

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

Part of

Bonetto, E., Unterkofler, D., & Wimhurst, A. (Eds.). (2026). *Teacher Researchers and Researcher Teachers: Bridging the Research–Practice Gap at University Language Centres*. bu,press.
<https://doi.org/10.13124/9788860462077>

125

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):

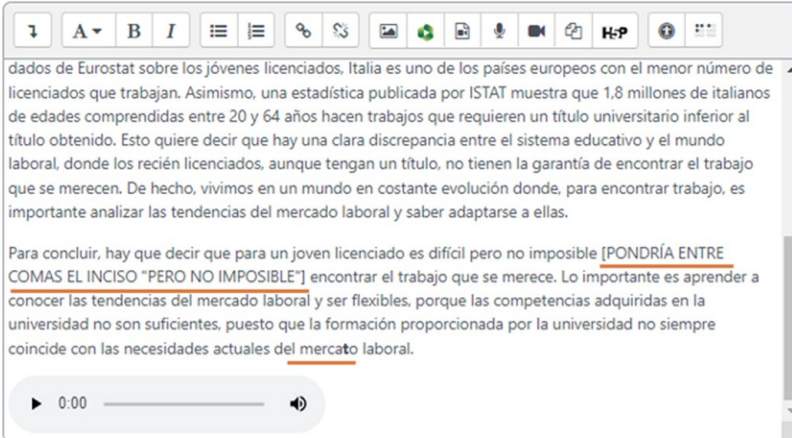
1. Feedback di controllo, tramite evidenziazioni grafiche e suggerimenti specifici.
2. Feedback informativo-formativo attraverso uno strumento metacognitivo (d'ora in poi SM) sotto forma di commento personalizzato registrato, volto a richiamare processi cognitivi di ordine superiore e a fornire indicazioni 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 consegne: 11 aprile 2023, 23:59

Commenti 



dados 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.

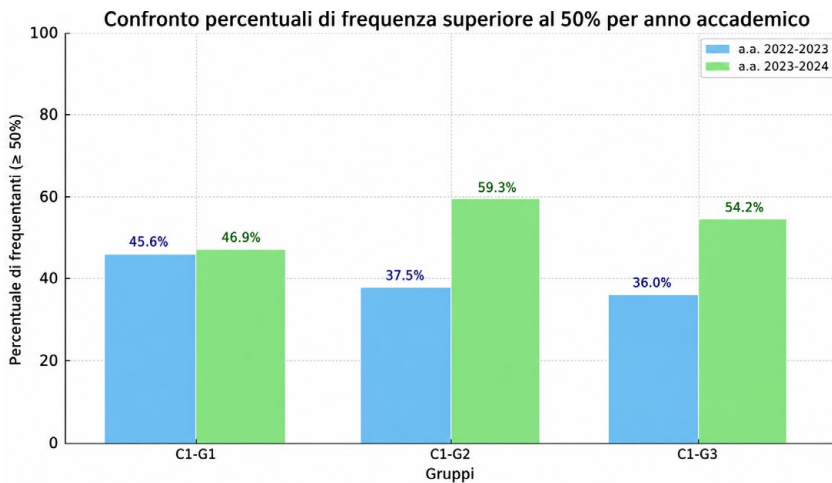


Fig. 3 – Andamento della frequenza ai corsi.

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 ($M= 3,14$; $DS= 1,19$).

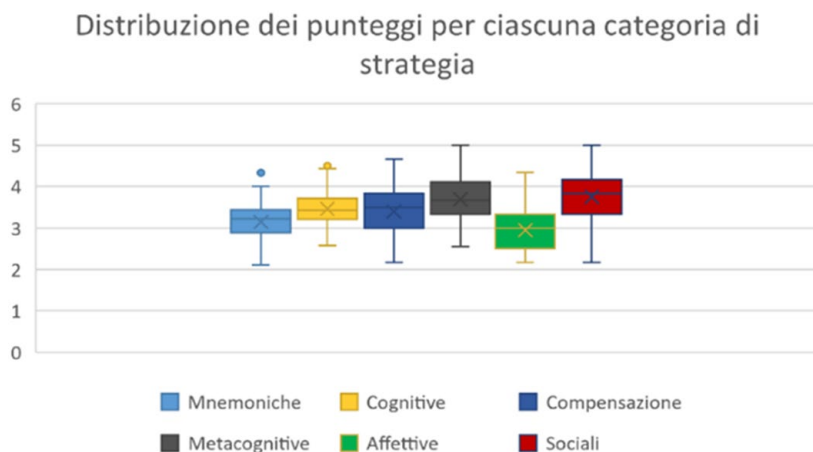


Fig. 4 – Distribuzione e mediane dei punteggi per ciascuna categoria di strategia.

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.

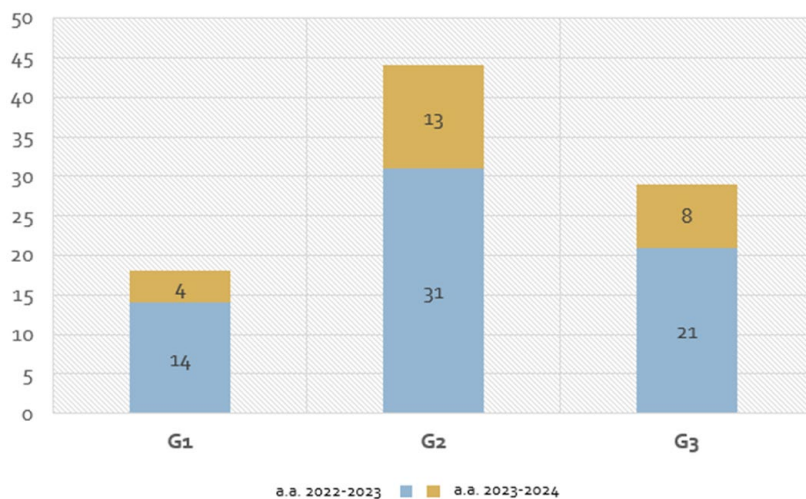


Fig. 5 – Numero di interventi per gruppo per ogni anno accademico.

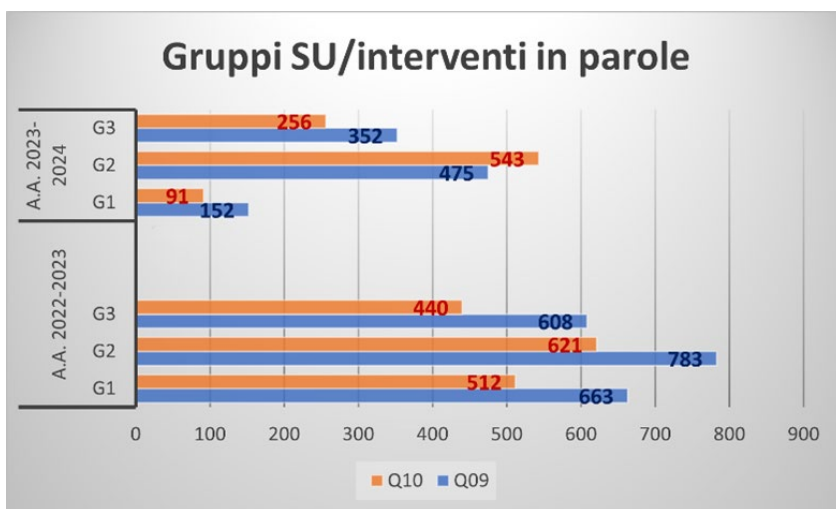


Fig. 6 – Numero di parole raccolte negli interventi come risposta a Q.09 e Q.10 in ciascun gruppo per ogni anno accademico.

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%).

Parole più frequenti nel corpus

- me (47); útil (41); modalidad (39); comentario (36); más (35)

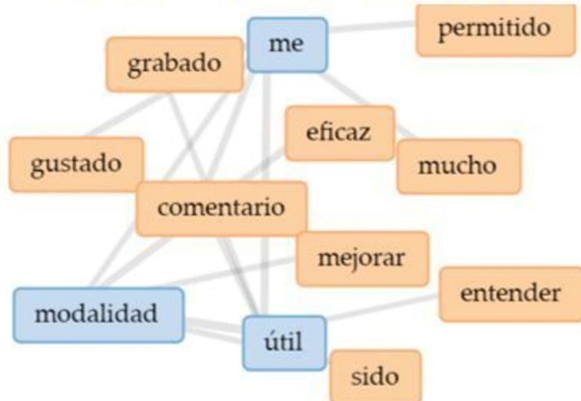


Fig. 7 – Grafico delle collocazioni delle parole più frequenti nel corpus Q.09.

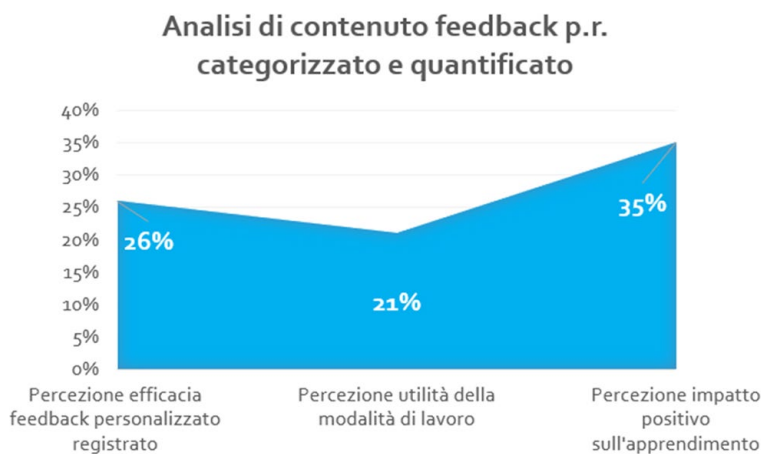


Fig. 8 – Elementi di contenuto categorizzati e quantificati.

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
	Sviluppo di abilità linguistiche e cognitive	Supportato da attenzione selettiva, espansione lessicale e pensiero critico	Rafforza
Efficacia percepita	Gestione ansia e supporto alla produzione orale	La gestione dell'ansia rafforza, mentre la non gestione ostacola la 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
Ricaduta 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.

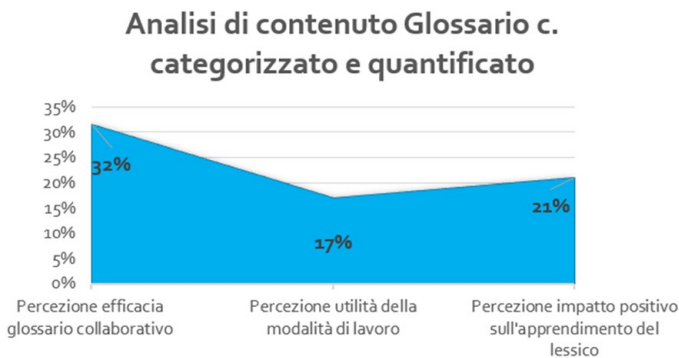


Fig. 10 – Elementi di contenuto categorizzati e quantificati.

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).

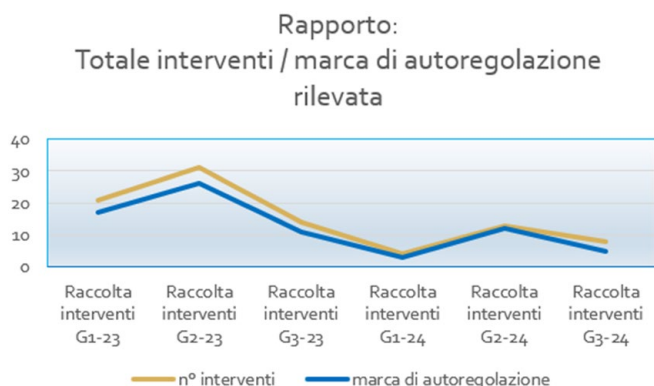


Fig. 11 – Andamento del numero totale degli interventi confrontato all'andamento del numero di interventi con una marca di autoregolazione.

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.

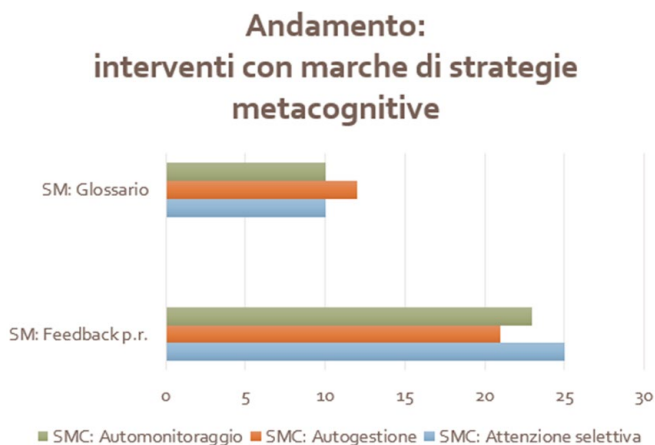


Fig. 12 – Rilevazione delle marche di strategie metacognitive presenti negli interventi relativi agli SM.

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/TX-T/?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 auto-regolato e risultati accademici: teoria, ricerca e pratica]. Springer-Verlag.