

La proposta descritta in questo contributo sembra offrire potenzialità su diversi piani (cognitivo, affettivo e didattico) a cui la letteratura di riferimento e l'esperienza qui documentata forniscono elementi di plausibilità, pur trattandosi, come già precisato, di ipotesi interpretative e non di risultati verificati.

Sul piano cognitivo e mnemonico, la combinazione tra musica, ritmo e testo narrativo autentico attiva simultaneamente più canali di codifica, aumentando la probabilità di ritenzione a lungo termine delle forme linguistiche target (Baddeley 1992; Sun et al. 2024). Il meccanismo dell'*earworm* trasforma la canzone in un oggetto mentale che si riattiva spontaneamente, producendo una forma di ripetizione distribuita implicita che nessun esercizio grammaticale tradizionale è in grado di replicare. Le strutture fossilizzate nell'interlingua, quelle che resistono al feedback esplicito e si ripresentano imperturbabili dopo anni di correzione, vengono esposte alla forma corretta in un contesto emotivamente saliente e ripetuto, aggirando in parte i meccanismi di resistenza che Selinker (1972) e Han (2004) hanno descritto come caratteristici della fossilizzazione.

Sul piano affettivo, l'abbassamento del filtro (Krashen 1982) prodotto dalla risata, dal riconoscimento identitario e dalla dimensione musicale crea condizioni favorevoli all'acquisizione che difficilmente si ottengono con le strategie correttive tradizionali. Il *content-integrated humor* documentato da Kaplan e Pascoe (1977), l'umorismo direttamente connesso al contenuto da apprendere potenzia la codifica mnemonica e la scelta del genere musicale come atto di riconoscimento identitario aggiunge una nota etnodidattica che va oltre la semplice motivazione: è un gesto di inclusione che riconosce il repertorio culturale delle studentesse e degli studenti come risorsa, non come ostacolo (Moll et al. 1992; González et al. 2005; Gaeta, Ianni 2025).

Sul piano didattico-istituzionale, la proposta risponde alla sfida strutturale delle classi ad abilità differenziate nei CPIA: la canzone funziona come testo condiviso attorno al quale è possibile costruire attività graduate senza frammentare il gruppo. La stessa melodia accompagna livelli diversi di lavoro (dalla decodifica fonologica per i livelli con bassa scolarizzazione alla produzione orale autonoma per i livelli più avanzati) mantenendo un'esperienza comune che rafforza la coesione del gruppo e il senso di appartenenza alla classe.

Accanto a queste potenzialità, è necessario riconoscere con onestà i limiti che la proposta porta con sé. Il primo è di ordine tecnico: le risorse AI sono strumenti commerciali, soggetti a cambiamenti di politica di accesso, costi di abbonamento e limitazioni d'uso che possono variare nel tempo e che non sono sotto il controllo del docente. L'accessibilità dello strumento non è garantita in modo stabile e una proposta didattica che dipende da un singolo strumento proprietario presenta una fragilità strutturale che va riconosciuta (Fitria 2025). Il secondo limite riguarda il tempo di progettazione: costruire un testo didatticamente efficace, generare più versioni, scegliere insieme alla classe, costruire le attività differenziate, è un

processo che richiede un investimento di tempo significativo da parte del docente, in un contesto istituzionale come il CPIA in cui una delle caratteristiche dei frequentanti è la presenza intermittente. Il terzo limite è di ordine valutativo: l'esperienza descritta in questo contributo è una sperimentazione condotta in un singolo contesto, con un gruppo specifico di apprendenti. I risultati non sono generalizzabili in senso statistico e l'efficacia a lungo termine dell'approccio sul superamento degli errori fossilizzati richiederebbe una verifica longitudinale sistematica che questo contributo non è in grado di offrire. Il quarto limite, infine, riguarda la questione dell'autenticità del materiale generato dall'IA: una canzone prodotta con un qualsiasi programma di intelligenza artificiale non è un testo prodotto da parlanti nativi per parlanti nativi nel senso in cui Pasqui (2003) definisce il materiale autentico. È un testo scritto dal docente e musicalmente elaborato da un algoritmo; una forma di autenticità parziale e mediata che merita una riflessione critica che la letteratura sul tema ha appena cominciato ad affrontare (Fitria 2025).

Restano aperte tre direzioni di sviluppo: la verifica longitudinale dell'efficacia; la co-costruzione del testo con la classe e l'integrazione con altri strumenti di IA generativa.

9. Conclusioni: quando l'errore diventa canzone

In apertura di questo contributo è stata posta una domanda provocatoria: cosa succederebbe se, invece di correggere un errore, lo trasformassimo in una canzone? Alla fine di questo percorso, la risposta non è una formula ma un'esperienza: una bicicletta rubata, una studentessa che piange davanti alla parola *trasloco*, dei fiori ostinati nel loro genere sbagliato, uno studente troppo alto per la lavagna. Tutto questo è diventato una canzone. E quella canzone, nell'osservazione diretta di chi l'ha vissuta in aula, sembra aver fatto quello che anni di correzione esplicita non erano riusciti a fare: restituire la forma corretta in un contesto che nessuno poteva dimenticare, perché era la storia di tutte e tutti loro.

Si è cercato di mostrare che quella scelta didattica non era improvvisata ma teoricamente fondata. La resistenza degli errori fossilizzati alla correzione tradizionale (Selinker 1972; Krashen 1982; Monami 2021), il possibile vantaggio della ripetizione implicita rispetto a quella esplicita (Grimaldi 2017; Baddeley 1992), il potere della musica come dispositivo mnemonico e affettivo (Tomatis 1993; Sun et al. 2024), la necessità di un approccio etnodidattico che parta dalle risorse reali delle apprendenti e degli apprendenti (Moll et al. 1992; González et al. 2005; Gaeta, Ianni 2025), tutto converge verso la stessa direzione: la canzone generata con AI non è un ornamento didattico ma una risposta strutturata a un problema strutturale.

La sfida delle classi ad abilità differenziate nei CPIA non si risolve trovando il materiale perfetto per tutte e tutti. Si affronta trovando una partitura che abbia una parte per ciascuna e ciascuno: uno strumento di differenziazione che non divide ma unisce il gruppo attorno a un'esperienza condivisa, lasciando a ciascuno lo spazio per elaborarla al proprio livello.

Resta molto da fare, a partire dalle direzioni di sviluppo indicate nel paragrafo precedente. Ma ogni percorso didattico che vale la pena di seguire comincia da qualcosa di concreto e inaspettato. Nel nostro caso, è cominciato da una bicicletta elettrica portata in classe.

Riferimenti bibliografici

Amal T. A., Shofiyuddin M., 2025, "The Effectiveness of SUNO AI Based English Songs to Improve Student's Vocabulary", *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 13 (1), pp. 578-604.

Balò R., Pontenani C., 2025, "Creare canzoni con l'IA per l'insegnamento dell'italiano L2/LS", in *Bollettino Itals*, 23 (108), pp. 26-39.

Baddeley A., 1992, "Working memory", *Science*, 255 (5044), pp. 556-559.

Botlík Nuc T., Klusáčková M., 2025, "Using AI-Generated Songs in Foreign Language Learning", *Pedagogika*, 75 (4), pp. 401-422.

Brichese A., Caon F. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Bonacci.

Caon F., 2011, *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, UTET.

Caon F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.

Corder S. P., 1967, "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (1-4), pp. 161-170.

Fitria T. N., 2025, "Being songwriter and singer using Suno as AI music generator: Creating English songs for young learners in teaching vocabularies", *International Journal of Computer and Information System (IJCIS)*, 6 (3), pp. 180-199.

Gaeta S., Ianni A., 2025, "Ethnoidactics: Applying Anthropology to the Teaching of a Foreign Language in Migratory Contexts", *IJASOS, International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 11 (32), pp. 36-44.

Gaeta S., Minieri P., 2025, "Iperglobalità nell'insegnamento dell'italiano in contesti di analfabetismo adulto", *EPAL Journal*, 17, pp. 68-72.

Galli T., 2019, "La grammatica eufonica. Insegnare la grammatica con il ritmo e la melodia", *Alfabetizzazione come pratica di cittadinanza: teorie, modelli e didattica inclusiva. Atti del Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana*, Campobasso, 26-28 settembre 2019, pp. 15-16.

González N., Moll L. C., Amanti C. (a cura di), 2005, *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Grimaldi M., 2017, "L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2: prospettive d'indagine e applicazioni didattiche", *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 45 (1), pp. 109-126.

Han Z., 2004, *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

Kaplan R. M., Pascoe G. C., 1977, "Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention", *Journal of Educational Psychology*, 69 (1), pp. 61-65.

Krashen S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.

La Russa F., 2018, "Impatto del feedback correttivo diretto e indiretto sulle produzioni scritte di apprendenti di italiano LS", in Grassi R. (a cura di), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2. Programma e raccolta degli abstract*, Bergamo, Centro di Italiano per Stranieri, Università degli Studi di Bergamo, pp. 71-73.

Mauroni E., 2011, "Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico", *Italiano LinguaDue*, 3 (1), pp. 246-287.

Mezzadri M., 2006, *Cantagramma. Apprendere la grammatica italiana con le canzoni*, Perugia, Guerra.

Moll L. C., Amanti C., Neff D., González N., 1992, "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory into Practice*, 31 (2), pp. 132-141.

Monami E., 2021, *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*, Roma, Edilingua.

Pasqui R., 2003, "L'utilizzo della canzone in glottodidattica", *Bollettino ITALS*.

Patel A. D., 2008, *Music, Language, and the Brain*, Oxford, Oxford University Press.

Schmidt R., 1990, "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 129-158.

Selinker L., 1972, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), pp. 209-231.

Small C., 1998, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Middletown (CT), Wesleyan University Press.

Sun B., Yang J., Liang Z., 2024, "How music facilitates second language (L2) learning: A systematic review from 2002 to 2022", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 19 (2), pp. 155-173.

Swain M., 1995, "Three functions of output in second language learning", in Cook G., Seidlhofer B. (a cura di), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 125-144.

Tomatis A., 1993, *L'orecchio e il linguaggio*, Como-Pavia, Ibis.

Riferimenti normativi

Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti*. Gazzetta Ufficiale n. 47 del 25 febbraio 2013. Disponibile online: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00032/sg>, ultima consultazione 26 maggio 2026.

TRANSFER INTERLINGUISTICI E DIALETTI PER L'INSEGNAMENTO DEL FRANCESE: STUDIO LONGITUDINALE IN UN LICEO PIEMONTESE¹

Claudia D'Amelio

Université Savoie Mont Blanc e Università di Torino

claudiadamelio97@gmail.com

Abstract

Can foreign language learning be enhanced through metalinguistic reflection that considers error as a pedagogical resource? How can the natural tendency toward interlinguistic comparison be valorized in foreign language teaching? And how can learners' entire linguistic repertoires be mobilized in order to reduce negative transfer?

This study examines the role of linguistic transfer — particularly negative transfer (NT) and positive transfer (PT) — in the teaching of French to language high school students. Through an experimental protocol conducted with 28 multilingual Italian students, the effects of an ad hoc plurilingual teaching sequence were investigated.

The results highlight a significant ability to correct NTs, thereby demonstrating the effectiveness of the comparative approach in fostering the memorization of correct forms in the target language and, more broadly, in supporting language learning processes. Furthermore, the integration of languages and dialects belonging to the learners' repertoires appears to have encouraged a constructive use of plurilingual competences, suggesting that recognizing affinities between languages (PTs) may support both memorization and foreign language learning.

Keywords: plurilingual education – French language teaching – memorization – negative and positive transfer – metalinguistic reflection and verbalization

1. Introduzione

Da circa quarant'anni varie ricerche nell'ambito della didattica delle lingue promuovono una diversa concezione dell'errore, considerandolo non più come semplice mancanza da correggere, ma come occasione per attivare una riflessione metalinguistica consapevole. In questa prospettiva, il presente studio si articola attorno a una domanda centrale: in che modo è possibile intervenire sugli errori derivanti da transfer negativi (TN) verso il francese attraverso la valorizzazione di transfer positivi (TP), all'interno di una prospettiva didattico-acquisizionale orientata alla riflessione sull'errore e sui processi di apprendimento linguistico? L'obiettivo è quello di prendere in considerazione l'errore nell'insegnamento-apprendimento del francese e di capire se un approccio contrastivo che includa lingue e dialetti possa correggere questo determinato tipo di errori grazie a un lavoro di riflessione metalinguistica in classe. Si

¹ Ringrazio di cuore il prof. Paolo Della Putta per il suo tempo e per i suoi preziosi consigli.

analizzerà, interpreterà e correggerà un corpus di errori riscontrati in produzioni scritte di francese di studenti italofofoni di liceo linguistico grazie a un approccio pedagogico basato sul confronto tra lingue e volto a porre rimedio ai TN identificati e a sviluppare eventuali TP.

2. Transfer, comparazione linguistica e riflessione metalinguistica in didattica delle lingue

Come evidenzia recentemente Beacco (2021: 50), avviare una riflessione metalinguistica a partire dai transfer in classe “implica innanzitutto considerare gli 'errori' [...] come una risorsa per l'insegnamento”². Tale riflessione, che invita a soffermarsi sul funzionamento delle lingue con l'obiettivo di verbalizzare le regole di un determinato microsistema linguistico, dovrebbe facilitare un apprendimento più efficace delle LS. Poiché lo scopo di questo studio è esplorare come la comparazione tra lingue diverse possa stimolare una riflessione più profonda sulle strutture linguistiche, valorizzando il bagaglio linguistico e culturale degli studenti, viene presentato di seguito un breve quadro teorico che analizza l'errore e la comparazione linguistica come strumenti per sviluppare una riflessione metalinguistica plurilingue.

2.1 Dall'Analisi Contrastiva alle Ricerche sull'Interlingua

Negli ultimi settant'anni, lo studio dell'errore nel contesto dell'apprendimento linguistico ha conosciuto una significativa evoluzione teorica che si è sviluppata principalmente attorno a tre approcci fondamentali: l'Analisi Contrastiva (AC), l'Analisi degli Errori (AE) e le Ricerche sull'Interlingua (IL).

L'Analisi Contrastiva, introdotta da Lado nel 1957, rappresenta il primo tentativo sistematico di affrontare il tema dell'errore, in linea con i principi della linguistica strutturale. L'errore è attribuito alla difficoltà degli apprendenti nel padroneggiare le strutture linguistiche della LS, dovuta alle differenze formali rispetto alla lingua madre (LM). L'obiettivo dell'AC, e ciò che le è stato successivamente contestato, era di prevedere in modo sistematico tutti gli errori potenzialmente riscontrabili nell'IL.

A seguito delle critiche mosse all'AC, l'interesse si è spostato verso l'AE, sviluppata da Corder nel 1971: non ci si prefigge più di anticipare gli errori in modo predittivo, ma ci si basa su un'analisi empirica di un corpus *autentico* di errori, con l'obiettivo di comprendere più a fondo i meccanismi cognitivi sottostanti e le cause dell'errore.

Con l'avvento degli studi sull'IL, a partire dagli anni '70, le ricerche di Selinker (1972) segnano un ulteriore avanzamento teorico. L'attenzione si sposta dal singolo errore alla descrizione del sistema linguistico intermedio, ossia l'IL, che rappresenta una fase di transizione dinamica tra la LM e la lingua target. Le Ricerche sull'IL si focalizzano sull'osservazione di lungo periodo delle produzioni linguistiche corrette e deviate, spesso condotte attraverso studi longitudinali che mirano a identificare regolarità e variazioni nel processo di acquisizione.

Sulla base teorica di questi studi, ho testato gli effetti di una declinazione di un approccio derivato dagli “approcci plurali” che riconosce l'errore come uno strumento pedagogico specificamente ancorato all'IL di ciascun apprendente. L'errore oggetto di analisi è il *transfer*³, inteso come il trasferimento di elementi linguistici dalle lingue precedentemente acquisite alla LS in apprendimento, e in particolare, per questo studio, al francese. Se tale transfer dà origine

² Trad. mia.

³ Cfr. nozione di *transfer* introdotta da Weinreich (1953). Oltre a configurarsi come una manifestazione linguistica, nel senso inteso nel presente contributo, il *transfer* rappresenta anche una dinamica cognitiva attiva nell'apprendente e, in un'ottica cognitivista, una strategia attraverso la quale egli mobilita conoscenze linguistiche acquisite precedentemente per affrontare una nuova situazione linguistica.

a una forma non conforme nella lingua d'arrivo, si parla di *transfer negativo*, il quale tende a manifestarsi nell'IL prevalentemente sotto forma di calco strutturale o prestito diretto. Invece, si parla di *transfer positivo*⁴ quando la forma prodotta è conforme tanto alla lingua di partenza quanto a quella d'arrivo. In entrambi i casi, il transfer è considerato *proattivo*, in quanto influenza il passaggio da ciò che è già acquisito a ciò che si sta apprendendo.

2.2 La comparazione tra lingue come mezzo per favorire la riflessione metalinguistica plurilingue

La definizione di *comparazione linguistica* adottata qui è quella proposta da Chorin (2017), che la descrive come l'osservazione sistematica del funzionamento delle lingue, sia esse conosciute o sconosciute agli studenti.

Il confronto è stato legittimato a livello europeo dal *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (CARAP 2010), che gli dedica un intero descrittore, sostenendo che le attività pedagogiche basate sul confronto linguistico-culturale permetterebbero agli studenti di esplorare la diversità linguistica e culturale. In particolare, uno dei quattro approcci plurali all'insegnamento delle lingue promosso dal CARAP è l'*intercomprensione* che mira a coinvolgere diverse varietà linguistiche e culturali, ponendo particolare enfasi sulla valorizzazione dei repertori plurilingui individuali e sulla promozione del plurilinguismo (cfr. Sheeren 2016).

Si ritiene pertanto che l'esposizione a una varietà di meccanismi linguistici e culturali favorisca la creazione di relazioni per affinità, agevolando il transfer d'apprendimento verso la lingua d'arrivo. Questi trasferimenti svolgono un ruolo cruciale nell'insegnamento delle *lingue-culture* (Spaëth 2014), poiché permettono agli apprendenti di (a) legittimare il proprio bagaglio linguistico e culturale; (b) percepire le lingue come sistemi organizzati; (c) sviluppare una maggiore consapevolezza metalinguistica (cfr. Fouillet 2023).

In tale prospettiva, a partire dagli anni Novanta, il concetto di *linguistic consciousness* (o *language awareness*⁵) ha progressivamente recuperato centralità nella ricerca didattica, in particolare attraverso l'idea di un processo di presa di distanza, inteso come capacità di osservare e analizzare il linguaggio in maniera riflessiva. Tuttavia, come sottolinea Matthiae (2012), la riflessione metalinguistica non si sviluppa spontaneamente, ma viene sollecitata attraverso attività specifiche strutturate in diverse fasi. Dopo un primo momento di osservazione dei fenomeni linguistici (*noticing*), gli apprendenti sono chiamati a confrontare forme, strutture e usi appartenenti a lingue differenti, al fine di individuare somiglianze, differenze e analogie. In questa prospettiva, la comparazione linguistica costituisce una fase centrale del processo di riflessione metalinguistica, poiché permette agli studenti di costruire collegamenti tra le lingue, di formulare ipotesi sul funzionamento dei sistemi linguistici e di sviluppare strategie di analisi e di trasferimento.

3. Contesto di ricerca e ipotesi

La sperimentazione, articolata in 6 sessioni di venti minuti ciascuna, si è svolta presso il Liceo G. F. Porporato di Pinerolo (TO) nella primavera del 2022. Essa ha coinvolto due classi⁶

⁴ Nel contrastivismo tradizionale, si poneva maggiore enfasi sul TN, mentre oggi, nella linguistica acquisizionale e nella glottodidattica, si tende a mettere in evidenza l'importanza del TP (cfr. Odlin 1989; Selinker 1992).

⁵ Per una discussione sulla terminologia e sui vari livelli metalinguistici (competenza, coscienza e riflessione) rimando alla mia tesi di dottorato (cf. D'Amelio 2025).

⁶ La sperimentazione ha coinvolto integralmente le due classi di liceo linguistico, senza alcuna selezione preventiva o esclusione di studenti.

di liceo linguistico (per un totale di 28 partecipanti), i cui studenti imparano l'inglese, il francese, il latino e il tedesco, e possiedono un livello B1 del QCER (2001) in francese⁷.

Nella fase preliminare, sono state esaminate alcune produzioni scritte in francese degli studenti, nelle quali sono emersi numerosi neologismi costruiti a partire dall'italiano, nonché diversi fenomeni di *transfer* interlinguistico derivanti non solo dalla loro LM, ma anche da altre lingue conosciute dagli apprendenti.

È stato quindi possibile formulare le seguenti ipotesi di ricerca:

- A. una maggiore diffusione dei TN derivanti dall'italiano rispetto a quelli provenienti da altre lingue, accompagnata al contempo da una significativa valorizzazione dell'italiano come lingua-ponte per l'apprendimento del francese. In quanto lingua meglio padroneggiata dagli studenti, ossia caratterizzata dal più alto livello di *proficiency*, l'italiano rappresenterebbe infatti una risorsa privilegiata per l'accesso alla lingua target (Hammarberg 2001), pur costituendo simultaneamente una fonte di interferenze;
- B. un uso più limitato delle lingue germaniche studiate nel percorso liceale come supporto all'apprendimento del francese, poiché possono essere percepite come tipologicamente più distanti rispetto all'italiano e al francese, riducendone di conseguenza la funzione di lingua-ponte nei processi di transfer interlinguistico;
- C. una graduale consapevolezza dei TN da parte degli studenti, dovuta alla comprensione degli obiettivi del progetto di ricerca e all'esposizione alle attività proposte nel quadro sperimentale;
- D. una correzione sostanziale dei TN nel corso della sperimentazione;
- E. un incremento più significativo nella memorizzazione dei TN da parte degli studenti della classe A rispetto alla classe B (cfr. par. 4, fase 5). Si ipotizza infatti che la presentazione congiunta di TN e TP, prevista per la classe B, possa aver generato una maggiore confusione cognitiva, riducendo l'efficacia della memorizzazione; al contrario, la sola esposizione ai TP come strategia di rimediazione nella classe A avrebbe favorito un consolidamento più lineare e stabile degli elementi correttivi.

4. Metodologia: il protocollo di sperimentazione

Tenendo conto del pubblico e del contesto di questo studio, ho progettato un protocollo di sperimentazione articolato in sette fasi, di cui sono presentati i dettagli di seguito.

1. *Raccolta dati*. Sono state raccolte numerose produzioni scritte in francese di studenti del liceo linguistico. Si tratta di verifiche (valutate) di francese proposte da differenti professori durante l'anno in corso e di vario genere: principalmente, esercizi di grammatica, produzioni scritte di letteratura francese, risposte a domande di storia francese (cfr. prove *EsaBac*) di allievi di livello A e B del QCER⁸.

2. *Selezione del corpus d'errori e analisi*. Sono stati individuati TN di natura linguistica differente derivanti dall'italiano, dall'inglese e dal tedesco, fra i quali ne sono stati selezionati quindici:

- dieci transfer dall'italiano: **l'été dernière* (it. l'estate scorsa), **ce period de stage* (it. questo periodo), **je pense d'être* (it. penso di essere), **dans l'aziende* (it. azienda), **le couleur* (it. il colore), **j'ai bonnes connaissances de Français* (it. ho buone conoscenze di francese), **en blanc et noir* (it. in bianco e nero), **il est necessaire faire* (it. è necessario fare), **j'apprende facilement* (it. facilmente) e **racconter* (it. raccontare);

⁷ Il livello B1 di francese attribuito ai partecipanti corrisponde a una stima fornita dagli insegnanti delle classi coinvolte e non è stato verificato tramite un test standardizzato esterno.

⁸ Il livello di francese corrisponde a una stima fornita dagli insegnanti delle classi coinvolte e non è stato verificato tramite un test standardizzato esterno.

- tre dall'inglese: **les photoes* (en. "potatoes", "tomatoes"), **charaterestiques* (en. "characteristics") e **écharpe en cotton* (en. "cotton");
- due dal tedesco: **la manifestation de Wien* (de. "Wien") e **en Autrische* (de. "italienische", "Deutsch").

Ho poi cercato traduzioni equivalenti in altre lingue da utilizzare nelle sessioni di rimediazione, per esempio per **charaterestiques* (fr. "caractéristiques") = "caratteristiche" (italiano), "characteristics" (inglese), "carateristica" (piemontese), "característica" (spagnolo e portoghese), "caracteristică" (rumeno).

3. *Realizzazione di un questionario preliminare.* Ho creato un primo questionario (sottoposto a inizio aprile 2022) composto da dieci domande riguardanti (a) il repertorio linguistico degli studenti (sulla LM e le lingue apprese/parlate/capite/ascoltate); (b) la loro capacità di stabilire collegamenti interlinguistici e di mobilitare le lingue del proprio repertorio per l'apprendimento di LS; (c) la rappresentazione che essi hanno del ruolo dell'italiano nell'apprendimento del francese. L'obiettivo era conoscere la base e la flessibilità plurilingue delle classi e capire se una sequenza di risoluzione plurilingue poteva rivelarsi pertinente.

4. *Proposta di quattro questionari di riflessione.* Sono stati elaborati e somministrati, a cadenza settimanale, quattro questionari di riflessione costituiti da due parti: nella prima, venivano chieste da 3 a 4 traduzioni dall'italiano al francese delle parole o espressioni del corpus d'errori per confermare i TN e per capire se erano diffusi anche tra gli studenti delle classi selezionate per la sperimentazione. Nella seconda, si chiedeva di soffermarsi sul ragionamento retrostante l'errore proposto⁹.

5. *Sequenza pedagogica ad hoc.* Poiché per la pianificazione di un approccio pedagogico basato sui transfer d'apprendimento si raccomanda di seguire un ciclo ricorrente di attività (MEES 2019), ho proposto agli studenti una sequenza di rimediazione costituita da quattro sessioni di dieci minuti. Ogni sessione correggeva quattro transfer, ovvero gli errori proposti nel questionario somministrato nella stessa sessione, compilato subito prima dagli studenti. Ho proposto delle traduzioni dei TN in varie lingue per mezzo di presentazioni Canva e ho previsto due tipi di rimediazione plurilingue.

Ho sottoposto alla classe A solamente le traduzioni di lingue che presentano la stessa ortografia e morfosintassi (costruzione del sintagma preposizionale, del sintagma verbale e nominale) del francese. Ho quindi proposto le lingue a partire dalle quali gli studenti avrebbero potuto trasferire la forma in francese e creare un TP. Ne è un esempio l'ortografia del francese *caractéristique*, che in francese non presenta la lettera "h" tra la "c" e la "a", così come l'italiano *caratteristica*, il piemontese *carateristica*, lo spagnolo e il portoghese *característica*, e il rumeno *caracteristică*.

Alla classe B, oltre a presentare casi di lingue da poter trasferire positivamente in francese, ho anche proposto le traduzioni che avrebbero potuto generare TN. Prendendo sempre lo stesso esempio della classe A, ho proposto l'italiano, il piemontese, lo spagnolo, il portoghese e il rumeno con l'aggiunta di due grafie di lingue che presentano una *h* e che rappresentano probabilmente la sorgente del TN selezionati a priori: il tedesco *Charakteristikum* e l'inglese *characteristic*¹⁰.

Ho scelto di adottare due modalità di intervento differenti con la classe A e la classe B al fine di osservare se, nel processo di correzione degli errori, sia più efficace proporre

⁹ Esempi in appendice (2). In totale sono state analizzate quindici forme.

¹⁰ È da notare quindi che, in questo modo, la classe B ha beneficiato di una doppia modalità di correzione: da un lato, una prova positiva fondata sulle somiglianze tra il francese e altre lingue romanze; dall'altro, una prova negativa consistita nell'esplicitazione delle forme da non trasferire in francese. La differenza principale rispetto alla classe A non risiede dunque soltanto nell'introduzione di ulteriori lingue, quanto piuttosto nel tipo di correzione adottata, che associa validazione del transfer corretto e identificazione esplicita della fonte possibile dell'errore.

unicamente modelli di TP oppure affiancare a questi anche strutture “devianti” suscettibili di generare TN¹¹. L’obiettivo di questo lavoro di traduzione e comparazione era far emergere regolarità ricorrenti tra il francese e altre lingue conosciute (e non) dagli studenti, affinché essi potessero mobilitare il proprio repertorio plurilingue (e non solo) per memorizzare la forma corretta in francese. Nel caso di *caractéristique*, si trattava di mostrare che l’assenza della lettera “h” accomuna il francese ad altre lingue romanze, così da limitare interferenze provenienti dall’inglese.

Questa fase si è conclusa a fine aprile 2022, in simultanea con i quattro questionari riflessivi.

6. *Proposta di un questionario finale*. Nel maggio 2022, ho proposto lo stesso questionario finale alle due classi coinvolte per verificare l’efficacia del progetto di “ingegneria pedagogica” creato e la memorizzazione delle giuste forme in francese.

7. *Proposta del questionario finale a medio termine*¹². Nel febbraio 2024, ho sottoposto nuovamente il questionario finale alle due classi per verificare se la sperimentazione avesse avuto degli effetti benefici anche a distanza di due anni.

5. Sequenza di “ingegneria pedagogica” plurilingue

Per questa ricerca empirica, è stata scelta una metodologia plurilingue di memorizzazione basata su (a) comparazione plurilingue (ogni TN identificato veniva corretto tramite traduzioni in lingue affini e gli studenti condividevano le loro riflessioni sulle forme proposte); (b) intercomprensione (i discenti sono stati guidati a leggere e comprendere elementi linguistici e lessicali, nonché brevi espressioni in lingue a loro sconosciute, in quanto attività propedeutica a esercizi di intercomprensione più complessi); (c) memorizzazione visiva (sono state proposte delle slide con una precisa struttura, contenenti immagini pertinenti e facilmente leggibili in classe).

Per quanto riguarda la scelta delle tredici lingue prese in considerazione, ho innanzitutto scelto le lingue considerate possibili fonti di transfer, ovvero l’italiano, l’inglese e il tedesco, che coincidono altresì con le lingue studiate dagli studenti coinvolti nella sperimentazione. Si è poi deciso di includere alcuni dialetti parlati in Italia, non necessariamente conosciuti dagli studenti (piemontese, siciliano, lombardo e veneto)¹³, con un duplice obiettivo: da un lato sensibilizzare alla diversità linguistica, dall’altro riconoscere e legittimare il ruolo dei dialetti come possibili risorse e “trampolini” per l’apprendimento delle lingue standard. Ho anche preso in considerazione alcune delle lingue proposte nei manuali di intercomprensione, ossia il catalano, lo spagnolo, il rumeno e il portoghese. Inoltre, si è voluto anche esaminare il potenziale delle lingue germaniche, motivo per cui sono stati inclusi olandese e bavarese. Nelle quattro sessioni, sono state effettuate scelte contrastive e sono state individuate le lingue più rilevanti in termini di TP (e TN, per la classe B) per ciascun transfer da correggere.

¹¹ Questa fase sarà ulteriormente dettagliata al par. 5.

¹² Citando *Il Nuovo De Mauro*, “periodo di tempo compreso tra i diciotto mesi e i dieci anni”.

¹³ Questi dialetti sono stati selezionati in funzione della loro pertinenza contrastiva rispetto alle forme linguistiche oggetto di comparazione, nonché della disponibilità di risorse linguistiche accessibili in rete. Il piemontese è stato inoltre incluso in quanto varietà parlata nella regione in cui si è svolta la sperimentazione.

6. Risultati

I risultati qui presentati riguardano, in ordine: (a) il questionario preliminare; (b) i quattro questionari di riflessione; (c) l'ultimo questionario post sperimentazione; (d) il questionario proposto a due anni dallo studio.

(a) L'analisi del questionario preliminare ha portato ad alcune considerazioni che hanno rappresentato un buon punto di partenza per la sperimentazione.

Per quanto riguarda la LM degli studenti, l'italiano sembra mostrare due facce della stessa medaglia: se il 72% dei partecipanti dichiara di sfruttare le competenze in italiano quando traduce un testo in francese (*ipotesi A* parzialmente confermata), il 53% pensa che l'italiano possa costituire un ostacolo all'apprendimento del francese.

In aggiunta, il 50% pensa che le lingue conosciute siano abbastanza utili per imparare il francese e il 29% che siano molto utili; le lingue interessate sono l'italiano (57%), l'inglese (33%), il tedesco (5%), il rumeno e il piemontese. Contrariamente a quanto immaginato (*ipotesi B*), le dichiarazioni evidenziano che l'inglese e il tedesco contribuiscono all'apprendimento.

Il 75% del campione afferma inoltre che gli insegnanti fanno riferimento ad altre lingue quando insegnano il francese: ciò appare particolarmente significativo poiché, secondo Cummins (2008), quando gli insegnanti si preoccupano di creare esplicitamente transfer d'apprendimento, gli studenti reagiscono favorevolmente e si impegnano attivamente in processi più impegnativi dal punto di vista cognitivo.

(b) Per quanto riguarda i questionari utili a comprendere la diffusione dei TN tra i liceali italofofoni, si può concludere che alcuni di questi errori non risultano comuni a tutto il gruppo di ricerca (*les photos, la manifestation de Vienne e en Autriche*), mentre le altre parole ed espressioni sembrano essere TN abbastanza frequenti, derivanti in particolare dall'italiano: *cette période de stage* (condivisi al 50%), *je pense être* (50%), *l'entreprise AKEV* (62%) e *l'été dernier* (67%) rimangono errori altamente diffusi.

La seconda parte dei questionari era dedicata alla riflessione metalinguistica. Rispetto all'*ipotesi C*, pare che alcuni studenti siano diventati consapevoli della nozione di *transfer* e anche della causa del suo manifestarsi. Si riportano di seguito alcune verbalizzazioni metalinguistiche degli studenti¹⁴:

- Per *raconter* : *nous faisons cet erreur parce que nous traduisons de l'italien. ; "raconter" n'est pas correcte parce que c'est un italienisme.*

- Per *noir et blanc* : *En français on dit "noir et blanc". C'est le contraire par rapport à l'italien ; Elle est pas correcte parce que en français c'est pas blanc et noir mais noir et blanc.*

- Per *Vienne* : *Wien devrait être le nom allemand. ; Wien est en Allemande, je crois ; Je pense que "Wien" est allemand.*

- Per *Autriche* : *Je dirais en Autriche sans un s parce que en français on la prononcé de "sc" comme "ch" pas comme la version allemande "sch".*

Questi dati (ovvero le verbalizzazioni scritte, sollecitate e guidate di natura contrastiva, cfr. Beacco 2023), raccolti attraverso questionari somministrati prima della fase di correzione in classe, mostrano una prima attivazione dei processi di consapevolezza metalinguistica e di confronto interlinguistico da parte degli studenti. Le giustificazioni fornite indicano infatti il ricorso a spiegazioni basate sul transfer e sulla messa in relazione tra le lingue del repertorio.

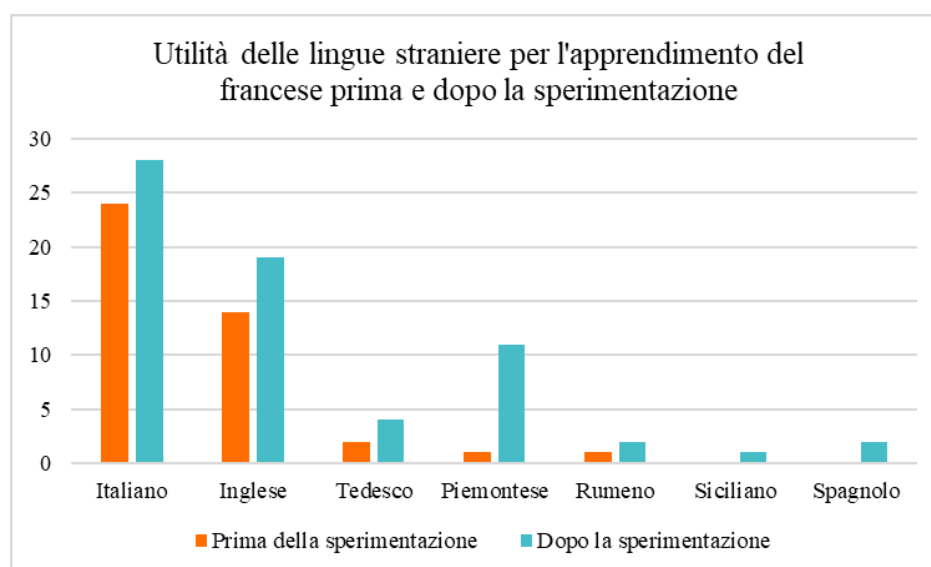
(c) Si fornisce ora un quadro del cuore di questa ricerca, ovvero la correzione dei TN e i benefici della sequenza pedagogica plurilingue. Complessivamente, nella prima parte del questionario finale, i dati mostrano che le traduzioni corrette sono aumentate di 17 punti percentuali e che le risposte errate sono diminuite di 11 punti: questi dati permettono di

¹⁴ Le frasi sono riportate senza modifiche, né correzioni.

affermare che c'è stato un netto miglioramento generale nella memorizzazione/correzione di alcuni TN¹⁵ (*ipotesi D* confermata).

Rispetto all'*ipotesi E*, i risultati sembrano tuttavia indicare una tendenza opposta a quella inizialmente prevista: la classe A mostra infatti un miglioramento delle forme corrette pari a 13 punti percentuali, mentre per la classe B l'aumento raggiunge i 21 punti percentuali. Parallelamente, le forme errate diminuiscono di soli 6 punti percentuali nella classe A, contro i 15 punti percentuali osservati nella classe B. Questi risultati sembrano dunque suggerire che la doppia modalità di correzione adottata nella classe B — basata, da un lato, sulla valorizzazione delle somiglianze tra il francese e altre lingue romanze (prova positiva) e, dall'altro, sull'esplicitazione delle forme da non trasferire in francese (prova negativa) — risulti più efficace rispetto alla sola esposizione a TP.

Nella seconda parte del questionario finale, sembra emergere un uso costruttivo, da parte dei discenti, delle lingue messe a loro disposizione durante i momenti dedicati alla rimediazione in classe. Inoltre, nel tentativo di integrare i dialetti in questo progetto di ricerca, si nota una maggiore messa a profitto del piemontese rispetto al questionario preliminare. Emerge inoltre il siciliano, precedentemente assente dalle risposte (cfr. dichiarazioni degli studenti, grafico 1).



Graf. 1. Utilità percepita delle LS per l'apprendimento del francese prima e dopo la sperimentazione

Di seguito riporto alcune risposte¹⁶:

- « Pour "Raconter une histoire" m'a aidé le piémontais » ;
- « Je pense être (come in inglese senza preposizione) [...] » ; « Je pense être (anglais) [...] » ;
- « Italien pour le mot "caractéristiques" [...] » ;
- « [...] Été - der Sommer » ;
- « l'entreprise (inglese) » ; « pour "entreprise" l'anglais m'a aidé beaucoup » ;
- « Le film noir et blanc en italien est au contraire (film bianco e nero). Je fais des comparaisons. » ; « [...] Film en noir et blanc (anglais) » ; « [...] noir et blanc (opposto dell'italiano) » ;
- « [...] il est nécessaire de faire (it is necessary to do) ».

Questi dati mostrano che gli apprendenti non mobilitano indistintamente tutte le lingue presentate nel corso della ricerca, ma soprattutto quelle che percepiscono come disponibili nel

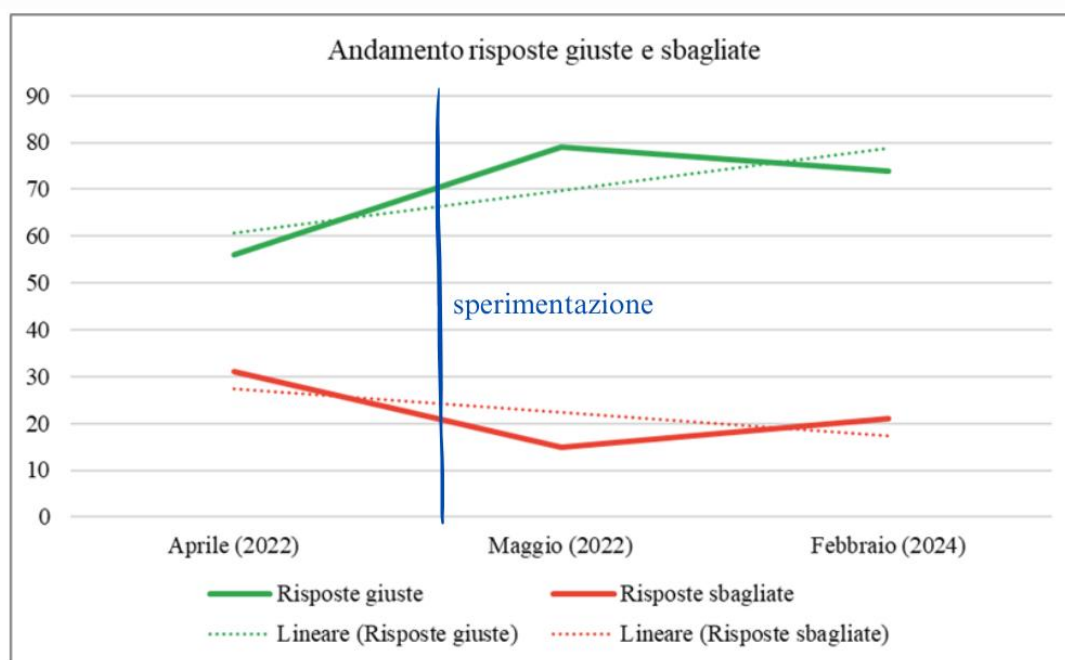
¹⁵ In appendice (3) si trova la tabella riassuntiva della memorizzazione/correzione post sperimentazione con l'andamento di tutti gli item.

¹⁶ Le frasi sono riportate senza modifiche, né correzioni.

proprio repertorio linguistico: l'italiano, l'inglese, il tedesco e, in alcuni casi, il piemontese. Ciò sembra indicare che l'attivazione del transfer dipenda meno dalla semplice esposizione a più lingue e più dal grado di familiarità e di competenza associato a esse.

Infine, diversi commenti mettono in evidenza una progressiva presa di coscienza dei fenomeni di transfer, sia positivi sia negativi. Gli studenti tendono infatti non solo a utilizzare altre lingue come supporto, ma anche a verbalizzare l'origine di alcune forme prodotte, suggerendo così lo sviluppo di una riflessione metalinguistica contrastiva progressivamente più esplicita.

(d) Concludo questo compendio presentando i risultati ottenuti dalla somministrazione del questionario a distanza di due anni dalla sperimentazione. L'osservazione del grafico 2 mostra che, nel medio termine, le curve relative alle risposte corrette e a quelle errate registrano un lieve peggioramento rispetto ai risultati rilevati nel breve termine. I dati rimangono tuttavia più positivi rispetto alla fase di pre-sperimentazione dell'aprile 2022, suggerendo una persistenza almeno parziale degli effetti del dispositivo didattico proposto¹⁷. Sembra quindi che stabilire le giuste corrispondenze tra lingue non solo permetta di conservare meglio le forme corrette apprese, ma anche di memorizzarle più a lungo.

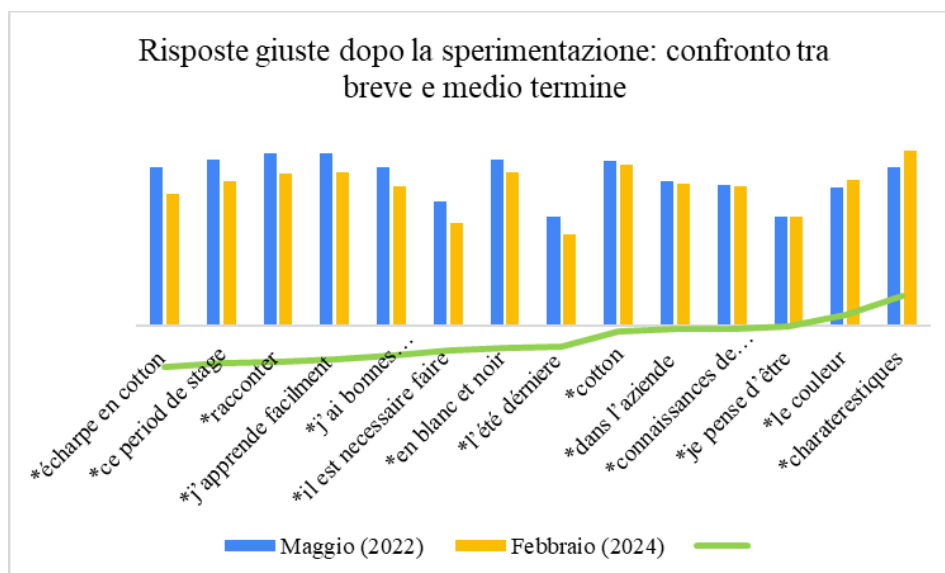


Graf. 2. Andamento del numero totale di risposte giuste e sbagliate.

Il grafico 3 permette inoltre di constatare che gli item che sono stati meno memorizzati sul medio termine sono la costruzione *écharpe en coton* (e non, *de coton*), il genere del nome *période* che è femminile e l'ortografia del verbo *raconter*.

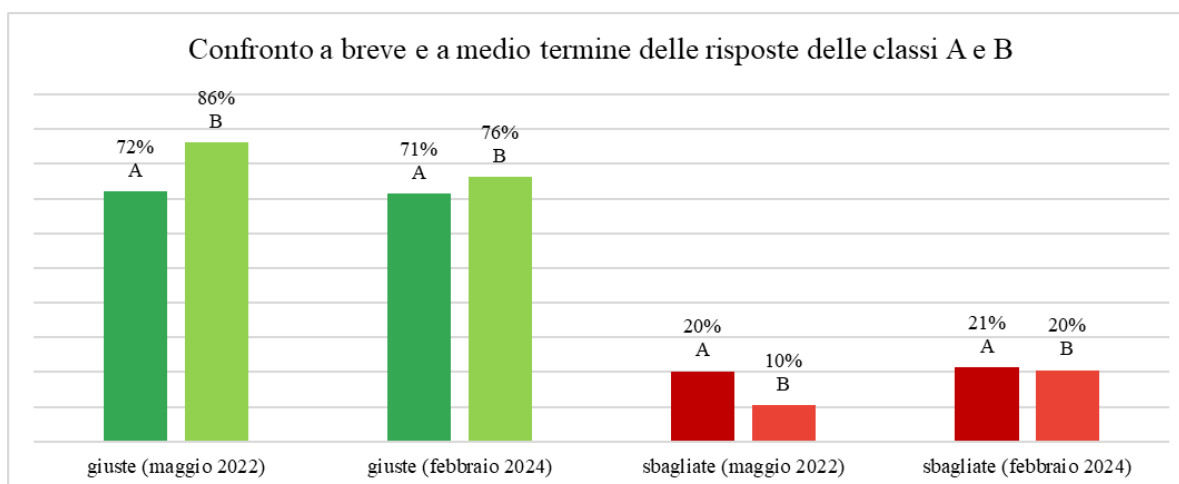
Al contrario, l'ortografia di *caractéristiques* e il genere femminile di *couleur* hanno ottenuto migliori risultati rispetto al breve termine: ciò potrebbe dipendere dal progressivo aumento della competenza linguistica degli apprendenti, che favorisce la correzione spontanea di alcuni transfer, oppure dagli effetti della sperimentazione stessa.

¹⁷ Sarebbe stato opportuno poter confrontare tali risultati con quelli di un gruppo di controllo che avesse beneficiato di modalità di correzione o rimediazione più tradizionali, al fine di osservare l'evoluzione delle risposte corrette ed errate nel tempo. Sarebbe stato altrettanto pertinente confrontare una modalità di correzione plurilingue che escludesse l'italiano con una che includesse invece l'italiano insieme ad altre lingue del repertorio. Tali confronti avrebbero permesso di valutare in maniera più precisa il ruolo specifico dell'italiano nei processi di transfer e di correzione. Tuttavia, non è stato possibile costituire tali gruppi nell'ambito della presente ricerca.



Graf. 3. Risposte giuste dopo la sperimentazione: confronto tra breve e medio termine.

Chiudo con l'analisi dei risultati delle diverse sperimentazioni nella classe A e B (grafico 4). Anche a medio termine, le risposte della classe B paiono essere migliori: le risposte giuste sono maggiori e le risposte sbagliate sono minori rispetto a quelle della classe A.



Graf. 4. Confronto a breve e a medio termine delle risposte delle classi A e B.

7. Conclusioni

Quest'azione didattica, finalizzata alla correzione dei TN derivanti dall'italiano, dall'inglese e dal tedesco attraverso la memorizzazione di forme plurilingui convergenti verso il francese, nonché alla valorizzazione dei transfer tramite un confronto contrastivo tra lingue e dialetti, ha permesso di evidenziare l'efficacia del dispositivo sperimentale adottato. I risultati mostrano infatti un miglioramento delle risposte corrette variabile da un minimo del 4% a un massimo del 45%. Inoltre, i dati sembrano indicare che il lavoro su strutture plurilingui sia simile sia divergenti rispetto alla lingua target (classe B), rispetto all'osservazione esclusiva di strutture simili al francese (classe A), possa produrre benefici maggiori, anche nel medio termine.

È possibile notare anche un maggiore sfruttamento dei dialetti, in questo caso del piemontese e del siciliano, stando alle dichiarazioni degli studenti.

Sebbene il presente tipo di ricerca non possa corrispondere a qualsiasi tipo di contesto didattico, questo studio è importante per fornire a insegnanti e ricercatori un'eventuale risposta ad alcune domande fondamentali per la didattica delle lingue che riguardano l'utilità dei transfer d'apprendimento tra lingue (e materie altre), e sul lavoro di riflessione metalinguistica contrastiva in classe.

Riferimenti bibliografici

Beacco J.-C., 2023, *Les verbalisations métalinguistiques* [Slides PowerPoint] in Academia.edu.

Beacco J.-C., 2021, *Enseigner la grammaire aujourd'hui. Considérations introductives à l'intention des enseignants de français en France et hors de France dans la perspective de l'éducation plurilingue*. Parigi, ADEB.

Candelier M., 2010, *Le CARAP – un outil pour la prise en compte de la diversité à l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Chorin E., 2017, *La comparaison des langues en contexte immersif : analyse de pratiques enseignantes en école et collège dans les Calandretas, établissements bilingues français-occitan*.

Corder S. P., 1971, *Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée*, Bulletin CILA, 14.

Cummins J., 2008, *Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. Boston, Springer.

D'Amelio C., 2025, *Comparaison des langues et transferts interlinguistiques : pour un enseignement plurilingue du FLE dans le contexte piémontais*. [Tesi di dottorato. Université Savoie Mont Blanc e Università di Torino].

De Mauro T., n. d., *Il Nuovo De Mauro*, in Dizionario.internazionale.it.

Fouillet R., 2023, "Grammaire, réflexion métalinguistique et réflexivité grammaticale dans la didactique de l'intercompréhension", in *L'Information Grammaticale*, 177, pp. 38-45, Peeters Publishers.

Hammarberg B., 2001, "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition", in Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U., *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 21-41.

Lado R., 1957, *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

Matthiae C., 2012, "La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 343-351.

MEES, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec, 2019, Programmes de Français Langue Seconde et programmes d'English Language Arts, *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*.

Odlin T., 1989, *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Selinker L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*. London, Longman.

Selinker L., 1972, "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*.

Sheeren H., 2016, "L'intercompréhension : un nouveau souffle pour les langues romanes minoritaires et pour les dialectes ?", in *Lengas*, 79.

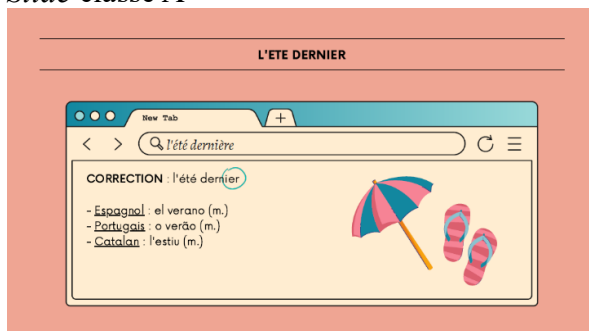
Spaëth V., 2014, "Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues", in *L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*. Tel Aviv/Kfar Saba.

Weinreich U., 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York.

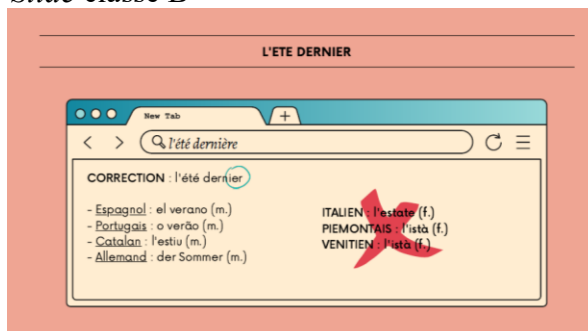
9. Appendice

(1) Esempi di *slide* delle presentazioni Canva per la correzione dei TN.

Slide classe A



Slide classe B



(2) Esempi di traduzioni richieste nei quattro questionari riflessivi.

- i. questo periodo di stage
- ii. penso di essere
- iii. l'azienda AKEV
- iv. il colore

Per ogni parola/espressione, si chiedeva: *Secondo te, le couleur è corretta come traduzione di il colore? Perché è corretta o scorretta? Qual è il ragionamento che sta dietro questa risposta (le couleur)?*

(3) Tabella riassuntiva della memorizzazione/correzione post sperimentazione.

QUESTIONNAIRE 1					
Expression/mot à traduire	Traduction attendue	Correcte avant	Correcte après	Incorrecte avant	Incorrecte après
1. <u>L'estate scorsa</u>	<i>L'été dernier</i>	33%	48% (>)	67%	39% (<)
2. <u>E necessario fare</u>	<i>Il est nécessaire de faire</i>	37%	64% (>)	15%	21% (>)
3. <u>Imparo facilmente</u>	<i>J'apprends facilement</i>	77%	93% (>)	18%	7% (<)
4. <u>Raccontare una storia</u>	<i>Raconter une histoire</i>	62%	89% (>)	26%	4% (<)

QUESTIONNAIRE 2					
Expression/mot à traduire	Traduction attendue	Correcte avant	Correcte après	Incorrecte avant	Incorrecte après
1. <u>Questo periodo di stage</u>	<i>Cette période de stage</i>	46%	89% (>)	50%	11% (<)
2. <u>Penso di essere</u>	<i>Je pense être</i>	21%	61% (>)	62%	36% (<)
3. <u>L'azienda AKEV</u>	<i>L'entreprise AKEV</i>	37%	82% (>)	50%	14% (<)
4. <u>Il colore</u>	<i>La couleur</i>	79%	71% (<)	29%	29% (=)

QUESTIONNAIRE 3					
Expression/mot à traduire	Traduction attendue	Correcte avant	Correcte après	Incorrecte avant	Incorrecte après
1. <u>Le foto</u>	<i>Les photos</i>	81%	-	0%	-
2a. <u>Ho delle buone conoscenze</u>	<i>J'ai de bonnes connaissances</i>	58%	82% (>)	42%	11% (<)
2b. <u>Conoscenze in francese</u>	<i>Connaissances en français</i>	61%	71% (>)	35%	21% (<)
3. <u>La manifestazione di Vienna</u>	<i>La manifestation de Vienne</i>	100%	-	0%	-

QUESTIONNAIRE 4					
Expression/mot à traduire	Traduction attendue	Correcte avant	Correcte après	Incorrecte avant	Incorrecte après
1. <u>Film in bianco e nero</u>	<i>Film en noir et blanc</i>	54%	93% (>)	46%	18% (<)
2. <u>Caratteristiche</u>	<i>Caractéristiques</i>	77%	86% (>)	12%	14% (>)
3a. <u>Sciarp di cotone</u>	<i>Echarpe en coton</i>	77%	82% (>)	15%	11% (<)
3b. <u>Sciarp di cotone</u>	<i>Echarpe en coton</i>	85%	89% (>)	4%	7% (>)
4. <u>In Austria</u>	<i>En Autriche</i>	73%	-	0%	-

L'IA generativa nella didattica del tedesco: effetti di un percorso task-based sulla percezione della lingua e sull'uso consapevole dell'intelligenza artificiale

Varriale Salvatore

Università di Genova, Dipartimento di Lingue e Culture Moderne (DLCM)

salvatore.varriale@edu.unige.it

Abstract

This paper presents an introductory German language workshop that integrates the use of generative artificial intelligence (AI). The study adopts an exploratory design and examines the impact of the intervention on students' perceptions of the language and their use of AI through a pre-test (T0) and a post-test (T1). The findings suggest a moderate reduction in perceived difficulty and a generally stable, positive interest in learning German. At the same time, there are indications of greater awareness in the use of tools such as ChatGPT for the co-creation of a digital artefact, with possible implications for the development of 21st-century skills. Given the pilot nature of the study, the results provide a preliminary basis for future research involving larger samples and longitudinal perspectives.

Keywords: Generative AI; Language Education; German as a Foreign Language; Media Literacy; Digital Humanities

1. Introduzione

Nel contesto scolastico italiano, lo studio del tedesco è spesso caratterizzato da una percezione diffusa di difficoltà, che può incidere negativamente sulla motivazione degli studenti (Dörflinger, Atz 2020:49-54). In questo scenario, risulta importante intervenire non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello affettivo, attraverso attività significative e coinvolgenti che favoriscano un approccio positivo alla lingua. In questo contesto, l'impiego di attività collaborative supportate dall'IA generativa potrebbe non solo favorire un atteggiamento più positivo verso la lingua, ma anche promuovere lo sviluppo di competenze chiave del XXI secolo (World Economic Forum 2016), quali comunicazione, pensiero critico e *Media Literacy*.

Alla luce di queste considerazioni, il presente elaborato presenta un laboratorio di introduzione alla lingua tedesca. L'obiettivo è duplice: da un lato analizzare in che misura un percorso didattico di questo tipo incida sul modo di percepire la lingua; dall'altro comprendere

come possa contribuire allo sviluppo della competenza digitale. Le domande di ricerca sono le seguenti:

RQ1

In che misura un percorso didattico integrato con tecnologie digitali e IA generativa influisce sul modo in cui gli studenti percepiscono la lingua tedesca?

RQ2

In che modo tale percorso contribuisce a un uso più consapevole e strategico degli strumenti di IA generativa?

Per rispondere a tali domande è stato adottato un disegno di ricerca esplorativo basato sulla somministrazione di un questionario pre-test e post-test a studenti coinvolti nel laboratorio.

2. Quadro teorico

2.1 Trasformazione digitale e competenze chiave per il XXI secolo

L'integrazione delle tecnologie digitali e dell'IA generativa nelle pratiche didattiche richiede un ripensamento dei modelli di insegnamento-apprendimento, affinché gli studenti siano in grado di orientarsi in contesti complessi e caratterizzati da un'elevata densità informativa. In questo scenario, il framework del Partnership for 21st Century Learning (P21) (Framework for 21st Century Learning 2018) individua tra le competenze fondamentali le cosiddette 4C – *Critical thinking, Creativity, Collaboration, Communication* – considerate essenziali per diventare cittadini responsabili e attivi. Accanto a queste, il modello P21 include una specifica area dedicata alle *Information, Media and Technology Skills*, che evidenzia il ruolo centrale della *Media Literacy* e della capacità di analizzare, valutare e produrre contenuti in ambienti digitali. Tali competenze risultano strettamente interconnesse, in linea con quanto evidenziato anche dal World Economic Forum (2016) in relazione alle competenze chiave per il XXI secolo.

In contesto europeo, la competenza digitale è riconosciuta come una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2018) ed è ulteriormente articolata nel framework DigComp 3.0 (Cosgrove, Cachia 2025), che la definisce come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti che “implica l'uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali e il loro impiego nell'apprendimento, nel lavoro e nella partecipazione alla società”. Come evidenzia Adorni (2026:2-3), l'obiettivo formativo nell'era algoritmica non è il semplice addestramento all'uso tecnico dello strumento, ma il mantenimento del controllo epistemico e della riflessione critica, al fine di evitare una passiva “delega cognitiva” alla macchina. La progettazione didattica deve mirare a promuovere un uso consapevole e critico di tali strumenti, preservando l'agency degli apprendenti (ovvero la capacità di definire problemi e stabilire criteri di validità) e favorendone la responsabilità epistemica. Tale esigenza trova conferma nei recenti studi sulla *Critical AI Literacy* (Wang, Wang 2025), che sottolineano l'importanza di sviluppare negli studenti strategie di interazione e di valutazione critica degli output generati dall'IA, in particolare nell'ambito della scrittura in lingua seconda, al fine di evitare una progressiva perdita della

propria "voce" autoriale (Li 2025: 124-125).

Una modalità coerente con questi presupposti teorici consiste nella progettazione di attività autentiche e collaborative, nelle quali la lingua straniera e gli strumenti digitali sono impiegati come mezzi per raggiungere un obiettivo concreto. In questa prospettiva si colloca il Task-Based Learning (TBL), secondo cui la co-creazione collaborativa di un prodotto multimediale costituisce a tutti gli effetti un "maxi-task" (Nunan 2004: 133), nel quale l'uso della lingua straniera non rappresenta il fine ultimo, bensì lo strumento per conseguire un risultato pratico e significativo (Ellis 2003:23-41). Questo quadro teorico trova una concreta applicazione nel laboratorio oggetto del presente studio, in cui l'uso della lingua e dell'IA è finalizzato alla realizzazione di compiti autentici e significativi, favorendo lo sviluppo delle competenze linguistiche, digitali e collaborative, nonché della responsabilità epistemica.

2.2 L'IA generativa tra apprendimento linguistico e implicazioni per le competenze chiave del XXI secolo

Nell'ambito dell'apprendimento linguistico l'IA generativa emerge come una risorsa significativa, inserendosi all'interno di pratiche didattiche orientate allo sviluppo delle competenze sopra descritte. I Large Language Model (LLM), ad esempio, possono supportare la pratica della conversazione attraverso simulazioni dialogiche che spaziano da situazioni quotidiane a quelle più tecniche, offrendo al contempo un feedback immediato (Chiu *et al.* 2023:10; Oranga 2023: 4-7). Strumenti come ChatGPT si rivelano inoltre utili per l'ampliamento del lessico (Kohnke *et al.* 2023: 537–50), la comprensione di testi complessi e la produzione scritta in L2, anche in relazione alle diverse fasi del processo di scrittura, come evidenziato da dos Santos *et al.* (2023: 1-6) in riferimento alla tassonomia di Bloom.

Accanto a tali opportunità, la letteratura evidenzia tuttavia anche alcune criticità. Tra queste si segnalano la variabilità degli output, legata alla natura probabilistica dei Large Language Model (Dornburg, Davin 2024: 3-12), così come la possibile presenza di bias nei contenuti generati (Giray 2023: 2631-2632) e le questioni relative alla tutela dei dati e della privacy (Almashaqbeh, Ghodsi 2023:1-13; Yechuri 2024:229-232). A ciò si aggiunge la mancanza di una formazione adeguata dei docenti: se da un lato molti insegnanti riconoscono il potenziale pedagogico dell'IA, dall'altro non si sentono sufficientemente preparati a integrarla nelle pratiche didattiche, anche per timori di natura etica (Rivelli *et al.* 2025, proposto per la pubblicazione: 12). Al tempo stesso, emerge una forte disponibilità a intraprendere percorsi di formazione mirati, evidenziando la necessità di accompagnare l'innovazione tecnologica con adeguati interventi formativi (Saeli *et al.* 2025: 2-18).

In questo quadro, in linea con il modello Intelligent-TPACK (Celik 2023:1-10), assume un ruolo centrale il prompting, inteso come pratica di formulazione delle richieste ai modelli linguistici finalizzata a orientarne le risposte verso output pertinenti e coerenti. La costruzione del prompt richiede chiarezza, precisione e consapevolezza linguistica: risultano particolarmente efficaci verbi d'azione diretti (ad es. scrivi, riassumi, descrivi), formulazioni non ambigue (Giray 2023: 2631-2632) e la definizione esplicita del contesto (livello, destinatari, obiettivi), così come l'assegnazione di un ruolo al modello (Badino *et al.* 2024). La necessità di riformulare e affinare progressivamente le richieste attraverso sequenze di *follow-*

up evidenzia inoltre la natura iterativa dell'interazione con l'IA. Questa dinamica può essere interpretata alla luce dei modelli di collaborazione uomo-macchina, in cui l'intelligenza artificiale contribuisce alla generazione dei contenuti, mentre il contributo umano resta centrale nell'orientare, valutare e adattare gli output agli obiettivi del compito (Ren *et al.* 2024:1-2).

L'interazione con l'IA si configura così come un processo di costruzione progressiva, in cui il controllo e la responsabilità restano in capo all'utente. Recenti revisioni della letteratura (Crosthwaite, Sun 2025:8) e studi empirici (Hwang *et al.* 2025:2-12) nel campo della scrittura in L2 evidenziano, ad esempio, come gli apprendenti tendano a utilizzare l'IA generativa come partner collaborativo, soprattutto nelle fasi di brainstorming, pianificazione e revisione. Tali studi sottolineano tuttavia la necessità di integrare nei curricula percorsi di educazione alla *Critical AI Literacy*, affinché gli studenti sviluppino competenze di valutazione critica degli output generati e imparino a utilizzare tali strumenti in modo consapevole, riconoscendone potenzialità e limiti.

Il quadro delineato nel paragrafo precedente evidenzia come l'apprendimento linguistico nell'era digitale non possa prescindere da una progettazione orientata allo sviluppo di competenze quali *Media Literacy*, collaborazione e pensiero critico. La co-creazione con un LLM, in tal senso, può essere integrata in un'ottica *task-based* con strumenti digitali che favoriscono la produzione condivisa di artefatti. Oltre agli aspetti legati allo sviluppo delle competenze digitali, l'integrazione dell'IA generativa può contribuire anche alla progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi. Infatti, in linea con i principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL) (CAST 2024) - molteplicità dei mezzi di rappresentazione, molteplicità dei mezzi di azione ed espressione e molteplicità dei mezzi di coinvolgimento -, tool come *SimpleShow* (video animati), *Book Creator* (libri digitali), *MakeBeliefsComix* (fumetti) e *Suno* (canzoni) consentono di diversificare le modalità espressive e di accesso ai contenuti.

2.3 Lo studio del tedesco nel contesto italiano e dimensioni affettive nell'apprendimento linguistico

Alla base del laboratorio vi è il forte legame tra apprendimento ed emozioni. Come sottolinea Fabbro (1996), le strutture emotive del sistema nervoso sono strettamente coinvolte nei processi di memorizzazione. In questa prospettiva, fattori quali l'ansia agiscono come un "filtro affettivo" che può facilitare o ostacolare l'acquisizione linguistica (Burt, Dulay 1977; Krashen 1982; Daloiso 2009; Balboni 2013): in contesti percepiti come giudicanti, tale filtro tende a innalzarsi, limitando l'elaborazione dell'input. Ne deriva la necessità di creare ambienti in cui gli apprendenti possano sperimentare la lingua in modo sicuro, senza timore dell'errore. Questa prospettiva trova ulteriore fondamento nella Self-Determination Theory di Deci e Ryan (1985), secondo cui la motivazione intrinseca nasce dalla soddisfazione di tre bisogni fondamentali: autonomia, competenza e relazione. Contesti di apprendimento che favoriscono la partecipazione attiva, la collaborazione e un feedback costruttivo contribuiscono a soddisfare tali bisogni, promuovendo forme di motivazione autonoma e un maggiore coinvolgimento nel processo di apprendimento.

Tale esigenza risulta particolarmente rilevante nel caso del tedesco, che nel contesto italiano registra una diffusione limitata: secondo le indagini, solo il 6% della popolazione parla

il tedesco come lingua straniera (Dörflinger, Atz 2020: 16), posizionandosi nettamente dietro a inglese, francese e spagnolo. Nel sistema scolastico italiano, inoltre, il tedesco è spesso percepito come una lingua “difficile” da studenti, genitori e insegnanti, finendo per subire la forte concorrenza dello spagnolo, considerato più vicino all’italiano e quindi più accessibile. Gli studenti italiani tendono infatti a collocare il tedesco tra le lingue più complesse da apprendere, superato per difficoltà percepita solo dal cinese e dal russo (Dörflinger, Atz 2020). Come evidenziano i recenti studi di Domizi (2024), tale percezione della difficoltà si intreccia anche con una dimensione estetica ed emotiva. Nel panorama europeo, e in particolare in quello italiano, il tedesco viene frequentemente descritto come una lingua dal suono “duro”, “spigoloso” o “poco melodico”. Questa rappresentazione non riguarda soltanto aspetti linguistici, ma riflette e rafforza stereotipi culturali che associano il mondo tedesco a tratti di freddezza e rigidità. In questo senso, la percezione della difficoltà e il rifiuto estetico tendono ad alimentarsi reciprocamente, contribuendo ad aumentare il senso di distanza dalla lingua e ad alimentare quel filtro affettivo che può ostacolare la motivazione e la partecipazione.

Tuttavia, accanto a questa percezione negativa emerge anche un paradosso motivazionale: gli apprendenti italiani riconoscono al tedesco un’elevata rilevanza internazionale, collocandolo subito dopo inglese e cinese in termini di utilità e opportunità professionali (Dörflinger, Atz 2020: 50). Alla luce di queste dinamiche contrastanti, la creazione di un ambiente di apprendimento “incoraggiante” assume un ruolo centrale nel favorire un approccio positivo alla lingua.

3. Metodologia

Lo studio adotta un approccio esplorativo misto, quantitativo e qualitativo, con l’obiettivo di indagare l’impatto dell’integrazione dell’IA generativa in un percorso *task-based* per il tedesco LS. Il disegno di ricerca prevede la somministrazione di un questionario pre-post (T0–T1). Lo strumento iniziale (11 item) rileva le caratteristiche del campione, le pregresse esperienze di studio del tedesco, gli atteggiamenti nei confronti della lingua e le aspettative rispetto all’impiego dell’IA. La rilevazione finale (21 item) comprende domande di verifica degli apprendimenti relativi ai contenuti affrontati durante il laboratorio e quesiti dedicati alla valutazione dell’esperienza didattica e del contributo dell’IA e degli strumenti digitali. Sette item, comuni a entrambe le rilevazioni e misurati mediante una scala Likert a cinque punti, consentono il confronto pre-post di atteggiamenti, percezioni e autoefficacia rispetto allo studio del tedesco e all’impiego dell’IA. Tra questi figurano affermazioni quali “Il tedesco mi sembra una lingua difficile”, “L’idea di parlare in tedesco non mi mette agitazione” e “Penso che l’intelligenza artificiale possa aiutarmi a imparare una lingua”. Le due rilevazioni si concludono con domande a risposta aperta: nel questionario iniziale esplorano le conoscenze pregresse e le aspettative sull’impiego dell’IA, mentre in quello finale approfondiscono gli apprendimenti maturati, l’esperienza didattica e il livello di consapevolezza sviluppato nell’uso dell’IA, contribuendo a integrare l’interpretazione dei risultati quantitativi.

Il laboratorio ha coinvolto complessivamente 44 partecipanti frequentanti il terzo, quarto e quinto anno di scuole secondarie di secondo grado statali. Svoltosi in modalità online,

ha riunito apprendenti provenienti da diverse aree geografiche del territorio nazionale e appartenenti a differenti indirizzi di studio, successivamente suddivisi in cinque gruppi di lavoro. Al questionario iniziale (T0) hanno risposto 40 partecipanti, mentre al questionario finale (T1) hanno preso parte 28 di essi. Al fine di garantire un confronto coerente tra la rilevazione iniziale e quella finale, le analisi pre-post sono state condotte esclusivamente sui partecipanti presenti in entrambe le somministrazioni.

Considerata la ridotta ampiezza del campione e la breve durata dell'intervento, i risultati vengono interpretati esclusivamente in chiave esplorativa e descrittiva, senza finalità generalizzabili, ma con l'intento di individuare possibili tendenze emerse nel corso del laboratorio. Tutti i dati sono stati raccolti e trattati in forma anonima.

4. Rilevazione iniziale (T0)

I dati evidenziano un profilo di apprendenti caratterizzato da una limitata esperienza pregressa con la lingua tedesca: la maggior parte degli studenti dichiara infatti di non aver mai studiato il tedesco o di conoscerne solo poche parole isolate (l'82,1% si colloca sui valori bassi, ovvero 1-2, dell'item relativo alla capacità di presentarsi in lingua, segnalando un livello iniziale molto limitato di competenza).

In generale, il tedesco viene considerato una lingua difficile: il 64,3% si colloca sui valori alti della scala (4-5), mentre nessuno esprime un totale disaccordo. Sul piano affettivo, in relazione al sentirsi a proprio agio nel comunicare in lingua tedesca, il 42,9% si colloca sui valori bassi (1-2) dell'item "L'idea di parlare in tedesco non mi mette agitazione", indicando quindi la presenza di agitazione nell'interazione orale. Parallelamente, per quanto riguarda l'interesse, il 60,7% si colloca sui valori alti (4-5), evidenziando un atteggiamento complessivamente positivo nei confronti dell'apprendimento della lingua.

Quanto all'IA generativa, il 57,1% ritiene che possa supportare l'apprendimento linguistico. Le risposte aperte confermano questo dato. Più nello specifico, gli allievi evidenziano l'utilità dell'IA nella pratica della conversazione, nella correzione degli errori e nell'acquisizione del lessico. Altri studenti sottolineano la possibilità di personalizzare l'apprendimento ("è possibile farsi creare esercizi personalizzati") e la funzione di supporto costante, percepita come particolarmente significativa anche sul piano affettivo ("sarebbe come avere un supporto attivo ogni volta che se ne ha bisogno", "lo studente può rivolgersi facendo domande che non chiederebbe al professore/alla professoressa magari per disagio o timidezza"; cfr. Barrot 2023). I tool digitali sono anche associati a una maggiore motivazione e coinvolgimento, in quanto percepiti come risorse vicine alle abitudini degli allievi e capaci di rendere l'apprendimento più accessibile e meno inibente ("gli strumenti digitali possono essere molto utili a noi giovani").

Accanto a queste valutazioni positive, emergono anche posizioni più riflessive, che riconoscono i limiti dell'IA rispetto all'interazione umana: ad esempio, uno studente osserva che "l'approccio con un madrelingua permette di entrare nello spirito della lingua e della cultura tedesca", evidenziando la necessità di integrare l'uso delle tecnologie con forme di interazione autentica.

In generale, i dati della rilevazione iniziale delineano un quadro in cui il tedesco viene considerato una lingua difficile e poco familiare; al contempo emerge un interesse latente, unito a una buona predisposizione verso l'uso delle tecnologie digitali e dell'IA generativa. Questo duplice profilo evidenzia la necessità di un intervento didattico volto non solo a ridefinire le percezioni della lingua, ma anche a guidare gli apprendenti verso un impiego consapevole del digitale.

5. Descrizione del laboratorio

Il laboratorio, della durata complessiva di 5 ore, è stato articolato in due incontri (2 + 3 ore) e si è inserito in un percorso introduttivo alla lingua tedesca integrato con l'uso dell'IA generativa e attività di tipo *task-based*.

Nel primo incontro, dopo la somministrazione del questionario iniziale (T0), è stata proposta un'attività di attivazione finalizzata a favorire la conoscenza reciproca e a far emergere percezioni, aspettative ed esperienze pregresse degli studenti rispetto allo studio del tedesco. Attraverso la metafora dei veicoli, gli apprendenti sono stati invitati a riflettere sul proprio rapporto con la lingua scegliendo l'immagine che meglio li rappresentava: la *microcar* per chi si avvicina al tedesco con cautela; il *SUV* per chi desidera apprendere rapidamente; il *campervan* per chi vive l'apprendimento come un'esplorazione; la *supercar* per chi si percepisce già abbastanza sicuro nell'uso della lingua; il *truck* per chi sente invece il bisogno di un percorso più guidato e strutturato. Oltre a costituire un primo momento di interazione e conoscenza, l'attività ha consentito di rilevare il punto di partenza percepito dagli studenti.

Successivamente, tramite Mentimeter, sono state raccolte parole tedesche già note agli allievi, introducendo una riflessione sulla presenza del tedesco nella quotidianità e nel contesto italiano (si pensi, ad esempio, a parole come *Strudel* o *Diesel*). L'attività è stata seguita da una breve introduzione ai Paesi dell'area DACH.

La fase centrale del laboratorio ha previsto l'applicazione del modello Engage–Study–Activate (Harmer 1998), integrato con elementi di Task-Based Learning, in relazione all'introduzione dei saluti e della presentazione personale. Nella fase di *Engage*, al fine di favorire un primo contatto con la lingua autentica, gli studenti sono stati esposti a materiali tratti da *Nicos Weg* (Deutsche Welle), accompagnati da attività guidate di comprensione.

Nella fase di *Study* sono stati introdotti alcuni suoni principali del tedesco, insieme a strutture linguistiche e lessico di base utili per la presentazione personale: i verbi *heißen*, *sein*, *kommen* e *wohnen*; alcuni avverbi e pronomi interrogativi per formulare domande aperte; i numeri da 0 a 20 e i nomi di alcuni Paesi. A conclusione del primo incontro, per favorire il consolidamento dei contenuti, è stato condiviso tramite link un gioco didattico realizzato con Wordwall, consistente in un quiz a scelta multipla composto da 20 domande.

Il secondo incontro si è aperto con la correzione del quiz e un'introduzione al prompting. In particolare, è stata proposta una riflessione sulla formulazione efficace delle richieste attraverso la tecnica delle 5W giornalistiche (Adorni 2026:7–8), presentata non come semplice addestramento tecnico, ma come strategia metacognitiva per evitare un utilizzo passivo e automatico dell'IA.

Successivamente, nella fase di *Activate*, gli studenti hanno applicato le conoscenze acquisite attraverso un'attività *task-based*. Organizzati in piccoli gruppi, gli allievi hanno realizzato un prodotto digitale – ad esempio un fumetto, una locandina o un breve video – incentrato sulla presentazione personale in tedesco. Sebbene il task richiedesse l'utilizzo di strutture linguistiche semplici, esso si configura, in prospettiva *task-based*, come un *maxi-task* autentico (Nunan 2004: 133). Trattandosi di apprendenti principianti assoluti, la scelta di limitare la complessità linguistica ha permesso di mantenere basso il carico cognitivo e di orientare l'attenzione verso la dimensione extra-linguistica del compito, piuttosto che verso la sola correttezza formale. In questa fase l'IA è stata utilizzata per la chiarificazione del task, il brainstorming e la generazione di contenuti, ad esempio immagini o idee per i dialoghi, mentre l'artefatto finale è stato realizzato tramite strumenti digitali quali MakeBeliefsComix, SimpleShow e Canva.

Durante il lavoro, gli studenti hanno inoltre compilato una scheda strutturata volta a documentare il processo svolto. Questa, infatti, rende osservabile l'attività attraverso quattro sezioni: (1) definizione del task, (2) strategie di prompting, (3) analisi dell'output e controllo epistemico, (4) riflessione e consapevolezza metacognitiva. Tale strumento mirava a stimolare un atteggiamento critico nei confronti dell'IA, spingendo gli apprendenti a motivare le modifiche apportate ai prompt e a valutare la pertinenza delle risposte generate. In questo modo, l'IA è stata proposta come supporto all'interno di un processo di Prompt-Based Learning in cui lo studente mantiene il ruolo decisionale e il controllo sul processo di apprendimento (Adorni 2026:8–14).

Al termine dell'attività, i gruppi hanno caricato il prodotto finale, la chat e la scheda di lavoro su una bacheca condivisa realizzata con Padlet. È seguito un momento conclusivo di discussione plenaria durante il quale ciascun gruppo ha presentato il proprio lavoro ricevendo feedback dal formatore e dai compagni.

Concluso il ciclo Engage–Study–Activate, è stato introdotto il tema dei composti tedeschi. In una prima fase, gli studenti sono stati invitati ad associare alcune parole composte ai rispettivi significati italiani senza conoscerne inizialmente il significato. Successivamente è stato presentato il fenomeno della composizione come uno dei principali meccanismi di formazione lessicale del tedesco (Flinz 2024), distinguendo tra composti determinativi e copulativi e mettendo in evidenza il ruolo del *Grundwort* e del *Bestimmungswort*. Il laboratorio si è concluso con la somministrazione del questionario finale (T1), finalizzato a rilevare eventuali cambiamenti nelle percezioni della lingua tedesca e nell'uso dell'IA.

6. Rilevazione finale (T1)

Al questionario finale hanno risposto 28 studenti, corrispondenti ai partecipanti presenti sia nella rilevazione iniziale (T0) sia in quella finale (T1), consentendo così un confronto tra gli stessi apprendenti. I risultati evidenziano alcune tendenze positive nel modo in cui viene percepita la lingua tedesca e nell'uso dell'IA generativa.

Per ciò che concerne la difficoltà attribuita al tedesco emerge una riduzione moderata: mentre in T0 il 64,3% dei partecipanti si collocava sui valori alti (4–5), in T1 la distribuzione

risulta più equilibrata, con una maggiore concentrazione sui valori 3-4. Allo stesso modo, per quanto riguarda l'item "Le attività svolte mi hanno fatto percepire il tedesco come una lingua più interessante e creativa", circa il 75% degli allievi si colloca sui valori alti della scala Likert (4-5), mentre nella rilevazione pre-intervento tale percentuale si attestava al 53,6%.

Parallelamente, sul piano affettivo emergono risultati non del tutto omogenei. Nell'item relativo all'assenza di agitazione ("L'idea di parlare in tedesco non mi mette agitazione"), si osserva una lieve variazione tra T0 e T1: la percentuale di studenti che si colloca sui valori bassi della scala (1-2), indicativa di una certa agitazione nell'interazione orale, passa infatti dal 42,9% al 39,3%. Diversamente, l'item "Mi sento a mio agio nel partecipare ad attività in tedesco" mostra uno spostamento verso valutazioni significativamente positive: mentre in T0 solo il 14,3% si collocava sui valori alti (4-5), in T1 tale percentuale sale al 46,4%.

Mi sento a mio agio nel partecipare ad attività in tedesco.

28 risposte

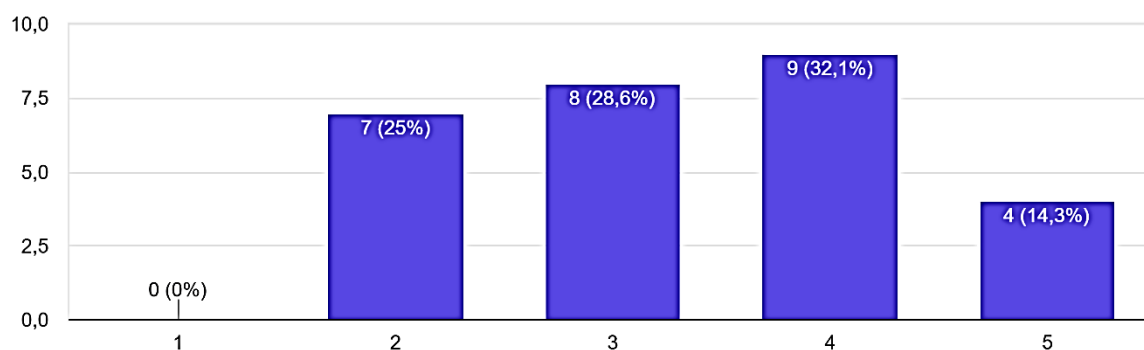


Grafico 1. Distribuzione delle risposte all'item "Mi sento a mio agio nel partecipare ad attività in tedesco" (T1).

Per quanto riguarda la motivazione a studiare il tedesco, i dati mostrano una sostanziale stabilità tra T0 e T1: in entrambe le rilevazioni il 60,7% degli studenti si colloca sui valori alti della scala Likert (4-5), confermando un atteggiamento complessivamente positivo nei confronti dell'apprendimento della lingua. Allo stesso tempo, l'item relativo alla capacità di presentarsi in tedesco evidenzia un aumento delle risposte collocate sui valori alti della scala Likert (4-5): mentre in T0 tali valori riguardavano il 14,3% degli apprendenti, in T1 la percentuale sale al 39,3%, suggerendo una maggiore percezione di competenza rispetto alla capacità di presentarsi in lingua tedesca al termine del laboratorio.

Penso che l'IA possa aiutarmi a studiare una lingua (in questo caso del tedesco).

28 risposte

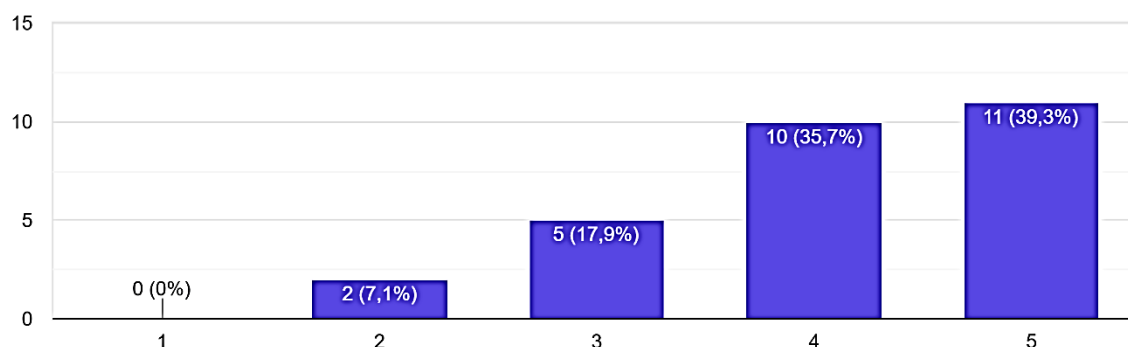


Grafico 2. Distribuzione delle risposte all'item "Penso che l'IA possa aiutarmi a studiare una lingua (in questo caso il tedesco)" (T1).

Anche la consapevolezza legata all'utilizzo dell'IA generativa mostra un'evoluzione significativa. Nell'item "Penso che l'intelligenza artificiale possa aiutarmi a imparare una lingua", il 75% si colloca sui livelli alti (4–5), a fronte di una quota marginale di risposte negative (7,1% per i livelli 1–2), evidenziando un atteggiamento complessivamente positivo nei confronti dell'IA come supporto all'apprendimento linguistico.

Analogamente, per quanto riguarda l'impatto dell'attività *task-based* con co-creazione con l'IA di un artefatto sull'esperienza di apprendimento, il 60,7% si colloca sui livelli alti (4–5), mentre il restante si distribuisce prevalentemente sul livello 3 (35,7%). Questo dato suggerisce che l'integrazione di strumenti digitali e IA è stata percepita come capace di rendere l'esperienza di apprendimento più coinvolgente e stimolante.

Le risposte aperte consentono di approfondire questi risultati. Per quanto riguarda la lingua uno studente, in particolare, afferma di considerare ora il tedesco "non come difficile e quasi impossibile da capire, bensì interessante e intuitivo", mentre un altro sottolinea che le attività proposte gli hanno permesso di mettere in discussione alcuni luoghi comuni al riguardo. Anche lo spirito collaborativo del laboratorio è stato apprezzato: alcuni partecipanti evidenziano di aver imparato "che è importante partecipare attivamente e provare" e di aver sviluppato competenze trasversali, quali la capacità di lavorare in gruppo.

Per quanto riguarda l'IA e gli strumenti digitali, come SimpleShow o Canva, le risposte confermano un impatto prevalentemente positivo sull'esperienza di apprendimento. Gli studenti descrivono in particolare l'intelligenza artificiale come un supporto efficace, capace di agevolare processi quali la correzione immediata degli errori o la spiegazione di regole grammaticali. Molti pongono inoltre l'accento sulla dimensione motivazionale, evidenziando come le attività siano risultate "più divertenti", "meno pesanti" e capaci di "coinvolgere maggiormente".

Tuttavia, seppur in minoranza, emergono anche posizioni più neutre o critiche. Alcuni studenti dichiarano infatti che l'uso dell'IA abbia influenzato poco la loro esperienza di

apprendimento, mentre altri ritengono che l'attività sarebbe risultata efficace anche senza il suo impiego. Tali osservazioni suggeriscono che gli apprendenti non percepiscano automaticamente l'IA come un elemento in grado di migliorare l'apprendimento, ma che attribuiscono ancora un ruolo centrale alla progettazione didattica e alla mediazione del formatore. Altri ammettono inoltre di essere stati "all'inizio titubanti, successivamente piacevolmente sorpresi", evidenziando come l'integrazione dell'IA abbia richiesto il superamento di una fase iniziale di incertezza e disorientamento.

Nel complesso, emerge anche una maggiore consapevolezza rispetto alle modalità di utilizzo dell'IA. Uno studente evidenzia come i suggerimenti forniti durante il laboratorio – in particolare l'uso di verbi diretti, la definizione del contesto e del formato dell'output, nonché la distinzione tra prompt iniziale e prompt successivi per affinare quanto generato – abbiano reso più efficace la co-creazione di un artefatto digitale. Tale riflessione si inserisce nella prospettiva della *human-AI collaboration*, secondo cui l'interazione con i LLM non si configura come un processo "one-shot", bensì come un percorso iterativo di negoziazione, valutazione e revisione del risultato.

7. Discussione e conclusioni

I risultati emersi da questo studio pilota esplorativo suggeriscono alcune tendenze positive a breve termine rispetto all'integrazione dell'IA generativa in un laboratorio di introduzione al tedesco. In particolare, il confronto tra T0 e T1 sembra indicare, da un lato, un cambiamento nel modo in cui viene percepita la lingua tedesca e, dall'altro, una maggiore familiarità con l'uso dell'IA generativa.

Per quanto riguarda il primo aspetto, si osserva una riduzione moderata della percezione di difficoltà e, allo stesso tempo, una maggiore apertura verso il tedesco, che viene sempre più visto come una lingua interessante e creativa. Questo risultato è particolarmente significativo nel contesto italiano, in cui il tedesco è spesso percepito come "ostico" (Dörflinger, Atz 2020: 49-54). Il laboratorio sembra aver contribuito a rimettere in discussione tali stereotipi, come emerge anche dalle risposte aperte. In tal senso, la creazione di un ambiente non giudicante, in cui l'errore è stato accolto come parte del processo di apprendimento, può aver favorito una maggiore disponibilità a esporsi nella lingua e una riduzione dell'ansia, in linea con la teoria del filtro affettivo (Burt, Dulay 1977; Krashen 1982).

Sul piano motivazionale, in linea con la Self-Determination Theory di Deci e Ryan (1985: 109-134), l'attività proposta sembra aver favorito il coinvolgimento degli studenti rispondendo ai bisogni di autonomia, competenza e relazione. Il laboratorio si configura così come uno spazio in cui dimensione cognitiva ed emotiva si integrano, offrendo occasioni di sviluppo delle competenze chiave del XXI secolo, come collaborazione, comunicazione, problem solving e *Media Literacy*. A questo proposito, risulta significativo anche l'intervento spontaneo di una studentessa al termine del laboratorio, la quale ha sottolineato come esperienze di questo tipo siano particolarmente importanti perché, a suo avviso, nelle scuole si parla ancora poco di IA e si educa ancora poco a un uso realmente consapevole di tali strumenti. Questo bisogno espresso dagli studenti trova ampio riscontro nella letteratura più recente (Dong

2025: 12; Wang, Wang 2025: 13-15), la quale invoca una pedagogia che integri strutturalmente l'*AI Literacy* nei curricula, trasformando l'interazione tecnico-strumentale in un processo di apprendimento autoregolato e criticamente fondato.

Proprio in relazione a quest'ultima dimensione, gli apprendenti sembrano aver sviluppato una maggiore consapevolezza delle caratteristiche intrinseche dei modelli linguistici di grandi dimensioni, imparando a utilizzarli in modo più riflessivo e critico, tenendo conto sia delle opportunità sia dei limiti che presentano. Le risposte aperte degli studenti evidenziano infatti l'acquisizione di un ruolo decisionale attivo, che evita una passiva delega cognitiva alla macchina e consente di preservare la propria "voce" autoriale (Li 2025). Tale risultato suggerisce una transizione verso un modello di *human-AI collaboration* (Ren *et al.* 2024; Crosthwaite, Sun 2025; Hwang *et al.* 2025), nel quale lo studente mantiene il controllo epistemico sui processi di generazione, valutazione e validazione dei contenuti prodotti dall'IA.

Tuttavia, le conclusioni di questo percorso esplorativo vanno lette con estrema cautela e alla luce di evidenti limiti strutturali. In primo luogo, la durata estremamente ridotta dell'intervento (cinque ore) non consente di verificare la tenuta a lungo termine dei miglioramenti osservati. Un ulteriore limite è rappresentato dalla ridotta ampiezza del campione, che non permette di trarre generalizzazioni. Inoltre, l'assenza di un gruppo di controllo non consente di attribuire con certezza gli effetti osservati all'integrazione dell'IA, poiché essi potrebbero dipendere anche da altri fattori, quali l'approccio laboratoriale. Occorre inoltre considerare che una parte consistente dei dati raccolti deriva da strumenti di autovalutazione: sebbene il questionario finale includesse anche una sezione di verifica degli apprendimenti mediante quesiti a scelta multipla, i risultati restituiscono prevalentemente informazioni relative alle percezioni, agli atteggiamenti e al senso di autoefficacia degli apprendenti. In questo senso, i laboratori previsti per l'anno successivo rappresentano un'opportunità importante per proseguire l'indagine, ampliando il campione, introducendo un gruppo di controllo e affiancando ai questionari strumenti di valutazione più articolati delle competenze linguistiche.

Resta comunque significativo il fatto che la proposta evidenzi la possibilità di educare al digitale attraverso l'apprendimento linguistico, in un'ottica di *accompagnement* delineata da Tisseron (2024), fondata su un accompagnamento critico e consapevole degli studenti nell'interazione con gli strumenti digitali e con l'intelligenza artificiale.

Bibliografia

Adorni G., 2026, "Prompt-based learning e Intelligenza Artificiale Generativa: Problem solving e metacognizione in una prospettiva di Cyber Humanism", *Formazione Docenti UniCal*.

Almashaqbeh G., Ghodsi Z., 2023, "AnoFel: Supporting anonymity for privacy-preserving federated learning", in *ArXiv*, pp. 1-13.

Badino M. *et al.*, 2024, *Educare all'IA. La sfida didattica dell'intelligenza artificiale: ChatGPT e Gemini*, Milano, Sanoma Education.

Balboni P. E., 2013, "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", in *EL.LE. Educazione Linguistica – Language Education*, 2(1), pp. 11–13.

Barrot J. S., 2023, "Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials", in *Assessing Writing*, 57, pp. 1-2.

Burt M., Dulay H., 1977, "Remarks on creativity in language acquisition", in M. Burt, H. Dulay, M. Finnochiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York, Regents, pp. 95-126.

CAST, 2024, *UDL Guidelines – Version 3.0*, <https://udlguidelines.cast.org/more/about-guidelines-3-0/>

Celik I., 2023, "Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education", in *Computers in Human Behavior*, 138, pp. 1-10.

Chiu T. K. F. *et al.*, 2023, "Teacher support and student motivation to learn with artificial intelligence (AI)-based chatbot", in *Interactive Learning Environments* 32(7), pp. 1-10.

Consiglio dell'Unione europea, 2018, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 189, 4 giugno 2018.

Cosgrove J., Cachia R., 2025, *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework – Fifth Edition*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Crosthwaite P., Sun S., 2025, "Generative AI and L2 written feedback studies: A scoping review", in *RELC Journal*, 57(1).

Daloiso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.

Deci E. L., Ryan R. M., 1985, "The general causality orientations scale: self-determination in personality", in *Journal of Research in Personality*, 19, pp. 109-134.

Deutsche Welle (s.d.), Nicos Weg. Disponibile all'indirizzo: <https://learngerman.dw.com/en/nicos-weg/c-36519789>.

Dörflinger M., Atz H., 2020, *DaF: Zielgruppen und Motivation. Quantitative und qualitative Studie zur Rolle der deutschen Sprache in Italien*, Bozen, apollis.

Domizi A., 2024, *Die ästhetische Wahrnehmung der deutschen Sprache im europäischen Raum (Arbeiten und Materialien zur deutschen Sprache, Band 62)*, Mannheim, IDS-Verlag / Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.

Dong L., 2025, "Development and validation of a multidimensional ChatGPT feedback engagement scale for second language writers", in *System*, 135, art. 103875.

Dornburg A., Davin K. J., 2024, "ChatGPT in foreign language lesson plan creation: Trends, variability, and historical biases", in *ReCALL*, pp. 3-12.

dos Santos A. E. et al., 2023, "ChatGPT in ELT: Writing affordances and activities", in *TESOL Connections*.

Ellis R., 2003, *Task-based language learning and teaching*, New York, Oxford University Press.

Fabbro F., 1996, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio.

Flinz C., 2024, *Linguistica dei corpora: una nuova prospettiva teorico-metodologica per lo studio di morfologia e sintassi in ambito DaF*, Milano, Milano University Press.

Framework for 21st Century Learning, 2018, *Partnership for 21st Century Skills (P21)*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>.

Giray L., 2023, "Prompt engineering with ChatGPT: A guide for academic writers", in *Annals of Biomedical Engineering*, 51(12), pp. 2629-2633.

Harmer J., 1998, *How to teach English*, Harlow, Longman.

Hwang H., Chang X., Sun J., 2025, "Gen AI is useful for L2 writing, but when, why and for how long do learners use it?", in *Journal of Second Language Writing*, 69, art. 101230.

Li S., 2025, "Generative AI and second language writing", in *Digital Studies in Language and Literature*, 2(1), pp. 122-152.

Kohnke L. et al., 2023, "ChatGPT for Language Teaching and Learning", in *RELC Journal*, 54(2), pp. 537-550.

Krashen S. D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

Nunan D., 2004, *Task-based language teaching*, New York, Cambridge University Press.

Oranga J., 2023, "Benefits of Artificial Intelligence (ChatGPT) in Education and Learning: Is ChatGPT Helpful", in *International Review of Practical Innovation, Technology And Green Energy*, pp. 4-7.

Redecker C., 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Ren C. *et al.*, 2024, "Human-AI collaboration increases skill tagging speed but degrades accuracy", in *arXiv preprint arXiv:2403.02259*, pp. 1-2.

Rivelli M. *et al.*, proposto per la pubblicazione, "From Intelligent-TPACK to the Classroom: Using AI to Design and Assess CLIL Activities", in *From E-CLIL to AI-CLIL*, London, Bloomsbury, p. 12.

Saeli H. *et al.*, 2025, "Embrace or resist? EFL teachers on adopting ChatGPT as a teaching and feedback tool", in *Language Awareness*, pp. 2-18.

Tisseron S., 2024, 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*, Nuova edizione rivista e ampliata, Brescia, Scholé.

Wang C., Wang Z., 2025, "Investigating L2 writers' critical AI literacy in AI-assisted writing: An APSE model", in *Journal of Second Language Writing*, 67, art. 101187.

World Economic Forum, 2016, *21st century skills: what students need to succeed*, <https://www.weforum.org/stories/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/>.

Yechuri S., 2024, "Enhanced utility-driven data anonymization: Leveraging AI and machine learning for sensitive data privacy", in *Journal of Artificial Intelligence General Science (JAIGS)*, pp. 229-232.