

## Contributi teorici

### CONVINZIONI E ATTEGGIAMENTI VERSO L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE: INSEGNANTI E STUDENTI A CONFRONTO

*Babylonia*, N. 1, 2013, pp. 70-74 - [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)

*Luciano Mariani*

#### 1. Introduzione

La ricerca in linguistica applicata<sup>1</sup> ha chiaramente dimostrato che ciò che pensano gli studenti e gli insegnanti della natura di una lingua (materna e seconda o straniera), delle culture, delle modalità di apprendimento e insegnamento, e di se stessi in quanto discenti o docenti, esercita una profonda influenza sulle loro intenzioni, decisioni e comportamenti.

Le convinzioni si formano sulla base di tutte le precedenti esperienze di vita, studio e lavoro di ogni individuo: Richards (1994) le definisce come "... gli atteggiamenti, i valori, le teorie e le supposizioni riguardo all'insegnamento e all'apprendimento che gli insegnanti si costruiscono nel tempo e che portano con sé in classe." In particolare, le convinzioni degli insegnanti sono certamente influenzate, in primo luogo, dalle loro esperienze come studenti, dalle esperienze di formazione iniziale e in servizio (ma solo se queste sono state coerenti ed hanno costituito oggetto di riflessione e di consapevolezza), da tutte le precedenti esperienze di tirocinio e di insegnamento e dai fattori di contesto in cui ci si trova a lavorare.

Le *convinzioni* sono il contenuto *cognitivo* su cui si appoggiano le risposte affettive alla base degli *atteggiamenti*: infatti, esse danno origine a disposizioni *emotive* positive o negative (piacere o dispiacere, accettazione o rifiuto) e a interpretazioni e giudizi *valutativi* (di accordo o disaccordo, di approvazione o rifiuto), che in tal modo contribuiscono ad influenzare le intenzioni, le decisioni e i comportamenti.

La relazione tra convinzioni e atteggiamenti degli insegnanti e quelle dei loro studenti è stata raramente indagata. Eppure, spesso, convinzioni conflittuali tra insegnanti e studenti portano a malintesi e mancate convergenze su obiettivi, metodologie e modalità di valutazione. Il fatto che questi aspetti rimangano il più delle volte impliciti e spesso inconsapevoli, e che raramente siano portati alla consapevolezza, verbalizzati e socializzati costituisce un ostacolo non indifferente nella gestione di questo "lato nascosto della competenza".

---

<sup>1</sup> Si vedano ad esempio Barcelos 2000, Bernat & Gvozdenko 2005, Gabillon 2005, Huang 2006, Mercer 2008. Sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti si vedano anche Woods, 1996 e Borg, 2003. In ambito italiano (ma da un punto di vista pedagogico più generale) si segnalano Cantoia, 2007 e Pérez-Tello, 2005.

## 2. Un esempio di indagine

### 2.1 Finalità e partecipanti

Come esempio di rilevazione delle differenze esistenti tra le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti e quelli degli studenti, riportiamo i risultati di un'indagine condotta negli anni 2009-2010 in licei (classici, scientifici e linguistici) di cittadine medie del Nord Italia. Gli scopi di questa indagine, che faceva parte di un più vasto progetto di ricerca<sup>2</sup>, erano principalmente due:

- raccogliere un campione di dati che permettesse di disporre di un quadro statistico, sia pure limitato, sottolineando in particolare l'importanza delle convergenze e delle divergenze tra insegnanti e studenti su alcuni aspetti specifici;
- permettere agli insegnanti delle singole classi coinvolte di utilizzare i dati raccolti come punto di partenza per eventuali interventi pedagogici con i loro studenti.

Hanno partecipato a questo sondaggio 426 studenti il cui curriculum di studi comprende una o più lingue straniere (inglese, francese, tedesco e spagnolo) nei cinque anni in cui si articola il loro corso di studi (età compresa tra 14 e 19 anni). Poiché non è stato possibile coinvolgere tutti i relativi insegnanti di lingue, il numero di insegnanti effettivamente partecipanti si è limitato a 10.

### 2.2 Metodo e strumenti

E' stato utilizzato un questionario di dieci domande a risposta multipla, in italiano, in cui occorre scegliere per ogni quesito una sola risposta. Il questionario era centrato su dieci aspetti ritenuti di particolare attualità e rilevanza per l'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere e a scuola:

- il ruolo e il peso dell'*attitudine* nell'apprendimento delle lingue;
- i *ruoli* dell'insegnante e dello studente nell'apprendimento a scuola;
- la funzione del *plurilinguismo*, cioè dello studio contemporaneo di più lingue;
- l'utilità dello studio *individuale* o *di gruppo*;
- il rapporto tra *correttezza linguistica* e *scioltezza comunicativa*;
- il significato degli *errori* e il loro *trattamento* da parte dell'insegnante;
- l'opportunità e il valore dell'*autovalutazione*.

Il questionario è stato compilato *nella stessa identica forma* da insegnanti e studenti, per ridurre al minimo le possibili discrepanze di interpretazione e per facilitare il più possibile il confronto delle risposte. Insegnanti e studenti lo hanno compilato indipendentemente gli uni dagli altri; inoltre, l'insegnante lo ha compilato *prima* di visionare le risposte degli studenti. L'elaborazione dei dati è stata effettuata dall'insegnante stesso o dal ricercatore, che ha messo poi a disposizione una serie di indicazioni su come effettuare la restituzione dei dati alla classe (si veda il successivo punto 2.4).

### 2.3 Risultati e riflessioni sul quadro statistico

Per motivi di spazio, riportiamo qui di seguito soltanto i risultati di alcune domande, scelti tra i più significativi. Nelle tabelle le colonne %INS e %SS si riferiscono rispettivamente alle percentuali di insegnanti e di studenti che hanno scelto quella risposta. E' importante ricordare che i dati relativi agli studenti costituiscono la *media* dei punteggi relativi alle cinque classi in cui si articola il corso, e riflettono dunque la media delle opinioni di studenti la cui età varia da 14 a 19 anni.

	%	%
--	---	---

<sup>2</sup> Per i risultati complessivi di questa ricerca si vedano Mariani, 2011, 2012a e 2012b e il sito dell'Autore [www.learningpaths.org/convinzioni](http://www.learningpaths.org/convinzioni)

	INS	SS
<b>Pensi che per imparare bene una lingua straniera si debba “essere portati”?</b>		
a. Sì, è indispensabile avere un’attitudine particolare	0	4
b. Sì, chi ha un’attitudine ottiene risultati migliori di chi non ce l’ha	10	16
c. Sì, ma altri fattori (per esempio, l’impegno o la motivazione) sono ugualmente importanti	60	70
d. No, chiunque può imparare bene una lingua straniera	30	10

Insegnanti e studenti sembrano concordare sul fatto che l’attitudine all’apprendimento linguistico esista ma il suo effetto sia temperato da altri fattori ugualmente importanti. Tuttavia, un 20% di studenti ritiene che si debba essere “portati per le lingue”, almeno per ottenere risultati migliori, mentre per gli insegnanti sono più inclini a pensare che chiunque possa imparare bene una lingua straniera.

	% INS	% SS
<b>Che ruolo dovrebbe avere l’insegnante?</b> (scelta di <i>un massimo di tre</i> risposte)		
a. Decidere i materiali e le attività che devono svolgere gli studenti	20	9
b. Insegnare grammatica, vocabolario e pronuncia	20	50
c. Correggere gli errori	0	33
d. Valutare i risultati degli studenti	0	3
e. Fornire un buon modello della lingua straniera	50	71
f. Creare interesse e favorire la partecipazione in classe	80	70
g. Stimolare gli studenti ad usare la lingua straniera il più possibile	60	62
h. Insegnare un metodo di studio	40	8
i. Aiutare gli studenti ad identificare e risolvere eventuali problemi	30	22

Di fronte ad una gamma così ampia di possibili ruoli era inevitabile aspettarsi risposte anche molto differenziate (a questa domanda, e a quella successiva, era possibile fornire un massimo di tre risposte). Si noti in primo luogo che i ruoli sono elencati in un ordine che parte dalle posizioni più “tradizionali” (come il decidere materiali e attività, insegnare gli aspetti più strettamente linguistici, correggere gli errori) a posizioni che riflettono approcci più centrati sullo studente, sui “processi” più che sui “prodotti” dell’apprendimento e quindi sugli aspetti *metacognitivi* (come l’insegnare un metodo di studio e aiutare gli studenti ad identificare i loro problemi).

In questo senso gli studenti sembrano aspettarsi dall’insegnante l’espletamento di ruoli che potremmo definire più “tradizionali” (si vedano le differenze rispetto all’insegnare grammatica, vocabolario e pronuncia, al correggere gli errori, al fornire un buon modello della lingua straniera), mentre attribuiscono minore importanza ad aspetti più “processuali”, in particolare in relazione all’insegnamento di un metodo di studio. Accanto a queste divergenze, rileviamo anche una relativa convergenza sui ruoli come fornire un buon modello della lingua straniera, creare interesse e favorire la partecipazione in classe e stimolare gli studenti ad usare la lingua straniera il più possibile, in quanto sono i ruoli principali identificati sia dagli studenti sia dagli insegnanti (anche se con percentuali leggermente diverse). Un’altra convergenza risiede nel fatto che né una maggioranza di studenti né una maggioranza di insegnanti scelgono come priorità aspetti metacognitivi, il che apre interessanti interrogativi su quanto effettivamente sia percepita la necessità di approcci che promuovano il saper apprendere e l’imparare a imparare. E’ poi intrigante il valore quasi nullo attribuito da insegnanti e studenti nei riguardi dell’aspetto valutativo dei risultati (ma su questo punto occorre soffermarsi anche sulle domanda finale, centrata sull’autovalutazione).

	% INS	% SS
<b>Che ruolo dovrebbe avere lo studente?</b> (scelta di <i>un massimo di tre</i> risposte)		

a. Seguire costantemente le indicazioni degli insegnanti	0	13
b. Fare molta pratica con le strutture, i vocaboli, la pronuncia	30	40
c. Studiare con regolarità e impegno	50	56
d. Prestare attenzione in classe	20	67
e. Partecipare attivamente alle lezioni	60	46
f. Cercare di usare la lingua straniera il più possibile	70	52
g. Valutare i propri risultati	0	2
h. Sfruttare i propri punti di forza e cercare di migliorare gli aspetti in cui si è più deboli	0	38
i. Diventare consapevole delle proprie preferenze circa i modi di imparare, scoprendo così man mano le strategie per sé più efficaci	70	23

Anche in questo caso l'ordine in cui sono elencati i ruoli segue lo stesso criterio adottato per la domanda precedente. Se l'impegno nello studio è considerato alla stessa stregua da insegnanti e studenti (ma con valori non particolarmente elevati, attorno al 50%), le divergenze più notevoli riguardano il maggior valore attribuito dagli studenti al prestare attenzione in classe e il maggior valore attribuito dagli insegnanti al cercare di usare la lingua straniera il più possibile. Ma il dato che fa più riflettere è forse quello, ancora una volta, che coinvolge le attività metacognitive: colpisce la discrepanza tra la scelta h) e la scelta i), che sostanzialmente riguardano la presa di coscienza dei propri processi di apprendimento. La scelta h) è ignorata da tutti gli insegnanti mentre è presa in considerazione dal 38% degli studenti; al contrario, la scelta i) (che, almeno in linea di principio, dovrebbe integrarsi agevolmente con la precedente) riscuote un grande accordo tra gli insegnanti (70%) ma un basso accordo tra gli studenti (23%). Ancora una volta, la scelta relativa alla valutazione è praticamente ignorata da tutti. Questi risultati, in parte contraddittori, invitano ad una riflessione e discussione più profonde non solo sulle effettive pratiche didattiche, ma soprattutto sugli obiettivi perseguiti in modo *esplicito* e in modo *implicito* negli insegnamenti linguistici.

	% INS	% SS
<b>Pensi che studiare più lingue contemporaneamente aiuti oppure ostacoli l'apprendimento?</b>		
a. Ostacola – ogni lingua è diversa, ha le sue caratteristiche	0	24
b. Non ha nessuna influenza	0	36
c. Aiuta – è più facile per chi conosce una lingua impararne un'altra	100	40

Mentre il dato relativo agli insegnanti poteva essere dato quasi per scontato, colpisce la distribuzione delle convinzioni degli studenti, per il 24% dei quali lo studio contemporaneo di più lingue ha un valore negativo, mentre il 36% lo valuta in modo neutro. Si tratta di dati molto significativi, da non dimenticare nel momento in cui gli insegnanti (e i sistemi formativi in generale) sono impegnati nella promozione del plurilinguismo e dello sviluppo di competenze linguistico-comunicative differenziate in più di una lingua straniera o seconda. Questi dati confermano che è indispensabile lavorare con gli studenti su una visione *in positivo* di una *competenza trasversale plurilingue*, tanto auspicata in sede europea quanto ancora poco considerata, dentro e fuori dalla scuola.

	% INS	% SS
<b>Pensi che una persona possa capire da sola se e quanto ha imparato?</b>		
a. No, la valutazione spetta solo all'insegnante	0	3
b. No, quello che conta sono i risultati delle verifiche e degli esami	0	1
c. Sì, però per avere una conferma bisogna confrontare il proprio giudizio con quello di altri (dell'insegnante, dei compagni ...)	100	77
d. Sì, basta riflettere sui propri risultati man mano che procede il lavoro	0	19

Anche in questa domanda emerge la necessità di un confronto con l'esterno, scartando completamente le ipotesi più "restrittive" della valutazione come appannaggio esclusivo dell'insegnante e come somma dei risultati di verifiche ed esami; nel contempo, è bassa la percentuale di studenti che ritengono sufficiente una riflessione personale e individuale. La posizione maggioritaria degli studenti (77%), che accettano sostanzialmente l'idea che l'autovalutazione sia possibile, anche se supportata dal confronto con giudizi "altri", è tuttavia in contraddizione formale, almeno sulla base di questi dati, con le risposte fornite alla domanda g) sui loro ruoli ("uno dei ruoli dello studente è valutare i propri risultati" è stata una scelta praticamente ignorata). Allo stesso modo, la posizione netta degli insegnanti (100%) sembra contraddire la loro risposta alla domanda d) sui loro ruoli ("uno dei ruoli dell'insegnante è valutare i risultati degli studenti" è stata una scelta totalmente ignorata). Si può solo ipotizzare che la parola e il concetto stesso di "valutazione", così densi di significati e di implicazioni pedagogiche e didattiche, non siano stati identificati e/o correlati in modo chiaro nelle domande di cui si compone il questionario.

#### *2.4 Utilizzo dei dati in situazione di "indagine-intervento"*

Si è detto che una seconda finalità di questa indagine era di fornire a ciascun insegnante partecipante una "fotografia" delle convinzioni e atteggiamenti di una o più classi, confrontandola nello stesso tempo con la propria personale configurazione di convinzioni. In altre parole, si trattava di far emergere questa *dimensione nascosta* del curriculum, in modo da riconoscerne la rilevanza rispetto alle intenzioni, alle decisioni (scelte) e ai comportamenti delle due parti in causa, e di aumentare dunque il livello di consapevolezza di entrambe.

Il minimo che prevedeva l'iniziativa era la restituzione dei dati agli studenti, cui sarebbero potute seguire ulteriori fasi di lavoro. Oltre che globalmente, i dati potevano essere riportati o ripresentati in occasioni particolari, che si prestano ad una discussione più contestualizzata e a interventi didattici più mirati: ad es. una discussione sugli errori al termine di una verifica scritta o orale; sull'autovalutazione al termine di un modulo o unità; sul rapporto correttezza/scioltezza in occasione di un'attività di simulazione, gioco di ruoli o presentazione orale; sul ruolo del plurilinguismo se si verifica la possibilità di un coordinamento con colleghi che insegnano L1 o altre L2.

Si riportano qui di seguito alcuni esempi di domande e stimoli al confronto proposti dal ricercatore, e che gli insegnanti potevano fare oggetto di riflessione e discussione in via preliminare, per poi eventualmente adattare o modificarle prima di utilizzarle con gli studenti.

#### *Attitudine*

- far notare che l'attitudine linguistica non è unica e indivisibile, ma si compone di vari aspetti: la discriminazione fonetica (importante per la pronuncia), la memoria (importante per il lessico) e la capacità di sistematizzare (importante per la grammatica): dunque gli individui sono portatori di differenze, di punti di forza e di debolezza;
- che esempi possono portare gli studenti di aspetti in cui riescono meglio o peggio (es. lessico, grammatica, pronuncia, abilità linguistiche ...)?
- questo può aprire la strada a un discorso più generale sulle differenze individuali (stili di apprendimento, intelligenze multiple ...).

#### *Alcuni ruoli di insegnante e studenti*

- che significato hanno "attenzione" e "partecipazione" nella classe di lingue? Sono sinonimi o hanno implicazioni diverse?

- in quale rapporto sta il ruolo dell'insegnante come fonte di un buon *modello* della lingua e come *istruttore* degli aspetti formali (grammatica, lessico, pronuncia), rispetto al ruolo di *facilitatore* del lavoro degli studenti
  - nell'identificare e risolvere problemi?
  - nell'attivare un metodo di studio?
  - nell'aiutare a sfruttare i propri punti di forza controbilanciando gli aspetti di criticità?
- che senso hanno questi termini per gli studenti? Quali sono le loro passate esperienze al riguardo?

#### *Ruolo del plurilinguismo nell'apprendimento*

- in quali modi studiare più lingue contemporaneamente può essere una risorsa?
- perché si ritiene che, al contrario, possa essere un ostacolo?
- che esempi si possono trovare di possibile trasferimento (di conoscenze, ma anche di abilità) da una lingua all'altra (*compresa la madrelingua*)?

#### *Autovalutazione*

- cosa vuol dire autovalutarsi? Perché è importante?
- che cosa implica (es. obiettivi chiari, criteri conosciuti in partenza ...)?
- con quali strumenti concreti si potrebbe condurre? Partendo da quali abilità o da quali attività?

#### *2.5 Ipotesi di lavoro successive*

Poiché, per diversi motivi, si è stati costretti ad interrompere l'iniziativa dopo l'elaborazione dei dati, non è possibile al momento fornire una documentazione delle azioni effettivamente intraprese dagli insegnanti in seguito ai risultati dell'indagine. E' tuttavia prevista una ripresa dell'iniziativa stessa, che prevede di raccogliere informazioni sui modi specifici in cui i dati sono stati riportati alla classe e/o utilizzati per interventi didattici, come pure sulle ragioni o gli ostacoli che lo hanno impedito. Anche le risposte negative, infatti, possono gettare luce sui fattori personali e contestuali che condizionano il rapporto tra convinzioni e atteggiamenti, da una parte, e le scelte, decisioni e comportamenti didattici, dall'altra.

Per ulteriori iniziative, il processo riflessivo presentato in questa indagine permette diverse possibilità di intervento (individuale o a gruppi, tra studenti o insegnanti, su un aspetto particolare o sulle convinzioni in generale) grazie alle quali le convinzioni vengono condivise e discusse allo scopo di far emergere aspettative, problemi e suggerimenti operativi per eventuali cambiamenti negoziati tra studenti e insegnanti delle pratiche effettive di classe.

### **3. Alcune cautele conclusive**

Poiché un sondaggio costituisce solo *una* fonte di informazioni, è utile, come si è appena detto, correlare i risultati con dati provenienti da altre fonti e da circostanze diverse. E' anche molto interessante monitorare l'andamento delle convinzioni e degli atteggiamenti riproponendo il sondaggio (o una sua parte) a distanza di qualche mese, alla fine dell'anno scolastico o all'inizio di quello successivo.

In ogni caso occorre esercitare la massima prudenza nell'interpretare i dati e nel farne discendere conseguenze. Molti fattori, tra cui i contesti effettivi di lavoro, sono sempre all'opera contemporaneamente nel determinare le scelte e i comportamenti individuali, per cui è pericoloso, sia predire meccanicamente i comportamenti sulla base delle convinzioni manifestate, sia, al contrario, interpretare in modo diretto i comportamenti come spie di convinzioni sottostanti. Né si

deve dimenticare la natura *evolutiva* delle convinzioni, specialmente negli studenti in età adolescenziale.

Infine, occorre ricordare che non si può (né sarebbe auspicabile) agire sulle convinzioni e sugli atteggiamenti *direttamente*: si tratta di dimensioni profonde e nascoste che si evolvono solo come risultato di *più esperienze significative* ripetute nel tempo e fatte oggetto di *riflessione esplicita*. Tuttavia, una maggiore consapevolezza di queste dimensioni favorisce certamente la comunicazione e la mediazione in classe, nel senso di rendere le decisioni e le scelte di insegnanti e studenti più trasparenti e condivise.

## Bibliografia

- Barcelos, A.M. (2000). Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach. Tuscaloosa: University of Alabama.
- Bernat E. & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. TESL-EJ, 9 (1), 1-21.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36, 81–109.
- Cantoia M. (2007). Imparare: in che senso? Esplorare le concezioni dell'apprendimento. Roma: Carocci.
- Gabillon, Z. (2005). L2 Learner's Beliefs: An Overview. Journal of Language and Learning., 3 (2), 233-260.
- Huang, Z. (2006). Learner Beliefs of Language Learning Revisited. Sino-US English Teaching, 3 (3), 62-67.
- Mariani, L. (2011). Imparare le lingue straniere a scuola: Una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti. Lingua e Nuova Didattica, XL (5), 23-33.
- Mariani L. (2012a). Researching high school students' beliefs about language learning. In A. Nava & L. Pedrazzini, Learning and teaching English: Insights from research, (pp 307-331). Monza (Milano): Polimetrica.
- Mariani, L. (2012b). Il lato nascosto della competenza: Le convinzioni e gli atteggiamenti negli apprendimenti linguistici. Lingua e Nuova Didattica, XLI (5), 116-126.
- Mercer, S. (2008). Learner Self-beliefs. English Language Teaching Journal, 62 (2), 182-183.
- Pérez-Tello, S. *et al.* (2005). Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti. Roma: Carocci.
- Richards, J. (1994). The Sources of Language Teachers' Instructional Decisions. Perspectives, XX (2), 5-22.
- Woods, D. (1996). Teacher cognition in language teaching. Cambridge: University Press.