

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA

19

AltLA

studi AltLA 19

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via F.lli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Indice

ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione	5
PATRIZIA CORDIN Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto	17
GIANLUCA BALDO Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana	29
ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni	41
BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena	55
CRISTINA LI Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia	71
LORENZO SPREAFICO La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara	85
NICOLA PERUGINI La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano	97
EUGENIO GORIA Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste	113
FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO <i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino	127
ILARIA BORRO Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo	145

MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano	161
NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese	175
ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali	187
SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci	203
IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i>	219
CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i>	243
CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa.	259
SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2	275
Indice autori	295

ILARIA BORRO¹

Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo

Abstract

Intercomprehension (IC) is a communicative mode in which the proximity of the respective languages allows interlocutors to understand each other despite their speaking different languages. IC is one of the plural approaches mentioned in the CARAP and has the potential of fostering the development of plurilingual and pluricultural competences, crucial skills according to the CEFR.

The present study aims to address the potential of IC as a tool for language learning and comprehension, employing it as an attention-raising strategy in the context of glossed L3 reading.

Fifty university students, A2 learners of Italian as an L3 and highly proficient in English, were randomized into three experimental groups and a control group. They were exposed to the same Italian reading text, each version of which presented glosses implying a growing level of cognitive engagement, and respectively: (i) English L2 glosses; (ii) Italian LT glosses; (iii) intercomprehensible glosses; (iv) no glosses.

Eye tracking data were collected to provide information regarding the reading and learning process, and a battery of test measured comprehension and the creation of implicit and explicit vocabulary knowledge.

Preliminary results show a trade-off effect of glosses for comprehension. As for vocabulary learning, the treatment results effective for the creation of explicit knowledge, with Italian LT glosses yielding the largest effect.

1. Introduzione

Lo studio qui presentato si pone all'intersezione di diversi ambiti di indagine, sfruttandone le potenzialità teoriche e metodologiche al fine di offrire un contributo alla ricerca sulla didattica delle lingue e sullo studio in L2. Il principale oggetto dell'esperimento è l'intercomprensione (IC), di cui sono note le potenzialità per la valorizzazione dei repertori linguistici e del pluriculturalismo, oltre che per lo sviluppo delle competenze metalinguistiche e metacognitive. La natura dell'IC e di tali benefici è oggetto della sezione (2) del contributo.

L'originalità dello studio rispetto alla ricerca esistente risiede nell'utilizzo di meccanismi di intercomprensione a fini di apprendimento di una lingua target

¹ Università degli Studi di Bergamo.

(LT) diversa da quella intercompresa. L'esposizione a item lessicali in lingua non nota e intercomprensibile diventa in questo caso un mezzo per aumentare la salienza di determinati elementi della LT, e tale processo viene reso possibile dall'utilizzo di glosse a corredo di un testo di lettura. La terza sezione riporta un quadro della letteratura a sostegno di tale pratica.

La sezione successiva ricapitola i *gap* esistenti nella ricerca attuale che il presente studio mira a contribuire a colmare, e presenta di conseguenza le domande di ricerca.

Il paragrafo relativo alla metodologia descrive le procedure sperimentali adottate, i materiali per il trattamento didattico e gli strumenti di valutazione, che in aggiunta a classici test a risposta multipla e aperta includono anche tecnologie quali un protocollo di priming e il tracciamento dei movimenti oculari, in grado di valutare, rispettivamente, l'eventuale creazione di conoscenze implicite e l'entità del coinvolgimento cognitivo generato dal trattamento didattico.

Parte dell'analisi dei dati è ancora in corso, pertanto la sezione relativa ai risultati consiste qui in una presentazione della statistica descrittiva che emerge dai test per la conoscenza lessicale esplicita e per la comprensione del testo. Ne vengono discusse le implicazioni didattiche e psicolinguistiche.

2. *Intercomprensione: definizione e benefici*

Con intercomprensione (IC) si intende una situazione comunicativa in cui gli interlocutori comunicano efficacemente esprimendosi ciascuno in una lingua diversa, e comprendendosi grazie alle somiglianze fra le lingue utilizzate. Lo stesso termine descrive anche l'azione didattica mirata a potenziare le strategie e le capacità implicate in tale processo.

Tale pratica, già storicamente diffusa in modo spontaneo in contesti sociali plurilingui (Escudé 2016), è stata teorizzata in modo sistematico a partire dagli anni Novanta con i lavori di Blanche-Benveniste (Blanche-Benveniste & Valli 1997) e Dabène (1996).

L'IC è uno degli approcci plurali descritti dal CARAP (Candelier *et al.* 2007), che già a partire dalla definizione ne evidenzia la natura plurilingue: si parla infatti di "un lavoro parallelo su due o più lingue" (Candelier *et al.* 2007: 7), che può includere, oltre alla prima lingua, qualsiasi altra che sia parte del repertorio del parlante. Questo è particolarmente rilevante nel contesto del presente studio, che mira a innescare strategie di intercomprensione sulla base non della prima, ma della seconda lingua dei partecipanti (*infra*, § 5).

Nel caso dell'intercomprensione di testi scritti, la più coerente con gli scopi del presente lavoro, i parlanti sono tipicamente esposti a un testo in una lingua sconosciuta, per comprendere il quale devono fare ricorso ad altre lingue vicine, parte del loro repertorio. Modalità e procedure possono variare, ma i parlanti sono comunque chiamati a sfruttare e sviluppare capacità quali l'applicazione di transfer linguistici, l'uso di percorsi di comprensione sia *top-down*

sia *bottom-up*, lo sviluppo di strategie cognitive (classificazione, elaborazione, semplificazione, inferenza) e meta-cognitive (consapevolezza metalinguistica, metacognizione). È da notare che tali capacità sono implicate non solo nella comprensione, ma anche nell'acquisizione delle lingue seconde, il che rende coerente l'uso dell'intercomprensione come strumento didattico proposto in questo contributo (Fiorenza 2020).

La mobilitazione dell'intero repertorio linguistico dei parlanti tipica dell'IC è connessa all'utilizzo e allo sviluppo di quella che il *Companion Volume* del QCER (Council of Europe 2020: 28) definisce competenza plurilingue. Si tratta di capacità quali passare da una lingua all'altra in base al contesto e all'interlocutore, sfruttare la conoscenza, anche parziale, di più lingue per comprendere un testo, mediare fra parlanti di lingue diverse. Tale competenza comporta importanti benefici, oltre che nei termini cognitivi già citati, anche dal punto di vista sociale, identitario e culturale. Richiama infatti, in parallelo, la competenza pluriculturale, che fa riferimento alla capacità di utilizzare risorse culturali plurali nell'interazione con l'altro. Lo sviluppo di competenze plurilingui e pluriculturali, attraverso strumenti quali l'IC, presenta quindi ripercussioni positive cruciali, contribuendo alla libera e critica informazione dei cittadini, alla coesione sociale, a una più efficace comunicazione e pertanto e alla crescita economica.

Numerosi sono i progetti volti a diffondere e studiare le pratiche di IC che sono stati sviluppati negli ultimi trent'anni. Inizialmente focalizzati principalmente sulla comprensione scritta, nel corso degli anni hanno spaziato fino all'interazione scritta e orale e alla misurazione delle competenze. Per una trattazione puntuale, che per ragioni di spazio non è qui sviluppabile, si rimanda all'esauriente lavoro di Bonvino e Garbarino (2022).

Come già menzionato, nel contesto del presente studio l'approccio all'intercomprensione assume un'angolazione originale rispetto alle più diffuse finalità e modalità di applicazione. Infatti, se in termini linguistici lo scopo è solitamente quello di acquisire, lavorando a livello di testo, competenze di comprensione di lingue affini non oggetto di studio sistematico, nel caso di questo esperimento i meccanismi di inferenza interlinguistica innescati nei lettori da singole parole intercomprensibili sono sfruttati per aumentare la salienza di item lessicali in lingua target, ottimizzandone l'apprendimento e la comprensione.

Questa manipolazione del coinvolgimento cognitivo è qui innescata attraverso l'utilizzo di glosse, in lingua non nota ma appunto intercomprensibile, proposte a corredo di un testo nella lingua oggetto di studio.

La letteratura a sostegno dell'uso di glosse per l'apprendimento e la comprensione della L2 è oggetto della prossima sezione.

3. *Glosse: strumento didattico e di ricerca*

Le glosse, o note a margine, consistono in brevi chiarimenti, in forma di definizione, traduzione o spiegazione, aggiunti a un testo scritto, che in questo contesto si suppone in una lingua diversa da quella nativa del lettore. Lo scopo di aggiungere note a un testo è quello di aiutare il lettore quando le richieste di comprensione sono al di sopra delle sue possibilità (Widdowson 1978), facilitando in questo modo l'uso di testi autentici e venendo incontro a diversi stili di apprendimento (Jacobs *et al.* 1994; Nation 2001). Se inizialmente lo scopo delle glosse è stato quello di migliorare la comprensione dei testi, negli ultimi decenni la ricerca si è anche interessata al loro utilizzo come strumento per l'apprendimento del lessico (fra altri, Hulstijn *et al.* 1996; Jacobs *et al.* 1994; Ko 2012; Watanabe 1997).

In effetti, la funzione delle glosse è duplice: *in primis*, aumentano la salienza di termini non familiari, direzionandovi l'attenzione del lettore e potenziando quindi le probabilità di apprendimento. In secondo luogo, ne chiariscono il significato, evitando inferenze che in contesti non del tutto trasparenti possono rivelarsi errate (Boers 2022).

3.1 *Efficacia generale*

In generale, la ricerca sperimentale ha dimostrato l'efficacia delle glosse in termini sia di comprensione sia di apprendimento lessicale. In altre parole, leggere un testo annotato risulta generalmente in maggiore comprensione e maggiore apprendimento lessicale rispetto alla lettura del medesimo testo senza note.

A supporto di questa affermazione è possibile citare la meta-analisi condotta da Yanagisawa e colleghi (2020) su 42 studi sperimentali aventi come oggetto l'effetto delle glosse sull'apprendimento lessicale. In base all'analisi, l'apprendimento lessicale risultante dalla lettura di testi annotati si attesta al 28,4% nei test produttivi e al 54,6% nei test recettivi. Nel caso di testi senza glosse, le due percentuali scendono rispettivamente al 14,1% e al 33,8%. Nonostante una serie di *caveat* metodologici legati a una carenza di omogeneità fra gli studi analizzati, questi risultati permettono di affermare con sicurezza l'efficacia didattica dell'utilizzo di glosse. Di conseguenza, la ricerca recente si è concentrata non tanto sul valutare se le glosse siano efficaci per l'apprendimento, ma piuttosto su come massimizzare tale efficacia manipolando diverse variabili.

3.2 *Posizione delle glosse*

Una prima variabile da prendere in considerazione è la posizione delle glosse rispetto al testo, per cui sono diffuse varie alternative: a margine, accanto al testo in corrispondenza della riga in cui appare l'elemento glossato; a piè di pagina; al termine del testo; nel corpo del testo; nel caso di lettura mediata da computer, come *hyperlink*, che il lettore può selezionare con il *mouse* al fine di accedere alle informazioni.

L'efficacia di queste diverse possibilità è stata valutata da studi singoli e da meta-analisi. Le note al termine del testo e quelle inserite nel corpo del testo risultano essere le meno efficaci, in quanto il lettore tende nel primo caso a non consultarle, nel secondo a non prestarvi attenzione (Boers 2022; Yanagisawa *et al.* 2020). Più funzionali sono invece le note a margine, in corrispondenza della parola non nota, ammesso che il numero di glosse non sia troppo elevato e non rischi quindi di causare confusione fra item e un eccessivo carico cognitivo (Nation 2013). Il carico cognitivo è al centro della riflessione anche riguardo le note in *hyperlink* (Varol & Erçetin 2016). In questo caso la valutazione riguarda la scelta fra glosse pop-up e l'apertura di una nuova finestra, e fa riferimento alla *cognitive-load theory*: se le informazioni portate dalla nota sono limitate (una sola parola), il pop-up risulta la soluzione migliore; se al contrario la glossa è più estesa (definizioni, spiegazioni), il carico cognitivo legato alla quantità di informazioni sulla schermata del testo diventa eccessivo, diminuendo l'efficacia dell'intervento, ed è pertanto preferibile visualizzare la nota in una finestra separata.

Per quanto concerne la posizione delle glosse, nel contesto del presente studio la scelta metodologica è ricaduta sulle note a margine, per la comprovata efficacia e per la maggiore diffusione a livello didattico, che ne determina la validità ecologica.

3.3 *Lingua delle glosse e coinvolgimento cognitivo*

Un'altra caratteristica centrale delle glosse manipolabile a livello didattico e sperimentale è la lingua in cui vengono presentate. Le opzioni riscontrabili in letteratura sono la L1 e lingua target (LT) in cui è scritto il testo di lettura. Sia il già citato lavoro di Yanagisawa e colleghi (2020), sia una meta-analisi sul tema svolta da Kim e colleghi (2020) confermano una maggiore efficacia delle glosse in L1 rispetto a quelle in LT. La differenza statistica fra le due condizioni, non elevata, aumenta nel caso di apprendenti con livelli di competenza più bassi. La motivazione è legata a una migliore comprensibilità e facilità di processazione delle glosse in L1, che ne previene l'evitamento da parte degli apprendenti.

Il tema della facilità di processazione risulta, tuttavia, controverso. Diversi studiosi hanno ipotizzato che le glosse possano non lasciare una rappresentazione mentale solida del significato delle parole bersaglio se l'attenzione che viene loro prestata non raggiunge un certo livello, ovvero se l'informazione viene ottenuta con troppa facilità (Boers 2022). Esiste quindi un filone di ricerca volto a manipolare il livello di coinvolgimento cognitivo innescato da diversi tipi di glossa. Una possibilità per aumentare il livello di impegno cognitivo è quella di offrire glosse a scelta multipla, in cui agli apprendenti è richiesto di capire quale delle opzioni proposte sia la traduzione corretta. I risultati di questa pratica in letteratura non sono univoci, con effetti positivi solo nel caso di un feedback immediato sulla traduzione scelta dagli apprendenti (Nagata 1999; Watanabe 1997; Yoshii 2013). Un altro sistema per aumentare l'impegno cognitivo legato

alle note e rivelatosi efficace per l'apprendimento è quello di fornire la traduzione letterale di termini utilizzati nel testo con significato figurato (Boers 2000).

Lo studio qui presentato si inserisce in questa area di ricerca, manipolando il livello di richiesta cognitiva delle glosse attraverso la lingua: in aggiunta a note in una lingua solidamente conosciuta e in LT, una terza condizione sperimentale, la più cognitivamente richiedente, prevede glosse in una lingua non nota agli apprendenti, ma intercomprensibile. I meccanismi di inferenza e transfer linguistico diventano quindi un potenziale strumento didattico per aumentare il livello di attenzione verso gli item lessicali target nel testo (per l'importanza dell'attenzione per l'apprendimento si vedano ad esempio Schmidt 2001; Truscott & Sharwood Smith 2011).

Altro aspetto di originalità di questo studio è la verifica puntuale, attraverso il tracciamento dei movimenti oculari, dell'effettivo livello di impegno di processazione dei diversi tipi di glossa, che nella letteratura disponibile viene attualmente solo ipotizzata.

3.4 *Numero di occorrenze*

Un'ulteriore variabile da considerare se si indaga l'apprendimento lessicale attraverso la lettura è il numero di occorrenze delle parole target nel testo, e in aggiunta, in questo contesto, quante delle occorrenze risultano annotate. La letteratura sperimentale non è concorde in questo senso, con studi che annotano tutte le occorrenze (Rott 2007), e altri che presentano i termini bersaglio prima con e poi senza glosse, oppure all'inverso, con una prima occorrenza priva di note e la traduzione fornita con la seconda occorrenza (Huang & Lin 2014).

Nel presente studio, la scelta è stata quella di annotare solo la prima occorrenza dei termini target, al fine di aumentarne la salienza in un primo momento, per lasciare poi spazio a condizioni incidentali di apprendimento, più favorevoli alla desiderabile creazione di conoscenza implicita (Jordan & Long 2022; Long 2017).

4. *Domande di ricerca*

Ricapitolando quanto emerso nelle precedenti sezioni, i *gap* di ricerca che questo studio si propone di contribuire a colmare riguardano sia l'ambito dell'intercomprensione sia quello dell'uso di glosse per l'apprendimento lessicale e la comprensione. Nella prima area di ricerca, lo scopo è investigare le potenzialità di meccanismi di intercomprensione per l'aumento della salienza di determinati item lessicali in una lingua oggetto di studio, con conseguente ottimizzazione dell'apprendimento. Per quanto concerne la ricerca sulle glosse, questo esperimento mira a verificare empiricamente e in tempo reale il carico cognitivo implicato da glosse in lingue diverse, inclusa una lingua intercomprensibile, e i relativi effetti di apprendimento.

Queste considerazioni si traducono nelle seguenti domande di ricerca:

- DR (1). Qual è l'effetto sulla comprensione di glosse in (i) L2, (ii) LT e (iii) lingua intercomprensibile?
- DR (2). Qual è l'effetto sull'apprendimento lessicale di glosse in (i) L2, (ii) LT e (iii) lingua intercomprensibile?
- DR (3). Se viene creata nuova conoscenza lessicale, si tratta di conoscenza implicita, esplicita, o di entrambe?
- DR (4). Quale impegno cognitivo è richiesto da glosse in (i) L2, (ii) LT e (iii) lingua intercomprensibile?

5. Metodologia

Lo studio è di tipo quantitativo, con un disegno sperimentale basato sul confronto fra gruppi. I partecipanti sono quindi assegnati in modo casuale a gruppi sperimentali e a un gruppo di controllo, esposti a un trattamento didattico diverso per ciascuna condizione sperimentale e poi sottoposti a test, i cui risultati sono confrontati statisticamente. Vengono anche controllate variabili individuali legate al repertorio linguistico degli apprendenti, al fine di tenerne conto nell'analisi statistica.

5.1 Partecipanti

I partecipanti allo studio sono 50 studenti internazionali iscritti a diversi corsi di laurea presso l'Università degli Studi di Bergamo, con un'età compresa fra i 40 e 21 anni (media 24,5). Il reclutamento è avvenuto su base volontaria, attraverso il passaparola, la presentazione del progetto durante le lezioni e l'utilizzo di una mailing list.

In termini linguistici, i soggetti sperimentali condividono le seguenti caratteristiche:

- L1 distante dall'italiano, che non fornisca basi di transfer per le parole target;
- competenze avanzate in inglese L2 (minimo livello B2 del QCER);
- competenza in italiano LT di livello A2;
- nessuna conoscenza di altre lingue romanze.

5.2 Materiale per il trattamento didattico

I partecipanti allo studio sono stati esposti alla lettura di un testo informativo (adattato dalla rivista *Focus*) di circa 500 parole, la cui comprensibilità per gli apprendenti è assicurata dal fatto che tutte le parole, a esclusione degli 8 termini target oggetto di apprendimento, appartengono al glossario del livello A2 secondo il *Profilo della Lingua Italiana* (Spinelli & Parizzi 2010). Come ulteriore conferma, il testo è stato sottoposto a una verifica di leggibilità attraverso il software *Corrige*.

Le otto parole target (quattro verbi presentati all'infinito e quattro sostantivi), il cui apprendimento è stato poi misurato, sono state selezionate in modo da rispettare una serie di requisiti:

- far parte del glossario di livello B2 secondo il Profilo della Lingua Italiana, così da essere verosimilmente non note ai partecipanti prima del trattamento; questo aspetto è stato poi verificato durante l'intervista retrospettiva, e le parole già note ai partecipanti sono state escluse dall'analisi dei dati;
- non avere basi di transfer a partire dall'inglese;
- avere una traduzione in portoghese intercomprensibile a partire non dall'italiano, ma dall'inglese (es. it. *inquinamento*, ingl. *pollution*, port. *poluição*).

La scelta di una base di transfer in L2 risponde a due ordini di considerazioni. Da un punto di vista di fattibilità, reclutare partecipanti che condividono una alta competenza in inglese è più semplice rispetto a reperire solo soggetti con una stessa L1. Inoltre, è rilevante in termini teorici valutare l'apporto di una lingua seconda ai meccanismi di intercomprensione, in alternativa alla prima lingua.

Ogni parola target presentava tre occorrenze nel testo, delle quali la prima corredata di glossa.

Il trattamento di tutti i gruppi sperimentali ha previsto l'esposizione allo stesso testo, con la sola variazione del tipo di glossa:

- Gruppo 1 (n=8): traduzione del termine target in inglese (L2). Considerato l'alto livello di competenza linguistica in inglese dei partecipanti, si tratta della condizione che si suppone prevedere il minor impegno cognitivo;
- Gruppo 2 (n=8): spiegazione del termine target in italiano (LT). Spiegazione chiara e concisa comprensibile a livello A2. Si suppone più cognitivamente richiedente della traduzione in inglese L2 ma meno di quella in portoghese²;
- Gruppo 3 (n=8): traduzione del termine target in portoghese, lingua non nota, ma intercomprensibile grazie a una base di transfer in inglese³;
- Gruppo 4 (n=7): nessuna glossa.

² Trattandosi di spiegazioni e non di singole parole, le note in italiano risultavano più lunghe rispetto a quelle in inglese e in portoghese. Tale discrepanza, inevitabile e comunque attestata nella letteratura empirica esistente, è compensata statisticamente come riportato oltre (§ 5.3).

³ È da rilevare che normalmente i meccanismi di intercomprensione fanno leva sul contesto, mentre in questo caso i termini intercomprensibili vengono presentati in isolamento, per ragioni sperimentali. Il contesto, tuttavia, è fornito dal testo di lettura, progettato in modo da essere altamente comprensibile (come confermato dai punteggi dei test di comprensione, § 6.2).

5.3 *Materiale per la valutazione e procedure*

I soggetti sperimentali hanno svolto una batteria di test, prima e dopo il trattamento didattico.

Al fine di valutarne le caratteristiche individuali, prima della lettura del testo hanno risposto a un questionario sul proprio repertorio linguistico, e hanno svolto test di competenza in inglese e in italiano, rispettivamente adattati dalle certificazioni Cambridge e CILS.

I dati sul livello di attenzione e di impegno cognitivo a livello di processo sono stati raccolti durante il trattamento didattico, registrando i movimenti oculari dei partecipanti.

Questa tecnica, attualmente molto diffusa nella ricerca glottodidattica, si basa sulla *eye-mind hypothesis* (Just & Carpenter 1980), secondo la quale i movimenti oculari di una persona sono in grado di indicare la direzione e la quantità della sua attenzione, fornendo così ai ricercatori informazioni sullo sforzo di processazione degli apprendenti in tempo reale. Questi dati risultano particolarmente affidabili, poiché eludono un controllo conscio da parte dei soggetti; al tempo stesso, la lettura così monitorata è del tutto naturale, non richiedendo alcun compito addizionale per i soggetti, come invece nel caso di altre misurazioni in tempo reale quali la lettura autoregolata o i protocolli di pensiero ad alta voce (Conklin *et al.* 2018).

I dati sono stati raccolti individualmente presso il laboratorio di *eye-tracking* del Dipartimento di Lingue dell'Università degli Studi di Bergamo. Lo strumento utilizzato per il tracciamento oculare è un *eye-tracker Tobii Pro Nano*. Il testo è stato presentato su uno schermo delle dimensioni di 1680x1050, posto a circa 40 cm di distanza dal lettore, e suddiviso in dieci slide, che i soggetti potevano scorrere solo in avanti usando il mouse.

Le aree di interesse per le quali i dati sono stati analizzati corrispondono alle tre occorrenze delle parole target e alle note. Considerata la diversa lunghezza dei termini bersaglio e delle note (in particolare, di quelle in italiano, che includevano in brevi spiegazioni e non singole parole come quelle in inglese e in portoghese), nell'analisi i dati sono stati normalizzati in base al numero di lettere interessate dall'area di interesse.

Dopo la lettura, si è svolta una prova di comprensione del significato del testo, seguita dai post-test lessicali (non annunciati, al fine di mantenere le condizioni di apprendimento il più possibile incidentali).

Al fine di misurare una possibile creazione di conoscenze implicite è stato utilizzato un protocollo di priming semantico, associato a un task di riconoscimento lessicale. Questo tipo di test si svolge su computer, e si basa sulla registrazione dei tempi di reazione in corrispondenza di stimoli lessicali. La diminuzione dei tempi di reazione a stimoli semanticamente correlati è considerata una prova dell'esistenza di rappresentazioni implicite relative al significato delle parole bersaglio (McRae & Boisvert 1998).

Le conoscenze lessicali esplicite sono state misurate con tre test senza limiti di tempo, di cui il primo chiedeva ai partecipanti se ricordassero di aver già incontrato i termini target (*form recognition*), il secondo di produrne il significato in forma di traduzione o spiegazione (*meaning recall*), il terzo di scegliere il significato corretto fra quattro opzioni (*meaning recognition*).

Al termine della batteria di test quantitativi, i partecipanti hanno risposto a una breve intervista retrospettiva, volta a verificare la conoscenza pregressa dei termini target, e la presenza o meno di apprendimento intenzionale.

6. Risultati preliminari e discussione

L'analisi relativa ai dati raccolti è tutt'ora in corso. Questa sezione presenta pertanto la statistica descrittiva relativa alle caratteristiche degli studenti e ai test di comprensione e di conoscenza esplicita.

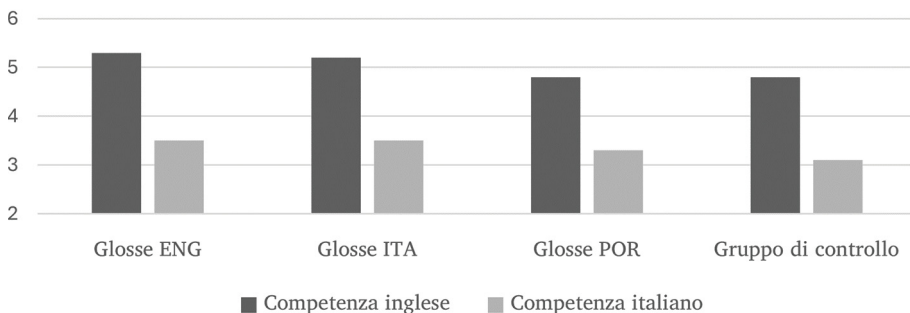
6.1 Caratteristiche individuali dei partecipanti

I questionari relativi al retroterra linguistico confermano le caratteristiche in base alle quali i partecipanti sono stati reclutati (L1 lontana dall'italiano, alto livello di inglese, italiano di livello A2, nessun'altra lingua romanza nel repertorio).

Ulteriore conferma in questo senso viene dai test di competenza in inglese e in italiano, i cui risultati permettono anche di escludere differenze significative di livello fra i quattro gruppi sperimentali, che avrebbero potuto influenzare i risultati dei post-test (fig. 1).

Figura 1 – Competenze linguistiche dei partecipanti in L2 e LT

Competenze linguistiche

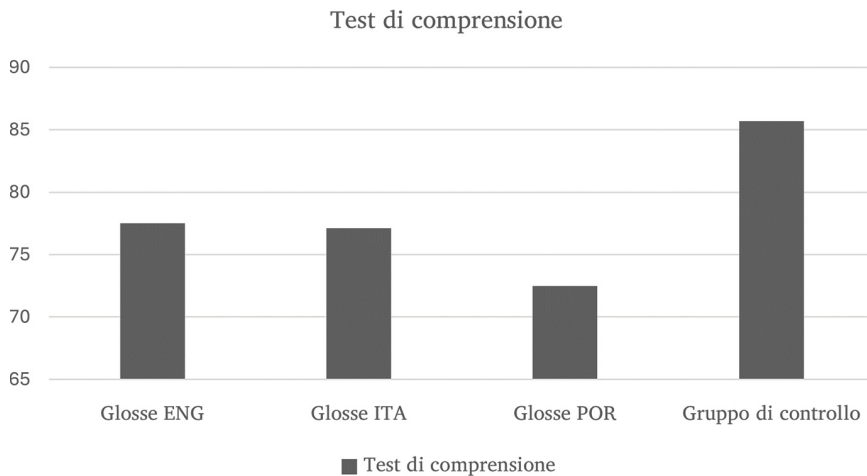


6.2 Post-test: comprensione del testo in LT

Il test di comprensione del testo a scelta multipla ha dato risultati superiori al 70% di risposte corrette per tutti i gruppi, il che conferma la correttezza del livello di complessità in relazione alla competenza linguistica dei soggetti. Tuttavia, la statistica

descrittiva mostra alcune differenze rilevanti fra i gruppi, come mostra la figura 2. Il gruppo di controllo, che ha letto il testo privo di note, risulta aver compreso il testo meglio rispetto ai gruppi sperimentali, esposti alle glosse. I partecipanti assegnati al gruppo di controllo hanno infatti un punteggio medio dell'85%, contro il 77% dei gruppi esposti a glosse in inglese e in italiano e il 72,5% totalizzato dai soggetti che hanno letto le note in portoghese. Questo risultato appare in contraddizione con quanto riportato dalla maggior parte della letteratura sul tema, che testimonia un beneficio sulla comprensione delle annotazioni al testo. È possibile ipotizzare diverse spiegazioni per questi dati. Boers (2022) rileva che molti degli studi che confrontano l'effetto della lettura con e senza glosse utilizzano, per ragioni metodologiche in parte condivisibili, testi che non annotati risultano di livello troppo alto per i soggetti sperimentali selezionati. Questo fa sì che la differenza rilevata in laboratorio fra la comprensione con e senza glosse sia in effetti più alta di quanto non sarebbe in un contesto didattico reale, in cui l'insegnante utilizza testi comunque vicini al livello degli apprendenti, e come è stato scelto di fare nel presente studio per motivi di validità ecologica. Un'altra interpretazione per la maggiore comprensione globale da parte del gruppo di controllo è l'effetto *trade-off* che la presenza di glosse può aver comportato durante la lettura: l'attenzione dei lettori è stata direzionata verso le singole parole annotate, lasciando meno risorse cognitive a disposizione per l'interpretazione del testo. Una spiegazione di questo genere sarebbe anche coerente con la *cognitive-load theory* già menzionata, secondo cui un eccesso di informazioni riduce la capacità di processazione, e di conseguenza l'efficacia dell'intervento (§ 3).

Figura 2 – Risultati del test di comprensione (%)

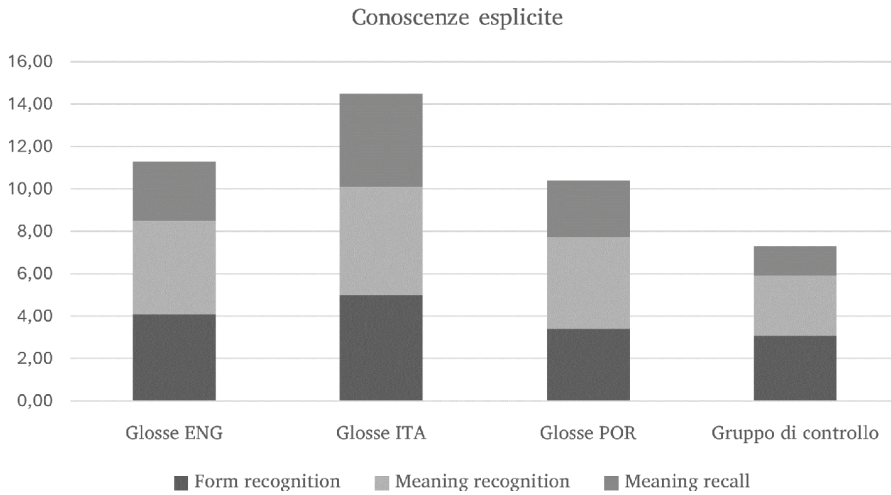


6.3 Post test: apprendimento lessicale

I risultati relativi all'apprendimento lessicale sono riportati nella tabella 1 e nella relativa figura 3.

Tabella 1 – Percentuali di item appresi rispetto al totale delle parole bersaglio

	<i>Form recognition</i>	<i>Meaning recognition</i>	<i>Meaning recall</i>
Glosse ENG	51,6%	53,6%	32,1%
Glosse ITA	62,5%	64%	55,3%
Glosse POR	42,2%	54,7%	34,3%
Gruppo di controllo	39,3%	35,4%	17,8%

Figura 3 – Risultati dei test per le conoscenze lessicali esplicite
(totale degli item bersaglio per test=8)

Come prevedibile, i punteggi relativi al riconoscimento della forma e del significato sono più alti per tutti i gruppi, mentre quelli per la produzione risultano più bassi.

Confrontando i risultati ottenuti con quanto riportato dalle meta-analisi esistenti (Boers 2022; Yanagisawa *et al.* 2020), il quadro risulta coerente riguardo le differenze fra testi annotati e non: è già stato ricordato (§ 3) che i testi senza glosse risultano in media in percentuali di apprendimento del 14,1% nei test produttivi e del 33,8% in quelli recettivi, valori vicini a quelli qui ottenuti (rispettivamente, 17,8% e 35,4%). I valori nei test di *meaning recognition* di questo studio variano in base al tipo di glossa fra il 64% e il 53,6%, avvicinandosi quindi al 54,6% riportato dalle meta-analisi. Per quanto riguarda i test produttivi, l'esposizione a note ha determinato in questo studio punteggi fra il 55,3% e il 32,1%, più alti rispetto al 28,4% riportato in letteratura. Una spiegazione potrebbe risiedere, come già menzionato riguardo ai punteggi relativi alla comprensione, nella scelta di fornire un testo che fosse ben comprensibile per il livello dei lettori, il che può aver lasciato libere maggiori risorse cognitive per l'apprendimento. In ogni caso, l'efficacia dell'esposizione a glosse per l'apprendimento lessicale rispetto alla lettura di un testo non annotato è confermata dai dati raccolti in questo studio.

Venendo al confronto fra i tipi di glosse, il gruppo esposto a spiegazioni e definizioni in italiano riporta punteggi più alti rispetto sia ai soggetti che hanno letto parole annotate in inglese, sia a quelli coinvolti in processi di intercomprensione attraverso le glosse in portoghese. Una possibile spiegazione potrebbe considerare il fattore dell'impegno cognitivo: le note in inglese, semplici e immediate, potrebbero aver innescato processi di riconoscimento troppo superficiali per lasciare una traccia nella memoria. Al contrario, il carico cognitivo richiesto dalle note intercomprensibili in portoghese potrebbe essere stato eccessivo, determinando evitamenti o inferenze non corrette. I dati relativi al tracciamento dei movimenti oculari, tutt'ora in fase di analisi, saranno utili per approfondire questo tipo di riflessione. È infatti da sottolineare che uno degli scopi del presente studio è quello di analizzare sperimentalmente il livello di carico cognitivo legato ai processi di IC, in modo da fornire a docenti e ricercatori informazioni scientificamente fondate su potenzialità ed eventuali limiti di tali pratiche.

7. Conclusioni e limitazioni

Lo studio qui presentato mira a indagare l'utilizzo di meccanismi di intercomprensione come mezzo per implementare la salienza e manipolare l'impegno cognitivo degli apprendenti, a fini di comprensione e apprendimento lessicale in lingua target. I processi di incompiensione sono qui applicati a singoli item lessicali e innescati attraverso l'uso di glosse intercomprensibili, la cui efficacia è confrontata con quella di annotazioni in lingua conosciuta (inglese L2) e in italiano LT. I risultati preliminari mostrano un possibile effetto di *trade-off*, che ha diminuito l'attenzione posta alla comprensione generale del contenuto nei soggetti esposti a glosse rispetto a chi ha letto il testo non annotato. In termini di apprendimento lessicale, le glosse comportano in generale un beneficio rispetto alla lettura senza note, con i maggiori effetti riscontrati per quelle in LT. La minore efficacia delle note in lingua nota (inglese) e di quelle in lingua intercomprensibile (portoghese) possono essere rapportate a fattori di impegno cognitivo, rispettivamente troppo superficiale ed eccessivo.

Lo studio presenta alcune limitazioni. *In primis*, le dimensioni del campione. L'impossibilità amministrativa di ricompensare i partecipanti, insieme alle caratteristiche stringenti previste in termini di repertorio linguistico, hanno limitato i reclutamenti a numeri bassi. Per motivi analoghi, non è stato possibile svolgere gli auspicabili post-test differiti, utili a valutare la profondità e ritenzione delle conoscenze create, e maggiormente affidabili soprattutto riguardo le conoscenze implicite.

Ringraziamenti

Si ringrazia la Prof.ssa Roberta Grassi per il costante e fondamentale sostegno intellettuale, teorico e logistico.

Bibliografia

- Blanche-Benveniste, Claire & Valli, André (éd.). 1997. L'intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Janvier, Numéro spécial.
- Boers, Frank. 2000. Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes* 19(2), 137-147.
- Boers, Frank. 2022. Glossing and vocabulary learning. *Language Teaching* 55. 1-23.
- Bonvino, Elisa & Garbarino, Silvia. 2022. *Intercomprensione*. Cesena: Caissa.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, De Pietro, Jean-François, Lórinçz, Ilona, Meissner, Franz-Joseph, Noguero, Ana et al. 2007. *CARAP: Cadre de Référence pour les approches plurielles des Langues et Cultures*. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).
- Conklin, Kathy & Pellicer-Sánchez, Amelia & Carroll, Gareth. 2018. *Eye-Tracking: A Guide for Applied Linguistics Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dabène, Louis. 1996. Apprendre à comprendre une langue voisine: quelles conceptions curriculaires? *Études de linguistique appliquée* 34: 103-112.
- Escudé, Pierre (éd.). 2016. *Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Unité et diversité des langues. Théorie et pratique de l'acquisition bilingue et de l'intercompréhension*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Fiorenza, Elisa. 2022. *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Cesena: Caissa.
- Huang, Chih-pu & Lin, Ching-Yi. 2014. A comparative study of the effects of different glossing conditions on vocabulary learning. *SAGE Open* 4(3). 1-13.
- Hulstijn, Jan H., Hollander, Marianne & Greidanus, Theodora. 1996. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal* 80(3). 327-339.
- Jacobs, George M., Dufon, Paula & Hong, Fiona C. 1994. L1 and L2 vocabulary glosses in L2 reading passages: Their effectiveness for increasing comprehension and vocabulary knowledge. *Journal of Research in Reading* 17(1). 19-28.
- Jordan, Andrew & Long, Michael H. 2022. *English Language Teaching: The way it is now, and the way it could be*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Just, Marcel A. & Carpenter, Patricia A. 1980. A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review* 87(4). 329-354.
- Kim, Hae In & Kim, Hye-Young & Nam, Ji Eun. 2020. The relative effects of L1 and L2 glosses on L2 learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research* 25(6). 1037-1062.
- Ko, Meei-Hoan. 2012. Glossing and second language vocabulary learning. *TESOL Quarterly* 46(1). 56-79.
- Long, Michael H. 2017. Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *ISLA* 1(1). 7-44.
- McRae, Ken & Boisvert, Stéphane. 1998. Automatic semantic similarity priming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 24. 558-572.

- Nagata, Noriko. 1999. The effectiveness of computer-assisted interactive glosses. *Foreign Language Annals* 32(4). 469-479.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard W. 2001. Attention. In Robinson, Peter (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinelli, Bruno & Parizzi, Francesca. 2010. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia/RCS Libri.
- Truscott, John & Sharwood Smith, Michael. 2011. Input, intake, and consciousness. The quest for a theoretical foundation. *Studies in Second Language Acquisition* 33. 497-528.
- Varol, Banu & Erçetin, Güneş. 2016. Effects of working memory and gloss type on L2 text comprehension and vocabulary learning in computer-based learning. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 232. 759-768.
- Watanabe, Yukiko. 1997. Input, intake, and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition* 19(3). 287-307.
- Widdowson, Henry G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Yanagisawa, Akiko, Webb, Stuart & Uchihara, Tatsuya. 2020. How do different forms of glossing contribute to L2 vocabulary learning from reading? A meta-regression analysis. *Studies in Second Language Acquisition* 42(2). 411-438.
- Yoshii, Masatoshi. 2013. Effects of gloss types on vocabulary learning through reading: Comparison of single and multiple gloss types. *CALICO Journal* 30(2). 203-229.