

# Apprendimento dell'Italiano come Lx in una sperimentazione con studenti stranieri plurilingui in ambito universitario: spunti per una didattica plurilingue<sup>1</sup>

**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

---

<sup>1</sup> 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-semantica 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 L2<sup>2</sup> 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 im-

portanti 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](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. Chapelle (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.