

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Teacher Researchers and Researcher Teachers: Bridging the Research–Practice Gap at University Language Centres

International Conference, Bozen-Bolzano, 25 October 2024

Elena Bonetto, Dietmar Unterkofler, Andrew Wimhurst (eds.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
—
Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Università Lìdia de Bulsan

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Teacher Researchers and Researcher Teachers: Bridging the Research–Practice Gap at University Language Centres

International Conference, Bozen-Bolzano, 25 October 2024

Elena Bonetto, Dietmar Unterkofler, Andrew Wimhurst (eds.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

Teacher Researchers and Researcher Teachers:
Bridging the Research-Practice Gap at University Language Centres
International Conference, Bozen-Bolzano, October 25, 2024

Scientific committee:

Graham Burton – Free University of Bozen-Bolzano, Italy

Susan Gass – Michigan State University, USA

Britta Hufeisen – Technische Universität Darmstadt, Germany

Lucilla Lopriore – Università Roma Tre, Italy

Graziella Pozzo – independent researcher and teacher trainer, Italy

Graziano Serragiotto – Università Cà Foscari Venezia, Italy

Shelley Taylor – Western University, Canada

Isabelle Udry – Université de Fribourg, Switzerland

bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2026

Free University of Bozen-Bolzano

www.unibz.it/universitypress

Cover design/layout: DOC.bz/bu,press

Printed by AthesiaDruck

ISBN 978-88-6046-207-7

DOI 10.13124/9788860462077



Except where otherwise noted, this work is licensed under a
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Table of Contents

Introduction	1
Reflective Practice as Teacher Research <i>Thomas S.C. Farrell</i>	9
Now and Then in University Language Centres: Reflections From Past to Present Experiences With a View to Embracing Future Research Practices in Language Learning and Teaching <i>Carmen Argondizzo</i>	17
Classroom-Based Research	
Virtual Exchanges Between Research and Teaching Practice: A University Course With Pre-Service Teachers of German as a Foreign and Second Language <i>Daniele Polizio</i>	51
Action-Research in Language Education: A Teacher's Challenge or a Common Misunderstanding <i>Carla Cixi, Paola Celentin</i>	67
Omologazione o rispetto delle diversità? Per un approccio didattico alle microlingue tecnico-professionali che rispetti la specificità di lingue diverse dall'inglese. <i>Daniela Ceroni</i>	87
L'Universal Design for Learning: una sperimentazione a livello universitario in una classe d'italiano L2 <i>Chiara Domitilla Bambagioni, Valentina Carbonara</i>	103
Rendere visibile l'invisibile. Strumenti di autoregolazione dell'apprendimento di una LS in contesto universitario <i>Susana Benavente Ferrera</i>	125

Project-Based Learning as a Tool to Foster Research and Practice in EMI University Teaching <i>Elisabetta Pavan</i>	151
---	-----

Multilingualism and Plurilingual Approaches

Perché non andiamo a mangiare einen Knödel zusammen? Un'Escape Room multilingue <i>Silvia Capponi, Daniel Gallo, Michela Gardelli, Greta Obexer</i>	175
---	-----

Apprendimento dell'Italiano come Lx in una sperimentazione con studenti stranieri plurilingui in ambito universitario: spunti per una didattica plurilingue <i>Paola Celentin, Silvia Ricchiuto</i>	189
---	-----

Plurilinguismo e strategie didattiche in corsi di linguaggio tecnico in contesto universitario <i>Annalisa Iannelli, Renata Cavosi Silbernagl</i>	209
---	-----

Technology and Digital Approaches

Integrating Peer Support and the Use of AI-Based Writing Assistants for Improving Academic Writing in a Higher Education Classroom Setting <i>Martina Behrens, Anika Müller-Karabil</i>	235
---	-----

A Data Science Approach to Item Analysis in Higher Education <i>Michael Joseph Ennis</i>	251
---	-----

ChatGPT als Feedback-Tool in der Textproduktion schwedischer DaF-Lerner:innen <i>Christina Rosén, Christine Fredriksson</i>	285
--	-----

Authors	301
---------------	-----

Introduction

Elena Bonetto, Dietmar Unterkofler, Andrew Wihurst
Free University of Bozen-Bolzano

The need for evidence-based practice and data-driven decisions in language education has never been as urgent as it is in the 21st Century. Yet language education, like education in general, continues to be impacted by a clear gap between research and practice.

The consensus that has emerged over several decades of debate is that we need more teacher researchers and researcher teachers working together to bridge this gap. This edited volume, therefore, brings together contributions presented at the international conference “Teacher Researchers and Researcher Teachers: Bridging the Research–Practice Gap at University Language Centres” held at the Free University of Bozen-Bolzano on 25 October 2024. The conference, and this publication, were created in response to a long-standing challenge in foreign language teaching and language education: the persistent gap between research and teaching practice. Although empirical research in second and additional language teaching and learning has considerably grown over recent decades, research outcomes are yet to be systematically applied to the foreign language classroom. University Language Centers, which are at the crossroads of teaching, assessment, curriculum development, and institutional policy, are uniquely placed to address this challenge, as stated by Carmen Argondizzo, one of the two invited keynote speakers at the conference.

The teacher research movement is a relatively recent phenomenon in that it originated during the late 1980s in the United States (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 15). Interestingly, there are several different types of teacher research available to the language teacher. For example, Roulston et al. (2005) list sev-

eral kinds of teacher research, which include practitioner research, collaborative inquiry, critical inquiry, as well as self-study (p. 170).

Burns (2019) explains that one teacher research movement, which has become more popular over the last two decades, is action research (AR). In AR, “teachers are seen as agentic actors within their own social contexts” (p. 991). More specifically, the action part of AR comprises some type of planned intervention with the aim of applying specific “strategies, processes, or activities in the research context”. The author goes on to highlight that the planned interventions are a response to a challenge, puzzle or question which people who are experiencing them would like to influence with the aim of creating a positive educational outcome (p. 992)

Since the movement towards teacher research first began, there have been some strong arguments within the language teaching profession that teachers should continuously reflect on their own teaching practices. More specifically, educational institutions would benefit their teaching practitioners in terms of professional development by allowing and supporting them to undertake classroom-based research within their own language classrooms. To support these points, it has been shown that those practitioners who engage in reflective practice can develop their teaching skills in various ways.

More specifically, “teachers who engage in reflective practice can develop a deeper understanding of their teaching, assess their professional growth, develop more informed decision-making skills, and become proactive and confident in their teaching” (Farrell, 2025, p. 2). In addition, practitioners who carry out research are likely to grow their own professional identity. More specifically, “teachers’ engagement in research is key to development of professional identity since it allows the freedom to investigate issues related to classroom practices” (Dikilitaş & Yaylı, 2018, p. 416).

It has also been shown that those teachers who carry out classroom-based research are potentially able to see learning from a different viewpoint compared to more conventional means. In particular, “practitioner research can offer fresh perspectives on language education phenomena, which traditional research, conducted by third-party researchers, may not be able to yield” (Consoli, 2022, p. 1). Therefore, teachers who engage in reflective practice

might benefit in terms of developing their own teaching skills, which, in turn, will benefit their learners.

Despite the arguments for engaging in reflective practice, it appears that few practitioners participate in reflective practice (Wyatt, 2011, p. 417). Borg (2013) adds weight in that “teacher research remains a minority activity in the field of language teaching” (p. 6). It has also been argued that teachers are interested in research which can be directly transferred to and applied in the classroom in the form of teaching methodology. When asked about their conceptions of research, teachers “rated highly the need for research to provide results they could use” (Borg, 2009, p. 327). Hence, it appears that teachers seem to particularly value research outcomes which can be directly used during language classes. For these reasons, it was decided to organize an international conference which would bring together practitioners who would showcase their own classroom-based research.

In her contribution Carmen Argondizzo offers a reflective, institutionally grounded account of university language centres as evolving academic actors whose missions increasingly encompass teaching, assessment, project work, and research. She situates language centres historically and argues for their recognition as legitimate sites of knowledge production rather than mere service units.

Complementing this perspective, Thomas S. C. Farrell’s article “Reflective Practice as Teacher Research” provides a theoretically grounded yet practice-oriented framework for conceptualizing reflection as a form of systematic inquiry. Farrell challenges traditional distinctions between “big R” research and classroom practice, proposing reflective practice as an accessible and sustainable form of teacher research that enables practitioners to investigate and improve their teaching while remaining firmly anchored in their primary professional role.

Among the other papers which were presented at the conference, there were three main strands. These were classroom-based research, multilingualism and plurilingual approaches, as well as technology and digital approaches.

The first paper by Daniele Polizio focuses on a university seminar designed to facilitate reflective teaching practices among German as a Foreign and Second Language (GFL/GSL) students and introduced students to re-

search methods in interaction and conversation analysis. The course involved a virtual exchange (VE) and claims that VEs can prepare pre-service teachers to become reflective practitioners and researchers.

The next study by Carla Cixì and Paola Celentin focuses on the bias that surrounds teachers who propose engaging in research within language schools and educational institutions. The researchers argue that more is needed regarding actionable strategies and awareness-raising initiatives concerning the integration of research in teaching and reflective professional development in language education.

Following on from Cixi and Celentin's article, Daniela Ceroni undertakes a contrastive analysis of teaching practices at a German university's language centre. The focus was on the teaching of six languages. The study concluded that teachers of technical language often taught technical language without the required training and with a higher level of responsibilities compared to general foreign language teaching. Also, the author found differences between English and other languages in terms of how teaching Languages for Specific Purposes (LSP) is defined.

Having described the first three classroom-based research papers, the next article is by Chiara Bambagioni and Valentina Carbonara who carried out a piece of action research. The research concerned B1-B2 level Italian language learners (L2) and aimed to foster learners' academic success through supporting quality, equitable and inclusive education. The investigation also aimed to raise awareness of and encourage best practices among Italian language teachers at the University for Foreigners of Perugia.

Moving on to summarise the classroom-based research paper, Susana Benavente Ferrera investigates university students' perceptions of self-regulation tool that were implemented in C1 level Spanish certification preparation courses at the University of Verona's Language Centre. The study found positive attitudes regarding language learning towards personalised recorded feedback on written assignments and a collaborative multimedia glossary for oral exam preparation.

The final classroom-based research paper is by Elisabetta Pavan. The study shows that Project-Based Learning improves the retention of content,

promotes autonomous learning and fosters an authentic experience of language use while enhancing language proficiency.

Three of the contributions concentrate on multilingualism and plurilingual approaches to language teaching.

The article by Capponi, Gardelli, Gallo and Obexer “Perché non andiamo a mangiare einen Knödel zusammen? Un’Escape Room multilingue” presents a multilingual escape room which was created by the authors and was undertaken for the first time during a German and an Italian intensive language course at the trilingual Free University of Bozen-Bolzano. The authors describe Escape Rooms as an educational tool based on gamification and game-based learning, with the aim of fostering active and collaborative learning, in addition to developing linguistic skills.

In their contribution, Paola Celentin and Silvia Ricchiuto present the results of a study conducted at the Language Centres at the Universities of Verona and Trento. This research analysed the influence of other languages on the learning of Italian as a foreign language (Italian as Lx). The findings suggest that a teaching approach that values learners’ linguistic repertoire meets the needs of this type of learner and produces positive effects not only on language proficiency but also on motivation and metalinguistic awareness.

Finally, Annalisa Iannelli and Renata Cavosi examine the teaching and learning of specialized language in a multilingual academic context through a case study at the Free University of Bozen-Bolzano. The learners had strong subject-matter knowledge but heterogeneous and generally low L2 proficiency, thus requiring the teachers to adopt effective strategies for language teaching. Data from questionnaires and written and oral tasks assigned during the course show that diversified didactic strategies, especially the use of plurilingualism as a bridge between languages, can effectively support the acquisition of technical vocabulary.

The final articles address the use of technology in language teaching and learning as well as data-driven approaches in language education.

The article by Behrens and Müller-Karabil explores how combining AI-writing tools and peer feedback shapes students’ experiences in advanced (C1.2) English academic writing courses. Through questionnaires, integrated

feedback practices, and focus groups, the study examines how learners perceive and respond to the different types of feedback. Findings show that peer feedback is viewed as meaningful and trustworthy, while students recognise the limitations of AI tools. The study highlights the need for explicit pedagogical guidance in critically integrating human and AI-generated feedback in English language courses which teach academic writing.

Ennis highlights the importance of test statistics in relation to the reliability and validity of high-stakes exams. The author claims that data on language exams has often been sampled from pen and paper-based tests. This can be both time-consuming and impractical, so the researcher presents a data science approach to item analysis and test statistics. The paper describes a unique way of estimating the reliability of writing and speaking exams.

The final article in this volume by Christina Rosén and Christine Fredriksson reports on a pilot study exploring the use of ChatGPT as a feedback tool in process-oriented writing among learners of German in a Swedish upper-secondary classroom. The study investigates the teacher's attitudes toward AI-based feedback and its impact on learners' metalinguistic awareness and text reflection. Although students responded positively to ChatGPT, particularly for vocabulary and sentence structures, both teacher and learners noted problems with overly advanced language and unreliable suggestions, highlighting the need for guidance in effective prompt use.

Together, the contributions in this volume exemplify a research-informed, practice-sensitive approach to language education in higher education. They show that relatively small-scale, context-sensitive studies can yield insights of broader relevance when situated within coherent institutional frameworks and shared professional communities. The volume thus contributes to ongoing discussions on how university language centres can function as laboratories bridging the research-practice gap and advancing the quality of language teaching and learning.

References

- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358–388. <https://doi.org/10.1093/applin/amp007>
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2019). Action research in English language teaching: Contributions and recent developments. In X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 992–1003). Springer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). *The teacher research movement: A decade later*. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25.
- Consoli, S. (2022). Practitioner research in a UK pre-sessional: The synergy between exploratory practice and student motivation. *Journal of English for Academic Purposes*, 57, 101108. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101108>
- Dikilitaş, K., & Yaylı, D. (2018). Teachers' professional identity development through action research. *ELT Journal*, 72(4), 415–424.
- Farrell, T. S. C. (2025). Reflective practice for language teachers. In H. Nassaji (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley.
- Roulston, K., Legette, R., DeLoach, M., & Pittman, C. B. (2005). What is 'research' for teacher-researchers? *Educational Action Research*, 13(2), 169–190.
- Wyatt, M. (2011). Teachers researching their own practice. *ELT Journal*, 65(4), 417–425. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq074>

Reflective Practice as Teacher Research

Thomas S.C. Farrell – Brock University, CA

Abstract

In the past, most language teachers assumed that the word “Research” (big “R”) did not apply to them or their teaching as so-called “experts” (usually academics) would “do” the research that they would ultimately consume. Unfortunately, most of the “Research” that comes out of academic institutions is driven by academic interests and not informed by practicing teachers. More recently, in reaction, language teachers have been encouraged to become “teacher researchers” to bridge this gap between theoretical research and actual classroom practices. However, this move to encourage practicing language teachers to engage in teacher research, although noble in itself, has created some stress for the teachers in that they wonder how they can accomplish this while engaging in their main role, teaching. In this paper that was part of my keynote address, I outline and discuss a reflective practice as teacher research approach *by* teachers and *for* teachers so that they can become the best that they can be for their students.

1. Introduction

Firstly, I am so honored to have been invited to give a keynote presentation at the “Teacher Researchers and Researcher Teachers: Bridging the Research-Practice Gap at University Language Centers” conference at the Free University of Bozen-Bolzano, Italy in October 2024. When the word “research” is used with the word “teacher” these days it is assumed that the practicing teachers must and should conduct research while doing their work. Having worked as a language teacher for many years in a real classroom, I can attest to the fact that teachers are very tired just doing their job: teaching. Not only do they not want to do research, but they do also not even have time to read

any research about teaching given the many distractions they must attend to each day. I am annoyed myself with academics coopting this idea that teachers should research their practices given many of these academics have not really set foot in a real classroom to teach a language class and experience that reality. Teachers simply have no extra time to do research and if they did have any time, they need to rest up for the next class. Indeed, reading research or doing research is not part of a teacher's job description, but teaching and marking are. There is also a lack of clarity involved regarding the application of any of this research to a teacher's particular practice because most of the research is published in academic journals with academese type language (indeed, I wonder whether practicing language teachers will read this chapter or these conference proceedings?). So, you may ask, what is the problem?

Well, there are two separate sides to the issue of teachers researching; on the one side you have the stepping back to do the research and having the time to think about the results of the research. On the other side, is a dynamic way of life full of action in a classroom where teachers actually teach. I see two different priorities here: researchers research (i.e. think), teachers teach (i.e. act) and as a result one side wants to tell the other what to do based on their *research*. Indeed, this result has set up a situation in the teaching profession where what teachers *know* about practice is too often defined *for them* by others (i.e. researchers). This is not a good state of affairs as teachers' voices are absent as the research is usually carried out on teachers by academics for academics and not usually passed on to the teachers who were a part of the research. So, how can we include teachers' voices and conduct research *with* teachers, *for* teachers and *by* teachers to bridge this gap? My answer is to encourage teachers to engage in their *own* reflections on *their* practice (Farrell, 1999, 2015a).

2. Reflective Practice As Teacher Research

Reflective practice is where teachers subject their own beliefs about their practices to some kind of scrutiny so that they can decide if what they are doing is what they really want to do in their teaching (Farrell, 2015b). So, I will keep this idea simple by encouraging teaches to seek answers to these

questions: *What do I do? How do I do it? Why do I do it? What is the result? Will I change anything?*

2.1 What Do I Do?

This first question may seem simple to many teachers to answer but I caution that there is a difference between knowing what you think you do and what you actually do. To start here is to consider how you will go about knowing what you do from getting some evidence rather than thinking about what you did which can be selective in your memory. One way of beginning this reflection is to think of a recent unplanned experience that occurred in your classroom that caused the made you stop and think about your practice for a moment or longer. Perhaps you designed a lesson plan that did not go according to plan because one student did not participate or the like. Or something went much better than you initially anticipated and you continued with this one activity until the end of the class and dismissed all your other plans as a result. By describing this event in great detail and analyzing what happened before, during, and after it, teachers can begin to explore their deeper held beliefs and assumptions about effective teaching practices based on real evidence about what occurred in their classroom. This to me is *real* teacher research by *the* teacher, and *for* the teacher. In order to reflect in such a manner and do this research, the following steps may help teachers (from Farrell, 2015b):

Describe any one event that occurred in your teaching that you would be interested in exploring further. This may be something that goes well or not so well in your lesson.

- Why did you choose this to focus on?
- Now describe the issue in as much detail as you can.
- Describe how the issue relates to your own teaching beliefs and values.

2.2 How Do I Do It?

I already talked above about the idea of a teacher collecting evidence about their reflections rather than just thinking about what happened in their lessons (or navel gazing). I write a lot in my journal about my practices and I also

record my lessons when I want to know more about how I do what I do. Writing in a journal is a useful way to engage in some self-reflection because this written record of various aspects of their practice provides some evidence we may forget soon after the lesson. The very act of writing means that the teacher must slow his or her thoughts and step back for a moment to think about his or her practice. In other words, writing has a build-in reflective mechanism and this can help teachers gain a deeper understanding of their work (Farrell, 2022). Teachers can start writing to such prompts as what did you notice in your classes today or this week? And/or what professional issues are of interest to you today or this week? After writing about issues, patterns emerge that can help decide a further focus for their reflections (Farrell, 2013). In addition, the internet these days offers more scope for teachers to share their teaching journals on a wider scale by keeping *on-line teaching journals* and *Blogs* and many more new emerging technologies including ChatGPT.

Teachers can also record (audio and/or video) their lessons so that they can have a real view of what actually happened during a lesson given that our personal recall can be very selective. This recording can also be a valuable type of research for practice teachers to see what *they* are interested in looking at in their *own* practice such as how much teacher-talk they engage in or the like. As part of their own classroom research, they can compare this evidence from the recordings to their lesson objectives to see if they have met their own objectives. If not, then they have evidence to make a change for the following lesson. In addition, teachers can use the recordings to explore how many questions they ask, what type of questions they ask and favor, what instructions they give, how they give them and their students' reactions to these instructions, and how they give feedback and their students' reactions to such feedback. Video recorders can show a teacher's action zone (who the teacher interacts with most and where the teacher usually stands/sits in class) as well as show what the students are doing in the class. In fact, the list of what teachers can review from a recording (audio and video) is endless. All of these are difficult to monitor while a teacher is teaching a class but can be reviewed later for reflection.

2.3 Why Do I Do It?

The answer to this particular question will depend a lot on what teachers believe in regarding teaching and learning a second language, or their beliefs about how and when language should be instructed. Teachers can reflect by considering the following questions (adapted from Richards & Lockhart, 1994) about their beliefs and practices:

- What are my beliefs about teaching and learning?
- How do these beliefs influence my teaching?
- Where do my beliefs come from?
- What way do I actually teach in the classroom and how do I know?
- What do my learners believe about learning?
- What do my learners believe about my teaching?
- How do these beliefs influence their approach to learning?
- What learning strategies do my learners adopt?
- What learning styles do my learners favor?
- What is my role as a language teacher?
- How does this role contribute to my teaching style?
- What do my learners perceive as my role as teacher?

Once teachers have articulated their beliefs, as part of their *own* teacher research, they examine their classroom practices (i.e. from their recording discussed above) to see if these beliefs are reflected or not in their classroom lessons and thus remain valid, or if they want to modify or change their practices in light of their articulated beliefs, or indeed, if they want to modify or change their beliefs to be more compatible with classroom practices they may deem either appropriate or necessary given the unique issues a teacher may face in day-to-day teaching. Teachers can also consider how others address similar issues (i.e. read what other teachers have done in terms of appropriate research that they can make use of) and if this has an impact on what they will implement in their classrooms in the future.

2.4 What Is The Result?

We teach with the hope that our students learn something from us. So, after we have examined a specific issue related to our practices, we can ask questions such as:

- What happened that was expected or surprising?
- What theories about teaching or personal experiences with learning are revealed in the data I have collected?
- How do these theories relate to my stated beliefs and attitudes?
- What are the consequences of my actions?
- What exactly are my students learning?

In other words, what is the result addresses *our* practices with *our* students rather than the result of the research which is more what academics would be looking at. The whole idea is that we are trying to make a difference with our teaching and not necessarily our research, which some people within our profession think is more important.

2.5 Will I Change Anything?

The final question a teacher can ask within a reflective practice as evidence-based teacher research cycle I outline in this paper concerns action, What I have noticed over the years is that research by academics *on* teachers rarely gets back to the teacher and so no action results. In a reflective practice approach to teacher research teachers look at all the evidence they collect and decide if any action is appropriate or necessary to provide more student learning. For example, a simple reflective practice teacher research project that I facilitated many years ago was where a Canadian English teacher wanted to discover what her students learned in her classes, so she decided to give them a brief questionnaire at the end of each class that consisted of three questions: What was class about? What did you learn? What was difficult? After a few classes they began to open up and most said that they could not understand her pronunciation, and although somewhat surprised, the teacher used this information in a positive way; she said: "It was actually comforting to read that because they brought something to my attention that I had not realized and I decided to change my pronunciation."

3. Conclusion

We (academics) must be careful when encouraging language teachers to conduct any research that remains a technical activity without also encouraging them to look within at the person who is teaching. As Palmer (1998, p.11) has noted: “The connections made by good teachers are held not in their methods but in their hearts—meaning heart in its ancient sense, as the place where intellect and emotion and spirit will converge in the human self.” Thus, we must not forget that it matters “who” the teacher is that is conducting the research and that as such should be the subject rather than the object of their reflections. In this paper I have attempted to outline and discuss a simple *reflective practice as teacher research* approach that puts the individual teacher full center of *their own* research in order to get the best results possible that is appropriate for that teacher’s context and students. Such a practical approach to so-called teacher research can actually help individual teachers provide as many learning opportunities as possible for their particular students and in such a manner these teachers can be the best that they can be. Some time ago I was commissioned to review 2 books on teacher research for *ELT Journal*, and as part of my own “research” for this review I decided to contact each of the authors from each book who were practicing teachers. One teacher sent me a cautionary comment related to academia and teacher research that I think all of us academics should reflect on (Farrell, 2016, p. 355):

The academia has created rules that suit their academics. Teachers outside of the academia have other times and responsibilities... it is unfair to ask teachers to adapt themselves to the academic’s lifestyle when it comes to doing research. Teachers are capable of researching their own practice which should be done in a way that fits the nature of their work.

References

- Farrell, T. S. C. (1999). Teachers talking about teaching: Creating conditions for reflection. *TESL-EJ*, 4(2), 1–16.
- Farrell, T. S. C. (2013). *Reflective writing for language teachers*. Equinox Publishing.
- Farrell, T. S. C. (2015a). Second language teacher education: A reality check. In T. S. C. Farrell (Ed.). *International perspectives on English language teacher education: Innovations from the field* (pp. 1–15). Palgrave Macmillan.
- Farrell, T. S. C. (2015b). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Farrell, T. S. C. (2016). Review: Teacher-researchers in action. *Teachers research! ELT Journal*, 70(3), 352–355.
- Farrell, T. S. C. (2022). *Reflective language teaching*. Cambridge University Press.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach*. Jossey-Bass.
- Richards, J. C & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching*. Cambridge University Press.

Now and Then in University Language Centres: Reflections From Past to Present Experiences With a View to Embracing Future Research Practices in Language Learning and Teaching

Carmen Argondizzo – Università della Calabria, IT

Abstract

This paper provides an overview of a presentation delivered at a lively seminar¹ in which language professionals shared ideas worth spreading about the concept of bridging the research-practice gap at University Language Centres. The paper addresses a wide range of topics, revealing the daily liveliness of Language Centres and the energy they transmit to national and international academic communities. As an in-depth follow-up, it presents a collection of outcomes derived from best practices that foster creativity and activate diverse linguistic and cultural dynamics for the benefit of the university context. The dual aim of the paper is to highlight the central role that university Language Centres play in the field of language learning, and to illustrate the positive outcomes they both gain from and contribute to through participation in national and European associations. Specifically, it includes: a) a reflection on pedagogical concepts and approaches that developed over time and naturally integrated with one another, b) an overview of ideas aimed at creating integration between classroom activities and research methodologies, c) short reports on everyday professional experiences shared by staff working in a Language Centre, d) a brief outline of the support provided by the Italian national Association (AICLU) and the European Confederation of University Language Centres (CercleS). Possible actions that can help bridge the gap between theory and practice, researching while teaching or teaching while researching, are suggested. This perspective can strengthen and

¹ Teacher Researchers and Researcher Teachers: Bridging the Research-Practice Gap at University Language Centers. Libera Università di Bolzano, 25 October 2024. The author wishes to gratefully acknowledge the whole Staff of the University Language Centre, for the organization of a stimulating and culturally enriching Seminar.

empower a mission for the future since “the progress of language teaching and learning at university depends on research for validation, the avoidance of fossilization, and equality of esteem” (Little, 2020).

1. Introduction

Since the early 2000s, University Language Centres have gradually become a key institution within the academic context based on multifaceted objectives. This process unveiled the ever-growing need for multilanguage learning, intercultural experiences, exchanges of knowledge and best practices within the Higher Education dimension. Professionals who decided to join this incredibly dynamic reality found themselves involved in several tasks that would include teaching, language material development, test development and assessment, tutoring, project planning and working, supporting the innumerable international agreements with other universities and students' mobility programs that academic contexts constantly pursue. Added to this are the daily actions of meeting students, encouraging them towards accurate language learning, supporting their weaknesses and enhancing their strengths, training them for autonomous learning that would encourage them to switch their knowledge from an academic curriculum perspective to lifelong learning. The list of tasks could even be longer. In other words, a University Language Centre can be very demanding for all the professionals who work there. No matter the role! Leaders, teachers, tutors, technical and administrative personnel are all called upon to perform a wealth of tasks that very often embrace the whole academic community and beyond. Seen from a personal perspective, one core factor explains why many Language Centre professionals are willing to sustain such an intense workload: passion! This driving force sustains long-term commitment and innovation in everyday practice, yet it is rarely acknowledged or adequately valued within academic communities. This observation raises crucial questions that lie at the heart of the Language Centre mission: when do practitioners have the time to pause and reflect on their practices, and how can such reflection, grounded in experience and informed by research, be transformed into more effective support for students and the wider academic community? How can academic gov-

ernance be made aware that beyond the demands of meticulous daily work, many Language Centre staff both need and aspire to engage in research, explore new ideas, and develop practices grounded in their findings? Indeed, within the internal scenario, such an approach would be fully consistent with the national guidelines of the Italian Ministry of University and Research and aligned with the standards of academic quality promoted by Italian universities. Substantial support in this direction is provided by national associations which, across many European countries, have fostered networks of Language Centres. These networks have, in turn, enabled the creation of a broader confederation, CercleS², strengthening collaboration and shared academic identity at the European level. At this stage, it becomes essential to consider what has been achieved so far, not only to document progress but also to identify directions for future action and sustainable development.

Based on these considerations, the paper opens with a brief humanistic reflection intended to frame the discussion within a broader understanding of the social and personal dimensions that underpin the topic. It then proceeds through several interconnected components. First, it traces the development of educational concepts that have evolved in time, highlighting shifts in theoretical perspectives and their implications for current research. Following this, the paper outlines the methodological approaches employed, with particular attention to the frameworks, techniques and analytical strategies that may guide professionals involved in these actions. The discussion then moves from the educational context of the classroom to the domain of research, illustrating how pedagogical experiences can inform and enrich the community working in a Language Centre. The paper develops by presenting insights into the experiences of language professionals, drawing on narratives and reflections gathered from peers to give voice to the everyday realities of these lively environments. Finally, the paper explores possible actions that can help bridge the research–practice gap in university Language Centres, and suggests ways of integrating research and teaching through reflective, practice-based inquiry.

2 European Confederation of Language Centres in Higher Education, <https://cercles.org>

2. The Professional Context: Believe in Your Potential

In this section, we briefly explore the professional identities of Language Centre practitioners and the roles they play within the language-learning community, with particular attention to how these identities are shaped through practice, reflection, and participation in communities of practice. An understanding of these professional identities also encourages us to consider the underlying beliefs and values that drive daily practice. The notion that potential is always close at hand suggests that growth is not an abstract ideal, but something embedded in our everyday practice. Belief in one's potential, therefore, should not be seen as a form of optimism; rather, it reflects an awareness that meaningful change often begins with small, familiar actions that cumulatively shape both professional development and the learning environment. One such action is the simple act of looking back at one's own work. Retrospective reflection constitutes a form of inquiry in itself as it helps reveal patterns, uncover underlying assumptions, and open up possibilities for new directions. However, despite its recognized value, reflective practice is rarely practiced. Professionals often move swiftly from one task to the next, leaving little time to revisit past actions, to understand the rationale behind specific choices, or to consider how these experiences might inform future research or teaching practices. Acknowledging the reflective potential of past work is a crucial first step toward transforming it into a meaningful resource for ongoing professional development.

At the same time, developing self-confidence in daily professional practices requires an awareness of the scholarly work dedicated to the study of language learning and teaching processes. This leads to a central question that invites us to reflect on *what theoretical background is necessary to become fully aware of the pedagogical choices that can be effectively and meaningfully implemented in language classes*. The following section addresses this question by offering an overview of key studies that have emerged over time and have progressively shaped the pedagogical framework underpinning modern language instruction.

3. The Pedagogical Concepts

3.1 Old Beliefs vs New Pedagogical Perspectives

From the late 1960s onwards, dissatisfaction with formal, structure-based syllabuses led to a rethinking of how language should be conceptualized and taught. Traditional syllabuses focused primarily on textual knowledge, treating language as a fixed system of grammatical forms to be mastered in sequence. However, this view was increasingly challenged by theoretical developments that emphasized the creativity, variability, and social nature of language use.

A major catalyst for change was Chomsky's (1957) emphasis on the *creative and unique nature of individual language use*, which challenged behaviourist models of language learning. Although Chomsky's focus remained largely formal, his ideas stimulated broader interpretations of language competence. From this intellectual climate emerged the Functional–Communicative approach which, from the mid-1970s, offered a clear alternative to formal syllabuses, placing emphasis on ideational and interpersonal meaning rather than grammatical form alone. Influenced strongly by the Council of Europe (1975), this approach sought to align language teaching with *learners' real-world communicative needs*. The work of Wilkins (1976), with his notion-al-functional syllabus, was particularly influential in organizing language around communicative functions and notions. Moreover, contributions from scholars such as Candlin (1967), Widdowson (1978), Munby (1978), Brumfit and Johnson (1979), Morrow (1981), Johnson (1982), Rivers (1983) and Larsen-Freeman (1986) further consolidated the view of language as a tool for meaningful interaction and paved the way towards the broader framework of *Communicative Language Teaching*.

However, despite this significant shift toward meaning and use, functional–communicative syllabuses soon showed some weaknesses since they seemed to underrepresent the dynamic nature of learning itself. They often struggled to fully integrate *discourse, genre, pragmatics, identity, and social participation*. This recognition set the stage for later developments—such as discourse-based, genre-based, and sociocultural approaches—which seek to *reconcile form, meaning, use, and learning process* within broader social and institutional contexts. At the same time, research into language in use high-

lighted that effective communication requires more than functional ability. Indeed, it requires socially appropriate language. Studies in functional linguistics (Firth, 1957; Halliday, 1973, 1978) emphasized the inseparability of language, context, and meaning, while sociolinguistics, particularly Hymes' (1972, 1974) concept of communicative competence, stressed the importance of knowing how language choices vary according to social roles, relationships, and cultural norms. Later work in genre analysis (Swales, 1981) demonstrated how communication is shaped by recurring social purposes within specific discourse communities.

3.2 The Need for Interactive Approaches and Comprehensive Syllabuses

Even with these advances, early communicative and functional approaches often fragmented language use, genre knowledge was insufficiently integrated into syllabuses, and social appropriateness proved difficult to operationalize and assess. These limitations ultimately pointed toward the need for more integrated models of syllabus design (Argondizzo, 2001), paving the way for *task-based*, *discourse-based*, and *sociocultural approaches* that sought to reconcile form, meaning, use, and learning process within authentic social contexts. Consequently, several context-sensitive syllabus types emerged. The *situational* and *topic-based approaches* emphasized the contexts and situations in which language is required, focusing on content relevant to learners' purposes. This orientation proved particularly influential in English for Academic Purposes (EAP) and English for Specific Purposes (ESP), where language instruction is closely tied to disciplinary, professional, or institutional contexts. Closely related, *content-based approaches* integrated language learning with subject-matter knowledge, reinforcing the idea that language is best learned when used meaningfully.

At the same time, attention increasingly turned to tasks as central units of instruction. The *task-based approach* proposed that learners engage in purposeful activities such as problem-solving, opinion-gap, reasoning-gap, and information-transfer tasks, designed to sustain motivation and promote genuine communication. Here, language learning emerges as a by-product of meaningful engagement rather than the direct teaching of forms. Parallel to

these developments, *skill-based approaches* expanded the conception of language ability beyond the traditional four skills. Greater emphasis was placed on macro- and micro-skills, such as distinguishing between reading for gist, skimming, scanning, and summarizing. In addition, learners were expected to develop cognitive, academic, and study skills, including notetaking, organizing projects, and delivering oral presentations. This broadened view reflected a growing awareness that effective language use depends on strategic and cognitive competence as much as linguistic knowledge.

Despite these developments, concern grew that communicative and task-based syllabuses still focused too heavily on products of learning, rather than on the learning process itself. This led to the development of the *process-based approach to syllabus design*, as articulated by Breen and Candlin (1980). Rather than prescribing content in advance, a process-based syllabus views learning as dynamic and negotiable, constantly adapting to learners' evolving needs. Moreover, it emphasized the integration of process and method, foregrounding learners' internal learning processes. The focus moved from predetermined linguistic outcomes to the means by which learning occurs, including interaction, negotiation of meaning, and collaborative classroom practices. In this model, learners become active participants in shaping the syllabus, while teachers assume the role of facilitators who respond to emerging learning opportunities. In other words, the focus shifted to *what happens in the classroom and how it happens*, rather than on predetermined actions, while learning was considered as a co-construction that teachers and learners gradually build together.

Appendix 1 represents an example of a Process Syllabus created, week by week, with a group of students majoring in Primary Education Sciences. On the first day, only the course description and objectives appear and are made explicit to the students with the dual aim of creating awareness of the learning process they will experience during the course, and of raising expectations about content and activities they will be involved in. The language activities are then added, on a weekly basis, while following the in-progress development that naturally occurs in class. Such development strongly considers the learners' interests, the current events happening in real life, topics that can culturally engage the students and encourage them to reflect on relevant everyday life issues and academic or social values.

This concern with classroom processes gave rise to *exploratory teaching and reflective practice*, notably in the work of Allwright and Bailey (1991) and Widowson (1992). Teachers were encouraged to investigate classroom interaction and learner behaviour systematically, leading to *action research* approaches (Nunan, 1992). Here, teaching, research, and curriculum development become interdependent, allowing syllabuses to evolve in response to observed learning realities. Therefore, it encouraged teachers to systematically investigate classroom interaction and adapt teaching in response to learners' emerging needs.

3.3 The Humanistic View: Not an Approach But a *Style of Teaching*

Although very briefly, in the previous sections we attempted to build a line of argument that showed progression across methodological approaches, syllabus design, and learner-centred perspectives. Yet, even as syllabuses increasingly accounted for *context, function, tasks, skills, and learning processes*, it became clear that something fundamental was still missing: the *affective and human dimension of learning*. Research and practice had largely overlooked how learners' emotions, self-concept, motivation, and interpersonal relationships shape their ability to learn and use language.

This gap was addressed by humanistic approaches to language teaching³, strongly influenced by Carl Rogers' (1969, 1983) humanistic psychology, which emphasized empathy, learner-centredness, and the importance of affective variables in learning. In language education, Earl Stevick (1976, 1980, 1990, 1998) played a pivotal role in highlighting the teacher's sensitive awareness of learner affect, arguing that successful language learning depends as much on emotional security and personal meaning as on method or materials. Similarly, Gertrude Moskowitz (1978) explicitly articulated humanism in language teaching, advocating practices that value the whole learner rather than treating students as mere language processors.

3 Much more could be added to the incredible cultural and humanistic input professionals and practitioners gained throughout time, thanks to the humanistic perspective in language learning. In this context, we briefly acknowledge some of the most relevant studies.

Mario Rinvoluti (1985, 2002, 2007, 2010 [co-author with Johnson]), as a genuine scholar and practitioner, brought this humanistic perspective into the classroom, emphasizing a “humanistic flavour” in teaching and viewing such an approach as a gift to learners that easily fosters trust, creativity and personal engagement. These ideas were later reinforced by broader educational theories, including Howard Gardner’s (1985) theory of multiple intelligences, which challenged unitary notions of ability and highlighted individual learner differences, and Daniel Goleman’s (1995) work on emotional intelligence, which underscored the central role of emotional awareness, empathy, and self-regulation in learning and social interaction.

In conclusion, the evolution of syllabus design reflects a gradual broadening of perspective: from form to function, from function to use, from use to process, and ultimately from process to the whole person. Contemporary approaches have increasingly recognized that effective language learning requires the integration of linguistic, cognitive, social, and affective dimensions, positioning learners not only as communicators and problem-solvers, but as *emotionally engaged human beings* participating in meaningful social worlds.

In Section 3, albeit briefly, we tried to reach some historical awareness of developments in language learning and teaching. We attempted to show critical understanding, while integrating theory, methodology, and classroom practice. We finally ended by mentioning the humanistic dimension, which clearly highlights that this is an aspect we should never forget when acting in the language classroom. But our next question is “How does all of this relate to University Language Centres?”.

4. From Theory to Practice: Language Centres as Key Institutions Within the Academic Context

From the beginning of the 2000s, Language Centres have emerged as key institutions within the academic context, responding to profound changes in Higher Education brought about by globalization, internationalization, and increased student mobility. Universities have progressively recognized that language learning is no longer a peripheral service but a strategic component of academic and professional development.

Indeed, one of the defining characteristics of Language Centres is their multifaceted set of objectives. Chief among these is the ever-growing demand for multilingual competence, driven by international study programs, joint degrees, and global research networks. Language Centres also play a crucial role in fostering intercultural experiences, facilitating not only linguistic development but also intercultural awareness and communicative sensitivity. Moreover, they function as hubs for the exchange of knowledge and best practices within the Higher Education dimension, linking language pedagogy with academic disciplines, institutional policies, and international standards.

As mentioned in a previous section, Language Centres undertake a wide range of institutional and pedagogical tasks to meet these objectives. These include language teaching across levels and purposes, materials and course design, assessment and test development, tutoring and academic language support, as well as participation in project planning and implementation⁴. In addition, Language Centres are deeply involved in supporting the increasing number of international agreements, exchange programs, and student mobility initiatives that universities continuously pursue, providing linguistic preparation and ongoing support for both outgoing and incoming students⁵.

At the operational level, the work of Language Centres is grounded in daily, learner-centred actions. Staff engage directly with students, guiding them toward accurate and effective language use, supporting weaknesses while enhancing individual strengths. A central aim is to develop learners' capacity for *autonomous learning*, equipping them with strategies and tools that allow them to transfer their language competence beyond the borders of an academic curriculum. In this way, Language Centres contribute to a shift from short-term academic achievement toward lifelong language learning, aligning institutional goals with learners' long-term personal and professional trajectories.

Overall, Language Centres occupy a pivotal position within universities, mediating between institutional internationalization strategies and individ-

4 See Argondizzo (Ed.) (2015) for background theoretical and practical insights on topics related to this issue.

5 As above, see Argondizzo (Ed.) (2009) for background theoretical and practical insights on topics related to these issues.

ual learner development. By integrating teaching, assessment, support, and innovation, they embody the evolving understanding of language education as a dynamic, strategic, and human-centred reality within Higher Education.

In parallel with the institutional consolidation of Language Centres, a decisive role in shaping contemporary language education in Higher Education has been played by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), developed by the Council of Europe and first published in 2001, with a significantly expanded Companion Volume in 2020.

The CEFR has provided a shared conceptual and descriptive framework for language learning, teaching, and assessment, enabling coherence, transparency, and comparability across institutions, programs, and national contexts. The original 2001 CEFR placed particular emphasis on general language competences, framed within a communicative orientation. Language ability was described as a combination of interrelated components, including a linguistic component (lexical, phonological, and syntactic knowledge), a sociolinguistic component (sensitivity to social norms, registers, and sociocultural conditions of language use), and a pragmatic component (the functional and purposeful use of linguistic resources in discourse). Importantly, the CEFR moved beyond purely linguistic knowledge by incorporating existential competence and know-how, acknowledging learners' attitudes, motivations, values, and strategic abilities as integral to successful communication.

Underlying this framework is most certainly the *action-oriented approach* (Council of Europe 1998), which conceptualizes learners not merely as language users, but as *social agents* who employ language to accomplish tasks in specific contexts. In this view, learning is grounded in purposeful action, aligning closely with the task-based, process-oriented, and humanistic approaches previously discussed. Learners are seen as members of a society who must activate linguistic and non-linguistic resources to achieve meaningful goals. The *2020 CEFR Companion Volume* further extended this perspective in response to evolving academic, professional, and social needs. Greater attention was given to Languages for Specific Purposes (LSP), reflecting the demands of academic and professional communication within internationalized Higher Education⁶. The updated framework also foregrounded medi-

⁶ The Council of Europe validated the first European Language Portfolio (ELP) developed around specific academic language skills by a team of researchers based at the University of Calabria. The Portfolio was officially validated under registration number 40.2003.

ation skills, recognizing learners' roles in facilitating understanding across languages, cultures, and disciplines. In doing so, the CEFR explicitly shifted the focus from the idealized native speaker to the more realistic and functional notion of the expert speaker, valuing effectiveness, adaptability, and intercultural competence over native-like proficiency.

Overall, the CEFR provides a unifying framework that bridges theory, institutional practice, and learner experience. With regards to Language Centres, it offers a common reference point for curriculum design, assessment, and certification, while remaining flexible enough to accommodate diverse learner needs, sociocultural contexts, and educational purposes. In this way, if effectively used, the CEFR complements and gives voice to the learner-centred, process-oriented, and socially grounded perspectives, as mentioned in the previous section, that characterize language instruction in Higher Education.

It is in this perspective and based on this argumentation that we can reflect on the institutional role that Language Centres have reached over time. This paves the way for our next questions: "When do Language Centre personnel have time to stop and reflect? How can we make academic governance understand that, beyond the meticulous daily work, many Language Centre staff need and desire to receive training, explore, carry out research, develop ideas based on their findings?". We will discuss this issue and give some ideas in the following sections.

5. Reflective Questions

As language instruction in Higher Education -shaped by internationalization, institutional accountability, and diverse learner needs- becomes increasingly complex, a crucial question emerges: when do we create the time and space to stop and reflect on the evolving realities? Amid teaching, assessment, project work, and administrative responsibilities, reflection is often treated as an optional or secondary activity. Yet, without sustained and systematic reflection, it becomes difficult to genuinely support students and academic communities or to ensure the quality and coherence of educational practices.

Reflective practice offers a powerful means of enhancing both individual teaching and institutional development. Through reflection, teachers who

participate in Language Centres' activities can critically examine not only *what* happens in classrooms, but *why* it happens, *how* changes align with learners' needs and contribute to broader academic goals. In this sense, reflection becomes a tool for informed decision-making, enabling educators to refine curricula, improve assessment practices, and design more inclusive and effective learning environments. It also allows institutions to respond thoughtfully to change, strengthening the link between pedagogical innovation and academic community.

Importantly, such reflective engagement is perfectly in line with institutional requirements. In fact, as highlighted in the introductory section of this paper, if we refer to the Italian academic context, it directly supports the national guidelines of the Italian Ministry of University and Research and aligns with the quality assurance principles promoted by Italian universities, which emphasize transparency, effectiveness, continuous improvement, and student-centred learning. Reflection, thus, functions as a bridge between pedagogical integrity and institutional accountability, reinforcing academic quality rather than competing with it.

As Farrell (2023) reminds us, reflective practice must be considered in a much deeper sense. It is not merely thinking back on what was (or was not) successful in a lesson, but rather it should be a systematic and sustained analysis of teaching that encompasses planning, classroom action, outcomes, and -crucially- the teacher's own identity. Reflective practice involves examining who we are as people, what we do in the classroom, why we do it, and with what results. Indeed, teaching cannot be separated from the teacher as a human being since educators bring their histories, beliefs, emotions, and values into every lesson they teach.

Based on these premises, reflection becomes both a professional and ethical responsibility. It allows teachers to grow alongside their students, and it enables Language Centres and universities to cultivate communities of practice grounded in awareness, coherence, and shared purpose. In other words, we can consider it a meaningful and human-centred condition that could encourage language personnel to bridge the Research-Practice gap at University Language Centres.

6. Research Methodologies

Table 1 below provides an overview of research methodologies that may be employed to investigate teaching and learning processes in classroom contexts. It is intended to offer a set of examples of reflective and research-based practices conducted for and by language teachers.

Table 1 – Research methodologies

Methodology	Aims	Techniques	Who conducts the research
Psychometric	to discover the outcomes of teaching techniques used with an experimental group	use of pre- and post-experiment tests with experimental and control groups	the researcher
Ethnographic	to obtain insights into the classroom context as a “cultural” system	observe the classroom in naturalistic “uncontrolled” contexts and provide description	the researcher
Interaction analysis	to understand how speech events develop within a classroom	code classroom interaction through observation	the researcher
Discourse analysis and corpus linguistics	to analyse natural patterns of classroom discourse in linguistic terms	study classroom transcripts and assign utterances to predetermined categories	the researcher
Action research	to increase professional awareness among teachers of teaching/ learning issues	develop a plan of action, act to implement the plan, observe the effects, reflect on procedures, and re-adjust teaching if needed	the teacher

Psychometric research aims to investigate the outcomes of teaching techniques by comparing learner performance through pre- and post-experimental testing involving experimental and control groups. This type of research is typically conducted by researchers, although teacher participation can also play a relevant role. *Ethnographic research*, by contrast, seeks to gain in-depth insights into the classroom as a cultural system. It does so by observing teaching and learning in naturalistic, uncontrolled settings and by providing rich descriptive accounts of classroom life. Such findings can be particular-

ly valuable for the teachers, as they offer deeper understanding of learners' personalities, behaviours, and social dynamics. *Interaction analysis* focuses on understanding how speech events develop within the classroom, relying on systematic observation and the coding of classroom interactions. Similarly, *discourse analysis* and *corpus linguistics* examine classroom discourse from a linguistic perspective by analysing transcripts and assigning utterances to predetermined analytical categories. This empirical study of language can be supported through the use of large, electronic corpora of spoken and written texts, which are analysed computationally to identify patterns of language use, including frequencies, collocations, and contextual variation. These analyses can highlight learners' linguistic strengths and weaknesses and, consequently, help teachers better understand the language input students require and the pedagogical actions they should undertake.

In contrast to researcher-led approaches, *action research* is usually carried out by teachers themselves, often as a form of collaborative research⁷, and aims to enhance professional awareness of teaching and learning issues. This methodology involves planning and implementing didactic actions, observing its effects, reflecting on the process, and refining teaching practices accordingly.

As illustrated in Table 2, a set of practical ideas of frequently used language activities, promoting active and culturally oriented language learning, is presented. The five activities are linked to classroom-based case studies designed to enable teachers to observe and analyse specific classroom actions. The aim is to identify the language that students need to perform academic tasks accurately and effectively within an English for Academic Purposes context.

⁷ More insights on collaborative research can be found in Beaumont et al. (2020) and Erickson et al. (2023).

Table 2 – Potential ideas for case studies

Activities performed in class	Topic for the case study	General aim
Oral presentations	Which discourse markers the students use to accomplish their tasks.	To become aware of language peculiarities that learners need to perform accurately. E.g. a) very simple linkers or formulaic expressions that they often ignore or forget to use (well, that's it, and now the floor goes to, thank you for ...); b) personal input (gestures, body language); c) technical lexicon.
Students' posters and mind maps	Which features the students use to provide information they are interested in and want to share with others. The role the visual impact plays when communicating through a poster or a mind map.	To become aware of learners' creativity when preparing a poster or a mind map with the aim to convey messages and share opinions on topics related to their fields of study. Support them with further ideas, observe the language they use and give the necessary back up.
Teacher-Students interaction	What language peculiarities occur in class during the lesson.	To observe speech modifications that spontaneously occur to facilitate learners' comprehension; to explore the nature of effective task-oriented interaction.
Speaking activities that make visible students' errors	What errors frequently occur when students communicate (e.g. word choice to convey meanings, sentence formation, distorted pronunciation).	To identify learners' language weaknesses with the aim to become aware of language practice students need to reinforce communication abilities.
Songs	The language use students can learn when analyzing lyrics (e.g. identification of informal language, spelling, structural peculiarities). What support sounds and rhythm give to enhance listening skills. What linguistic and cultural input artists can provide.	To create a student's corpus of informal language use, in relation to topics and cultural concepts conveyed in songs.

As illustrated in the table, frequently used language activities, such as in-class oral presentations on topics related to the learners' field of study (see Argondizzo, 2002) and the use of songs as pedagogical resources to explore the richness of language in lyrics (see Mansfield 2022), can provide teachers with valuable opportunities to conduct simple yet meaningful research. Two further examples focus on identifying common learner errors and language features that emerge during class interaction. This can be achieved through systematic observation of teacher-student and peer-to-peer interaction, with particular attention to speech modifications employed to support communication. A final example considers the cultural input provided by artists, with the aim of observing learners' responses to both the language used and the cultural messages conveyed. While these practices may require a substantial investment of time, they serve a dual purpose for teachers: they enhance awareness of learners' language needs as identified through learner-centred activities and create opportunities for professional growth and personal self-realization.

As a follow-up, the next section presents a selection of outcomes derived from best practices that have fostered creativity and activated diverse linguistic and cultural dynamics within university Language Centre contexts.

7. Voices from Language Centres

This section brings together the voices of experienced practitioners⁸ who have devoted all or part of their professional lives to Language Centres. Drawing on the perspectives of instructors, researchers and IT personnel, the following excerpts from video-interviews offer insight into how professional practice is shaped by shared values and experiences. Beyond highlighting the central role of motivation, collaboration, and awareness in teaching, learning, and project planning, the accounts invite a deeper reflection on the human dimensions of the educational process. In particular, as emphasized in Excerpt 5, they draw the attention to the paramount importance of emotions and the affective domain that characterize daily work, positioning them not

8 The author gratefully acknowledges Gillian Mansfield (Università di Parma, IT), Enrica Rossi (Università di Urbino, IT), Jean M. Jimenez, Simone Malizia, Vanessa Marcella (Università della Calabria, IT).

as peripheral factors but as foundational elements of meaningful and sustainable educational practice.

Gillian, professor of English Language and Linguistics

[1] Rather than an event, I should say motivation, motivation, motivation ... has carried me through all my years of teaching: Motivating the students to find an interest in what they are doing. So, we were always watching sitcoms and worked on the language of humour that was used to make people laugh. And they did their own research; in fact, they did the research and provided the all class with examples of the language they had identified. I also used corpus linguistics and students themselves compiled their own specialised corpus, according to their own interests. Just let me give you an example, one girl who worked for a firm of luxury boats decided to create a corpus on promotional language literature of boats and she came up with some very unusual words that she found in the corpus, one being "generous". Why would you find the word generous in a corpus on luxury boats. One had to do with reasons of space, generous accommodation when you think of how small luxury boats can be. So, she was really thrilled with what she found. All the students as well were talking about "my corpus" with what they had created, and they were all proud, they thought it was something of their own. It is so important to find things that really involve your students in what they are doing.

Jean, professor of English Language and Translation

[2] So, when I think of Language Centre projects, the first thing that comes two my mind are two European projects, that I was so fortunate to participate in. The projects⁹ are "CMC, Communicating in Multilingual Context, Awareness and development of academic language skills for mobility students", so the concept was on the promotion of academic skills in six different languages, Dutch, English, Italian, Portuguese, Slovak and Spanish and "CMC_E, Communicating in Multilingual Context meets the Enterprises, Awareness and development of academic and professional language skills for mobility students, university leavers and

9 The European Projects involved a network of seven European Universities, with the Language Centre of the University of Calabria (IT) as coordinating Partner.

in-service workers”, which instead focused on professional language skills in the different languages, to which we added Polish. It was an incredible experience, we collaborated with teams from each university to create didactic materials and we travelled to different countries, so you can imagine the cultural and intralingual aspect of it all. My task, in particular, was planning and revising the material created, following up with the students who used the materials and doing research together with the Italian as well as European colleagues. One of the highlights was when the CMC_E was selected by the European Commission as one of the five most innovative projects of language teaching and learning in the decade of 2002- 2012. We travelled to Cyprus for the ceremony, and we were able to share this didactic experience and research with an even wider audience. So, it was a fantastic experience.

Enrica, researcher of English Language and Translation

[3] Gestire il “campionato nazionale delle lingue”, un evento che se all’inizio ci piaceva considerarlo come una gara rivolta agli studenti degli istituti di istruzione secondaria, negli anni invece abbiamo iniziato a preferire di definirlo come un evento che accomuna, che avvicina persone che hanno tutte il piacere di amare le lingue e le culture moderne. Se devo pensare ad un momento in cui il Centro Linguistico mi ha reso particolarmente felice è da quando mi occupo di questa organizzazione. Questo è solo uno degli eventi che mi crea maggiori emozioni, continuiamo a lavorare per far sì che le lingue e le culture moderne ci rendano persone più ricche¹⁰.

10 Managing the National Languages Championship – an event that we initially considered as a competition aimed at students from secondary schools – has, over the years, come to be understood in a different way. We now prefer to define it as an event that brings people together, fostering connections among those who share a passion for languages and modern cultures. If I were to identify a moment in which the Language Centre has made me particularly happy, it would be through my involvement in organising this initiative. This is just one of the events that generate the strongest emotions for me, and we continue to work to ensure that modern languages and cultures help us become richer individuals, both personally and culturally.

Vanessa, research fellow of English Language and Translation

[4] Language Centres are places where not only students, academic, personnel, the community can learn languages, but they also foster multicultural awareness, diversity, and there is another important aspect: inclusivity. This concept is not only an outward attitude into welcoming newcomers, but it also reflects self-identity, and languages are part of our identity. Therefore, disseminating information through their website, as an example, in languages spoken by the community, locally, is fundamental and there is one Language Centre which provides a great example in this practice and it is the Language Centre of the University of Bolzano.

Simone, information technology (IT) specialist

[5] I worked at the Language Centre, and I had the privilege to be part of several projects. As an IT specialist, I work behind the scenes focusing on digitalising processes, products and ideas. But I remember very well not the technical aspects; I remember laughs, jokes, the nights spent together trying to meet the deadlines to bring ideas to life. In the end, I remember it wasn't just work, it was creating something very special that allowed everyone to express the inner voice, and the sense and the connection, the collaboration with all the members of the staff, it was something very special.

Based on the concepts that emerge from the excerpts, we can affirm that a Language Centre can be conceived as an integrated space in which three complementary dimensions coexist harmoniously. First, it provides a technologically rich environment that supports effective and flexible language learning. Second, it fosters an affectively welcoming atmosphere, where learners feel supported, motivated, and confident to engage with linguistic and intercultural challenges. Third, it functions as an institutional hub for practice-based research in language learning and teaching, enabling the development of a network of academic contexts in which knowledge, objectives, and experiences are continuously shared and refined.

Thus, University Language Centres embrace a mission that will extend beyond the immediate acquisition of linguistic competence. It is a mission that, in the short run, aims to promote the development of further knowledge

and critical awareness, encouraging both students and teachers to become autonomous and reflective thinkers throughout the learning and teaching process. In the long run, it unfolds not only within the university context but also across learners' broader academic and professional dimensions. This perspective takes us back to Carl Rogers' view of education considered as a dynamic and lifelong process. In his words:

The only [person] who is educated is the [one] who has learned how to learn, the [one] who has learned how to adapt and change; the [one] who has realized that no knowledge is secure, that only the process of seeking knowledge gives the basis for security. (Rogers, 1969, p. 104)

In this sense, Language Centres become spaces where learning is understood not as the accumulation of fixed knowledge, but as the cultivation of adaptability, awareness, and continuous growth.

8. Effective Support for University Language Centres

Within the ecosystem of university Language Centres, professional associations such as AICLU¹¹ and CercleS¹² function as key communities of practice, supporting practitioners through structured opportunities for exchange, reflection, and collective learning. These associations provide spaces in which professionals can articulate shared challenges, negotiate meanings, and build a common professional culture that extends beyond individual institutional contexts.

AICLU contributes to this community-building process through the organization of conferences and initiatives dedicated to the dissemination of best practices. Its commitment to professional development is further reinforced by teacher training activities and by the publication of video clips on the AICLU website, which document experiences, pedagogical approaches, and project outcomes. These resources foster peer learning and encourage reflective practice grounded in real-world Language Centre contexts. Indeed, acknowledging and sharing current and past work is a crucial first step to-

11 Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari, <https://www.aiclu.org>

12 See note 2, Section 1 in this paper.

ward transforming it into a meaningful resource for ongoing professional development.

Similarly, CercleS offers an international network that connects Language Centre practitioners across institutions and countries in Europe. Through its conferences and institutional website, CercleS facilitates dialogue and collaboration among members of the community. A key contribution in this process is offered by the *LLHE Journal*, published twice a year, which brings together peer-reviewed research articles and reports on activities and projects. By integrating scholarly research with accounts of teaching actions, the journal reinforces the link between theory and practice and contributes to the ongoing construction of shared knowledge within the professional community.

9. Conclusive Remarks: A Mission for the Present and the Future

This paper has outlined a mission for further knowledge grounded in three interconnected and complementary dimensions that frame the work of University Language Centres and their contribution to Higher Education.

The first dimension, *study and reflect*, highlights the theoretical perspective. Through engagement with background studies, practitioners are encouraged to retrace established beliefs about language learning and teaching, critically examine them, and explore how they may be reinterpreted, integrated, or supported by emerging ideas and frameworks. This reflective stance enables continuity with past knowledge while remaining open to innovation, both humanistic and technological.

The second dimension, *observe, analyse, and reflect*, emphasizes the role of empirical inquiry. Systematic observation of students through research allows for the identification of evolving learner needs and learning objectives. At the same time, it offers teachers the opportunity to engage in field research, positioning them not only as practitioners but also as investigators of their own pedagogical contexts.

The third dimension, *describe and act*, focuses on practice-informed knowledge. By documenting and analysing the practical contributions generated through research on learning and teaching, Language Centres can address new pedagogical challenges and implement concrete actions. This process

has the potential to stimulate the creativity of both experienced educators and new generations of teachers, fostering effective learning that seeks solutions to specific pedagogical issues.

Together, these dimensions articulate a mission and a challenge for the present and the future. The actions proposed throughout this study aim to bridge the gap between theory and practice by promoting an integrated approach to researching while teaching and teaching while researching. Such an approach reinforces the view that “the progress of language teaching and learning at university depends on research for validation, the avoidance of fossilization, and equality of esteem” (Little, 2020). Embracing this mission would allow Language Centres to be recognized not merely as service departments, but it would hopefully place them in parity with the academic context and further contribute to the educational growth of the university community of which they fully are an integral part.

These final remarks return to a future-oriented perspective, once again drawing attention to the need for university governance to recognize and actively support the vital role that University Language Centres play within academic communities. The paper concludes with the reflections of a University Rector¹³, whose voice and perspective reinforce trust in the educational mission, academic value and long-term contribution of Language Centres within universities and for the future of higher education.

La mia attività all'interno del Centro Linguistico è stata, innanzitutto, un'esperienza molto bella, una esperienza di contaminazione dei saperi. Io sono un informatico, Direttore di un Dipartimento di Matematica e Informatica, ed è stato un modo per aprirmi ad un nuovo mondo, conoscere la realtà di chi utilizza una lingua, la conoscenza delle lingue per avvicinarsi concretamente ai nostri studenti, soprattutto, per cercare in qualche maniera di tenere anche un po' vivo il legame che c'è tra i docenti e gli studenti e rafforzare le conoscenze internazionali, aprire gli orizzonti. Abbiamo fatto tanti progetti e credo che questi progetti abbiano creato un senso di comunità, ci siamo raccolti attorno al Centro Linguistico di Ateneo. E

13 Our sincere thanks go to Professor Gianluigi Greco, who was Director of the Department of Mathematics and Computer Science at the time this interview was conducted and who currently holds the position of Rector at the University of Calabria, IT. He actively contributed as a member of the Scientific Committee of the University Language Centre from 2016 to 2019.

credo che questi Centri debbano essere potenziati, sono veramente un luogo su quale investire, un luogo sul quale gli atenei dovrebbero cercare di puntare le loro azioni, un luogo in cui si fa tanta attività linguistica, ma soprattutto si migliora la didattica che facciamo. Sono luoghi dove si può fare ricerca ed è fondamentale che i docenti quando vadano in aula sappiano come utilizzare il mezzo linguistico per raggiungere efficacemente i nostri studenti. Oggi puntiamo tanto sulle tecnologie didattiche, sulle tecnologie educative. Io sono in un Dipartimento che fa di questo la propria avanguardia ma non bastano, soprattutto nei corsi internazionali. Abbiamo bisogno di utilizzare le parole giuste, il vocabolario giusto, il modo giusto per rapportarci a degli studenti che provengono da tutte le parti del mondo. Ecco, questa è una ricerca complicata e solo all'interno di un Centro Linguistico si possono trovare le competenze per portare questa ricerca a frutto nelle nostre aule¹⁴.

Our final wish is that this forward-looking perspective may be recognised and embraced by university governance at both national and European levels.

14 My experience within the Language Centre has been, first of all, a very positive one— an experience of cross-fertilisation of knowledge. I am a computer scientist and the Director of a Department of Mathematics and Computer Science, and this experience allowed me to open myself to a new world: to become familiar with the reality of those who use a second language and linguistic knowledge as a concrete means of engaging with our students. Above all, as a means to keep alive the relationship between teachers and students and to strengthen international connections, thereby broadening perspectives.

We developed many projects, and I believe these initiatives helped to create a strong sense of community, bringing everyone closer to the University Language Centre. I am convinced that these Centres should be strengthened: they are truly places in which to invest and towards which universities should direct their strategic efforts. They are spaces where a great deal of language-related activity takes place, but, more importantly, where the quality of our teaching is enhanced.

Language Centres are also places where research can be carried out. It is essential that teachers, when they enter the classroom, know how to use language effectively in order to reach their students. Today we place great emphasis on educational and instructional technologies. I work in a department that is at the forefront of this field, but technology alone is not sufficient, especially in international programmes. We need to use the right words, the appropriate vocabulary, and the most effective ways of interacting with students who come from all over the world. This is a complex area of inquiry, and only within a Language Centre can the necessary expertise be found to bring this research into our classrooms.

References

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Argondizzo, C. (1992). *Children in Action. Resource book for language teachers of young learners*. [(2002). Mondadori Bruno.]
- Argondizzo, C. (2001). *European skills in academic modern language classrooms*. Centro Editoriale e Librario-Università della Calabria.
- Argondizzo, C. (2002). The language of students' presentations: a data analysis based on an autonomously planned language action. In P. Evangelisti & C. Argondizzo (Eds.), *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere. Filosofia e attuazione nell'università italiana* (pp. 169–186). Rubbettino
- Argondizzo, C. (Ed.). (2009). *Studenti in mobilità e competenze linguistiche. Una sfida accademica, linguistica e culturale. Quaderno del Centro Linguistico di Ateneo, 3*. Università della Calabria.
- Argondizzo (Ed.) (2015). *European projects in University Language Centres: Creativity, dynamics, best practice*. Peter Lang.
- Beaumont, M., & O'Brien, T. (2020). *Collaborative research in second language educations*. Trentham Books.
- Breen, M. P., & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89–112.
- Brumfit, C. J., & Johnson, K. (Eds.). (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Candlin, C. N. (1967). *The learner centred curriculum*. Liverpool University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton & Co.
- Council of Europe. (1975). *Threshold level: An outline of linguistic competence for the purpose of foreign language learning and teaching*. Council of Europe.
- Council of Europe. (1998). *Portfolio: A guide for the development of language education portfolios*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing.

- Erickson, G., Bardel C., & Little D. (Eds). (2023). *Collaborative research in language education*. De Gruyter Mouton.
- Farrell, T. S. C. (2023). Reflective practice frameworks for TESOL teachers. *JALT Journal*, 45(1). <https://doi.org/10.37546/JALTJJ45.1>
- Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory 1930–1955. In J. R. Firth (Ed.), *Studies in linguistic analysis* (pp. 1–32). Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Pergamon Press.
- Johnson, G., & Rinvolutri, M. (2010). *Culture in our classrooms: Teaching language through cultural content*. Delta Publishing.
- Larsen Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Little, D. (2020). Plurilingualism, learner autonomy and constructive alignment: A vision for university language centres in the 21st century. In C. Argondizzo & G. Mansfield (Eds.), *Language learning in higher education* (pp. 271–286). De Gruyter Mouton.
- Mansfield, G. (2022). Tell me about Bruce Springsteen. A case for his rock titles to encourage personalised corpus-driven investigation. In A.M. De Bartolo & J. M. Jimenez (Eds.), *Quaderni del Dipartimento di Linguistica: Approccio Umanistico e creatività nella Didattica Universitaria. Riflessioni, Prospettive e Best Practice. Studi in onore di Carmen Argondizzo* (pp. 245–272). L'Armadillo Editore SRLS.

- Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. In K. Johnson & K. Morrow (Eds.), *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach* (pp. 59–66). Longman.
- Moskovitz, M. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class*. Newbury House.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1992). *Second language teaching & learning*. Heinle.
- Rinvoluceri, M. (1985). *Grammar games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge University Press.
- Rinvoluceri, M. (2002). *Humanising your coursebook. Activities to bring your classroom to life*. Delta Publishing.
- Rinvoluceri, M. (2007). *Creative Writing. Activities to help students produce meaningful texts*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1983). *Interactive language teaching*. Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. Merrill.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning, and method: Some essential concepts in language learning*. Newbury House.
- Stevick, Earl W. (1980). *Teaching languages: A way and ways*. Heinle.
- Stevick, E. W. (1990). *Humanism in language teaching. A critical perspective*. Oxford University Press.
- Stevick, Earl W. (1998). *Working with teaching methods: What's at stake?* Thomson Heinle.
- Swales, J. M. (1981). Aspects of article introductions. University of Aston Language Studies Unit.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1992). *Education and the language teacher: Critical perspectives*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.

Appendix

Example of a Process Syllabus¹⁵: Some Excerpts

Department of Mathematics and Informatics
English for Primary Education Sciences (Lab 5) B2 Level
2nd semester
Process Syllabus A.Y. 2024 – 2025

Course description

English for Primary Education Sciences (School Teaching) is an introduction to a correct approach to authentic materials related to the students' academic field of study. Videos with specific focus on teaching children will be watched and analyzed through the following tasks: extensive/intensive listening, note-taking, field-specific vocabulary development by *concept maps* and its appropriate use, class discussion which will elicit students' critical feedback on the activities observed. Academic competences will specifically focus on the development of a *Lesson Plan* and on how to present its content through micro-teaching experiences.

Course objectives and skills

The *English for Primary Education Sciences* course focuses on the development of academic skills in L2 with the support of authentic materials related to the students' academic field of study.

The course will offer the chance to improve the following *academic-oriented skills*:

- listening and interactive skills (e.g.: taking notes; being able to ask questions on a given topic; exchanging ideas using simple and accurate language);
- reading skills necessary to understand field specific texts with detailed focus on topics related to the field of *Teaching Children*;
- oral production and interaction skills developed through group work and oral presentations on *Primary School Teaching* related topics chosen by the students. The presentations of the *Lesson Plan* will be delivered through mind maps and micro-teaching;
- critical and creative thinking useful for communicative and collaborative group experiences, both in the classroom as well as in the daily academic context.

In the specific, in relation to knowledge and competences acquired and the ability to apply such competences in communicative contexts, at the end of the course the students will have achieved a B2 competence level (CEFR). This will be the follow up to the *English Language Course IV*.

They will be able to understand and analyze written and oral texts linked with the professional and intercultural context of nursery and primary school. They will have developed appropriate study skills which will be useful tools for their lifelong autonomous learning. Such learning competences will support their ability to apply problem solving strategies and text analysis to be carried out autonomously.

As for learning competences, they will have developed awareness of teaching approaches and will be able to plan, implement and evaluate learning and teaching strategies which will be appropriate for nursery and primary school children.

15 This model is offered by the author who acknowledges the active participation of the students majoring in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Matematica e Computer Science, Università della Calabria, Italia.

Dates	Content
25 February 2025 Topic 1	<p>Orientation and guidelines</p> <p>Warm up activities: Familiarizing with the Group</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Getting to know each other.</i> - <i>What do you expect from your English for Primary School Education course?'</i> - <i>My English V Lab is...</i> - <i>Close your eyes and dream, think about concepts, expressions, ideas.</i> - <i>What about me: Storytelling from Carmen Prof and short descriptions of themselves from students. Pair and group work.</i> <p>The students write a short paragraph about themselves. They talk to a friend. With the group, they report what they learned from the other student.</p>
Topic 2	<p>Academic Value: Socializing.</p> <p>Familiarizing with the Syllabus and the core Topics and subtopics</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>What can we say about these words: Education, Teaching, Learning.</i> - <i>The Syllabus: Process syllabus</i> <p>Academic Value: Becoming aware of the new experience and of the language competences to achieve in English.</p> <p>Homework: Read the text about Education.</p>
4 March Topic 1	<p>The Syllabus, The structure of the lesson</p> <p>Some games: <i>The Ball; 1, 2, 3 Freeze</i> (from Children in Action, Prentice Hall Int.)</p>
Topic 2	<p>Some concepts: What is Education and what involves?</p> <p>Some reflections on Study Skills: Reading. What do we need to know?</p> <p>Objectives: Reflecting about appropriate study skills.</p> <p>Academic Value: Awareness of study strategies.</p>
11 March (no class)	<p>Homework</p> <ol style="list-style-type: none"> A) The students reflect on the presentations analyzed in class. B) They read in detail and for themselves, as a moment for reflection, the text on Primary Education we analyzed in class. C) They write a short paragraph about or description of: a) what Primary Education is for them; b) their reading strategies; c) the game they played or observed in class; d) they select 10 words they learned in class and write the definitions.

18 March	Warming up: Let's revise some homework.
Topic 1	What is Primary Education? Learn.org https://learn.org/articles/What_is_Primary_Education.html Students read the text and analyze content, lexicon, structures. Focus is also given to pronunciation. Use of a monolingual dictionary.
Topic 2	Education for sustainable development: Video (1st part) https://www.youtube.com/watch?v=7dzFbP2AgFo Students watch the video and make their comments. Focus on lexicon and interesting expressions. They select a goal that best represents them. They focus on the most relevant words and find definitions for them. Homework The students write 10 "I do" actions and 10 "I don't" actions in relation to respect for the environment. They give their reasons and practical examples. Social Value: Growing awareness of respect for the Environment and the context where we live.
15 April	We, the People, for the Global Goals. Students watch the video and take notes of interesting words and expressions. https://www.youtube.com/watch?v=RpqVmvMCmp0 Value: Reflecting on the concepts of cooperation as a global goal. Students follow the oral part of the video, when the video stops (teacher's selection) they have to note down the expressions, in a sort of dynamic <i>note down dictation</i> . Then, they focus on lexicon and interesting expressions. They focus on the most relevant words and find definitions for them. They select a goal that best represents them. Social Value: Respect for nature and the environment.
29 April	Where do the children play: Song by Cat Stevens (2nd part): analysis of lyrics and messages conveyed
Topic 1	https://www.youtube.com/watch?v=nBCJhNiKhFE
Topic 2	Some games: <i>Mime and Say ...</i> Didactic Value: Playing in class with children. Homework Students write a short text (200/300 words) about the lesson they attended today and express your emotions about this experience. Focus on <i>Education for Sustainable Development</i> . Social Value: Growing awareness of respect for the Environment and the context where we live.

6 May

Topic 1

Lesson Planning: Hints and suggestions.

<https://www.youtube.com/watch?v=ZW36HN4eV9k>

Video 2 and 3: The students watch the video and analyze language and content.

Topic 2

Why using mind maps in Education. Extensive and intensive listening. Samples for the oral exam.

<https://www.youtube.co/watch?v=xCyjFipyRE>

Topic 3

Children in action (Argondizzo 1992, 2002): excerpts from a textbook

Social and Didactic Value: becoming aware of didactic techniques appropriate when teaching children.

Classroom-Based Research

Virtual Exchanges Between Research and Teaching Practice: A University Course With Pre-Service Teachers of German as a Foreign and Second Language

Daniele Polizio – University of Education Upper Austria, AT

Abstract

The integration of teaching practice and research on teaching practice has been proven to be an effective and, indeed, necessary component of the professional development of teachers (Borg, 2013; Cochran-Smith & Lytle, 1999). In line with this understanding, this paper presents a university seminar held at the University of Vienna in the winter semester 2023/2024, designed for pre-service teachers of German as a Foreign and Second Language (GFL/GSL). The seminar aimed to foster reflective teaching practices and introduce students to research methods in interaction and conversation analysis. The course format combined seminar sessions with a series of one-hour videoconferences – Virtual Exchanges (VE) – with GFL learners at Waseda University in Tokyo. While not the primary object of investigation, the VEs served as a meaningful pedagogical setting in which students could take on the role of language experts and engage in intercultural, peer-based communication. These interactions, recorded for research purposes, became the basis for seminar activities such as transcription, analysis, and critical reflection. The paper outlines the pedagogical framework and structure of the course, focusing on how it supported the development of both didactic and analytical competencies. Drawing on excerpts from student learning journals and the instructor's own observations, the discussion highlights opportunities and challenges associated with this blended format. Ultimately, the paper argues that carefully integrated Virtual Exchanges can serve as an effective medium to support the dual goal of preparing pre-service teachers as reflective practitioners and emerging researchers.

1. Introduction

While the benefits of integrating teaching practice with research on teaching practice are well recognized in language education (cf. Borg, 2013; Ellis, 2012), there remains a need for more teacher-researchers and researcher-teachers, and for closer alignment between these two domains.

This paper examines a seminar held at the University of Vienna for pre-service teachers of German as a Foreign and Second Language (GFL/GSL), aimed at fostering both reflective teaching and research-oriented thinking. The course combined theoretical and methodological input with practice-based reflection on classroom interaction. *Virtual Exchanges* (VEs) with GFL learners at Waseda University in Tokyo served as the main teaching format but are presented here primarily as one example of a setting through which broader developmental goals were pursued.

After outlining key theoretical considerations regarding the relationship between teaching and research (Section 2) and the role of Virtual Exchanges in education (Section 3), the paper offers a detailed description of the course conducted by the author in winter semester 2023/2024, including its assessment, structure, and digital tools used (Section 4).

Finally, two perspectives on the course are presented: insights from the Vienna students based on their learning journals (Section 5), and my own reflections as the course instructor (Section 6).

2. Bridging the Gap: Teaching Practice and Research on Teaching Practice

Ellis (2012) differentiates research from teaching by highlighting their distinct objectives and approaches while also exploring their potential interrelations.

Research aims to systematically examine specific phenomena with a view to describing and/or explaining them and then publishing the findings. It contributes to technical knowledge about language teaching and learning. Teaching involves curriculum planning, designing lessons and then implementing and evaluating them. (Ellis, 2012, pp. 341–342)

Thus, research generates a body of knowledge that can be applied to teaching, enriching teachers' practical knowledge. As Connelly et al. (1997) point out, many aspects of teaching – if not all – such as curriculum planning, interaction with students, and assessment, are closely interconnected with “what teachers know and how they express their knowledge” (p. 666).

Knowledge, understood here as teacher learning, is not a monolithic concept. In this regard, Cochran-Smith and Lytle (1999) identify three types of knowledge that emerge at different stages of a teacher's professional development, each of which is, to some extent, interrelated: knowledge-for-practice, knowledge-in-practice, and knowledge-of-practice.

Knowledge-for-practice refers to formal, theoretical knowledge – or what Ellis (2012) describes as technical knowledge – produced by researchers in academic contexts to enhance teaching practice. By contrast, knowledge-in-practice encompasses practical knowledge which is an integral part of teaching practice and reflective teaching.

Moving beyond the division between formal and practical knowledge, knowledge-of-practice refers to the knowledge teachers themselves generate through inquiry within their own classrooms and professional communities. This process leads to local knowledge based on reflective practice, critical engagement with existing theories, and the contextualization of teaching experiences within broader social, cultural, and political frameworks (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 250).

From the perspective of teacher education, when teachers actively participate in research, they bridge the gap between theory and practice by applying research-based knowledge to enhance their teaching while also generating new insights that contribute to the wider field of educational research (cf. Borg, 2013, p. 230).

3. Virtual Exchanges

One setting in which pedagogical and research-oriented aims were implemented was through Virtual Exchanges, which provided an interactive environment for exploring intercultural communication, facilitating reflection, and generating video data for analysis.

VEs is an umbrella term encompassing a broad range of computer-mediated online interactions among learners in different geographical contexts. In the fields of education and pedagogy, several terms – though not without distinctions – are used to describe similar concepts, including “online intercultural exchange” (OIE) (O’Dowd & Lewis, 2016), “telecollaboration” (Warschauer, 1996), “teletandem” (Elstermann, 2014), and “Collaborative Online International Learning” (COIL) (Rubin, 2016).

Although reaching a unanimous definition of VEs remains challenging, certain common elements can be identified across these approaches – such as the “engagement of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations ... under the guidance of educators and/or expert facilitators” (O’Dowd, 2018, p. 5).

In the field of language teaching and learning, particularly in the GFL/GSL context, Würffel and Schumacher (2022) classify such virtual cooperative teaching and learning environments as “interaction spaces for language learning processes and intercultural learning” (p. 144). One concrete example of this is a series of videoconferences in which a group of German learners at a university in Japan – gathered in a classroom or language lab equipped with a camera and microphone – interacts in German in a group-to-group exchange with pre-service teachers from a German-speaking university, who likewise share a physical space with access to the videoconferencing platform (cf. Hoshii & Schumacher, 2010, 2017, 2021).

This is just one of many possible VE scenarios, but it closely aligns with the setting adopted in the university course described in detail in the following section, as well as with the framework of past collaborative projects between the University of Vienna and partner universities worldwide (Prkoszovits, 2020, 2022).

4. The University Course: “Interaction and Communication in Virtual GFL Classrooms”

Building on the premise that “it is not always straightforward for language teachers to transform knowledge-for practice into actual practice in their professional development” (Nakata et al., 2021, p. 344), the university course presented here aims to support pre-service teachers both in their teaching practice and in conducting research on their own teaching practice. The following sections examine in detail how this was achieved.

4.1 Course Description

The course, titled “Interaction and Communication in Virtual GFL Classrooms – A Cooperation Project with Partner Universities Abroad”¹, was held during the winter semester 2023/2024. It consisted of 14 weekly sessions of 90 minutes, structured into seven group-to-group videoconferences with GFL learners from the Waseda University in Tokyo and seven seminar sessions, which were held exclusively in Vienna as standard in-person lectures for the Vienna students.

The course was attended by four master’s students from the German as a Foreign and Second Language program at the University of Vienna (pre-service GFL/GSL teachers). Four students from Waseda University, not enrolled in German studies but learning or having learned German as a foreign language, participated in the videoconferences. Their proficiency levels and learning experiences varied, but all had at least a B1 level in German, as confirmed by their instructor, Makiko Hoshii, in Tokyo.

The interactions were not structured as teaching simulations or virtual team-teaching sessions. Instead, they were designed as hierarchy-free, group-to-group interactions about self-selected, interculturally oriented topics, which were alternately presented by the Vienna students one week and the Waseda students the next. This peer format provided German learners with the opportunity to speak German in an authentic environment² with

1 Original title in German: “Interaktion und Kommunikation in virtuellen DaF-Klassenzimmern – ein Kooperationsprojekt mit ausländischen Partneruniversitäten”.

2 It is certainly debatable how authentic and natural interactions in virtual settings can be (see Section 5.3). However, it is undeniable that for German learners outside Ger-

competent speakers of the target language (cf. Prikoszovits, 2022, pp. 107–108), while the pre-service teachers in Vienna could practice didactic aspects of virtual classroom discourse.

Before the first videoconference, all students signed a consent form allowing instructors to record the videoconferences for research purposes. On the Vienna side, video clips from the sessions were later used in seminar discussions for reflective activities on key aspects of interaction, including teacher talk, error correction, feedback strategies, negotiation of meaning, and utterance construction.

To summarize, the VE format used in this course followed the model drafted in Section 3: Two groups interacted from geographically distant locations (Vienna and Tokyo); the exchanges were interculturally oriented, with topics and moderation alternating between the groups; the interactions were facilitated by digital tools (see Section 4.4) and occurred in a peer format; students in Vienna acted as competent speakers and cultural mediators, but not as instructors; the instructors, Makiko Hoshii in Tokyo and the present author in Vienna, did not provide predefined discussion topics, giving students full autonomy in selecting their discussion themes.

4.2 Course Assessment

On the Vienna side, students enrolled in the course had the option to complete it for either three or six ECTS, which determined differences in the course assessment. In both cases, students were required to moderate a videoconference and write a learning journal, which had to be submitted by the final seminar session. Those who opted for or were required to earn six ECTS also had to submit a seminar paper within two months after the last seminar session.³

man-speaking territories – particularly those living on another continent – these VEs provide a rare opportunity to communicate with proficient German speakers in a way that is almost always uncommon in their traditional German classes (Würffel & Schumacher, 2022, p. 146; see also Hagen et al., 2016, p. 4).

³ Additionally, the distribution of points for evaluation was adjusted: For the three ECTS option, 50 points were allocated to the moderation of a videoconference and 50 points to the learning journal, whereas for the six ECTS option, 20 points were assigned to the moderation of a videoconference, 30 points to the learning journal, and 50 points to the seminar paper.

As part of their videoconference moderation, students were responsible for presenting cultural or language-related topics, which they selected in collaboration with their international partners during the initial meeting (see Section 4.3). To support their moderation, they were required to develop a presentation (e.g., using PowerPoint). Students were instructed to plan for a 60-minute videoconference and to design an interactive format that encouraged active participation and discussion. Regarding the technical setup, students were asked not to share their screen in the virtual meeting room or use other digital tools during the videoconferences, as this could disrupt the recording or prevent students from being properly captured on video⁴ – an essential requirement for the video-based (self)reflection activities during the seminar sessions.⁵ The moderating or presenting group received a collective grade.

The second form of assessment was based on a learning journal. Learning journals have proven to be highly effective in educational contexts for fostering reflective practice (cf. Farrell, 2020, 2012; Genc, 2010). Students in Vienna were required to write approximately one page after each videoconference, resulting in about six pages, plus an additional three to four pages providing an overall evaluation of their experiences in the course and potential future implications for their role as GFL/GSL teachers. The reflection on each videoconference was expected to include both a descriptive account and a critical evaluation of the events that took place. Before each videoconference, students and the instructor collaboratively determined a specific observation focus, such as: “How do I facilitate communication?” or “How do I articulate clearly?”.

The final (and additional) assessment for students aiming to earn six ECTS instead of three was a *traditional* seminar paper.⁶ The 25-page essay

4 Consequently, they were encouraged to structure their presentations relying exclusively on oral interactions. This aspect will be further explored in Section 5.2, which discusses the perceived limitation in structuring the moderation due to the request to refrain from using screen sharing or other digital tools for didactic activities.

5 As explained in Section 4.4, the PowerPoint presentations were uploaded to Slack either by the Vienna group or the Tokyo group, and downloaded by the counterpart, who then viewed them directly on their laptops during the videoconferences, thus eliminating the need for screen sharing.

6 For guidelines on preparing an academic essay in the field of German as a Foreign and Second Language at the University of Vienna, see: <https://spl10.univie.ac.at/fileadmin/>

had to focus on one of the seminar topics and ideally include an analysis of one or more self-transcribed sequences from the videoconferences. The topic was to be determined in consultation with the course instructor during the semester, and the submission deadline was set for two months after the final seminar session.

4.3 Course Schedule

The course planning began well in advance of the first seminar session. In coordination with the instructor in Tokyo, the seven videoconferences were scheduled to accommodate both time zones and academic calendars. Once confirmed, the semester plan was developed, outlining the corresponding seminar topics.

The course opened with three preparatory seminar sessions: an introduction to VEs in GFL/GSL (Unit 1), classroom research and video analysis (Unit 2), and observation methods and learning journal preparation (Unit 3; see Section 4.2).

The first three videoconferences then followed. In the initial meeting (Unit 4), students introduced themselves and collaboratively selected three discussion topics for the remaining sessions:

- Topic 1: Education, student life, and work-life balance.
- Topic 2: Food and health
- Topic 3: Dialects, multilingualism, and diversity

In Videoconferences 2 and 3 (Units 5 and 6), the Vienna and Tokyo students alternately presented Topic 1.⁷ A seminar on interaction analysis and transcription (Unit 7) followed, where students practiced transcribing short video excerpts.

Videoconferences 4 and 5 (Units 8 and 9) addressed Topic 2, again with alternating moderation. These were followed by a seminar session on interactional competence (Unit 10), using selected clips for analysis and group discussion.

user_upload/s_spl10/Hinweise_Schriftliche_Arbeiten/Hinweise_schriftliche_Arbeiten_DaF_DaZ.pdf, 28.03.2025

⁷ The presentations had to be prepared outside the scheduled teaching units due to time constraints.

Finally, Videoconferences 6 and 7 (Units 11 and 12) covered Topic 3, and the course concluded with two final seminar sessions (Units 13 and 14), dedicated to further reflection on interactional competence.⁸

4.4 Resources: Zoom, Slack and Moodle

To support the various activities of the course, both the Vienna and Tokyo groups utilized a range of digital resources, which had also been employed in prior telecollaborative projects at Waseda University (cf. Hoshii & Schumacher, 2021, 2010) and the University of Vienna (Prikoszovits, 2022, 2020).

For the videoconferencing Zoom⁹ was employed, enabling the recording of the VEs. These recordings were subsequently used in the seminar sessions for video-based reflective activities and were made available to both students and instructors for research purposes.

To facilitate more immediate communication among students and serve as a platform for uploading PowerPoint presentations, Slack¹⁰ was utilized as a chat tool. Slack is a cloud-based team communication platform, with access regulated and granted based on prior registration. Students on both sides could use it for computer-based, online, asynchronous communication, such as chatting outside of the videoconferences or briefly notifying about delays or technical issues. However, this type of communication was limited to essential interactions and did not provide valuable data for observing other forms of interaction or written Virtual Exchanges.

In addition, Moodle¹¹ was used in Vienna as the online platform for uploading seminar-related resources, including video recordings, preparatory readings, and interactive activities. Moreover, a forum was also set up in Moodle, where seminar participants could exchange ideas or ask questions to the seminar instructor.

8 Additionally, students discussed course assessment components, including the learning journal and seminar paper. In one case, a student who intended to use the video data for her master's thesis requested an opportunity to discuss her research ideas with the instructor and her peers. She sought feedback on her thesis structure, formulation of research questions, methodological considerations – an initiative warmly supported by the instructor.

9 <https://www.zoom.com/>, 28.03.2025.

10 <https://slack.com/>, 02.04.2025.

11 For the Moodle homepage of the University of Vienna see <https://moodle.univie.ac.at/>, 28.03.2025.

5. Conclusions From the Learning Journals

Although this paper does not present an empirical study but rather offers a description of the pedagogical concept underlying the university course, a brief examination of the learning journals – without delving too deeply into details – provides valuable insights into the perspectives of the four pre-service GFL/GSL teachers in Vienna regarding their experiences with the VEs.

5.1 What Worked

In general, all four participants highly appreciated the format of the course, as it enabled them to acquire practical knowledge – or knowledge-in-practice with Cochran-Smith and Lytle (1999, p. 250; see also Section 2) – that was then analysed and discussed parallelly in the seminar sessions (V1¹², p. 10). Three aspects were particularly highlighted as positive in the learning journals: (a) the autonomy granted to project participants, (b) the intercultural enrichment, and (c) the advantages of video-based reflections. V4 emphasized that the discussion topics had been self-selected, allowing the Vienna students to organize the videoconferences with a high degree of flexibility (V4, p. 7). According to V3, this flexibility and creativity were also required to manage technical difficulties and to adapt the interaction to the needs of the GFL learners at Waseda University (V3, p. 10).

Furthermore, V2 corroborated that VEs provide both a space for intercultural interaction and a framework for reflecting on language learning and teaching processes (V2, p. 144). The video-based reflection activities in the seminar sessions were thus perceived as particularly valuable:

By focusing on the observations and in particular by rewatching the videos, I was able to reflect on my behaviour when dealing with learners of German. For instance, by focussing on comprehension checks during the 3rd videoconference, I also paid more attention to this in later videos. This has made me realise how I deal with it myself: I often repeat what has been said or also add “if I understood that correctly” or similar. (V2, p. 10)¹³

12 The pre-service teachers in Vienna, whose learning journals are discussed here, are referred to as V1, V2, V3, and V4. Further biographical information is not necessary for the purposes of this paper.

13 The learning journals were written in German. The excerpts presented here have been translated into English by the author, who assumes full responsibility for their accuracy.

The significance of the video clips is underscored by several comments in which the Vienna students demonstrate an increased awareness of their own communicative practices and pedagogical approaches—elements that they had previously overlooked or had not explicitly addressed in other teacher education contexts.

5.2 Challenges

Most of the challenges, as perceived by the students in Vienna, were related to technical aspects – some arising from the planned course format, others resulting from external factors. The latter refer to technical disruptions that, as is common in videoconferencing, occasionally occurred. While everything ran relatively smoothly on the Vienna side, there were sporadic issues with video and audio in Tokyo. These problems occasionally forced the Austrian students to adjust or shorten their planned schedules, as it was difficult to predict how long it would take to resolve the technical difficulties, making the actual amount of available interaction time uncertain (V3, p. 8).

Another technical constraint identified as a challenge was related to the presentation format. As outlined in Section 4.2, students on both sides prepared PowerPoint presentations to serve as a foundation for discussions during the group-to-group interactions. However, they were instructed not to share their screens or use additional digital tools outside the Zoom environment, including breakout rooms, as it was essential to ensure that all participants remained visible at all times and that the recordings were not interrupted. To accommodate this requirement, presentations were uploaded to Slack, downloaded by the counterparts, and viewed on their own laptops during the videoconferences (see Section 4.4). Therefore, participants on both sides were required to implement exclusively oral activities within the shared virtual space.

Furthermore, as already mentioned in the first entry of this learning journal, it was not possible to use apps or similar. This meant that you were somewhat limited in terms of fostering interaction and didn't have many other options apart from asking questions; [...] In my opinion, gamifying tools could have contributed to a more varied organisation of the interactive exchange. (V3, p. 9)

These measures were perceived by some students as limiting, and it might be interesting to reflect on whether this method of presenting is truly the most optimal solution, or if there are more varied and interaction-fostering options for activities during the videoconferences.

5.3 Ambivalences

This section examines aspects of the Virtual Exchanges that elicited ambivalent responses. Specifically, three aspects will be focused: a) the students' understanding of their role during the Virtual Exchanges, b) the aspired authenticity of the interactions, and c) the varying effects of the observation during the videoconferences.

On one hand, V3 appreciates the opportunity to engage with the multiperspective dimension of the format, which allowed for experimentation with multiple roles – at times aligning with that of a teacher, at others adopting the perspective of a learner, and additionally approaching the experience from a more analytical, research-oriented standpoint through observation and documentation of their own learning process (V3, p. 8).

On the other hand, V2 questions the presumed role of the Vienna students as teachers in a peer format, while V4 challenges the position of all participants as cultural experts. The notion of assuming the role of teachers in interactions with peers was particularly problematic when it came to providing corrective feedback. Since it had been established from the outset that this was not a formal German course but rather an exchange among peers, the Vienna students often struggled with whether to explicitly address mistakes or how to apply implicit correction strategies (V2, p. 9). Additionally, V4 questions the cultural expert role assigned to participants and, by extension, the underlying concept of interculturality, pointing out that individuals are not necessarily equipped to answer questions about their own country's customs and traditions (V4, p. 7).

Another aspect that V4 found debatable was the degree of authenticity in these Virtual Exchanges. While V3 considers the spontaneity and unpredictability of the interactions to be highly realistic, mirroring future teaching and learning situations (V3, p. 8), V4 criticized the authenticity of the videoconference conversations, as they took place in a university setting rather than

in an informal or private environment. Furthermore, the instructors on both sides were always present, even though they only intervened in the event of technical difficulties (V4, p. 7).

The final ambivalent aspect concerns the predetermined observation foci set before each videoconference for reflection purposes. While this approach was generally well received, V4 questions whether focusing on a specific area of observation during the conversations sometimes hindered their own engagement in the exchange (V4, p. 7).

6. Reflections and Insights From the Course Instructor

In conclusion, I would like to share some reflections based on my observations during the course. The core aim was not to promote VEs as a method per se, but to create a setting in which pre-service teachers could critically reflect on their own teaching discourse, engage with empirical classroom research, and begin to integrate theory with practice. While the VE format offered unique opportunities for intercultural interaction and video-based analysis, it functioned primarily as a pedagogical vehicle to support these broader goals. The structure of the course – combining interactive tasks, transcription-based reflection, and peer discussion – contributed meaningfully to students' evolving understanding of their roles as future teacher-researchers. Furthermore, my experience confirmed many of the positive aspects highlighted in the scientific literature, such as the enhancement of communicative and intercultural competencies, the in-depth engagement with linguistic and cultural dimensions encountered in interaction, and the potential for students to transfer the skills and experiences gained through VEs to other teaching contexts and courses (cf. Würffel & Schumacher, 2022, pp. 145–147).

However, organizing a university course in this format presents significant logistical challenges. In general, issues related to coordination with universities in other countries must be addressed, including differences in academic calendars and, in some cases, time zones. Moreover, the unpredictability of student enrolment and the dependency on developments at partner institutions pose further challenges. None of the involved parties can determine with certainty whether the course will take place until the registration periods at all participating universities have concluded.

In winter semester 2023/2024, the enrolment numbers were ideal, with four students in Vienna and four in Tokyo. However, the situation could have become problematic if one of the two institutions had not enrolled a sufficient number of students for the videoconferences, potentially resulting in the cancellation of the course for both sides. Another possible scenario is an unexpectedly high number of student registrations. In such a case, it might be advisable to involve additional partner universities and divide larger groups into smaller groups collaborating with different institutions. Naturally, this would entail further organizational adjustments and challenges.

One structural change implemented for the current iteration of the course in the summer semester of 2025, as this paper is being written, is the reorganization of the seminar sessions into fewer, but longer blocks instead of weekly 90-minute sessions. This structure provides greater flexibility for students and allows for more dedicated time in seminar sessions to engage with the video recordings, as activities involving video analysis proved to be particularly time-intensive.

References

- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge Univ. Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://doi.org/10.3102/0091732x024001249>
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665–674. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0)
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. John Wiley & Sons.
- Elstermann, A.-K. (2014). Peergruppen-Beratung im Lernkontext Teletandem. In A. Berndt & R.-U. Deutschmann (Eds.), *Sprachlernberatung - Sprachlern-coaching* (pp. 235–247). Peter Lang.
- Farrell, T. S. C. (2012). *Reflective writing for language teachers*. University of Toronto Press.

- Farrell, T. S. C. (2019). Professional development through reflective practice for English-medium instruction (EMI) teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 277–286. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1612840>
- Genc, Z. S. (2010). Teacher autonomy through reflective journals among teachers of English as a foreign language in Turkey. *Teacher Development*, 14(3), 397–409. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.504028>
- Hagen, L.; Ring Knudsen, A., & Peters, T. (2016). *Das Kochbuch für E-Mail-Projekte im Deutschunterricht. Lehrerhandbuch* (5th ed.). Goethe-Institut Krakau.
- Hoshii, M., & Schumacher, N. (2010). Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. *German as a Foreign Language*, 1, 71–91.
- Hoshii, M., & Schumacher, N. (2017). Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In G. Schwab; S. Hoffmann, & A. Schön, (Eds.), *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung* (pp. 79–92). LIT.
- Hoshii, M., & Schumacher, N. (2021). Interaktionale Kompetenz als Lernziel für Lernende und Lehrende des Deutschen als Fremdsprache. Einblicke in kollaboratives Lernen per Videokonferenz. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaF / Z*, 1(1), 13–33.
- Nakata, Y., Tokuyama, M., & Gao, X. (Andy). (2021). From teacher to teacher-researcher: A narrative inquiry into a language teacher becoming an agent of motivational strategies. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(4), 343–356. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1940841>
- O’Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O’Dowd, R., & Lewis, T. (Eds). (2016). *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice*. Routledge.
- Prikoszovits, M. (2020). „Virtueller Tafelanschrieb“ als potenzierte Lehrersprache in interaktionsbasierten DaF-Online-Videokonferenzen. Charakteristik und Forschungsperspektiven. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 63, 124–137.

- Prikoszovits, M. (2022): Potenziale, Herausforderungen und Evaluation virtueller DaF-Videokonferenzen aus der Sicht angehender DaF-Lehrkräfte mit Implikationen für die LehrerInnenausbildung. *GFL-Journal*, 1, 98–129.
- Rubin, J. (2016). The collaborative online international learning network. In R. O'Dowd & T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 263–272). Routledge.
- Warschauer, M. (Ed.). (1996). *Telecollaboration in foreign language learning. Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- Würffel, N. & Schumacher, N. (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 3(3), 142–152. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.03.03>

Action-Research in Language Education: A Teacher's Challenge or a Common Misunderstanding¹

Carla Cixi – Ca' Foscari University, IT

Paola Celentin – Verona University, IT

Abstract

This paper focuses on a specific experience, highlighting a potential bias in how private language schools and educational institutions perceive and evaluate the role and initiatives of teachers who independently propose to engage in research. To provide context, the introduction describes the circumstances that motivated one of the authors to undertake a spontaneous application campaign for teaching positions in Italian as a foreign language, coupled with a proposal to initiate an action-research project. The responses received served as a basis for a reflection developed on a linguistic and an epistemological level. On one side, the linguistic perspective examines potential ineffectiveness in articulating the research proposal. On the other, the epistemological perspective explores the apparent resistance of institutions in accepting teacher-led research initiatives. As a result, to ensure scientific rigor, the study employs a corpus-based textual analysis of both the application emails sent and the responses received. This methodological approach combines quantitative data analysis with qualitative interpretation to provide deeper insights into the dynamics at play. The findings suggest that research is often perceived as a potential distraction for teachers and as counterproductive to effective teaching. This misinterpretation reflects a broader issue: the reluctance of institutions to regard research as an integral and complementary aspect of teaching practice. Notably, these reflections align with ongoing academic debates concerning the value of research in education and the question of who is best positioned to conduct it. In conclusion, this paper underscores the urgent

¹ Author contributions: Sections 2, 2.1, and 6 were written by Paola Celentin; Sections 2.2, 2.3, 3, 4 and 5 were written by Carla Cixi. The remaining sections reflect the joint contribution of both authors. The project was collaboratively designed and reviewed. All the translations are by the authors.

need for actionable strategies and awareness-raising initiatives aimed at addressing existing biases, promotes the integration of research into teaching practices and encourages reflective professional development within the field of language education.

1. Research in the Teaching Profession: A Critical Overview

1.1 Framing Teacher Research From an Institutional Perception

Research and teaching have long been viewed as distinct domains, despite ongoing academic discussion about the potential integration of research into educational practice as a means to promote reflective practice (Schön, 1992). As early as 1975, Stenhouse drew attention to the importance of preparing teachers as researchers. Nevertheless, research is still often regarded—by teacher education institutions themselves—as an “add-on” (Klewin & Koch, 2017, p. 60): an optional activity to be pursued alongside regular teaching duties when circumstances allow (Altrichter et al., 2014, pp. 263–264).

This perception is shared by both teachers and the institutions in which they work, whether public or private, where research is often viewed as an additional task to be undertaken outside regular teaching hours (Borg, 2006, pp. 24–25). In the same article, Borg (2006) identifies several key factors that hinder—or even prevent—the integration of research into teaching practice. Among these are the lack of time, a fundamental requirement for teachers to engage in research; the fear that research might expose weaknesses within the educational system; and the widespread belief that conducting research lies beyond the scope of teachers’ professional responsibilities. Teachers are, in fact, still frequently regarded as technicians whose main duties consist of planning lessons, assessing student work, and managing classroom activities.

The legitimacy of teacher-led research remains a subject of debate, particularly regarding concerns about the limited generalisability of its findings and the perceived lack of methodological rigour (Cochran-Smith & Lytle, 1998). John Hattie², for instance, in an interview with TES Magazine (2015), asserted

2 John Hattie, based at the Melbourne Education Research Center, is the author of one of the most influential works in the field of teacher education: *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, published by Routledge in 2008.

that teachers should concentrate on evaluating their impact on student learning, leaving research to academic professionals. Similarly, Pruett and Sayer (1997, pp. 150–151) contend that research holds greater value than teaching, framing the two domains as competing rather than complementary.

1.2 Reframing Research Within the Teaching Profession

Research is often embraced during the formative stages of teacher education, but it tends to fade as teachers advance in their careers, due to insufficient long-term support and resources.

According to Cochran-Smith and Lytle (1990), research carried out by teachers within their own classrooms is frequently undervalued and remains insufficiently acknowledged. Although it may not always conform to the methodological rigour or generalisability expected in academic research, it offers a distinctive advantage: it captures the lived realities of classroom practice (Celentin & De Luchi, 2023). Teacher-led research holds considerable potential to bridge the gap between theory and practice—between what is planned in pedagogical frameworks and what unfolds in the classroom. For this potential to be realised, teacher research must be actively supported, with environments that encourage inquiry and recognise it as an integral part of teaching practice.

It is therefore important to clarify what is meant by research in the context of teaching. As Altrichter (2014) pointed out, the term encompasses a range of practices. Action research (hereafter AR)—central to the present study—is particularly characterised by its practical and bottom-up orientation, which makes it especially well-suited for application in classroom settings (Koshy et al., 2010, pp. 1–24). Equally important is the collaborative dimension of AR, which can only be fully realised when schools, supervisors, and academic departments collectively recognise its value in advancing pedagogical practice.

These theoretical considerations provide the foundation for the present study, which examines the reception of teacher-led AR proposals in Italian language education and how these challenges surface in institutional exchanges.

2. A Contextual Overview

This study examines the experience of one of the authors, a teacher who attempted to carry out an AR project while pursuing a Master's degree in Advanced Planning for Teaching Italian Language and Culture to Foreigners (hereafter Itals Second Level) within the ITALS Laboratory at Ca' Foscari University of Venice³.

To better understand the background that led to the present research, it is important to contextualise both the programme in which the teacher-researcher (hereafter TR) was enrolled and the circumstances that shaped the subsequent outreach efforts. The following sections provide an overview of the master's degree and describe the experience that ultimately laid the groundwork for this investigation.

2.1 The ITALS II Programme

The Itals Second Level was established in 2006, and it was designed to address the professional needs of teachers of Italian to allophone students—both in Italy and abroad—pursuing advanced specialisation beyond the Itals First Level, while also reflecting broader reforms in Italian higher education introduced as part of the Bologna Process⁴, which aims to standardise academic pathways across Europe.

The distinguishing feature of the Itals Second Level programme—compared both to its first-level counterpart and to other similar postgraduate courses—is its exclusive focus on in-service teachers, who already possess formal training in teaching Italian to non-native speakers and have at least two years of experience. This already highly professional profile is complemented by a training model grounded in AR, which is considered the true core of the master's programme.

3 The ITALS Laboratory, based at Ca' Foscari University of Venice, offers two postgraduate programmes in Italian language education: a first level master's in *Teaching Italian Language and Culture to Foreigners*, and a second level master's in *Advanced Planning for Teaching Italian Language and Culture to Foreigners*.

4 Given the context of this paper, it is assumed that readers are familiar with the Bologna Process and its Framework. For those less acquainted with the Italian university system, *Master* refers to two distinct postgraduate qualifications: the First-Level and Second-Level Master's Degrees.

Itals Second Level provides two possible specializations, one focused on teaching, the other on project design. For both, the training begins with a tutor-led module introducing the relevant research approaches: AR for the teaching option and project-based research for the project design option. Following this introduction, participants begin developing their own project, which unfolds in three phases under the guidance of an expert tutor: drafting the action plan, implementing and monitoring the intervention, and collecting and analysing data. In parallel, tutor-led modules on subject-specific content relevant to the teaching of Italian as a foreign language support the integration of theoretical insights into participants' evolving research practice.

Conducting a research project (both AR and project-based), as understood in the Itals Second Level, means acting in the context in which one operates to modify (and possibly improve) some aspects that are felt to be "problematic" by the individual conducting the research.

Precisely for this reason, the implementation of a research project should not be confused with an internship, in which normally the aspiring teacher observes what happens in a context that is new to him/her, and the Itals Second Level's regulations require students to be in service at the time they undertake their studies. The transformative power of research can in fact be best expressed in a context in which the master's student plays an active role, in which the student's functions are evident, and they enjoy decision-making autonomy in the setting of their work.

2.2 An Unplanned Turn: Relocating AR After Institutional Refusal

In accordance with the Itals Second Level's requirements, an AR project was proposed for implementation in a class at a private school where the TR was working on a freelance basis. After three months, the proposal was declined, citing misalignment with the school's educational priorities. The decision brought the project to a halt and prompted the TR - following a consultation with the master's coordinator - to seek a new educational setting in which to resume the research under more supportive conditions, even if it did not fully align with the formal parameters outlined in the master's regulations.

2.3 From Rejection to Reflection

The application campaign, carried out between February 2023 and January 2024, involved contacting a range of organisations, institutions, and schools—mainly in Italy and Germany—offering Italian-language courses to foreigners. Communication took place in Italian, German, and English via phone calls, online forms, and email, combining a job application for a teaching position with a proposal to conduct an AR project. While the teaching applications were generally well received, the research proposal often elicited hesitation or resistance, suggesting that some institutions perceived it as a potential deterrent. To explore this further, responses were collected and analysed to identify possible patterns and institutional stances toward the proposed research.

3. From Outreach to Analysis

3.1 Contact and Response—Organizing the Data

This study focused specifically on email applications addressed to 49 professionals in the field of language education, including course coordinators—often teachers themselves. Of these, 19 responded to the initial message, initiating exchanges that involved both job-related and AR negotiations.

The resulting corpus consists of 64 texts, including both sent emails and replies. When examining the response rate regardless of language, the data show that 42% of the emails were ignored, while 58% received a reply. These responses were then classified into three categories:

- a) Inconclusive (89%), where the exchange ended in a refusal;
- b) Interview (8%), where a job offer was discussed but not finalised;
- c) Positive (3%), where the position was confirmed, and the AR project was approved.

Taken together, the findings indicate that most institutions rejected the application shortly after the initial contact. To investigate whether this response was linked to unclear communication in the emails or to the nature of the AR proposal itself, a corpus-based textual analysis was conducted on both the messages sent and received (Atifi & Marcoccia, 2020).

3.2 Method of Analysis

The textual analysis began by separating the corpus into emails sent and responses, grouped by language. Due to the limited number of emails in English, these were excluded from the analysis, which focused instead on messages in Italian and German. A free, academically recognized text analysis software, AntConc⁵, was used to examine both corpora.

Each corpus underwent a two-level analysis that combined quantitative and qualitative approaches:

- (1) Frequency analysis (quantitative), focusing on key terms relevant to interpretation;
- (2) Contextual analysis (qualitative), examining co-occurrences and term placement within each message.

More specifically, the analysis of the emails sent focused on assessing the clarity of the job application and research proposal by comparing word frequency in the Italian and German versions, followed by contextual interpretation. In contrast, the analysis of the responses aimed to identify institutional stances toward the research proposal by examining key terms in context, according to the contact language.

4. Findings From the Emails Sent

The data were prepared for textual analysis, with particular attention paid to the clarity of the subject line, the length of the message, and the overall organisation of the text. The initial phase of the analysis focused on determining the most frequently occurring terms within the corpus of emails, revealing five key terms in the Italian messages (Figure 1) and eight in the German (Figure 2).

5 AntConc is a free corpus analysis toolkit developed by Prof. Laurence Anthony, Waseda University (Japan). The software allows users to define how many words appear before and after the keyword, creating a block of text—known as a *token*—that helps identify the context in which the term occurs, along with its inferences and concordances.

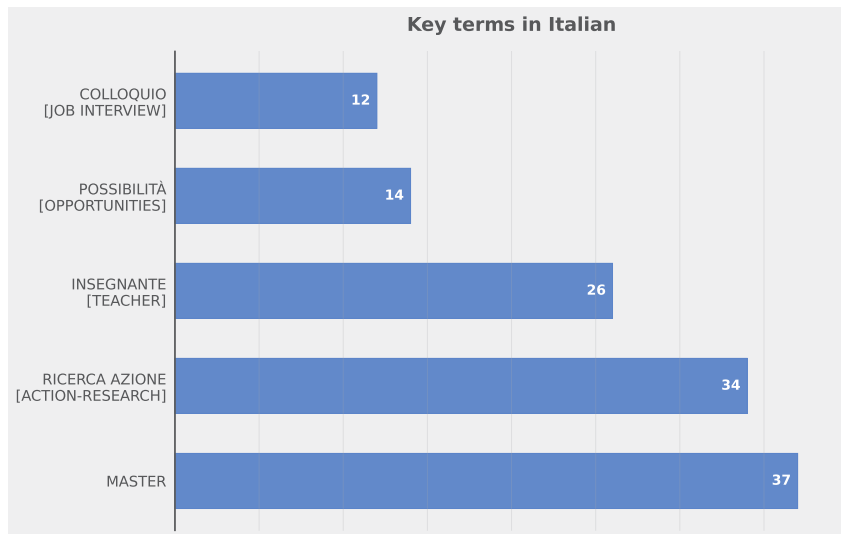


Fig. 1 – Frequency of key terms in the sent Italian messages.

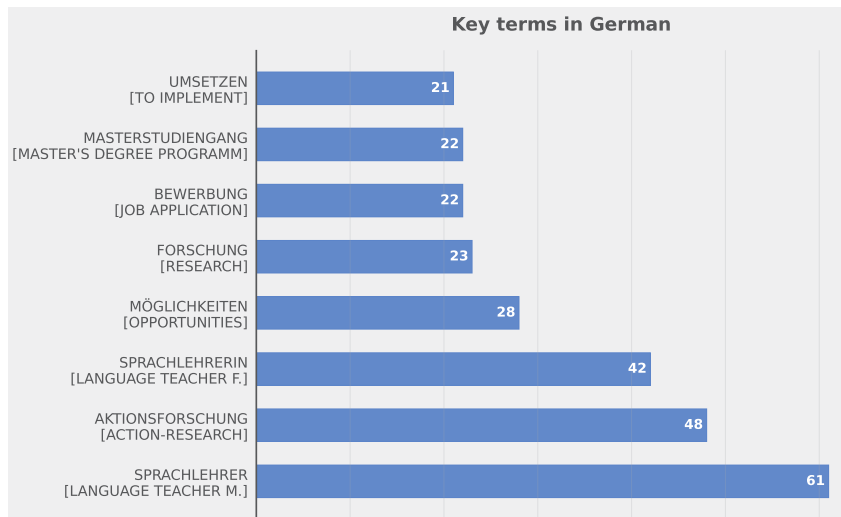


Fig. 2 – Frequency of key terms in the sent German messages.

The results yielded insights into the nature of the messages examined, which appear to follow the conventions of a job application cover letter, suggesting that the teaching proposal was likely clearly expressed.

To assess the clarity of the AR proposal specifically, the next step focused on exploring the positioning of related terms within their respective sentence contexts. The following excerpts illustrate the most representative variations observed in the Italian texts:

(1)

(...) ha portato a cercare nuove possibilità lavorative che possano offrirmi, parallelamente alla docenza, anche la possibilità di mettere in pratica il mio lavoro di ricerca.

[...] led me to seek new job opportunities that could offer me, alongside teaching, the possibility of putting my research work into practice]

(2)

(...) mi dia modo di mettere in pratica il progetto di ricerca-azione, finalizzato al miglioramento della prassi didattica.

[...] gives me the opportunity to implement the action research project, aimed at improving teaching practices]

(3)

(...) sarebbe per me importante affiancare alla docenza un progetto di ricerca-azione con osservazione in classe, utile anche per la formazione dei docenti.

[...] it would be important for me to complement my teaching with an action research project involving classroom observation, which would also be useful for teacher training]

The sequencing of information in examples (1) and (3) indicates that the AR project may be presented as distinct from the teaching activity itself. This impression is reinforced by the use of *parallelamente* [at the same time] in combination with *anche* [also] in example (1), and by the phrase *affiancare alla docenza* [to accompany the teaching] in example (3). Overall, the context remains ambiguous, as no further clarification is provided regarding the specific characteristics of the AR.

Compared to the Italian messages, the AR request appears more clearly articulated in the German-language emails. The utterances (4) and (5) are particularly illustrative:

(4)

Mir ist es weiterhin wichtig, die Aktionsforschung in meinen Unterrichtsstunden zu berücksichtigen.

[It is also important to me to take action research into account in my teaching hours]

(5)

(...) sondern als forschende Dozentin, um meine Aktionsforschung umsetzen zu dürfen.

[...] but rather as a teacher-researcher, in order to be allowed to implement my action research]

Both examples suggest a clearer articulation of the project's purpose, supported by the use of *berücksichtigen* [to take into account] in relation to teaching hours, and the phrase *forschende Dozentin* [teacher-researcher] alongside *Aktionsforschung* [action research] and *umsetzen* [to implement].

Even so, the nature of the AR project is not explicitly defined in the German texts:

(6)

(...) Abschlussarbeit, die auf der Methode der Aktionsforschung basiert ist.

[...] a thesis based on the method of action research]

(7)

(...) eine Lehrforschungsmethode, die vor Ort als Feldforschung umgesetzt werden soll.

[...] a teacher-research method, which is to be implemented on site as field research]

In example (6) and (7) the methodology is referenced using broad descriptors such as *Methode* [method] and *Feldforschung* [field research], without offering any explanation of the specific features that distinguish AR.

The findings suggest that the Italian-language emails exhibit a more ambiguous formulation, which may have increased the likelihood of misinterpretation on the part of the recipient. In comparison, the German-language emails

demonstrate a clearer articulation of the research request; nonetheless, in both cases, the nature of the AR project remains undefined.

5. Findings From the Emails Received

The data were prepared for textual analysis, taking into account the findings from the emails sent. These results might lead to the assumption that applications written in German received more responses than those written in Italian—possibly due to greater clarity in the former. To assess this possibility, the number of responses was compared according to the contact language, revealing a response rate of 45% for messages written in German and 55% for those in Italian. Contrary to the initial assumption, the results indicate that responses to emails written in Italian actually exceeded those in German.

A subsequent step aimed to identify which data could offer meaningful insights by directly comparing the corpora of sent emails and received responses; however, no significant patterns emerged.

The following phase consisted of textual analysis involving an examination of word frequency within the Italian and German corpora. The initial results showed that the most frequently occurring terms conveyed negation or regret, reflecting the overall trend of rejection. Notably, in contrast to the emails sent, several low-frequency terms in the responses—including words that appeared only once—emerged as potentially significant and offered valuable cues for interpretation. Given the nature of this data, the next section highlights these low-frequency terms—grouped by language—and proceeds with the contextual analysis.

5.1 The Responses in Italian

The analysis of the Italian responses identified five low-frequency terms (Figure 3), which reveal notable patterns in lexical choices.

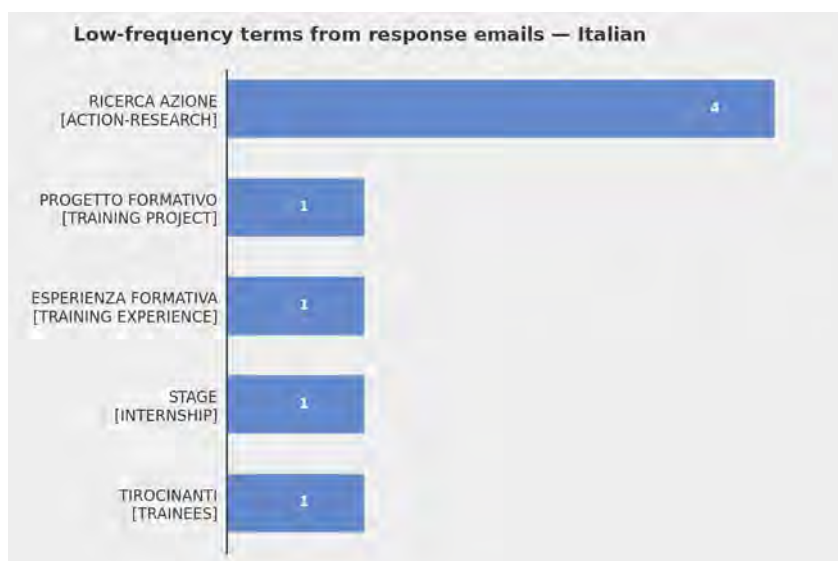


Fig. 3 – Low-frequency terms in the Italian responses.

Words such as *trainees* and *internship* suggest a misinterpretation of the original application, with the teaching position reframed as a training experience, training project, or practical placement.

A closer examination of their contextual use, confirms that the institutions appeared to interpret the teaching application, along with the AR proposal, as a request for a training or internship experience:

(8)

Grazie della sua mail, ma da noi al Centro Linguistico non prendiamo tirocinanti. Ha già provato all'Istituto XXX? Forse lì ci sono altre possibilità.

[Thank you for your email, but here at the Language Centre we do not take on trainees. Have you tried the XXX Institute? There may be other opportunities there]

(9)

Se Lei si interessa a uno stage di orientamento (Hospitantz) in un corso di lingua universitario, Lei dovrebbe rivolgersi ai Centri XX.

[If you are interested in an orientation internship (Hospitantz) within a university language course, you should contact the XX Centres]

(10)

(...) l'Istituto XXX non potrà entrare nel progetto formativo, perché questo tipo di esperienza formativa richiede un accordo già formalizzato tra università.

[(...) the XXX Institute cannot be part of the training project, as this type of learning experience requires a formalized agreement between universities]

(11)

Secondo le nostre informazioni diverse università per stranieri offrono la possibilità di svolgere queste prove pratiche direttamente all'interno del loro insegnamento.

[According to our information, several universities for foreigners offer the possibility of carrying out these practical tests directly within their teaching programmes]

The term *ricerca azione* [action research] appears explicitly in four responses, which might initially suggest recognition of the original proposal. However, a closer examination of the surrounding context reveals a shift in interpretation:

(12)

Per poter individuare un contesto glottodidattico utile per la tua ricerca-azione avrei bisogno di alcune informazioni di base, come il numero di ore previste, il livello iniziale (...)

[To identify a glottodidactic context suitable for your action research, I would need some basic information, such as the number of planned hours, the initial level (...)]

(13)

(...) conosco bene l'approccio della ricerca-azione e la pubblicazione della Coonan, che mi piace molto, e capisco che sia difficile dare informazioni in anticipo.

[(...) I am familiar with the action research approach and Coonan's publication, which I like very much, and I understand that it is difficult to provide information in advance]

(14)

(...) nel suo progetto di ricerca, ma avremmo bisogno di qualche informazione: di quante ore di ricerca-azione si tratta? E devono essere svolte tutte in un corso a livello A2?

[(...) in your research project, but we would need some information: how many hours of action research are involved? And do they all need to be carried out in an A2-level course?]

(15)

(...) qualora tu non avessi ancora trovato un ente di formazione presso il quale svolgere la ricerca-azione, (potresti) rivolgerti alla XXX.

[(...) if you have not yet found a training institution where you can carry out the action research, [you could] contact XXX]

In examples (12), (13), and (14), the mention of AR is immediately followed by requests for predefined details—such as total hours, course level, and participant profiles—suggesting that the proposal may have been understood as a conventional form of structured educational research, rather than its intended context-specific nature.

Notably, in example (13), the respondent refers to the work of C.M. Coonan. In this light, it is worth recalling that Coonan (2000, p. 9) defines AR as situational and context-bound, producing non-generalisable data, with the aim to bridge theory and practice through a bottom-up approach. This raises the question of whether similar patterns emerge in the German corpus.

5.2 The Responses in German

The German responses included five low-frequency items (Figure 4) reflecting similar lexical patterns to those found in the Italian data, with terms equivalent to internship or traineeship suggesting that the proposal was interpreted as a request for practical training.

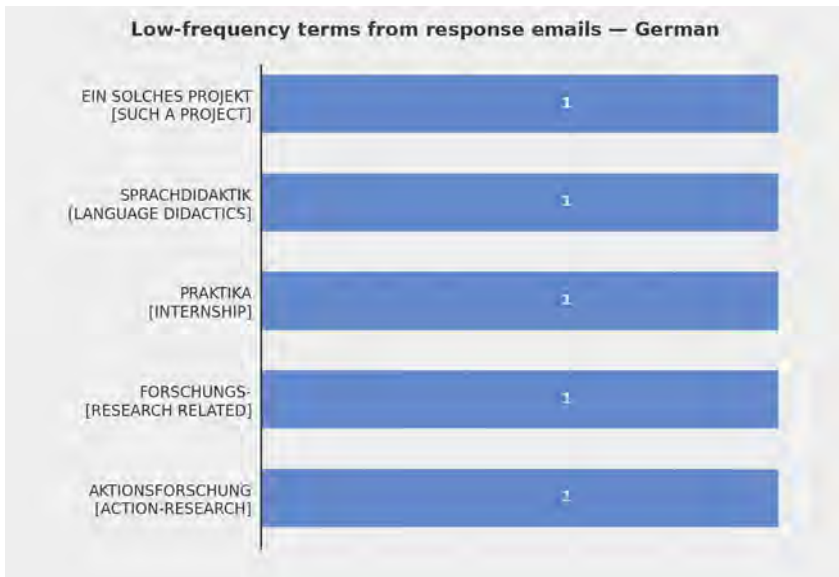


Fig. 4 – Low-frequency terms in the German responses.

AR is mentioned only once under its proper name, although it is also indirectly referenced as “such a project”. The presence of terms like *language didactics* and *research-related* might initially suggest a positive stance toward the AR component.

On closer examination, a more complex picture emerges, as illustrated by the following excerpts:

(16)

(...) wie der Ablauf ist. Es gibt Formulare auszufüllen usw. Mehr Infos zur Aktionsforschung und wie sie konkret im Unterricht angewendet wird, (...)

[(...) how the process works. There are forms to fill out, etc. More information on action research and how it is applied in the classroom would be helpful, (...)]

(17)

Für den aktuell bevorstehenden Intensivkurs jedoch halten wir ein solches Projekt für eher ungünstig, da der Zeitdruck enorm ist.

[For the upcoming intensive course, however, we consider such a project rather unsuitable, as the time pressure is enormous]

(18)

(...) hervorheben, dass das XXX keine Forschungs- sondern eine Serviceeinrichtung ist.

[(...) emphasize that XXX is not a research institution, but a service unit]

(19)

Leider sind aber die Praktika bei uns nur für Studierende.

[Unfortunately, internships with us are only available to university students]

(20)

(...) Sprachunterricht, jedoch nicht Unterricht in der Sprachdidaktik stattfindet. Es ist damit scharf zu trennen (...)

[(...) language teaching takes place here, but not instruction in language didactics. A clear distinction must therefore be made (...)]

In example (16), the respondent requests further information, possibly indicating an openness to negotiation. However, the subsequent responses reveal more restrictive positions: in (17), the request is declined due to lack of time, implying that involvement in research might interfere with teaching responsibilities; in (19), an internship is explicitly refused; and in (18) and (20), the focus shifts to institutional boundaries—distinguishing between bodies responsible for research and those tasked with language instruction. This distinction suggests a perceived separation between the roles of teacher and researcher.

5.3 Comparing Sent Emails With Replies

Extending the findings, the textual examination of the emails sent highlighted ambiguities in several messages, particularly in those in Italian. Nevertheless, the AR methodology remained unclear, which may have unintentionally reduced the perceived importance of this component. This is particularly relevant given that effectively formulating a request in formal communication often requires careful rhetorical structuring, particularly when aiming to maintain politeness and deference across potential cultural boundaries (Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989).

This becomes even more relevant when considering formal email as a communicative genre which, despite adhering to norms of politeness and indirectness typical of other formal registers, occupies a hybrid space between spoken and written language and generally favours brevity (Crystal, 2001, p. 51). Features associated with formal email communication have been shown to affect intelligibility and pragmatic effectiveness in professional exchanges (Kruger et al., 2005; Atifi et al., 2011).

These communicative constraints help contextualize the patterns observed in the responses, which revealed a recurring set of misunderstandings across both language corpora. Despite geographical and cultural differences, three common aspects emerged: (i) the AR methodology was largely unfamiliar and in only one instance was a request for clarification made; (ii) the application for a teaching position was frequently interpreted as a request for an internship; (iii) teaching and research were perceived as distinct activities.

These findings invite reflection on how AR proposals and the role of the TR are perceived within educational settings.

6. Key Patterns and Interpretation

The analysis has highlighted several recurring features that characterise the context of teaching Italian to foreigners, particularly when AR is introduced into institutional discourse. We identified three main patterns that reflect institutional challenges and perceptions commonly associated with teacher-led AR.

6.1 Terminological Confusion

A first notable issue concerns the widespread terminological ambiguity surrounding AR, both in how the methodology itself is conceptualised—often not clearly distinguished from empirical or experimental research—and in how its main actors are defined. In several cases, the role of the TR appeared to be conflated with that of a trainee, suggesting a lack of clarity around the purpose and identity of the AR practitioner.

6.2 Institutional Scepticism

The analysis also reveals a prevailing attitude of reluctance toward the figure of the TR, whose role is frequently perceived as both hybrid and ambiguous. Teachers involved in AR are often seen as underqualified to conduct research and, at the same time, as less engaged in instructional duties. Institutions appeared to fear that involvement in research might detract from teaching, with educators devoting less time to lesson planning and delivery due to the demands of data collection and project monitoring.

6.3 Impact on Learners

Extending these institutional perceptions, the presumed conflict between teaching and research was seen to affect students directly. When research is viewed as a diversion from teaching rather than a complement to it, learners may be perceived as at risk of receiving reduced pedagogical support and struggling to meet the objectives outlined in the syllabus. This concern reflects a broader institutional narrative in which the educational value of teacher-led research remains insufficiently acknowledged.

7. Conclusions and Potential Directions for Future Research

Although exploratory in nature, this study offers insights into the reception of the TR within the field of teaching Italian to foreigners for non-native speakers, suggesting several lines of inquiry for continued research and institutional dialogue. An important insight arising from the comparison of

the findings is the role that cross-cultural dimensions play in shaping formal communication. Even in contexts where institutions share similar characteristics and professionals working in education are experienced in intercultural interaction, communicative frameworks remain deeply influenced by the local cultural context—including textual structure, stylistic conventions, and pragmatic norms.

Furthermore, if independently conducted research plays a meaningful role in the professionalisation and enrichment of the teaching profession—as postulated by this study—, then active support for such initiatives should be prioritised. This commitment should be systematically promoted both within the institutions where teachers are employed and through partnerships with external organisations willing to host research projects. Strengthening collaboration between teacher education programmes and institutions responsible for teaching Italian as a foreign language is essential to ensuring the sustained development and recognition of teacher-led research.

A preliminary step in this regard should involve the development of a transparent and internationally shared terminology that clearly defines the roles, objectives, and methodologies underpinning teacher-led research.

References

- Altrichter, H., Feindt, A., & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (pp. 261–283). Waxmann.
- Atifi, H., & Marcoccia, M. (2020). Indirectness and effectiveness of requests in professional emails. In Z. Livnat, P. Shukrun-Nagar, & G. Hirsch (Eds.), *The discourse of indirectness: Cues, voices and functions* (pp. 143–166). John Benjamins.
- Atifi, H., Mandelcwajg, S., & Marcoccia, M. (2011). The co-operative principle and computer-mediated communication: The maxim of quantity in newsgroup discussions. *Language Sciences*, 33(2), 330–340. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2010.10.011>
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Ablex.

- Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English Teaching Forum*, 44(4), 22–27. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/06-44-4-d_0.pdf
- Celentin, P., & De Luchi, M. (2023). Lo sviluppo professionale dell'educatore linguistico inclusivo attraverso l'osservazione e l'auto-osservazione: uno strumento a portata di sguardo. In M. Dalloiso (Ed.), *Il Sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva. Rappresentazioni, convinzioni e implicazioni didattiche. Italiano LinguaDue*, 15(1), 665–685
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issue that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2–11.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1998). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1(1), 19–36. <https://doi.org/10.1080/1360312980010103>
- Coonan, C. M. (Ed.). (2000). *La ricerca-azione*. Cafoscarina.
- Crystal, D. (2001). *Language and the internet*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164771>
- Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *Die Deutsche Schule*, 109(1), 58–69. <https://doi.org/10.25656/01:25976>
- Koshy, E., Koshy, V., & Waterman, H. (2010). *Action research in healthcare*. SAGE Publications.
- Kruger, J., Epley, N., Parker, J., & Ng, Z.-W. (2005). Egocentrism over e-mail: Can we communicate as well as we think? *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 925–936. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.925>
- Mills, N. H., Pruett, R. E., Sayer, J. E., & Tucker, D. E. (1997). Teaching versus research: An imbalance of importance? *Journal of the Association for Communication Administration*, 26(2), 149–153.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- TES. (2015, April 22). Leave research to the academics, John Hattie tells teachers. *TES Magazine*. <https://www.tes.com/magazine/archive/leave-research-academics-john-hattie-tells-teachers>
- TES. (2014, September 4). Take control of your teaching by embracing research. *TES Magazine*. <https://www.tes.com/magazine/archive/take-control-your-teaching-embracing-research>

Omologazione o rispetto delle diversità? Per un approccio didattico alle microlingue tecnico-professionali che rispetti la specificità di lingue diverse dall'inglese

Daniela Ceroni – Hochschule Geisenheim University, DE

Abstract

Per riferirsi alle microlingue si usa in ambito internazionale il termine inglese *Language for Specific Purposes* (LSP). Anche da un punto di vista operativo ci si orienta spesso su modelli glottodidattici imperniati sull'inglese (Scarpa, 2014; Daloiso, 2023). Oggetto di questa ricerca è un'analisi contrastiva delle metodologie utilizzate nelle microlingue scientifico-professionali offerte dal Centro Linguistico di un'università tedesca in inglese, francese, spagnolo, italiano, olandese e tedesco. Attraverso la redazione di un questionario sottoposto al personale docente si è cercato di individuare eventuali analogie e divergenze sul modo di concepire il proprio corso e sulle strategie glottodidattiche adottate. Alla valutazione del questionario è seguito un confronto in plenaria per commentare i risultati ed individuare nuovi indirizzi, al fine di incoraggiare una prassi di glottodidattica delle microlingue più consona alle peculiarità specifiche delle varie lingue.

Tra le affinità emerse dal sondaggio la più significativa riguarda la figura del/della docente di microlingua che è in genere in possesso di una laurea in discipline umanistiche ed insegna una microlingua tecnica senza una formazione specifica (Balboni, 2000), ma con compiti più gravosi di un tipico insegnante di lingua straniera (Ballarin, 2007). Le differenze si collegano alla definizione stessa di una LSP. Al contrario dell'inglese, lingue come l'italiano, indissolubili dal loro sostrato originale, trasmettono contenuti legati alla cultura specifica di cui sono espressione. Un'omologazione della glottodidattica di queste lingue alle metodologie delle LSP in inglese trascura questo fattore autoctono e non appare quindi auspicabile.

1. Introduzione

La presente ricerca è nata dall'esigenza di confrontare le metodologie e gli obiettivi glottodidattici dei corsi di microlingua scientifico-professionale offerti dal Centro Linguistico (CL) della Hochschule Geisenheim University (HGU) al fine di garantire e mantenere una certa standardizzazione in termini di qualità nelle varie lingue erogate. Standardizzazione in campo glottodidattico sottende spesso un'automatica ed istintiva omologazione a modelli d'insegnamento imperniati sull'inglese (Daloiso, 2023, p. 276), senza tenere conto che questa lingua risulta "legata sempre meno a specifiche varietà nazionali quali l'inglese britannico e l'inglese americano" (Scarpa, 2014, p. 226) ed espleta quindi nel suo ruolo di lingua franca una funzione che trascende le peculiarità specifiche di lingue legate a realtà sociali e culturali circoscritte, come ad esempio l'italiano. Con l'aiuto di un questionario che è stato sottoposto al corpo docente del CL si è cercato perciò di individuare un percorso condiviso che permetta al contempo di preservare la diversità linguistica. Da un punto di vista formale, questo contributo è organizzato come segue: nella prima parte tratterò la questione terminologica ed il quadro concettuale di riferimento legato alla scelta del termine *microlingua*. In seguito presenterò una definizione in tre diverse lingue dello stesso concetto scientifico, al fine di mettere in risalto la matrice culturale e di pensiero di cui ogni lingua è intrinsecamente portatrice. Nella seconda parte illustrerò il contesto istituzionale in cui ho condotto la mia indagine per passare poi, nella terza parte, a descrivere il questionario su cui si basa. Infine, nella quarta parte, discuterò i risultati più interessanti del sondaggio, traendo alcune conclusioni ed evidenziando alcuni possibili indirizzi operativi per il futuro.

1.1 Scelta terminologica e quadro concettuale di riferimento

Perché parlare di microlingue invece che di linguaggi settoriali o di linguaggi per scopi specifici, visto che in campo internazionale ci si riferisce a questo ambito con il termine inglese di *LSP*? Balboni (2000), nella sua citatissima pubblicazione *Le Microlingue Scientifico-Professionali. Natura ed Insegnamento*, ha illustrato la genesi, l'evoluzione e l'utilizzo di questi concetti in ambito internazionale ed italiano eleggendo poi il termine *microlingua* come il più adatto per definire un linguaggio scientifico-professionale in quanto in grado

di trasmetterne tutte le qualità distintive: una micro-lingua scientifico-professionale fa riferimento ad una macro-lingua, di cui condivide in piccolo le caratteristiche, è un linguaggio specifico di un determinato settore di attività, utilizzato da un gruppo di tecnici per la comunicazione e l'identificazione all'interno della categoria (Balboni 2000, p. 8-16). La compresenza di tutte queste dimensioni nel termine *microlingua*, esprime la complessità di questo ambito linguistico risultando quindi migliore del termine *LSP*, più diffuso a livello internazionale, ma meno polivalente. Oltre a questo vantaggio, il termine *microlingua* si dimostra perfettamente in linea con la mia intenzione di sottolineare l'importanza del sostrato culturale della lingua di riferimento nell'insegnamento dei linguaggi scientifico-professionali.

A Balboni (2000) ed anche a Ballarin (2007) va inoltre il merito di aver affrontato in modo chiaro ed esauriente la didattica delle microlingue scientifico-professionali in italiano, trattandone i vari risvolti teorici e pratici.

1.2 La questione del sostrato culturale nelle microlingue scientifico-professionali

Una microlingua di tipo scientifico-professionale, il cui obiettivo è quello di una comunicazione tra tecnici, imperniata sulla chiarezza e sulla mancanza di ambiguità (Ballarin, 2007, p. 3), sembra a prima vista non risentire dell'influenza del sostrato culturale dei parlanti. Alla prova dei fatti però questa supposizione di "a-culturalità", come sostiene Balboni (2000, p. 34), si dimostra erronea. Sia sul piano concettuale che su quello comunicativo, socioculturale e più prettamente linguistico (Balboni, 2000, p. 29-35), la matrice culturale dei parlanti plasma le loro scelte comunicative, ovvero quali informazioni dare, in quale ordine e con quale grado di complessità. Per dimostrarlo vorrei fare riferimento alla microlingua scientifico-professionale di cui mi occupo prevalentemente: quella del settore viticolo-enologico. Nella tabella seguente vengono poste a confronto tre definizioni della vite, la pianta che produce l'uva, in tre diverse lingue: in inglese, italiano e francese. Si tratta in tutti e tre i casi della prima frase di un paragrafo, tratto da un manuale, cartaceo o digitale, in cui si introduce la fisiologia della vite.

Tabella 1 – Definizione della vite. Inglese, italiano e francese a confronto.

Definizione 1	Definizione 2	Definizione 3
(In inglese) A vine is a plant with a weak stem – or long, thin, central part of the plant – and so uses neighboring plants, trees, walls or a trellis for a support.	(In italiano) La vite è un arbusto rampicante con portamento naturale irregolare, generalmente determinato dalla forma di allevamento; è una specie caducifolia che entra in riposo vegetativo durante l'inverno ed è per questo che è importante usare dei tutori in ferro per sorreggere le barbatelle.	(In francese) La vigne est une liane qui assure, comme tous les végétaux supérieures, la croissance en longueur de ses tiges, ou rameaux, et de ses racines par les méristèmes primaires, et la croissance en épaisseur par les méristèmes secondaires ou cambium.
(Fonte: Mazej M. et al.: <i>English for Wine professionals & Wine Lovers</i> . Brno, 2015, 30)	(Fonte: https://www.ilvitigno.it/index.php/caratteristiche-botaniche.html)	(Fonte: Carbonneau A., De-loire A., Jaillard B: <i>La vigne. Physiologie, terroir, culture</i> . Dunod, 2007, 19)

La definizione in inglese è sicuramente la più chiara e la più facile da capire. I termini tecnici, a parte *vine* per vite, sono *stem* per fusto e *trellis* per traliccio. Questa definizione è però anche la più corta ed ha un contenuto informativo molto basso: ci dice in pratica che la vite è una pianta rampicante e cresce sorreggendosi ad un sostegno. La definizione italiana al contrario è criptica, densa di termini tecnici, in parte oscuri anche a madrelingua non esperti del settore (ad. es. il termine *barbatella*), ed inoltre con un contenuto informativo molto più complesso e specifico. Apprendiamo infatti che la vite non è semplicemente una pianta, ma un arbusto rampicante, che cresce in modo irregolare e che la sua forma dipende da come viene allevata, che perde le foglie ed interrompe l'attività vegetativa in inverno. Il nesso causale per questo, verso la fine della frase, interrompe poi improvvisamente il flusso logico e crea perplessità: introduce infatti una conclusione ("ha bisogno di tutori di sostegno") che non si riferisce all'informazione immediatamente precedente ("va in riposo invernale"), ma all'informazione introduttiva ("è un arbusto rampicante"). Per un non madrelingua risulta difficile seguire il filo del discorso. Il modo di comunicare non è diretto e lineare, come nella definizione in inglese, ma pieno di digressioni e solo alla fine ci si ricollega a quanto premesso all'esordio. Si avverte quasi il bisogno impellente di chi scrive di trasmettere tutto

il proprio sapere sulla vite; le nozioni sono più importanti della struttura logica, ci vuole tempo ed attenzione per ricostruire il messaggio e comprenderlo. La definizione in francese è simile per lunghezza e complessità contenutistica a quella in italiano e contiene altrettanti termini tecnici. Si tratta però nella maggior parte dei casi di termini più accessibili perché appartenenti ad un repertorio internazionale: liane, méristèmes e cambium sono molto simili alle forme corrispondenti italiane ed inglesi usate in campo botanico e quindi di facile comprensione. La definizione francese è forse anche più elitaria di quella italiana, dal momento che fa riferimento ad altre conoscenze che vengono date per scontate (“come tutte le piante del regno vegetale”), ma riesce a strutturare in modo più chiaro e logico le informazioni, rendendole al tempo stesso ancora più specifiche grazie alla distinzione tra due modalità di crescita della vite: in lunghezza ed in spessore. Questi tre brevi esempi dimostrano a mio avviso che la matrice culturale non è affatto un fattore trascurabile nell’insegnamento di una microlingua scientifico-professionale perché condiziona profondamente la modalità di trasmissione e la dimensione contenutistica del sapere. Anche nella didattica delle microlingue la comunicazione non è “asettica” (Balboni, 2000, p. 30); è quindi imprescindibile insistere sulle specificità della lingua come espressione del pensiero tipico della cultura di riferimento per facilitare la comprensione e l’apprezzamento reciproco. Compito del/ della docente non è quindi imitare una pratica didattica improntata sull’inglese perché sarebbe fuorviante. Mentre l’inglese, soprattutto nella sua veste di lingua franca, tende alla semplificazione come strumento per facilitare la mutua comprensione, lingue come l’italiano od il francese mi sembrano dare priorità alla multidimensionalità e complessità del messaggio con l’obiettivo di incentivare lo sforzo cognitivo e l’evoluzione intellettuale del singolo. L’attenzione del/della docente di microlingua dovrebbe a mio avviso vertere sul confronto tra le lingue e non sull’omologazione, al fine di favorire sia il transfer linguistico che le capacità interculturali.

2. Il contesto istituzionale della ricerca

Al fine di comprendere meglio il contesto in cui è stato sviluppato il sondaggio alla base di questa ricerca, vorrei presentare brevemente il Centro Linguistico (CL) dell’ateneo tedesco cui faccio riferimento: la Hochschule Gei-

senheim University (HGU). Si tratta di un'università definita di *nuovo tipo* ed unica in Germania, fondata sul cosiddetto *triangolo della conoscenza* che mira a riunire ricerca, istruzione ed innovazione secondo i dettami dell'UE, peraltro senza tralasciare la pratica. I corsi di studio della HGU rientrano prevalentemente nel settore agroalimentare e della tecnologia delle bevande, con il vino come protagonista, ma comprendono anche l'Architettura del Paesaggio, la Logistica degli Alimenti Freschi e la Sicurezza Alimentare. A livello magistrale esistono vari programmi internazionali in cooperazione con partner in vari Paesi europei, tra cui l'Italia.

Le microlingue scientifico-professionali offerte dal nostro CL riguardano quindi linguaggi relativi ai corsi di studio offerti dall'ateneo e sono inclusi nei Curricula delle Lauree Triennali, ma aperti anche a studenti e studentesse di corsi di Laurea Magistrale. Si tratta di moduli, prevalentemente obbligatori in inglese e facoltativi nelle altre lingue, con una durata che varia da quarantacinque a novanta ore a semestre e con un numero di CFU che va da tre a sei crediti. Mentre per l'inglese però abbiamo dieci microlingue, una per ogni corso di studio, per le lingue romanze abbiamo due tipi di corsi che raggruppano al loro interno varie microlingue abbastanza diverse tra loro: da una parte quelle relative ad Architettura del Paesaggio ed Agraria, dall'altra quelle che raggruppano insieme ben cinque tipi di microlingue relative al settore del vino, delle bevande in genere, dell'Economia Internazionale del Vino, della Logistica e Gestione di Prodotti Freschi e della Sicurezza Alimentare. Per il tedesco e l'olandese offriamo invece un unico corso ma almeno per un'unica microlingua. Il Tedesco come Lingua Seconda si insegna nell'ambito di un corso di studio erogato in inglese, *l'International Wine Business*, l'olandese per gli studenti e le studentesse di Agraria. Già da questa semplice descrizione dei corsi si evince la discrepanza che sussiste sia sul lato pratico che di dispendio di risorse tra l'inglese e le altre lingue. Le risorse finanziarie messe a disposizione dell'inglese sono notevolmente maggiori, i/ le docenti di inglese sono in due casi affiancati/e da insegnanti di disciplina che si incaricano della parte tecnica e la relazione 1:1 (un corso per ogni microlingua) facilita ulteriormente la preparazione e lo svolgimento dei singoli corsi, che in molti casi sono tenuti da colleghi/e con un contratto regolare a tempo indeterminato. I compiti didattici dei/delle docenti di lingue romanze risultano già a colpo d'occhio molto più complessi e gravosi, non c'è il sostegno di un

docente tecnico e le risorse messe a disposizione sono decisamente inferiori. Va inoltre detto che solo per l'italiano la docente è di ruolo, per lo spagnolo ed il francese il CL si avvale della collaborazione di docenti *free lance*. La questione che si pone a fronte di questa situazione è come un insegnante di un corso che comprende cinque microlingue molto diverse tra loro possa essere in grado di garantire un'offerta didattica consona alle esigenze di tutti. In genere, come già notato da Ballarin: "si finge" (2007, p. 7) che il/la docente abbia un'adeguata conoscenza in tutti questi settori. In realtà è ovvio che si tratta di una condizione che non corrisponde né ai bisogni dei/delle docenti, né alle esigenze degli/delle apprendenti, quindi più propriamente di un disagio che necessita una cura. La constatazione di questo squilibrio all'interno del CL e dell'HGU è stata così la scintilla che mi ha spinto ad avviare questa ricerca, nel tentativo di additare possibili rimedi a questo dilemma.

3. Il sondaggio

Il questionario che ho elaborato come strumento di indagine e sottoposto nel giugno del 2024 in formato digitale ai/alle 12 colleghi/e di microlingue del nostro CL consta di 23 domande (quattordici quesiti chiusi e nove aperti), formulate in tedesco, ma a cui era possibile comunque rispondere nella propria lingua madre. La prima parte del questionario (quattro quesiti), che segue la premessa con l'obiettivo dell'indagine, mira a chiarire l'inquadramento professionale del campione. I quesiti posti riguardano quindi la lingua insegnata, gli anni di esperienza d'insegnamento, l'età, il titolo e la materia di studio degli/delle informanti. La seconda parte (sei quesiti) si occupa del contesto dei corsi di microlingua nelle varie lingue erogate, del *target* di riferimento e del grado di consapevolezza dei/delle docenti sulle peculiarità di un corso imperniato sui linguaggi scientifico-professionali. Gli otto quesiti della terza parte si incentrano sulla modalità di insegnamento, sulla scelta dei materiali e sulle abilità linguistiche più esercitate. La quarta parte (cinque quesiti) mira a rilevare le tecniche glottodidattiche considerate più efficaci ed utilizzate più frequentemente. Il questionario si conclude con un invito a fornire commenti e suggerimenti afferenti al tema della didattica delle microlingue. La struttura del questionario ha consentito di analizzare i dati rapidamente integrando al contempo una dimensione più qualitativa, resa possibile dalle

note individuali dei quesiti aperti. Alla raccolta dei dati è seguito un incontro in presenza per presentare al corpo docente i risultati del sondaggio e discuterne insieme. Il fine ultimo era sollecitare il confronto e la riflessione per sopperire agli inconvenienti emersi dall'indagine, raggiungere una maggiore comparabilità formale tra le varie microlingue optando al tempo stesso per un profilo più specifico per lingue diverse dall'inglese. In merito alla scelta dei quesiti, mi sono ispirata prevalentemente al progetto europeo *LSP Teacher Training Summer School (TRAILs)* che, sulla base di un sondaggio condotto in venticinque Paesi dell'UE tra il 2018 ed il 2020, si è prefissato di investigare la situazione attuale dell'insegnamento delle LSP nelle università dell'UE, allo scopo di sviluppare un curriculum formativo innovativo in questo ambito d'insegnamento (Kic-Drgas & Woźniak, 2020).

4. L'analisi dei dati

La prima parte del questionario evidenzia le caratteristiche del campione e rileva che il profilo maggiormente rappresentato è quello di un/una docente di una fascia d'età compresa tra i 50 ed i 65 anni (il 41%) ed altamente qualificato/a: il 76% è in possesso di una Laurea Magistrale o equivalente ed ha un'esperienza pluriennale di insegnamento in ambito linguistico (al minimo dieci anni di pratica professionale). Il 50% del campione insegna inglese, mentre cinque su dodici sono insegnanti di lingue romanze. È interessante notare a questo proposito che il 15% dei/delle docenti di lingua inglese è in possesso di un titolo di studio inferiore alla media del campione (una Laura Triennale). Per quanto riguarda la materia di studio, troviamo qui confermata l'ipotesi di Ballarin (2007, p. 5), secondo cui il docente medio di microlingua è più un linguista che uno specialista. Gli/Le informanti del sondaggio hanno prevalentemente una formazione filologica di tipo umanistico. Solo tre su dodici intervistati sono esperti di disciplina nei seguenti ambiti: Enologia e Viticoltura, Economia e Psicologia. Nella seconda parte del questionario è stato richiesto agli/alle informanti di descrivere i propri corsi di microlingua a proposito del livello di conoscenze linguistiche dei/delle discenti e di dare la propria opinione sull'essenza delle microlingue. Dai dati è emerso che solo il 3% dei corsi di microlingua in esame ha un livello omogeneo. Nel 29% dei casi il livello, pur essendo disomogeneo, si attesta però tra B1 e B2 del QCER

(corsi in inglese), mentre nel caso di corsi di microlingua romanza, il grado di eterogeneità è molto più ampio e comprende livelli tra A2 e C2/madrelingua. Nel caso dell'olandese, il livello linguistico si attesta invece su A1. Data la vicinanza linguistica tra l'olandese ed il tedesco, è stato consentito l'accesso al corso senza conoscenze linguistiche preliminari, anche in seguito alle direttive imposte dalla facoltà di Agraria cui fa riferimento il modulo di microlingua olandese. Nella microlingua di tedesco abbiamo invece spesso il fenomeno inverso: gli apprendenti sono generalmente madrelingua iscritti alla Triennale, *International Wine Business*, erogata in inglese. Nonostante questa forte discrepanza tra le singole lingue e le sue diverse implicazioni, il livello B1 appare al 75% del campione come il livello di soglia più adeguato per accedere ad un corso di microlingua scientifico-professionale.

Dal momento che il carattere eterogeneo della maggioranza dei nostri corsi di microlingua mi era noto, i quesiti seguenti erano tesi a scoprire come il nostro corpo docente venga affetto da questa eterogeneità. Il risultato è stato nel complesso molto incoraggiante. Dalle risposte è emerso che la sfida maggiore riguarda l'aspirazione ad includere tutti, in modo che la motivazione resti alta e nessuno percepisca le attività ed i contenuti offerti come troppo difficili o troppo banali. Altro notevole inconveniente messo a fuoco dagli/dalle informanti riguarda i tempi di preparazione che sono necessariamente più lunghi in questi casi. Come già accennato nel capitolo 2, i moduli in italiano, francese e spagnolo presentano un ulteriore grado di disomogeneità, dal momento che riuniscono in un unico modulo discenti di ben cinque corsi di laurea, con bisogni distinti a seconda dell'area professionale di riferimento. I/Le nostri/e docenti sembrano non lasciarsi demoralizzare da queste difficoltà e fanno nel complesso un bilancio positivo della loro esperienza con gruppi di livello linguistico diverso. Come evinto dalle risposte al quesito aperto su questo argomento, una situazione di eterogeneità all'interno di un gruppo rafforza la coesione e la cooperazione tra i/le partecipanti: i più avanzati hanno occasione di mettere alla prova il loro sapere ed i principianti traggono profitto dalle maggiori conoscenze dei loro compagni, anche in merito alle strategie di apprendimento. Le differenze nel livello linguistico tra gli/le apprendenti non si rivelano un impedimento, anzi determinano spesso sinergie molto positive, con un risultato che sembra anacronistico: si va avanti più rapidamente e l'intensa interazione potenzia le capacità comunicative dei

singoli. Gli/Le informanti hanno confermato anche durante il confronto in plenaria che l'insegnamento in questo tipo di classe richiede sí maggiore impegno al/alla docente, ma risulta nel complesso più motivante e vario.

Gli/Le informanti dovevano poi indicare quali sono secondo loro le differenze principali tra un corso di lingua standard ed uno di microlingua. Questi sono gli aspetti messi in evidenza: il vocabolario tecnico assume una posizione di primo piano nelle microlingue scientifico-professionali, la sua conoscenza viene considerata fondamentale per la comprensione all'interno della comunità di riferimento; la grammatica nelle microlingue è più contestualizzata e strettamente funzionale, risulta di conseguenza semplificata rispetto alla lingua standard, le funzioni comunicative apprese devono essere pertinenti al contesto professionale, quindi la conformità alle norme dell'ambito microlinguistico risulta più importante della creatività. La conoscenza degli elementi culturali specifici della lingua di riferimento è percepita come fondamentale, si può dare inoltre maggior peso all'apprendimento autonomo, dato che i/le discenti di una microlingua sono in grado, almeno parzialmente, di individuare gli argomenti più rilevanti per il loro ambito professionale. Tutte queste affermazioni risultano pressoché in linea con la definizione formale di una microlingua, come descritta da Balboni (2000, cap. 2), che ricopre una funzione referenziale, regolativo-strumentale e metalinguistica e che ha soprattutto due scopi: raggiungere la massima chiarezza e promuovere l'identificazione all'interno della categoria professionale. Il lessico specifico, visto come il tratto più distintivo, mira proprio a soddisfare il bisogno di esattezza dell'utenza di questo tipo di microlingua. Visto che la comunicazione è incentrata più sul processo che sui rapporti interpersonali non risulta creativa, ma normativa ed è anche metalinguistica nel senso che i termini hanno un'accezione particolare e vengono definiti in modo specifico ed i neologismi creati in osservanza di queste regole (Balboni, 2000, p. 25-27). Si evince quindi da queste risposte che i/le nostril/e docenti sono consci/e del primato della pragmatica nel campo della didattica delle microlingue scientifico-professionali e della necessità di focalizzarsi su quelle abilità primarie che corrispondono ai bisogni della professione. I/Le partecipanti sono stati/e confrontati/e poi con due definizioni di una microlingua ed è stato loro richiesto di indicare tra le due quella che ritenevano più pertinente. La distinzione cruciale tra le due definizioni era rappresentata dal peso dato all'aspetto

culturale specifico della lingua di arrivo. Il 91 % del campione si è dichiarato d'accordo nel sostenere che lingua e cultura sono inseparabili anche nella didattica delle microlingue. Senza conoscere gli aspetti culturali di cui la lingua si fa portatrice, non si può comunicare efficacemente, dal momento che la comune matrice culturale permea le norme ed i comportamenti di interazione degli/delle utenti anche a livello professionale. Solo un'informante ha optato per la definizione *aculturale*, secondo cui la lingua va intesa semplicemente come strumento per apprendere in forma autonoma i contenuti specialistici. Forse non è un caso che l'informante che ha scelto questa definizione sia una docente di inglese. Nella sua veste di lingua franca, l'inglese va via via assumendo il ruolo di mediatore interculturale con l'effetto però di neutralizzare sempre di più quelle connotazioni culturali legate ai Paesi da cui si origina come la Gran Bretagna o gli USA, ad esempio.

Nella terza e quarta parte si trattava di indicare i materiali utilizzati ed il peso dato alle varie abilità linguistiche, indicando quali attività, all'interno di ogni singola abilità, venivano personalmente considerate di maggiore efficacia in un corso di microlingua. Va premesso che non si fa uso nel nostro CL di un sillabo di riferimento per la programmazione contenutistica dei corsi microlinguistici nelle varie lingue erogate, la scelta dei contenuti è a discrezione del/della docente. È interessante notare perciò che il 41% del campione negozia i temi da trattare con la propria utenza (Pierini, 1981, p. 74) adottando una strategia di tipo cooperativo con gli/le apprendenti che possono esprimere le loro preferenze riguardo i contenuti specifici da didattizzare. Si opta quindi per quello che Ballarin (2007, p. 6) definisce un „contratto paritario“ tra insegnanti ed allievi. Quando possibile, ovvero nel 16% dei casi e solo per l'inglese, i temi si concordano con un docente di disciplina. L'approccio collaborativo viene quindi implementato con entusiasmo qualora si possa contare sull'appoggio di un esperto (Ballarin, 2007, p. 7). Poco più di un terzo (il 33%) del campione decide invece i contenuti senza interpellare i/le discenti, mentre l'8% delega completamente agli/alle apprendenti la scelta dei temi, sottraendosi così al compito di affrontare personalmente un'analisi dei possibili bisogni specifici della propria utenza. Queste due ultime opzioni, pur essendo espressione di concezioni diametralmente opposte della didattica, rischiano di ottenere risultati simili, ovvero di non supplire alle necessità reali degli/delle apprendenti: nel primo caso tendono a trascenderle, mentre nel

secondo sopravvalutano le conoscenze disciplinari dei/delle loro discenti che sono in fin dei conti ancora in corso di specializzazione. In merito alla scelta dei materiali, più della metà usa un manuale di riferimento che in genere, però, come è emerso dalla discussione in plenaria, è abbastanza datato. Tutti dichiarano di integrare questi manuali con materiali autentici in formato sia cartaceo che digitale (p.es. articoli di riviste specializzate o video tratti da Youtube), mentre solo due docenti, tra l'altro le più anziane del gruppo, ricorrono anche all'IA per creare materiale didattico. L'abilità cui si dà maggiore spazio risulta la produzione orale, seguita dall'ascolto (rispettivamente il 91,7 ed il 41 % del campione le implementa molto spesso). Solo un terzo invece afferma di implementare assiduamente la lettura di testi specifici e la produzione scritta, due abilità tradizionalmente associate con un corso di microlingua scientifico-professionale.

Nell'ambito della produzione orale, le attività ritenute più efficaci sono nell'ordine le seguenti: presentazioni su un tema di disciplina (per l'83%), progetti, discussioni di gruppo, esprimere supposizioni, fare paragoni (per il 66,7%), spiegare termini e concetti tecnici (per il 58%) ed infine descrivere grafici, tabelle e simili (per il 41,7%). Dal confronto in plenaria seguito al sondaggio è emersa comunque una realtà molto più complessa in cui le varie abilità linguistiche tendono ad essere implementate in modo complementare. La ricerca approfondita su un particolare argomento di disciplina tramite lettura od ascolto di materiale autentico, la sua elaborazione scritta e l'atto di presentare i dati e le informazioni raccolte oralmente davanti alla classe si sono rivelati un comune denominatore dei diversi corsi microlinguistici erogati nelle varie lingue del CL. I/ Le discenti vengono così motivati/e ad utilizzare congiuntamente le loro abilità ricettive e produttive nella lingua *target* per portare a termine questo compito. Le presentazioni, elaborate in seguito a questo processo di ricerca ed approfondimento individuale, vengono concepite come un evento che si potrebbe definire, usando le parole di Jannuzzi, come un "contenitore" (2002, p. 711), in grado di includere varie attività come ad esempio: esporre un tema di disciplina utilizzando termini del settore e spiegando concetti specifici, illustrare grafici e tabelle, fare una degustazione di bevande od alimenti ed infine avviare e moderare una discussione sull'argomento. Questa procedura didattica sembra quindi perfettamente in linea con quanto Ballarin afferma a proposito del modulo microlingua che non va

imperniato su una semplice situazione, ma deve integrare "ambiti comunicativi complessi" (2007, p. 11) acquisendo in tal modo una forte valenza pragmatica.

Gli ultimi quesiti del questionario riguardano l'ambito grammaticale. Ad un quesito chiuso, teso ad individuare le attività implementate più frequentemente, ne è seguito uno aperto in cui si prega gli/le informanti di identificare, tra le strutture elencate nella domanda chiusa, le quattro più rilevanti per microlingue scientifico-professionali. I connettivi risultano la struttura privilegiata dal campione: il 41% li esercita *molto spesso*; seguono le perifrasi verbali e le costruzioni con il participio, implementate spesso rispettivamente dal 50% e dal 41%. Solo il 25% tematizza *spesso* le costruzioni passive ed appena il 16,7% le nominalizzazioni. Dal quesito aperto risulta però che per il campione le costruzioni impersonali, il passivo, le nominalizzazioni, oltre che i connettivi, rappresentano gli elementi grammaticali più tipici di una microlingua scientifico-professionale. C'è quindi una certa discrepanza tra la teoria e la pratica in questo caso, visto che nominalizzazioni e passivo non vengono ampiamente didattizzate nella prassi. Il questionario si è concluso con la richiesta di un commento individuale da cui è emerso che grande priorità andrebbe data al fattore motivazionale, optando da un lato per attività didattiche che abbassino il filtro affettivo e risultino intellettualmente ed emotivamente stimolanti e dall'altro sensibilizzando i/le discenti ai vantaggi personali e professionali derivanti dall'apprendimento di una lingua straniera. Durante l'incontro in plenaria si è poi ribadita l'importanza di potenziare il ricorso all'IA come strumento per stimolare l'individualità e la creatività degli studenti e delle studentesse nello scritto e nel parlato, oltre che come ausilio per il/la docente nella ricerca e didattizzazione di contenuti di disciplina.

5. Conclusioni

L'analisi dei dati, sia relativamente ai risultati del questionario che al confronto in plenaria, rivela nel complesso varie affinità, sia per quanto concerne la struttura dei corsi di microlingua (moduli curricolari obbligatori o facoltativi dai tre ai sei CFU, erogati nell'ambito di corsi di Laurea Triennale), che per le strategie e le risorse glottodidattiche impiegate dal campione. I/Le informanti dispongono inoltre di una lunga esperienza professionale e possiedono una certa consapevolezza "della complessità della didattica delle microlingue" (Nitti & Ballarin, 2018, p. 135) che cercano intuitivamente di realizzare pur non avendo in genere una formazione disciplinare specifica. Il nostro campione sembra confermare quanto ribadito da Ballarin, secondo cui un insegnante con una formazione accademica di tipo umanistico, "avvalendosi dell'aiuto di specialisti o specializzandi, possa partire da buoni presupposti per l'insegnamento della microlingua" (2007, p. 6). Le divergenze all'interno del campione cominciano però a delinearsi a partire da questo tema: infatti, nonostante la generale apertura degli/delle informanti verso una didattica di tipo collaborativo, l'appoggio continuo di un vero specialista della materia è realizzabile nel nostro CL solo nel campo dell'inglese. I/Le docenti delle altre lingue non possono ricorrere all'ausilio di un esperto di disciplina. Altre differenze sostanziali riguardano le risorse finanziarie messe a disposizione dell'inglese rispetto alle altre lingue, l'onere didattico e la posizione professionale del campione, in particolare dei/delle docenti di microlingue romanze. Mentre per l'inglese abbiamo un modulo di microlingua per ogni corso di studio, per il francese, lo spagnolo e l'italiano abbiamo solo due moduli che comprendono varie microlingue scientifico-professionali. Inoltre il livello linguistico degli/delle apprendenti di questi due moduli è estremamente eterogeneo (da A2 a C2/madrelingua). L'onere didattico dei/delle docenti di lingue romanze si rivela quindi decisamente maggiore e sfocia in una situazione anacronistica: ai/alle docenti di queste lingue, che sono in genere *free lance*, viene chiesto da un lato un impegno maggiore per la programmazione e lo svolgimento dei corsi di microlingua che a chi insegna inglese, dall'altro viene dato loro minore appoggio sia in termini di risorse economiche che di sostegno da parte di esperti di disciplina. Questa discrepanza è stata tematizzata durante il confronto in plenaria e si è tentato di trovare

insieme dei possibili rimedi. Se da un lato ci si è accordati sulla necessità di ottenere una maggiore standardizzazione della nostra offerta microlinguistica, dall'altro, pur riconoscendo la priorità dell'inglese in quanto lingua veicolare della comunicazione accademica, si è ribadita anche l'importanza di promuovere attivamente la ricchezza e la specificità insita nelle singole lingue dei nostri moduli microlinguistici, seguendo una scelta interculturale che rispecchi la diversità che caratterizza e distingue l'Ue. Si è deciso quindi di stilare un sillabo di riferimento per tutte le lingue di un modulo microlinguistico a cui si possa attingere per la ricerca di contenuti specifici dell'area di insegnamento corrispondente, che lasci però ampio spazio anche agli aspetti culturali tipici di ogni ambito linguistico disciplinare, prediligendo un'ottica contrastiva, non omogeneizzante. Il fine ultimo è, per citare nuovamente Balboni: "l'interazione più piena e fluida possibile tra le culture" (2007, p. 24). Si è inoltre pensato di organizzare degli eventi nei vari corsi, invitando in qualità di ospiti dei professori di disciplina madrelingua attualmente in carica nel nostro ateneo, fornendo così agli/alle apprendenti l'opportunità di confrontarsi praticamente con un esperto del loro settore nella lingua di arrivo. Il dialogo e la condivisione di metodi ed esperienze didattiche all'interno del CL si è ritenuto anche altamente auspicabile e fruttuoso. La misura con ripercussioni più positive a lungo termine, comunque, è parsa a tutti la possibilità di accedere a corsi di formazione professionale specifica per rimanere aggiornati ed ampliare le proprie competenze professionali.

Bibliografia

- Balboni, P. E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento*. UTET.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. UTET.
- Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Ballarin, E. (2007). *Didattica delle microlingue*. FILIM – *Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*. https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teoria_1.pdf
- Ballarin, E. (2021). Insegnare (lessico del)le microlingue: Specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche. In E. Jafrancesco & M. La Grassa

- (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2* (pp. 97–108). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-403-8.08>
- Daloiso, M. (2023). Promuovere l'inclusione nelle classi di lingua: Dalle procedure didattiche tradizionali al ciclo glottodidattico. *EL.LE*, 12(2), 273–302. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/004>
- Jannuzzi, G. (2023). Nella classe a microlingue differenziate: Progettazione didattica per l'italiano lingua seconda, di studio e di specializzazione disciplinare. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 703–713. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19715>
- Kic-Drgas, J., & Woźniak, J. (2020). Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven. In S. Adamczak-Krysztofowicz, A. Szczepaniak-Kozak, & P. Rybszleger (a cura di), *Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte* (pp. 311–331). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nitti, P., & Ballarin, E. (2020). Le LSP nella didattica della lingua italiana: Un'indagine sulla dimensione operativa. In E. Bonetto, M. J. Ennis, & D. Unterkofler (a cura di), *Teaching languages for specific and academic purposes. English, Deutsch, Italiano* (pp. 127–140). bu.press.
- Pierini, P. (1981). L'analisi dei bisogni linguistici: Teoria e pratica. In A. Ciliberti (a cura di), *L'insegnamento linguistico per scopi speciali* (pp. 58–84). Zanichelli.
- Scarpa, F. (2014). L'influsso dell'inglese sulle lingue speciali dell'italiano. Rivista internazionale di tecnica della traduzione. *International Journal of Translation*, 16, 225–243. EUT.

L'Universal Design for Learning: una sperimentazione a livello universitario in una classe d'italiano L2

Chiara Domitilla Bambagioni – Università per Stranieri di Perugia, IT
Valentina Carbonara – Università per Stranieri di Perugia, IT¹

Abstract

Negli ultimi anni, l'attenzione verso la neurodiversità degli/delle apprendenti sta gradualmente emergendo anche nel campo dell'educazione linguistica. Non sono ancora molto diffusi, però, dispositivi didattici e ricerche che mettano in relazione l'apprendimento dell'italiano L2 in contesto universitario con l'*Universal Design for Learning* (UDL). Quest'ultimo si configura come un approccio educativo inclusivo, applicabile anche al settore *higher education*, fondato su tre principi fondamentali: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione. La presente ricerca-azione è stata condotta da collaboratrici esperte linguistiche in un corso d'italiano L2 per studenti internazionali di livello B1-B2, presso l'Università per Stranieri di Perugia. Il percorso di sperimentazione si è articolato in quattro fasi cicliche: 1) rilevazione attraverso un questionario degli stili cognitivi degli/delle apprendenti (modello VAK); 2) sperimentazione di attività matetiche personalizzate, ispirate all'UDL; 3) analisi dell'impatto delle scelte didattiche attraverso un questionario post-intervento per valutare il grado di difficoltà percepito rispetto alle diverse attività linguistiche e interviste per rilevare gli atteggiamenti rispetto al corso svolto; 4) riflessione e revisione dei dispositivi didattici implementati. Lo scopo della ricerca è quello di supportare il successo formativo degli/delle apprendenti, favorendo un'istruzione di qualità, equa, inclusiva (Obiettivo 4, Agenda 2030 dell'ONU) e di stimolare la riflessione su questo tema, diffondendo maggiore consapevolezza e buone pratiche fra i/le docenti dei corsi di lingua italiana dell'Università per Stranieri di Perugia.

¹ Il capitolo nasce da una ricerca e uno studio congiunto di entrambe le autrici. Nello specifico, Chiara Domitilla Bambagioni ha redatto i paragrafi 1, 2 e 3, mentre Valentina Carbonara si è occupata dei paragrafi 1.2, 4 e sottoparagrafi. Il paragrafo 5 è stato scritto insieme.

1. Introduzione: principi ed effetti dell'Universal Design for Learning

Il concetto di *Universal Design for Learning* (UDL) si ispira all'idea di *Universal Design* proposto negli anni Ottanta da Roland Mace² secondo il quale lo scivolo del marciapiede o la rampa del supermercato sono agevolazioni architettoniche realizzate per persone con difficoltà, ma risultano estremamente utili e fruibili per tutti (es. per chi ha un passeggino, una valigia o il carrello della spesa). In ambito didattico i curricula rigidi rappresenterebbero metaforicamente la stessa condizione di ostacolo di una scala per una persona costretta su una sedia a rotelle.

Il curriculum deve essere accessibile a tutti, sia fisicamente che cognitivamente in maniera efficace (Katzel e Richards, 2013). Da questa premessa nasce l'*Universal Design for Learning* (UDL), una struttura quadro, delineata a partire dagli anni Novanta, dal gruppo di ricerca americano CAST³. Le linee guida redatte dal CAST sono state tradotte in italiano nel 2015 e successivamente nel 2018. In Italia l'UDL prende il nome di Progettazione Universale dell'Apprendimento (PUA). L'approccio basato sull'UDL si prefigge due importanti obiettivi: la creazione di ambienti di apprendimento liberi da barriere e la collocazione dello studente al centro del processo. Inoltre, vengono tenute in considerazione le peculiarità di chi apprende e non un idealtipo medio. L'universalità è quindi intesa come caratteristica essenziale delle differenze umane: è possibile intervenire sull'ambiente, rimuovendo gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Questa idea rispecchia anche il modello ICF⁴ secondo il quale la disabilità non rappresenta una condizione oggettiva ma è frutto "dell'interazione tra la condizione della persona e l'ambiente in cui vive". Affinché il modello sia fruibile, non è richiesto al/alla docente un adattamento a posteriori:

2 Architetto dell'Università della Carolina del Nord.

3 Center for Applied Special Technology: formato da docenti, neuroscienziati, pedagogisti e psicologi.

4 *International Classification of Functioning, Disability and Health*: classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, OMS (2001)

Naturalmente si potrebbero presentare dei casi che richiedano un'individualizzazione più approfondita o l'utilizzo di soluzioni ad hoc ma, nel momento in cui la maggior parte del continuum viene risolto in fase progettuale, gli insegnanti hanno più tempo e attenzione da dedicare a tali casi. (Meyer et al., 2021)

Gli studi di riferimento alla base dell'UDL sono quelli di Piaget, Bloom, Bruner e Vygotsky⁵. L'approccio è frutto di analisi di numerosi contributi di ricerca e a suo sostegno vi sono evidenze scientifiche, anche in contesto universitario: nel 1990, Meyer et al., ideatori dell'approccio UDL, hanno messo in rilievo come il sistema educativo tradizionale presenti barriere che ostacolano l'accesso al curriculum e l'espressione delle conoscenze, penalizzando tutti gli/le apprendenti, non solo quelli con bisogni educativi speciali. Zhong (2012) conferma che metodi come la lezione frontale e la lettura dei testi risultano poco efficaci per la maggior parte degli studenti e delle studentesse. L'approccio UDL propone un modello educativo inclusivo e flessibile, ispirato all'architettura accessibile, volto a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento. Basandosi sulle teorie di Vygotsky e su studi neuroscientifici, promuove lo sviluppo di studenti consapevoli e capaci di gestire il proprio apprendimento. Ianes, Cramerotti e Fogarolo puntualizzano che:

Un approccio pedagogico validato dalla ricerca scientifica – e che in particolare include l'implementazione di strategie inclusive – è conosciuto complessivamente come *Universal Design for Learning* (UDL), per cui il termine “universal” fa riferimento a tutti gli studenti; “design” indica che l'approccio è intenzionale e pianificato; “learning” richiama l'obiettivo di supportare gli studenti in modo significativo perché possano crescere e diventare competenti. (Meyer et al., 2014)

Ricerche effettuate in ambito neuroscientifico (Immordino et al., 2009) hanno rilevato tre differenti reti di apprendimento interconnesse tra loro:

- Le reti di riconoscimento del *cosa*;
- Le reti strategiche del *come*;
- Le reti affettive del *perché*.

5 Quest'ultimo in particolare per il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP).

A partire dall'individuazione di queste tre reti, gli studiosi del gruppo CAST hanno sviluppato l'applicazione pratica di tre principi didattici ad esse correlati:

- fornire molteplici mezzi di rappresentazione: dare agli/alle apprendenti diverse opzioni nell'acquisire informazioni e conoscenze (Rete di riconoscimento);
- fornire molteplici mezzi di azione ed espressione: fornire agli/alle apprendenti diverse alternative nel dimostrare ciò che sanno (Rete strategica);
- fornire molteplici mezzi di coinvolgimento: equipaggiare gli/le apprendenti di differenti stimoli di motivazione ad apprendere (Rete affettiva).

I tre principi didattici si concretizzano con la mediazione di differenti canali multimodali: supporti, video, mappe, sussidi uditivi di varia natura, ecc. Allo stesso tempo l'implementazione dell'UDL è un continuo processo di cambiamento e miglioramento dell'apprendimento.

1.1 Applicabilità dell'Universal Design for Learning nell'ambito della didattica delle lingue

Nell'ambito della didattica delle lingue, gli studi sperimentali legati all'applicazione dell'UDL nella classe di lingua seconda sono ancora molto limitati e generalmente offrono una prospettiva descrittiva o interrelata all'applicazione di tecnologie didattiche (Stangman et al., 2008). Rao e Torres (2017) approfondiscono il legame fra i diversi principi dell'UDL e alcuni costrutti teorici di stampo glottodidattico. I due autori individuano infatti dei tratti comuni fra il Principio 3 dell'UDL (*Engagement*), che implica il riconoscimento, da parte del/della docente, delle motivazioni dell'apprendente e della sua identità, considerando anche gli aspetti emotivi, e il concetto di "filtro affettivo" elaborato da Krashen (1982). Anche il Principio 1 (*Representation*), che sottolinea l'importanza di supportare l'apprendente nella codifica dei contenuti proposti, tramite diverse modalità di rappresentazione dell'informazione, anche linguistica, si allineerebbe alla teoria, sempre kramshiana, dell'input comprensibile. Lo studio di Alghamdy (2023) presenta, invece, un approccio più empirico, seppur coinvolgendo un campione di apprendenti molto limitato: in ambito dell'insegnamento della lingua inglese in contesto universitario, questa ricerca rivela che studenti esposti a pratiche didattiche basate sull'U-

DL, da parte di docenti precedentemente formati/e, hanno ottenuto punteggi significativamente più alti in riferimento alle abilità di comprensione scritta e apprendimento del lessico, rispetto ad un gruppo di controllo di studenti e studentesse esposti ad una didattica tradizionale svolta da docenti non formati/e sull'UDL.

Nel panorama dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda sono molto rari i riferimenti all'UDL. Capocci (2021), interrogandosi sul binomio UDL e insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, presenta alcuni esempi pratici, traducendo in modalità operative i principi dell'UDL. Per esempio, per rispondere in modo appropriato al Principio 1 (fornire molteplici mezzi di rappresentazione), la studiosa propone di fornire video inerenti agli argomenti del corso, così da poterli rivedere/riascoltare; rendere disponibile online il materiale del corso e materiale extra diversificato; raccogliere gli appunti di chi partecipa al corso e metterli a disposizione dell'intera classe. Capocci, infine, accenna ad uno studio in corso presso l'Università di Pescara, basato sulla somministrazione di un questionario a studenti/studentesse e al corpo docente rispetto all'eventuale implementazione di strategie basate sull'UDL, constatando da un lato l'atteggiamento positivo degli/delle apprendenti rispetto alle modalità didattiche presentate, anche per non neurodivergenti, e dall'altro la limitata consapevolezza dei/delle docenti rispetto alle misure maggiormente inclusive adottabili anche nell'insegnamento delle lingue. Infine, menzioniamo il lavoro di Daloiso (2023), che nella sua recente disamina dei diversi modelli operativi adottati nella didattica dell'italiano LS, dall'unità didattica all'unità di apprendimento (Balboni, 2007), considera l'*Universal Design for Learning* come un tratto centrale nella sua proposta di *Ciclo Glottodidattico*. Quest'ultimo, infatti "Coniuga la tradizione di studi italiani sulle procedure didattiche con le più recenti istanze della ricerca psicolinguistica e della didattica inclusiva" (Daloiso, 2023, p. 283); in alcune fasi presentate dallo studioso, sia dal punto di vista del/della docente sia da quello dello studente/della studentessa, rivediamo delle assonanze con i micro-obiettivi dell'UDL. Per esempio, il ruolo di *Attivatore* del docente risponde alle strategie adottabili per favorire l'*Engagement*; quello di *Presentatore*, invece, richiama gli aspetti che nell'UDL sono definiti nella dimensione di *Representation*. Secondo gli stati di elaborazione dell'apprendente, nella fase di Interiorizzazione ed Uso possiamo individuare *Action and Expression*, sia in termini di consapevolezza, da parte dell'apprendente, dei processi di organizzazione

delle nuove conoscenze per monitorare i propri progressi, sia di espressione attraverso diverse modalità di comunicazione.

Infine, riprendendo quest'ultimo aspetto, consideriamo l'*Universal Design for Learning* una emanazione pratica in chiave pedagogica, da un lato del concetto di multimodalità (Kress, 2010) al fine di espandere le capacità semiotiche di chi apprende e dall'altro di alcuni aspetti evocati nelle *Dieci tesi Giscel per un'educazione linguistica democratica*, in particolare quelli riferiti allo sviluppo di strategie meta-cognitive come schematizzare, sintetizzare o essere consapevoli delle modalità di stesura di testi scritti o orali. In questo studio, allo stesso modo, abbiamo cercato di rendere gli/le apprendenti consapevoli del loro processo di apprendimento e delle strategie per renderlo più efficace, a seconda dei diversi stili di apprendimento e delle varie modalità di rappresentazione ed espressione.

2. Fasi della ricerca-azione

La ricerca da noi sperimentata è stata svolta nell'arco di sette mesi e ha interessato gli studenti stranieri e in mobilità studentesca dei corsi di lingua italiana mensili dal livello B1 al B2 (di n.18 ore settimanali). La metodologia applicata è stata quella della ricerca-azione: come indicato da Borg e Sanchez (2015), questo tipo di ricerca implica l'iniziativa dei/delle docenti volta allo sviluppo professionale e al miglioramento delle pratiche educative generali, in collaborazione con l'istituzione di appartenenza e la comunità di apprendenti di riferimento. Anche nel nostro studio, infatti, in un'ottica trasformativa e *context-driven*, la ricerca-azione nasce, si sviluppa e si conclude in classe, a partire dalle domande/interrogativi del corpo docente su determinati aspetti (nel nostro caso, sulla piena inclusione di tutti e tutte, dalle riflessioni sulle proprie pratiche e dallo sviluppo degli/delle apprendenti (Benegas & Consoli, 2020). L'obiettivo è stato quello di verificare l'applicabilità del modello UDL nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda e valutarne il possibile impatto in termini di auto-percezione degli studenti e delle studentesse nella progressione dell'apprendimento.

La ricerca ha visto il susseguirsi di tre cicli di sperimentazione, ognuno formato dalle seguenti fasi, codificate nell'ambito degli studi sulla ricerca-azione (Edwards & Burns, 2016): pianificazione, azione, osservazione e riflessione.

All'interno del primo ciclo, nella fase di *planning*, vi è stata la creazione delle attività didattiche e degli strumenti di osservazione. La fase di azione ha previsto la raccolta di informazioni per individuare gli stili cognitivi e i bisogni educativi degli/delle apprendenti (vedi Paragrafo 4) e successivamente lo svolgimento di attività didattiche preliminari, basate sull'UDL. Nella fase di osservazione è avvenuta la somministrazione di questionari e la raccolta delle prime interviste (vedi Paragrafo 4), mentre in quella di riflessione, sulla base dei risultati preliminari ottenuti, sono emerse considerazioni utili relative alle necessarie modifiche ad attività didattiche e strategie operative, che hanno innescato il secondo ciclo di ricerca.


Il secondo ciclo, infatti, in fase di pianificazione ha previsto la revisione delle attività sperimentate nel primo ciclo e l'ampliamento dei materiali di osservazione. Nella fase di azione è stata condotta un'ulteriore raccolta di informazioni su bisogni di apprendimento e stili cognitivi degli/delle apprendenti e sono state implementate le attività didattiche riviste. Nella fase di osservazione, accanto alla somministrazione di questionari e alla raccolta di interviste, è stata introdotta anche la stesura di osservazioni scritte da parte dei/delle docenti. Infine, la fase di riflessione sul secondo ciclo ha permesso di far emergere la necessità di un ampliamento delle attività didattiche e di condividere fin da subito con gli/le apprendenti il risultato del test riferito allo stile cognitivo, in un'ottica meta-cognitiva, in linea con l'UDL.

Nel terzo ciclo, infine, in fase di programmazione, vi è stato un ulteriore ampliamento delle attività e la stesura di un inventario di strategie operative; in quella di azione si è ripetuta la raccolta degli stili cognitivi dei/delle nuovi/e partecipanti, con l'introduzione della condivisione con questi ultimi dello stile preponderante emerso e lo svolgimento delle attività ampliate sulla base di quanto sperimentato. Si è continuato con la stesura di osservazioni, la somministrazione di questionari e la raccolta di interviste. La fase di riflessione finale ha evidenziato l'importanza di estendere la sperimentazione svolta a più classi, grazie anche all'inventario di strategie delineato dei/delle docenti, utilizzabili in relazione alla fase dell'unità didattica e al principio dell'UDL corrispondenti. La Tabella 1 mostra un estratto del suddetto inventario.

Come si può notare, i diversi cicli della ricerca-azione hanno previsto un progressivo approfondimento e reiterazione delle diverse fasi, con lo scopo

di affinare gli strumenti didattici adottati, di cui offriremo alcuni esempi nel successivo paragrafo.

Tabella 1 – Inventario di strategie didattiche ispirate all'UDL a seconda delle diverse fasi dell'Unità didattica e dei tre principi dell'UDL.

Fasi dell'unità didattica	Strategie utilizzate	Principio corrispondente
Globalità	<ul style="list-style-type: none"> - Foglio Word con trascrizione di una parte della lezione (obiettivi linguistici, culturali, lessicali) proiettato e inviato alle/ai partecipanti alla fine della lezione; - Regolazione di volume o velocità del discorso o del suono; - Font (carattere) open access: Tahoma; - Dimensioni del testo e di altri contenuti visivi (contrasto sfondo-immagine); - Recupero conoscenze pregresse. 	Fornire molteplici mezzi di rappresentazione.
<div style="text-align: center;">  </div> Analisi	<ul style="list-style-type: none"> - Attenzione alla disposizione degli elementi visuali e degli altri elementi; - Semplificazione delle consegne; - Fornire supporti visivi (tabelle, immagini, video); - Usare rappresentazioni testuali equivalenti in forma didascalica; - Fornire trascrizione degli audio e analizzarli insieme dopo l'ascolto (<i>chunks</i> linguistici); - Esplicitare le informazioni più importanti (strategie di comprensione). 	Fornire molteplici mezzi di rappresentazione.
Sintesi	<ul style="list-style-type: none"> - Comporre in modalità differenti: testi, discorsi, disegni, illustrazioni, progetti, film, musiche, danze/movimenti, arti visive, sculture o video; - Risolvere i problemi usando strategie diverse; - Facilitare i collegamenti interdisciplinari; - Fornire registrazioni; - Fornire incipit delle frasi o frammenti di esse; - Strutture di supporto eliminabili gradualmente (<i>Scaffolding</i>); 	Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione.
	<ul style="list-style-type: none"> - Personalizzazione e contestualizzazione nella vita degli studenti; - Partecipazione attiva, esplorazione e sperimentazione; - <i>Cooperative learning</i> e <i>Peer tutoring</i>; - <i>Feedback</i> che enfatizzino lo sforzo, il miglioramento e il raggiungimento di un livello; - Situazioni reali o simulazioni di problemi quotidiani. 	Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento.

3. Esempi di attività didattiche

Le attività didattiche condotte sono state realizzate secondo i principi dell'UDL in linea con il syllabo di riferimento adottato nei corsi B1 e B2 dell'Università per Stranieri di Perugia e calibrate sulla base dei descrittori delle competenze e delle attività linguistiche previste dal *Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2020). In questo paragrafo forniamo alcuni esempi delle attività svolte.

3.1 Descrizione del posto preferito in Italia

In questa prima attività, gli/le apprendenti dovevano descrivere il proprio luogo preferito in Italia, utilizzando uno strumento digitale a scelta (*Word, PowerPoint, Canva*, ecc.) e raccontando oralmente un'eventuale visita.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: guidare l'elaborazione, la visualizzazione e la gestione dell'informazione;
- *Azione ed espressione*: utilizzo di molteplici mezzi per la costruzione e la composizione;
- *Coinvolgimento*: facilitare abilità e strategie di gestione personale.

Funzioni linguistiche:

- Chiedere/dare informazioni su interessi e svaghi;
- Esprimere gusti e preferenze;
- Fare confronti e paragoni.

3.2 Regole di accoglienza nel proprio Paese (B1.2)

Gli/le apprendenti dovevano rappresentare graficamente o scrivere le principali regole di accoglienza nel proprio Paese, usando uno strumento a scelta, ed esporle oralmente.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: comprensione tra lingue, uso di testo/audio;
- *Azione ed espressione*: comunicazione multimodale;
- *Coinvolgimento*: scelta individuale, pertinenza e autenticità.

Funzioni linguistiche:

- Dare istruzioni, permessi, ordini e divieti;
- Esprimere preferenze e raccontare esperienze e abitudini;
- Descrivere e narrare.

3.3 *Jigsaw* su feste e tradizioni italiane (B1.3)

Attività di gruppo in modalità *Jigsaw*, con fasi di ricerca, condivisione, esposizione e quiz orale.

Principi UDL applicati:

- Rappresentazione: evidenziazione di idee chiave e relazioni;
- Azione ed espressione: sviluppo graduale di competenze;
- Coinvolgimento: promozione della collaborazione.

Funzioni linguistiche:

- Informazioni su interessi e attività;
- Racconto di esperienze e avvenimenti.

3.4 Proverbi ed espressioni idiomatiche italiane (B2.1)

Lavoro in gruppi in base agli stili di apprendimento per spiegare proverbi italiani, trovare corrispettivi nella propria lingua e presentarli alla classe.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: comprensione tra lingue;
- *Azione ed espressione*: sviluppo graduale di competenze;
- *Coinvolgimento*: collaborazione tra pari.

Funzioni linguistiche:

- Narrare fatti storici e di fantasia;
- Descrivere con precisione;
- Esporre contenuti di uno studio.

3.5 Attività sui gesti italiani (B2.2)

Attività svolta per gruppi secondo gli stili cognitivi (cinestetico, visivo, auditivo). Visione di video, mimica dei gesti, discussione, spiegazione e creazione di mini-dialoghi.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: memoria, transfer e generalizzazione;
- *Azione ed espressione*: controllo dei processi;
- *Coinvolgimento*: collaborazione di gruppo.

Funzioni linguistiche:

- Esprimere emozioni, intenzioni e desideri;
- Narrare e riportare storie reali o di fantasia;
- Esprimere preferenze.

3.6 Presentazione culturale su una città italiana (B2.2)

Ogni studente e studentessa ha scelto e presentato una città italiana, motivandone la selezione.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: potenziamento della memoria e generalizzazione;
- *Azione ed espressione*: sviluppo di progetti e strategie;
- *Coinvolgimento*: scelta autonoma.

Funzioni linguistiche:

- Esprimere opinioni, emozioni, desideri;
- Comunicare certezze, dubbi e ipotesi;
- Raccontare esperienze personali.

3.7 Analisi di testi letterari con metodologia UDL

Presentazione e spiegazione di brani tratti da *Marcovaldo* di Calvino e *L'isola di Arturo* di Morante; supporto alla comprensione con immagini e semplificazioni lessicali.

Principi UDL applicati:

- *Rappresentazione*: visualizzazione e semplificazione;
- *Azione ed espressione*: comprensione graduale di testi complessi;
- *Coinvolgimento*: stimolo alla riflessione culturale e personale.

4. Gli effetti dell'implementazione dei principi dell'UDL

Nel seguente paragrafo, ci focalizzeremo sui dati raccolti nella fase della ricerca-azione denominata "osservazione" e sull'analisi dei risultati ottenuti, con lo scopo di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Gli studenti e le studentesse internazionali di italiano L2 esposti ad una didattica fondata sull'UDL per almeno due mesi percepiscono una minore difficoltà nell'apprendimento dell'italiano rispetto all'inizio del loro percorso?
- Come valutano in generale l'esperienza di apprendimento tramite UDL?

4.1 Metodologia, strumenti e partecipanti

I dati sono stati raccolti tramite questionari ed interviste, strumenti che si sono rilevati utili non solo per la raccolta dei dati, ma anche per le finalità didattiche della ricerca-azione. Il questionario è stato somministrato all'inizio del corso di lingua italiana e riproposto dopo due mesi di frequenza continuativa. Il questionario pre-intervento comprendeva le seguenti sezioni:

- informazioni generali di background sugli/sulle apprendenti (età, genere, provenienza, etc.);
- una sezione volta a rilevare le difficoltà dell'apprendente auto-percepite rispetto a diverse attività linguistiche, selezionate dai descrittori del *Companion Volume*, e alle quattro abilità principali (comprensione orale e scritta, interazione/produzione orale e produzione scritta);
- una serie di domande tratte dall'inventario VAK - *Visual, auditory, kinesthetic* (Barbe et al., 1979; Ugolini, 2007), che permettono di rilevare lo stile di apprendimento degli studenti.

L'esito di questa sezione, che conduce appunto a classificare l'apprendente come maggiormente aderente o meno agli stili visivo, auditivo e cinestetico, o a combinazioni fra questi, seppur utilizzato dalle docenti anche in fase di progettazione didattica, è stato trattato con cautela, perché, seppure utilizzatissimo in ambito universitario, specialmente per la semplicità di somministrazione, la ricerca neuroscientifica recente sta avanzando dubbi sulla validità di questo genere di strumenti (Newton & Salvi, 2020; Touloumakos

et al., 2023). Quando, attraverso le varie fasi della ricerca-azione è stato deciso di condividere il risultato con gli/le apprendenti, è stato quindi sottolineato che lo scopo dell'attività era quello di renderli/le più consapevoli delle diverse preferenze di apprendimento che ognuno può avere, e quindi è stato consigliato loro di interpretare i risultati semplicemente come un punto di partenza e non come una fotografia esatta. Il questionario post-intervento, invece, riproponeva la sezione relativa alla percezione delle difficoltà già presente nel questionario pre-intervento e alcune domande per valutare l'esperienza di apprendimento, concentrandosi in particolare su aspetti relativi alle strategie didattiche implementate, basate sull'*Universal Design for Learning*.

Il questionario pre-intervento ha ricevuto 41 risposte, ma in questo saggio ci concentriamo su un campione ridotto di 24 apprendenti (N= 14 di sesso femminile dichiarato) che ha compilato entrambe le versioni del questionario, accoppiando quindi le risposte pre-post per valutare l'effetto dell'intervento didattico. L'età prevalente dei/delle rispondenti rientra nella fascia 18-25 anni (N=17), 5 studenti si collocano nel gruppo di età 25-35 e 2 studenti hanno più di 35 anni. Le provenienze principali sono: Cina (N=8), Giappone (N=4), Corea del Sud (N=2) e Algeria, Arabia Saudita, Canada, Ecuador, Etiopia, India, Iraq e Israele.

Tra i 24 apprendenti che hanno risposto ad entrambe le versioni del questionario, 20 hanno acconsentito ad essere anche intervistati in *focus groups* al termine del corso di lingua. Sono stati raccolti in totale circa 300 minuti di videoregistrazioni, successivamente trascritte e analizzate secondo i principi della *Qualitative Content Analysis* (Mayring, 2000).

4.2 Analisi dei dati emersi dal questionario

La Tabella 2 mostra le medie ottenute negli indicatori pre e post-intervento riferiti alla percezione della difficoltà, da parte degli studenti e delle studentesse, nello svolgere alcune attività linguistiche che rientrano genericamente nelle quattro principali abilità (ricezione scritta/orale e produzione scritta/orale), in una scala da 1 (molto semplice) a 5 (molto difficile). Come si può notare, in quasi tutte le abilità, compresa la Scala complessiva, la difficoltà percepita da coloro che hanno frequentato almeno due mesi di corso, con

l'implementazione dei principi dell'UDL generalmente diminuisce, anche rispetto ad attività considerate mediamente complesse, come la produzione/interazione scritta (M= 3.17 su 5 in fase pre ed M= 2.70 su 5 in fase post).

Per comprendere se questa differenza fosse statisticamente significativa, abbiamo condotto una serie di *paired-sample t-test* sulle variabili con una differenza di media utile, ma non abbiamo riscontrato nessuna differenza. È probabile che vari elementi abbiano determinato questo risultato: il campione ridotto, la frequenza da parte degli studenti e delle studentesse per periodi diversi, l'intervento di altre variabili e la stessa progressione dell'apprendimento.

Tabella 2 – Percezione della difficoltà da parte degli/delle apprendenti su alcune abilità linguistiche e risultati dei *paired-sample t-tests*.

	M (Pre)	M (post)	t	p
Produzione/interazione orale	3.17	2.70	2.240	.035
Produzione scritta	2.86	2.67	.984	.335
Comprensione orale	2.89	2.50	1.607	.122
Comprensione scritta	2.42	2.46	/	/
Scala complessiva	2.94	2.63	1.950	.064

Più incoraggianti, invece, risultano i dati emersi dalla seconda sezione del questionario post, entro il quale i/le partecipanti hanno risposto ad una serie di domande relative alla frequenza/presenza (1= mai, 5= sempre) di alcune strategie o modalità di apprendimento, individuate sulla base dei tre principi dell'UDL. La Tabella 3 mostra le medie riferite alle singole risposte raggruppate per dimensione dell'UDL e quelle relative alle tre scale complessive.

Tabella 3 – Esiti delle domande del questionario a seconda delle diverse scale dell'UDL.

		M
Engagement	Sei stato coinvolto/a nelle attività didattiche, a seconda dei tuoi bisogni	4.00
	L'insegnante ti ha dato feedback che hanno motivato il tuo apprendimento	4.29
	Il clima della classe era collaborativo e non competitivo	4.17
Scala Complessiva Engagement		4.15
Representation	Sei stato/a esposto/a ad una varietà di materiali (audio, visuali, testuali, etc.)	4.29
	Quando hai avuto difficoltà, l'insegnante ti ha fornito chiarimenti personalizzati	4.46
	Sei riuscito/a a trovare la modalità di dimostrare le tue competenze, non solo in italiano	4.08
Scala complessiva Representation		4.27
Action & Expression	L'insegnante ti ha permesso di riflettere sui tuoi progressi	4.08
	Hai avuto la possibilità di esprimerti usando varie modalità	4.25
	L'insegnante ti ha guidato nello schematizzare ed organizzare testi e regole	4.25
Scala complessiva Action & Expression		4.19

Come si può notare, tutte le medie indicate sono sopra al grado 4, dimostrando una frequenza abbastanza elevata di strategie inclusive, che rispondono ai principi dell'UDL. Il 50% dei/delle partecipanti, per esempio, ha affermato di aver ricevuto costantemente (frequenza 5) feedback dai/dalle docenti utili a sostenere la motivazione di apprendimento; similmente, il 71% ritiene di aver ricevuto sempre chiarimenti personalizzati nei momenti di maggiore difficoltà rispetto all'attività richiesta. Inoltre, più della metà (54%) ha indicato di aver avuto regolarmente la possibilità di esprimersi usando varie modalità. Complessivamente, le strategie maggiormente messe in atto dai/dalle docenti coinvolti/e nella sperimentazione sembrano quelle relative alla dimensione *Representation*, quindi riferite alla pluralità semiotica di contenuti, che ha permesso agli studenti e alle studentesse di fruire di materiali diversificati, anche a seconda degli stili di apprendimento rilevati.

4.3 Analisi dei dati emersi dalle interviste

Il protocollo delle interviste si è basato su una iniziale riflessione con il gruppo classe in merito allo stile cognitivo rilevato nel questionario e sul *recall* di alcune attività svolte in classe tramite la visione di video e fotografie, per commentare le strategie didattiche implementate. Infine, è stato richiesto agli studenti e alle studentesse, partendo dalle difficoltà rilevate nel primo questionario, di riflettere sui progressi compiuti nel corso dei due o più mesi di studio.

Le interviste raccolte sono state codificate manualmente, cercando di rilevare da un lato riferimenti espliciti ai tre principi dell'UDL, ma anche tematiche particolarmente ricorrenti. Generalmente gli/le apprendenti sono consapevoli della pluralità di contenuti a cui sono stati esposti, in linea con il principio "*Representation*". Per esempio, nei tre estratti successivi, due studentesse con stili cognitivi diversi, affermano di aver apprezzato la diversificazione degli *input*, non solo per loro stesse, ma anche in prospettiva di inclusione di tutti e tutte:

[1] *Loro sono bravissime sempre [le docenti], anche se non fanno sempre il mio metodo, ma abbiamo fatto tante attività visive, anche per imparare visivamente, se non riesco a capire qualcosa, mettono su Google e cerchiamo l'immagine per capire direttamente. E altri studenti lo dicono nella lingua del loro paese e si capisce.*

[A., stile visivo/cinestetico. Maggiore difficoltà: produzione scritta]

[2] *È stato utile, diversi tipi di attività, per esempio diversi tipi sono meglio per una persona e altri per altre persone, diversi è meglio per tutti.*

[Ma., stile cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: attività produttive]

[3] *Mi è piaciuto molto il modo di insegnare qui, tante cose diverse, anche divertenti, era un mese per me perfetto. Mi è piaciuto in particolare la musica, oggi per esempio facciamo un esercizio con "Io non mi sento italiano" e mi è piaciuto molto, era perfetto per me. Però penso che è una cosa buona che facciamo esercizi diversi.*

[M., stile visivo/uditivo. Maggiore difficoltà: interazione orale]

Le interviste dimostrano che gli studenti si sono anche resi conto del tentativo da parte delle docenti di coinvolgerli, incentivando la partecipazione

attiva tramite riscontri continui e personalizzati, secondo il principio di *Engagement* dell'UDL. Negli estratti successivi, per esempio, gli/le apprendenti esprimono opinioni positive rispetto al sostegno ottenuto, sia attraverso la promozione di una riflessione guidata sulle proprie strategie di apprendimento e relative difficoltà, sia ricevendo *feedback action-oriented*, con possibili implicazioni anche nella modalità di studio autonomo al termine del corso.

[4] *Da quando sono venuto qua ho parlato con loro [con le insegnanti] e ogni tanto chiedevo "cosa devo fare con questa difficoltà" e gli insegnanti mi hanno dato un sacco di consigli. Per fare questo soprattutto bisogna leggere tanto, ascoltare la musica italiana, il cinema. Più leggo e più si impara. Mi hanno dato anche un consiglio: devo scrivere, sbagliare tante volte, più si sbaglia più si impara. Dove lavoro adesso c'è una biblioteca, quindi quando torno continuo a studiare.*

[F., stile cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: comprensione scritta]

[5] *Un po' meglio perché, quando ho iniziato a studiare a Perugia, ho fatto qualche errore di scrittura in classe, ma dopo due mesi di studio ho migliorato perché [l'insegnante] fa vedere errori. Ha dato consigli a noi per scrivere CV, ieri ho fatto un CV.*

[G., stile visivo/uditivo. Maggiore difficoltà: produzione scritta]

[6] *Con le strategie che segue [le insegnanti] è molto utile, sempre spiegano quale strategia è perfetto, danno sempre i compiti che segue il livello degli studenti e ogni studente devono parlare in classe.*

[N., stile uditivo/cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: produzione scritta]

Infine, generalmente la maggioranza degli studenti e delle studentesse intervistati/e ha affermato di aver sviluppato ulteriormente la propria competenza linguistico-comunicativa, migliorando in particolare quelle che erano ritenute le abilità considerate maggiormente complesse, utilizzando una varietà di strumenti di espressione, in linea con il principio di *Action & Expression* dell'UDL e maturando più sicurezza rispetto all'inizio del corso.

[7] *Per Marcovaldo, secondo me era difficile, ma [l'insegnante] mi ha dato tanti tempi per capirlo, anche se abbiamo le parole che non capisco, sottolineiamo questa parola e [l'insegnante] ci fa capire. Ci ha dato tanto tempo per capire.*

[K., stile cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: comprensione e produzione scritta]

[8] *Si, inizialmente sento che ho paura di parlare, ma in questo periodo no, è meglio. Loro [le insegnanti] hanno aiutato tanto, ma per me io preferisco scrivere per parlare, mi sento più rilassante. Tutto era davvero piacevole e utile, le lezioni erano davvero divertenti ho imparato tanto in questi 3 mesi, ho migliorato il mio parlare.*

[T., stile cinestetico/visivo. Maggiore difficoltà: interazione orale].

[9] *Era un grande problema per me, ho imparato italiano un po' all'università e poi un'ora settimanale, però non parlo, però qui perfetto per me, ho parlato molto, ho trovato il piacere nel parlare anche. Mi sento più sicuro nel parlare in particolare e c'era una cosa importante per me: avere una sicurezza nel parlare e la trovo poco a poco, mi sento di essere migliorato.*

[M., stile visivo/uditivo. Maggiore difficoltà: interazione orale].

5. Conclusioni

In questa ricerca-azione, apprendenti internazionali di livello B1 e B2 sono stati esposti ad una didattica ispirata ai principi dell'*Universal Design for Learning*. Gli studenti e le studentesse hanno espresso generalmente valutazioni positive quando si sono sentiti al centro del processo educativo, come evidenziato nel *Companion Volume* del 2020. Questo è accaduto grazie alla diversificazione delle attività e alla promozione della metacognizione, che ha consentito loro di riflettere sul proprio percorso di apprendimento. Un altro aspetto positivo ha riguardato il trasferimento delle competenze acquisite, che non si sono limitate al contesto specifico, ma hanno potuto essere applicate in altri ambiti, in linea con l'approccio dell'"imparare a imparare". L'inclusività è stato un altro elemento chiave, con un particolare riferimento all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 dell'ONU, che promuove un'educazione inclusiva e di qualità per tutti.

Per quanto riguarda la percezione delle difficoltà, i dati raccolti sono stati generalmente incoraggianti, anche se, in eventuali futuri approfondimenti, potrebbe essere necessario isolare ulteriori variabili che possono avere avuto un impatto (per esempio, il numero di mesi di frequenza). Inoltre, l'aumento del livello di impegno linguistico e cognitivo richiesto dal livello B2 di competenza potrebbe aver influenzato la percezione stessa delle difficoltà. Una limitazione dello studio, che intendiamo risolvere in successive ricerche, ri-

guarda l'impossibilità di aver potuto individuare un gruppo di controllo per confrontare i risultati.

Infine, si suggerisce di ampliare lo studio ad altre classi e di promuovere l'adozione dell'*Universal Design for Learning* (UDL) come pratica consolidata nei corsi di lingua italiana presso l'Università per Stranieri di Perugia. Questo approccio potrebbe portare a un maggiore coinvolgimento sia degli/delle apprendenti sia dei/delle docenti, permettendo di verificare la sostenibilità e l'efficacia dell'UDL nel lungo periodo.

Bibliografia

- Alghamdy, R. (2023). The effect of universal design for learning on the proficiency of English as a foreign language students' acquisition of reading and vocabulary. *Arab World English Journal*, 14(2). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4497547>
- Balboni, P. E. (2007). *Operational models for language education*. Guerra.
- Barbe, W. B., Swassing, R. H., & Milone, M. N. (1979). *Teaching through modality strengths: Concepts and practices*. Zaner-Bloser.
- Banegas, D. L., & Consoli, S. (2020). Action research in language education. In J. McKinley & H. Rose (a cura di), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 176–187). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367824471-16>
- Borg, S., & Sanchez, H. S. (2015). Key issues in doing and supporting language teacher research. In S. Borg & H. S. Sanchez (a cura di), *International perspectives on teacher research* (pp. 1–13). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137376220_1
- Capocci, F. (2021). L'utilizzo dell'UDL nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere. *Éducation et sociétés plurilingues*, 51, 29–40. <https://doi.org/10.4000/esp.7542>
- Committee of Ministers, Council of Europe. (2007). *Achieving full participation through universal design* (Resolution ResAP). Council of Europe.
- Daloiso, M. (2023). Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: Dalle procedure didattiche tradizionali al ciclo glottodidattico. *EL.LE*, 12(2), 273–302. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/004>

- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Action research to support teachers' classroom materials development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2), 106–120.
- Galkienė, A., & Monkevičienė, O. (2021). *Improving inclusive education through universal design for learning* (Vol. 5). Springer.
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Erickson.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lucangeli, D. (2020). *A mente accesa*. Mondadori.
- Malaguti, E., Augenti, M. A., & Pastor, C. A. (2023). Prospettive evolutive, ecologiche ed eque? L'universal design for learning come approccio a una reale didattica inclusiva. *Italian Journal of Special Education*, 11(1). <https://doi.org/10.14605/ISS2232301>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale inclusiva*. Erickson.
- Murawski, W. W., Scott, K. L., & Dell'Anna, S. (2021). *Universal design for learning in pratica*. Erickson.
- Newton, P. M., & Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, Article 602451. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.602451>
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2007). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.
- Rao, K., & Torres, C. (2017). Supporting academic and affective learning processes for English language learners with Universal Design for Learning. *TESOL Quarterly*, 51(2), 460–472. <https://doi.org/10.1002/tesq.308>
- Strangman, N., Meyer, A., Hall, T., & Proctor, C. (2008). New technologies and Universal Design for Learning in the foreign language classroom. In T. Berberi, E. Hamilton, & I. Sutherland (Eds.), *Worlds apart? Disabil-*

- ity and foreign language learning* (pp. 164–178). Yale University Press.
<https://doi.org/10.12987/9780300144994-011>
- Touloumakos, A. K., Vlachou, E., & Papadatou-Pastou, M. (2023). “Visual type? Not my type”: A systematic study on the learning styles neuro my the employing frequentist and Bayesian statistics. *Mind, Brain, and Education*, 17(3), 197–208.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12380>
- Ugolini, P. (2007). Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli VAK e Felder-Silverman). *Bollettino ITALS, Supplemento a EL.LE*.
<https://www.italis.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman>

Rendere visibile l'invisibile. Strumenti di autoregolazione dell'apprendimento di una LS in contesto universitario

Susana Benavente Ferrera – Università degli Studi di Verona, IT

Abstract

Al fine di promuovere l'autonomia nell'apprendimento linguistico (Menegale, 2015) occorre creare occasioni che spingano l'apprendente a riflettere sul proprio processo di apprendimento. Tale riflessione, tuttavia, deve andare oltre il lavoro sulle strategie cognitive e includere gli strumenti che consentono di potenziare la componente metacognitiva, intesa come il controllo dello studente sui processi cognitivi attivati durante un compito di apprendimento linguistico (Zimmerman & Schunk, 1989). Il presente contributo esplora le percezioni di apprendenti universitari in merito all'implementazione di strumenti di autoregolazione in sei corsi semestrali di preparazione alla certificazione linguistica di livello C1 in Lingua Spagnola presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Verona. I dati, raccolti tramite un questionario (item a risposta chiusa e aperta) somministrato al termine dei corsi, valutano l'efficacia di due strumenti specifici: 1) feedback personalizzato registrato fornito sugli elaborati scritti; 2) glossario multimediale collaborativo per la preparazione alla prova orale. Le risposte aperte sono state sottoposte ad analisi tematica e del contenuto (Bloor & Wood, 2006) seguita da una categorizzazione sistematica. L'analisi ha evidenziato un'accoglienza positiva nei confronti dell'integrazione di strumenti volti a promuovere l'autoregolazione, percepiti come supporto per un apprendimento linguistico più efficace.

1. L'autoregolazione nell'apprendimento linguistico

Il concetto di autoregolazione dell'apprendimento (*Self-regulated Learning*, secondo la letteratura scientifica, SRL d'ora in poi) interessa un campo di studio trasversale che comprende diversi processi e competenze, a seconda degli

approcci teorici adottati e degli ambiti applicativi. Inizialmente sviluppato nell'ambito della psicologia educativa (Schunk & Zimmerman, 1994; Boekaerts, 1999; Boekaerts et al., 2000), il concetto di SRL è stato progressivamente esteso ad altri contesti di ricerca. Tra i contributi fondativi si colloca la teoria dell'autoefficacia (*self-efficacy*) proposta da Bandura (1986), che evidenzia come la percezione della propria competenza personale incida sull'attivazione di strategie autoregolative. Zimmermann (2000, p.11) definisce l'SRL come "un processo autodiretto attraverso cui gli apprendenti trasformano le loro abilità mentali in competenze accademiche". Sebbene tutti gli/le apprendenti cerchino di autoregolare il proprio apprendimento e siano metacognitivamente e motivazionalmente coinvolti/e, solo alcuni/e riescono a farlo in modo efficace. Il modello ciclico elaborato da Zimmermann (preparazione-esecuzione-riflessione) è stato successivamente ripreso dalla glottodidattica. Pintrich (2004) propone un modello ampliato in quattro fasi (1. pianificazione e attivazione; 2. monitoraggio; 3. controllo; 4. reazione e riflessione) integrando le componenti cognitive, comportamentali e motivazionali e sottolineando il ruolo attivo degli/delle apprendenti nella selezione e nella gestione consapevole di strategie di apprendimento in risposta ai compiti scolastici. Secondo Siegesmund (2016), conoscenza e regolazione della cognizione sono gli elementi costitutivi della metacognizione che si rivela come il componente alla base dei processi di autoregolazione dell'apprendimento. Ne consegue che promuovere la metacognizione sia essenziale ai fini dello sviluppo del SRL.

Anche la dimensione emotiva emerge come fattore determinante all'interno dei processi di SRL. Boekaerts (1996, 1999) distingue tra due sistemi di autoregolazione necessari per il raggiungimento degli obiettivi: da un lato, l'autoregolazione orientata al compito (*task-oriented self-regulation*); dall'altro l'autoregolazione orientata alla protezione del sé emotivo (*emotion-oriented self-regulation*). A partire da questa distinzione, Pekrun e Schutz (2007) mostrano come emozioni positive, quali entusiasmo o speranza, o negative, come ansia e noia, influenzino direttamente la qualità e l'efficacia dell'autoregolazione degli/delle apprendenti. Schutz e Zembylas (2009) ribadiscono ulteriormente il ruolo cruciale delle emozioni nei processi educativi, evidenziando come esse possano sostenere o ostacolare i processi autoregolativi, specialmente nelle dinamiche scolastiche. In questa direzione Efklides (2011) approfondisce la distinzione tra autoregolazione metacognitiva e affettiva, sottolineando

come il ruolo delle emozioni sia determinante nel promuovere o contrastare la capacità degli/delle apprendenti di pianificare, monitorare e adattare il processo di apprendimento.

Nel campo delle scienze cognitive, l'interesse per i processi autoregolativi si intreccia con lo studio dell'attenzione, della memoria di lavoro e della metacognizione. I contributi di Nelson e Narens (1990) hanno fornito un quadro concettuale per la metacognizione come regolazione di secondo livello rispetto alla cognizione primaria, utile per comprendere, ad esempio, il modo in cui gli/le apprendenti di lingua gestiscono errori, strategie di comprensione e processi di monitoraggio linguistico (Wenden, 1998; Andrade & Evans, 2012). Winne e Hadwin (1998), in particolare, hanno sviluppato un modello di autoregolazione centrato sulla rappresentazione cognitiva del compito, ampiamente applicabile all'apprendimento linguistico perché descrive in modo preciso come gli/le apprendenti costruiscano strategie in risposta a compiti aperti, come la produzione o la comprensione di testi (Graham, 1997; Oxford, 2011).

Le neuroscienze educative hanno iniziato più recentemente a indagare la base neurale dei processi autoregolativi, evidenziando il ruolo fondamentale delle funzioni esecutive nel controllo dell'attenzione e nella flessibilità cognitiva, tutti elementi fondamentali nell'apprendimento linguistico (Diamond, 2013). In ambito glottodidattico, studi come quelli di Goswami (2015) e Tokuhama-Espinosa (2011) hanno inoltre sottolineato la plasticità cerebrale e il potenziale degli ambienti multilingui nel favorire l'automonitoraggio e il pensiero riflessivo.

In glottodidattica, il concetto dell'autoregolazione è stato integrato in modo esplicito nella riflessione sull'autonomia dell'apprendente. I lavori di Holec (1981), che per primo definisce l'autonomia nell'apprendimento come "the ability to take charge of one's own learning" (traduzione nostra: l'abilità di farsi carico del proprio apprendimento) (Holec, 1981 p. 3), hanno influenzato lo sviluppo di percorsi orientati all'autoapprendimento e alla consapevolezza metacognitiva. Più recentemente, Oxford (2011) ha proposto il modello di strategie di apprendimento linguistico che integra il concetto di autoregolazione con variabili affettive e motivazionali, suggerendo che l'apprendente efficace è colui/colei che sa scegliere e adattare strategie cognitive, metacognitive, sociali e affettive in base al contesto. Un ulteriore contributo significativo

proviene da Ushioda (2008, 2011), che ha indagato il legame tra motivazione, agency e autoregolazione, promuovendo un approccio *person-centred* in cui l'apprendimento linguistico è interpretato come un processo dinamico e contestuale. Inoltre gli studi di Dam (1995, 2023) e Mynard (2019) hanno sottolineato l'importanza di ambienti educativi che favoriscano l'autoregolazione attraverso l'autonomia nell'apprendimento e le pratiche riflessive come i diari linguistici, il portfolio e l'autovalutazione.

La centralità della capacità di *imparare ad imparare* (Consiglio UE, 2018), strettamente connessa all'SRL, nel quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente a livello europeo, sottolinea ulteriormente la rilevanza di questo costrutto anche nel contesto dell'istruzione universitaria. Di conseguenza, la promozione dell'autoregolazione in ambito accademico, attraverso strumenti metacognitivi volti a stimolare la riflessione sul processo di apprendimento, non rappresenta solo un obiettivo didattico legato al successo formativo (Zhao et al., 2014) o al principio del *long-life learning* (Boekaerts & Cascallar, 2006; Dent & KoenKan, 2016; Taranto & Buchanan, 2020), ma anche un'esigenza pedagogica che investe la progettazione curricolare e la formazione dei/delle docenti, chiamati/e a supportare apprendimenti consapevoli e motivati. La presente ricerca si inserisce in questo filone di studi, con l'obiettivo di indagare l'efficacia degli strumenti di metacognizione per promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento di una LS in ambito universitario.

2. Descrizione del contesto di ricerca

La ricerca è stata condotta nell'ambito del corso Spagnolo C1 – Abilità produttive, inserito nell'offerta del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Verona tra i corsi di preparazione al conseguimento delle certificazioni linguistiche. Tale corso si inserisce in un percorso formativo più ampio, comprendente anche un modulo propedeutico dedicato allo sviluppo delle abilità ricettive.

Per il conseguimento della certificazione linguistica di livello C1 in lingua spagnola, l'Ateneo prevede il superamento di tre prove: una dedicata all'uso della lingua e alle abilità ricettive (somministrata tramite test informatizzato) e due prove dedicate alle abilità produttive, rispettivamente nella lingua

scritta e nella lingua orale. Il conseguimento della certificazione comporta l'attribuzione di 3 CFU di tipo F (per la terza lingua nella laurea triennale) o di tipo D (scelta libera).

2.1 Descrizione del corso contesto della ricerca

Il corso ha una durata semestrale e si articola in 40 ore di lezione distribuite in 20 unità didattiche, erogate in presenza durante il secondo semestre dell'anno accademico. La ricerca si è svolta su sei gruppi di apprendenti universitari/e (d'ora in avanti AU), corrispondenti alle edizioni del corso attivate nei tre gruppi distinti di ciascun anno accademico (2022-2023 e 2023-2024).

Gli/le AU frequentanti che avessero raggiunto almeno il 70% delle presenze avevano accesso a un preappello, comprendente una prova in itinere scritta e orale. Gli obiettivi formativi del corso sono pienamente coerenti con le competenze indicate nel Volume complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa, 2020).

Il corso prevedeva due lezioni settimanali: una dedicata alla produzione scritta con focus sul testo argomentativo e una alla produzione orale, orientata a presentazioni e discussioni critiche su quattro ambiti tematici differenti per ogni anno accademico.

Al fine di potenziare la produzione scritta era prevista la consegna facoltativa online di quattro elaborati, tramite la piattaforma e-learning *Moodle*. Durante la fase di revisione degli elaborati sono state adottate due modalità di feedback volte a spostare l'attenzione dal prodotto finale al processo di produzione (cfr. Fig. 1):

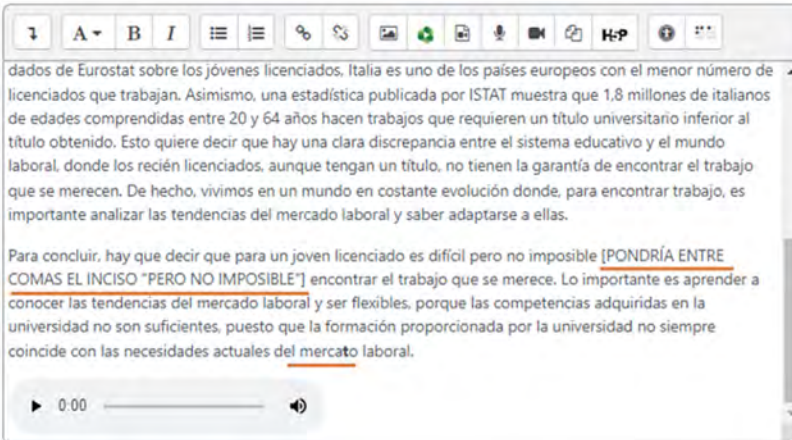
1. Feedback di controllo, tramite evidenziazioni grafiche e suggerimenti specifici.
2. Feedback informativo-formativo attraverso uno strumento metacognitivo (d'ora in poi SM) sotto forma di commento personalizzato registrato, volto a richiamare processi cognitivi di ordine superiore e a fornire indicazioni su:
 - 2.1 il processo compositivo;
 - 2.2 l'efficacia argomentativa;
 - 2.3 la qualità linguistica rispetto ai descrittori del livello C1;
 - 2.4 suggerimenti di miglioramento su aspetti morfosintattici, lessicali e sulla dimensione coesiva.

Lo SM del feedback personalizzato, basato su criteri espliciti e orientato a obiettivi di padronanza (Mariani, 2006), mirava a incentivare l'autoregolazione strategica e la valutazione come apprendimento (Daloiso et al., 2023).

Corso: Spagnolo c1 verona [MODULO SCRITTO/ORALE] [Gruppo 1]
Compito: Práctica 3: texto argumentativo

Termine consegna: 11 aprile 2023, 23:59

Commenti



datos de Eurostat sobre los jóvenes licenciados, Italia es uno de los países europeos con el menor número de licenciados que trabajan. Asimismo, una estadística publicada por ISTAT muestra que 1,8 millones de italianos de edades comprendidas entre 20 y 64 años hacen trabajos que requieren un título universitario inferior al título obtenido. Esto quiere decir que hay una clara discrepancia entre el sistema educativo y el mundo laboral, donde los recién licenciados, aunque tengan un título, no tienen la garantía de encontrar el trabajo que se merecen. De hecho, vivimos en un mundo en constante evolución donde, para encontrar trabajo, es importante analizar las tendencias del mercado laboral y saber adaptarse a ellas.

Para concluir, hay que decir que para un joven licenciado es difícil pero no imposible PONDRÍA ENTRE COMAS EL INCISO "PERO NO IMPOSIBLE" encontrar el trabajo que se merece. Lo importante es aprender a conocer las tendencias del mercado laboral y ser flexibles, porque las competencias adquiridas en la universidad no son suficientes, puesto que la formación proporcionada por la universidad no siempre coincide con las necesidades actuales del mercato laboral.

▶ 0:00

Fig. 1 – Feedback con evidenziazione grafica e commento registrato.

Al fine di promuovere la produzione orale, gli/le AU preparavano facoltativamente una presentazione orale in aula, commentata successivamente in base alla qualità dei contenuti e alla presenza di elementi linguistici di livello avanzato, tra cui l'espressività e la precisione lessicale. Tra le attività trasversali, finalizzate a supportare l'impiego di un repertorio lessicale di livello C1, gli/le AU collaboravano alla costruzione di un glossario multimediale (cfr. Fig. 2), disponibile su Moodle e utilizzato come SM con i seguenti obiettivi:

- sviluppare la consapevolezza lessicale di livello C1
- sistematizzare il nuovo lessico
- esplorare preferenze individuali nell'apprendimento linguistico
- valorizzare il repertorio plurilingue.



Fig. 2 – Esempio di item del glossario multimediale collaborativo.

2.2 Partecipanti e definizione del campione di ricerca

I/le 283 AU che hanno frequentato i sei corsi (198 femmine e 85 maschi di età compresa tra i 21 e 24 anni) provenivano dal corso di laurea in Lingue, indirizzo Lingue e Culture per il Turismo e il Commercio Internazionale. La frequenza (obbligatoria esclusivamente come prerequisito per l'ammissione alle prove di preappello) ha registrato una partecipazione media pari o superiore al 50% delle lezioni per circa il 46% di AU, con valori massimi e minimi rispettivamente del 59% e del 36%. L'andamento della frequenza è rappresentato nel grafico della Fig. 3.

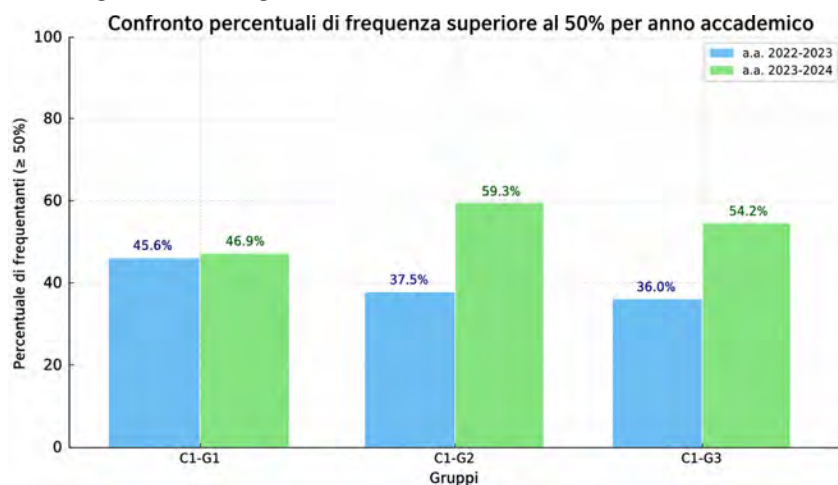


Fig. 3 – Andamento della frequenza ai corsi.

Considerata la natura anonima degli strumenti di rilevazione (cfr. 3.2) e l'obbligatorietà della frequenza solo ai fini dell'ammissione alle prove di pre-appello, il campione è stato definito includendo tutti gli/le AU frequentanti, senza la possibilità di associare in modo univoco i dati raccolti ai/alle singoli partecipanti.

3. Il disegno di ricerca

Il progetto di ricerca è stato disegnato per verificare l'efficacia degli SM per promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento di una lingua straniera (d'ora in poi AALS) negli AU e include tre domande e le relative ipotesi di ricerca.

3.1 Domande e ipotesi di ricerca

La prima domanda (RQ1) vuole indagare quali strategie metacognitive per promuovere AALS possono sviluppare gli/le AU attraverso l'utilizzo di SM. L'ipotesi (RI1) è che gli/le AU attraverso l'utilizzo di SM possano sviluppare l'attenzione selettiva, l'autogestione e l'automonitoraggio.

La seconda domanda (RQ2) vuole indagare se gli/le AU abbiano percezione del grado di AALS maturato attraverso gli SM. Abbiamo ipotizzato (RI2) che gli/le AU abbiano consapevolezza delle strategie metacognitive maturate solo se sono guidati in maniera esplicita a riflettervi.

La terza domanda (RQ3) vuole indagare il modo in cui è possibile rilevare tracce del grado di AALS maturato dagli/dalle AU attraverso gli SM. La nostra ipotesi (RI3) è che le tracce possano essere rinvenute attraverso l'analisi tematica e del contenuto delle percezioni degli/delle AU.

Per motivi di economia espositiva, la presente disamina si focalizzerà sull'analisi della RQ1 e della RQ3.

3.2 Strumenti di ricerca

La raccolta dati ha previsto l'impiego di strumenti quantitativi e qualitativi, somministrati in tre momenti diversi del percorso (inizio, svolgimento e fine).

All'inizio del corso è stato somministrato il questionario SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) di Oxford (1990), composto da 50 quesiti sud-

divisi in sei sezioni, finalizzato a misurare la frequenza d'uso (bassa, media o alta) di strategie mnemoniche, cognitive, di compensazione, metacognitive, affettive e sociali. Questo strumento (RS0.1) è trasversale alle tre domande di ricerca. Per rispondere alle domande RQ1, RQ2 e RQ3 è stato progettato un sondaggio quantitativo-qualitativo finale (RS1.1) sulle modalità organizzative e didattiche implementate. Ai fini della presente ricerca sono state analizzate le risposte alle domande Q.09 e Q.10 del sondaggio.

È stata infine predisposta una scheda (RS2.2), strutturata attraverso domande guida, volte a stimolare la riflessione sull'utilità dei commenti personalizzati ricevuti e sull'efficacia degli elementi inseriti nel glossario multimediale collaborativo. RS2.2 è stato analizzato come risposta al RQ2.

4. Dati raccolti e analisi

Si presentano di seguito i dati emersi dagli strumenti di rilevazione adottati, accompagnati dall'analisi quantitativa e qualitativa articolata in tre sottoparagrafi: il sondaggio SILL, il questionario finale e l'elaborazione tematica e di contenuto dei corpus testuali generati dalle risposte ai quesiti Q.09 e Q.10.

4.1 SILL (Strategy Inventory for Language Learning (RS0.1))

75 AU hanno compilato il sondaggio SILL. La Fig. 4 mostra la distribuzione e le mediane dei punteggi per ciascuna categoria di strategia. Per quanto riguarda le strategie metacognitive, gli/le AU hanno dichiarato di prestare attenzione quasi sempre quando qualcuno parla L2 ($M= 4,65$; $DS= 0,50$), di cercare spesso di scoprire come imparare meglio la L2 ($M= 4,24$; $DS= 0,65$) e di sfruttare i propri errori per migliorare ($M= 4,08$; $DS= 0,71$). Di solito, ma non sempre, riflettono sui progressi raggiunti in L2 ($M= 3,57$; $DS= 0,88$), cercano occasioni di usare la L2 ($M= 3,54$; $DS= 0,87$), e di leggere in L2 ($M= 3,45$; $DS= 1,11$). In misura minore, si organizzano per avere tempo da dedicare allo studio della L2 ($M= 3,30$; $DS= 1,01$), si pongono obiettivi chiari per migliorare la L2 ($M= 3,20$; $DS= 0,91$) e cercano persone con cui parlare la L2 ($M= 3,14$; $DS= 1,19$).

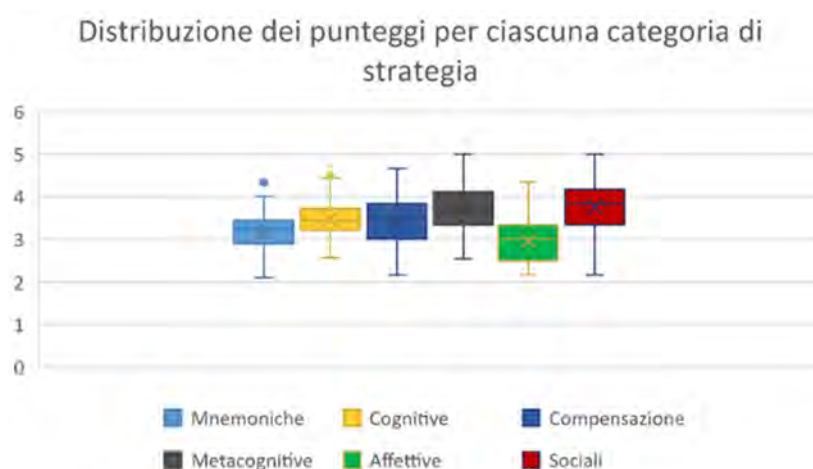


Fig. 4 – Distribuzione e mediane dei punteggi per ciascuna categoria di strategia.

4.2 Sondaggio quantitativo e qualitativo finale (RS2.1)

A conclusione dei corsi gli/le AU sono stati invitati a rispondere ad un sondaggio finale tramite un modulo online (FORM) utile a raccogliere informazioni su diversi aspetti organizzativi e didattici del percorso. Ai fini della presente ricerca sono state considerate le domande Q.09 e Q.10.

- Q09: Come valuti l'efficacia della modalità di revisione degli elaborati scritti e in particolare l'inserimento di un feedback personalizzato registrato? Giustifica la tua risposta.
- Q10: Come valuti l'efficacia del glossario collaborativo multimediale e quale impatto ha avuto nella tua preparazione alla prova orale? Giustifica la tua risposta.

91 AU hanno risposto al sondaggio finale (RS2.1). Nel grafico della Fig. 5 viene riportato il numero di interventi totali raccolti per i tre gruppi di ogni anno accademico e nel grafico della Fig. 6 si illustra il numero di interventi quantificati in numero di parole per ciascun gruppo per ogni anno accademico.

Numero di interventi per gruppo e a.a.

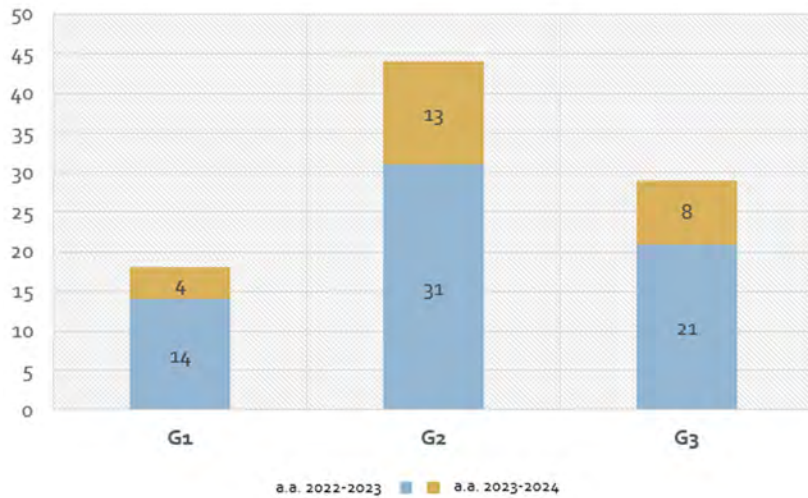


Fig. 5 – Numero di interventi per gruppo per ogni anno accademico.

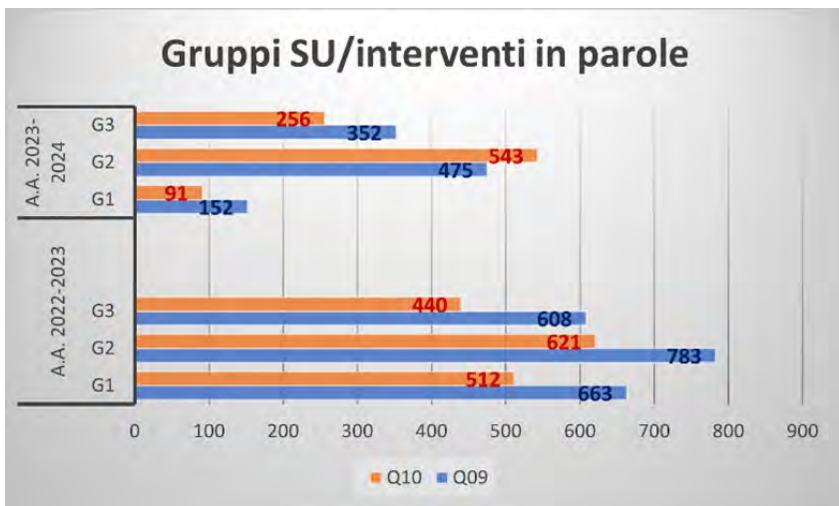


Fig. 6 – Numero di parole raccolte negli interventi come risposta a Q.09 e Q.10 in ciascun gruppo per ogni anno accademico.

Attraverso la raccolta e l'assemblaggio degli interventi ottenuti come risposta ai quesiti Q.09 e Q.10 sono state generate due raccolte di materiali testuali (una per ogni quesito) finalizzate alla creazione di corpus da analizzare. Le raccolte testuali sono state innanzitutto normalizzate tramite un processo di pulizia (rimozione di caratteri speciali, correzione dell'ortografia, eliminazione di lettere maiuscole) e di segmentazione (divisione del testo in unità più piccole, come frasi o paragrafi). In seguito sono state analizzate tramite software di text mining (Voyant tools, Lexicool) con l'obiettivo di esplorare i dati testuali, identificarne i contenuti e estrarre temi e concetti all'interno dei corpus.

4.2.1 Analisi tematica e di contenuto del corpus Q.09

Per quanto riguarda Q.09, i 101 interventi raccolti hanno generato un corpus di 3.031 elementi, con una presenza di 137 frasi (media di 22 parole per frase). L'analisi tematica di frequenza del corpus Q.09 —tramite il raggruppamento di parole e frasi in categorie e la creazione di reti di parole per esaminare la co-occorrenza dei termini, utile a identificare temi comuni— ha consentito l'individuazione, come principali aree di interesse presenti nelle percezioni degli/delle AU, di due macrocategorie o nuclei tematici ricorrenti collegati all'autoregolazione: *efficacia percepita* e *ricaduta sull'autonomia*, articolate in sottocategorie. Nella Tabella 1 sono illustrate le macrocategorie e le sottocategorie. Le relazioni tra di esse evidenziano che le sottocategorie si rafforzano reciprocamente (ad esempio il feedback personalizzato rafforza l'autoregolazione), favoriscono il raggiungimento di altre (come nel caso dello sviluppo dell'autoregolazione legato all'attenzione selettiva) oppure si compensano (ad esempio, la combinazione di modalità di feedback compensa chi preferisce un feedback tradizionale).

Tabella 1 – Macrocategorie e sottocategorie tematiche ricorrenti nel corpus Q.09 e tipo di relazione tra di loro.

Macrocategoria	Sottocategoria	Relazione con altra sottocategoria o altra macrocategoria	Tipo di relazione
	Valutazione generale del feedback	Favorisce promozione dell'autonomia	Rafforza
	Attenzione selettiva e automonitoraggio	Sviluppa autoregolazione	Rafforza
Efficacia percepita	Personalizzazione del feedback	Rafforza motivazione e autoregolazione	Rafforza
	Problemi e limitazioni (problemi tecnici)	Ostacola autonomia	Ostacola
	Preferenze alternative	Conflitto con promozione dell'autonomia	Ostacola
	Promozione dell'autonomia	Deriva da feedback personalizzato	Favorisce
	Sviluppo di autoregolazione	Legato ad attenzione selettiva e automonitoraggio	Favorisce
Ricaduta sull'autonomia	Minore dipendenza dall'insegnante	Rafforzata da feedback mirato	Favorisce
	Sfide e limitazioni	Legate a problemi tecnici	Ostacola
	Combinazione di metodi	Rimedio parziale alle preferenze tradizionali	Compensa

L'analisi di contenuto del corpus Q.09 ha consentito l'estrazione di dati tramite la rilevazione della frequenza delle parole e delle loro co-occorrenze. La Fig. 7 mostra il grafico delle collocazioni delle parole più frequenti e consente di individuare la combinazione e la prossimità di concetti ricorrenti secondo le percezioni degli/delle AU: commento registrato utile, efficace; modalità utile, efficace (per) comprendere, migliorare (traduzione nostra). È stato inoltre analizzato l'andamento dei contenuti ricorrenti per giungere alla loro categorizzazione e quantificazione (cfr. Fig. 8). Gli elementi di contenuto categorizzati sono:

- motivazione e autonomia in rapporto alla percezione dell'efficacia dei feedback personalizzati registrati (26%)
- autogestione e senso di autoefficacia in relazione alla percezione dell'utilità della modalità di lavoro (21%)
- autonomia e automonitoraggio in relazione alla percezione dell'impatto sull'apprendimento (35%).



Fig. 7 – Grafico delle collocazioni delle parole più frequenti nel corpus Q.09.



Fig. 8 – Elementi di contenuto categorizzati e quantificati.

4.2.2 Analisi tematica e di contenuto del corpus Q.10

Come risposta a Q.10 sono stati raccolti 101 interventi che hanno generato un corpus di 2.463 parole, articolato in 96 frasi (media di 26 parole per frase). L'analisi tematica di frequenza, supportata da strumenti di text mining, ha individuato come aree di interesse prevalente nelle percezioni degli/delle AU due nuclei tematici ricorrenti – *efficacia percepita* e *ricaduta sull'autonomia* – e diverse sottocategorie tematiche riconducibili all'autoregolazione. Nella Tabella 2 sono illustrate le relazioni tra macrocategorie e sottocategorie, da cui si evince che le relazioni sono prevalentemente di rafforzamento (ad esempio, la didattica attiva è rafforzata dalle attività collaborative). Emergono in misura minore relazioni di compensazione (ad esempio, la personalizzazione delle strategie compensa le difficoltà di memorizzazione) o relazioni di ostacolo (la mancata gestione dell'ansia può compromettere la produzione orale).

Tabella 2 – Macrocategorie e sottocategorie tematiche ricorrenti nel corpus Q.10 e tipo di relazione tra di loro.

Macrocategoria	Sottocategoria	Relazione	Tipo di relazione
Efficacia percepita	Sviluppo di abilità linguistiche e cognitive	Supportato da attenzione selettiva, espansione lessicale e pensiero critico	Rafforza
	Gestione ansia e supporto alla produzione orale	La gestione dell'ansia rafforza, mentre la non gestione ostacola produzione orale	Rafforza/ Ostacola
	Personalizzazione delle strategie di apprendimento	Compensa difficoltà di memorizzazione e automonitoraggio	Compensa
	Collaborazione e didattica attiva	Attività interattive favoriscono apprendimento collaborativo	Rafforza
Riadattata sull'autonomia	Autonomia e autogestione dell'apprendimento	Favorita da automonitoraggio, strategie di autogestione, sinergia glossario-attività	Rafforza
	Gestione del carico di lavoro e ripasso strutturato	Supportato da uso del glossario, può essere ostacolato da ansia residua	Rafforza/ Ostacola
	Padronanza linguistica e autoregolazione	Rinforzati da interiorizzazione espressioni, comprensione attiva e senso di autoefficacia	Rafforza

La Fig. 9 riporta il grafico delle collocazioni di alcune parole frequenti nel corpus Q.10 evidenziando i concetti che gli/le AU tendono a combinare insieme: glossario utile, glossario espressioni fisse, più stimolante(i), più interessanti (traduzione nostra). La Fig. 10 mostra il grafico con gli elementi di contenuto categorizzati e quantificati. Nei tre assi percettivi gli elementi rilevati sono:

- autonomia in relazione alla percezione dell'efficacia del glossario come SM (32%)
- autogestione in relazione alla percezione dell'utilità della modalità di lavoro (17%)
- automonitoraggio in relazione alla percezione dell'impatto sull'apprendimento (21%).



Fig. 9 – Grafico di collocazioni di parole frequenti nel corpus Q.10.



Fig. 10 – Elementi di contenuto categorizzati e quantificati.

5. Verifica delle ipotesi di ricerca

Per motivi di economia espositiva, la presente verifica delle ipotesi di ricerca si focalizzerà sull'analisi della RI1 e della RI3.

5.1 Prima ipotesi di ricerca

La prima ipotesi (RI1) sostiene che gli/le AU attraverso l'utilizzo di SM possono sviluppare le strategie metacognitive relative all'attenzione selettiva, all'autogestione e all'automonitoraggio. A nostro avviso, RI1 è confermata.

Nel grafico della Fig. 11 è riportato l'andamento del numero totale degli interventi raccolti tramite Q.09 e Q.10 per ciascun gruppo (linea gialla) e l'andamento del numero di interventi in cui è stata rilevata una marca di autoregolazione (linea blu).



Fig. 11 – Andamento del numero totale degli interventi confrontato all'andamento del numero di interventi con una marca di autoregolazione.

Poiché il corpus di interventi è stato generato dalle risposte a quesiti Q.09 e Q.10 i quali orientavano la riflessione esplicita sugli SM, si osserva che le due linee sono poco distanti tra di loro e si sovrappongono per alcuni gruppi. È significativo che un maggior numero di interventi non corrisponda a un maggior numero di evidenze di autoregolazione, come evidenziato dalle rilevazioni relative a G1 e G2 del 2024. In questi casi, nonostante lo scarso numero di interventi raccolti, sono state rinvenute tracce di autoregolazione in tutti gli interventi.

Nella Fig. 12 sono riportate le marche di strategie metacognitive (O'Malley et al, 1985) individuate per ciascun SM. È evidente che, secondo la percezione degli/delle AU, lo SM del feedback personalizzato registrato è maggiormente associato alle strategie metacognitive, dato che è emerso un numero superiore di tracce di tali strategie. A nostro avviso, ciò può essere spiegato dal fatto che l'uso di questo specifico SM è sempre stato accompagnato dall'intervento esplicito della docente, il quale ha reso visibili i meccanismi di autoregolazione che hanno favorito l'attenzione selettiva e l'automonitoraggio del processo compositivo. In contrasto, l'utilizzo dello SM del glossario è stato apprezzato principalmente tra gli/le AU come repository utile alla sistematizzazione del nuovo lessico, mentre in minor misura è emersa la consapevolezza della sua efficacia come strumento di autoregolazione.

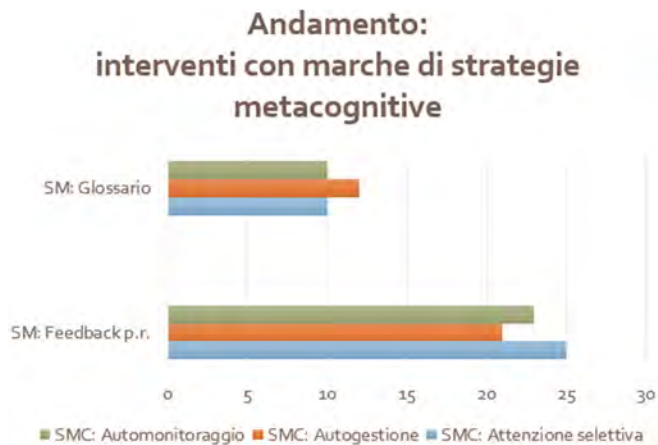


Fig. 12 – Rilevazione delle marche di strategie metacognitive presenti negli interventi relativi agli SM.

5.2 Terza ipotesi di ricerca

La terza ipotesi (RI3) sostiene che le tracce del grado di sviluppo dell'AALS maturato dagli/dalle AU attraverso l'utilizzo degli SM possono essere rinvenute mediante l'analisi tematica e l'analisi del contenuto delle loro percezioni. A nostro avviso, la terza ipotesi risulta confermata dalle categorie e sottocategorie tematiche ricorrenti individuate e dai contenuti categorizzati (cfr. 4.2.1; 4.2.2), tutti riconducibili, in misura variabile, ai processi sottostanti l'autore-

golazione. Questo risultato mette in risalto come l'esperienza con gli SM non solo abbia avuto un impatto operativo ma abbia anche promosso lo sviluppo di competenze metacognitive.

Per approfondire la verifica dello sviluppo dell'AALS possiamo mettere a confronto le percezioni di due AU appartenenti allo stesso gruppo e anno accademico (cfr. Fig. 13). Entrambi gli interventi analizzati, riferiti a AU15 e AU09 e relativi a Q.09, sono associati ai nuclei tematici *efficacia percepita* relativa allo SM del feedback personalizzato registrato. Nella percezione di AU15 si conferma come sottocategoria principale *chiarezza nel feedback* e come sottocategoria secondaria *autoregolazione dell'apprendimento* (cfr. evidenziazioni sugli interventi riportati). Emergono inoltre i seguenti contenuti categorizzati: *autonomia* (revisione autonoma), *automonitoraggio* (riflessione sugli errori), *autogestione* (pianificazione dei propri scritti) e *motivazione* (progresso percepito). Anche AU09 concentra il suo intervento sull'efficacia percepita dello SM del feedback personalizzato, nucleo tematico principale confermato dalla sottocategoria *efficacia dello strumento* (cfr. evidenziazioni sugli interventi riportati). Nella sua percezione emerge un solo contenuto categorizzato *motivazione* (apprezzamento del feedback e motivazione intrinseca a migliorare). Nonostante AU09 si trovi al medesimo punto del percorso formativo, nel suo intervento dichiara di preferire un'esperienza di apprendimento più immediata con un minor grado di coinvolgimento attivo da parte dell'apprendente. Di conseguenza, non si rilevano in AU09 tracce significative di spinta verso l'autonomia o l'autogestione, mentre prevale la richiesta di una guida esterna. In sintesi, nel caso di AU15 si osserva una maggiore progressione verso l'AALS: la riflessione personale e la rielaborazione delle strategie di studio evidenziano una chiara ricaduta sull'autonomia e sullo sviluppo dell'AALS.

<p>AU 15 – G1 - 22/23: “Il feedback personalizzato registrato mi ha mostrato chiaramente i miei ambiti di miglioramento e come avrei potuto affrontarli. Ciò mi ha permesso di progredire perché mi ha incoraggiato a riflettere sui miei errori ricorrenti o sugli aspetti a cui non avevo dedicato molta pianificazione. Ora sono più competente nel rivedere i miei scritti e so come pianificarli.”</p>
<p>AU 09 – G1 - 22/23: “Mi è piaciuta molto la modalità di revisione e il feedback personalizzato; è utile. Vorrei solo poter vedere non solo gli errori, ma anche le correzioni direttamente nel testo, proprio accanto alla parola errata.”</p>

Fig. 13 – Confronto di percezioni relativi a Q.09 del sondaggio finale (RS2.1). Traduzione ed evidenziazioni nostre.

6. Conclusioni

La ricerca ha permesso di esplorare le percezioni degli/delle AU circa l'efficacia degli SM integrati nelle pratiche didattiche di un corso di lingua spagnola di livello C1, finalizzati a sostenere l'autoregolazione del processo di apprendimento. I dati raccolti suggeriscono che l'impiego sistematico di SM favorisce una riflessione esplicita sui meccanismi di apprendimento, rendendo visibili processi che, nella didattica tradizionale, spesso restano impliciti.

Dal punto di vista degli/delle AU, gli SM possono generare effetti concreti sull'autoregolazione dell'apprendimento, promuovendo autonomia, automonitoraggio e motivazione. Dal punto di vista del/della docente, l'integrazione di SM non può prescindere da una pratica riflessiva della propria azione didattica (Schön, 1987; Farrell & Kennedy, 2019) orientata all'evidenza empirica (Mitchell, 2008; De Luchi, 2016). L'adozione di pratiche fondate su dati osservabili e analizzabili consente non solo di progettare interventi più efficaci, ma anche di accompagnare in modo più consapevole e personalizzato il percorso di sviluppo metacognitivo degli/delle apprendenti.

Questa ricerca sottolinea dunque la necessità di considerare gli strumenti metacognitivi non come semplici supporti accessori, ma come elementi centrali nella costruzione di una didattica orientata all'apprendimento autoregolato e basata sull'evidenza.

Bibliografia

- Andrade, H., & Evans, N. (2012). *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners* [Principi e pratiche per la risposta nella scrittura in seconda lingua: sviluppare studenti autoregolati]. Routledge.
- Bandura, A., & National Institute of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* [Fondamenti sociali del pensiero e dell'azione: una teoria cognitiva sociale]. Prentice Hall.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods* [Parole chiave nei metodi qualitativi]. Sage.

- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self-regulation* [Manuale di autoregolamentazione]. Academic Press.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9013-4>
- Consiglio d'Europa. (2020). *QCER VC - Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* (E. Lugarini & M. Barsi, Trad.), *Italiano LinguaDue*, 12(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>
- Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Daloiso, M., & Gruppo di Ricerca ELICom. (2023). *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*. Erickson.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice* [Autonomia dello studente 3: dalla teoria alla pratica in aula]. Authentik.
- Dam, L. (2023). Making space for autonomy in an institutional environment: The past, the present, and the future. In K. Schwienhorst & J. Ramos Gonzalez (Eds.), *Making space for autonomy in language learning* (pp. 9–19). Candlin & Mynard. <https://www.candlinandmynard.com/nordic14.html>
- De Luchi, M. (2016). Il docente ricercatore. *Bollettino Itals*, 14(66), 21–29. https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino_itals_66_de_luchi.pdf.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Farrell, T. S. C., & Kennedy, B. (2019). Reflective practice framework for TESOL teachers: One teacher's reflective journey. *Reflective Practice*, 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539657>
- Goswami, U. (2015). *Children's cognitive development and learning* [Sviluppo cognitivo e apprendimento dei bambini]. Cambridge Primary Review Trust.
- Graham, S. (1997). *Effective language learning: Positive strategies for advanced level language learning* [Apprendimento efficace delle lingue: strategie positive per l'apprendimento delle lingue a livello avanzato]. Multilingual Matters.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning* [Autonomia e apprendimento delle lingue straniere]. Pergamon.
- Mariani, L. (2016). La sfida della competenza plurilingue: Per una educazione linguistica trasversale ai curricoli. *Italiano LinguaDue*, 8(1), 341. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7582>
- Menegale, M. (2015). *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*. Erickson.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in using evidence-based teaching strategies* [Cosa funziona davvero nell'utilizzo di strategie di insegnamento basate sull'evidenza]. Routledge.
- Mynard, J. (2019). Self-access learning and advising: Promoting language learner autonomy beyond the classroom. In: H. Reinders, S. Ryan, S. Nakamura (Eds.), *Innovation in language teaching and learning* (pp.185–209). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12567-7_10
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, 125–173). Academic Press.
- O'Malley, J. M., Uhl Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21–44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know* [Strategie di apprendimento delle lingue: cosa ogni insegnante dovrebbe sapere]. Newbury House.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies* [Insegnamento e ricerca di strategie di apprendimento delle lingue]. Pearson Education.
- Pekrun, R., & Schutz, P. A. (Eds.). (2007). *Emotion in education* [L'emozione nell'educazione]. Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Siegesmund, A. (2016). Increasing student metacognition and learning through classroom-based learning communities and self-assessment. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 17(2), 204-214. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v17i2.954>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner* [Educare il professionista riflessivo]. Jossey-Bass.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* [Autoregolazione dell'apprendimento e della performance: problematiche e applicazioni didattiche]. Lawrence Erlbaum.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* [Progressi nella ricerca sulle emozioni degli insegnanti: l'impatto sulla vita degli insegnanti]. Springer.
- Taranto, D., & Buchanan, M. T. (2020). Sustaining lifelong learning: A self-regulated learning (SRL) approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 5–15. <https://doi.org/10.2478/dcse-2020-0002>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching* [Mente, cervello e scienze dell'educazione: una guida completa al nuovo insegnamento basato sul cervello]. W. W. Norton & Company.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19–34). Cambridge University Press.

- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 11–33). Multilingual Matters.
- Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum.
- Zhao N., Wardeska, J. G., McGuire, S. Y., & Cook, E. (2014). Metacognition: An effective tool to promote success in college science learning. *Journal of College Science Teaching*, 43(4), 48–54. https://doi.org/10.2505/4/jcst14_043_04_48
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* [Apprendimento autoregolato e risultati accademici: teoria, ricerca e pratica]. Springer-Verlag.

Project-Based Learning as a Tool to Foster Research and Practice in EMI University Teaching

Elisabetta Pavan – University of Padova, IT

Abstract

Project-Based Learning (PBL) is a collection of students' works or a fully developed project in which participants actively and productively demonstrate their understanding of course materials and content. This study highlights how using Project-Based Learning as a course outcome improves content retention, promotes students' autonomous learning and fosters a more authentic experience of language use, while at the same time enhancing language proficiency. The study examines the characteristics of PBL and its role in promoting learner autonomy, reflective practice, engagement, interdisciplinary competencies, transferable skills, and deeper conceptual understanding. To investigate these benefits, a classroom-based study was conducted across two higher education institutions, involving university students enrolled in courses where final assessments were project-based. Data were collected through structured questionnaires administered to 450 participants in English-medium instruction (EMI) university courses. Participants provided self-reflection on their learning experiences, perceived skill acquisition, and the effectiveness of PBL in facilitating meaningful engagement with both course content and language use. Findings confirm that integrating PBL into EMI university courses enhances not only students' grasp of subject matter but also their linguistic competence by providing a more immersive and authentic language-learning experience. This study contributes to the growing body of research advocating for PBL as a transformative pedagogical approach in higher education.

1. Innovative Teaching and PBL: Educational Theories, Lifelong Learning Policies

This study aims to integrate fundamental principles of education with relevant contemporary theories of language learning and European Union (EU) policies, in order to emphasise the potential of project-based learning (PBL) within English Medium Instruction (EMI) courses at the university level. Particular attention has been paid to the challenges this approach presents in relation to students' active engagement, interdisciplinarity, and collaborative learning, as well as to its role in promoting learners' full participation in a rapidly evolving society and their ability to adapt to complex professional environments.

English Medium Instruction (EMI), at university level, refers to the teaching of non-linguistic academic subjects, such as engineering, business, or medicine, through English, in contexts where the majority of students are not native speakers of the language (Macaro et al., 2019, p. 145). CLIL (Content and Language Integrated Learning) and ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) are other acronyms used to describe the practice of teaching non-linguistic subjects through a foreign language. The former tends to be used in secondary education, the latter links CLIL to tertiary education (Briggs et al., 2018, p. 674). Within this educational context, several factors influence the learning process, including not only students' linguistic proficiency in English as a foreign language and their subject-specific knowledge, but also their degree of engagement, active participation, and involvement in academic tasks and school-related activities, such as task-based learning and PBL.

Project-based learning has long been employed in the teaching of both linguistic and non-linguistic subjects. It is not a new instructional method, and its foundations can be found in the constructivist approach, which draws upon the ideas of Vico, Dewey, Piaget (Wadsworth, 2004), Montessori (Ültanır, 2012, pp. 199–207), of Vygotsky and Bruner (Stapleton & Stefaniak, 2019). Furthermore, earlier references can also be made to Confucius (551–479 BCE), and his maxim “I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand”; to Socrates (470–399 BCE), as the Socratic method, which involves

questioning and critical thinking, is considered a fundamental element of constructivist learning; and to Aristotle (384–322 BCE), who stated[...]

what we need to learn before doing, we learn by doing; for example, we become builders by building, and lyre-players by playing the lyre; so too we become just by doing just acts, temperate by doing temperate acts, brave by doing brave acts. (Aristotle & Crisp, 2004, p. 23)

which succinctly describes active knowledge construction. Later scholars, amongst others, John Amos Comenius (1592–1670) who believed that learning should be centred on the student, rather than on the teacher, and that it should be connected to everyday experience (Cerna & Miloslava, 2019, p. 53); Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), who claimed that students should actively participate in the learning process “learning by head, hand, and heart” (Brühlmeier, 2010) and Maria Montessori who asserted “Education is not what the teacher gives; education is a natural process spontaneously carried out by the human individual, and is acquired not by listening to words, but by experiences upon the environment” (1946, pp. 3–4).

PBL is a student-centred method closely linked to the constructivist approach. Three core characteristics are commonly ascribed to both Constructivism and PBL. First, active knowledge construction: rather than passively absorbing information, learners actively engage in building understanding by linking new ideas to their existing experiences and cognitive structures. Second, contextual meaning-making, in which learning involves interpreting and making sense of information within the framework of the learner’s own prior knowledge and personal worldview, rather than as the straightforward transmission of facts. Third, student-centred learning, wherein the educational process is shaped by the learner’s unique perspective, interests, and cultural background, all of which significantly influence how learning unfolds (Beach, 2007; Krahenbuhl, 2016; Krajcik & Shin, 2014; Stapleton & Stefaniak, 2019; Wurdinger, 2016).

In the last few decades, innovative teaching has been widely discussed in educational contexts. In higher education, it typically refers to the implementation of advanced instructional strategies aimed at enhancing student learning outcomes and engagement. Among the most common key elements

of innovative teaching are: active learning, which directly involves students through discussions, projects, and hands-on activities; problem-based learning, in which students address real-world challenges to develop practical competencies; interdisciplinarity, or the integration of multiple disciplines to promote broader understanding; personalisation, which entails adapting instruction to meet individual student needs; collaboration, or the promotion of peer interaction and group work; the flipped classroom, where students engage with content at home and use class time for interactive learning; continuous assessment, which provides ongoing feedback in place of relying solely on final examinations; and, finally, the incorporation of digital technologies, such as online platforms, apps, and multimedia tools that support and enrich learning.

It is evident from these didactic approaches that innovative teaching tends to move away from the presentation–practice–production (PPP) model (Harmer, 1998, p. 31), in which the objective is to acquire either the structure (in linguistic subjects) or the content (in non-linguistic subjects). Although the PPP model is a reliable and valid framework, particularly for language instruction, which establishes the foundation for a series of classroom activities related to lexical areas and grammatical aspects, it fails to account for students' individual needs and differences. An alternative model to be pursued is learner-centred, in which the learners' needs are central to the lesson content, and the focus of the lesson is the task itself. This model is PBL.

Beyond these historical, theoretical, and pedagogical considerations, there are also political dimensions and educational policy frameworks, particularly those grounded in the *Recommendations on Key Competences for Lifelong Learning* (European Parliament and Council of the European Union, 2006; Council of the European Union, 2018). These policies reflect the earlier discussed emphasis on innovative teaching strategies, problem-solving, critical thinking, collaboration, creativity, and the cultivation of lifelong learning as a means for fostering new knowledge creation. Moreover, the *Recommendations* highlight the importance of language learning as a key competence, particularly relevant in EMI educational contexts, and point to the limitations of traditional instructionist approaches.

The European Pillar of Social Rights states as its first principle that everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that allow full participation in society and successful transitions in the labour market. [...]. In addition, new ways of learning need to be explored for a society that is becoming increasingly mobile and digital [...] In the knowledge economy, memorisation of facts and procedures is key, but not enough for progress and success. Skills, such as problem solving, critical thinking, ability to cooperate, creativity, computational thinking, self-regulation are more essential than ever before in our quickly changing society. They are the tools to make what has been learned work in real time, in order to generate new ideas, new theories, new products, and new knowledge. [...] The provision of language learning, which is increasingly important for modern societies, intercultural understanding and cooperation, profits from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). (Council of the European Union, 2018, pp. 189/1–189/3)

2. From Instructionism to Project-Based Learning

Instructionism has long been a common approach in education; however, it is insufficient, inadequate, in the contemporary educational environment, in which more student-centred and innovative approaches to instruction are required, both in linguistic and non-linguistic courses, included EMI courses. EMI courses are well established in today's higher education ambient; in these contexts, PBL serves as an effective pedagogical approach for engaging students in authentic problem-solving tasks while simultaneously enhancing their English language proficiency. PBL necessitates the integration of language skills as a means for students to increase their fluency, which aligns closely with the principles of the communicative language teaching approach. Every time students engage in PBL, they develop skills aligned with those promoted by innovative teaching practices and listed in the *Key Competences* (Council of the European Union, 2018).

Sawyer (2014, p. 2) describes instructionism as the traditional form of schooling that prepared students for the industrialised economy of the early 20th century. However, in today's technologically advanced and economically competitive world, traditional instructionist approaches are proving increasingly inadequate in preparing students to engage effectively with the

demands of contemporary society; as a matter of fact, when learners passively receive information from external sources such as teachers, computers, or textbooks, the resulting learning tends to remain superficial (Sawyer, 2014, p. 2). Research indicates that a significant number of schools emphasise the transmission of superficial or disconnected knowledge, rather than promoting integrated understanding that enables students to apply their learning to problem-solving, decision-making, and the acquisition of new concepts (Krajcik & Shin, 2014, p. 275). In response to these findings, many scholars in the learning sciences are designing innovative curricular models aimed at enhancing student engagement and fostering deeper comprehension of key concepts, and PBL is a notable example of such an approach. Through this process, learners engage in tasks that closely mirror the work performed by professionals in scientific fields and the workplace. It is argued that PBL closely aligns with key attributes associated with lifelong learning and employability, including creativity and innovation, collaborative teamwork, effective task planning and distribution, as well as the development of leadership skills (Smith et al., 2013, p. 218).

Krajcik and Shin claim that developing a deep understanding is a gradual process that often occurs when students engage with meaningful tasks requiring them to integrate and synthesise information (2014, p. 277). Through in-depth exploration of core concepts, learners can identify relationships among key ideas and principles, enabling them to transfer their knowledge to novel and unfamiliar contexts, putting into practice the “learning to learn” competence highlighted in the *Key Competences* (Council of the European Union, 2018) and the transversal skills and competences listed in the *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations* (ESCO) (European Commission, 2019). Learning sciences researchers (Nathan & Sawyer, 2014, p. 24) have shown that the most effective learning occurs when it is situated in an authentic, real-world context, similar to how scientists conduct experiments in laboratories within scientific disciplines.

Project-based learning has been defined as “a teaching method where teachers guide students through a problem-solving process [that] includes identifying a problem, developing a plan, testing the plan against reality, and reflecting on the plan while in the process of designing and completing a project” (Wurdinger, 2016, p. 29; Wurdinger et al., 2007, p.151). It involves stu-

dents in authentic and meaningful problems that are personally relevant and reflective of the types of tasks undertaken by professionals; a classroom structured around PBL encourages students to explore complex questions, formulate hypotheses and explanations, defend their reasoning, critically evaluate the perspectives of others, and experiment with new ideas. Furthermore, empirical studies have shown that learners in project-based environments tend to achieve higher academic outcomes compared to those in more traditional instructional settings (Smith et al., 2013, p. 222). PBL allows the introduction of employability skills into the curriculum and helps learners construct knowledge in contexts similar to real-world environments (Beach, 2007, p. 1498).

In consideration of these reflections, a methodology that can fulfil all the elements described so far in terms of active engagement, interdisciplinarity and collaborative learning is PBL. Project-based learning environments have six key features:

1. They start with a driving question, a problem to be solved.
2. They focus on learning goals that students are required to demonstrate mastery on key science standards and assessments.
3. Students explore the driving question by participating in scientific practices – processes of problem solving that are central to expert performance in the discipline. As students explore the driving question, they learn and apply important ideas in the discipline.
4. Students, teachers, and community members engage in collaborative activities to find solutions to the driving question. This mirrors the complex social situation of expert problem solving.
5. While engaged in the practices of science, students are scaffolded with learning technologies that help them participate in activities normally beyond their ability.
6. Students create a set of tangible products that address the driving question. These are shared artifacts, publicly accessible external representations of the class's learning. (Krajcik & Shin, 2014, p. 276)

With PBL students create and produce projects. For instance, in the courses described in the next sections of this paper, amongst the projects completed, students designed a brand or product campaign from scratch and the related

media coverage, or they organised an event and presented its promotional strategies, they designed a social media page or created a learning portfolio, as a project and final task for assessment. Students' learning becomes experiential when they begin to actively work on their project and then heck it to see if it works. Problem solving tends to be one of the fundamental life skills that students learn in the project-based learning process.

PBL is more teacher-directed when educators identify the projects for students, whereas it is more student-centred when educators allow students to create their own projects based on their own interests. From a classroom management point of view, it must be considered that solving problems to complete a project takes more time than passive methods of learning, because students will have to undergo multiple trial-and-error attempts before completing the project to their satisfaction (Wurdinger, 2016, p. 29).

3. The Research Context

The research was conducted among master and bachelor's students enrolled in project-based courses at two universities in Padova between 2020 and 2023: the University of Padova and the Ciels Campus, both located in the city. While master's courses had a solid ground of attendees coming from international backgrounds, bachelor's and teacher training courses were mainly attended by students whose first language was Italian and whose level of English varied from B1/B2 of the CEFR to proficient. Indeed, in both universities, the formal requirement for attendance in EMI courses is a B2 level. In each course, the final project requirements were illustrated during the first lecture as a compulsory final group project for attending students to be presented in class towards the end of the semester/course.

3.1 The Courses

The master's courses in both universities were centred on communication and were single module for first-year students, sometimes with very little background in communication. All courses were held in English, therefore all of them were EMI. The length of the courses varied from a minimum of 16 hours to a maximum of 42, with an average of participants ranging from

20 to 60. The bachelor's courses were both focused on communication and English culture, with one course held online due to COVID-19 safety regulations. In all the above, attending students were asked to present a final project as part of a continuous assessment programme, which involved the students in small pair or group projects to be carried out during the course, which would then be added to their final group project performance and would contribute to either their final mark or to a pass or fail for the entire module. For attending students, where possible, the final project and presentation in class replaced the final exam, while non-attending students were asked to prepare an individual project as an exam prerequisite. They would then sit through an official written examination, in which they answer at least three questions that mainly test their ability to apply skills and knowledge acquired through self-study and the creation of the individual project. In one course, for instance, students taking the final exam might be asked to write a press release or analyse an advertising campaign, within the time given for the exam, which is ninety minutes. The final mark is then calculated based on their performance in the exam (60% of the overall mark) and the quality of their project (40% of the overall mark).

3.2 General Objectives

Most of the courses in which PBL was applied are still running, and they were designed since the creation of their course descriptions with the following primary objectives:

- to equip participants with strong communicative skills, that is, giving students attending the courses background knowledge, literature and real-life examples of the communicative structures they will encounter in their academic and professional career;
- for students to be able to decode these communicative structures by analysing them in and outside class, according to the theories and examples provided by the lecturer and through in-class pair or group projects;
- to complete the course with an autonomous and critical view of the content and to demonstrate their understanding of the strategies used in effective communication through a final group project, which, in some cases, replaces the final examination.

Indeed, despite most of the participants being non-native English speakers, and the courses being EMI university courses, none of the courses is focused on the teaching of English as a second language; on the contrary the courses themselves offer minimal grammar insights, which, when provided, have the ultimate goal of developing a critical understanding how grammar and linguistic strategies can be used to impact the effectiveness of communication. Therefore, even if language proficiency undoubtedly impacts students' performance in presenting their work, as stated above, evaluating students' proficiency in the language is not among the course's main objectives. Nevertheless, it is worth anticipating here that results from the survey, which will be analysed more deeply further down, have indicated that students attending courses where PBL was applied perceived that an improvement in language skills was achieved, too.

That aligns with the view of language acquisition that Krashen (1981, p. 10) advocates, namely that "the best language lessons may be those in which real communication takes place, in which an acquirer understands what the speaker is trying to say."

3.3 Course Mirroring Design

In real-life scenarios, students will face multiple challenges; therefore, the design of the courses mentioned above aims at modelling a wide range of situations within the educational settings of the university and amongst peers. The courses mirror authentic content-related situations with students acting as if they were professionals operating in specific fields. Participants themselves contribute to this in several different ways, the first being their diverse, multilingual, and multicultural backgrounds, which in turn transform the classroom environment in something resembling the world that awaits them outside university, a globalised world where English is often the official language used to communicate across cultures with people coming from different parts of the world, working for the same organisation (Smith, Duncan, and Cook, 2013, p. 218). Course content is therefore gradually delivered through small projects that students complete in class during the lesson, so that students can become more confident in their ability to produce meaningful responses to tasks while at the same time becoming more independent in their learning.

3.4 Project-Based Learning: An Autonomous Learning Path

Since day one, students are introduced to a method which leaves little room for non-active participation. The lesson is often divided into two separate parts:

- a first part where theory or sample cases are presented
- a second part where students practice what they have just learned by engaging in discussions with their peers and producing something similar to the ideas and content the professor has just introduced to them.

The need for interaction springs from the assignment itself, which is always presented as a small pair or group project to be completed there and then. Since the first lesson, immediately after the introduction of a new concept, for example, the strategies behind the use of persuasive language in advertising, students are divided into pairs or small groups and are asked to complete a small assignment by finding current evidence of the use of persuasive strategies in the world of advertising. Students then report their findings on the course Moodle page, which is the official university learning platform. In this way, their answers to the assignment are available for each group to read. Moreover, often a random sample of the answers is discussed in the plenary session of the lesson. Therefore, PBL is introduced since the very beginning of the learning journey students will undergo together, with the explicit aim of accustoming participants to rely on their own elaboration of content as a form of content itself, of which not only the direct producer, but also their peers can benefit (Wurdinger, 2016, p. 29). Indeed, as stated above, most of the small projects are analysed together in class before the end of each lesson. Participation is spontaneous, never forced, nor assessed until the end of the course. This method often differs from the traditional one, still abundantly used in lectures, so for some learners, particularly those coming from more rigid academic backgrounds, it may come as a challenge, and it may take some time for them to adapt to it. However, the approach is integrated into the courses with the clear intention of pushing learners beyond their “learning” limits by placing the learner at the core of the learning process as an active part. By working with their colleagues, students contribute to the success not only of the tasks assigned by the teacher but also of the outcome of the entire course

itself. Individual abilities and content understanding naturally flow together with collective learning. Therefore, participants' capabilities and potential skills come alive. This is line with Vygotsky's theory on learning through social relationships in which he describes the learning process as something happening in two phases, one which can be called the actual which is determined by one's "independent problem solving" ability and the potential one, which is "determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86). As the ultimate goal, the interactive method looks at students becoming autonomous in their learning path, taking full advantage of the course according to their own needs and different levels of understanding of the course content. Since day one, there has been a mutual trusting relationship between teachers and participants, with the former pushing learning boundaries further, project after project, aware that it is because of this that students will find the confidence in themselves to become masters of their own learning journey.

4. Data Collection and Analysis

The benefits of using PBL in university EMI courses have already been discussed in the first part of this paper. The previous chapters illustrate the course's design and the requirements students were asked to fulfil as part of PBL programmes and syllabi, which are similar in their requirements but not identical in content, as they cover different topics and Degree courses. Indeed, it is in the PBL nature of the courses themselves that the result below can be analysed and taken to further interpretation by considering that most of the participants were also attending non-project-based courses, which they completed before the survey was administered to them, which in turn implies that they were able to answer the questions with a complete experience of the two different scenarios.

The results presented here were derived from the contribution of almost 20% of all the attending students. A fraction of students from each different course took part in the survey, which widens the research angle, since their course experiences were similar but undoubtedly unique.

4.1 Results

This study's main focus is to establish a direct correlation between the application of PBL in course syllabi and students' perception of their learning achievements by the end of the course, by comparing the PBL courses they attended with courses where the approach was either more traditional, that is where content is delivered in class without participants active engagement, or where the final assessment isn't project-based, but carried out through a final written oral or written examination. In addition, since the courses were EMI delivered mainly to non-native speakers of English, this presented itself as an opportunity to also reflect on participants' perceived improvement in second language acquisition, which was therefore also investigated in terms of students' perception, without being tested.

Data were collected by administering a survey through a Google questionnaire to over 450 participants who enrolled on the project-based courses mentioned above. We received 75 responses

- 68 from students who actively attended the courses and completed the final group project as part of their final exam
- nine from students who enrolled on the course as non-attending students and completed the individual project as a prerequisite for the final exam, which they took, to obtain the final mark.

The research focuses on several core questions related to the PBL experience, specifically whether attending a project-based course can lead to an:

- increase in course content retention;
- increase in motivation;
- improvement in self-management and self-monitoring;
- increase in learner autonomy development;
- increase in knowledge application in real-world scenarios;
- improvement in English language skills;

4.2 Course Content Retention

As seen in Figure 1, to the question whether “*Considering your learning experience at university so far, do you feel that you have learnt more in courses where the final exam was standard (for example: written or oral final examination or Project/portfolio/presentation-based (for example: an individual or group presentation)*” 45 students replied that they had learned more in project based courses, 25 chose the standard examination, while 5 stated they did not know.



Fig. 1 – Increase in course content retention (75 replies). Source: Independent Google questionnaire.

This result is therefore in line with the research expectation and finds even more evidence, and consistency in a subsequent, more content-related question, “*Do you feel your final mark was closer to your real course content knowledge when you were examined according to standard or project based exam?*” students seem to not doubt their preference with 50 students choosing project based exam and 25 the standard one, as seen in Figure 1a.

Do you feel your final mark was closer to your real course content knowledge when you were examined

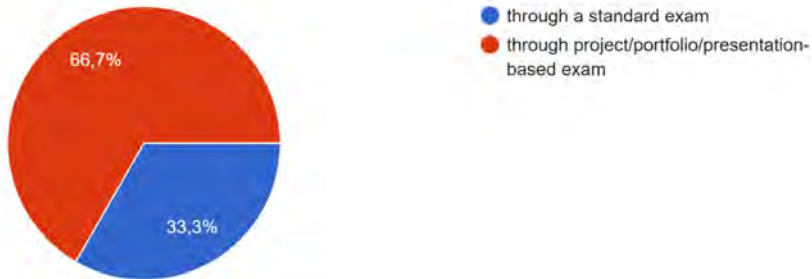


Fig. 1a – Real course content knowledge (75 replies). Source: Independent Google questionnaire.

As discussed in previous chapters, it is undoubtedly not only the project-based nature of the final exam that can make participants feel so confident about course content retention, but also their active participation in small content-related projects carried out in the classroom during the course. This reinforces the findings illustrated above that when properly applied, PBL can indeed increase course content retention.

4.3 Motivation

A major benefit of attending courses where the final exam is project-based can also be tracked in students' increased level of motivation. Indeed, as seen in Figure 2, to the question *"Referring to the course you attended, do you feel that knowing that your final exam was project/portfolio/presentation-based was more motivating than preparing for a standard exam,"* answers were allotted according to a degree of total disagreement or total agreement on a scale from 1 to 5. In reply to the question above, only 2 students out of 75 disagreed, while more than 50 selected 4 or 5 (where 1= totally disagree and 5= totally agree, while 2, 3 and 4 were left in the middle) in the scale, reinforcing the research assumption that PBL can boost students' motivation. Moreover, as illustrated above, the project-based exam came as the final phase of several projects students completed during the course, so it can be assumed that the quantitative results can also be interpreted by considering a wider time frame than the final assignment. Indeed, as Blumenfeld and colleagues suggest,

To benefit from project-based instruction, students need to be cognitively engaged with subject matter over an extended period of time. Advocates of a focus on complex tasks as an important component of classroom instruction assume that students will be motivated to test their ideas and deepen their understanding when confronted by authentic problems in a situation that is similar to how learning occurs in out-of-school settings. (Blumenfeld, 1991, p. 374)

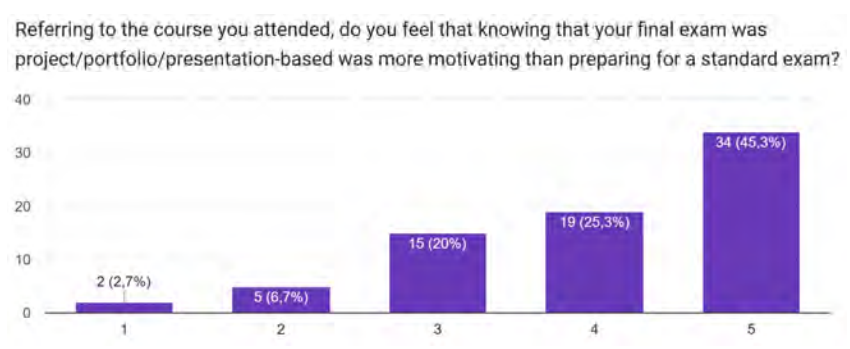


Fig. 2 – Increase in motivation (75 replies). Source: Independent Google questionnaire.

4.4 Self-Management and Self-Monitoring

Students reported a similar improvement in their self-management and self-monitoring skills. This question was more specific, as it was not a comparison between the project-based and standard exam courses. Instead, it asked students for their views on the benefits derived from attending a project-based course in enhancing the above-mentioned skills, without mentioning other types of courses. So, the question addresses “*The portfolio-based course you have attended*” and investigates whether this “*has improved your self-management/monitoring skills (for example: managing your time)*”, respondents confirmed a perceived improvement in both self-management and monitoring skills, with more than 50 students selecting 4 or 5 (totally agree) in the agreement scale, as seen in Figure 3.

The project/portfolio/presentation-based course you have attended has improved your self monitoring skills (for example: monitoring your progress in course content knowledge)

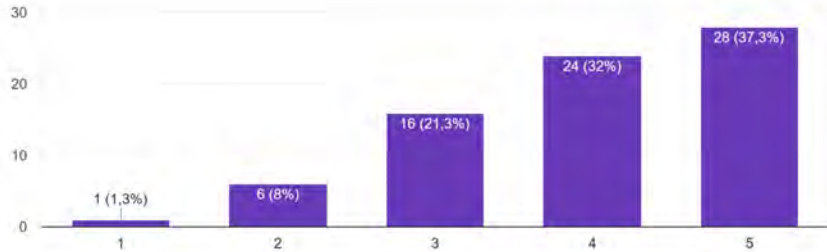


Fig. 3 – Improvement in self-management and self-monitoring (75 replies). Source: Independent Google questionnaire.

4.5 Learner Autonomy

After delineating their increase in content retention, improved self-management abilities and motivation, students who responded to the questionnaire also indicated a perceived advancement in their ability to be more autonomous in their studying and learning path. Once more, the question was specifically looking at the benefits coming from attending the project-based course, with no comparison with other types of courses. In line with the findings illustrated above, more than 50% of the students selected 4 or 5 (totally agree) in the agreement scale, hence confirming that attending the project-based course promoted and expanded their autonomy in studying and learning, as seen in Figure 4.

The project/portfolio/presentation-based course you have attended has improved your ability to be more autonomous in your studying and learning

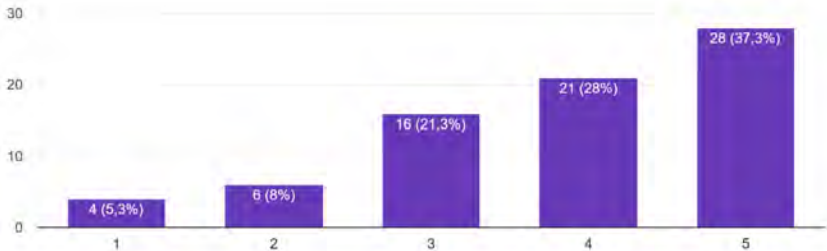


Fig. 4 – Increase in learner autonomy development (75 replies). Source: Independent Google questionnaire.

There are several factors in the course that may have determined these results, one of which is interaction complementing and supporting independence (Vygotsky, 1978). As stated above, participation in class activities is neither compulsory nor assessed during the course. However, by constantly asking students to engage in projects with their peers, they very rarely refuse to complete class activities; those who do often end up being non-attending students.

4.6 Knowledge Application in Real-World Scenario

An additional impressive result can be seen in response to the question about the application of course-acquired knowledge in real real-world context. Indeed, more than 70% of the project-based course participants feel that they can better apply that knowledge in the real world by attending courses where the final exam is project-based, as seen in Figure 5.

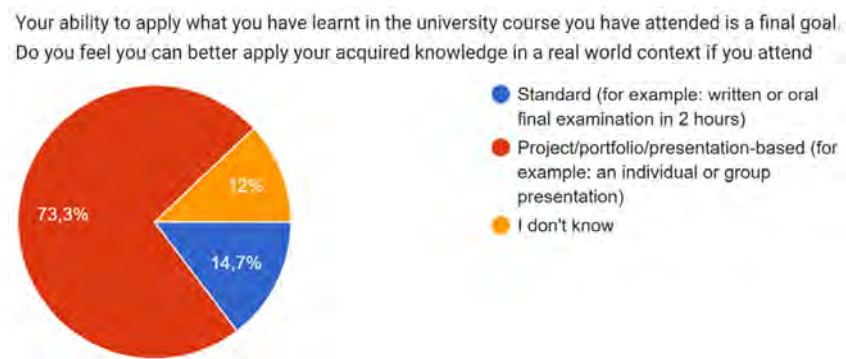


Fig. 5 – Increase in knowledge application in real-world scenarios (75 replies). Source: Independent Google questionnaire.

4.7 English Language Improvements

Of all the responses collected through the questionnaire, participants overwhelmingly reported heightened confidence in their English language skills. It is worth noticing here that 84% of the respondents are non native English speakers. The questionnaire specifically addresses participants' perception of language improvement by comparing courses with standard exams with

courses where the exam is project-based. A striking 74,7% of participants selected project-based, as seen in Figure 6.

Do you feel your English language skills improve more in courses where the final exam is

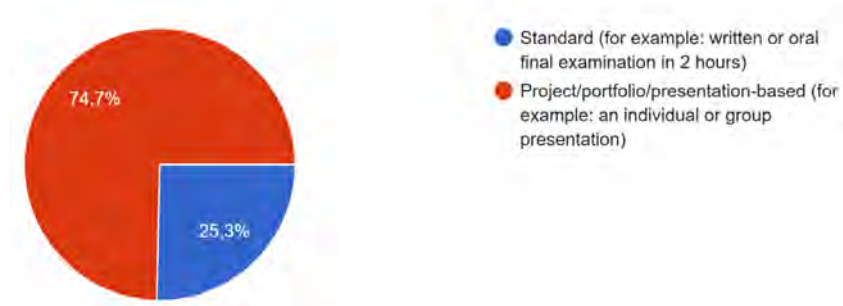


Fig. 6 – Improvement in English language skills (75 replies). Source: Independent Google questionnaire.

5. Conclusion

In line with the Recommendations (Council of the European Union, 2018, 189/1–189/3), PBL fosters lifelong learning (Alt, 2020, p. 370), since it enables people to deal with a variety of often unpredictable situations, supports the development of key competences (Smith et al., 2013, p. 220), overtakes instructionism (Sawyer, 2014, p. 2), developing the skills that are required in modern societies. Language learning and language competences, such as communicative competence, multilingualism and plurilingualism, are embedded in PBL, as students must interact with peers and educators, and, to successfully do so, they are encouraged to reflect on their communicative performances.

Constructivism, one of the dominant approaches in modern educational theory, highlights the importance of placing the learner at the centre of the educational process and it is closely connected to constructivist learning theory. Proponents of this theory argue that learning is an active, experiential process whereby new understanding is constructed upon existing knowl-

edge, emphasising the crucial role of prior experiences and ideas in shaping what is learned (Krahenbuhl, 2016, p. 97).

Teacher education programs have faced criticism for failing to effectively address emerging educational challenges, as they often continue to rely on conventional lecture-based methods focused on the transmission of knowledge. As a result, there is a need for educators who adopt innovative teaching methods and pedagogical approaches that implement PBL, applying these strategies in their classrooms, and ultimately prepare their future students for lifelong learning competencies essential for success in their professional lives (Alt & Raichell, 2022, pp. 370–371).

Empirical studies have shown that learners in project-based environments tend to achieve higher academic outcomes (Smith et al., 2013, p. 222). The findings presented in this study suggest that PBL was highly effective in promoting the development of participants' confidence, knowledge and skills, and it was highly appreciated. Both participants' expectations for the course and the course objectives were met. The use of innovative methods contributed to the positive outcomes of the courses and fostered more authentic experiences in language use and content retention, promoting learner autonomy, reflective practice, engagement, interdisciplinarity, and transferrable skills.

References

- Alt, D., & Raichel, N. (2020). Problem-based learning, self- and peer assessment in higher education: towards advancing lifelong learning skills. *Research Papers in Education*, 37(3), 370–394.
- Aristotle (2004). *Nicomachean Ethics* (Crisp, R., Trans., Ed.) Cambridge University Press.
- Beach, W. D. (2007). A comparison of problem-based learning and traditional curricula in baccalaureate respiratory therapy education. *Respiratory Care*, 52(11), 1497–1506.
- Briggs, J., Dearden, J., & Macaro, E. (2018). English medium instruction: Comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(3), 673–696.
- Brühlmeier, A. (2010). *Head, heart and hand: Education in the spirit of Pestalozzi*. Sophia Books.

- Cerna, M. (2019). Johann Amos Comenius and His Legacy at the Information Age. In S. K. S. Cheung, L. Lee, I. Simonova, T. Kozel, & L. Kwok (Eds.), *Blended learning educational innovation for personalized learning* (pp. 46–57). Springer.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- European Commission (2019). *ESCO handbook European skills, competences, qualifications and occupations*. European Union.
- European Parliament and Council of the European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. *Official Journal of the European Union*, L 394, 10–18. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Harmer, J. (1998). *How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching*. Longman.
- Krahenbuhl, K. S. (2016). Student-centered education and constructivism: challenges, concerns, and clarity for teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(3), 97-105.
- Krajcik, J. & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Macaro, E., Han, S., & Akincioglu, M. (2019). English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 144–157.
- Nathan, M. J., & Sawyer, R. K. (2014). Foundations of the learning sciences. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 21–43). Cambridge University Press.
- Sawyer, K. (2014). Introduction: The new science of learning. In K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 1–19). Cambridge University Press.

- Smith, M., Duncan, M., & Cook, K. (2013). Graduate employability: Student perceptions of PBL and its effectiveness in facilitating their employability skills. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education* 8(3), 217–240.
- Stapleton, L., & Stefaniak, J. (2019). Cognitive constructivism: revisiting Jerome Bruner's influence on instructional design practices. *TechTrends*, 63, 4–5.
- Ültanır, E. (2012) An epistemological glance at the constructivist approach: constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2), 195–212.
- Wurdinger, S. D. (2016). *The power of project-based learning: helping students develop important life skills*. The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Wurdinger, S. D., Haar J., Hugg R., & Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving Schools*, 10(2), 150–61.

Multilingualism and Plurilingual Approaches

Perché non andiamo a mangiare einen Knödel zusammen? Un'Escape Room multilingue

Silvia Capponi – Libera Università di Bolzano, IT

Daniel Gallo – Libera Università di Bolzano, IT

Michela Gardelli – Libera Università di Bolzano, IT

Greta Obexer – Liceo G. Pascoli di Bolzano, IT

Abstract

Questo progetto si propone di esplorare le possibilità metodologiche delle *Escape Room* a scopo educativo, concepite come esperienze condivise e spazi di diversità linguistico-culturale, basate sulla *Gamification* e sul *Game Based Learning* in linea con la teoria del flow (Csíkszentmihályi, 1990).

L'aspetto innovativo di questo progetto è l'interazione autonoma di apprendenti provenienti da lingue e culture diverse, che solitamente studiano in classi separate, incoraggiandoli a comunicare in modo naturale e funzionale in più lingue, in uno spazio ludico appositamente allestito all'interno del contesto universitario. Lo svolgimento delle diverse fasi del gioco, che implicano la ricerca di indizi e la risoluzione di enigmi, richiede una costante collaborazione tra gli/le apprendenti. Questa dimensione cooperativa favorisce un coinvolgimento attivo e profondo, condizione imprescindibile per l'apprendimento e contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per la crescita personale e per le dinamiche di gruppo.

La scelta della Libera Università di Bolzano come luogo di sperimentazione nasce quasi spontanea, poiché rappresenta un unicum linguistico e culturale per la commistione di più lingue in uno spazio limitato e per questo potenzialmente ideale per superare il multilinguismo territoriale e raggiungere un effettivo plurilinguismo. L'Escape Room permette di sperimentare la *Normalität des Fremden* (Hunfeld, 2004), ovvero la familiarizzazione con ciò che è percepito come diverso, per cui le differenze culturali e linguistiche non rappresentano un ostacolo, ma la normalità nell'interazione quotidiana. Questa esperienza rafforza le competenze linguistiche e costruisce ponti tra apprendenti di diversa provenienza, lingua e cultura, promuovendo dialogo,

cooperazione e conoscenza più profonda del territorio in cui si trovano ad interagire quotidianamente durante gli anni di studio. Il filo conduttore del gioco prende spunto dalla leggenda di Re Laurino, una figura tradizionale popolare delle Dolomiti, profondamente radicata nel patrimonio culturale locale. Attraverso enigmi e sfide, i/le partecipanti al gioco entrano così in contatto con il ricco patrimonio della provincia di Bolzano. In questo modo l'Escape Room stimola gli/le apprendenti ad una riflessione critica sulle proprie connotazioni culturali, promuovendo una maggiore consapevolezza della diversità e del modo in cui le identità si costruiscono nel confronto con l'altro.

1. Introduzione

Questo articolo analizza l'impiego delle Escape Room come strumento didattico in contesti multilingui, con particolare riferimento a un'esperienza progettata ad hoc per la Libera Università di Bolzano, un'istituzione trilingue (italiano, tedesco, inglese) che rappresenta un terreno fertile per sperimentare approcci innovativi all'insegnamento. L'iniziativa mira a promuovere la comunicazione plurilingue, la comprensione reciproca e la collaborazione tra apprendenti provenienti da differenti contesti linguistici e culturali. L'attività si colloca, inoltre, in una prospettiva di valorizzazione territoriale, integrando la conoscenza del contesto locale nel percorso formativo e contribuendo a una didattica ancorata alla realtà socioculturale del territorio.

2. Acquisizione linguistica in contesti multilingui

L'acquisizione linguistica è strettamente legata all'interazione sociale, un principio di particolare rilevanza nei contesti multilingui. La Libera Università di Bolzano costituisce in tal senso un ambiente privilegiato: studenti e studentesse con background linguistici eterogenei, in prevalenza di lingua italiana e tedesca, condividono quotidianamente spazi, tempi e attività accademiche. Tuttavia, questa ricchezza linguistica non si traduce automaticamente in un effettivo scambio linguistico e culturale. Infatti, nei corsi di lingua gli/le apprendenti vengono suddivisi in base alla lingua target, secondo un'impostazione che tende a compartimentare le esperienze linguistiche. Tale organizzazione limita le opportunità di apprendimento integrato e ostacola lo sviluppo della consapevolezza interculturale. Gli/le stessi/e ap-

preendenti esprimono spesso il desiderio di disporre di spazi di interazione più ampi, sia in ambito istituzionale che in contesti semi-strutturati, perché nonostante ci siano potenzialmente momenti di incontro questi non vengono sfruttati e di conseguenza si convive, ma non ci si conosce.

Più in generale, per quanto concerne la situazione della Provincia autonoma di Bolzano tre sono le lingue principali presenti sul territorio: tedesco, italiano e ladino. Secondo i dati ricavati dalle “Dichiarazioni di appartenenza e di aggregazione per gruppo linguistico” durante il Censimento del 2024, il 68,61% della popolazione si dichiara appartenente al gruppo linguistico tedesco, il 26,98% al gruppo linguistico italiano e il 4,41% al gruppo linguistico ladino. Va però precisato che la distribuzione geografica dei tre gruppi linguistici varia in modo significativo: il gruppo di madrelingua tedesca è in maggioranza in 102 dei 116 comuni, mentre gli italofoeni prevalgono in sei comuni, tra cui il capoluogo Bolzano, dove rappresentano il 74,71% della popolazione. La comunità ladina è concentrata principalmente nelle valli dolomitiche.

Va inoltre considerato che gli/le apprendenti della Libera Università di Bolzano hanno contatti prevalentemente all'interno della città, dove la maggioranza della popolazione parla quasi esclusivamente italiano, mentre la minoranza di madrelingua tedesca utilizza per lo più il dialetto tedesco locale o l'italiano. Di conseguenza, il tedesco standard appreso all'interno dell'Università spesso non corrisponde alla lingua che gli/le apprendenti incontrano nella vita quotidiana, il che rende ancora più importante il contatto con parlanti di tedesco L1 standard (Hochdeutsch).

Accenniamo anche al fatto che il sistema scolastico in Alto Adige, regolato dall'articolo 19 del DPR 31 agosto 1972, n. 670, prevede la divisione in scuole tedesche e italiane, con intendenze scolastiche proprie, ma un ordinamento non troppo differente da quello statale. La bipartizione fa riferimento alla prima lingua parlata (L1) che costituisce anche la prima lingua di insegnamento, mentre la lingua dell'altro gruppo linguistico è insegnata come L2. Le scuole ladine, nelle valli Gardena e Badia, costituiscono il terzo polo del sistema scolastico sudtirolese (Caria e Autelli, 2024).

Nel panorama linguistico altoatesino si inseriscono a pieno titolo anche i diversi dialetti di matrice bavarese presenti nel territorio, che si incontrano nei contesti comunicativi orali informali e che, pur non avendo uno status uff-

ziale, rappresentano un elemento centrale dell'identità culturale locale, contribuendo al senso di appartenenza alla comunità. Per questo motivo è stata inserita nell'Escape Room che analizzeremo in questo contributo un'attività in "dialetto sudtirolese".

In un contesto caratterizzato dalla compresenza di più gruppi linguistici e culturali come quello sopra descritto, promuovere la comunicazione interlinguistica e la comprensione delle diversità costituisce una sfida e, al tempo, una priorità educativa. In questa prospettiva, le Escape Room plurilingui, come quella da noi sperimentata, si configurano come ambienti didattici efficaci, in grado di portare avanti l'idea della diversità linguistica e culturale come risorsa, accogliendo la pluralità dei profili degli/delle apprendenti, così come auspicato nel QCER.

3. Apprendimento basato sul gioco: le Escape Room

Nel contesto dell'apprendimento, le Escape Room si configurano come una metodologia ludico-didattica innovativa, generalmente basata su una sequenza di enigmi e sfide logicamente interconnesse da una narrazione coerente, che devono essere risolte in gruppo entro un tempo prestabilito, in modo da trovare la chiave finale e guadagnare la libertà. Le Escape Room si fondano sui principi della Gamification¹ e del Game Based Learning², strategie che mirano a rendere il processo educativo più motivante, dinamico e centrato sull'esperienza. All'interno di questo ambiente immersivo, i/le partecipanti sono pienamente coinvolti/e e contribuiscono al successo collettivo, rafforzando il senso di appartenenza e la responsabilità condivisa. L'elevata accessibilità delle Escape Room consente la partecipazione di una vasta gamma di apprendenti, indipendentemente dal genere. Le squadre più efficaci sono

1 La Gamification consiste nell'integrare elementi tipici dei giochi in contesti non ludici, con l'obiettivo di rendere l'apprendimento più coinvolgente e motivante, stimolando la partecipazione attiva degli studenti attraverso meccaniche ludiche che favoriscono l'interazione e la motivazione intrinseca. Così, punti, classifiche e sistemi di ricompensa, come ad esempio lo sblocco dello step successivo dell'Escape Room, aumentano l'interesse e promuovono la collaborazione e la conoscenza reciproca dei singoli componenti del team.

2 Il Game Based Learning implica l'utilizzo di giochi veri e propri, progettati con finalità educative, per facilitare l'acquisizione di conoscenze e competenze specifiche. Questi giochi sono strutturati in modo da integrare obiettivi didattici all'interno della dinamica ludica, permettendo agli studenti di apprendere attraverso l'esperienza diretta e l'interazione con il contenuto del gioco.

spesso quelle eterogenee, in cui i membri apportano esperienze, conoscenze e abilità diverse, a vantaggio della dinamica collaborativa (Nicholson, 2016).

Ben oltre il semplice intrattenimento, dunque, le Escape Room didattiche attivano condizioni particolarmente favorevoli all'apprendimento, riconducibili allo stato di flow come teorizzato da Csíkszentmihályi (1990): una condizione psicologica ottimale in cui l'individuo sperimenta un'intensa concentrazione e un profondo coinvolgimento nell'attività svolta, al punto da perdere la consapevolezza del tempo e dell'ambiente circostante. Questo stato si verifica quando le sfide proposte sono bilanciate rispetto al livello di competenza dell'individuo: se il compito è troppo semplice, può generare noia; se è troppo complesso, può indurre ansia. Il flow emerge quindi in una zona di equilibrio tra abilità e difficoltà, dove l'attività rappresenta un'esperienza gratificante in sé. All'interno di tale esperienza, l'apprendente percepisce un chiaro senso di controllo e progressione verso obiettivi ben definiti, favorendo così la motivazione intrinseca e il senso di autoefficacia. Ciò non solo rende l'apprendimento più profondo sul piano cognitivo, ma lo arricchisce anche di una dimensione emotiva positiva, contribuendo a rafforzare il legame affettivo con l'esperienza di apprendimento.

Da un punto di vista pedagogico, la forza di questo format risiede nel fatto che contenuti e obiettivi sono progettati per promuovere un apprendimento attivo, favorendo al contempo lo sviluppo di competenze disciplinari (linguistiche, scientifiche, storiche, ecc.) e trasversali, utili nella vita quotidiana e nell'interazione con gli altri, connesse con la sfera emozionale, relazionale e cognitiva delle persone (come empatia, comunicazione efficace, risoluzione dei problemi, pensiero critico e creativo). Oltre a ciò, per massimizzare l'efficacia didattica delle Escape Room, è fondamentale che l'attività preveda obiettivi di apprendimento espliciti, momenti di feedback durante o dopo il gioco, e una fase conclusiva di debriefing che offra uno spazio di riflessione guidata in cui gli/le apprendenti analizzano contenuti, strategie comunicative, competenze trasversali, ecc. In questo modo, l'esperienza ludica viene rielaborata in chiave metacognitiva e trasformata in apprendimento consapevole.

4. L'Escape Room sperimentata all'Università di Bolzano

La scelta della Libera Università di Bolzano come sede per la sperimentazione di una Escape Room, che ha come obiettivo principale l'apprendimento linguistico, nasce quasi spontanea, in quanto rappresenta un *unicum* linguistico e culturale per la commistione di più lingue in uno spazio ristretto, e per questo potenzialmente ideale per superare il multilinguismo territoriale e raggiungere un effettivo plurilinguismo. Il progetto si distingue per la possibilità di attivare dinamiche comunicative spontanee tra apprendenti di diversa provenienza linguistica e culturale, che solitamente seguono percorsi formativi separati. All'interno di un ambiente ludico appositamente allestito negli spazi universitari, gli/le apprendenti sono incoraggiati a comunicare in modo naturale e funzionale in più lingue, senza la mediazione né il controllo diretto del/della docente. La progettazione dell'Escape Room prevede l'uso delle due principali lingue del contesto universitario (l'italiano e il tedesco), incentivando l'alternanza, la mescolanza e la negoziazione linguistica nel corso del gioco. All'interno dei gruppi viene comunque garantita piena libertà di scelta fra le risorse linguistiche e culturali a disposizione degli/delle apprendenti, (non soltanto quelle apprese formalmente) al fine di costruire insieme conoscenza, facilitare la comunicazione e portare a termine dei compiti significativi e realistici. Dalla ricerca degli indizi alla risoluzione degli enigmi, ogni fase del processo orientato all'azione mobilita inevitabilmente, oltre alla dimensione linguistica, anche quella extra linguistica, socio relazionale, cognitiva e affettiva (Piccardo, North, 2019 e Cinganotto, 2023), in un'ottica di coordinamento tra i/le partecipanti e di mediazione. In tal senso, questo approccio è in linea con quanto delineato nel Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER, 2020) dove si legge:

La capacità di chi usa/apprende la lingua di mediare non prevede solamente una competenza linguistica nella lingua o nelle lingue considerate: comporta anche l'uso di strategie di mediazione appropriate rispetto alle convenzioni, condizioni e limitazioni del contesto comunicativo. Le strategie di mediazione sono le tecniche utilizzate per chiarire il significato e per facilitare la comprensione di ciò che viene detto o di un testo scritto. Come mediatore, chi usa/apprende la lingua può dover

fare da “ponte” tra le persone, i testi, i tipi di discorso e le lingue, le varietà o le modalità, in funzione del contesto di mediazione.

Un aspetto particolarmente significativo dell'attività ludico-didattica sperimentata in contesto universitario risiede nella sua capacità di attivare un forte coinvolgimento sia emotivo che cognitivo, condizione che favorisce l'emergere di processi di acquisizione linguistica implicita. L'attenzione dell'apprendente si focalizza primariamente sull'uso della lingua con uno scopo immediato e significativo, piuttosto che sulla forma linguistica in sé. Questa dinamica riflette la cosiddetta “rule of forgetting” ispirata a Krashen (1982), secondo cui l'apprendimento linguistico risulta più efficace quando l'attenzione consapevole non è rivolta alla lingua, ma a un compito autentico e motivante. Partecipare a un'Escape Room favorisce questo principio: l'apprendente “dimentica” che sta imparando una lingua, poiché è pienamente immerso nella narrazione, nella risoluzione di enigmi, nella collaborazione con i compagni e con l'ambiente, tutto ciò nella progressione verso un obiettivo comune. In tal modo, la lingua smette di essere oggetto di studio astratto e diventa strumento d'azione, interazione e negoziazione di significato, potenziando così i meccanismi naturali dell'acquisizione.

All'attività hanno partecipato apprendenti di livello B1 iscritti/e ai corsi di lingua italiana e tedesca presso la Libera Università di Bolzano. Al fine di promuovere un'interazione autentica tra le diverse componenti linguistiche e culturali, i/le partecipanti sono stati organizzati/e in quattro gruppi eterogenei, composti da 4 a 6 membri provenienti dai due percorsi formativi. Questa modalità di composizione ha risposto a una logica di equilibrio tra le competenze presenti nei singoli gruppi, creando le condizioni per un apprendimento collaborativo, in linea con i descrittori del livello B1 presenti nel Volume complementare del QCER.

4.1 Gli enigmi e il territorio

Il filo conduttore dell'Escape Room trae ispirazione dalla leggenda di Re Laurino, figura simbolica della tradizione popolare dolomitica, profondamente radicata nel patrimonio culturale dell'Alto Adige. La narrazione, tuttavia, è stata reinterpretata in chiave contemporanea e adattata alla realtà degli/delle

apprendenti, così da renderla maggiormente accessibile e coinvolgente: studenti e studentesse diventano così protagonisti attivi di un percorso esperienziale che rafforza la loro connessione con l'ambiente circostante e favorisce, al contempo, una riflessione critica sulla propria identità culturale e sulle dinamiche interculturali. In questo senso, il gioco contribuisce a rafforzare il concetto di *Normalität des Fremden* (Hunfeld, 2004), che riguarda il processo di familiarizzazione con ciò che è percepito come diverso, trasformandolo in una risorsa da esplorare con apertura mentale e curiosità. Nella trama, Laurino, re dei nani e antieroe, incarna il desiderio di controllo del sapere e ha intrappolato l'Università di Bolzano in una nuvola di magia, pietrificando studenti e docenti. La missione affidata ai/alle partecipanti consiste nel decifrare enigmi e superare prove per sconfiggerlo e liberare l'istituzione accademica. All'interno di un ambiente ludico, caratterizzato da dinamiche di gioco, cooperazione e competizione, gli/le apprendenti sono stimolati a interagire, negoziare e costruire insieme significati, utilizzando la lingua come strumento per la realizzazione di compiti autentici e contestualizzati.

All'inizio dell'Escape Room, gli/le apprendenti sono chiamati a svolgere un'attività di transcodificazione che richiede il passaggio da un codice comunicativo testuale a uno visivo, e che si basa sulla leggenda di Re Laurino e il Rosengarten. Tale approccio si fonda sul principio dello scaffolding (Bruner, 1976), secondo il quale un supporto adeguato e mirato facilita l'acquisizione di nuove conoscenze da parte dell'apprendente, specialmente quando si trova di fronte a contenuti complessi o non ancora pienamente alla sua portata. In questo scenario, le immagini funzionali alla ricostruzione della sequenza narrativa agiscono come impalcature cognitive che aiutano l'apprendente a sviluppare gradualmente la propria capacità di affrontare compiti sempre più complessi e agevolano il riconoscimento delle informazioni chiave. La presenza intenzionale di distrattori visivi, ossia di immagini non pertinenti, contribuisce allo sviluppo di abilità analitiche e decisionali, incoraggiando una selezione critica delle informazioni e indirizzando gli/le apprendenti verso una maggiore autonomia cognitiva. Solo attraverso una comprensione accurata della narrazione, i/le partecipanti possono individuare i numeri corretti, nascosti dietro le immagini, e completare il codice necessario per avanzare nel gioco.

Un secondo enigma su cui vogliamo proporre una riflessione metodologica, anch'esso disegnato per lo specifico contesto socioculturale in cui è immerso l'apprendente, consiste nella risoluzione di un cruciverba multilingue incentrato sul campo semantico della montagna, che è un elemento profondamente radicato nel territorio di Bolzano e nel vissuto quotidiano di chi ci abita. L'obiettivo principale dell'attività è l'ampliamento del repertorio lessicale, favorito da un approccio plurilingue per cui alla definizione in una lingua (italiano o tedesco) corrisponde il termine nell'altra. Oltre a ciò, le definizioni sono volutamente formulate sotto forma di indovinelli ambigui e culturalmente marcati. Il cruciverba crea così le condizioni per attivare competenze di mediazione linguistica e interculturale, richiedendo ai/alle partecipanti di cooperare per colmare le distanze tra codici linguistici e riferimenti culturali differenti. Ogni definizione deve essere interpretata e resa accessibile ai compagni, attraverso il ricorso a spiegazioni, riformulazioni, traduzioni, chiarimenti di equivoci, riflessione critica e creativa, in un processo spontaneo di mediazione continua. Questo tipo di interazione interlinguistica promuove una gestione condivisa del compito comunicativo e favorisce una negoziazione del significato tra i componenti del gruppo, che non vuole soltanto sviluppare l'abilità di comprensione delle lingue, ma mira a promuovere un insieme di competenze necessarie nelle dinamiche interculturali e plurilingui. Come ci ricorda Piccardo, "la mediazione linguistica comprende inevitabilmente una forte componente culturale. Nel momento in cui si esce dalla visione lineare che vede nelle parole etichette intercambiabili [...] per oggetti e concetti, lo spessore culturale emerge appieno e con esso la necessità di lavorare su tale spessore, non di ignorarlo" (2020). Questa presa di coscienza culturale è fondamentale per una migliore comunicazione e comprensione nelle interazioni fra parlanti con differenti background culturali in contesti multilingui.

L'ultimo enigma che abbiamo deciso di prendere in considerazione in questa sede, perché strettamente connesso al contesto territoriale, è stato progettato per esplorare le potenzialità dell'intercomprensione come strategia di accesso al significato linguistico. L'attività si sviluppa a partire dal ritrovamento di un'antica ricetta scritta in dialetto sudtirolese e attribuita a un immaginario alchimista. A causa della grafia irregolare del manoscritto, i/le partecipanti sono chiamati a superare un doppio ostacolo per decifrarlo: in primo luogo, devono interpretare la scrittura attraverso un "alfabeto medi-

co”, simulando un’attività di decodifica grafica, funzionale al proseguimento della narrazione ludica; successivamente, devono comprendere tre termini dialettali, attivando strategie inferenziali basate sulla trasparenza linguistica, intesa come prossimità sia formale che semantica con le lingue (conosciute o apprese) che costituiscono il loro repertorio linguistico (Caure, 2013). I termini selezionati, Milch (latte), Uare (uova), Lakritz (liquirizia), stimolano un processo di comparazione interlinguistica, fondata su somiglianze percettive e associative tra l’input noto e quello da acquisire, che riconosce un’importanza primaria alle conoscenze ed esperienze pregresse (linguistiche e culturali) spesso trasferibili all’apprendimento della L2. L’attività, in questo senso, rende gli/le apprendenti consapevoli delle proprie potenzialità linguistiche e valorizza la loro capacità di costruire ponti tra lingue diverse attraverso il riconoscimento di elementi comuni, contribuendo così allo sviluppo di competenze plurilingui e metalinguistiche (Meißner et al., 2004). Questo aspetto ci pare di notevole importanza per favorire un clima accogliente e collaborativo dove ciascun apprendente può mettere al servizio della classe le proprie competenze in una o più lingue e diventare corresponsabile del processo di appropriazione della L2 (Cognini, 2019). Solo identificando correttamente l’ingrediente estraneo alla tradizione culinaria tirolese (*Lakritz*) i/le partecipanti possono completare l’enigma e raggiungere lo step successivo di gioco.

La scelta del dialetto sudtirolese risponde inoltre a una logica di autenticità contestuale, trattandosi di una varietà linguistica con cui gli/le apprendenti possono facilmente venire a contatto durante la loro esperienza a Bolzano al di fuori dei contesti formali di istruzione. Anche la scelta del tema, la cucina, è strategica: il cibo rappresenta infatti un importante veicolo culturale, fortemente ancorato ai concetti di identità, condivisione e socialità. Il rituale del pasto richiede collaborazione e attenzione ai dettagli, analogamente a quanto sollecitato dal gioco all’interno dell’ambiente educativo istituzionale. I/le partecipanti sperimentano un apprendimento cooperativo non solo nella decodifica linguistica, ma anche nella costruzione di significati condivisi, mettendo in atto strategie comunicative basate su intuizione, interazione e riflessione plurilingue.

4.2 Il debriefing e il ruolo del Game Master

Nel contesto dell'Escape Room, il/la docente ricopre il ruolo di Game Master e, prima dell'avvio dell'attività, si occupa della predisposizione dell'ambiente di apprendimento, definendone il setting e l'impianto narrativo all'interno del quale si svolge l'attività e agiscono gli/le apprendenti. Durante il gioco, dopo aver spiegato le regole e introdotto la narrazione, il/la docente si ritira in una posizione di regia, svolgendo prevalentemente un ruolo di osservazione e di supporto discreto. In questo modo monitora l'andamento del gioco e interviene solo in caso di necessità, su richiesta esplicita di una squadra, che in cambio dell'aiuto riceve una piccola penalità. Questa modalità operativa favorisce l'autonomia degli/delle apprendenti, preservando lo stato di flow e stimolando lo sviluppo del pensiero critico, della cooperazione e della partecipazione attiva alla narrazione.

La funzione del game master torna invece centrale nella fase di *debriefing* che segue l'attività ludica, quando il/la docente guida i/le partecipanti nell'analisi dell'attività, raccoglie le loro reazioni e i loro commenti e favorisce la consapevolezza metacognitiva dei punti di forza e di debolezza dell'esperienza ludico-didattica a cui hanno preso parte. I risultati sono stati raccolti attraverso la combinazione di più strumenti: una nuvola di parole (che non verrà commentata in questa sede), la somministrazione di un questionario e il test dell'albero di P. Wilson. Complessivamente, i dati sono incoraggianti e testimoniano la percezione positiva degli/delle apprendenti sulle potenzialità delle Escape Room, in termini di motivazione, partecipazione, collaborazione. È interessante sottolineare che gli studenti e le studentesse della classe di lingua italiana hanno colto principalmente il valore educativo dell'esperienza, mentre gli/le apprendenti della classe di lingua tedesca hanno messo in luce principalmente le dinamiche di gruppo che si sono sviluppate durante il gioco, in particolare nella risoluzione dei problemi e nella presa di decisioni condivise. In generale, tutti/e i/le partecipanti hanno riconosciuto l'importanza della collaborazione come fattore determinante per il successo del gioco.

Dal punto di vista interculturale, sono emersi spunti interessanti: nella classe di tedesco, le differenze culturali sono state talvolta percepite come potenziali fonti di incomprensione, tuttavia, gli/le apprendenti hanno mostrato una forte capacità di affrontarle in modo costruttivo. Invece, nella classe di

italiano la diversità culturale è stata percepita più spesso come un'opportunità di crescita e arricchimento personale. Anche l'analisi delle lingue prevalentemente utilizzate durante l'attività ha offerto dati significativi: la maggior parte dei/delle partecipanti ha preferito parlare in italiano o mescolare le lingue a propria disposizione. In particolare, i/le partecipanti di madrelingua italiana si sono espressi/e tendenzialmente nella propria lingua, facendo ricorso ai gesti per superare eventuali difficoltà comunicative. Al contrario, gli/le altri/e partecipanti si sono mostrati/e più orientati/e a sostenere i compagni e le compagne e a favorire una comunicazione collaborativa e inclusiva.

Infine, grazie al test dell'albero di Pip Wilson, uno strumento visivo utile per esplorare emozioni e percezioni di sé, è stato possibile osservare come gli/le apprendenti si sono sentiti durante il gioco. Le scelte fatte indicano che l'esperienza è stata apprezzata dalla maggioranza dei/delle partecipanti, che si è identificata in figure associate all'amicizia, alla collaborazione e al sostegno reciproco. Questo suggerisce che l'Escape Room ha favorito la creazione di uno spazio accogliente e inclusivo, in cui le differenze culturali sono state riconosciute, rispettate e valorizzate come risorsa comune.

I dati raccolti in questa prima sperimentazione, pur offrendo indicazioni interessanti, non sono ancora sufficienti per formulare conclusioni solide e generalizzabili. Sono auspicabili ulteriori sperimentazioni in contesti educativi diversi, sia scolastici che universitari, al fine di approfondire l'efficacia dell'intervento e verificarne la trasferibilità.

5. Conclusioni

L'esperienza dell'Escape Room dimostra come un'attività ludica, se accuratamente progettata e inserita in un contesto educativo strutturato, può costituire un efficace risorsa didattica. Come sottolineava Friedrich Schiller nel lontano 1795: *"Der Mensch spielt nur, wenn er Mensch im vollen Sinne des Wortes ist, und er ist nur ganz Mensch, wenn er spielt"*, il gioco rappresenta una condizione essenziale per l'essere umano: è in questo contesto che l'individuo si esprime in modo pieno, libero, creativo e attivo. In altre parole, il gioco costituisce una forma di espressione della propria umanità nella sua dimensione più completa. Applicata all'ambito formativo, e nello specifico all'apprendimento linguistico, questa prospettiva evidenzia il valore del gio-

co come spazio sicuro e reale in cui l'apprendente agisce ed entra in relazione con altri/e apprendenti, usa la lingua con uno scopo, comunica, si sente libero di esplorare, di mettersi alla prova e di esprimersi, mettendo a disposizione della squadra le proprie risorse, non solo linguistiche. Di conseguenza, il gioco può essere considerato come una modalità privilegiata di apprendimento immediatamente significativo, centrato sulla persona, e attraverso cui l'individuo progredisce non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello relazionale ed emotivo, sviluppando competenze trasversali e rafforzando la propria autonomia e capacità di agire nel mondo.

Bibliografia

- Bruner, J. S., Wood, D., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Caria, M., & Autelli, E. (2024). Le varietà tedesche dell'Alto Adige – Südtirol. *Linguistik Online*, 130(6). <https://doi.org/10.13092/lo.129.11149>
- Caure, M. (2013). *Une formation professionnelle à l'intercompréhension au niveau master*. Dorif Università. <https://www.dorif.it/reperes/melisandre-caure-une-formation-professionnelle-a-lintercomprehension-au-niveau-master/>
- Cinganotto, L. (2023). L'approccio orientato all'azione del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, Volume Complementare nella didattica digitale dell'italiano L2/LS: scenari e attività didattiche nella percezione degli studenti. *Italiano LinguaDue*, 15(1), 915–928. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20444>
- Cognini, E. (2019). Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua ponte. *EL.LE*, 8(1), 121–137.
- Council of Europe. (2020). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Volume complementare.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. HarperCollins.
- Hunfeld, H. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik - Normalität des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Drava.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Elsevier.

- Meißner, F. J., et al. (2004). *Intercomprehension in language learning: A European perspective*. Gunter Narr.
- Nicholson, S. (2016). *The state of escape: Escape room design and facilities*. <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>
- Piccardo, E. (2020). La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0. *Italiano LinguaDue*, 12(1).
- Piccardo, E., & North, B. (2018). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.
- Schiller, F. (2012). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Hofenberg Verlag.
- Wilson, P., & Long, I. (2018). *The big book of blob trees*. Routledge.

Apprendimento dell'Italiano come Lx in una sperimentazione con studenti stranieri plurilingui in ambito universitario: spunti per una didattica plurilingue¹

Paola Celentin – Università di Verona, IT

Silvia Ricchiuto – Università di Trento, IT

Abstract

Il contributo presenta sinteticamente una sperimentazione condotta presso i Centri Linguistici delle Università di Verona e Trento avente l'obiettivo di analizzare l'influenza delle conoscenze linguistiche pregresse sull'apprendimento dell'italiano Lx ($x > 2$) e valutare strategie didattiche che favoriscano l'integrazione di tali conoscenze.

Dopo aver definito i concetti di italiano Lx e didattica plurilingue, vengono descritti il contesto di ricerca e le caratteristiche di un/un'apprendente universitario/a frequentante i corsi di italiano dei Centri Linguistici. Vengono quindi illustrati il disegno della sperimentazione, gli strumenti di ricerca utilizzati e i risultati dell'analisi dei dati. Punto nodale della sperimentazione è l'elaborazione di un dispositivo didattico denominato "sequenza didattica plurilingue" (SD) articolato in 5 fasi che permette di strutturare l'apprendimento linguistico di un Elemento Linguistico Obiettivo (ELO) individuato dall'insegnante.

Attraverso l'analisi dei dati raccolti è stato possibile delineare il profilo degli/delle apprendenti universitari/e di italiano Lx, evidenziando le loro caratteristiche linguistiche, cognitive e motivazionali.

I risultati della ricerca suggeriscono che un approccio didattico che valorizzi il repertorio linguistico e culturale degli/delle apprendenti, incoraggi la

¹ Attribuzione autoriale: Paola Celentin ha scritto i paragrafi 1, 2 e 4.2; Silvia Ricchiuto ha scritto i paragrafi 3 e 4.1. Il paragrafo 5 è stato scritto congiuntamente. Il saggio è stato progettato insieme e condiviso in ogni sua parte.

sperimentazione e favorisca l'uso pratico della lingua risponde meglio alle esigenze di questo tipo di apprendenti.

1. Competenza plurilingue e apprendimento dell'italiano Lx

La competenza plurilingue è la capacità di utilizzare più lingue in modo integrato e flessibile, superando la visione disaggregata delle competenze linguistiche. Il Consiglio d'Europa (2002, p. 205; 2020, p. 133) definisce la competenza plurilingue come olistica e sovraordinata rispetto alle competenze nelle singole lingue del repertorio linguistico di un individuo. Questa competenza implica l'uso interdipendente delle lingue, permettendo di passare da una lingua all'altra, comprendere ed esprimersi in lingue diverse, e sfruttare conoscenze linguistiche per mediare tra individui (Coste et al., 1997; Beacco & Byram, 2007).

Il concetto di Lx (Dewaele, 2018, pp. 237-8) si riferisce a qualsiasi lingua appresa dopo la prima lingua non materna (L2). Lx rappresenta quindi una categoria di lingue che si aggiungono al repertorio linguistico di un individuo, arricchendo la sua competenza plurilingue. L'apprendimento di una Lx è influenzato da variabili sociali, culturali ed economiche e può comportare fenomeni di mescolanza e alternanza dei codici linguistici. La padronanza di una Lx può variare e non necessariamente riflette l'ordine di acquisizione delle lingue.

L'apprendimento di una Lx è un processo complesso che coinvolge l'integrazione della nuova lingua in una competenza plurilingue. Questo processo è influenzato da fattori come il prestigio delle lingue, l'ordine di acquisizione, l'attrito linguistico e la *recency*. Gli studi sulla TLA (*Tertiary Language Acquisition*) hanno evidenziato che il plurilinguismo è una condizione naturale e che le competenze nelle lingue del repertorio possono essere parziali e distribuite su livelli di padronanza diversi (Cenoz et al., 2003; De Angelis, 2007; Liu, 2022).

L'italiano come Lx è una lingua che raramente è la prima lingua straniera appresa. L'insegnamento dell'italiano Lx deve tener conto del plurilinguismo degli/delle apprendenti, valorizzando il loro repertorio linguistico e sfruttando le competenze già acquisite. Gli studi sull'italiano Lx (Capua, 2016; Quadrio, 2016; Izzo et al., 2017; Daedt, 2020; Forys-Nogala et al., 2020; Badan

et al., 2021; Vallerossa, 2023; Zhangua, 2023) hanno iniziato a esplorare le dinamiche di apprendimento e le influenze cross-linguistiche, evidenziando l'importanza di una didattica che promuova il transfer positivo dalle lingue già conosciute.

2. Insegnamento dell'italiano a stranieri in contesto universitario

Nei seguenti sottoparagrafi passeremo in rassegna le principali caratteristiche dell'insegnamento dell'italiano a stranieri in contesto universitario, in particolare quando si svolge all'interno dei Centri Linguistici d'Ateneo.

2.1 Le caratteristiche dell'apprendente di italiano Lx all'Università.

L'apprendente universitario/a di italiano Lx presenta una serie di caratteristiche uniche derivanti dai suoi diversi retroterra linguistici e dalle esperienze educative. La ricerca in sociolinguistica e psicolinguistica evidenzia che il plurilinguismo non solo è una condizione naturale, ma anche benefica per lo sviluppo cognitivo e la creatività linguistica (Marsh & Hill, 2009; Kharkhuriu, 2012; Lüdi, 2014;). La neuroplasticità del cervello plurilingue implica una forte attivazione dei meccanismi di controllo esecutivo, favorendo lo sviluppo del cervello stesso (Bialystok et al., 2004; Doidge, 2007).

La consapevolezza metalinguistica è particolarmente importante per gli/le apprendenti plurilingui, poiché li aiuta a comprendere il funzionamento del linguaggio, la sua struttura e le regole, facilitando l'uso efficace delle lingue in contesti pratici (Bialystok, 1991; Jessner, 2006). Gli/le apprendenti plurilingui mostrano una maggiore consapevolezza metalinguistica rispetto ai monolingui, grazie al passaggio continuo da una lingua all'altra (Bialystok, 2005). Questa consapevolezza è collegata alla loro esperienza di apprendimento delle lingue e alla conoscenza dei diversi sistemi linguistici (Sanz, 2013).

L'influenza cross-linguistica è un fenomeno di interazione fra insiemi di strutture linguistiche acquisite in modo imperfetto, che si manifesta attraverso il transfer e le interferenze (Bouvy, 2000; Jessner, 2006). In un sistema plu-

rilingue, l'influenza cross-linguistica avviene non solo fra L1 e L2, ma anche fra L2 e Lx e fra L1 e Lx. Gli/le apprendenti di una Lx tendono a trasferire la propria conoscenza dalla L2 o dalla L1, specialmente in contesti migratori (Cenoz, 2001; Bardel & Sánchez, 2017). I fattori che influenzano l'attivazione delle lingue includono la *recency*, la padronanza, la somiglianza strutturale, la psicotipologia e lo status di L2 (Kellermann, 1983; Green, 1986; De Angelis, 2005; Williams & Hammarberg, 2009; Lindqvist, 2010).

L'attrito linguistico si verifica quando la competenza in una lingua precedentemente acquisita diminuisce a causa della competizione con altre lingue nel repertorio plurilingue (Köpke, 2018). Gli/le apprendenti plurilingui possono sperimentare l'attrito linguistico attraverso continui cambiamenti nella padronanza delle lingue, inclusa la L1 (Todeva & Cenoz, 2009). La necessità e l'opportunità di utilizzare una lingua in contesti autentici sono predittori forti per mantenere e aumentare la competenza linguistica (Jessner, 2015).

L'età e la padronanza sono fattori determinanti nell'apprendimento plurilingue. Gli/le apprendenti più anziani/e, con maggiore maturazione cognitiva e consapevolezza metalinguistica, superano gli/le apprendenti più giovani nell'apprendimento della Lx (Muñoz, 2006; Pfenninger & Singleton, 2017). Tuttavia, l'input è un fattore altrettanto importante, potenziato dall'apprendimento delle lingue attraverso attività al di fuori dell'università (Sundqvist & Sylvén, 2014). La padronanza della Lx è facilitata dalle conoscenze linguistiche precedenti che influenzano l'organizzazione lessico-semantiche nel sistema linguistico degli/delle apprendenti (Trévisiol, 2006; Jaensch, 2011; Cenoz, 2013).

2.2 L'insegnamento dell'italiano nei Centri Linguistici Universitari

Il contesto in cui si è svolta la sperimentazione descritta nel presente contributo è quello dei corsi di lingua italiana a stranieri offerti dai Centri Linguistici d'Ateneo delle Università di Trento e di Verona (d'ora in poi CLA Uni-Tn-UniVr). Con alcune piccole differenze dal punto di vista organizzativo, i corsi dei due atenei sono ampiamente sovrapponibili e sono parzialmente generalizzabili all'insegnamento della lingua italiana in contesto universitario in Italia (Celentin & Torresan, 2011a; Celentin & Torresan, 2011b; Celentin,

2013; Balboni, 2016). In questo paragrafo si sintetizzeranno le caratteristiche principali che hanno costituito parte dei vincoli di contesto in cui la sperimentazione è stata condotta e ne hanno determinato la specificità.

I corsi di italiano dei CLA UniTn-UniVr non prevedono l'obbligatorietà della frequenza o la prevedono solo in minima parte. Se da un lato questo permette agli/alle apprendenti di gestire in autonomia la propria frequenza, in base alle esigenze personali e accademiche, dall'altro lato rende difficile per l'insegnante individuare un gruppo stabile con il quale impostare una didattica continuativa. Necessariamente le attività didattiche devono risultare concluse nell'arco temporale della lezione, non essendoci garanzia né che gli/le apprendenti svolgano compiti domestici né che siano presenti alla lezione successiva.

La durata dei corsi è relativamente breve, con opzioni che variano tra corsi estensivi di 10 settimane e corsi intensivi di 2-3 settimane, con un monte ore complessivo quindi che varia dalle 50 alle 80 ore accademiche.

Trattandosi di un contesto cosiddetto di L2² l'apprendimento della lingua italiana avviene sia dentro che fuori l'aula, integrando esperienze formali e informali. Gli/le apprendenti sono incoraggiati/e a partecipare ad attività extracurricolari e a utilizzare le lingue in contesti reali per migliorare così le proprie competenze linguistiche, pragmatiche e interculturali. Questo fenomeno, che a volte è ridimensionato dalla frequentazione dei gruppi di conazionali, determina un'evoluzione nella padronanza linguistica che spesso segue dinamiche imprevedibili e difficilmente categorizzabili.

Tutti i corsi prevedono degli esami finali che valutano le competenze acquisite. Gli esami possono includere prove scritte, orali e di uso della lingua. L'obbligatorietà o meno dell'esame finale, così come la sua strutturazione,

2 Secondo la distinzione della glottodidattica di matrice italiana (Balboni, 2015, p. 117) con L2 si intende la lingua non materna appresa in un Paese in cui è lingua ufficiale o comunque lingua diffusamente presente anche all'esterno dei contesti d'istruzione. Con LS si intende invece la lingua studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola. È LS l'inglese studiato in Italia, mentre è L2 quando è studiato in Inghilterra. Anche se nell'epoca della globalizzazione, di Internet e delle migrazioni su scala mondiale questa distinzione diventa sempre più sfumata, rimane pertinente laddove serve a caratterizzare la classe in cui l'insegnamento si svolge: in un contesto di LS il profilo linguistico (e, in particolare, la L1 prevalente e l'ordine di acquisizione delle lingue successive) è più facilmente determinabile e i campioni sperimentali possono essere definiti con grande precisione; in un contesto di L2 la mescolanza di L1 e la varietà di profili linguistici è esponenziale, sfugge a qualsiasi tipo di "organizzazione" e la mappatura del repertorio è ben più complessa.

incidono sull'assiduità della frequenza ma anche sull'attenzione rivolta alle attività didattiche che esolino dalla preparazione "spicciola" all'esame.

I gruppi classe sono sempre misti per provenienza e gli/le apprendenti sono quindi esposti/e a diverse culture, lingue e pratiche linguistiche e sono forzati a sviluppare una maggiore consapevolezza e sensibilità interculturale. Rispetto ai gruppi classe monolingui (o comunque con una lingua veicolare comune diversa dall'inglese) i gruppi plurilingui offrono il grande vantaggio dell'autenticità della comunicazione in lingua italiana e quindi rendono significativi per la progressione della competenza linguistica dell'apprendente tutti i momenti della lezione. Proprio per questa ragione, l'impiego di una didattica plurilingue fuoriesce dallo schema linguistico atteso per la conduzione della lezione (italiano con qualche concessione all'inglese) e va giustificato dall'insegnante che intende adottarlo.

Accanto alla conoscenza della lingua italiana, i corsi mirano a sviluppare le strategie metacognitive degli/delle apprendenti. Queste strategie includono la riflessione sui propri processi di apprendimento, l'adozione di tecniche efficaci per migliorare le competenze linguistiche e la valorizzazione delle competenze pregresse degli/delle apprendenti, riconoscendo e integrando le loro esperienze linguistiche e culturali precedenti. La didattica metacognitiva spesso comporta, nella percezione dell'apprendente, un rallentamento nel conseguimento degli obiettivi strettamente linguistici del corso, specialmente se il tipo di istruzione a cui è abituato sono di matrice grammaticale-traduttiva e strutturalista. L'insegnante che la adotti deve quindi esserne consapevole ed essere pronto a giustificare le proprie scelte, dosando in maniera equilibrata lavoro sui contenuti linguistici con le "pause" di riflessione metacognitiva.

3. La ricerca-sperimentazione

La sperimentazione condotta durante l'A.A. 2023/2024 ha avuto l'obiettivo di rispondere a domande riguardanti l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come Lx. In particolare, si è cercato di individuare i tratti salienti dell'apprendente di italiano Lx all'università, come la composizione del repertorio linguistico, la padronanza delle L2, le strategie di apprendimento impiegate e l'atteggiamento nei confronti dell'errore e della didattica plurilingue.

Le domande di ricerca principali sono state:

1. quali sono le caratteristiche del profilo dell'apprendente universitario/a di italiano Lx?
2. quali strategie di apprendimento linguistico vengono impiegate dagli/dalle apprendenti di italiano Lx?
3. qual è l'atteggiamento degli/delle apprendenti nei confronti di una didattica esplicitamente plurilingue?
4. quali sono le influenze del senso di autoefficacia nell'apprendimento linguistico?

La ricerca ha integrato metodologie qualitative e quantitative per la raccolta e l'interpretazione dei dati.

3.1 Gli strumenti di raccolta dati

La raccolta dei dati è stata effettuata mediante una pluralità di strumenti complementari, ciascuno finalizzato a cogliere aspetti specifici della didattica plurilingue dell'italiano Lx e della percezione di questa modalità didattica da parte degli/delle apprendenti. Ciascuno strumento, disponibile in formato digitale, è stato redatto in italiano e in inglese per garantire una piena comprensione da parte di tutti i partecipanti.

1. *Sondaggio iniziale apprendenti*: ha raccolto informazioni sul retroterra linguistico degli/delle apprendenti, sul loro repertorio plurilingue, sulla padronanza delle L2 e su aspetti relativi alla manutenzione linguistica e all'autoefficacia nell'apprendimento.
2. *Diari di apprendimento*: compilati in tre momenti del percorso, hanno richiesto agli/alle apprendenti di annotare impressioni sul corso e svolgere un'autovalutazione. Questi strumenti hanno rilevato dati qualitativi sulle strategie di apprendimento, la gestione dell'errore e l'atteggiamento verso la didattica plurilingue, stimolando la riflessione metacognitiva. Nel corso della sperimentazione, per motivi di organizzazione dei corsi e di frequenza degli/delle apprendenti, non è stato sempre possibile far compilare tutti e tre i diari di apprendimento a tutti gli/le apprendenti partecipanti. Tuttavia, i dati che sono emersi dai diari compilati, sono stati

importanti anche per la gestione delle fasi successive della sperimentazione stessa.

3. *Sondaggio sulle strategie*: progettato per rilevare le strategie di apprendimento linguistico utilizzate dagli/dalle apprendenti e verificarne l'uso consapevole, fondamentale nell'apprendimento plurilingue.
4. *Sondaggi post-sequenza*: somministrati dopo ogni sequenza didattica (cfr 3.3) per rilevare le impressioni degli/delle apprendenti e monitorare l'atteggiamento verso la didattica plurilingue, permettendo di apportare modifiche alle sequenze successive.
5. *Sondaggio finale*: raccolto al termine del percorso per indagare le impressioni sulle attività svolte e l'autovalutazione dell'utilità delle conoscenze pregresse nell'acquisizione dell'italiano.
6. *Sondaggio stile insegnamento*: somministrato ai/alle docenti coinvolti/e nella sperimentazione per stimolare una riflessione sulle loro preferenze personali in termini di stili di apprendimento e sulle ricadute di tali preferenze sulle scelte metodologiche adottate in classe.
7. *Focus group insegnanti*: organizzato nella fase conclusiva per rilevare le impressioni sul percorso di sperimentazione e sull'atteggiamento verso gli approcci plurilingui. Questo momento di confronto collettivo ha permesso di raccogliere dati qualitativi sulle resistenze, le difficoltà e le potenzialità percepite dagli/dalle insegnanti rispetto al dispositivo didattico proposto.

3.2 Il piano della sperimentazione

La sperimentazione si è articolata in cinque fasi principali.

1. *Pre-ricerca* (settembre 2023): somministrazione di una versione di prova degli strumenti di ricerca per testarne efficacia e comprensibilità.
2. *Messa a punto degli strumenti ed elaborazione delle sequenze* (ottobre 2023 - gennaio 2024): definizione del protocollo sperimentale e creazione di 15 sequenze didattiche plurilingui distribuite su 4 livelli (A2-C1).
3. *Somministrazione degli strumenti e delle sequenze* (febbraio - maggio 2024): implementazione nei corsi di italiano presso CLA UniTn-UniVr, con raccolta sistematica di feedback.

4. *Raccolta dati e focus group* (giugno 2024): raccolta di tutti i dati e organizzazione del focus group con gli/le insegnanti.
5. *Organizzazione e analisi dei dati* (luglio - ottobre 2024): l'elaborazione dei dati ha integrato metodologie quantitative (analisi statistica dei risultati dei sondaggi) e qualitative (analisi del contenuto dei diari di apprendimento e dei focus group)

3.3 La sequenza didattica plurilingue

Il dispositivo didattico implementato è stato chiamato *sequenza didattica plurilingue* (d'ora in poi SD), un'unità di apprendimento articolata in 5 fasi interconnesse, ciascuna caratterizzata da specifici obiettivi e attività finalizzate alla valorizzazione del repertorio plurilingue degli/delle apprendenti come risorsa strategica per l'acquisizione dell'italiano. Il modello di riferimento teorico utilizzato è quello elaborato da Wouters et al. (2023).

Nella preparazione di una SD il compito finale viene costruito attraverso fasi progressivamente più complesse. Momento centrale nella costruzione della SD è la selezione dell'*Elemento Linguistico Obiettivo* (ELO), prendendone in considerazione tutti gli aspetti (forma, significato, uso e possibili differenze nelle varie lingue).

Fase 1: Introduzione

Lo scopo è suscitare motivazione verso il tema, omogeneizzare le conoscenze e introdurre parole chiave in italiano. L'insegnante propone discussioni sul tema introdotto, invitando gli/le apprendenti a condividere esperienze e conoscenze pregresse. Nell'esempio presentato al convegno sul tema della raccolta differenziata, gli/le apprendenti hanno discusso i sistemi di raccolta nei loro paesi, individuando analogie e differenze con il sistema italiano. Questa fase è cruciale per creare un clima collaborativo e valorizzare il bagaglio linguistico-culturale di ciascun apprendente.

Fase 2: Ricezione e comprensione dell'input

Lo scopo di questa fase è promuovere una comprensione condivisa del testo individuato come input che contiene evidenze dell'ELO. Viene proposto un testo input autentico, sia in forma scritta che orale, sul quale gli/le appren-

denti lavoreranno per il riconoscimento e l'analisi dell'ELO. L'autenticità del materiale è fondamentale per garantire un'esposizione alla lingua in contesto d'uso reale. Nel caso specifico dell'esempio sulla raccolta differenziata, il testo input è un articolo informativo sulle regole della raccolta porta a porta, contenente diverse espressioni per indicare obbligo e necessità, che costituiscono l'ELO della sequenza.

Fase 3: Analisi e confronto cross-linguistico

Questa fase cruciale mira a far individuare l'ELO nel testo e a comprenderne il funzionamento attraverso il confronto con altre lingue. Si alternano modalità individuali e collaborative per favorire riflessione personale e scambio interpersonale. Risulta di grande utilità in questa fase l'impiego di tabelle di comparazione da far riempire agli/alle apprendenti, possibilmente su documenti condivisi, e da mettere poi a disposizione dell'intera classe per favorire la riflessione congiunta.

Nell'esempio presentato, gli/le apprendenti hanno formato gruppi omogenei per lingua per tradurre termini della raccolta differenziata; hanno lavorato in gruppi eterogenei per lingua per rispondere a domande metalinguistiche; hanno compilato tabelle comparative su come esprimere l'obbligo/necessità in italiano e nelle altre lingue conosciute. Infine, hanno riflettuto su aspetti come l'uso della forma passiva nelle diverse lingue.

Questa fase sviluppa una consapevolezza metalinguistica approfondita, estesa alla comprensione dei meccanismi linguistici in prospettiva comparativa.

Fase 4: Produzione

L'obiettivo è spingere gli/le apprendenti a utilizzare l'ELO all'interno di uno scenario autentico orientato all'azione per raggiungere un obiettivo comunicativo. Il compito deve essere motivante, valorizzare la diversità linguistico-culturale della classe e basarsi sui contenuti delle fasi precedenti.

Nell'esempio sperimentato, l'attività di produzione proposta agli/alle apprendenti prevede la loro partecipazione a un incontro per parlare di differenze culturali organizzato dalla loro università italiana. Come apprendenti internazionali, viene loro richiesto di preparare un breve vademecum su cosa si deve/non si deve fare in un paese in una prospettiva interculturale e di

superamento degli stereotipi culturali. Questo ha permesso di reimpiegare le forme per esprimere obbligo/necessità in un contesto significativo e culturalmente rilevante. Maggiore è l'autonomia lasciata agli/alle apprendenti, maggiore risulta il loro coinvolgimento.

Fase 5: Riflessione sul processo e sulla pratica plurilingue

Questa fase conclusiva ha un duplice scopo: ricapitolare i contenuti e riflettere sui benefici del confronto cross-linguistico. Può utilizzare strumenti individuali o collaborativi.

Nell'esempio della sperimentazione, gli/le apprendenti hanno compilato un sondaggio post-SD in cui hanno valutato l'utilità dell'attività svolta (su una scala da 1 a 5), esprimendo la loro preferenza riguardo alla possibilità di fare altre attività simili e condividendo le loro impressioni sull'uso di più lingue per imparare l'italiano. Oltre a consolidare l'apprendimento, questa fase porta lo studente a osservare la sequenza di compiti svolti e a considerare la riflessione cross-linguistica come strategia di apprendimento.

4. La didattica plurilingue nella percezione degli/delle apprendenti

4.1 La percezione riguardo l'utilizzo di più lingue

La sperimentazione condotta nei CLA UniTn-UniVR ha permesso di raccogliere dati significativi sulla percezione dell'approccio plurilingue da parte degli/delle apprendenti. I risultati emersi dal sondaggio post-sequenza e dai diari di apprendimento evidenziano un atteggiamento generalmente positivo verso una didattica che valorizza il repertorio linguistico già posseduto come risorsa per l'acquisizione dell'italiano.

Dalle impressioni emerge chiaramente che il valore attribuito alle lingue straniere, e all'italiano in particolare, va oltre la pura dimensione strumentale, includendo aspetti culturali e relazionali. Come testimoniato da un apprendente: "Conoscere molte lingue è una ricchezza". Gli/le apprendenti considerano l'apprendimento linguistico non solo come un'acquisizione di competenze, ma come un vero e proprio ampliamento del proprio orizzonte culturale e umano.

Particolarmente interessante è la percezione di un altro/un'altra apprendente, che dimostra una spiccata sensibilità alla diversità linguistica includendo anche i dialetti tra le risorse linguistiche di valore e testimoniando una visione inclusiva e sfaccettata del plurilinguismo. Questa concezione delle lingue come strumenti di comunicazione e veicoli di arricchimento personale si riflette anche nella motivazione all'apprendimento, che supera l'utilità pratica per abbracciare il desiderio di relazionarsi con persone di diverse culture.

Gli/le apprendenti coinvolti nella sperimentazione hanno manifestato particolare apprezzamento per un approccio all'apprendimento che considera naturali le interconnessioni tra le lingue. Un apprendente, infatti, afferma: "Seconde me è più facile! Aiuta a capire come funzionano le lingue, possiamo capire i legame nella grammatica per esempio"(sic). Questa osservazione evidenzia come il confronto interlinguistico venga percepito come un facilitatore che rende più trasparenti i meccanismi di funzionamento delle lingue.

Un'altra testimonianza afferma che: "The mix between English and Italian helps because some words do not have literal translations in one of the languages". Questa consapevolezza dell'impossibilità di una traduzione letterale tra lingue diverse dimostra una maturità metalinguistica che l'approccio plurilingue contribuisce a sviluppare e valorizzare.

Gli/le apprendenti apprezzano particolarmente la connessione tra l'apprendimento in aula e le esperienze di vita reale, che permette di utilizzare le forme linguistiche apprese in contesti comunicativi culturalmente significativi.

4.2 La percezione riguardo le strategie didattiche

La valorizzazione sistematica del repertorio linguistico e culturale degli/delle apprendenti emerge come uno degli aspetti più apprezzati dell'approccio plurilingue. L'organizzazione delle attività in gruppi omogenei per lingua seguiti da gruppi linguisticamente eterogenei permette agli/alle apprendenti di attingere alle proprie conoscenze pregresse per costruire ponti verso la nuova lingua.

Particolarmente efficace risulta l'impiego di tabelle comparative, in cui gli/le apprendenti possono mettere a confronto come la stessa funzione comunicativa (ad esempio, esprimere obbligo/necessità) venga realizzata nelle

diverse lingue del loro repertorio. Questa strategia didattica trasforma la diversità linguistica da potenziale ostacolo a risorsa strategica, come confermato da un apprendente: “Possiamo tutti capire perché usiamo la nostra propria lingua”.

Un altro elemento particolarmente apprezzato dagli/dalle apprendenti è l’atteggiamento dei/delle docenti che incoraggiano lo scambio orale senza intervenire severamente sull’errore. Come riportato in alcuni questionari, viene valutata positivamente l’esperienza con insegnanti che “incoraggiano gli/le apprendenti a parlare e fare domande”, in contrasto con esperienze precedenti: “I met a teacher before who interrupt students all the time, which is not nice”.

La disponibilità a sperimentare e ad assumere rischi linguistici, tratto caratteristico degli/delle apprendenti universitari/e di italiano Lx emerso dall’analisi dei profili, viene rafforzata da un approccio didattico che considera l’errore come parte naturale del processo di apprendimento e che valorizza la creatività linguistica. Questo incoraggiamento si riflette nelle produzioni degli/delle apprendenti, che mostrano tentativi di utilizzare strutture complesse anche quando non pienamente acquisite.

Sebbene alcuni/e apprendenti abbiano espresso riserve sull’applicabilità universale dell’approccio plurilingue (“Per gli/le studenti/studentesse europei/e forse è utile ma per i cinesi forse non è molto utile”), la maggioranza dei partecipanti ha riconosciuto il valore di una didattica che trasforma le differenze in opportunità di apprendimento e che, valorizzando il patrimonio linguistico e culturale di ciascuno, favorisce lo sviluppo di competenze linguistiche, metalinguistiche e interculturali in linea con le sfide della società contemporanea.

5. Considerazioni finali

La sperimentazione condotta presso i CLA UniTn-UniVR ha evidenziato come l’approccio plurilingue strutturato produca risultati positivi non solo nella competenza linguistica, ma anche nella motivazione all’apprendimento, nella consapevolezza metalinguistica e nello sviluppo di strategie cognitive trasversali. Dai dati raccolti emerge un quadro articolato della percezione degli/delle apprendenti riguardo all’approccio plurilingue, caratterizzato da

un atteggiamento generalmente positivo verso una didattica che valorizza il repertorio linguistico pregresso. Particolarmente apprezzata è stata la dimensione riflessiva dell'approccio plurilingue, che ha permesso loro di sviluppare una maggiore consapevolezza metalinguistica.

La ricerca ha, inoltre, messo in luce il profilo dell'apprendente universitario/a di italiano Lx, caratterizzato da una spiccata apertura, curiosità e disponibilità a mettersi in gioco. Gli/le apprendenti si sono mostrati particolarmente ricettivi verso attività che stimolano la riflessione cross-linguistica e che valorizzano le loro competenze pregresse, confermando il valore di un approccio che trasforma la diversità linguistica da potenziale ostacolo a risorsa strategica.

La sperimentazione ha permesso di sviluppare un dispositivo didattico basato sull'approccio plurilingue particolarmente efficace in ambienti caratterizzati da forte multiculturalità come i Centri Linguistici. Sebbene siano state create delle SD sperimentate e reimpiegabili (Celentin, 2025), è importante sottolineare che l'obiettivo principale è stato quello di fornire agli/alle insegnanti una struttura adattabile al proprio contesto didattico che punta a valorizzare il repertorio linguistico degli/delle apprendenti, offrire opportunità di comunicazione autentica e incrementare la loro autonomia nell'apprendimento linguistico.

Come tutti gli studi, anche questo presenta delle limitazioni che possono stimolare ulteriori ricerche.

I risultati suggeriscono l'efficacia di un dispositivo didattico plurilingue nell'insegnamento dell'italiano Lx, ma per comprenderne pienamente l'efficacia sarebbe necessaria una sua implementazione su scala più vasta. Questo richiederebbe un ruolo più significativo degli/delle insegnanti, attraverso una formazione più sistematica e lo svolgimento di progetti di ricerca-azione. La formazione degli/delle insegnanti è cruciale per passare da una posizione di "detentore del sapere monolingue" a quella di "co-costruttore della competenza plurilingue".

Inoltre, i sondaggi post-SD somministrati, pur fornendo materiale utile per la rilevazione della percezione degli/delle apprendenti, sono stati formulati in modo globale. Sarebbe utile raccogliere impressioni più specifiche per ciascuna fase in cui la SD è articolata, in modo da poter intervenire in modo più mirato. Per convalidare in pieno il dispositivo didattico, le domande dei

sondaggi dovrebbero essere formulate in modo da verificare effettivamente il “modello” di dispositivo didattico, piuttosto che i contenuti della specifica SD svolta.

Nonostante le limitazioni della ricerca, riteniamo che il contributo dato dalla sperimentazione sia significativo per la didattica dell'italiano Lx in contesto universitario. Le evidenze raccolte e le strutture didattiche sviluppate offrono una base solida per valorizzare il repertorio linguistico degli/delle apprendenti, promuovere la comunicazione autentica e incrementare l'autonomia nell'apprendimento linguistico. Riteniamo che l'approccio plurilingue rappresenti un passo avanti importante verso una didattica più inclusiva e adattabile alle esigenze degli/delle studenti/studentesse universitari/e.

Bibliografia

- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Balboni, P. E. (2016). *I territori dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. UTET Università.
- Badan, L., Cenni, I., & De Smet, J. (2021). Fenomeni di transfer nell'italiano L3 di nederlandofoni. Conseguenze per la didattica. *Incontri*, 36(2), 1-16.
- Bardel, C., & Sánchez, L. (2017). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 33(4), 451-479.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 113-140). Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 417-432). Oxford University Press.

- Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
- Bouvy, C. (2000). Towards the construction of a theory of crosslinguistic transfer. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language* (pp. 143–156). Multilingual Matters.
- Capua, C. (2016). *L'apprendimento dei plurilingui in contesti multilingui: l'italiano L3 dei neerlandesi* (Tesi di dottorato). Università Ca' Foscari, Venezia.
- Celentin, P. (2013). Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità? *EL.LE.*, 2(1), 111-125. <https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-2-1-13>
- Celentin, P. (2025). *Apprendere e insegnare l'italiano come Lx. Quadro teorico e indicazioni operative per contesti universitari plurilingui*. Ornimi.
- Celentin, P. (Ed.). (2024). Italiano Lx: didattica dell'italiano ad apprendenti plurilingui. *Bollettino ITALS*, 22(106). <https://doi.org/10.14277/2280-6792/ITALS-22-106>
- Celentin, P., & Torresan, P. (Eds.). (2011a). Insegnamento dell'italiano nei Centri Linguistici d'Ateneo-CLA. *Bollettino ITALS*, 9(39). <https://www.italis.it/Bollettino>
- Celentin, P., & Torresan, P. (Eds.). (2011b). Insegnamento dell'italiano nei Centri Linguistici d'Ateneo-CLA. *Bollettino ITALS*, 9(40). <https://www.italis.it/Bollettino>
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). (2003). *The multilingual lexicon*. Kluwer Academic Publishers.
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. La Nuova Italia-Oxford R.C.S. Scuola.
- Consiglio d'Europa. (2020). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare. Italiano LinguaDue*, 12(2). <https://doi.org/10.14277/2280-6792/ILD-12-2>

- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Daedt, T. (2020). *L'italiano come L3: amusante o divertente? Uno studio di corpus qualitativo sulle interferenze in italiano L3 da parte di studenti nederlandofoni* (Tesi di laurea). Universiteit Gent.
- De Angelis, G. (2005). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-56). Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M. (2018). Why the dichotomy 'L1 versus LX user' is better than 'native versus non-native speaker'. *Applied Linguistics*, 39(2), 236–240. <https://doi.org/10.1093/applin/amw055>
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. Penguin Books.
- Dörnyei, Z. (2010). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 1-19). Multilingual Matters.
- Forys-Nogala, M., Broniś, O., Opacki, M., & Otwinowska, A. (2020). Cross-linguistic influences, language proficiency and metalinguistic knowledge in L3 Italian subject placement. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 308–328. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1811710>
- Green, D. (1986). Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, 27, 210–223. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(86\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0093-934X(86)90016-7)
- Izzo, G., Cenni, I., & De Smet, J. (2017). *Third language acquisition and its consequences for foreign language didactics: the case of Italian in Flanders*. Universiteit Leiden.
- Jaensch, C. (2011). L3 acquisition of German adjectival inflection: A generative account. *Second Language Research*, 27(1), 83–105. <https://doi.org/10.1177/0267658310386528>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.

- Jessner, U. (2015). Multilingual awareness and the development of multiple languages. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging* (pp. 11-27). Cambridge University Press.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Newbury House.
- Kharkhuriu, A. (2012). *Multilingualism and creativity*. Multilingual Matters.
- Köpke, B. (2018). First Language Attrition: From Bilingual to Monolingual Proficiency? In A. De Houwer & L. Ortega (Eds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (pp. 349-366). Cambridge University Press.
- Lindqvist, C. (2010). Inter- and intralingual lexical influence in advanced learners' French L3 oral production. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2), 131-157.
- Liu, Z. (2022). Mapping the research trends of third language acquisition: A bibliometric analysis based on Scopus. *Frontiers in Psychology*, 13, 1021517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1021517>
- Lüdi, G. (2014). Plurilingualism and multilingualism: Concepts and practices. In G. Lüdi & I. Franceschini (Eds.), *The Multilingualism of Individuals and Societies*. John Benjamins.
- Marsh, D., & Hill, R. (2009). Plurilingualism and creativity: The role of language in the development of creative thinking. In D. Marsh & R. Hill (Eds.), *Plurilingualism and Creativity*. Cambridge Scholars Publishing.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1996 [1978]). *The Good Language Learner*. Multilingual Matters.
- Pfenninger, S., & Singleton, D. (2017). *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097630>
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47

- Quadrio, T. (2016). L'apprendimento dell'italiano come Lx dopo il francese. *Bollettino ITALS*, 14(64), 1-33.
- Sanz, C. (2013). Multilingualism and metalinguistic awareness. In C. A. Chappelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0802>
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: A study of Swedish 16-year-old students. *ReCALL*, 26(1), 3-20.
- Todeva, E., & Cenoz, J. (2009). *The Multiple Realities of Multilingualism: Personal Narratives and Researchers' Perspectives*. De Gruyter Mouton.
- Trévisiol, P. (2006). Influence translinguistique et alternance codique en français L3: Rôle des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 24, 13-43.
- Vallerossa, F. (2023). *Learning aspect in Italian as a third language: Transfer patterns among multilingual learners in the Swedish context* (Tesi di dottorato). Stockholm University.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (2009). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. In B. Hammarberg (Ed.), *Processes in Third Language Acquisition* (pp. 28-73). Edinburgh University Press.
- Wouters, I., Woll, N., & Paquet, P.L. (2023). Modelling plurilingual instruction through a crosslinguistic-communicative task sequence: A developmental study. *TASK Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, 3(1), 28-73.
- Zhanghua, C. (2023). *The acquisition of Italian as L3 by L1-Chinese learners under the influence of L2-English: a study on determiners and adjectives* (Tesi di laurea). Università di Padova.

Plurilinguismo e strategie didattiche in corsi di linguaggio tecnico in contesto universitario

Annalisa Iannelli – Libera Università Bolzano, IT

Renata Cavosi Silbernagl – Libera Università Bolzano, IT

Abstract

Nell'ambito di un contesto sociale contraddistinto da una pluralità di lingue e culture, le competenze in un linguaggio specialistico si rivelano imprescindibili e qualificanti sia in ambito accademico che lavorativo. Alla luce di tale riflessione, si è deciso di analizzare e valutare in un caso di studio i dati emersi dai corsi paralleli di Italiano Tecnico e Technisches Deutsch del Master di Ingegneria Energetica offerti dalla Libera Università di Bolzano.

Tali corsi si distinguono per particolari caratteristiche, in quanto i discenti vantavano una solida conoscenza della materia di studio e della disciplina specialistica, ma al contempo possedevano una competenza linguistica in L2 alquanto eterogenea e tendenzialmente bassa. Di conseguenza, è emersa la necessità di interrogarsi su come poter sviluppare un linguaggio tecnico che sia adeguato, accettabile ed efficiente tenendo presente anche il limite di 50 ore di lezione.

Dunque, sono state presentate e sperimentate in classe varie strategie didattiche, volte a identificare quelle più adatte e maggiormente utilizzate dagli/dalle apprendenti per l'apprendimento individuale del lessico. Inoltre, è stato analizzato l'impatto dell'approccio plurilingue sull'apprendimento del lessico. L'utilizzo del plurilinguismo come "ponte" tra le lingue è emerso come particolarmente interessante, evidenziando però anche differenze significative tra i due corsi dovute a vari fattori.

Per la raccolta e l'analisi dei dati sono stati somministrati a tutti/e i/le partecipanti questionari su Forms in vari momenti dei due corsi. Parimenti, per valutare i progressi lessicali raggiunti durante il corso, sono stati proposti task scritti e orali, le cui prove sono state valutate secondo griglie appositamente create per i due corsi.

In conclusione, i dati raccolti evidenziano come strategie didattiche diversificate possano favorire l'apprendimento del linguaggio tecnico in contesti di eterogeneità linguistica, offrendo spunti di riflessione e lavoro per future ricerche.

1. Introduzione

L'acquisizione del linguaggio tecnico in una L2 è parte integrante del percorso di studio del Master in Ingegneria Energetica e viene elencato tra gli insegnamenti e le attività formative obbligatorie per gli iscritti. Questo corso interateneo di Laurea Magistrale è il risultato di una collaborazione tra la Libera Università di Bolzano e l'Università degli Studi di Trento. Il corso si svolge in lingua inglese, prevede però anche l'insegnamento del linguaggio tecnico in lingua italiana (Italiano Tecnico) o in lingua tedesca (Technisches Deutsch) a seconda della lingua madre o del percorso formativo degli/delle apprendenti (<https://corsi.unitn.it/it/ingegneria-energetica>).

Gli obiettivi formativi, specificati in modo dettagliato nei sillabi¹ dei due corsi, si concentrano sull'apprendimento, l'ampliamento ed il consolidamento delle competenze linguistiche specifiche a livello ricettivo ma anche produttivo, richieste a frequentanti della Facoltà di Ingegneria. La conoscenza e la padronanza di un linguaggio specialistico risulta essenziale per affrontare con efficacia sia le attività accademiche previste dal corso di studio, sia future esigenze comunicative in ambito professionale. La crescente specializzazione del mondo del lavoro, infatti, richiede una padronanza linguistica che vada oltre le competenze generali. Un linguaggio specialistico diventa quindi, come sottolineato da Bußmann (2002), un elemento chiave per garantire una comunicazione precisa ed efficace su ambiti professionali. L'apprendimento di un vocabolario specialistico adeguato, descritto da Stork (2003) come un processo estremamente complesso, richiede però tempi lunghi e strategie adeguate.

In questo contributo viene presentata ed analizzata un'esperienza didattica che riguarda i due corsi paralleli riferiti all'anno accademico 2023/2024. Come docenti dei rispettivi corsi si è mirato a supportare gli/le apprendenti nell'acquisizione di un linguaggio tecnico adeguato alle loro specifiche esigenze e alla loro realtà accademica e professionale in un contesto plurilingue. Il plurilinguismo, infatti, assume un ruolo sempre più rilevante sia nei corsi di lingua L2 che nei corsi di lingua specialistica, dove gli studenti e le studentesse portano con sé una varietà di *background* linguistici e culturali.

1 Italiano Tecnico <https://webapps.unitn.it/du/it/Persona/PER0281193/Didattica>.
Technisches Deutsch <https://webservices.scientificnet.org/rest/uisdata/api/v1/course-descriptions/86077>

Nella prima parte, il contributo si concentra sulle peculiarità dei due corsi Italiano Tecnico e Technisches Deutsch, analizzandone le dinamiche in relazione alla diversità linguistica dei/delle partecipanti e alla loro provenienza. Gli/Le apprendenti coinvolti in questi corsi provengono sia da contesti linguistici omogenei che da contesti eterogenei, parlando una o più lingue come madrelingua. Il numero di iscritti, le lingue di partenza e le difficoltà specifiche legate alle lingue target influenzano il percorso di apprendimento, rendendo necessaria una riflessione approfondita sulle strategie didattiche più efficaci. Le domande di ricerca che hanno quindi guidato il nostro intervento sono le seguenti:

- Quali metodologie rispondono meglio alle esigenze di un gruppo plurilingue e quelle di un gruppo monolingue?
- Quali strategie possono essere motivanti e al contempo migliorare le competenze linguistiche?
- Come si può ampliare il lessico specialistico avendo a disposizione un ristretto lasso di tempo di 50 ore?

Per rispondere a questi interrogativi, si è deciso di sperimentare diverse metodologie e vari approcci didattici, valutandone l'impatto sia sulla motivazione che sul progresso linguistico. In particolare, l'analisi voleva evidenziare i miglioramenti ottenuti attraverso tecniche mirate, adattate ai diversi livelli di competenza e alle necessità specifiche di ciascun partecipante.

Un ulteriore elemento di riflessione è stato il sistema di valutazione, che ha richiesto criteri personalizzati, non completamente allineati alle linee guida esistenti. Questo aspetto rappresenta un'interessante direzione di ricerca futura, volta a sviluppare modelli di valutazione più flessibili e inclusivi.

Infine, l'articolo presenterà le conclusioni su ciò che ha funzionato, le strategie più efficaci e gli aspetti ancora da affinare per migliorare l'insegnamento nei contesti plurilingui di lingua tecnica.

2. Presentazione dei corsi

I corsi di Italiano Tecnico e Technisches Deutsch presentavano alcune caratteristiche comuni ben definite, che hanno influenzato la progettazione didattica e metodologica.

Gli studenti e le studentesse iscritti/e a entrambi i corsi possedevano una solida conoscenza della propria materia di studio, con competenze tecniche avanzate nel campo dell'ingegneria energetica. Tuttavia, il livello linguistico nella lingua di insegnamento risultava medio-basso, e non pienamente adeguato per affrontare con sicurezza argomenti specialistici del corso di laurea. Questa discrepanza tra padronanza tecnica e competenza linguistica ha rappresentato un elemento centrale nella definizione degli obiettivi formativi e nella scelta delle strategie didattiche più efficaci.

Se da un lato i corsi condividevano questa sfida comune, dall'altro presentavano differenze sostanziali, riconducibili a due aspetti fondamentali:

- Le caratteristiche della lingua di insegnamento: in particolare, le differenze tra morfologia e sintassi del tedesco e dell'italiano hanno influito sulle modalità di acquisizione del linguaggio tecnico e sulla difficoltà percepita nell'apprendimento.
- La composizione dei corsi: il numero dei/delle partecipanti e la loro provenienza linguistica hanno determinato dinamiche di apprendimento differenti nei due gruppi.

Nello specifico, dal punto di vista numerico, il corso di Technisches Deutsch contava 28 partecipanti, mentre il corso di Italiano Tecnico ne aveva 12.

A livello linguistico, in base ad un questionario somministrato all'inizio del corso attraverso Google Forms, la varietà delle lingue parlate ha mostrato, come evidenziano le figure 1 e 2, un quadro articolato: nel corso di Italiano Tecnico, gli studenti e le studentesse iscritti/e parlavano 9 lingue diverse in ambito familiare. Inoltre, il 38% dichiarava di utilizzare tre lingue – inglese, tedesco e italiano – con regolarità in contesti accademici.

Il panorama linguistico del corso di Technisches Deutsch, invece, evidenziava una maggiore uniformità: tutti parlavano italiano e/o un dialetto italiano in ambito familiare. In contesto accademico, solo il 6% degli iscritti dichiarava di usare inglese, italiano e tedesco in modo equilibrato.

Questi elementi hanno richiesto un adattamento delle metodologie didattiche, affinché le strategie di insegnamento fossero il più possibile efficaci per entrambi i gruppi, tenendo conto delle loro specifiche esigenze linguistiche e accademiche.

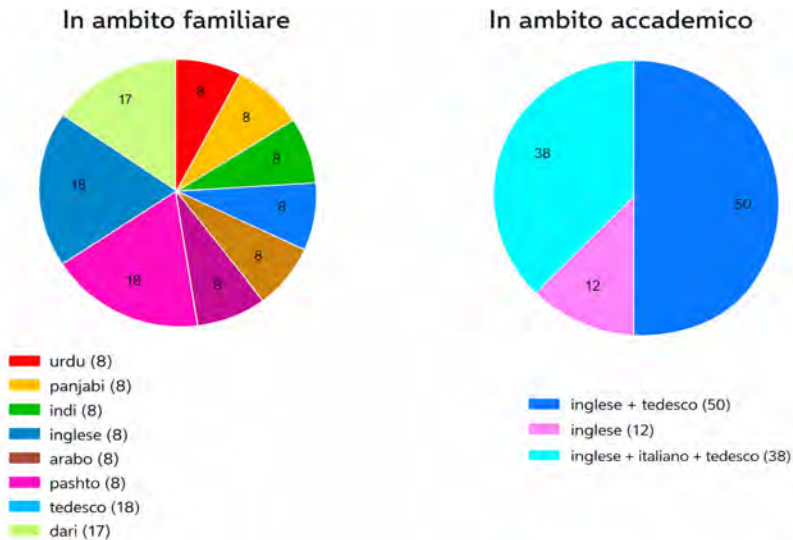


Fig. 1 – Lingue del repertorio linguistico del corso di Italiano Tecnico.



Fig. 2 – Lingue del repertorio linguistico in percentuale del corso di Technisches Deutsch.

3. Obiettivi

Nel delineare il percorso didattico dei corsi di Italiano Tecnico e Technisches Deutsch, ci si è posti alcune domande fondamentali per garantire un apprendimento efficace e mirato:

- Quali obiettivi potevano risultare rilevanti per gli apprendenti e, al contempo, realisticamente raggiungibili nell'arco di 50 ore?
- Quali attività, tecniche e strategie didattiche avrebbero potuto favorire il conseguimento di tali obiettivi?
- In che modo il plurilinguismo dei partecipanti influenza l'apprendimento delle lingue di insegnamento?

Questi interrogativi hanno guidato la progettazione del corso, portandoci a riflettere sulle modalità migliori per rispondere alle esigenze di una classe eterogenea.

Il nostro punto di partenza è stato un principio chiave del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2020): gli/le apprendenti devono essere considerati utenti della lingua, ovvero individui che ne fanno uso come strumento di comunicazione in contesti specifici. Questo concetto ha influenzato l'intera progettazione del corso, spingendoci a mettere al centro le necessità concrete degli/delle apprendenti piuttosto che una semplice certificazione del livello linguistico.

L'obiettivo principale non era dunque quello di attestare una competenza formale secondo standard predefiniti, ma di fornire agli/alle apprendenti strumenti operativi utili per il loro percorso di studi.

Per questo, abbiamo adottato un approccio didattico basato su compiti autentici e situazioni reali, che permettesse loro di acquisire competenze pratiche immediatamente spendibili nel loro ambito disciplinare.

Per massimizzare l'efficacia del programma formativo, ci siamo concentrati sulle seguenti aree chiave:

- Comprensione di testi tecnici, inclusi materiali scritti e risorse multimediali (video e audio) strettamente legati al settore di specializzazione degli studenti e delle studentesse.
- Presentazione di progetti e argomenti specifici, con l'obiettivo di sviluppare la capacità di esporre in modo chiaro e strutturato contenuti tecnici.

- Comunicazione accademica scritta, attraverso l'analisi di testi professionali e la produzione di documenti formali.
- Capacità di cogliere e riassumere i punti salienti di testi tecnici, sviluppando tecniche di annotazione e presa di appunti efficaci.
- Discussione formale e informale su tematiche pertinenti al corso, stimolando il confronto e l'acquisizione di terminologia specialistica.

Attraverso questa impostazione, abbiamo cercato di creare un ambiente di apprendimento dinamico e inclusivo, che valorizzasse le competenze plurilingui degli/delle apprendenti e facilitasse la loro interazione con la lingua di insegnamento.

4. Modus operandi

Nel nostro percorso di insegnamento delle lingue L2 di linguaggio tecnico, abbiamo adottato un *modus operandi* centrato sull'approccio lessicale (Cardona, 2006), con particolare attenzione al lessico tecnico. Consapevoli dell'importanza di una comunicazione efficace in ambito specialistico, ci siamo focalizzate sullo sviluppo di un lessico isomorfo, ovvero caratterizzato da una corrispondenza strutturale tra i vari livelli linguistici e tra le diverse lingue studiate. Questo ci ha permesso di facilitare la comparazione e l'apprendimento delle equivalenze terminologiche.

Il nostro metodo si è basato sia sull'analisi di singole parole inserite in contesti specifici, sia sull'utilizzo del *chunking* (Cardona, 2021), cioè l'apprendimento e l'uso di intere frasi o blocchi di parole che rappresentano unità di significato funzionali nel discorso tecnico. Questa strategia ha favorito una maggiore fluidità nell'espressione e nella comprensione dei testi specialistici, riducendo il carico cognitivo legato alla costruzione delle frasi.

Per quanto riguarda la grammatica, abbiamo privilegiato un approccio essenziale: non ci siamo soffermate su approfondimenti grammaticali complessi, ma abbiamo concentrato l'attenzione sulle strutture grammaticali indispensabili per leggere e scrivere testi tecnici correttamente. In questo modo, gli/le apprendenti hanno potuto acquisire le competenze linguistiche necessarie per affrontare con sicurezza la produzione e l'interpretazione di documenti specialistici nella lingua target, rafforzando così la loro autonomia comunicativa nel contesto professionale.

Per favorire l'acquisizione di un lessico tecnico efficace in italiano e tedesco e consapevoli del fatto che comunque non esistono tecniche e strategie adatte a tutti (Stork, 2006, S. 98), abbiamo adottato diverse strategie didattiche mirate. Innanzitutto, abbiamo puntato su un training costante che coinvolgesse l'uso, l'impiego e il reimpiego delle parole tecniche. Questo approccio permette di interiorizzare i termini attraverso la ripetizione in contesti diversi, facilitando così la memorizzazione e l'automatizzazione delle conoscenze lessicali.

Un elemento chiave del nostro metodo è l'utilizzo di esercizi pratici che stimolano gli/le apprendenti a impiegare attivamente il lessico appreso. Ad esempio, attraverso attività di riformulazione di frasi tecniche, completamento di testi o creazione di propri esempi, gli/le apprendenti sono incoraggiati a riutilizzare le parole in modo funzionale e contestualizzato. Questa tecnica di reimpiego favorisce il consolidamento del lessico e lo sviluppo della competenza comunicativa specifica nel settore tecnico.

Per monitorare i progressi della classe, abbiamo implementato strumenti di autovalutazione tramite questionari online somministrati tramite Google Forms. Questi questionari consentono agli studenti e alle studentesse di riflettere sul proprio apprendimento, identificare aree di miglioramento e consolidare le conoscenze acquisite. La possibilità di rispondere in autonomia permette anche un feedback immediato e personalizzato.

Infine, la valutazione globale si basa sulla revisione degli elaborati consegnati dagli/dalle apprendenti per il portfolio. Il portfolio, come precisato nel syllabo dei corsi, prevede una serie di testi elaborati dagli/dalle apprendenti in itinere. Le docenti analizzano questi lavori considerando non solo la correttezza terminologica, ma anche la capacità degli/delle apprendenti di applicare il lessico tecnico in contesti realistici e coerenti. Questa modalità valutativa permette di verificare l'effettivo livello di competenza linguistica tecnica raggiunto e di individuare eventuali aree da approfondire ulteriormente.

In sintesi, come illustrato nella figura sottostante (Fig. 3), il nostro approccio combina strategie pratiche di training lessicale con strumenti autovalutativi e valutativi strutturati, al fine di potenziare efficacemente le competenze linguistiche tecniche in italiano e tedesco.



Fig. 3 – Impatto di lessico e grammatica.

5. Le attività e strategie proposte

Le attività proposte sono molteplici e si differenziano anche in termini di tecniche utilizzate. Per coinvolgere attivamente gli/le apprendenti nel processo di apprendimento, è stato loro richiesto di individuare attraverso un questionario, quali attività sperimentate nel corso ritenessero più utili per migliorare le proprie competenze nella lingua target. Come evidenziato nelle figure 4 e 5, tra le opzioni considerate maggiormente, figurano l'ascolto (sia in forma semplice che attraverso video), la lettura di testi tecnici, la lettura di materiali al di fuori del contesto didattico, il confronto orale in coppia, le discussioni in plenaria, la scrittura di testi individuali e la redazione di elaborati al di fuori delle lezioni.

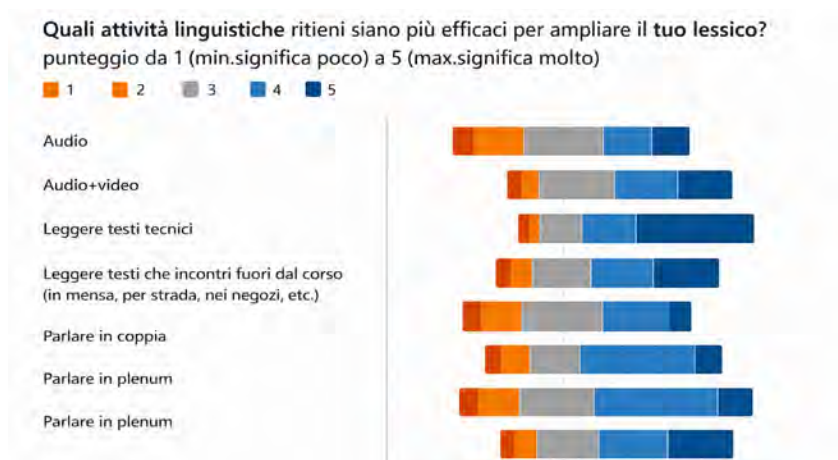


Fig.4 – Attività efficaci corso Italiano Tecnico.

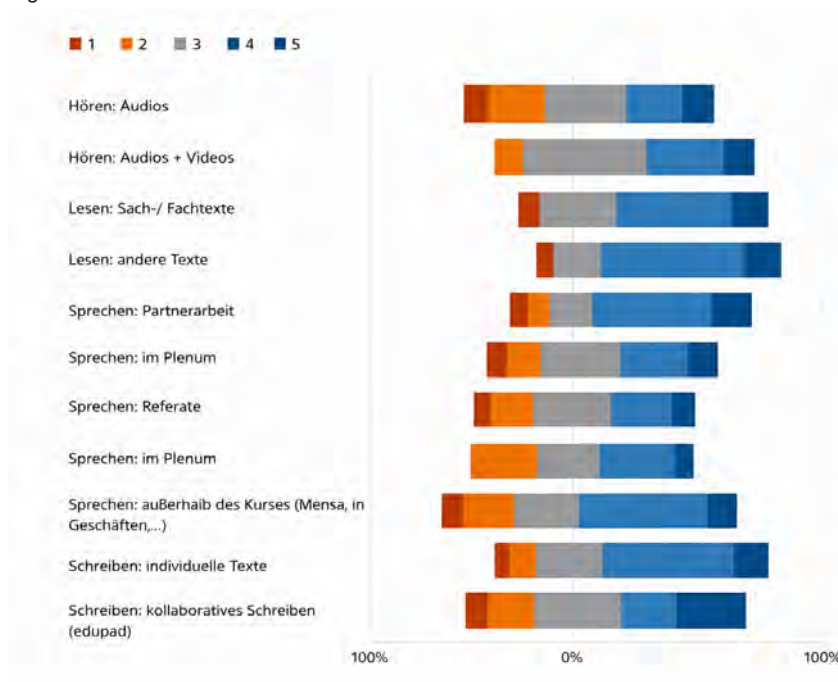


Fig. 5 – Attività efficaci corso Technisches Deutsch.

Questa consultazione ha permesso di adattare le attività alle esigenze degli/ delle apprendenti, favorendo un approccio più personalizzato e motivante ma anche per ricavare dati preziosi per le programmazioni future.

I risultati emersi dal questionario somministrato agli/alle apprendenti relativo alle strategie usate per ampliare il linguaggio e evidenziate nelle figure 6 e 7, sono particolarmente interessanti. Per i/le frequentanti del corso di Italiano Tecnico, si è evidenziato che attività come la lettura di testi tecnici e l'ascolto attraverso video risultano molto utili. Anche l'utilizzo di elenchi di parole accompagnati da frasi contestualizzate o esempi pratici si è rivelato efficace. Al contrario, gli/le apprendenti hanno trovato meno utili i semplici elenchi di parole o quelli accompagnati solo dalla traduzione, poiché quest'ultima viene utilizzata molto raramente. Quando viene impiegata, spesso si preferisce usare l'inglese anche tra i non anglofoni.

Per quanto riguarda invece il corso di Technisches Deutsch, le attività più apprezzate sono state la lettura di testi, il lavoro in coppia, la stesura e la revisione di testi individuali e l'ascolto di video. Le strategie per l'acquisizione del lessico più sfruttate sono state la stesura di elenchi di parole con traduzione e con esempi contestuali, così come la creazione di Wortfelder, quindi di campi semantici, e di Wortfamilien, ossia di gruppi di parole affini per radice. Inoltre, scrivere testi in modo individuale e conversare in coppia si sono dimostrati strumenti molto efficaci per favorire l'apprendimento.

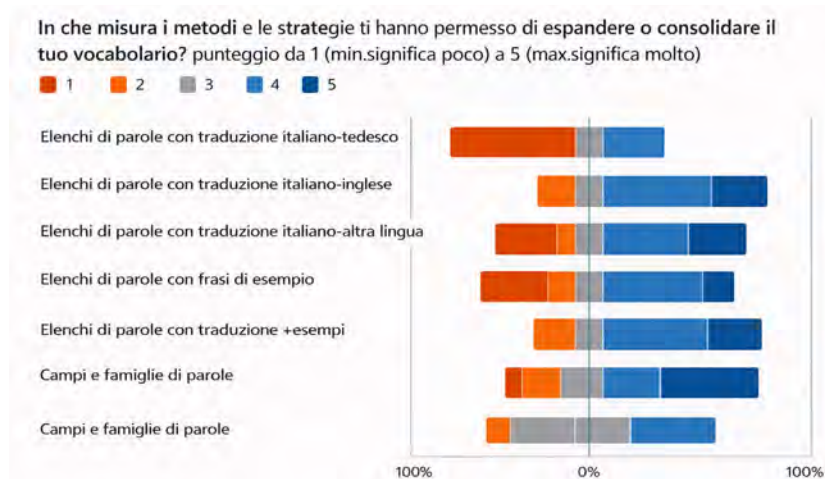


Fig. 6 – Strategie efficaci corso Italiano Tecnico.

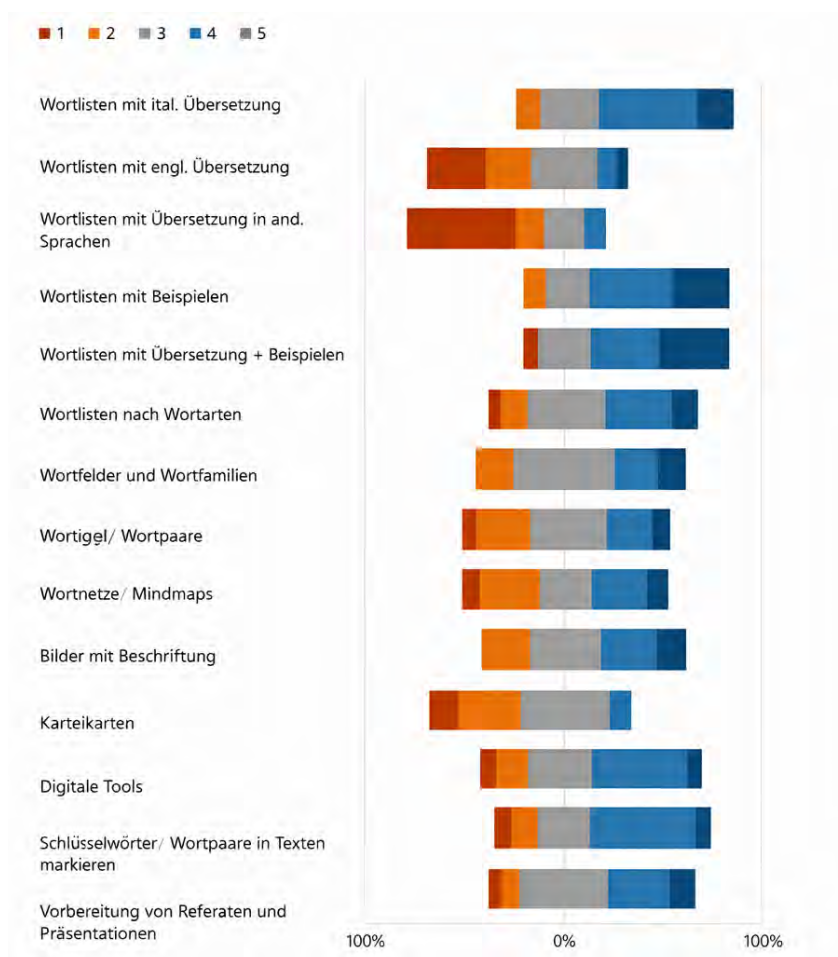


Fig. 7 – Strategie efficaci corso Technisches Deutsch.

Queste differenze secondo il nostro punto di vista potrebbero essere imputabili sia alla diversità della lingua target (tedesco/italiano) sia alla composizione linguistica della classe: come evidenziato in Fig. 1 e 2, nel corso di Technisches Deutsch ci sono più apprendenti di madrelingua italiana mentre nella classe di Italiano Tecnico ci sono più apprendenti provenienti da diverse parti del mondo, quindi con differenti madrelingue.

In un ulteriore questionario è stato infine richiesto agli/alle apprendenti (Fig. 6) di riflettere sull'influenza delle altre lingue nella comprensione della lingua target e sul loro ruolo nel processo di apprendimento. I dati raccolti mostrano come questa influenza differisca tra i due corsi. Nel corso di Italiano Tecnico, l'uso delle altre lingue ha avuto un impatto positivo sia sulla comprensione che sull'apprendimento della lingua target. Al contrario, nel corso di Technisches Deutsch, questa influenza si è rivelata meno significativa e meno determinante nel facilitare il processo di acquisizione linguistica.

Quanto hanno influito le altre lingue sull'apprendimento della lingua target?

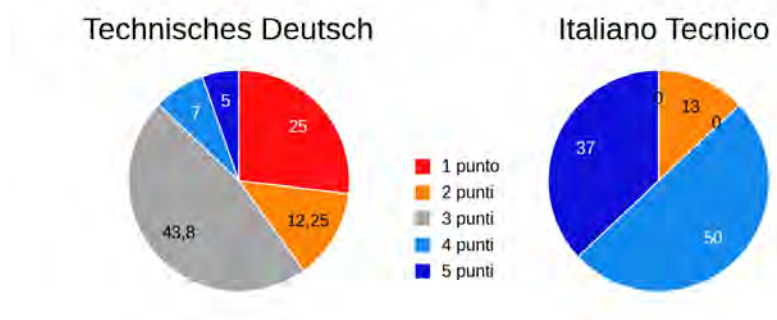


Fig. 8 – Influenza del repertorio plurilingue nel corso Technisches Deutsch/Italiano Tecnico.

Queste differenze potrebbero essere imputabili sia alla diversità della lingua target (tedesco/italiano) sia alla composizione linguistica della classe: come evidenziato in Fig. 1 e 2, nel corso di Technisches Deutsch ci sono più apprendenti di madrelingua italiana mentre nella classe di Italiano Tecnico ci sono più apprendenti provenienti da diverse parti del mondo, quindi con differenti madrelingue.

6. La valutazione

La valutazione degli/delle apprendenti nei corsi di Italiano Tecnico e Technisches Deutsch è stata condotta attraverso griglie di osservazione e analisi, appositamente predisposte dalle docenti. Queste griglie sono state elaborate sulla base degli obiettivi formativi stabiliti e definiti nei rispettivi sillabi, tenendo conto non solo del livello iniziale di competenza linguistica dei discenti.

ti, ma anche della loro progressione nel percorso di apprendimento. L'intento principale era quello di misurare il miglioramento delle abilità linguistiche in un contesto tecnico-specialistico, garantendo una valutazione il più possibile personalizzata e coerente con le esigenze del gruppo.

Tuttavia, in questa fase, non è stato possibile aderire pienamente ai descrittori proposti nella griglia di valutazione dello scritto contenuta nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2020, p. 196). Questo limite è stato determinato dall'approccio metodologico adottato nel corso, che ha privilegiato approcci didattici basati sull'intercomprensione e il chunking, strategie fondamentali, abbiamo ritenuto, per la costruzione della competenza linguistica in ambito tecnico. Questi strumenti, mirati a sviluppare la comprensione contestuale e a facilitare l'acquisizione di termini e strutture complesse, hanno richiesto criteri valutativi più flessibili, adattati alla realtà plurilingue della classe e alla natura specialistica del corso.

Questo aspetto rappresenta sicuramente un ambito di approfondimento futuro per la nostra ricerca, soprattutto alla luce di diversi studi in materia, tra cui il progetto MIRIADI2, che esplora approcci innovativi per l'insegnamento delle lingue in contesti multilingue. Il nostro obiettivo, nelle prossime fasi di ricerca didattica, sarà quello di individuare modelli di valutazione più analitici ma anche dinamici, capaci di riflettere con maggiore precisione i progressi linguistici degli studenti e delle studentesse in contesti tecnici e professionali.

7. Cosa ha funzionato: intercomprensione, plurilinguismo, chunking, glossari

Nel corso di italiano, l'approccio dell'intercomprensione (Meißner, 2005) si è rivelato particolarmente efficace. Sebbene venga principalmente utilizzato nelle attività ricettive, la metodologia si è dimostrata utile anche nella produzione di testi scritti e presentazioni orali. L'intercomprensione permette di comprendere i contenuti attraverso l'uso di altre lingue, un aspetto particolarmente rilevante nel linguaggio tecnico, ricco di anglicismi, latinismi e internazionalismi. Sebbene possa sembrare una pratica semplice, richiede un certo allenamento per essere adottata con efficacia.

2 MIRIADI <https://www.miriadi.net/it/il-progetto-miriadi>

Come si usa l'intercomprensione? Si procede mappando i testi, distinguendo tra parole trasparenti (che hanno un significato facilmente riconoscibile) e parole opache (più difficili da interpretare). Attraverso le parole trasparenti, si cerca di arrivare alla costruzione del significato complessivo del testo, sviluppando la comprensione globale. Questa metodologia aiuta chi impara a riconoscere le informazioni principali e a gestire quelle vaghe o meno chiare. I valori fondamentali che promuove sono inclusione, uguaglianza e pluralità linguistica, favorendo un approccio più aperto e rispettoso delle diverse competenze linguistiche degli apprendenti.

L'importanza dell'uso del plurilinguismo è un altro elemento fondamentale nella didattica della L2 di linguaggio tecnico ed è stata sottolineata in entrambi i corsi, perché, da come emerso dai questionari compilati dagli/dalle apprendenti e messo in evidenza in Fig. 6, spesso manca la consapevolezza. Quando gli/le apprendenti sono esposti e coinvolti in ambienti plurilingui, sviluppano una maggiore consapevolezza delle proprie competenze linguistiche e culturali, il che si traduce in un approccio più aperto e flessibile all'apprendimento di nuove lingue. Un aspetto chiave del plurilinguismo è la comparazione tra le lingue conosciute (Meißner 2005, pag. 5/6), quindi più lingue si conoscono, più possibilità si creano di poter trasferire e adattare le competenze linguistiche acquisite alle altre lingue conosciute, grazie a somiglianze strutturali, lessicali o culturali. Inoltre, la conoscenza di più sistemi linguistici aiuta gli/le apprendenti a riconoscere pattern grammaticali, strategie comunicative e modalità di apprendimento che facilitano l'acquisizione di ulteriori lingue.

In questo modo, il plurilinguismo non solo arricchisce il bagaglio culturale degli/delle apprendenti, ma crea anche un ambiente favorevole all'apprendimento continuo. Promuovere l'uso delle diverse lingue in classe significa incoraggiare la metalinguistica, cioè la capacità di riflettere sulle proprie competenze linguistiche e sui meccanismi di funzionamento delle lingue stesse. Questo approccio rende l'apprendimento della L2 meno intimidatorio e più naturale, stimolando la motivazione e la fiducia nel proprio percorso linguistico.

L'uso del chunking rappresenta una strategia fondamentale nella didattica della L2, ma in particolare ancora di più quando si tratta di apprendere linguaggi tecnici e specialistici. Il chunking consiste nel suddividere il lin-

guaggio complesso in unità linguistiche più piccole e gestibili che possono essere facilmente riconosciute, memorizzate e riutilizzate. Permette di affrontare con maggiore sicurezza le strutture linguistiche complesse e i termini specialistici. Invece di cercare di memorizzare ogni singola parola o regola grammaticale, si impara a riconoscere e utilizzare i blocchi linguistici più frequenti e funzionali nel contesto tecnico, facilitando così la comprensione e la produzione di testi specialistici (Joan Middendorf e Alan Kalish, 1996).

Il chunking aiuta anche a sviluppare la fluidità comunicativa, poiché consente di automatizzare l'uso di espressioni ricorrenti e formule standard, riducendo il carico cognitivo durante l'interazione orale o scritta. Inoltre, questa strategia favorisce l'autonomia degli apprendenti, che imparano a riconoscere schemi linguistici utili in vari contesti professionali o accademici.

Un'altra attività svolta nel corso di Technisches Deutsch che ha portato a dei risultati apprezzabili è stata la stesura di glossari individuali (Cavosi Silbernagl, 2020). Gli studenti e le studentesse, partendo dalle varie tecniche e strategie proposte e sperimentate durante il corso, hanno potuto sviluppare una propria Vokabellernstrategie, quindi una strategia che permettesse loro di acquisire un lessico appropriato, tenendo conto delle singole esigenze personali. Nella maggior parte dei casi, gli studenti e le studentesse nei loro glossari, non hanno utilizzato un'unica strategia, bensì una serie di strategie per ottimizzare l'acquisizione del lessico. In questo modo, gli/le apprendenti, in base al loro livello linguistico, si sono creati uno strumento utile per acquisire e incrementare il proprio bagaglio lessicale. Questo ha, inoltre, contribuito a sviluppare una consapevolezza linguistica e a rendere i singoli partecipanti più autonomi nell'apprendimento della lingua.

8. Alcuni dati interessanti emersi dai questionari

I dati raccolti attraverso i questionari somministrati nei due corsi hanno fornito spunti di riflessione interessanti, evidenziando sia le percezioni iniziali degli/delle apprendenti sulla lingua target sia le trasformazioni avvenute durante il percorso di apprendimento.

Uno degli elementi più significativi emersi nel corso di Italiano Tecnico riguarda la dualità della percezione della lingua italiana: alcuni/alcune apprendenti hanno espresso il piacere di poter parlare una nuova lingua, ma

al contempo hanno sottolineato la difficoltà di apprenderla in modo semplice e coinvolgente. Tuttavia, alla fine del corso, molti di loro hanno dichiarato un cambiamento positivo nella loro percezione, riconoscendo l'italiano come una lingua più accessibile e piacevole da usare.

Un aspetto interessante è emerso tra gli studenti e le studentesse del programma Erasmus Mundus, che, pur avendo acquisito maggiore familiarità con l'italiano, lo consideravano una lingua utile ma non indispensabile per il loro percorso accademico. Di contro, grande soddisfazione è stata riscontrata tra gli/le apprendenti che avevano intenzione di rimanere in Italia per motivi professionali: in questo caso, l'apprendimento dell'italiano è stato percepito non solo come un requisito utile, ma come un investimento fondamentale per il futuro.

Un altro elemento significativo emerso dai questionari in entrambi i corsi è stata l'analisi del livello di competenza linguistica prima e dopo il corso (Fig. 7 e 8). I dati hanno mostrato una crescita tangibile nelle competenze linguistiche della maggior parte dei/delle partecipanti, con un miglioramento evidente nelle abilità comunicative e nella padronanza del lessico tecnico.

È importante, tuttavia, considerare le differenze individuali nell'evoluzione linguistica. Circa un quarto (Italiano Tecnico) e meno del 10% (Technisches Deutsch) degli/delle apprendenti ha dichiarato di non aver percepito cambiamenti sostanziali nel proprio livello linguistico in L2. Questo dato deve essere analizzato tenendo conto del fatto che alcuni/alcune apprendenti partivano già da livelli avanzati, come B2 e C1, e quindi la loro progressione non è stata misurabile in termini di competenze generali, bensì in relazione all'acquisizione di terminologia tecnica specifica. Come dichiarato da uno studente di livello avanzato, il corso ha rappresentato un'opportunità per rafforzare il lessico specialistico e affinare la capacità di utilizzo dell'italiano in contesti accademici e professionali: Ho visto che nell'ambito tecnologico ci sono ancora parecchie parole che non conoscevo. Qui vedo anche la forza del corso, di imparare parole ed espressioni che non si imparano nella lingua quotidiana.

Questi risultati confermano l'importanza di una didattica personalizzata, in grado di rispondere alle esigenze di apprendenti con livelli linguistici differenti e obiettivi diversificati. I corsi hanno dunque contribuito non solo al miglio-

ramento della competenza linguistica generale, ma anche all'acquisizione di strumenti specifici per l'utilizzo della lingua in ambito tecnico e accademico.

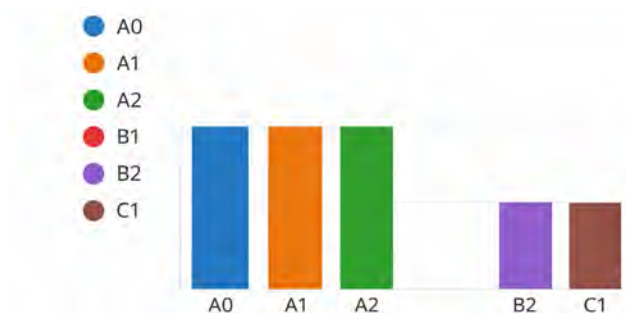


Fig. 9 – Livello di competenza linguistica iniziale in italiano dichiarato dai/dalle partecipanti.



Fig. 10 – Livello di miglioramento della competenza linguistica in italiano dichiarato dai/dalle partecipanti.

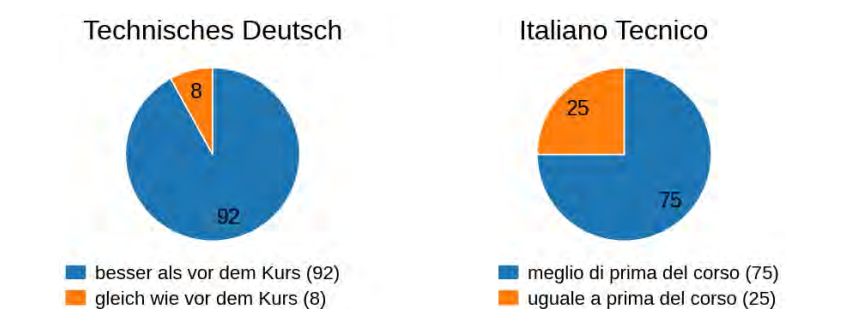


Fig. 11 – Livello di miglioramento della competenza linguistica in italiano e tedesco (confronto).

Alcuni commenti lasciati nel questionario somministrato:

La mia motivazione è migliorata durante il corso. All'inizio era solo un corso, ma ora riesco a parlare un po' italiano anche fuori dalla classe, e questo è molto motivante.

Quando ho iniziato il corso, è stato molto difficile. Tuttavia, l'uso di termini tecnici italiani, la maggior parte dei quali sono simili all'inglese, mi ha motivato. Inoltre, il corso è stato molto motivante, poiché è di natura tecnica.

Now my motivation for learning Italian is to live and work in Italy, for this reason I would like to further improve my knowledge of the Italian language.

Ho notato che nell'ambito tecnologico ci sono ancora molte parole che non conosco. In questo vedo anche il punto di forza del corso: imparare parole ed espressioni che non si incontrano nella lingua di tutti i giorni.

9. Risultati e conclusioni

Gli approcci e le strategie didattici adottate nei corsi di Italiano Tecnico e Technisches Deutsch potrebbero apparire, a prima vista, strumenti didattici ovvi per un percorso di apprendimento linguistico.

Durante il corso, invece, è stato necessario un percorso di apprendimento guidato, in cui gli/le apprendenti hanno avuto modo di sperimentare concretamente le strategie proposte. Solo attraverso un uso strutturato e progressivo, accompagnato da esercizi pratici e applicazioni mirate, gli/le apprendenti sono giunti a interiorizzare e utilizzare autonomamente le tecniche apprese. Questo processo ha evidenziato l'importanza di rendere espliciti i meccanismi di apprendimento e di fornire opportunità di pratica costante affinché gli/le apprendenti sviluppino maggiore sicurezza nell'uso della lingua tecnica.

Un aspetto simile è emerso anche riguardo alla valorizzazione del repertorio plurilingue degli/delle apprendenti. Sebbene il plurilinguismo sia intrinsecamente una risorsa, abbiamo osservato che molti/e apprendenti non erano pienamente consapevoli del suo valore e del potenziale che poteva

offrire nell'apprendimento di una nuova lingua. Solo dopo aver esplicitato direttamente e attivamente il ruolo delle lingue già acquisite nel processo di apprendimento, gli/le apprendenti hanno iniziato a riconoscere le interconnessioni tra le lingue, utilizzandole in modo strategico per migliorare la loro competenza nel linguaggio tecnico.

In particolare, abbiamo verificato che quanto più alto è il livello di competenza linguistica nelle lingue già conosciute, tanto più gli/le apprendenti le utilizzano spontaneamente e competentemente come strumenti di supporto per l'acquisizione di una nuova lingua. Sulla base di questa osservazione, abbiamo incentivato gli/le apprendenti a sfruttare attivamente il loro repertorio plurilingue, proponendo attività che favorissero il confronto tra le lingue, l'analisi delle strutture linguistiche e la costruzione di significati attraverso il trasferimento di conoscenze. Questi risultati hanno confermato l'importanza di promuovere una riflessione metalinguistica, affinché gli/le apprendenti possano trasformare il loro repertorio plurilingue in un vantaggio concreto per l'apprendimento di lingue specialistiche in ambito accademico e professionale.

Un altro degli aspetti più significativi emersi durante i corsi è stato il progressivo aumento della motivazione da parte dei/delle frequentanti che si percepivano come "non portati per lo studio delle lingue" e consideravano l'apprendimento di una lingua straniera un compito particolarmente arduo. Questo cambiamento è stato determinato da diversi fattori, tra cui la possibilità di comprendere e sfruttare il proprio stile di apprendimento e l'opportunità di applicare la lingua in contesti significativi e rilevanti per il loro percorso di studio.

Un elemento chiave di questo processo è stato l'approccio meno focalizzato sugli errori e più orientato alla comunicazione dell'idea centrale. Gli/le apprendenti hanno imparato a non considerare gli errori grammaticali come ostacoli insormontabili, ma piuttosto come parte integrante del loro percorso di acquisizione linguistica. Questa consapevolezza ha favorito una maggiore sicurezza nell'uso della lingua, stimolando la partecipazione attiva e accrescendo la soddisfazione personale nel riuscire a esprimersi con efficacia.

Un altro punto rilevante è stato lo sviluppo di un ambiente di apprendimento positivo e rilassato, in cui l'acquisizione della lingua non veniva percepita esclusivamente come l'applicazione rigida di regole grammaticali,

ma piuttosto come un processo di comunicazione autentico e finalizzato alla comprensione reciproca. L'apprendimento è stato vissuto non solo come un esercizio tecnico, ma come un'opportunità per esprimersi liberamente, soprattutto su tematiche inerenti al loro settore di studio, favorendo un coinvolgimento maggiore.

Un ulteriore elemento che ha contribuito a rafforzare la motivazione degli/delle apprendenti è stato il ruolo del docente. Il fatto che l'insegnante fosse una specialista della lingua e del linguaggio tecnico, ma non della materia ingegneristica in senso stretto, ha creato un interessante equilibrio di scambio tra docente e apprendenti. Da un lato, gli/le apprendenti hanno percepito l'insegnante non come un'autorità in grado di giudicare le loro competenze tecniche, ma come un facilitatore linguistico, il cui obiettivo principale era aiutarli a sviluppare strumenti comunicativi autonomi.

Questa dinamica ha favorito una maggiore interazione attiva, con gli/le apprendenti che si sentivano più liberi di sperimentare e di contribuire con le loro conoscenze tecniche, creando così un dialogo bilaterale che ha arricchito l'esperienza didattica. L'insegnante, piuttosto che imporsi come unica fonte di sapere, ha assunto un ruolo di guida, orientando il percorso di apprendimento, ma lasciando spazio alla costruzione autonoma delle competenze linguistiche.

Tutto questo ha contribuito a rendere il corso un'esperienza dinamica e motivante, in cui gli/le apprendenti hanno gradualmente sviluppato fiducia nelle proprie capacità linguistiche, acquisendo una maggiore autonomia e consapevolezza nell'uso della lingua tecnica.

In conclusione, una didattica della L2 linguaggio tecnico che valorizza tutte le lingue senza privilegiare alcuna come lingua egemone promuove un approccio inclusivo e competitivo. Riconoscere la dignità di ogni lingua permette agli/alle apprendenti di comprendere vari tipi di testo attingendo a molteplici fonti culturali e linguistiche, facilitando così l'apprendimento e la comunicazione in contesti diversi. Le metodologie adottate, che velocizzano la comprensione anche a livelli basilari e considerano gli errori grammaticali come trascurabili, motivano gli/le apprendenti allo studio delle lingue, anche partendo da motivazioni iniziali di scarsa fiducia o difficoltà. La capacità di fare mediazione tra le lingue non mira a formare specialisti nella linguistica

comparata, ma a fornire agli/alle utenti nozioni essenziali per navigare efficacemente in ambienti plurilingui, come quello italiano o altoatesino, dove i documenti tecnici sono spesso in italiano o tedesco. Inoltre, essere plurilingui rappresenta un vantaggio competitivo nel mercato del lavoro globale. In definitiva, questa metodologia favorisce un apprendimento più rapido, motivante e pratico, preparando gli studenti e le studentesse ad affrontare con sicurezza le sfide comunicative del mondo tecnico.

Bibliografia

- Bußmann, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (3. Aufl.). Kröner Verlag.
- Cardona, M. (2006). Riconsiderare il lessico e la grammatica: l'approccio lessicale nell'ottica comunicativa e umanistico-affettiva. In Dilit International House (Ed.), *L'insegnamento linguistico oggi: Un mosaico di fattori* [Atti del convegno, Roma, 7-8 aprile 2006]. <https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/2006-3-convegno-linsegnamento-linguistico-un-mosaico-di-fattori/riconsiderare-il-lessico-e-la-grammatica-lapproccio-lessicale-nellottica-comunicativa-e-umanistico-affettiva/>
- Cardona, M. (2021). Il processo di chunking e la memoria fonologica. Implicazioni per l'educazione linguistica. *Scuola e lingue moderne*, 7-9, 39-44.
- Cavosi Silbernagl, R. (2020). Individuelle Glossare als Hilfsmittel für fachsprachliche Kommunikation. In E. Bonetto, M. J. Ennis & D. Unterkofler (Hrsg.), *Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education – English, Deutsch, Italiano* (S. 107-127). bu.press. https://doi.org/10.13124/9788860461551_07
- Jamet, M.-C. (2010). Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. *Synergies Europe*, 5, 75-98. https://gerflint.fr/Base/Europe5/marie_christine_jamet.pdf
- Jamet, M.-C. (2009). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Cafoscarina.
- Middendorf, J., & Kalish, A. (1996). The "change-up" in lectures. *The National Teaching & Learning Forum*, 5(2), 1-5.

- Meißner, F.-J. (2005). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Vom Interkomprehension-
unterricht zum Gesamtsprachencurriculum – revisited. *Fremdsprachen
Lehren und Lernen*, 34, 125–145.
- Meißner, Franz-Joseph (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen,
Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Narr. [https://books.google.
it/books?id=DbhG54mkUXgC&pg=PA3&hl=de&source=gbs_selected_pa-
ges&cad=1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.it/books?id=DbhG54mkUXgC&pg=PA3&hl=de&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false)
- Stork, A. (2006). „Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ – auch beim Vokabel-
lernen? *Glottodidactica*, 32, 97–108. [https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/
article/view/15956/15789](https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/15956/15789)
- Consiglio d'Europa. (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue:
Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Council of
Europe.

Technology and Digital Approaches

Integrating Peer Support and the Use of AI-Based Writing Assistants for Improving Academic Writing in a Higher Education Classroom Setting

Martina Behrens – Language Centre of the Universities in the Land of Bremen (SZHB), DE

Anika Müller-Karabil – Language Centre of the Universities in the Land of Bremen (SZHB), DE

Abstract

Academic writing is a way of learning how to think critically. Recently, (Predictive) writing assistants have become available for students and tutors in language learning and using them involves employing an Artificial Intelligence (AI)-based tool that can suggest words, phrases, and even complete sentences. While these tools can be valuable for improving academic writing skills through immediate feedback, they are not teaching students how to think. Still, students are required to edit and curate, forcing them to engage deeper with the language than without the AI-writing assistant. As such, peer support can provide a human element, offering personalised feedback, insights, and encouragement.

While there is ample research on the benefits of peer feedback for the writing process, certain aspects have been under-explored. Namely, how students approach and interact with AI-based feedback and how they perceive the combination of human-based peer feedback and AI-based tool feedback during their academic writing process. These questions form the premise of the teacher-led intervention project. Through an iterative cycle of intervention and research, we sought to explore students' experiences of combining different feedback modes (peer-based and AI-based) in English academic writing courses at C1.2 level. Our main motivation is to better understand and improve teaching practice and establish suitable support programmes, encouraging learners to engage with feedback in a time-pressured curriculum.

The research project took a systematic and collaborative approach, following these steps: (1) a questionnaire to assess students' perceptions before the intervention, (2) an

intervention integrating AI tools with peer feedback, and (3) conducting focus groups to identify challenges.

Our findings are twofold: First, students perceived peer feedback as meaningful, trustworthy, and memorable, encouraging collaboration and interaction that positively impacted the learning process. Second, AI-based feedback, importantly, students understood the limitations of tool feedback in their learning process.

These findings highlight the need for teaching strategies that explicitly guide students in critically evaluating and combining peer and AI-based feedback.

1. Introduction

Learning languages requires educational spaces that enable learners and teachers to meet new challenges and attain skills in and for a rapidly changing learning and work environment. Such spaces, e.g. a language course in higher education, can be created through individual approaches to learning, which are not restricted by traditional curriculum but manifested in lifelong learning.

The growing emphasis on lifelong learning underpins the need for language curricula to equip learners with the skills to engage with evolving digital tools across personal and academic contexts and foster active self-reflection. (Predictive) Writing assistants represent a relatively recent development in language education, broadening the traditional scope of language curricula by introducing adaptive support mechanisms that influence the writing process and outcomes. While predictive writing assistance supports learners in generating a text, writing assistants support students in improving or correcting texts they have already authored. This emphasis on the utilisation of (predictive) writing assistants in academic writing classes (C1.2 level) in higher education stems from the necessity to determine the extent to which certain parts (e.g. fine-tuning grammar and vocabulary accuracy) of the traditional curriculum need to be rethought. Engaging with others' perspectives may encourage learners to reassess and deepen their own understanding of their work. Through giving and receiving feedback, learners can develop greater awareness of their choices and areas for growth.

In this teacher-led research project, we employ an educational intervention that explores how students engage with peer- and AI-based feedback

or a combination of both, and how these two forms of feedback support learning how to think and write for the academic context from learners' perspectives. Based on the findings, we argue that while (predictive) AI assistants can be valuable tools for improving writing skills through immediate feedback, they are not teaching students how to think independently. Peer support can provide an irreplaceable human element, offering personalised feedback, insights, and encouragement, impelling active self-reflection as students engage with different perspectives on their work while at the same time taking the workload off tutors. With that in mind, we suggest creating space in the curriculum to establish feedback practice in the classroom and through suitable support for learners to engage meaningfully and constructively with AI-based feedback.

2. Theoretical Approach

In the context of higher education, it is widely accepted that while adults are capable of learning, they cannot be directly instructed in a traditional, transmissive sense. The adage suggests, "You can lead a horse to water, but you can't make it drink." Applied to the language learning setting, this paradigm implies that content is not internalised passively, but may serve as a catalyst for highly individual and experience-dependent cognitive processes (Siebert, 2011).

Both internal and external conditions shape learning. Roth (2011) explains that learning success requires confidence in one's abilities, general motivation to learn, specific motivation for the content, ability to concentrate, intelligence, diligence and perseverance. It also requires an appreciation that learning takes time, and trust and understanding between the tutor, the individual student, and peers. Previous experience and knowledge are significant for mutual understanding. Learners, therefore, are more likely to engage with content that resonates with prior knowledge and is perceived as relevant.

On the other hand, learning may be stimulated by the observation of divergence, for instance, when a peer's contribution markedly differs from one's understanding. Resolving such dissonance within structured, dialogic exchanges can facilitate learning. While the recognition of difference may initially cause cognitive disturbance, it also holds the potential to initiate consensual processes that, in the best case, make change and learning possible.

Dweck (2006, 2015) was one of the first to explore the relevance of students' mindsets to their (academic) achievement and motivation. In her work, she distinguished between fixed and growth mindsets. She showed that students who perceived their abilities as something flexible and believed in the possible development of intelligence outperformed those who thought these characteristics to be static or fixed (Dweck, 2015, 2017). As Sousa and Clark (2024) point out in their recent review on academic growth mindsets, a growth mindset in adults also seems to be linked to greater feedback openness and a higher motivation to learn from mistakes (Ng, 2018). Hence, fostering a growth mindset amongst students will likely strengthen their perception of (peer, or any kind of) feedback as a tool/medium for personal and academic growth. As such, self-directed and socially mediated learning are not dichotomous but mutually reinforcing dimensions of a holistic learning process (Roth 2011; Siebert 2011).

Tutors are confronted with these interrelated factors in their daily work when planning lessons/ interventions, having no direct control over what goes on in learners' minds, but with a great opportunity at hand to create a framework which initiates consensual processes which, in the best case, make change and learning possible. Engaging learners in meaningful activities and sustaining the idea that academic writing abilities can improve and grow through effort, learning, practice, and feedback. Students learn not only for but also through interaction in higher education (Evans, 2011).

Social interaction, particularly peer feedback, is central to supporting this process. For this reason, peer feedback is deliberately positioned alongside writing assistants' feedback in this study. Both forms are commonly cited in the literature as the two primary alternatives to tutor feedback (Carless & Bond, 2018), and we argue that while both differ in many aspects, they equally complement each other.

First, peer feedback and feedback from AI writing assistants offer contrasting affordances regarding timing and delivery. More precisely, writing assistant feedback is characterised by its immediacy, offering students real-time input on their writing through automated tools. In contrast, peer feedback tends to be delayed, as it requires time for learners to review and respond to each other's work. Moreover, the two feedback forms differ in their

underlying mechanisms, textual focus, and pedagogical implications. Peer feedback involves a collaborative exchange in which fellow students critically engage with one another's texts, offering constructive comments and suggestions. Research shows that peer feedback often addresses deeper-level writing features, such as the text structure, line of argument or content (Vuogan & Li, 2022). In contrast, feedback from writing assistants relies on algorithmic analysis to deliver targeted recommendations to improve writing, typically focusing on surface-level aspects of writing, including grammar, vocabulary, syntax and mechanical errors (e.g. Luo & Liu, 2017; Fu et al., 2022).

While each form has limitations, both contribute uniquely to the individual learning process. On the one hand, AI-generated feedback can increase efficiency and motivation by providing instant, personalised responses. As Zhang (2020) points out, AI-driven writing evaluation has the potential to enhance learner engagement; Nazari et al. (2021) call AI-powered writing assistants efficient tools to promote learning behaviour. On the other hand, peer feedback supports the development of evaluative judgement and critical thinking (e.g. Vuogan & Li, 2022); Nicol et al (2014) contend that especially the process of producing feedback for peers can foster evaluative judgement and metacognitive awareness. Similarly, Zhang & Hyland (2023) found that peer feedback has potential to enhance student engagement. However, effective peer feedback does not occur automatically. It requires practice and time, and many studies therefore emphasise the importance of the training that students need to become competent and confident in giving and receiving peer feedback (Caspari, 2022, Levi Altstaedter, 2016).

In line with this, feedback is understood in our study following Carless and Bond's (2018) definition as "a process through which learners make sense of information from various sources and use them to enhance their work or learning strategies." (p.1). This definition highlights learners' active and interpretive role in navigating and integrating different forms of feedback, whether human or machine-generated, into their academic development. It is precisely learners' perception of this interplay between the two different forms of feedback that our study aims to shed further light on in the specific context given. Against the background of the rapidly changing use and performance of AI-based feedback (and writing) tools and their impact on the human writing process and the different forms of feedback that shape this

process, we are particularly interested in gaining exploratory insights into the following three research questions:

- 1) How do students in an academic writing course at C1.2 level approach and interact with AI-based feedback from writing assistants?
- 2) What is their perception of peer feedback within the course context?
- 3) How do students perceive the combination of human-based peer feedback and AI-based tool feedback during their academic writing process?

3. Methodology

In 2023, the SZHB began exploring the implications of artificial intelligence for teaching and learning in academic writing. As part of this initiative, we designed this teacher-led research project to inquire how students perceived interaction with AI-generated and human feedback as part of the learning process. As such, the purpose of the research is twofold: 1) posing a question for exploration which arises from current technological advancement in language learning, and 2) being in a position to evaluate, improve and steer decision making for curriculum design changes. We recognise that locational, managerial, and social context significantly shape the process and outcome, and the need to account for the context in the analysis (Cohen et al, 2017).

This small-scale intervention was implemented in the functioning of two C1.2-level courses: Advanced Academic English: Reading and Writing and Advanced Academic English for Business Studies and Economics: Reading and Writing at the language centre. A total of 12 students participated in the project, including participation in two focus groups. It aimed to support students in learning to access and interpret feedback from multiple sources—AI tools and peers—and use that feedback in forward-looking ways. Areas of focus included assignment planning, grammar and vocabulary, managing stress, and unpacking feedback.

The module's overall aim was to foster a sense of respect for intellectual labour amongst the learners and support their gradual enculturation into academic communities of practice. The intervention took place at the beginning of the module. The participants at C1.2 level already possessed a working proficiency in the target language and could increasingly participate in academic discourses. Their engagement extended beyond acquiring the tech-

nical mechanics of academic writing, such as citation practices and avoiding plagiarism, to writing texts in different genres and expectations; accepting, modifying, or rejecting writing assistants' suggestions based on rhetorical goals, and understanding peer feedback.

3.1 The Structure of the Intervention

The task was to learn how to write a summary of an academic journal article in preparation for a literature review. Learners already had a particular understanding of a descriptive summary of a text from school.

To create a framework which fosters consensual processes, we built the intervention around the following four assumptions:

- 1) Trust and successful communication between peers, learners and tutors are essential.
- 2) Learning takes time. Learners require time. A gradual release to accomplish the task is helpful for learning.
- 3) Learning requires diligence and perseverance.
- 4) Learning requires confidence in one's abilities.

How was the intervention built?

Ad 1) The Learners and the tutor spent quite some time getting to know each other. Before the task, various unrelated activities allowed learners to develop self-awareness and identify who they feel understood and are understood by in their peer group.

Ad 2) Learners gradually discovered the process of writing a summary, working with their own drafts based on one article throughout this module phase. At the same time, they trained in two types of feedback: (A) An AI-based writing assistant (Grammarly, free version) and (B) peer feedback.

Learners engaged in training on how to use an AI-based writing assistant "upfront" in the writing process. The training included practical instruction on applying the various functions, exercises on accepting or rejecting AI-generated feedback based on texts from previous classes, and discussions about the affordances of their decisions. Following this training, learners could speak to peers or the tutor about their experiences and questions.

The dialogic process in peer feedback is crucial for the intended learning process. Learners bring different approaches to giving feedback, and in the intervention, the training in providing and receiving feedback underwent several stages. Further, the dialogue was private to the learning partners and followed Pendleton's easy-to-learn feedback method (van de Ridder, 2023). The writer opens the dialogue by saying what s/he thinks went well, and for the feedback provider to add positive aspects. In a second step, the feedback receiver states what s/he thinks could be done differently, and the feedback provider adds one or two ideas. The closure of the dialogue summarises the points on how to move forward.

The feedback process was pre-structured to ensure the conversation included relevant aspects (excluding grammar and spelling). Regarding what had been discussed and practised in class, the feedback gradually included more aspects from "big" to "small" (Vrije Universiteit Amsterdam, 2025), aiming to encourage learners to give and receive feedback, clarify meaning, and ask or provide specific points.

Ad 3) Learners returning to the text and improving require diligence and perseverance.

Ad 4) Gradual release and the requirement for self-reflection support confidence in one's abilities.

3.2 Data Collection and Analysis

All students participating in the above-named courses were invited by the research team to participate in focus group interviews. One interview was conducted in each course, with a total of 12 participants (course 1 n=5, course 2 n=7). Both interviews were conducted by the two authors of this paper, following semi-standardised interview guidelines, i.e. guidelines with pre-defined questions to ensure comparability of the leading stimulus, while allowing sufficient flexibility to respond to emerging themes and question impulses. The two interviews are comparable in length (interview 1 = 50 minutes; interview 2 = 43 minutes). Both interviews were transcribed using MaxQDA Transcription; the transcripts were then manually checked for accuracy. The analysis of the interviews followed Kuckartz's (2018) approach to qualitative content analysis. The coding scheme consisted of categories and codes

that were deductively derived from the research questions and the literature. The coding process was supported by a trained student assistant and double-checked by the two authors. Table 1 provides an overview of our coding scheme.

Table 1 – Overview of Coding scheme

Categories	Codes
AI tools for language learning (general experience)	- Limitations and/or „negative“ use-scenarios - Benefits and/or „positive“ use-scenarios
Feedback from AI Tools (course context)	- Limitations/disadvantages - Benefits/advantages
Feedback from peers (course context)	- Limitations/disadvantages - Benefits/advantages

Given the small sample size and the specific course context, our study’s findings cannot be generalised to other contexts; however, as is typical of action research projects, they yield valuable insights for informing teaching and learning processes.

4. Results

We will present our findings alongside our three research questions in the following.

4.1 Perception of Writing Assistants

Participants in our study identified many advantages of using AI-based writing assistants during the writing process. First, they appreciate the constant availability of the tools and perceive their prompt reactions as a valuable form of interim feedback. Writing assistants were described as a potential source of inspiration, e.g. on how to rephrase sentences. Some participants noted that they intentionally tried memorising “good” suggestions for future writing. Additionally, some students attributed a reflection-initiation role to

the feedback from the assistants and described how they engaged in deeper thinking about specific suggestions or flagged passages, including the active decision to reject the system's suggestions, as the following quote shows:

And then [the writing assistant] somehow makes a suggestion where I should change tenses or some word or something and I looked at it and thought that would somehow change the meaning a bit and I don't mean it that way. That's why I would rather leave it as I have written it. (I1, S5)

Others mentioned how the writings assistants' feedback helped sharpening their awareness for their own writing, e.g. by identifying and thus slowly minimizing frequently occurring errors. These are positive use-scenarios and point towards the use of writing assistants as learning tools.

At the same time, participants openly discuss the opposite effect, namely, a form of overreliance on the assistive systems unrelated to active engagement and reflection. They talk about the danger of "laziness" and stress that under certain circumstances, such as time pressure or low motivation, they are more willing to accept suggestions from AI assistants without critically reflecting whether they are correct or make sense at all for their own text.

Concerning the focus / scope of feedback of writing assistants, participants showed clear awareness of their capabilities and limitations. They recognized that writing assistants primarily address surface-level text features and provide correction on grammar, vocabulary or syntax, while not considering the entire text, its structure or argument.

Does it make sense, this text? Does it have a logical flow or does it not? And AI, for example, cannot suggest such aspects. (I1, S6)

4.2 Perception of Peer Feedback

Participants in our study discussed various positive aspects of peer feedback. First, they perceived peer-feedback as highly specific to their individual text and needs, with a clear emphasis on comprehensibility of individual passages as well as the overall structure and coherence of the text.

[...] and peer feedback can maintain an overview and see the structure, whether there is a clear thread, whether the logic is coherent. (I2, S7)

This focus on the entirety of the text - the “whole piece” - is considered a major benefit, particularly for fostering broader reflections on one’s own writing. Participants also attribute trustworthiness to (human-based) peer feedback, primarily because peers consider structural elements and writing conventions discussed in the course context; as such, this feedback is grounded in a shared understanding of objectives and a commonly established baseline.

Well, I also find peer feedback much nicer and somehow more meaningful for me. (...) They also know what they are doing. (I2, S9)

Participants emphasized that specific peer feedback often has a lasting impression, extending beyond the moment of feedback reception, resulting in a sense of sustainability and further critical engagement with one’s own writing, also due to both the holistic and specific scope of the feedback from peers:

That sort [of peer feedback] just stays in my head more because I don’t just get a rewording, I can still write it in my own words, but I am given a clear point of criticism that I can work on. (I2, S3)

Moreover, the opportunity to read and engage with peers’ texts within the same academic context is considered beneficial and an opportunity to foster mutual learning. Overall, the data indicates that participants hold a positive attitude towards peer feedback and its collaborative approach. Rather than focusing on challenges in peer feedback, the participants highlighted its constructive aspects, and their joy in exchanging and collaborating with peers, appreciating the human element.

4.3 Perception of the Combination of Both Types of Feedback

Within our data participants did not explicitly discuss the possible benefits or challenges of directly combining peer and AI-based feedback. Rather, they discussed them as two separate types of feedback, describing their charac-

teristics and analysing their respective benefits and challenges. Implicitly, however, and this also becomes clear in Section 4.1. and 4.2, participants compared the two types of feedback, and showed a clear understanding of the usefulness of them for respective areas in their writing and learning process (e.g. surface vs- deeper level).

5. Discussion

The results of this study show that participants displayed a nuanced understanding of the different functions, strengths, and limitations of AI-generated and peer feedback.

With regard to AI feedback, participants generally perceived it as applicable, particularly for addressing surface-level issues such as grammar, spelling and sentence clarity. However, they also noted its limitations in addressing deeper, more conceptual aspects of writing. This is consistent with previous research highlighting the largely surface-level focus of AI-generated feedback (Fu et al., 2022; Luo & Lui, 2017). Additionally, participants stressed that their engagement with AI-generated feedback varied, depending on factors such as amount of time or level of motivation. This clearly points towards the necessity to openly discuss the (mis)use of writing assistants in class and the importance of fostering AI literacy - in our case especially the introduction of strategies for dealing with feedback from AI writing assistants in an informed way, in order to consequently prevent “blind” acceptance of automated suggestions. Nevertheless, and similar to Zhang’s (2021) finding, participants acknowledged that AI feedback could, under certain circumstances, positively influence their engagement with the writing process on a surface level, and stimulate a learning process, e.g. regarding greater awareness of specific types of repetitive errors.

Peer feedback was perceived as a more holistic and sustained form of writing support. Participants welcomed that peer comments often addressed the text’s overall coherence, structure and logical progression, rather than just its surface features. This focus on deeper text-level concerns is consistent with previous research on peer feedback practices [e.g., Vuogan & Li, 2022]. Furthermore, peer feedback was noted for its specificity: participants reported receiving concrete, actionable suggestions targeted at specific passages, a

quality that contributed to their perception of peer feedback as trustworthy (and helpful). The reference to course-taught text structure criteria appears to further reinforce the trustworthiness attributed to peer feedback. Another outcome points towards the perceived sustainability of peer feedback. Participants reported reflecting deeper and/or longer on peer comments; this indicates that peer feedback contributed not only to immediate revisions, but also yields potential for long(er)-term learning processes. This kind of reflective engagement represents a crucial step towards the development of independent critical thinking skills, a benefit often attributed to peer feedback in the literature (e.g., Nicol et al., 2014, Vuogan & Li, 2022).

Notably, none of the participants in our study mentioned concerns regarding the potentially low quality of peer feedback as a limitation, a concern which plays a frequent role in the scholarly discourse. This might be attributed to the focus group setting, where participants might not have felt comfortable criticising their present peers for the quality of their feedback. Alternatively, this could also indicate two other considerations: (1) the successful implementation of peer feedback as a technique during the intervention and (2) the tendency of peer reviewers to concentrate primarily on aspects of structure and coherence and thus areas in which they were considered more proficient than the writing assistants. In contrast, the writing assistants were considered more proficient regarding surface-level linguistic aspects. This suggests that students perceive the two feedback sources as complementary, valuing both feedback forms as relevant and helpful for specific areas to develop their academic writing skills.

6. Conclusion and Implications

Our findings underscore the importance of teaching strategies that explicitly guide students in critically evaluating and combining peer and AI-based feedback. While AI-based writing assistants can meaningfully enhance efficiency by offering immediate, targeted surface-level suggestions, peer feedback tends to support the development of higher-order writing skills through engagement with deeper textual and argumentative structures. Both forms of feedback have the potential to foster reflective learning in certain areas, yet peer feedback appears to be especially strong in fostering critical thinking,

self-confidence in one's writing abilities, and collaborative engagement. To adequately prepare students for a future shaped by both human and technological collaboration, curricula must evolve to introduce and support blended feedback practices that empower learners to take ownership of their writing and learning processes (agency). This must go hand in hand with iterative training sessions to implement routines and expertise for giving and receiving peer feedback – a procedure that requires time and dedicated curricular space. At the same time, our findings point towards the importance of AI literacy, particularly with regard to evaluation, selecting and learning from automated suggestions in a meaningful way. Specifically, this topic is being dealt with in a self-learning module which we are currently preparing at our Centre. To further elucidate the optimal balance between AI writing assistant and peer feedback in a language classroom in an intervention study.

References

- Burke, D., & Pieterick, J. (2010). *Giving students effective written feedback*. Open University Press.
- Carless, D., & Bond, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Caspari, D. (2022). Feedback-Geben in der fachdidaktischen Lehre: Überlegungen und Erfahrungen zu einem bislang wenig beachteten Thema. In B. Burwitz-Melzer et al. (Eds.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. 21–32. Narr Francke Attempto Verlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2015, September 22). Carol Dweck revisits the “growth mindset.” *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>.
- Dweck, C. S., & others. (2017). *Positivity and growth* (HBR Emotional Intelligence Series). Harvard Business Review Press.

- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231>.
- Evans, K., Guile, D., & Harris, J. (2011). Rethinking work-based learning: For education professionals and professionals who educate. In M. Maloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *Workplace learning*. 149–161. SAGE Publications.
- Fu, Q., Zou, D., Xie, H., & Cheng, G. (2022). A review of AWE feedback: Types, learning outcomes, and implications. *Computer Assisted Language Learning*, 37(2), 1–43. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2033787>.
- Levi Altstädter, L. (2016). Investigating the impact of peer feedback in foreign language writing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(2), 137–151. <https://doi.org/10.1080/17501229.2015.1090994>
- Luo, Y., & Liu, Y. (2017). Comparison between peer feedback and automated feedback in college English writing: A case study. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(4), 197–205. <https://doi.org/10.4236/ojml.2017.74015>
- Nazari, N., Shabbir, M. S., & Setiawan, R. (2021). Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: Randomized controlled trial. *Heliyon*, 7(5), e07014. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014>
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt*. Klett-Cotta.
- Siebert, H. (2011). Sustainability communication: A systematic-constructivist perspective. In J. Godemann & G. Michelsen (Eds.), *Sustainability communication: Interdisciplinary perspectives and theoretical foundations*. 109–115. Springer.
- Sousa, B. J., & Clark, A. M. (2024). Growth mindsets in academics and academia: A review of influence and interventions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 47(1), 38–56. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2024.2384003>

- Teng, M. F. (2024). "ChatGPT is the companion, not enemies": EFL learners' perceptions and experiences in using ChatGPT for feedback in writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100250. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100250>
- Van de Ridder, J. M. M. (2023). Pendleton's rules: A mini review of a feedback method. *American Journal of Biomedical Science & Research*, 19(1). <https://doi.org/10.34297/AJBSR.2023.19.002542>
- Vogt, K. (2022). Assessment feedback in der unterrichtsbezogenen Leistungsbeurteilung des Fremdsprachenunterrichts. In B. Burwitz-Melzer et al. (Eds.), *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. 215–222. Narr Francke Attempto Verlag.
- Vuogan, A., & Li, S. (2022). Examining the effectiveness of peer feedback in second language writing: A meta-analysis. *TESOL Quarterly*, 57(4), 1115–1138. <https://doi.org/10.1002/tesq.3178>
- Vrije Universiteit Amsterdam Centre for Teaching & Learning. (2025). How to get students to provide and process peer feedback better. <https://vu.nl/en/employee/didactics/how-to-get-students-to-provide-and-process-peer-feedback-better>
- Zhang, Z. V. (2020). Engaging with automated writing evaluation (AWE) feedback on L2 writing: Student perceptions and revisions. *Assessing Writing*, 43, 100439. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.100439>
- Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2023). Student engagement with peer feedback in L2 writing: Insights from reflective journaling and revising practices. *Assessing Writing*, 58, 100784. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100784>

A Data Science Approach to Item Analysis in Higher Education

Michael Joseph Ennis – Free University of Bozen-Bolzano, IT

Abstract

Item analysis and the reporting of test statistics are crucial to ensuring the reliability, validity, and fairness of high-stakes language exams. For practical reasons, the performances of language exams, especially traditional pen and paper exams, are often evaluated using samples of responses and ratings manually collected during exam administrations or pretesting stages of exam development. Due to known constraints, the traditional approach to data collection can be time consuming and tedious, and the resulting samples are not always sufficiently large, random, or representative for the purpose of evaluation, monitoring, and decision making. This paper presents the data science approach to item analysis and test statistics employed at a small multilingual university which administers four to six thousand computer-based language exams per year. After summarizing the rationale for a data science approach, the paper describes how the complete set of responses and ratings from all exam sessions are extracted from the online exam platform (OWL Testing Software) and then queried into Microsoft Power BI to build a data model and design interactive, automated reports that can be shared online with stakeholders. The paper describes recent and future enhancements to existing reports, in particular a novel automated approach to estimating the test-retest reliability of writing and speaking exams and concludes by reflecting on the advantages and disadvantages of a data science approach within this context.

1. An Introduction to Educational Data Science

Data science can be described as an interdisciplinary paradigm which synthesizes principles and methods from computer science, statistics, and scientific visualization with the expressed aim of extracting knowledge from all types of digitally stored, machine-readable data and presenting that knowledge in a manner that is accessible and informative for data-driven decision-making (Cao, 2020, Hey et al., 2009). The datasets which data scientists work with are often referred to as *big data*, that is, datasets containing thousands or millions of individual observations and dozens or more quantifiable variables (e.g., Mayer-Schönberger & Cukier, 2013; Williamson, 2017). One advantage of data science is that it is not limited to the analysis of primary data—samples collected for research purposes—but can handle secondary data and real-world data collected from private and public repositories, such as organizational/institutional databases or the internet (e.g., Mayer-Schönberger & Cukier, 2013). To extract and visualize actionable insights from such data, the data scientist relies upon programming languages (most notably R and Python), artificial intelligence, computer software (such as Hadoop, SAS, and MATLAB), and domain-specific knowledge (Cao, 2020, Hey et al., 2009; Estrellado et al., 2020). Potentially, data science can generate insights in any field of inquiry or praxis, whether humanistic, social-scientific, formal-scientific, or natural-scientific (e.g., Cao, 2020; Hey et al., 2009; Mayer-Schönberger & Cukier, 2013).

In addition to fields such as business analytics, economic research, medicine, public health, and politics, data science is increasingly being applied in educational research and praxis. Two interconnected but distinguishable branches of educational data science are *learning analytics* and *educational data mining* (EDM). The former, which has evolved out of online learning since the 1990s, typically involves the analysis of structured data routinely stored in virtual learning environments (VLEs) and learning management systems (LMSs), such as those used for massive open online courses (MOOCs) (Dülger, 2020; Estrellado et al., 2020). Learning analytics may, for example, entail the measurement and comparison of learner engagement via user logs, such as views, clicks, completion times, completion status, scores, etc., to make inferences and predictions about individual learners or cohorts (Baig et al.,

2020; Estrellado et al., 2020; McFarland et al., 2021; O’Neil, 2016; Romero and Ventura, 2020; Salas-Pilco, Xiao, & Hu, 2023).

EDM, on the other hand, can extend to the automated extraction and exploration of semi-structured and unstructured data from more obscure sources such as institutional databases, institutional websites, institutional documents, and institutional social media accounts, often using machine learning algorithms (e.g., web scraping and text mining algorithms) to extract the data and detect hidden and unexpected patterns. An example would be obtaining comments and associated metadata from public posts to a university’s social media page for the purpose of *natural language processing* (NLP), like *sentiment analysis*, *keyword analysis*, or *thematic analysis* (Aljawarneh, & Lara, 2021; Estrellado et al., 2020, Benelli, Desimoni, & Montecchiarri, 2022; McFarland et al., 2021; Romero and Ventura, 2020).

Combined, these educational applications have been utilized to:

- track and predict student behavior and achievement;
- understand student backgrounds and needs;
- group students based on common characteristics;
- develop and improve learning tools such as adaptive learning platforms and AI tutors;
- identify recurring themes in course evaluation responses and reflective writing;
- evaluate educational programs and staff;
- inform administrative and policy decisions;
- support teacher education and reflective practice; and
- contribute to theories of teaching and learning (Aljawarneh, & Lara, 2021; Baig et al., 2020; Dülger, 2020; Estrellado et al., 2020; Kessler, 2018; Romero and Ventura, 2020; Salas-Pilco, Xiao, & Hu, 2023; Williamson, 2017).

These and many other examples demonstrate that educational data science has the potential to empower teachers (and their learners) to make informed, evidence-based decisions in complex educational contexts (Estrellado et al., 2020).

1.1 Data Science in Language Education

Data science has been applied in the specific context of language teaching and learning in similar ways as in other subjects. For example, learning analytics and data mining algorithms are central to most contemporary language learning platforms, especially adaptive ones, where big data is harnessed to personalize language instruction and monitor language acquisition (Ashrafimoghari, 2022). In the case of popular commercial language learning apps, like Duolingo, user data not only drives instructional design but also user retention and the company's business model (Orbey, 2023). The adaptive and intelligent tools produced by educational data science can make language learning more accessible and motivating, especially when used as supplements rather than replacements for structured, communicative learning (Orbey, 2023).

But the application of data science in applied linguistics and language education is also distinctively domain specific. For example, NLP algorithms have been used to measure syntactic complexity in second language writing and quantify language development (Kyle & Crossley, 2018), predict reading comprehension and processing difficulty based on syntactic and semantic features (Crossley, Kyle, & McNamara, 2017), and simulate human-like comprehension of written dialogues (Sun et al., 2019). Such applications have implications for language pedagogy, curriculum design, and the development of intelligent language learning applications. Regarding language assessment and testing, educational data science has produced automated feedback and assessment tools (Dülger, 2020; Kessler, 2018; Romero and Ventura, 2020) and has practical utility for test development such as the identification and selection of appropriately difficult reading texts used in test item writing (Kyle & Crossley, 2018).

1.2 The Risks of Educational Data Science

While data science has been recognized as a potentially transformative paradigm with profound implications for scientific discovery and human progress (e.g., Cao, 2020; Domingos, 2015), there are also potential risks associated with the acceptance of data as a new form of "capital" or data science

as a flawlessly efficient and objective data-driven approach. Overreliance on big data can negatively impact society, especially education, by amplifying inequality, reducing transparency and accountability, undermining privacy and research ethics, and entrenching systemic biases (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013, O’Neil, 2016). While educational data science has demonstrated its immense potential to revolutionize teaching and learning, there remain many concerns, including:

- the ethics of accessing certain types of student data;
- the implicit bias of algorithms used for prediction, adaptation, and evaluation due to the limitations of their training data;
- the educational value of algorithmically optimized content, especially when behind paywalls (e.g., shallow learning, lack of human interaction, and cultural and linguistic simplification);¹
- the fairness and equity of evaluating learners, teachers, and institutions with automated metrics and basing consequential decisions on those metrics alone, such as passing or failing, retaining or firing, and funding or defunding;² and
- the generalizability and quality of big data which was not collected explicitly for research (or evaluative) purposes (see Aljawarneh, & Lara, 2021; Ashrafimoghari, 2022; Baig, et al., 2020; Benelli, Desimoni, & Montecchiari, 2022; McFarland et al., 2021; O’Neil, 2016; Orbey, 2023; Romero and Ventura, 2020; Williamson, 2017).

To mitigate risks, researchers and practitioners recommended investment in infrastructure and teacher and administrator training (Aljawarneh, & Lara, 2021; Dülger, 2020; Salas-Pilco, Xiao, & Hu, 2023), interdisciplinary cooperation (Benelli, Desimoni, & Montecchiari, 2022; McFarland et al., 2021), reproducibility of data science projects (Estrellado et al., 2020), and *algorithmic*

1 For example, see Orbey’s (2023) critical review of Duolingo, in which the author concludes that gamification is not the same thing as deep learning, algorithms are not the same thing as pedagogy, and knowing how to use an app is not the same thing as possessing communicative competence.

2 O’Neil (2016) provides examples where schools have been defunded or closed because algorithms analyzing standardized test scores identified these schools as “underperforming”. O’Neil argues that these algorithms perpetuate educational inequality because they ignore test bias and socioeconomic disparities and thereby penalize the under-resourced communities they purport to help.

accountability, that is, transparency in how data is collected, stored, processed and used in the interest of ethics and equity (Williamson, 2017).

2. The Potential for Data Science in Item Analysis

To fully appreciate the potential of data science in item analysis, it is crucial to outline the fundamental concepts, procedures, and role of the latter in test development. In addition to applied linguistics and pedagogy, language assessment theory borrows many core concepts from the field of psychometrics (Bachman & Palmer, 2010; Coombe et al., 2012; Green, 2014; Hughes, 2002), namely the branch of psychometrics which focuses on educational and psychological assessment (Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006). Psychometrics as applied to language assessment concerns itself with the construction and validation of instruments employed to assess linguistic or communicative competence, especially in the context of standardized, high-stakes testing. From the perspective of *classical test theory*, one important procedure in the validation of tests is item analysis, which is the application of statistical methods to evaluate the quality of tests and test items based on their performance in *pretesting* (trialing/piloting) or testing situations. Item analysis constitutes an essential step in the *test design cycle* (e.g., the one summarized by Green and Fulcher, 2020), especially informing decisions about item revision, *retention*, or *removal*.

From a psychometric perspective, a test is an instrument that is designed to measure a *latent construct* (i.e., one that cannot be directly observed) (Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006), such as ability to read for gist or ability to listen for specific details. Item analysis estimates the precision of the resulting measurement and item quality, providing direct evidence relevant to reliability and contributing to broader validity and fairness claims (Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006). Within Classical Test Theory, core concepts informing item analysis include *difficulty*, *discrimination*, and *distractor analysis*, while *reliability*, *validity*, and *fairness* serve as overarching measurement principles supported by these and other analyses (Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006).

A valid item—and by extension a valid test—is one whose scores can be meaningfully interpreted as reflecting the construct it is intended to assess

(Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006). There are many ways of slicing up the concept of validity, but the two most frequently mentioned in the language assessment literature are *face validity* and *construct validity* (Bachman & Palmer, 2010; Brown, 2004; Coombe et al., 2012; Green, 2014; Hughes, 2002). An item has face validity when subject experts (e.g., language teachers, test item writers, and test developers) judge the item to be appropriate for testing the stated construct (Brown, 2004; Hughes, 2002). In other words, face validity rests on informed yet inherently subjective impressions. An assumption of construct validity, on the other hand, requires additional objective evidence (Brown, 2004; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Hughes, 2002).

Further support for validity claims could come from confirming that the test is reliable. Reliability is the extent to which variability in test takers' *observed scores* reflects variability in their *true scores*. (i.e., their actual quantifiable ability related to the test construct) (Brown, 2004; Coombe et al., 2012; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Green, 2014; Hughes, 2002). Theoretically, one could subtract each test taker's true score from their observed score and calculate the variance of these *errors*, which in statistics is commonly called *noise* (Bachman & Palmer, 2010; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Green, 2014; Hughes, 2002). The less noise contributes to observed score variability, the more reliable the assessment instrument. The psychometrician's dilemma is, of course, that true scores remain unknown. Therefore, reliability must be estimated indirectly by measuring the consistency of observed scores (Bachman & Palmer, 2010; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Green, 2014; Hughes, 2002).

There are several statistical methods for estimating consistency, but two common procedures used in language assessment are the *split-half* method and *Cronbach's alpha* (Bachman & Palmer, 2010; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Hughes, 2002). Both methods estimate *internal consistency*, that is, the tendency of item responses (or right-wrong scores) to show consistent relationships across items when compared across test takers (Brown, 2004; Crocker & Algina, 2006; Hughes, 2002). The split-half method divides the test into two equal parts (e.g., all even-numbered questions versus all odd-numbered questions, or the first half of the test versus its second half), effectively treating the two halves as separate tests by calculating each test taker's score on each half. If there is strong correlation between test takers' scores on both

halves of the test, then it can be concluded that there is statistical evidence of internal consistency. Cronbach's alpha can, under the right assumptions, be understood as the equivalent to the mean consistency of all possible split-halves of the test and is therefore a more robust and often preferred estimate of reliability (Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006).

Importantly, a valid test is, by definition, reliable, but a reliable test is not necessarily valid (Bachman & Palmer, 2010; Brown, 2004; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Green, 2014; Hughes, 2002). This is because a test may consistently measure an unintended construct (e.g., a supposed reading comprehension test which really tests lexical knowledge). In praxis however, if a test is grounded in a sound theoretical framework (i.e. demonstrates *content validity*), it exhibits face validity, and it provides evidence of reliability, it is often treated as being valid, particularly in low-stakes contexts (Hughes, 2002). However, validity is a multifaceted concept, and the higher the stakes of an examination, the more evidence required to support the intended interpretation and use of test scores (see Messick, 1989).³

Item difficulty and item discrimination are statistics which can have effects on internal consistency measures (Bachman & Palmer, 2010; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Green, 2014). Item difficulty is simply the percentage or proportion of test takers who selected the correct response of a test item and thus estimates how easy or difficult an item is (Bachman & Palmer, 2010; Brown, 2004; Crocker & Algina, 2006; Green, 2014; Hughes, 2002). Item discrimination is the correlation between test takers' scores on a test item with their total scores on the entire test and thus estimates an item's ability to differentiate test takers with greater ability from test takers with lesser ability in the construct (Bachman & Palmer, 2010; Brown, 2004; Crocker & Algina, 2006; Green, 2014; Hughes, 2002).⁴ If a test has too many easy or too many difficult items, then estimates of internal consistency reliability can be distorted. If too many test takers with more ability tend to perform poorly on

3 For example, evidence based on relationships with external criteria (e.g., *gold standard* reliability) or internal structure (e.g., factorial analysis), when appropriate, may further strengthen claims of validity but fall outside the scope of the present paper.

4 The term "discrimination" has a positive connotation in this context. It should not be conflated with terms such as "racial discrimination" or "gender discrimination". In cases where certain classes of individuals underperform in comparison to other classes on average, the test should be evaluated for potential biases.

easy items and/or if too many test takers with less ability tend to perform well on difficult items, then split-half or Cronbach's alpha coefficients can be negative in value, which is a mathematically feasible result which may suggest an issue with item writing or a false assumption about the test design (e.g., testing two unrelated constructs). Therefore, revising, replacing, or removing items with unacceptable levels of difficulty and discrimination can improve the accuracy of reliability estimates and, possibly, reliability itself (Bachman & Palmer, 2010; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006).

If an item exhibits unacceptable difficulty or discrimination, *key* and *distractor analysis* may help detect the root cause (Brown, 2004; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Hughes, 2002). The response options for multiple-choice items, for example, include the key (i.e., the correct response) and the distractors (i.e., the incorrect options). Analyzing the proportion of test takers who select each option is called key and distractor analysis, or often simply distractor analysis.⁵ Distractor analysis considers the proportion of test takers who select each incorrect option. This information can quickly reveal problems with an item. Generally, all incorrect options should be selected in similar proportions. Given a sufficiently large sample, if a distractor is not selected at all or very infrequently in comparison to the other distractors, then it is not performing its job because most test takers, even less competent ones, are easily eliminating it as an option (Crocker & Algina, 2006; Hughes, 2002). If a distractor is selected more often than the correct answer, making the item appear too difficult, then this may suggest that the item in fact has two correct responses or that the correct response has been *miskeyed* (Crocker & Algina, 2006).

Fairness is arguably the most important criterion for the quality of a language test (Bachman & Palmer, 2010; Coombe et al., 2012; Council of Europe, 2003; Green, 2014; Hughes, 2002). Within *classical test theory*,⁶ if a test exhibits

5 Note that the proportion of test takers who select the correct response is the item difficulty if each correct response is awarded one point and each incorrect response is awarded zero points.

6 There are other models for evaluating tests, such as *item-response theory*, which also considers test takers' respective abilities when calculating difficulty and reliability, and *generalizability theory*, which accounts for the fact that error between observed scores and true scores is not static because there are many sources of error (Crocker & Algina, 2006). But these are beyond the scope of the present paper, as these models have not yet been integrated into the item analysis report presented here.

reliability, validity, and sufficient difficulty and discrimination across items, and this data was collected administering the test to a sample that is representative of the target test-taking population, then the prerequisites for fairness exist (Cooper, 2021). However, fairness also requires examining whether test scores function equivalently across relevant subgroups, so it may also be advisable to analyze test performance by subsets of the population (e.g., gender, race, socioeconomic status, etc.) to detect potential *differential item functioning* (DIF), which may indicate discriminatory bias (Bachman & Palmer, 2010; Brown, 2004; Coombe et al., 2012; Council of Europe, 2003; Green, 2014; Hughes, 2002).

Item and test analysis are generally performed with the aid of a computer (Bachman & Palmer, 2010; Cooper, 2021; Crocker & Algina, 2006; Green, 2014). They can be done with Microsoft Excel (see Zaiontz, n.d.) or most statistical analysis software programs, such as IBM SPSS. There are also numerous commercial and open-source packages designed specifically for item analysis and other psychometrics, including SITA (Sistema per l'Item Analysis), Iteman, The Test Analysis Program (TAP), and Xcalibre. Although these options can easily handle large datasets and offer certain automation features, they generally require manual data cleaning and manual importing of each new dataset. Because the manual manipulation of data is time-consuming—especially with pen and paper exams—in university contexts, item analysis is traditionally performed periodically and/or using samples, and commonly only during the pretesting stage of exam development and not for continuous monitoring and evaluation purposes. Some scholars (e.g., Okan Bulut et al., 2024) caution that item analysis should not be fully automated, because the statistics alone are rarely sufficient for decision making. Yet when viewed as a tool to support human judgement, there is great potential for data science in item analysis. Computer-based language testing, in particular, presents numerous opportunities for data science approaches, as responses are by default machine-readable.

Although data science is not being applied regularly in item analysis in language testing praxis in localized educational contexts, its theoretical potential is being explored with increasing frequency in research. A large number of recent studies and patents on this application have originated at organizations which develop standardized language exams, like Educational

Testing Service in the United States and Cambridge English Assessment in the United Kingdom. Some theoretical applications which have been investigated include, among others:

- automated item generation (Sayin, & Gierl, 2024; Shin & Lee, 2024);
- pretesting items with AI test takers (Maeda, 2024);
- estimating item difficulty using NLP algorithms (Settles et al., 2021);
- estimating difficulty and discrimination using R packages (Estrellado et al., 2020);
- automated distractor analysis (Raina et al., 2023); and
- using AI to detect DIF which may disadvantage some test takers (Belzak et al., 2023; Liao, & Yao, 2021; Maeda & Lu, 2025).

The remainder of this paper reports on the exploration of data science for the purpose of continuous evaluation and re-evaluation of high-stakes, standardized language tests at a small university, which is a novel approach in the Italian higher educational context.

3. Language Assessment at the Free University of Bozen-Bolzano

The Free University of Bozen-Bolzano (unibz) is a trilingual university with three official languages of instruction: English, German, and Italian. As such, the university has strict language requirements for matriculation and graduation based on the Common European Framework of Reference (CEFR, Council of Europe, 2003) (see Table 1 for the current requirements). The unibz Language Centre contributes to the implementation of this language policy by supporting language learning (e.g., language courses, language advising, etc.) and by certifying the entry and exit language requirements. The language in which prospective students completed high school—or a previous university degree—can be recognized as their first language at C1 level, if that language is one of the official languages of unibz. All other entry and exit requirements must be certified by submitting a recognized international language certificate (e.g., IELTS, TestDaF, PLIDA) or by passing an in-house language proficiency examination.

The Language Centre has developed a separate in-house exam for each official language (English, German, Italian) at each target level (B1, B2, C1, according to the CEFR), that is, nine exams in total. The exams are divided into three modules: 1) Reading and Listening, 2) Writing, and 3) Speaking (see Table 2). All three modules are computer-based, using the web-based exam management system, OWL Testing Software (OWLTS, <https://owlts.com/>). Students complete the exams on university-provided notebook computers in a large lecture hall (called the “Aula Magna”), while prospective students complete the exams remotely on their personal devices. The first and second modules are typically offered in the morning of an exam date, while the third module is offered in the afternoon. The first module is instantly machine marked by the platform, whereas the second and third modules are marked by human raters using a rubric. Students who pass the first module immediately advance to the second module and are then invited to return in the afternoon to attempt the third module. Students must pass all three modules to pass the full exam. However, under current unibz regulations, students have 18 months to pass the second and third modules after passing the first module, and they may attempt the same exam up to three times per academic year. After 18 months have lapsed, they must repeat the first module.

Table 1 – Language requirements for BA programs

Language	Entry Requirement	ASAP ⁷	Exit Requirement
First Language ⁸	B2		C1
Second Language	B2		C1
Third Language	A0	B1	B2

7 Students must demonstrate a minimum of B1 proficiency in the language of instruction before registering for the final exam of any course offered in their degree program. For example, if students are expected to complete a statistics course, and that course is taught in Italian, then students can attend the lectures, but they cannot attempt the final exam for their statistics course until they have certified a minimum of B1 proficiency in Italian at the Language Centre. Thus, students are encouraged to focus on achieving B1 (and then B2) in their third language before working toward the C1 exit level for their second language.

8 We use the terms “first”, “second”, and “third” in this context with complete awareness of broader debates on multi- and plurilingualism. “First language” in this context does not necessarily mean “native language” or “mother tongue”, but simply the first and presumably easiest language for students to certify at least the C1 level. For the vast majority of students, this is the language in which they attended high school, which typically, but not always, was their dominant home language since birth. The “second language” is the second language which students certified at the C1 level, and the “third language” is simply the other language. We use an algorithm to automatically assign these labels.

Although unibz is considered a “small” university with a “small” language center for the Italian context,⁹ due to its trilingual language policy and the current exam regulations, the Language Centre administers a disproportionately large number of exams: between 4,000 and 6,000 per year. This range is inflated because many students opt to repeat a failed exam module multiple times before seeking the support of the Language Centre, especially with respect to the certification of their so called “second” language (see Ennis, 2020; Ennis et al., 2022). Due to limited human resources in the face of this daunting task, the Language Centre must improvise somewhat in its test design cycle. For example, item writing follows a strict and rigorous procedure guided by test specifications, but for several years now, the evaluation of new items has been mostly limited to trialing among internal staff, with occasional external validation. It is for this reason that a novel approach to item analysis is being explored. The approach which is emerging is one that borrows inspiration from data science to enable the continuous monitoring of item and test performance by extracting the results of all administered exams.

Table 2 – Language exam structure

Module	Constructs	Duration	Task Types	Notes
1	Reading & listening	50 minutes	multiple choice; matching; true-false-not given	
2	Writing	60 minutes	comment; text message; correspondence; essay;	must pass module 1 first report
3	Speaking	10-15 minutes	voice message; response (to question); presentation	must pass module 1 first presentation

⁹ There are approximately 4100 students currently enrolled at unibz. The Language Centre consists of a director, six language specialists (two per language), two testing specialists, and a secretariat with a staff of five.

4. Toward a Data Science Approach to Item Analysis at the unibz Language Centre

As previously mentioned, the platform used to administer exams at the unibz Language Centre is called OWL Testing Software (OWLTS), which is a web-based testing management system. Within OWLTS, the Language Centre can create, administer, and manage all language exams, including placement tests and mock exams. Most importantly for the present paper, the system supports the retention of all data related to exam results, including responses, item scores, task scores, test scores, start and end times, metadata, etc.

Exam results are exported into two institutional information systems at the conclusion of each exam session, both of which were designed by the unibz ICT Department. The first, which was developed according to Language Centre specifications, is called LCIS (Language Course Information System) and is used to store, edit, access, and view data related to language courses and language exams by Language Centre staff. The second is called AIS (Academic Information System) and is used by staff across the university to store, edit, access, and view student records. The overall results of exam modules are imported into LCIS and AIS not only so that unibz staff can view exam histories for any student, but also to automate administrative processes such as limiting students' access to language courses and language exams based on their "current" and "next" CEFR levels for each language, or blocking enrollment in degree course exams until a student has attained at least B1 proficiency in the language in which those exams are conducted.

All three of these systems—OWLTS, LCIS, and AIS—were designed for institutional and administrative processes, and not specifically for data analysis, although all allow users to export data into CSV or Microsoft Excel files. Thus, a separate software package is necessary for more advanced analytics, like item analysis. When the Language Centre originally decided to build data models to monitor all aspects of the unibz language curriculum (e.g., language courses, language exams, and the satisfaction of language requirements), multiple software options were discussed, including SPSS, SAS, MATLAB, and even a custom interface based on R. The unibz ICT Department, however, recommended Microsoft Power BI as an option because it had

recently been selected as the preferred software for designing institutional reports and because licenses were therefore already available.

4.1 Basics of Power BI

Power BI (PBI) is designed for business analytics, and not for learner analytics or educational data mining. The BI, in fact, stands for “business intelligence”. As such, PBI has many built-in functionalities for analyzing sales data, for example. Its functions for statistical analyses, on the other hand, are somewhat limited in comparison to alternatives. The advantage it has over other software considered in this context is that Power BI can easily automate the extraction and visualization of very large datasets (i.e., big data).

PBI has two main components: Power BI Desktop and Power BI Service. PBI Desktop is a Windows desktop application used for creating reports with four main user interfaces. The first interface is the Power Query Editor (Microsoft, 2024c), which relies on M formula language (Microsoft, n.d.-c) to *extract, transform, and load* (ETL) data (Microsoft, n.d.-d). Data is first extracted from any number of data sources, such as Excel files, websites, or institutional databases. The data can then be transformed, that is, cleaned, restructured, and combined into a more usable format in preparation for *data modeling*.¹⁰ Finally, the data is loaded into the application. The ETL process is completed in clearly documented steps, the end result of which is an automated *query* which reapplies the same steps every time the data is loaded or refreshed with updates. For instance, if a step is applied to convert a column of numbers to be processed as text, then this transformation will also be applied to new rows of data subsequently added to the dataset, without the need for further human manipulation. The steps can be deleted, reordered, or edited as needed in the future. Automated ETL with the Query Editor is thus a time-efficient way of manipulating datasets that are expected to grow over time.

Once data is loaded, a data model can be built from the second user interface, the *model view* (Microsoft, 2024b). In PBI, data models are built according to an underlying *schema* involving *dimension tables* and *fact tables*, often queried from multiple data sources (Microsoft, n.d.-b). Dimension tables contain

¹⁰ Power BI creators and users employ the term transformation, but data scientists sometimes use the term *data wrangling*.

descriptive information, such as the three exam languages (English, German, and Italian), the three exam modules (first, second, and third), exam sessions (e.g., September 2024), or a list of test takers and their demographic information. Fact tables contain quantitative (or quantifiable) information, such as the responses submitted by all test takers (e.g., option 1, 2, or 3) and whether these responses were correct (e.g., 1 for correct, and 0 for incorrect). The data in fact tables can be connected to data in dimension tables via *keys*, or unique identifiers, like numerical or alphanumeric codes. In the model view, data analysts can use the keys to create *relationships* between data tables so that dimension tables can filter or segment the data in fact tables for improved *data analysis* and *visualization*. For example, exam responses for each task or item can be filtered or segmented according to the language of the exam, the exam module, the exam session, and/or the age of test takers. Modeling data in this way results in a *star schema* (multiple dimension tables related to a central fact table) or, for more complex datasets, a *snowflake schema* (multiple dimension tables related to each other as well as to a single or to multiple fact tables).¹¹ Both types of schemas improve the efficiency of computations and thereby end-user interactions with the data by eliminating or minimizing data redundancies, which reduces the size of the data model.

The third and fourth interfaces in PBI desktop are the *table view* (or data view) (Microsoft, 2025b) and the *report view* (Microsoft, 2025a), which are where data analysis and visualization take shape. The table view provides a list of all tables in the data model and displays a selected table as a spreadsheet, with similar functionalities as Excel spreadsheets for exploring the data. The report view consists of a canvas and panes which allow users to select various types of visuals (e.g., graphs, tables, and charts) and data fields to populate those visuals. Through these interfaces, DAX (Data Analysis Expressions), which is a formula expression language similar to Excel formulas (Microsoft, 2023), can be used to create *calculated columns*, *calculated tables*, and *measures* (Microsoft, n.d.-a) to fine tune the data model and enhance data analysis and visualization. For instance, raw exam data queried into PBI may not include test takers' total scores, so the user may want to create a new column or even a new table which sums the total points scored at the task or test

11 In data science, the combined ETL and data modeling processes are often called *data warehousing*.

level for each test taker. As mentioned before, PBI does not include the standard statistical capabilities for item analysis, so a user may also want to create a measure which dynamically recalculates a reliability statistic (e.g., Cronbach's alpha) based on applied filters or data segmentation. As visuals are added to the canvas, and new pages are added, an interactive report emerges. Once completed, the report can be uploaded to the PBI Service (Microsoft, 2024a) so that it can be shared online with selected end-users. The PBI Service can also be used to schedule automatic refreshes of the data models so that reports based on those models are always up to date.

4.2 Item Analysis in Power BI

The unibz Language Centre has been using PBI to generate automated reports for language curriculum monitoring since 2018. The data model pools information collected and stored in LCIS, AIS , and other sources to connect data related to the satisfaction of language requirements (e.g., students' current and next CEFR levels, language course completion, and exam results) to variables related to student demographics (e.g., gender, age, and nationality) and academic careers (e.g., degree program and cohort). This framework has also been used to design reports to monitor general exam results, including exam enrollments, pass and fail rates, and correlations between language exam scores and language course participation. In 2023, a new project was initiated to expand this data science approach to item analysis to enhance the development and monitoring of our in-house language exams.

At the time of writing, the item analysis data model and report remain in the development phase. For example, data queries are only semi-automated at present, in that data is not extracted directly from OWLTS, but instead from Excel files which have been exported from OWLTS and saved to a local server. Currently, the files must be updated manually—via copy and paste—with new data after each exam session, although transformation and loading are automated in PBI. In addition, the item analysis model has been built independently of the much larger and more complex curriculum monitoring model, so that it is not yet possible to filter and segment item data based on defined dimensions, like gender, age, or degree program. Finally, the current design of the report is purely functional and not aesthetic. Still, the automat-

ed item analysis report in its current state has proven to be decidedly useful within the test design cycle at the unibz Language Centre.

Figure 1 presents the landing page of the item analysis report as end-users see it, filtered for an example task. The data on this page refers to the first module—reading and writing—only. The report contains the main features of classical item and test analysis, including:

- item difficulty and discrimination scores;
- response rates for each item;
- the number of test takers and tests in the sample;
- the mean score (difficulty) for all tests, tasks, and items in the selection;
- the standard error of the mean score;
- the split half and Cronbach alpha coefficients; and
- mean completion times.

The statistics are calculated with DAX measures (see Appendix 1 for an example).

The first report page also contains multiple *slicers* used to filter the data, which are:

- the year, month, and date of the testing session;
- the language and CEFR level of the exam;
- the skill (reading or listening);¹²
- the task type;¹³
- the task title; and
- the different versions of the task.

12 The codes used for the skills are abbreviations of the German *Leseverstehen* (LV) and *Hörverstehen* (HV), which are reading and listening comprehension, respectively.

13 MC is the internal abbreviation for multiple choice.

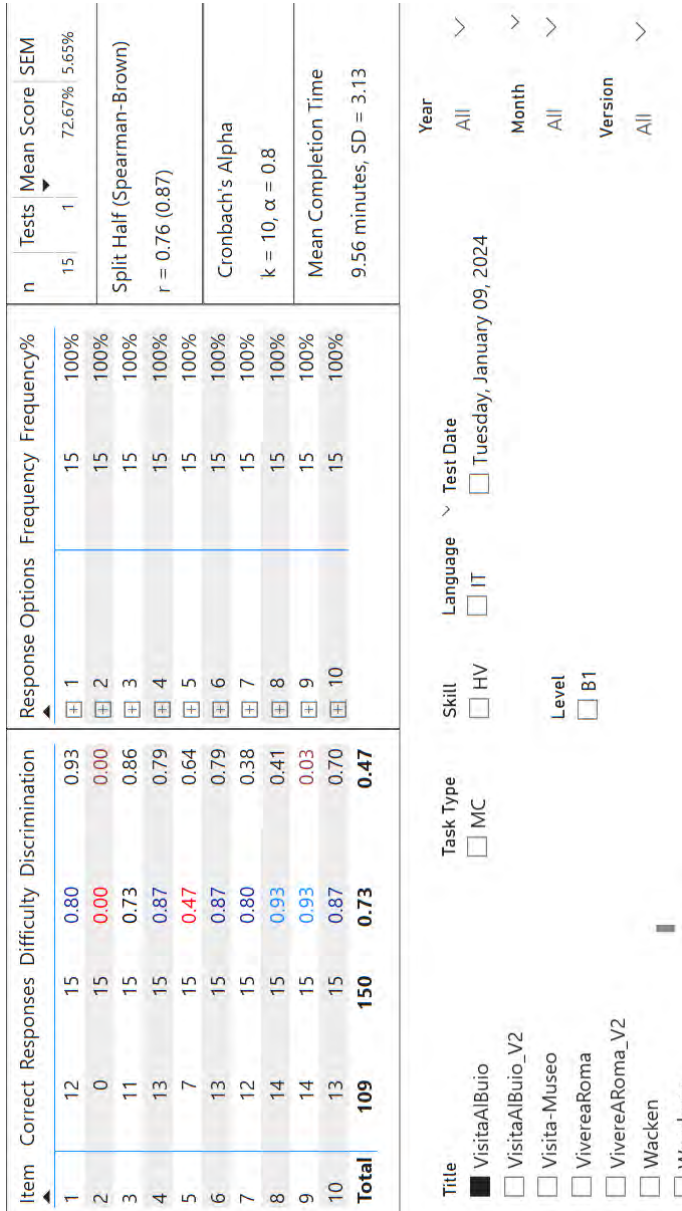


Fig. 1 – Item analysis report page 1 (reading and writing module)

The slicers allow the user to compare the statistics for a task to the averages for all tasks of the same skill, level, and/or type, as well as to explore changes over time and across different versions of the same task. Figure 1, for example, has been filtered to display the data for a specific BI, listening comprehension, multiple-choice task which was administered only once to 15 test takers. This example was chosen to demonstrate the functionalities and potential practical applications of the report.

Although the reliability measures (split half and Cronbach's alpha) and the overall difficulty of this example are within the respective "good" ranges, there are some red flags with this task. Two items (2 and 5) appear to be too difficult, while two other items (8 and 9) may be too easy. Due to the very small sample size, these results should be interpreted cautiously. But the difficulty score of 0 for the second item, even with only 15 responses, necessitates further investigation and reflection. This is where the report's capabilities for basic distractor analysis can be useful. By drilling down on the responses, as done in Figure 2, the user can visualize the selection rates for each response option. The fact that 66% of test takers selected option A and 33% selected option B, while none selected the correct option C, suggests the possibility of a miskey, that is, the wrong answer set as the correct answer. The distractor data for item 5, meanwhile, suggests that its distractors may be performing too well, meaning that they may be plausibly correct answers in need of rewording. In this particular case, the task was revised with the aid of this information and the second version of the task is thus far performing much better, as shown in Figure 3, although the revised task may be slightly too easy. However, this determination will not be made until at least 100 responses have been collected and other factors considered.

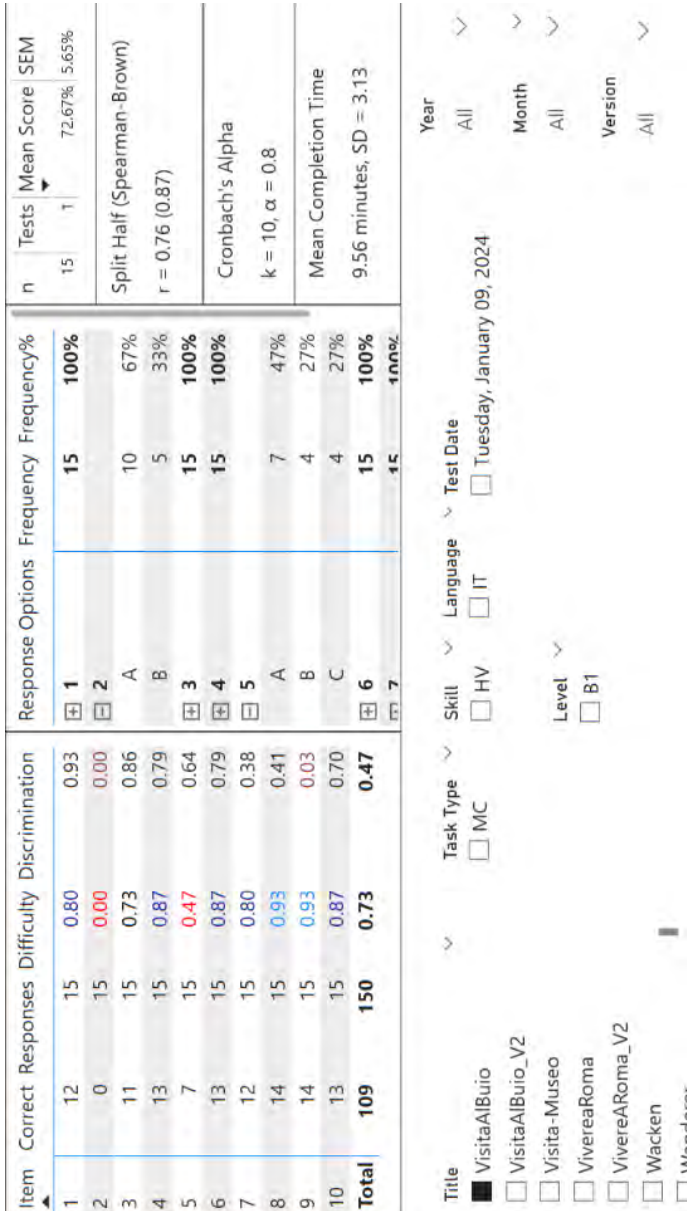


Fig. 2 – Basic distractor analysis

Item	Correct Responses	Difficulty	Discrimination	Response Options	Frequency	Frequency %
1	25	26	0.96	1	26	100%
2	20	26	0.77	2	26	100%
3	18	26	0.69	3	26	100%
4	25	26	0.96	4	26	100%
5	21	26	0.81	5	26	100%
6	20	26	0.77	6	26	100%
7	19	26	0.73	7	26	100%
8	24	26	0.92	8	26	100%
9	21	26	0.81	9	26	100%
10	22	26	0.85	10	26	100%
Total	215	260	0.83			

n	Tests	Mean Score	SEM
26	3	82.69%	3.98%

Split Half (Spearman-Brown)
r = 0.66 (0.79)

Cronbach's Alpha
k = 10, $\alpha = 0.73$

Mean Completion Time
11.54 minutes, SD = 2.32

Title	Task Type	Skill	Language	Test Date	Year
<input type="checkbox"/> VisitaAlBuio	<input type="checkbox"/> MC	<input type="checkbox"/> HV	<input type="checkbox"/> IT	<input type="checkbox"/> Monday, September 23, 2024	All
<input checked="" type="checkbox"/> VisitaAlBuio_V2				<input type="checkbox"/> Monday, March 03, 2025	Month
<input type="checkbox"/> Visita-Museo		Level		<input type="checkbox"/> Tuesday, June 03, 2025	All
<input type="checkbox"/> VivereARoma		<input type="checkbox"/> B1			Version
<input type="checkbox"/> VivereARoma_V2					All
<input type="checkbox"/> Wacken					
<input type="checkbox"/> Wacken					

Fig. 3 – Initial data for the second (revised) version of the same task

As demonstrated by this simple example, having continuous access to data on the performance of all tasks and items has many advantages for exam development. First, it enables the Language Centre to quickly identify errors made when creating exams in OWLTS, including misspelled titles, incorrect labels, miskeyed responses, etc. The report has also been relied upon to revise tasks and items and to monitor the performance of revised tasks and items in comparison to previous versions. Finally, the underlying database, which contains detailed item-by-item data for every test taker, is now used to automate the provision of detailed feedback to test takers who submit an online request form, thereby reducing the time spent on an otherwise cumbersome administrative task by many hours each exam session.

4.3 Future Plans

The current data model contains 239,904 item-level responses, submitted by 6964 test takers, who completed 622 reading and listening tasks on 209 exams administered over 20 exam sessions since February 2023. As the data model continues to grow with each new exam session there is potential for many new developments and applications. For example, one near-term goal is to enhance the report with elements of *item response theory*, which is a statistically more complex model than classical test theory because it accounts for the interaction between test takers' abilities and item difficulties. A long-term goal is to integrate the item analysis model into the language curriculum monitoring model in order to connect item performance data with the many dimensions found in the larger model. Gradually, the automated item analysis report could be used for more advanced administrative procedures, such as selecting the best-fit tasks for each exam session. The writing and speaking modules have also produced a large corpus of written and oral responses, which in the future will be analyzed with corpus linguistics methods, and potentially NLP, to explore features of test taker language. But another project which has already been initiated is a novel approach to estimating the reliability of the productive skills modules.

As mentioned above, the writing and speaking modules of the unibz language exams are graded by humans. Each response is graded by two members of a nominated exam commission who use a rubric provided by the Lan-

guage Centre. The textbook methods for monitoring the reliability of exams marked in this manner are *interrater reliability* and *intrarater reliability* (Bachman & Palmer, 2010; Brown, 2004; Coombe et al., 2004; Crocker & Algina, 2006; Cooper, 2021). Interrater reliability refers to the consistency in scores between two or more raters, whereas intrarater reliability refers to the consistency in scores given by the same rater at two different points in time. Both are estimated using correlation coefficients, of which multiple options are mentioned in the literature, each with advantages and disadvantages (Bachman & Palmer, 2010; Coombe et al., 2004; Crocker & Algina, 2006; Cooper, 2021).

The examiners who mark the unibz language exams are required to attend mandatory training sessions twice per year. In addition to other topics, these sessions review the concept of reliability and include practical exercises which help the examiners reflect on the consistency of their ratings, such as asking participants to re-rate a sample of responses they had rated during the previous academic year. In addition, at the beginning of each exam session raters begin their work by calibrating their scores with their co-raters. However, for many practical reasons, insufficient data is collected to apply the same data science approach to interrater and intrarater reliability monitoring at the unibz Language Centre. Most importantly, only the final consensus scores for each response are saved in OWLTS, which prevents an automatic calculation of an interrater reliability coefficient. Due to the number of exams which must be marked within very tight deadlines, it would also be an inefficient allocation of resources to require examiners to re-rate all exams at a later date for the purpose of intrarater reliability estimates. Therefore, a different method must be explored.

Another method for estimating the reliability of exam scores is the *test-retest* method (Bachman & Palmer, 2010; Crocker & Algina, 2006; Cooper, 2021). Rather than having two raters rate the same response or having one rater re-rate the same response, the test-retest method prescribes administering the same test to the same test takers on two different occasions. In many contexts, this method is impractical, especially when applied to a high-stakes, standardized exam which requires significant time, space, and human resources. However, one of the biggest challenges at unibz also presents a unique opportunity to apply a proxy for test-retest reliability without the necessity of expending additional resources. Since many students reattempt the second

and third modules, potentially multiple times, before eventually passing the full exam, the data model already contains an ever-growing sample of paired test and retest scores. Most interesting, each test and retest response was produced under nearly identical testing conditions. The only caveat is that students are likely to receive a different task prompt each time they re-sit the exam, and their responses are likely marked by a different team of examiners each time. But, ideally, the objective of test development is to produce exams that exhibit acceptable levels of reliability in spite of variations in task or raters. While this approach does not meet the strict assumptions of classical test–retest reliability, it provides an ecologically valid estimate of score stability in this operational context.

The data model has already undergone additional transformations in PBI to explore the application of a test-retest approach. The first step was the creation of a calculated table containing all instances in which a test taker reattempted the written or speaking module within 60 days of the first attempt. Then additional measures and visuals were used to create a template for an automated test-retest report. Figure 4 is a screenshot of the first page of this new report, which displays:

- a scatterplot of all test and retest scores to visualize the correlation between the two in comparison to the 45-degree perfect *agreement line* (indicated in the graph where pink shading meets green shading);
- Pearson's correlation coefficient for the relationship between test and retest scores;
- the appropriate *intraclass correlation* coefficient, which unlike Pearson's r , increases toward the maximum of 1 as the relationship between scores approaches perfect agreement (Bachman & Palmer, 2010; Crocker & Algina, 2006);
- basic slicers to filter for level, language, skill, number of days between test and retest, and the first test date.

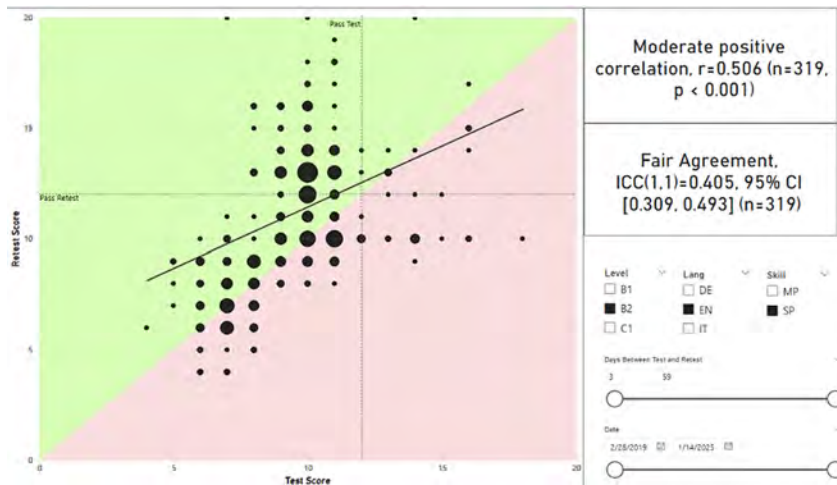


Fig. 4 – Test-retest scores for the B2 English writing exam

Figure 4 shows the report page filtered for the B2 English writing exam. Since February 2019, there have been 319 instances of test takers repeating this exam within sixty days of the previous attempt. The scatter plot and the coefficients suggest that the test and retest scores exhibit moderate correlation and fair agreement. However, sixty days is a significant amount of time in the lives of university students. While language attrition is perhaps not a major concern within that timeframe, test takers who had practiced more for their first attempt may have forgotten some test-taking skills over that period. Other students, who went abroad or engaged in intensive language learning—a modality emphasized at the unibz Language Centre, may have in fact improved their writing or speaking skills during that short time.

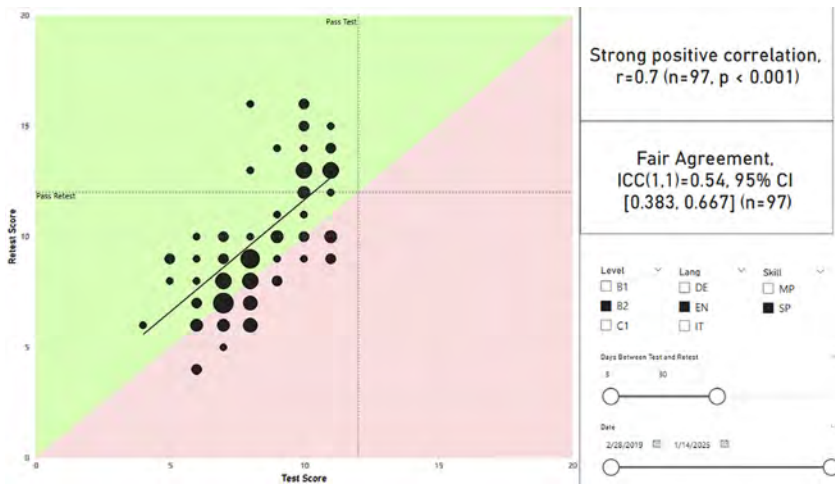


Fig. 5 – Test-retest scores filtered for thirty or fewer days between test and retest

Figure 5 shows the same report page filtered for thirty or fewer days between test and retest in an attempt to eliminate some of the “noise”, that is, some of the extraneous variables which are leading to measurement error. Although the sample size is much smaller ($n=97$), the correlation is much stronger and the intraclass correlation (which considers agreement), is somewhat stronger. Notably, the regression line now runs almost perfectly parallel to the agreement line. If this relationship holds as the data model grows, then it could be interpreted positively. The primary objective of the Language Centre is to foster language learning and the satisfaction of the unibz exit requirements; high-stakes testing is a secondary objective which serves to confirm that we (and the students) are meeting objectives. If our students tend to perform slightly better on a second attempt of the productive skills modules after one month, and there is still a strong correlation between their first attempt scores and their second attempt scores, despite all the “noise” which unavoidably occurs in higher education, then this could be interpreted as evidence that both the primary and the secondary objectives are being met. Moreover, this initial exploration of a novel approach to test-retest reliability demonstrates potential in this context.

5. Conclusion

The key advantage of this data science approach is that it transforms item analysis from a periodic or one-off task—typically conducted during pretesting or validation—into a continuous, scalable process. Traditional item analysis relies on samples to generalize results. In contrast, this solution enables semi-automated reporting based on all available exam data. This system can provide stakeholders—test developers, item writers, test raters, etc.—with ongoing access to dynamic, interactive reports that remain up to date. The reports can support a variety of functions, including item writing and revision, quality control, and administrative tasks such as generating automatic exam feedback.

To-date, the report mitigates some of the risks associated with data science. Since the data model includes all test results and relies upon established psychometrics, generalizability is not doubted. The fairness and equity of the approach are not a major concern, either, as the aim of item analysis is not to evaluate test takers, but to judge the effectiveness of items and tests to ensure that they are fair to all test takers, and there are no plans to use the reports to evaluate the performance of item writers or exam raters. Once the item analysis data model is connected to dimension tables containing students' demographic information, it will also be possible to detect potential biases which might disadvantage some test takers. Finally, data science ethics and accountability are partially assured by the EU's General Data Protection Regulation (GDPR), which unibz has adopted and applied in full, and partially by the fact that the shared reports are anonymized, aggregated, and never reveal personal data.

However, this approach also comes with limitations. Power BI, while powerful for visualization and reporting, is not a statistical analysis tool specifically designed for item analysis. Leveraging its full potential for this purpose requires intermediate to advanced understanding of item analysis, psychometrics, and coding languages, including DAX, M, and, optionally, R or Python. That necessitates constant training of staff and/or interdisciplinary cooperation. Additionally, maintaining the system demands regular and sometimes intensive review of the steps applied to data queries to ensure reliability and accuracy in reporting.

References

- Aljawarneh, S., & Lara, J. A. (2021). Data science for analyzing and improving educational processes. *Journal of Computing in Higher Education*, 33(3), 545–550. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09285-z>
- Ashrafimoghari, V. (2022). Big data and education: Using big data analytics in language learning. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2207.10572>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Baig, M. I., Shuib, L., & Yadegaridehkordi, E. (2020). Big data in education: A state of the art, limitations, and future research directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, Article 44. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00212-2>
- Belzak, W. C. M., Naismith, B., & Burstein, J. (2023). Ensuring fairness of human- and AI-generated test items. In N. Wang, G. Rebolledo-Mendez, V. Dimitrova, N. Matsuda, & O. C. Santos (Eds.), *Communications in computer and information science: Vol. 1831. Artificial intelligence in education* (pp. 701–707). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36336-8_108
- Benelli, G., Desimoni, M., & Montecchiari, A. (2022). Data science and machine learning in education. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2207.09060>
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Cao, L. (2020). Data science: A comprehensive overview. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 50(3), 1–42. <https://doi.org/10.1145/3076253>
- Coombe, C., Davidson, P., O’Sullivan, B., & Stoyhoff, S. (2012). *The Cambridge guide to second language assessment*. CUP.
- Cooper, C. (2021). *An introduction to psychometrics and psychological assessment* (2nd ed.). Routledge.
- Crossley, S. A., Kyle, K., & McNamara, D. S. (2017). Predicting text comprehension, processing, and familiarity in adult readers: New approaches to readability formulas. *Discourse Processes*, 54(5–6), 340–359. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1296264>
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.

- Council of Europe. (2003). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg.
- Domingos, P. (2015). *The master algorithm: How the quest for the ultimate learning machine will remake our world*. Basic Books.
- Dülger, E. (2020). Big data technology in today's education systems: Learning analytics. *European Journal of Science and Technology, special issue 2020*, 353-361. <https://doi.org/10.31590/ejosat.824182>
- Ennis, M. J. (2020). Motivating Italian university students by meeting their needs: The introduction of a business English track at the Free University of Bozen-Bolzano Language Centre. In E. Bonetto, M. J. Ennis, & D. Unterkofler (Eds.), *Teaching languages for specific and academic purposes in higher education*, 243-264. bu.press. https://doi.org/10.13124/9788860461551_14
- Ennis, M. J., Barchi, K. A., Merello Astigarraga, A., & Wimhurst, A. (2022). A pilot course with project-based learning in an intensive English program. *Language Learning in Higher Education*, 11(2), 57-85. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2047>
- Estrellado, R. A., Freer, J., Rosenberg, J. M., & Velásquez, I. C. (2020). *Data science in education using R* (2nd ed.). Routledge.
- Green, A. (2014). *Exploring language assessment and testing: Language in action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003105794>
- Green, A., & Fulcher, G. (2020). Test design cycle. In P. Winke & T. Brunfaut (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing* (pp. 69-77). Routledge.
- Hey, T., Tansley, S., Tolle, K., & Gray, J. (Eds.). (2009). *The fourth paradigm: Data-intensive scientific discovery*. Microsoft Research.
- Hughes, A. (2002). *Testing for language teachers*. CUP. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732980>
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51(1), 205–218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
- Kyle, K., & Crossley, S. A. (2018). Measuring syntactic complexity in L2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices. *The Modern Language Journal*, 102(2), 333–349. <https://doi.org/10.1111/modl.12468>
- Liao, L., & Yao, D. (2021). Grade-related differential item functioning in General English Proficiency Test-Kids listening. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767244>

- Maeda, H. (2024). Field-testing multiple-choice questions with AI examinees: English Grammar items. *Educational and Psychological Measurement*, 84(2), 345–362. <https://doi.org/10.1177/00131644241281053>
- McFarland, D. A., Khanna, S., Domingue, B. W., & Pardos, Z. A. (2021). Education data science: Past, present, future. *AERA Open*, 7, 1–19. <https://doi.org/10.1177/23328584211052055>
- Maeda, H., & Lu, Y. (2025). *Finding words associated with DIF: Predicting differential item functioning using LLMs and explainable AI*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2502.07017>
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013). *Big data: A revolution that will transform how we live, work, and think*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed., pp. 13–103). Macmillan.
- Microsoft. (n.d.-a). *Create measures for data analysis in Power BI Desktop*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/power-bi/transform-model/desktop-measures>
- Microsoft. (n.d.-b). *Model data with Power BI*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/training/paths/model-data-power-bi/>
- Microsoft. (n.d.-c). *Power Query M formula language*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/powerquery-m/>
- Microsoft. (n.d.-d). *Clean data in Power BI*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/training/modules/clean-data-power-bi/>
- Microsoft. (2023, October 20). *DAX overview*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/dax/dax-overview>
- Microsoft. (2024a, August 7). *What is the Power BI service?* Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/power-bi/fundamentals/power-bi-service-overview>
- Microsoft. (2024b, September 3). *Work with Modeling view in Power BI Desktop*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/power-bi/transform-model/desktop-modeling-view>
- Microsoft. (2024c, September 4). *Query overview in Power BI Desktop*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/power-bi/transform-model/desktop-query-overview>

- Microsoft. (2025a, February 28). *Work with Report view in Power BI Desktop*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/power-bi/create-reports/desktop-report-view>
- Microsoft. (2025b, April 2). *Work with Table view in Power BI Desktop*. Microsoft Learn. <https://learn.microsoft.com/en-us/power-bi/connect-data/desktop-data-view>
- Bulut, O., Beiting Parrish, M., Casabianca, J. M., Slater, S. C., Jiao, H., Song, D., Ormerod, C. M., Fabiyi, D. G., Ivan, R., Walsh, C., Rios, O., Wilson, J., Yildirim Erbasli, S. N., Liu, X., Wongvorachan, T., Liu, J. X., Tan, B., & Morilova, P. (2024). Application of artificial intelligence in educational measurement: Opportunities and ethical challenges. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 49(5), 715-722. <https://doi.org/10.3102/10769986241248771>
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group.
- Orbey, E. (2023, April 24). How much can Duolingo teach us? *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/magazine/2023/04/24/how-much-can-duolingo-teach-us>
- Raina, V., Liusie, A., & Gales, M. (2023). Assessing distractors in multiple-choice tests. *Proceedings of the 4th Workshop on Evaluation and Comparison of NLP Systems* (pp. 12-22). Indonesia. Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2023.eval4nlp-1.2>
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *WIREs Data Mining and Knowledge Discovery*, 10(3), 1-21. <https://doi.org/10.1002/widm.1355>
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2023). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences*, 13(2), 123. <https://doi.org/10.3390/educsci13020123>
- Sayin, A., & Gierl, M. (2024). Using OpenAI GPT to generate reading comprehension items. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 43, 5-18. <https://doi.org/10.1111/emip.12590>
- Settles, B., LaFlair, G. T., & Hagiwara, M. (2021). Machine learning-driven language assessment. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 9, 1306-1323. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00310

- Shin, D., & Lee, J. H. (2024). AI-powered automated item generation for language testing. *ELT Journal*, 78(4), 446–452. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae016>
- Sun, K., Yu, D., Chen, Y., & Cardie, C. (2019). DREAM: A challenge dataset and models for dialogue-based reading comprehension. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 7, 217–231. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00264
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>
- Zaiontz, C. (n.d.). *Reliability. Real Statistics Using Excel*. <https://real-statistics.com/reliability/>

Appendix 1. Three Measures to Calculate Split-Half Coefficient

```

Odd Item Scores = CALCULATE(SUM('All Responses'[Item Points Scored]),
    FILTER('All Responses',
        'All Responses'[Responses] <> 0
        && ISODD('All Responses'[Item Order])))

Even Item Scores = CALCULATE(SUM('All Responses'[Item Points Scored]),
    FILTER('All Responses',
        'All Responses'[Responses] <> 0
        && ISEVEN('All Responses'[Item Order])))

Split Half (Spearman-Brown) =

VAR Correlation_Table =
    FILTER (
        ADDCOLUMNS(
            DISTINCT(SELECTCOLUMNS( FILTER('All Responses',
                'All Responses'[Responses] <> 0),
                "ExamineeID", 'All Responses'[Examinee ID])),
                "Value_X", [Odd Item Scores],
                "Value_Y", [Even Item Scores]
            ),
        AND (
            NOT ( ISBLANK ( [Value_X] ) ),
            NOT ( ISBLANK ( [Value_Y] ) )
        )
    )

VAR Count_Items =
    COUNTROWS ( Correlation_Table )

VAR Sum_X =
    SUMX ( Correlation_Table, [Value_X] )

VAR Sum_X2 =
    SUMX ( Correlation_Table, [Value_X] ^ 2 )

VAR Sum_Y =
    SUMX ( Correlation_Table, [Value_Y] )

VAR Sum_Y2 =
    SUMX ( Correlation_Table, [Value_Y] ^ 2 )

VAR Sum_XY =
    SUMX ( Correlation_Table, [Value_X] * [Value_Y] )

VAR Pearson_Numerator =
    Count_Items * Sum_XY - Sum_X * Sum_Y

VAR Pearson_Denominator_X =
    Count_Items * Sum_X2 - Sum_X ^ 2

VAR Pearson_Denominator_Y =
    Count_Items * Sum_Y2 - Sum_Y ^ 2

VAR Pearson_Denominator =
    SQRT ( Pearson_Denominator_X * Pearson_Denominator_Y )

VAR CORR = IF(ISBLANK(DIVIDE ( Pearson_Numerator, Pearson_Denominator )), 0, DIVIDE (
    Pearson_Numerator, Pearson_Denominator ))

```

ChatGPT als Feedback-Tool in der Textproduktion schwedischer DaF-Lerner:innen

Christina Rosén – Linnéuniversität/Växjö, SE

Christine Fredriksson – Universität Göteborg, SE

Abstract

Dieser Beitrag berichtet über eine Pilotstudie zum Einsatz von ChatGPT als Feedback-Tool im prozessorientierten Schreiben von 14 Deutschlernenden in einer schwedischen Oberstufenklasse (Alter 17 Jahre). Unsere Fragestellungen sind 1) Welche Einstellungen hat die Lehrkraft zum Einsatz von ChatGPT als Feedback-Tool? 2) Welchen Einfluss hat die Verwendung von KI-modifizierten Schülertexten auf das metalinguistische Bewusstsein und die Textreflexion der Lernenden? Unsere Daten bestehen aus Lehrerinterviews vor und nach der Arbeit mit ChatGPT und einem Fragebogen unter den Lernenden. Laut Lehrkraft lagen die KI-generierten Texte weit über dem Niveau der Lernenden und wurden wenig zur Textüberarbeitung benutzt. Die Lernenden hatten Probleme, ihre Fehler zu verstehen, und zeigten wenig Engagement für die Überarbeitung ihrer Texte. Die Mehrheit äußerte sich aber positiv über die Verwendung von ChatGPT als Feedback-Tool, besonders im Hinblick auf Wortschatzkenntnisse und Satzstrukturen. Einige bemängelten jedoch ein zu hohes Sprachniveau, unzuverlässige Vorschläge und Verständnisprobleme, was im Einklang mit den Aussagen der Lehrkraft steht. Es stellte sich heraus, dass die ChatGPT-Version kaum zur Textüberarbeitung genutzt wurde, weil sie nicht an das Niveau der Lernenden angepasst war. Dies zeigt, dass Lehrkräfte und SchülerInnen Anleitung zur Verwendung von geeigneten Prompts bei der Verwendung von KI im Sprachunterricht bekommen müssen, um einen angemessenen Output generieren zu können.

1. Einleitung

Seit ihrer Einführung im November 2022 haben KI-basierte Tools wie ChatGPT die Schreibpraxis im Bildungsbereich revolutioniert. Mit der Entwicklung und dem Einsatz von Generative Pre-Trained Transformers (GPT), insbesondere ChatGPT von OpenAI, ergeben sich für Schüler:innen neue Möglichkeiten, mit Hilfe von KI-Tools zu lernen. Beispielsweise können sie durch KI ihre Schreibfähigkeit entwickeln, indem sie ihre Texte verbessern lassen (Grassini, 2023, S. 5). Aber die Frage ist, ob sie ChatGPT kompetent zur Korrektur von ihren Texten einsetzen können, z.B. indem sie über die Angemessenheit des Sprachniveaus, des Inhalts und des Sprachstils im transformierten Text nachdenken. Berthele und Ugry (2023) betonen, wie wichtig es ist, den Unterricht auf Bereiche zu richten, die diese Tools nicht adäquat abdecken können. Dazu gehört es, das Bewusstsein der Lernenden für die Grenzen digitaler Werkzeuge zu fördern, sie mit effizienten Nutzungstechniken auszustatten und ihr metalinguistisches Wissen zu verbessern, um die Qualität der KI-transformierten Texte zu bewerten (2023, S. 457). Obwohl inzwischen zahlreiche Studien zum Einsatz von KI von erwachsenen Englisch-Lerner:innen vorliegen (vgl. Teng, 2024), gibt es nur wenige empirische Studien, die sich mit der Frage befassen, wie diese Tools zur Entwicklung der Schreibfähigkeit von jüngeren Schüler:innen in einer zweiten Fremdsprache beitragen können. Daher ist die Untersuchung der Frage, wie KI eingesetzt werden kann, um Schreibfähigkeiten und ein metalinguistisches Bewusstsein zu entwickeln, ein wichtiges Anliegen in der Forschung.

Der vorliegende Beitrag ist aus einer Kooperation zwischen einer schwedischen Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Wissenschaftler:innen aus dem Bereich der Sprachlehrforschung entstanden. Initiiert wurde er von der Lehrkraft, deren Wunsch es war, den Einsatz von ChatGPT beim prozessorientierten Schreiben ihrer Schüler:innen zu erforschen. Statt des im Schreibprozess üblichen Feedbacks der Lehrkraft auf die Schlussversion der Schülertexte, führte sie ChatGPT als Feedback-Tool ein, um das Engagement der Schüler:innen bei der Überarbeitung der Texte zu erhöhen. In unserem Beitrag stellen wir eine Pilotstudie vor, in der wir diese Intervention des Unterrichts durch die Lehrkraft untersuchten. Ziel war es, herauszufinden, wie Lehrkraft und Schüler:innen das Potential von ChatGPT als Feedback-Tool bewerten. Wir gehen von folgenden Fragestellungen aus:

- 1) Welche sind die Einstellungen und Eindrücke der Lehrkraft in Bezug auf die Verwendung von ChatGPT als Feedback-Tool?
- 2) Welchen Einfluss hatte das ChatGPT-generierte Feedback auf das meta-linguistische Bewusstsein und die Textreflexion der Schüler?

2. Forschungsüberblick

Im Folgenden präsentieren wir eine Auswahl der für unsere Studie relevanten Untersuchungen zur Anwendung von ChatGPT in der schriftlichen Produktion von Fremdsprachenlernenden. Zuvor gehen wir darauf ein, welche Herausforderungen die Einführung von KI-basierten Technologien wie ChatGPT in Bildungseinrichtungen im Hinblick auf die Förderung von KI-Literacy stellt.

2.1 ChatGPT und KI-Literacy

Insgesamt wird ChatGPT mit mehreren positiven Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen in Verbindung gebracht. Die Interaktion mit ChatGPT ist ein sicherer Ort für die Lernenden, verbunden mit weniger Angst und mehr Zeit zum Nachdenken, verglichen mit einer direkten Interaktion mit Menschen. Die Lernenden sind gezwungen, aktiv Fragen zu stellen und sie zu verfeinern, um geeignete Ergebnisse zu erzielen. ChatGPT kann als Peer fungieren, um simultanes Feedback zu erhalten (Markou, 2024, S. 220). Allerdings birgt ChatGPT auch einige Risiken. Obwohl es in der Lage ist, künstliche Empathie zu zeigen, fehlt es ihm an menschlichen emotionalen Reaktionen. Infolgedessen müssen bei der Interaktion mit dem Tool keine Formen der Höflichkeit und kein angemessenes Register verwendet werden. Andere Risiken betreffen die Zuverlässigkeit und die ethischen Aspekte der Informationen, da diese falsch oder voreingenommen sein können (Markou, 2024, S. 221).

Das Potenzial von ChatGPT in der schriftlichen L2-Produktion wurde von mehreren Forschern hervorgehoben (Barrot, 2023; Nazari et al., 2021). Die neueste Version, ChatGPT-4o, verfügt über eine noch fortschrittlichere Sprachverarbeitungskapazität und fungiert als personalisierte Konversationschnittstelle, was laut Teng (2024, S. 37) die Erforschung ihres Potenzials

zur Unterstützung des Unterrichts und zur Verbesserung der KI-Literacy der Schüler im Sprachunterricht rechtfertigt.

Es gibt mittlerweile verschiedene Definitionen für das Konstrukt KI-Literacy. Eine umfassende Definition findet sich bei Teng (2024, S. 38): „This updated literacy should enable individuals to effectively interpret information, pick the right tool for the task, use the chosen tool effectively for specific tasks, and make informed decisions about where in the writing process to use AI tools (e.g., for search, brainstorming, structuring text, prompt engineering).“ Ferner umfasst KI-Literacy u.a. auch eine genaue Festlegung der gewünschten Antwort, das Neuformulieren von Fragen, Information über die verwendeten Quellen sowie das Zusammenfassen relevanter Ergebnisse. Sie erfordert auch, die rasche Entwicklung von Tools mitzuverfolgen. Ein entscheidender Punkt ist auch eine kritische Auseinandersetzung mit KI-generierten Texten (Output).

2.2 ChatGPT in der schriftlichen Produktion

Aus Tengs (2024) Metastudie über die im Zeitraum von 2020 bis 2024 vorgelegten empirischen Untersuchungen zur Anwendung von ChatGPT in der schriftlichen Produktion geht hervor, dass KI-Technologien wie ChatGPT die Zukunft des Schreibens positiv beeinflussen können. Die meisten dieser Studien wurden von Forschern aus China (8), aus Japan (3) und aus den USA (2) durchgeführt. Tengs Studie zeigt einen durchweg positiven Einfluss von ChatGPT auf das Schreiben in der Fremdsprache. ChatGPT kann in Zusammenarbeit von Lehrkraft und Lerner:innen personalisiertes Feedback geben, Suchergebnisse anpassen, Schreibvorschläge geben und die Schreibqualität verbessern (Teng, 2024, S. 49).

Allen & Mizumoto (2024) fanden heraus, dass ChatGPT eine doppelte Funktion hat, indem es maßgebliche Einblicke in die schriftlichen Arbeiten der Studierenden bietet und Feedback liefert, das die Studierenden verstehen können. Die Studierenden schätzten die KI-Technologie aufgrund ihrer Fähigkeit, effektives Feedback zu geben, das die Klarheit und Kohärenz ihres Schreibens verbesserte.

Ähnliche positive Ergebnisse hinsichtlich der Präferenzen und Erfahrungen mit ChatGPT wurden in der Studie von Boudouaia et al. (2024) gefunden.

Die Versuchsgruppe, die ChatGPT nutzte, übertraf die Kontrollgruppe in ihrer Schreibleistung deutlich. Die Schüler:innen zeigten auch positive Einstellungen in Bezug auf die Nutzung des Programms.

Mahapatra (2024) untersuchte mit Hilfe von Mixed Methods die Verwendung von ChatGPT als formatives Feedback-Tool für Selbst- und Peer-Feedback. Er fand einen signifikant positiven Einfluss auf die akademischen Schreibfähigkeiten der Studierenden. Die Studierenden empfanden ChatGPT auch als sehr nützlich im Umgang mit Inhalt, Organisation und Grammatik. Negative Kommentare betrafen die Abhängigkeit von der Maschine, die geringere Motivation zum Denken, den Zwang, einem bestimmten Muster zu folgen, und den zu starken Fokus auf grammatikalische Genauigkeit (2024, S. 9).

Hinsichtlich der Qualität von ChatGPT als Bewertungsinstrument haben Al-Garaady & Mahyoob (2023) festgestellt, dass die Funktionen zur Erkennung komplexer Fehler eingeschränkt sind. ChatGPT eignet sich hervorragend zur Erkennung von oberflächlichen Fehlern wie grammatikalischen Fehlern, Rechtschreibfehlern und Zeichensetzungsproblemen. Menschliche Lehrkräfte übertrafen ChatGPT bei der Identifizierung von Fehlern, die tiefe Strukturen und pragmatische Aspekte beinhalten.

Strathausen (2023) verglich Qualität und Stil von Beratungstexten, die von menschlichen Online-Coaches geschrieben wurden, mit Texten, die von ChatGPT 3.5 und 4 generiert wurden. Er fand statistisch signifikante Unterschiede ($p < 0,05$) im Wortgebrauch. ChatGPT ist weniger authentisch, und zeigt einen höheren affektiven und sozialen Status. Es gibt Ratschläge, ohne den Beziehungsaspekt zu berücksichtigen. Es werden weniger dialogfördernde Fragen gestellt, die für einen Beziehungsaufbau sorgen (Strathausen, 2023, S. 22).

Katanneck & Suñer (2024) untersuchten den Einsatz von ChatGPT als Feedback-Tool im akademischen Schreiben von DaF-Studierenden. Sie stellten fest, dass „KI-basiertes Feedback nicht automatisch zum selbstregulierten Erwerb von Schreibkompetenz führt.“ (2024, S. 27). Problematisch waren unspezifische Prompts, die zu divergenten und unsystematischen Antworten führten und die unreflektierte Übernahme verschiedener Korrekturvorschläge in den generierten Texten.

3. Untersuchungsdesign

An der im folgenden vorgestellten Untersuchung nahm eine schwedische Lehrkraft eines Gymnasiums teil, die eng mit den Forscherinnen zusammenarbeitet, und langjährige Unterrichtserfahrung in DaF hat. In einem offenen Interview berichtete sie über ihr Vorhaben, in ihrer Deutschgruppe im Rahmen vom prozessorientierten Schreiben ChatGPT als Feedback-Tool zu verwenden. Nach dieser Intervention wurde ein weiteres offenes Interview durchgeführt. Die Gruppe bestand dabei aus 14 schwedischen DaF-Schüler:innen (Durchschnittsalter 17 Jahre), die im Durchschnitt 6 Jahre Deutsch gelernt hatten und sich auf dem GER-Niveau A2.1 befanden.

Als Vorbereitung für das prozessorientierte Schreiben erarbeiteten die Schüler:innen Wortschatz und Phrasen zum Thema „Nebenjobs“. Als Modelltexte bekamen sie vier kurze Texte von deutschsprachigen Jugendlichen aus einem Internetforum vorgelegt. Ihre Aufgabe bestand darin, einen Leserbrief über ihre Einstellungen zu und Erfahrungen mit Nebenjobs an die Schülerzeitung zu schreiben. Die Intervention enthielt folgende Schritte des prozessorientierten Schreibens:

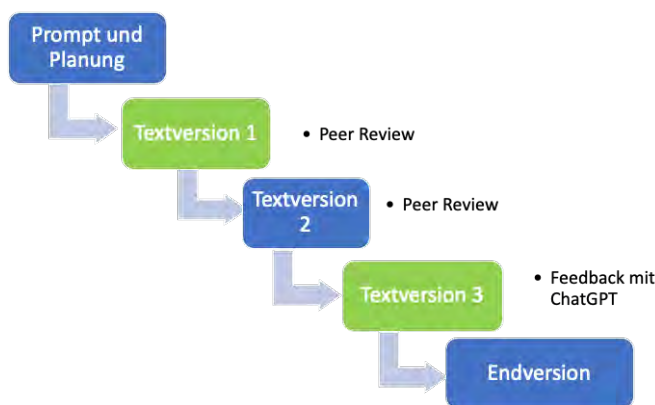


Fig. 1 – Prozessorientiertes Schreiben nach Rosén & Fredriksson (2022)

Die dritte Textversion wurde von der Lehrkraft mit Hilfe von ChatGPT korrigiert. Als Prompt für ChatGPT verwendete sie „Bitte korrigieren Sie diesen Text“. Danach wurden die korrigierten Texte den Schüler:innen zur Überarbeitung ihrer Texte zurückgegeben.

11 von 14 Schüler:innen nahmen nach der Intervention an einer digitalen Umfrage in Google Forms teil, in der anhand von geschlossenen und offenen Fragen ihre Erfahrungen mit der Verwendung von KI-basierten Tools sowie ihre Einschätzung von ChatGPT als Feedback-Tool erfragt wurden.

Die Analyse ihrer Antworten auf die geschlossenen Fragen erfolgte quantitativ. Die Kommentare in den offenen Fragen wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse in Atlas.ti ausgewertet.

4. Ergebnisse

4.1 Reflexionen der Lehrkraft zur Verwendung von ChatGPT als Feedback-Tool

Aus dem ersten Interview mit der Lehrkraft vor der Intervention geht hervor, dass die Schüler:innen im herkömmlichen Unterricht wenig Engagement zeigen, ihre Texte zu korrigieren. Daher erhoffte sie sich von der Anwendung von KI-basierten Tools einen positiven Einfluss auf den Lernprozess. Sie meint, KI könne die Schüler:innen dazu motivieren, ihre Texte zu korrigieren und ihr Bewusstsein für die Vorteile von KI wecken. Außerdem äußert sie, der Vergleich des eigenen Texts mit der Chat-GPT-korrigierten Version könne die Schüler:innen zu mehr Reflexion anregen. Ihrer Meinung nach sei das Kollegium an der Schule sonst aber eher negativ gegenüber der Nutzung von KI-Tools eingestellt. Im zweiten Interview nach der Intervention macht die Lehrkraft auf ein hauptsächliches Problem aufmerksam: Das sprachliche Niveau der von ChatGPT-korrigierten Texten liegt weit über dem Niveau der Schüler:innen. Allerdings stellt sie fest, dass die Schüler:innen mehr Engagement für das Schreiben und Korrigieren ihrer Texte zeigten. Sie möchte gerne in Zusammenarbeit mit den Forscher:innen auch in Zukunft mit KI-basierten Tools im Unterricht arbeiten.

4.2 Wie nutzen die Schüler:Innen KI-basierte Tools?

Aus dem Fragebogen geht hervor, dass KI-basierte Tools von allen Schüler:innen verwendet werden. Das am häufigsten genannte ist ChatGPT (11 Nennungen), gefolgt von Google translate (9 Nennungen), DeepL (3 Nennungen) und Grammarly (2 Nennungen). 4 Schüler:innen nutzen sie selten, während 4 sie häufig und 2 ziemlich häufig nutzen.

Tabelle 1 – Verwendung KI-basierter Tools in Schulfächern

Englisch, Deutsch	Schwedisch	Alle Fächer	Sozialkunde	Marketing	Rechtswesen
7 (65%)	6 (55%)	4 (36%)	4 (36%)	1 (9%)	1 (9%)

Der Einsatz von KI-basierten Tools wird am häufigsten für die Fremdsprachen Englisch und Deutsch (65%) und für Schwedisch (55%) genannt. Einige Schüler:innen geben an, sie in allen Fächern zu verwenden (36%). In Bezug auf die Verwendung von Tools erklärt ein/eine Schüler:in, dass DeepL in Sprachen wie Schwedisch oder Deutsch verwendet wird, während ChatGPT in Sozialkunde verwendet wird, um Fakten zu finden. Ein genauerer Blick auf die Kommentare zu der Frage, zu welchen Zwecken sie KI-basierte Tools verwenden, deutet auf zwei Anwendungsbereiche hin: 1) Textbezogene Anwendungen und 2) Informationssuche.

Tabelle 2 – Anwendungsbereiche für KI-basierte Tools

Textbezogene Anwendungen	Informationssuche
Schreibhilfe 3	Faktensuche 3
Übersetzung 3	Inspiration für Ideen 3
Verbesserung von Texten 2	Fragen stellen 1
Grammatikkontrolle 1	Erklärung von Begriffen 1
Zusammenfassungen 1	
Wörteruche 1	
11 Nennungen	8 Nennungen

4.3 Einstellung der Schüler:innen zur Textkorrektur allgemein und zu ChatGPT als Feedback-Tool

Zunächst stellten wir die Frage, wie Texte im Deutschunterricht üblicherweise korrigiert werden. Im Hinblick auf die sechs vorgegebenen Antwortalternativen, geben sämtliche 11 Schüler:innen an, dass die Lehrkraft ihre Texte korrigiert, dass aber auch Peer Review häufig vorkommt (10 Nennungen). Besprechungen von Fehlern im Plenum der Klasse oder die Anwendung von digitalen Rechtschreibhilfen werden selten genannt (2 Nennungen jeweils). Nur eine Nennung bezieht sich auf das Item „Unsere Texte werden korrigiert, aber wir überarbeiten sie danach nicht“.

Etwa die Hälfte der Schüler:innen (5) gibt an, dass sie die Korrektur zur Überarbeitung ihrer Texte verwenden. Vier Kommentare zeigen auch, dass diese Schüler:innen aus der Korrektur für die nächste Schreibaufgabe Nutzen ziehen: „Ich benutze sie, um zu sehen, was ich falsch mache, und schaue sie mir für die nächste Schreibsitzung an“ (Unsere Übersetzung). Ein/eine Schüler:in gibt an, den Text nur schnell durchzusehen. Im Hinblick auf die Einstellungen der Schüler:innen hinsichtlich des Nutzens von ChatGPT für die Verbesserung der Texte geht aus den Antworten auf die geschlossenen Fragen hervor, dass die Mehrzahl (10) den Vergleich mit der ChatGPT-korrigierten Version als nützlich bewerten. Als positiv werden das Lernen neuer Wörter und die Verbesserung des Satzbaus bewertet (3 Nennungen). Ein/eine Schüler:in gibt aber an, dass die ChatGPT-korrigierte Version keinen Nutzen brachte, und zwei meinen, dass sie viel zu schwierig war. Im Folgenden präsentieren wir die Ergebnisse aus der qualitativen Analyse der Schülerkommentare.

4.3.1 Was haben sie gelernt?

Aus den Kommentaren auf die Frage, was sie durch den Vergleich der ChatGPT-korrigierten Version mit ihrem eigenen Text gelernt haben, geht hervor, dass sehr unterschiedliche Bereiche angesprochen werden (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3 – Bereiche, in denen die Schüler:innen einen Lernzuwachs bemerkten

Bereiche	Anzahl Nennungen
Bewusstsein für Unterschiede im Sprachgebrauch	3
Vokabeln	3
Satzstruktur	2
Grammatik	1
Fehler	1
Nichts Neues	1
Textaufbau	1
Wortfolge	1
Total	13

Zur Illustration der Kommentare der Schüler:innen folgt hier eine Auswahl (unsere Übersetzung). Sie zeigt, dass ChatGPT ganz unterschiedlich bewertet wird. Einige zeigen ein neues Bewusstsein für sprachliche Ausdrücke und Textkonventionen. Andere Meinungen sind eher kritisch:

- Einige neue Wörter, Grammatik und Möglichkeiten zum Aufbau von Sätzen.
- Dass Chat ziemlich kompliziert und nicht perfekt ist.
- Dass wir keine Texte schreiben müssen, Chat kann das besser für uns tun.
- Wie man den Text auf eine andere Art und Weise schreibt.
- Ich benutze bereits Chat GPT, also nichts Neues für mich.
- Welche Fehler gemacht wurden.
- Dass es eine ganz andere "Version" des Deutschen gibt als die, die ich gelernt habe.

4.3.2 Welche Vorteile verknüpfen Schüler:innen mit der Verwendung von ChatGPT?

Insgesamt sehen die Schüler:innen viele Vorteile, wie ChatGPT ihr Schreiben erleichtern kann (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4 – Bereiche, in denen ChatGPT als vorteilhaft erwähnt wird

Bereiche	Anzahl Nennungen
Zeitersparnis bei der Korrektur	4
Bewusstmachung	2
Vorschläge für Vokabeln	2
Anonyme Korrektur	1
Stütze für Übungen	1
Verbesserung von Texten	1
Texte müssen nicht länger geschrieben werden	1
Zuverlässige Korrektur	1
Vorschläge für Inhalte	1
Vorschläge für Korrektur	1
Total	15

Die folgenden Kommentare zeigen eine Bandbreite von Vorteilen, die mit ChatGPT in der Textproduktion verknüpft werden (unsere Übersetzung):

- Ich muss keine unnötige Arbeit machen, sie erledigen das für mich.
- Einfache Möglichkeit, Texte schnell zu korrigieren.
- Es ist schnell, für den Lehrer zu korrigieren.
- Mehr Variation bei bestimmten Wörtern. Hilfe bei der Struktur.
- Es ist fast immer richtig.
- Anonyme Korrektur gibt Vertrauen.
- Man kann es aus einer anderen Perspektive sehen. Man urteilt nicht persönlich.

4.3.3 Welche Vorteile verknüpfen Schüler:innen mit der Verwendung von ChatGPT?

Bei der Nennung von Nachteilen gibt es eine größere Übereinstimmung der Kommentare. Hier zeigt sich, dass sie vor allem im Hinblick auf das Niveau der ChatGPT-korrigierten Version ihres Textes (5 Nennungen) kritisch sind. Sie erwähnen auch den Missbrauch für Betrug (4 Nennungen), die Unzuverlässigkeit der Informationen (3 Nennungen), der Wortwahl (1 Nennung) und der Korrektur (1 Nennung). Folgende Kommentare illustrieren dies (unsere Übersetzung):

- Es ist keine gute Quelle und verweist selten auf Quellen.
- Es berücksichtigt nicht das Niveau und verwendet eine seltsame Wortwahl, die manchmal falsch ist.
- Allerdings kann das Programm einige Fehler machen. Es ist noch nicht ganz perfekt.
- Es versteht vielleicht nicht, in welchem Umfang es korrigieren soll.
- Manchmal ist es ein bisschen zu kompliziert für unser Niveau, und in manchen Fällen kann es falsche Korrekturen vornehmen.
- Es ist in einem Deutsch geschrieben, das man nicht versteht.

4.3.4 Welche Korrektur bevorzugen die Schüler:innen in ihrem Deutschunterricht?

Die abschließende Frage, ob sie zukünftig auch ChatGPT als Feedback-Tool verwenden wollen, wird von der Mehrzahl (6 Nennungen) eher negativ beantwortet. Drei Kommentare sind positiv in Hinblick auf die Verwendung von ChatGPT und zwei zeigen, dass sie es teilweise verwenden wollen. Es gibt auch drei Kommentare, die für Lehrer- und Peer-Feedback plädieren. Folgende Kommentare veranschaulichen, dass es ganz unterschiedliche Beweggründe für die Einstellungen der Schüler:innen gibt (unsere Übersetzung):

Nein, ich glaube nicht, ich werde wahrscheinlich nicht ChatGPT verwenden, sondern Lehrer und Schüler um Feedback zu meinen Texten bitten.

Nein, das ist ein bisschen kompliziert, denke ich, und es gibt jetzt ein großes Problem mit Plagiaten.

Das glaube ich nicht. Ich vertraue der Art und Weise, wie der Lehrer korrigiert.

Im Moment glaube ich nicht, dass es an mein Niveau angepasst ist, und deshalb ist es besser, wenn ein Lehrer korrigiert.

Nein, da ich es schwierig fand, das Gesagte zu verstehen, werde ich es nicht tun.

Ja, vielleicht, zum Beispiel um Fakten oder Tipps für einen besseren Text zu finden.

Ja, um zu wissen, wie man einen Text gut schreibt.

5. Diskussion

Wie die Interviews mit der Lehrkraft gezeigt haben, haben sich ihre Erwartungen im Hinblick auf den positiven Effekt von ChatGPT auf den Lernprozess nur teilweise erfüllt. Die Schüler:innen zeigten zwar ein größeres Engagement für das Schreiben und Korrigieren ihrer Texte, aber die Korrekturen von ChatGPT lagen weit über ihrem sprachlichen Niveau. Der von der Lehrkraft verwendete Prompt „Bitte korrigieren Sie diesen Text!“ kann als eine Ursache für diese Diskrepanz gesehen werden, weil er zu unspezifisch war. Wie auch Teng (2024) feststellt, ist es wichtig, dass Lehrkräfte und Lerner:innen den Gebrauch von ChatGPT beim Schreiben gemeinsam erproben, um das Tool effektiv einsetzen zu können: „Teachers and students need to foster

an awareness of ChatGPT's functionalities for writing class" (2024, S. 53). Dies deckt sich auch mit den Erkenntnissen von Katanneck & Suñer (2024).

Auch die Kommentare der Schüler:innen bestätigen, dass das sprachliche Niveau der ChatGPT-korrigierten Version zu hoch war, sodass sie das Feedback nicht verstehen konnten, was dem Resultat von Allen & Mizumoto (2024) widerspricht. Trotzdem fällt die Bewertung von ChatGPT als Feedback-Tool bei der Mehrzahl (10/11 Schüler:innen) positiv aus. Sie geben mehrere Bereiche an, in denen ChatGPT als nützlich für das Lernen bewertet wurde wie z.B. Bewusstsein für Unterschiede im Sprachgebrauch, Vokabeln und Satzstruktur. Ähnliche Ergebnisse finden sich bei Mahapatra (2024), dessen Studierende ChatGPT als sehr nützlich im Umgang mit Inhalt, Organisation und Grammatik empfanden.

Als Vorteile der Verwendung von ChatGPT wird u.a. Zeitersparnis genannt wie auch die anonyme Korrektur. Letzteres deckt sich mit Markou (2024), der die Interaktion mit ChatGPT als einen sicheren Ort beschreibt, verbunden mit weniger Angst. Als Nachteil geht deutlich hervor, dass ChatGPT als unzuverlässig aufgefasst wurde, sowohl in Bezug auf Informationen als auch auf die Korrektur. Auch die Gefahr von Missbrauch des Tools zu Betrugszwecken wird aufgegriffen.

Die Einstellungen der Schüler:innen sind offenbar etwas zurückhaltend, was den Nutzen und die Zuverlässigkeit von ChatGPT als Feedback-Tool betrifft. Dies zeigt sich auch darin, dass sie das Feedback der Lehrkraft und von Peers bevorzugen. Auch Al-Garaady & Mahyoob (2023) heben den Vorteil der Korrektur von menschlichen Lehrkräften hervor, die nicht nur oberflächliche Fehler sondern auch tiefe Strukturen und pragmatische Aspekte berücksichtigen.

6. Fazit

Abschließend halten wir fest, dass die Schüler:innen vermutlich nur einen oberflächlichen Vergleich ihrer Texte mit der ChatGPT-korrigierten Version vorgenommen haben, denn es gibt keine Kommentare, die auf einen systematischen Vergleich auf sprachlicher Ebene hindeuten. Dass sie ChatGPT als nicht besonders hilfreich empfunden haben, beruht sicherlich darauf, dass die ChatPGT-korrigierten Texte ein zu hohes Niveau hatten. Die Erwartungen

der Lehrkraft, dass die Schüler:innen eine höhere Motivation für die Überarbeitung ihrer Texte aufbringen würden, wurden eigentlich nicht erfüllt.

Wir schließen hieraus, dass der Einsatz von ChatGPT-generiertem Feedback das Niveau der Schüler:innen unberücksichtigt ließ und daher keinen Einfluss auf das metasprachliche Bewusstsein der Schüler:innen hatte. Er trug auch wenig dazu bei, dass die Schüler:innen über die sprachliche Ausformung ihrer Texte reflektierten. Wie auch Teng (2024) hervorhebt, müssen Lehrkraft und Lerner:innen gemeinsam AI-Tools wie ChatGPT erproben, um AI-Literacy zu entwickeln. Hierzu gehört unter anderem, passende Prompts zu finden, um brauchbare Antworten zu generieren. Unser Fazit aus dieser Pilotstudie ist, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Lehrkräften wichtig ist, um ein effektives Modell für die Arbeit mit KI-basierten Tools zu entwickeln, was sich auch in der Studie von Katanneck & Suñer (2024) gezeigt hat. In einem Modell für die Arbeit mit KI-basierten Tools sollten Schreibprompts, ein Guide für die Anwendung des AI-generierten Feedbacks und die Überarbeitung des Textes, sowie ein Guide für Peer-Reviewphasen enthalten sein.

Literaturverzeichnis

- Al-Garaady, J., & Mahyoob, M. (2023). ChatGPT's capabilities in spotting and analyzing writing errors experienced by EFL learners. *Arab World English Journals, Special Issue on CALL*, (9), 3–17. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call9.1ntries>
- Allen, T. J., & Mizumoto, A. (2024). ChatGPT over my friends: Japanese English-as-a-Foreign-Language learners' preferences for editing and proofreading strategies. *RELC Journal*, 57(1), 1–18. <https://10.1177/00336882241262533>
- Barrot, J.S. (2023) Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Berthele, R., & Udry, I. (2023). Welche fremdsprachlichen Lernziele der Schulen können mit digitalen Tools aber ohne Lernen erreicht werden? Simply playing the ostrich will not help in the long run. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 443–461.

- Boudouaia, A., Mouas, S., & Kouider, B. (2024). A study on ChatGPT-4 as an innovative approach to enhancing English as a foreign language writing learning. *Journal of Educational Computing Research*, 62(6), 1509–1537. <https://doi.org/10.1177/07356331241247465>
- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education sciences*, 13(7), 692.
- Katanneck, S. & Suñer, F. (2024). Die Rolle individueller Einstellungen und Wahrnehmungen beim selbstregulierten Lernen mit KI-basiertem Feedback. *Kontexte: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 2(2), 14–32.
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(9), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>
- Markou, V. (2024). Chatten mit Chatbots! Die schriftliche Online-Interaktion mit KI im DaF/DaZ-Unterricht. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 4(1). <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8630>
- Nazari, N., Shabbir, M. S., & Setiawan, R. (2021). Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: randomized controlled trial. *Heliyon*, 7(5).
- Rosén, C., Fredriksson, C. (2022) Gymnasieelevers arbete med och attityder till processkrivning i moderna språk. *HumaNetten*, 48, 198–224. <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view/3287>
- Strathausen, E. (2023). ChatGPT in der psychosozialen textbasierten Online-Beratung: Analyse sprachlicher Muster und ihre Bedeutung für die Praxis. In M. Fürstenberg, H. G. Müller & A. Wurst (2023). *DeutschGPT-Konferenz zum Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI*. (pp. 21–22). https://www.fachplusdidaktik.gwi.uni-muenchen.de/wp-content/uploads/2023/08/DeutschGPT_Book_of_Abstracts.pdf
- Teng, M. F. (2024). A systematic review of ChatGPT for English as a foreign language writing: Opportunities, challenges, and recommendations. *International Journal of TESOL Studies*, 6(3).

Authors

Carmen Argondizzo is Honorary Professor of English Language and Linguistics at the University of Calabria (Italy), where she currently teaches students majoring in Primary Education Sciences. She was President of the Language Centre at the University of Calabria until March 2023, where she coordinated award-winning European projects aimed at enhancing students' autonomous language learning in the academic and professional sectors. She is President of AICLU, Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari and Editor-in Chief of Language Learning in Higher Education (De Gruyter-Brill), the CercleS Journal. Her research interests focus on discourse analysis in the field of Language for Academic Purposes and the related pedagogical implications, considered from a humanistic perspective.

Chiara Domitilla Bambagioni si è specializzata in insegnamento dell'italiano a stranieri all'Università per Stranieri di Perugia. Nel 2022 ha conseguito le abilitazioni come insegnante per alunni con disabilità presso l'Università degli studi di Perugia e A023 (alloglotti) presso l'USR Lazio. Dal 2013 ha insegnato italiano L2 in molteplici contesti. Da maggio 2023 è CEL presso l'Università per Stranieri di Perugia dove è stata Referente dei corsi di lingua da settembre 2023 a luglio 2025.

Martina Behrens, an adult educator and academic, joined the Sprachenzentrum Bremen in 2021. Her main fields of interest are curriculum design, the delivery of specific academic English courses in Higher Education contexts and research in learning through work for professionals who educate.

Susana Benavente Ferrera è laureata in Filologia presso l'Universidad Hispalense de Sevilla. È Collaboratrice Esperta Linguistica di lingua spagnola e docente di intercomprensione fra le lingue romanze del Centro Linguistico dell'Università di Verona e membro del Gruppo di Ricerca ELICom dell'Università di Parma. Da anni si dedica alla formazione di insegnanti e i suoi manuali di spagnolo sono utilizzati in tutta Italia. I principali interessi di studio e ricerca sono la glottodidattica accessibile e inclusiva e il plurilinguismo.

Elena Bonetto is coordinator for the Italian language at the Language Centre of the Free University of Bozen-Bolzano. She has been teaching Italian as a second/foreign language to university students for more than 10 years in Munich, Göttingen and Bolzano. Her current didactic interests are mainly project- and task-based language teaching and plurilingual approaches in language teaching. She is also involved in the development of Italian proficiency exams at the Language Centre of the Free University of Bozen-Bolzano.

Silvia Capponi is a teacher and teacher trainer with over twenty years of experience in teaching Italian as a second/foreign language in school and university contexts, both in Italy and abroad. She specialized in Teaching Italian as a Second Language at the University for Foreigners of Perugia and continued her professional development through advanced certifications, including DILS-PG Level II and CEDILS. She has collaborated with several Italian higher education institutions, including the Universities for Foreigners of Perugia and Siena, the Free University of Bolzano, and the University of Bologna. Her research interests include language education, game-based learning, interculturality, and the use of technologies in language teaching. She is co-author, with Michela Gardelli, of the teaching manuals *Conigli nel cappello* (2024) and *Tra le aule stregate* (2025).

Valentina Carbonara ha insegnato italiano come LS/L2 in diversi contesti in Italia e all'estero. Ha conseguito Il Dottorato nel 2017 presso l'Università per Stranieri di Siena, dove è stata assegnista di ricerca fino al 2023 nel progetto "L'AltRoparlante". Nel 2022-2023 è stata docente a contratto presso l'Università dell'Insubria e l'Università degli Studi di Bergamo. Dal 2024 è Ricercatrice presso l'Università per Stranieri di Perugia e Referente dei corsi di lingua italiana per stranieri.

Renata Cavosi Silbernagl ist Dozentin an der Freien Universität Bozen, wo sie am Sprachenzentrum Deutsch als Fremdsprache und Technisches Deutsch und Fachsprache Deutsch an der Fakultät für Ingenieurwesen unterrichtet. Sie ist zertifizierte Prüferin für das Goethe-Institut, war in Bozen DaZ-Lehrerin an einem Realgymnasium, Lernberaterin am Multisprachzentrum und an der Freien Universität Bozen und Mitglied verschiedener Arbeitsgruppen in den Bereichen Zweitsprachenerwerb, Testerstellung und Sprachtandem.

Paola Celentin insegna italiano L2 e intercomprensione presso l'Università di Verona ed è docente a contratto presso altre università italiane, dove ricopre anche incarichi di ricerca e coordinamento didattico. Svolge attività di ricerca e formazione nell'ambito della didattica delle lingue, sia in Italia che all'estero, in presenza e a distanza. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica dell'italiano a stranieri, l'insegnamento delle lingue inclusivo, la comunicazione interculturale e il plurilinguismo.

Daniela Ceroni è consulente scientifica presso il Centro linguistico della Hochschule Geisenheim University (DE). Oltre a coordinare l'offerta didattica per l'italiano e lo spagnolo, si occupa della programmazione dei moduli microlinguistici curricolari in queste lingue. Ha tradotto in tedesco il Manuale di potatura della vite Guyot di Marco Simonit. Ha un B.A. in Letteratura Comparata della New York University ed un M.A. in Germanistica del Middlebury College (USA) e dell'Università J. Gutenberg di Magonza (DE).

Carla Cixi is a freelance language teacher in Italian L2/LS. After completing the second level Master ITALS at Ca' Foscari University of Venice, she has been actively involved in teacher-led research projects. She designs and delivers courses and workshops—both in person and online—focusing on inclusive and intercultural teaching.

Michael Ennis is the Didactic and Scientific Coordinator for the English language at the Language Centre of the Free University of Bozen-Bolzano. His interests include English for specific and academic purposes, intercultural language teaching and learning, and the application of data science to language education.

Thomas S.C. Farrell is Professor of Applied Linguistics at Brock University, Canada. Professor Farrell's professional interests include Reflective Practice and Language Teacher Education. Professor Farrell has published widely and has presented at major conferences worldwide on these topics. A selection of his work can be found on his webpage: www.reflectiveinquiry.ca

Christine Fredriksson ist seit 2010 Dozentin (universitätslektor) für Deutsch an der Hochschule Dalarna (DU), und seit 2015 an der Institution für Sprachen und Literaturen an der Universität Göteborg. Im Jahr 2006 promovierte sie mit einer Arbeit zur Entwicklung der Lernalterssprache mit dem Titel: Erwerbsphasen, Entwicklungssequenzen und Erwerbsreihenfolge – Zum Erwerb der deutschen Verbmorphologie durch schwedische Schülerinnen und Schüler, Universität Uppsala. Schwerpunkte in der Lehre sind deutsche Grammatik, Sprachlehrforschung und Sprachdidaktik. Forschungsschwerpunkte sind Fremdspracherwerb, CALL/CMC und Konstruktionsgrammatik.

Daniel Gallo, degree in Foreign Languages and Literature (University of Trento), qualification to teach German as a second language in secondary schools (Free University of Bolzano), Master's degree in Akademischer Experte für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (University of Innsbruck) and PhD candidate in Kultur- und Literaturwissenschaften (University of Innsbruck). Works as a teacher, lecturer (unibz), ÖSD, Goethe and Telc examiner and item writer, specialising in plain language, gamification and ethical teaching in relation to teaching German as a second/third language.

Michela Gardelli has been teaching Italian to foreigners for over twenty years. She has worked for organizations involved in the reception of migrants, in companies, and in Language Centers at various universities both in Italy (Bolzano, Bologna, Brescia, Venezia, Perugia) and abroad (University of Pittsburgh). She holds a PhD in Italian Linguistics from the University of Basel, with a thesis focusing on changes in the verbal system in contemporary Italian, with particular attention to the use of the past perfect tense in journalistic Italian, also from a teaching perspective. She has also published several contributions (articles, manuals, monographs) on the Italian language and its teaching.

Annalisa Iannelli ha lavorato come insegnante di italiano e formatrice di L2/LS in varie istituzioni scolastiche e accademiche sia in Italia che all'estero. Attualmente lavora presso il Centro Linguistico e la Facoltà di Ingegneria della Libera Università di Bolzano. Inoltre collabora con il dipartimento di italiano L2 presso la scuola di lingue Alpha Beta Piccadilly di Bolzano. Si occupa di linguistica acquisizionale dell'italiano L2 e di metodologie didattiche che favoriscano l'acquisizione linguistica in L2.

Anika Müller-Karabil works as a scientific staff member at the Language Centre of the Land Bremen. Her responsibilities include, among others, quality management measures such as language testing and examination procedures, course evaluations, and professional development activities. Her interests include language learning, teaching and assessment in Higher Education, also in times of (Gen)AI, as well as language requirements in Higher Education.

Greta Obexer unterrichtet Deutsch als Zweitsprache an verschiedenen Oberschulen sowie am Sprachenzentrum der Universität Bozen. Sie studierte Lingue Moderne und absolvierte den Master Letterature Euroamericane, Traduzione e Critica Letteraria an der Universität Trient. Zudem ist sie qualifizierte ÖSD- und Goethe-Prüferin für die Niveaustufen A2 bis C1.

Elisabetta Pavan graduated in Modern Foreign Languages and Literature, earning her PhD in linguistics and language education at Ca' Foscari University of Venice. She is a researcher in English language at the University of Padua. She has been on the scientific committees of various European projects. She regularly gives lectures in Italy and abroad on educational linguistics, foreign language teachers training, and intercultural communication, both in educational and managerial contexts.

Daniele Polizio is a lecturer in Migration Pedagogy with a focus on linguistic diversity at the University of Education Upper Austria and a doctoral researcher in German as a Foreign and Second Language (GFL/GSL) at the University of Vienna. His research and teaching interests focus on GFL/GSL teacher education, language ideologies, language policy, and technology-enhanced learning, particularly Virtual Exchanges.

Silvia Ricchiuto insegna italiano L2 e intercomprensione presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Trento, dove si occupa anche del coordinamento dell'area linguistica e del testing dell'italiano L2. Ha partecipato a progetti di ricerca nell'ambito della didattica dell'italiano a stranieri. I suoi interessi nell'ambito della didattica riguardano il plurilinguismo, la didattica inclusiva e l'uso delle glottotecnologie.

Christina Rosén ist seit 2006 Dozentin für Deutsch (Sprachwissenschaft) an der Linnéuniversität in Växjö, Schweden. Nach ihrer Ausbildung zur Englisch- und Deutschlehrerin promovierte sie 2006 an der Universität Lund mit einer Arbeit zur Informationsstrukturierung in Texten schwedischer Deutschlerner mit dem Titel „Warum klingt das nicht Deutsch?“. Schwerpunkte in der Lehre: Deutsche Grammatik, Übersetzung und Sprachdidaktik. Forschungsschwerpunkte: Zweitspracherwerb, Informationsstrukturierung in L2-Texten, Digitalisierung des Sprachunterrichts in der Schule. Zusammen mit Christine Fredriksson (GU) ist sie für das Modul „Skriftlig produktion och interaktion“, Språksprånget, verantwortlich.

Dietmar Unterkofler has been the scientific and didactic coordinator for the German Language at the Language Centre at the Free University of Bozen-Bolzano since 2016. He holds an MA in German Studies and a PhD in Comparative Literature from the University of Vienna. Previously he was a research fellow in the Vienna based graduate school “Cultures of Difference: Transformation Processes in Central Europe after 1989”, and worked as a University assistant at the Department for German Studies at the University of Wien and as an assistant professor at the Department for German Studies at the University of Novi Sad (Serbia). His research interests cover multilingual didactics and the didactics of foreign language teaching in higher education; he is the author of several publications.

Andrew Wimhurst is a part-time PhD student in Applied Linguistics (Lexical Studies) at Swansea University, Wales, and is in the latter stages of the program. His PhD focuses on the impact of method of administration (MoA) on response behaviour in word association tasks (WATs). He holds an MA in Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) and has taught English as a foreign language in Italy, Germany and the UK for more than 20 years at language schools, in primary schools, kindergartens, secondary schools and at university level. He has worked as a Director of Studies at a summer school, has worked at the Free University of Bozen/Bolzano Language Centre as a Scientific Assistant for English since 2018 and as a contract lecturer from 2015–2018 in different faculties across the university. He was the TESOL Italy Val d'Adige-Etschtal local group coordinator from 2018-2020.