

INDAGARE LE DINAMICHE MOTIVAZIONALI DEGLI APPRENDENTI DI LINGUE CON DSA: IL CONTRIBUTO DELL'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

Michele Daloiso, Andrea Ghirarduzzi¹

1. IL QUADRO DI RIFERIMENTO SCIENTIFICO

La motivazione all'apprendimento delle lingue è da decenni una delle tematiche più esplorate nell'ambito della linguistica educativa e della psicologia del linguaggio. La ricerca sull'educazione linguistica di persone con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), in particolare, ha esplorato il rapporto tra motivazione e difficoltà nell'apprendimento linguistico, cercando di determinarne le relazioni di causa-effetto (MacIntyre e Gardner, 1994; MacIntyre, 1995). Ci si è chiesti, nello specifico, se l'insuccesso nell'apprendimento di una lingua straniera sia da imputare principalmente alla presenza di un disturbo, oppure ad una mancanza di motivazione determinata da un profilo psico-cognitivo già fragile in partenza. A questo proposito, Nijakowska (2010: 97) sintetizza come segue il profilo emotivo-motivazionale prototipico degli apprendenti di lingue con dislessia:

Individuals with dyslexia are reported to frequently suffer from emotional-motivational problems of various intensity with regards to low self-perception, low self-esteem, lack of confidence, feelings of shame, fear, embarrassment and frustration, caused by experiencing constant failure in the acquisition of reading and spelling skills.

Gli esiti delle ricerche su questo fronte appaiono contrastanti. Alcuni studi hanno rilevato una forte motivazione allo studio delle lingue da parte di apprendenti con DSA (Javorsky *et al.*, 1992) e il desiderio di impararle anche nei contesti educativi che prevedono misure dispensative dallo studio delle lingue (Ganshow *et al.*, 2000). Altre ricerche, invece, suggeriscono che gli studenti con DSA vivono spesso esperienze di apprendimento delle lingue negative, che possono minarne la motivazione (Csizér *et al.*, 2010). Kormos e Csizér (2010:247), per esempio, dopo aver analizzato attraverso un questionario i profili motivazionali di un gruppo di apprendenti di inglese e tedesco in Ungheria:

language learners with dyslexia might easily get caught in a vicious cycle because due to their problems in language learning they lose their motivation, which then might lead to experiencing further failures.

Gli studi fin qui citati si contraddistinguono per tre aspetti, che hanno rappresentato il punto di partenza per delineare l'indagine che sarà presentata in questo contributo. In primo luogo, sul piano teorico soggiace a queste ricerche l'ipotesi di un rapporto *diretto* tra

¹ Università degli Studi di Parma.

Il contributo è stato progettato congiuntamente dai due autori. Per la stesura si devono a Michele Daloiso i §§ 1 e 3, e a Andrea Ghirarduzzi i §§ 2 e 4. La discussione e le conclusioni, invece, sono frutto dell'elaborazione congiunta dei due autori.

motivazione e disturbo dell'apprendimento. Tuttavia, abbracciando una prospettiva bio-psico-sociale del funzionamento umano e della disabilità, riteniamo che tale rapporto risulti invece *mediato* da altri fattori in gioco, quali ad esempio la relazione con i pari e con l'insegnante, nonché i metodi didattici e di valutazione impiegati. È infatti noto che atteggiamenti negativi e scarso supporto da parte dei pari e degli adulti incidono fortemente sul profilo emotivo-motivazionale succitato (cfr. per una revisione della letteratura clinica si veda Daloiso, 2023). Un'indagine di Kormos *et al.* (2009) basata su interviste ha rivelato che i comportamenti, gli atteggiamenti e i metodi didattici degli insegnanti incidono sul tipo e sull'intensità della motivazione degli apprendenti di lingue con dislessia. Per cogliere le dinamiche motivazionali di questa tipologia di studenti (e non solo) occorre dunque indagare a fondo le complesse relazioni tra le loro caratteristiche personali e i fattori contestuali (relazionali, sociali, didattici) che vanno a comporre l'ambiente di apprendimento in cui essi sono inseriti.

In secondo luogo, in questi studi la motivazione tende ad essere concettualizzata come un sistema stabile, ad eccezione di quelli di Csizér e colleghi, che riconoscono l'importanza di conferirle una natura dinamica. Negli anni in cui venivano condotte queste ricerche, tuttavia, si è fatta strada una visione più complessa e multidimensionale della motivazione, ancorata alle più recenti teorie psicologiche del sé. Tradizionalmente, la rappresentazione di sé (*self-concept*) è stata concepita come la somma delle conoscenze e percezioni che il soggetto ha di sé stesso nel presente, sulla scorta di esperienze passate. A partire dallo studio pionieristico di Markus e Nurius (1986) si è iniziato ad espandere il *self-concept* anche verso il futuro, includendo i sé possibili, ossia il modo in cui le persone concettualizzano il loro potenziale inespresso, i desideri, le fantasie, le paure. In questa nuova prospettiva teorica, i sé possibili agiscono come guide, e rendono conto di come la persona si stia muovendo dal suo stato presente verso il futuro immaginato. Sulla scorta di questo quadro teorico, il modello di Dörnyei (2005, 2009) denominato “*L2 Motivational Self System*” ridefinisce la motivazione come sistema dinamico costituito da tre componenti:

1. il Sé Ideale (*L2 Ideal Self*), ossia l'immagine di sé che l'apprendente di L2 vede come ideale (es. un parlante fluente, un interprete, oppure una persona che usa sporadicamente la L2);
2. il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*), ossia le caratteristiche che l'apprendente ritiene di dover possedere per soddisfare le aspettative altrui ed evitare ripercussioni negative (es. avere una pronuncia perfetta per non essere stigmatizzati dai parlanti nativi, non commettere errori grammaticali per compiacere l'insegnante);
3. l'esperienza di apprendimento della L2 (*L2 Learning Experience*), una categoria-ombrello che comprende la vasta gamma di influenze motivazionali connesse all'effettivo processo di apprendimento della L2.

Il modello di Dörnyei può rappresentare un valido riferimento teorico per indagare la motivazione degli apprendenti di lingue con DSA analizzando le relazioni tra caratteristiche personali e fattori ambientali da un punto di vista multiprospettico in grado di cogliere le esperienze passate, la condizione presente e i possibili scenari futuri immaginati dall'apprendente.

Un ultimo aspetto che contraddistingue gli studi “classici” sulla motivazione degli apprendenti di lingue con DSA riguarda gli strumenti di ricerca tipicamente impiegati; si tratta in genere di strumenti nomotetici (questionari) o idiografici (interviste). Non ci risulta sia stata sinora utilizzata l'autobiografia linguistica, che invece potrebbe gettare nuova luce sul sistema motivazionale che muove (o meno) l'apprendimento della L2 in presenza di DSA e il suo impatto sui sé immaginati dagli apprendenti stessi.

2. LA RICERCA

In tre precedenti contributi (Ghirarduzzi, 2023; Daloiso, 2024; Daloiso, Ghirarduzzi 2024) sono state analizzate le autobiografie linguistiche di 122 studenti universitari che tra l'a.a. 2019-2020 e l'a.a. 20221-2022 hanno frequentato i corsi di inglese per studenti con DSA organizzati dall'Università di Parma. L'obiettivo di tale analisi era quello di indagare come questi apprendenti di lingua rappresentino sé stessi, il rapporto con il loro DSA, le proprie esperienze in ambito scolastico e con l'apprendimento delle lingue.

Alla luce dei dati emersi da tale ricerca (per i quali si rimanda ai tre contributi sopra citati), si è deciso di indagare in maniera più approfondita alcuni aspetti riguardanti la motivazione all'apprendimento delle lingue di questi studenti. L'obiettivo globale si è tradotto nelle tre seguenti domande di ricerca:

1. Quali forme di *engagement* dello studente emergono analizzando le esperienze di apprendimento della L2 raccontate nelle autobiografie?
2. In che modo il Sé Ideale (*L2 Ideal Self*) e il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*) di questi apprendenti sono mutati durante il corso di inglese per studenti con DSA da loro frequentato?
3. Quali aspetti dell'esperienza di apprendimento della L2 (*L2 Learning Experience*) vissuta da questi studenti hanno influito sulla motivazione ad apprendere la lingua?

Per quanto concerne la metodologia, gli strumenti adottati per la raccolta dei nuovi dati sono due: le autobiografie linguistiche e un questionario composto da 4 domande aperte, 1 domanda chiusa e uno spazio libero.

Le autobiografie linguistiche sono state utilizzate per rispondere alle domande di ricerca 1) e 3). Come già descritto nei contributi precedenti, lo schema dell'autobiografia è suddiviso in 4 sezioni (*La mia situazione personale; La mia situazione familiare; Esperienze e atteggiamenti; Autovalutazione linguistica*). Per ognuna delle prime tre sezioni, gli apprendenti, prima di iniziare il corso di inglese, hanno redatto un breve testo narrativo a partire da domande-guida che riguardano il rapporto con le lingue straniere e con il proprio DSA, mentre la quarta sezione consiste in un'autovalutazione del proprio livello di inglese nelle diverse modalità di comunicazione (ascolto, lettura, interazione, produzione orale e produzione scritta).

Il questionario, invece, è stato utilizzato per dare risposta alle domande di ricerca 2) e 3). Tra i mesi di maggio e giugno 2024 gli apprendenti hanno potuto rispondere a quattro domande aperte riguardanti il loro Sé Ideale (*L2 Ideal Self*) e il loro Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*) prima e dopo il corso:

Quesito 1: Prima di iniziare il corso di inglese per studenti con DSA, che tipo di studente di inglese speravi e sognavi di diventare? Quali erano le tue aspettative?

Quesito 2: Al termine della tua esperienza nel corso di inglese per studenti con DSA, pensi di essere diventato lo studente di inglese che speravi e sognavi di diventare prima di iniziare il corso? Se SÌ, cosa ti ha permesso di diventarlo? Se NO, per quale motivo non lo sei diventato?

Quesito 3: Prima di iniziare il corso di inglese per studenti con DSA, che tipo di studente pensavi che i tuoi insegnanti e le altre persone intorno a te volessero che tu diventassi? Quali aspettative credevi avessero su di te?

Quesito 4: Al termine della tua esperienza nel corso di inglese per studenti con DSA pensi di essere diventato lo studente di inglese che i tuoi insegnanti e le altre persone intorno a te volevano che tu diventassi? Se SÌ, cosa ti ha permesso di diventarlo? Se NO, per quale motivo non lo sei diventato/a?

In seguito gli apprendenti hanno potuto attribuire un punteggio (1 = minimo, 5 = massimo) a un preciso elenco di fattori ambientali (quali il docente, i compagni, ecc. – Dörnyei, 2019), stabilendo in quale misura tali fattori abbiano inciso sulla propria motivazione all'apprendimento della lingua (*L2 Learning Experience*). Infine, in uno spazio finale, hanno potuto aggiungere liberamente quei fattori motivazionali derivanti dall'esperienza personale e non presenti nell'elenco fornito.

Per quanto riguarda il campione di ricerca, occorre distinguere tra il campione che ha partecipato alla redazione delle autobiografie (Ca1) e il campione che invece ha risposto al questionario (Ca2). Il primo campione (Ca1) corrisponde a quello già utilizzato nei tre contributi precedenti, cioè i 122 studenti (il 71,3% donne e il 28,7% uomini) che hanno frequentato i corsi di inglese per studenti con DSA tra l'a.a. 2020 e l'a.a. 2021-2022. Il secondo campione (Ca2) è invece costituito da 41 studenti (il 70,73% donne e il 29,27% uomini) che hanno frequentato i corsi di inglese per studenti con DSA durante uno dei cinque anni accademici in cui tali corsi sono stati attivati (cioè dall'a.a.2019-2020 all'a.a. 2023-2024).

3. INDAGARE L'ENGAGEMENT DEGLI STUDENTI CON DSA ALLA LUCE DELLA LORO AUTOBIOGRAFIA

Come evidenziato in apertura a questo contributo, l'autobiografia linguistica può costituire uno strumento privilegiato per indagare il sistema motivazionale degli studenti con DSA, facendo riferimento in particolare alla loro esperienza di apprendimento della L2.

Nel modello di Dörnyei, tuttavia, mentre le componenti del Sé Ideale e del Sé Dovuto sono fortemente radicate nella ricerca psicologica sui sé possibili, la dimensione denominata "*L2 Learning Experience*" è ancor oggi la meno definita sul piano teorico-concettuale. Recentemente, l'autore ha proposto di ridefinire questa componente come «the perceived quality of the learners' engagement with various aspects of the language learning process» (Dörnyei, 2019: 19), suggerendo di assumere gli studi sullo *student engagement* come riferimento teorico.

Il concetto di *engagement* in ambito psico-educativo è stato declinato in vari modelli (per una sintesi si vedano Reschly, Christenson, 2022), dall'analisi dei quali emerge il ricorrere di tre principali forme di *engagement*:

- *comportamentale*, che è legato al concetto di partecipazione e include non solo una condotta adeguata e l'assenza di comportamenti oppositivi, ma anche il coinvolgimento in attività sociali ed extracurricolari, dimostrando impegno, costanza, concentrazione e atteggiamenti proattivi;
- *cognitivo*, che è legato al concetto di investimento e include la coscienziosità e la volontà di approfondire l'impegno necessario nello svolgere con successo compiti complessi, di porsi obiettivi e assumere atteggiamenti auto-regolativi efficaci;
- *affettivo-emotivo*, che riguarda invece reazioni positive o negative rispetto all'attività didattica, nonché la qualità delle relazioni che lo studente stabilisce con gli insegnanti e i compagni.

Come evidenziano Reschly e Christenson (2012:10), l'*engagement* influenza gli obiettivi di apprendimento a breve e lungo termine, ma è a sua volta influenzato da variabili contestuali quali la famiglia, i compagni, l'ambiente educativo e la comunità sociale in senso ampio in cui lo studente è inserito. Proprio per questo motivo, analizzando la qualità

dell'*engagement* degli apprendenti di lingue con DSA si possono cogliere segnali di un futuro successo o insuccesso nel percorso glottomatetico.

In questa sezione, dunque, analizzeremo le autobiografie linguistiche del nostro campione di studenti universitari con DSA allo scopo di cogliere linee di tendenza sul piano del loro *engagement* comportamentale, cognitivo e affettivo-emotivo.

3.1. *Engagement affettivo-emotivo*

Nonostante nei modelli teorici sull'argomento la dimensione affettivo-emotiva venga collocata in genere dopo quella comportamentale e cognitiva, le autobiografie linguistiche analizzate risultano invece intrise di connotazioni affettive ed emotive anche quando gli informanti descrivono forme di *engagement* comportamentale e cognitivo. Per questa ragione iniziamo la nostra analisi proprio partendo da questa componente.

Gli aspetti di *engagement* affettivo-emotivo emergono con chiarezza nella sezione "Esperienze e atteggiamenti" dell'autobiografia, e riguardano il rapporto da un lato con l'oggetto di apprendimento, ossia la lingua inglese, e dall'altro con gli insegnanti. Il 32,76% degli informanti descrive il proprio rapporto con l'inglese in modo fortemente negativo, mentre il 51,72% in modo solo in parte positivo; ne consegue, pertanto, che per oltre l'80% del campione l'esperienza di apprendimento di questa lingua è risultata frustrante e, in alcuni casi, addirittura traumatica.

L'analisi delle occorrenze lessicali riferite all'inglese rivela che la gamma e l'originalità dei termini utilizzati è di gran lunga superiore nei casi in cui gli apprendenti hanno vissuto esperienze negative; mentre, infatti, gli informanti con un rapporto positivo con questa lingua hanno usato aggettivi generici (es. *buono, discreto, sereno*), quelli con un rapporto più conflittuale hanno scelto espressioni più colorite, come *altalenante, ambiguo, burrascoso, distaccato, montagne russe, travagliato, turbolento*). Il livello di *engagement* affettivo-emotivo con la lingua inglese si evince anche dal fatto che spesso l'oggetto di apprendimento viene descritto attraverso termini normalmente riferiti al rapporto con persone²:

Non avevo molta simpatia per la materia e mi trovavo a disagio con la professoressa che non ha accolto positivamente la mia segnalazione di DSA. [10]

Il mio rapporto con l'inglese non è mai stato dei migliori, anzi si potrebbe dire che non è mai scorso buon sangue tra noi. [31]

Il mio rapporto con l'inglese è amore e odio perché mi piace, ma ho molta difficoltà. [58]

La relazione con gli insegnanti viene descritta negativamente nel 41% dei casi, e non del tutto positivamente in un altro 30%. I dati suggeriscono, inoltre, che in circa la metà dei casi esiste una correlazione tra la relazione educativa e il tipo di *engagement* affettivo-emotivo sviluppato dagli apprendenti: infatti, il 55,8% degli informanti che sostengono di aver avuto problemi relazionali con gli insegnanti dichiara anche di non amare le lingue; la percentuale sale al 68% se si analizzano le narrazioni degli apprendenti che hanno avuto un rapporto altalenante con gli insegnanti, i quali descrivono allo stesso modo il loro

² In corsivo sono indicate le espressioni che rimandano ad una personificazione della lingua. Tra parentesi quadre viene inoltre indicato il numero associato a ciascun informante del primo campione (Ca1), in modo che il lettore possa riconoscere i casi in cui sono riportati estratti delle medesime autobiografie. Si precisa, infine, che le citazioni vengono riportate così come espresse dagli informanti, incluse eventuali deviazioni dalla norma linguistica.

rapporto con l'inglese. È significativo, infine, che solo nel 5,8% dei casi troviamo apprendenti con una buona relazione con gli insegnanti a dispetto di un rapporto negativo con l'inglese, e in nessun caso si sia riscontrato il contrario.

L'analisi delle occorrenze lessicali suggerisce che la relazione educativa venga descritta attraverso aggettivi qualificativi mediamente più generici rispetto al rapporto con l'inglese; tra le occorrenze più frequenti troviamo: *bello, bruttissimo, buono, discreto, normale, pessimo*. Alcuni informanti evidenziano poi le caratteristiche professionali dei loro insegnanti, soffermandosi a volte sulla dimensione metodologica (*brava, competenti, preparati, confusionaria, non spiegava bene*), altre volte sulla loro (mancata) preparazione specifica (*disinformati sui DSA*), e più spesso sulle competenze trasversali (*comprensivi, empatica, paziente, disponibile*). Proprio la carenza di quest'ultime sembra aver avuto ripercussioni negative sull'*engagement* affettivo-emotivo degli apprendenti:

Gli insegnanti preferivano di gran lunga avere a che fare con chi riusciva ad apprendere la materia più tosto che cercare di farla capire alle persone come me, ma credo sia stata sempre una questione di sfortuna la mia. [5]

Forse questo [il brutto rapporto con l'inglese] sarà dovuto al fatto che intanto da piccoli se una cosa risulta parecchio difficile si tende a trascurare o comunque a farla male ma di certo gli insegnanti che ho avuto nella mia carriera scolastica non hanno minimamente provato a farmi interessare alla materia. [31]

Il mio rapporto con gli insegnanti d'inglese non ha mai portato i giusti frutti. Sin dalle elementari la maestra faceva partecipare attivamente alla lezione solo i bambini che erano più bravi, perché forse più portati alla lingua, e tutti quelli tipo me che avevano più difficoltà non venivano quasi considerati. Giunta poi alle medie la grande lacuna che avevo accumulato alle elementari si è esternalizzata alle medie dove purtroppo ho avuto una prof competente i primi mesi, poi per problemi personali si è assentata ed è iniziato così il sostituirsi dei vari supplenti, che non ti dava continuità nelle lezioni. [...] Giunta poi alle superiori la professoressa era una signora prossima alla pensione che non aveva più voglia di insegnare e che non sapeva gestire la classe. [84]

Nonostante i termini relativi alle emozioni siano poco frequenti (le occorrenze maggiori si hanno per *paura* e *timore*, entrambi presenti 5 volte), gli estratti qui riportati sono esemplificativi della “atmosfera emotiva” ricorrente nelle narrazioni raccolte, da cui emerge un'esperienza di apprendimento dell'inglese spesso connotata negativamente sul piano affettivo-emotivo.

3.2. *Engagement comportamentale*

Nella letteratura scientifica sull'argomento si distingue tra comportamenti “universali” e “opzionali” che gli studenti possono mettere in atto per raggiungere un obiettivo di apprendimento (per una sintesi critica: Al-Hoorie, 2018). Per quanto riguarda lo studio delle lingue, dalle narrazioni del nostro campione risulta che la quasi totalità delle lingue citate dagli informanti coincide con quelle previste dall'ordinamento scolastico italiano (inglese, francese, tedesco e spagnolo), ad indicare che lo studio delle lingue viene associato principalmente ad un comportamento universale derivato dall'obbligo scolastico. Solo tre informanti hanno adottato un comportamento opzionale, scegliendo di studiare anche altre lingue (portoghese, cinese e islandese).

Nelle narrazioni degli apprendenti emergono però svariate altre forme di *engagement* opzionale, che si determina quando lo studente si impegna in esperienze extracurricolari che vanno dunque oltre le attività scolastiche tradizionali. Considerate le difficoltà che spesso questa tipologia di apprendenti incontra nelle attività scolastiche tradizionali, non stupisce che una parte del campione menzioni il ricorso a forme di sostegno extrascolastico, come *ripetizioni* (9 occorrenze), *lezioni private* (5), *campus estivi* (1), i cui benefici vengono tuttavia ritenuti spesso limitati:

Le mie esperienze con le lingue è stata altalenante e difficoltosa. Questo forse sarà stata colpa mia in parte, però l'ambiente scolastico non è stato il massimo per l'apprendimento. Sono andato a ripetizioni per impararlo e ho partecipato a corsi esterni però con risultati non eccezionali. [28]

Per quanto riguarda il mio studio dell'inglese oltre alle lezioni scolastiche, nel periodo delle scuole medie ho fatto più di un'anno di lezioni private per recuperare il mio deficit ma anche quelle sono servite quasi a nulla. [31]

Ho fatto un sacco di ore di ripetizione da quando sono piccole ma nonostante questo le difficoltà nello scrivere non sono mai sparite, solo attraverso tanto... tantissimo allenamento riuscivo a produrre qualcosa che non era proprio illeggibile. [75]

Nelle narrazioni analizzate emerge però che molti informanti non si sono limitati a forme di *engagement* 'emergenziale' finalizzato al recupero delle difficoltà scolastiche. In particolare, è emerso che il 25,4% del campione ha partecipato ad esperienze extrascolastiche di potenziamento linguistico all'estero (principalmente scambi culturali e corsi di lingua). Nella maggior parte dei casi, queste esperienze sono descritte utilizzando termini ricchi di connotazioni positive, da cui emerge un *engagement* emotivo positivo in aperto contrasto con una visione perlopiù negativa dell'esperienza scolastica:

Ho studiato inglese a scuola e due anni fa ho trascorso due settimane in America, sono state le settimane più produttive di tutte le settimane di scuola precedenti. Stavo imparando la lingua e iniziavo a prendere più sicurezza con essa. [9]

L'inglese non l'ho imparato solo a scuola, nell'estate della terza media ho fatto una vacanza studio di due settimane nella cittadina di Chichester, dove ho frequentato le lezioni insieme ad altri ragazzi sia italiani che stranieri, con il successivo conseguimento di una certificazione linguistica di livello A2. Questa esperienza è stata molto costruttiva ed entusiasmante, mi ha dato la possibilità di avvicinarmi e parlare con persone di diverse nazionalità in inglese. [40]

Quando sono partita per New York ho imparato a credere in me stessa, a mettermi in gioco e sono riuscita ad imparare il più possibile. [47]

Un'altra forma di *engagement* opzionale è il conseguimento di una certificazione linguistica, che emerge nel 12,3% delle autobiografie. In realtà svariati sono i casi di apprendenti che hanno tentato senza successo di ottenere una certificazione, mentre altri informanti dichiarano di aver rinunciato per timore di fallire la prova. In questi casi emerge con chiarezza un forte *engagement* emotivo negativo, come si evince dagli estratti che riportiamo di seguito; in particolare, mentre negli esempi 13-15 si può notare l'investimento degli apprendenti, seppur intriso di emozioni negative, nell'esempio 16 è la stessa figura dell'insegnante a promuovere una sorta di *disengagement* dello studente.

All'inizio di quest'anno mi sono iscritta ad un corso privato all' The Oxford Language Istituite per conseguire la certificazione Cambridge b1 ma nonostante sto continuando a frequentarlo, ho moltissime difficoltà. [1]

Sono sempre stato interessato a imparare la lingua inglese, infatti ho partecipato a diversi corsi di lingua durante il periodo delle superiori [...] Purtroppo in questi anni non ho avuto modo di fare grossi progressi con la lingua. Nel 2018 ho ricevuto un risultato abbastanza deludente nell'esame Cambridge per la certificazione B1, poiché mancavano sei punti per ottenere il livello B1 e quindi non ottenendo il livello prestabilito ho ricevuto il livello più basso A2. Tutto ciò mi ha abbastanza abbattuto e purtroppo demoralizzandomi ho lasciato un po' in disparte la lingua inglese. [26]

Non ho mai avuto l'occasione di fare una certificazione d'inglese perché sono sempre stata spaventata di poter fallire a causa della dislessia. [51]

In quinta superiore ho frequentato le lezioni pomeridiane del PET senza poi sostenere l'esame in quanto la mia professoressa me lo ha sconsigliato perché ritenuto da lei troppo difficile. [25]

Nel 14,75% delle autobiografie linguistiche si riscontrano anche alcuni comportamenti opzionali finalizzati all'esposizione informale alle lingue, tra cui: la visione di *film* (17 occorrenze in 11 biografie), *serie tv* (9 occorrenze in 8 biografie, 2 delle quali sono diverse da quelle in cui compare la parola *film*), *canzoni* (4 occorrenze in altrettante biografie, 3 delle quali sono diverse da quelle in cui compaiono i termini *film* o *serie tv*), *internet* (3 occorrenze in 3 biografie, 2 delle quali diverse dalle precedenti). Nei seguenti estratti si può osservare che l'esposizione informale alle lingue assume un valore di (ri)motivazione dell'apprendente a fronte degli insuccessi nelle situazioni di apprendimento formale:

Il mio rapporto con l'inglese è cominciato a cambiare quando mio papà mi disse di provare a guardare i film in lingua originale (guardare film e serie tv è una delle cose che mi piace di più fare), l'idea mi piaceva soprattutto per sentire le vere voci degli attori e per avere un'idea a 360° della loro bravura nella recitazione. Devo ammettere che ancora oggi faccio fatica a guardare un film in lingua originale però mi sono prefissata questo obiettivo e mi piacerebbe raggiungerlo prima o poi. [52]

Mi piace la lingua inglese vedo film serie in lingua inglese, con i sottotitoli in italiano, ma quando si tratta di studiarla faccio fatica a comprendere tutte quelle regole e i verbi da imparare a memoria. Un incubo. [54]

Ho approfondito la lingua inglese inizialmente facendo ripetizioni con la cugina di mio padre e poi frequentando un corso per prendere la certificazione B1, dove purtroppo non ho passato l'esame. Però ho iniziato a seguire la mia serie tv preferita in inglese che mi ha portato alla conoscenza di molte parole. [49]

3.3. *Engagement cognitivo*

Come abbiamo visto in apertura al paragrafo 3, questa forma di *engagement* concerne atteggiamenti e comportamenti riconducibili alla sfera dell'auto-regolazione dell'apprendimento. Per questa ragione, come primo passo abbiamo ricercato nel corpus termini o espressioni riconducibili a quest'ambito; la rilevazione ha condotto tuttavia ad esiti piuttosto limitati. Il termine *strategia*, ad esempio, compare solo 7 volte (in 7 biografie

diverse), ma solo in due casi è riconducibile all'auto-regolazione, in quanto fa riferimento al concetto di strategia di apprendimento:

Nel corso B1 abbiamo affrontato delle strategie di apprendimento. Molte di queste le conoscevo già, ma avevo smesso di utilizzarle perché pensavo che non fossero molto utili nello studio. Questo corso mi ha dato modo di riscoprire questi metodi di studio e ora mi trovo molto meglio. [52]

Dopo un anno fatto insieme: intanto l'apprendimento dell'inglese è stato un po' più facile, non ho mai parlato così tanto in una lingua diversa dalla mia. Ho appreso tante strategie per conoscere la lingua e mi sono accorta che la so padroneggiare, che con la calma di arriva ovunque. [62].

Il termine *metodo* invece viene citato da 16 informanti, ma solo in 6 casi è riferito a forme di auto-regolazione messe in atto dall'apprendente, mentre in genere è usato in riferimento alle metodologie didattiche utilizzate dagli insegnanti:

I metodi insegnanti durante il corso mi stanno facendo fare dei passi avanti notevoli e questo infonde in me una grande fiducia e curiosità verso questa dialettica. [93]

Sono molto grata che sia stato attivato questo corso perché credo che potrà servirci molto, spero sia un'opportunità per migliorare il mio metodo di studio che, a mio parere è ancora troppo mnemonico. [10]

Come si può osservare, i termini *strategia* e *metodo* compaiono quasi esclusivamente nelle autobiografie di studenti che hanno seguito o stanno seguendo i corsi di potenziamento organizzati dall'Ateneo parmense, la cui impostazione fortemente metacognitiva ha evidentemente sortito effetti positivi sulla consapevolezza degli informanti nella sfera dell'auto-regolazione.

Nonostante la scarsità di riferimenti specifici a forme auto-regolative di apprendimento, le narrazioni raccolte consentono di esplorare indirettamente l'investimento e lo sforzo cognitivo richiesto agli studenti con DSA dallo studio delle lingue, analizzando le difficoltà linguistiche da loro descritte. Il termine *difficoltà*, infatti, risulta tra le parole più frequenti nel corpus (99 occorrenze in 58 biografie). Gli informanti riportano difficoltà di memoria (24), comprensione del testo scritto (35) o orale (9), produzione scritta (13) o orale (17):

La difficoltà maggiore poiché capisco a fatica se è parlato velocemente, insieme alla scrittura poiché sbaglio nello scrivere confondendo lettere per la discrepanza pronuncia/scrittura. [78]

La cosa che mi manda più nel panico è l'esposizione, nel momento in cui devo parlare io è come se la mia mente diventasse vuota e non riesco a comporre una frase in inglese si senso compiuto. [68]

Come si evince dagli ultimi esempi che abbiamo riportato, la descrizione delle proprie difficoltà di apprendimento risulta fortemente intrisa di emozioni negative; lo stesso fenomeno era stato riscontrato in riferimento alla descrizione di forme di *engagement* comportamentale (si vedano, tra tutti, gli esempi 14-15). L'analisi delle autobiografie suggerisce pertanto che le diverse forme di *engagement*, seppur separate e distinte sul piano teorico, risultano nelle narrazioni fortemente interconnesse e che la componente affettivo-emotiva influenza notevolmente le altre.

4. DAL PASSATO AL FUTURO: INDAGARE LE *SELF-GUIDES*

Come si è avuto modo di spiegare nel paragrafo 2, al fine di indagare le *Self-guides* (in particolare il Sé Ideale (*L2 Ideal Self*) e il Sé Dovuto (*Ought-to L2 Self*) degli studenti universitari con DSA è stato somministrato a un gruppo di volontari (41 studenti in tutto) un questionario composto da 6 parti (5 quesiti + uno spazio libero). Nei prossimi paragrafi saranno analizzate le risposte ai primi 4 quesiti: i primi due relativi al Sé Ideale (par. 4.1) e gli altri due relativi al Sé Dovuto (par. 4.2).

4.1. *Il Sé Ideale*

Per capire quali elementi compongano l'*Ideal Self* (Sé Ideale) degli apprendenti occorre analizzare le risposte al quesito 1:

“Prima di iniziare il corso di inglese per studenti con DSA, che tipo di studente di inglese speravi e sognavi di diventare? Quali erano le tue aspettative?”

Per quanto concerne le modalità di comunicazione, quelle che ricorrono maggiormente sono lo *speaking* e/o l'interazione in lingua: ben 13 studenti speravano di migliorare queste competenze attraverso la frequenza del corso. A seguire troviamo la comprensione orale (4), la scrittura (1) e la lettura (1). A livello di contenuti, si rileva il desiderio di padroneggiare la pronuncia (1), la grammatica (2), il lessico (6) o, in maniera più specifica, di raggiungere un livello di competenza B2 (1). Per quanto concerne gli aspetti più legati all'*engagement* cognitivo, 2 studenti hanno parlato di come prima di iniziare il corso desiderassero acquisire delle strategie utili per il proprio apprendimento:

Volevo capire se esistessero delle strategie oppure dei punti di riferimento a cui potersi appoggiare. [2]³

Volevo imparare tecniche utili [...]. [23]

Mentre un altro studente auspicava che i docenti del corso utilizzassero delle metodologie innovative e funzionali:

Speravo di poter imparare l'inglese attraverso un metodo ad hoc che mi perché mettesse di superare o aggirare i “blocchi” che riscontravo nel mio studio della lingua inglese attraverso i metodi utilizzati in precedenza. [40]

In 2 casi si rileva invece la volontà di raggiungere un buon livello di autonomia e di *empowerment*:

Speravo di avere un'autonomia nella lingua. [5]

Avevo come aspettativa quella di diventare indipendente. [16]

A livello di componenti emotive, in 6 casi si esprime il desiderio di essere maggiormente sicuri/e di sé e in 1 caso di superare la propria ansia linguistica:

³ Tra parentesi quadre viene indicato il numero associato a ciascun informante del secondo campione (Ca2), in modo che il lettore possa riconoscere i casi in cui sono riportati estratti delle medesime autobiografie. Si precisa che le citazioni vengono riportate così come espresse dagli informanti, incluse eventuali deviazioni dalla norma linguistica.

Speravo di diventare uno studente che non si agitava più al pensiero di parlare in inglese. [38]

Focalizzando l'attenzione su quest'ultimo esempio, è curioso come in soli 5 casi su 41 gli studenti abbiano scelto di adottare la prospettiva concettuale e linguistica della domanda e di riferirsi al proprio Sé Ideale utilizzando l'espressione *uno studente (che)*:

Speravo di diventare uno studente più sicuro di sé quando si ha a che fare con l'inglese. [25]

Un altro aspetto che merita di essere sottolineato è che in 5 casi gli studenti hanno dichiarato che inizialmente avevano basse aspettative su di sé in quanto apprendenti e che si erano posti obiettivi basilari, di “prima sopravvivenza” linguistica:

Volevo avere un livello sufficiente. [6]

Avevo aspettative medio-basse. [13]

Volevo conoscere soprattutto le basi. [21]

Volevo avere una conoscenza di base. [29]

Speravo di diventare uno studente di inglese con delle semplici basi. [31]

In 3 delle risposte, anticipando in qualche modo il quesito relativo alla *L2 Learning Experience*, viene espressa la volontà degli studenti di apprendere la lingua inglese per motivazioni culturali legate alla propria integrazione all'estero o all'incontro, in Italia o all'estero, con parlanti di altre lingue. In questo senso emerge la consapevolezza del ruolo fondamentale dell'inglese come lingua veicolare (lingua franca) a livello internazionale.

A me non è mai piaciuta la lingua inglese [...] ma mi sarebbe piaciuto conoscerla per avere più conoscenze anche a livello culturale e poter adattarmi in ogni posto del mondo. [7]

Le mie aspettative erano di imparare ad interloquire in modo corretto durante eventuali viaggi all'estero. [26]

[...] ogni volta che andavo all'estero non riuscivo mai a capire e a farmi capire. Ecco io desideravo riuscire a capire meglio l'inglese in modo tale da poter poi farmi comprendere dagli stranieri che incontro se vado all'estero. [33]

Per analizzare quali elementi compongono l'*Ideal Self* (Sé Ideale) degli apprendenti occorre analizzare le risposte al quesito 2:

“Al termine della tua esperienza nel corso di inglese per studenti con DSA, pensi di essere diventato lo studente di inglese che speravi e sognavi di diventare prima di iniziare il corso? Se SÌ, cosa ti ha permesso di diventarlo? Se NO, per quale motivo non lo sei diventato?”

Il quesito ha ricevuto una maggioranza di risposte positive (il 71% ha dichiarato di avere raggiunto i propri obiettivi). In un caso lo studente ha dichiarato di essere diventato uno studente persino migliore di quello idealizzato prima del corso. Solo alcuni studenti hanno però precisato i fattori che secondo loro avrebbero contribuito al raggiungimento del Sé Ideale. Tra questi troviamo soprattutto fattori legati al contesto di apprendimento: il corso nella sua generalità (3), il docente del corso (3), la struttura delle lezioni e delle attività (5), il lavoro sulla grammatica (3), il lavoro sul lessico (5), il lavoro sulla pronuncia (2), il libro di testo (1), il tipo di argomenti (1), gli esercizi dentro e fuori la classe (1), i

compiti (2), le strategie (2). Per quanto riguarda invece la motivazione intrinseca, legata all'*engagement* comportamentale, troviamo un solo riferimento:

Mi ha permesso di diventarlo la costanza e l'impegno che ci ho messo. [27]

In 2 risposte troviamo punti di intersezione tra le componenti contestuali e quelle affettivo-emotive, in cui il raggiungimento degli obiettivi viene ricondotto al fatto di aver potuto esercitarsi con un docente a conoscenza del loro DSA e con compagni con caratteristiche cognitive e di apprendimento simili alle proprie:

La possibilità di colloquiare direttamente con altri studenti e professori a conoscenza delle difficoltà reali di uno studente con DSA penso abbiano semplificato il percorso. [16]

La possibilità lavorare con persone senza pregiudizi. [25]

e in altre 2 al fatto che il corso fosse progettato proprio per studenti con DSA:

Il fatto che il corso era per DSA⁴ ha fatto molto. [11]

Sì, perché grazie ad un metodo adatto agli studenti DSA ho potuto imparare e memorizzare termini nuovi. [15]

Mi ha permesso di diventarlo la "sensibilità" del corso, perfettamente calibrato su uno studente con DSA, senza richieste eccessive/demoralizzanti, ma al contrario con step valorizzanti. [26]

Per concludere, possiamo rimarcare come nelle risposte degli studenti il Sé Ideale, pur avendo una forma abbastanza precisa in termini di contenuti linguistici, modalità di comunicazione, livelli e competenze, sia fortemente associato a fattori cognitivi quali l'auto-regolazione e l'autoefficacia:

Ho capito che con i giusti mezzi di poter diventare più brava. [9]

Sì, per la sicurezza e non mi importa se sbaglio. [18]

Era l'obiettivo che speravo nelle mie tante incertezze. [31]

Riscontro, al termine del corso, maggiore interesse e fiducia di poter migliorare ancora. [40]

In 4 casi gli studenti hanno invece dichiarato di non essere riusciti a identificarsi con il proprio Sé Ideale a causa della propria pigrizia, della necessità di maggior esercizio, della mancanza di tempo o del fatto che i propri obiettivi implicassero situazioni e pratiche diverse da quelle affrontate durante il corso:

No, perché non avevo molta voglia, ero pigra, demotivata. [33]

No, per imparare bene l'inglese devo continuare ad esercitarmi e ci vorranno anni. [34]

No, principalmente perché non avevo tanto tempo [...] e volevo fare nuove esperienze con persone straniere che vengono in Italia. [36]

⁴ Per un approfondimento circa l'utilizzo dell'espressione "un DSA" in riferimento a una persona con questa caratteristica cognitiva, si veda: Daloiso (2017), Ghirarduzzi (2023).

No, come ho segnalato sono rimasta praticamente uguale alla situazione d'ingresso. [39]

Altri 4 studenti hanno invece dichiarato di essere riusciti a raggiungere il proprio Sé Ideale solo in parte:

Di poco, perché per lo *speaking* ho bisogno ancora di tanto ascolto. [1]

Sì, in parte, sicuramente ho capito molte cose e che esistono delle strategie; NO perché non lo riesco a parlare molto. [2]

Per un certo senso sì, ma sono convinta che imparando altri vocaboli riuscirò sicuramente piano piano ad arrivare a parlare in maniera scorrevole anche in inglese. [14]

Spero che col tempo e continuando a studiare di diventare lo studente che vorrei essere. [38]

Infine, in 2 casi gli studenti hanno dichiarato che non sapevano con certezza se avessero raggiunto il proprio Sé Ideale al termine del corso:

Non lo so, la certezza totale la si ha soltanto nel momento in cui si mette in pratica le proprie conoscenze. [12]

Non so rispondere né SÌ né NO. [30]

mentre in 1 caso lo studente ha affermato che aveva già raggiunto il proprio Sé Ideale prima di frequentare il corso:

Avendo un buon livello di inglese, sono rimasto al pari. [23]

4.2. *Il Sé Dovuto*

Per comprendere quali elementi compongano l'*Ought-to Self* (Sé Dovuto) degli apprendenti occorre analizzare le risposte al quesito 3:

“Prima di iniziare il corso di inglese per studenti con DSA, che tipo di studente pensavi che i tuoi insegnanti e le altre persone intorno a te volessero che tu diventassi? Quali aspettative credevi avessero su di te?”

La maggior parte del campione ha riferito di come insegnanti e docenti avessero aspettative positive nei loro confronti, mentre 2 studenti hanno parlato di aspettative negative:

Pensavo che non sarei riuscita ad imparare niente, questo era anche ciò che pensava la mia famiglia conoscendomi e sapendo la frana che sono in lingue. [34]

Per i miei insegnanti d'inglese che fossi una causa persa, perché sbagliavo ogni 3x2 e che lo facessi apposta, senza ascoltare il fatto che in realtà non riuscivo a capire e comprendere, a gestire. I miei familiari pensavano e pensano che lo faccia apposta, che non mi impegno abbastanza e per questo c'è molto giudizio. [2]

Altri 3 studenti hanno invece raccontato di come le aspettative altrui, seppure di segno positivo, fossero troppo alte e difficili da gestire:

Ho sempre avuto diverse difficoltà e penso che le persone attorno a me si aspettassero che provassi a superare questo ostacolo. [17]

Avevo molte aspettative nei confronti della famiglia, sono l'unica in famiglia che non parla perfettamente inglese. [18]

Sicuramente pensavo che le persone intorno a me mi vedessero come una persona in grado di tradurre qualsiasi cosa dall'inglese e affrontare normali conversazioni, mentre non è così. [41]

Abbastanza comune (5 casi) è anche l'esperienza di chi è circondato da persone prive di aspettative nei suoi confronti:

Non avevano nessuna aspettativa, se non quella del superamento dell'esame. [15]

La gente non si aspettava tanto di me. [21]

Nessuna aspettativa. [22]

Gli insegnanti non avevano grandi aspettative. [32]

Non penso avessero grandi aspettative. [37]

o di chi (3 casi) si rifiuta di farsi carico delle aspettative altrui (come si vede dagli esempi tale rifiuto si accompagna spesso a una manifesta dichiarazione di disinteresse nell'opinione degli altri):

Sono una persona che non bada alle aspettative altrui. [11]

Non mi baso sull'aspettativa dei professori o familiari, ma su quello che serve a me nella vita o nella carriera. [23]

C'erano dagli altri buone aspettative, ma degli altri chi se ne frega. Ciò che conta sono le mie aspettative. [39]

Per verificare il raggiungimento dell'*Ought-to L2 Self* è invece necessario focalizzarsi sulle risposte degli studenti al quesito 4:

“Al termine della tua esperienza nel corso di inglese per studenti con DSA pensi di essere diventato lo studente di inglese che i tuoi insegnanti e le altre persone intorno a te volevano che tu diventassi? Se SÌ, cosa ti ha permesso di diventarlo? Se NO, per quale motivo non lo sei diventato/a?”

Anche in questo caso si registra una maggioranza di risposte positive, con il 68% del campione che ha dichiarato di essere diventato esattamente lo studente di inglese che gli insegnanti e le persone intorno volevano che diventasse; in un solo caso lo studente ha asserito di avere superato le aspettative del contesto universitario e familiare (*Sì, anche di più*). I fattori che secondo loro avrebbero contribuito al raggiungimento del Sé Dovuto sono simili a quelli indicati nelle risposte al secondo quesito, con una maggioranza di elementi riferibili al contesto di apprendimento (struttura del corso, docente, ecc.). Tuttavia non mancano neppure qui fattori comportamentali, riguardanti l'impegno personale, o fattori affettivo-emozionali, riconducibili al rapporto con compagni con esperienze simili alle proprie:

Attraverso l'impegno e la costanza sono migliorata. [9]

[...] i miei genitori hanno visto il mio impegno. [34]

Il fatto di conoscere nuovi compagni e parlare con loro del rapporto con l'inglese alle superiori. [36]

Come già visto in relazione al Sé Ideale, anche il raggiungimento del Sé Dovuto sembra essere associabile a fattori cognitivi quali l'autoefficacia e l'auto-regolazione dell'apprendimento:

Con l'aiuto del corso ho potuto capire meglio i miei punti deboli e cercare di migliorarli. [9]

Sono riuscita ad ampliare il mio vocabolario diventando più sicura di me. [10]

Sono consapevole di avere avuto dei miglioramenti. [17]

Non mi vergogno più a parlare. [18]

In 3 casi gli studenti hanno invece affermato di non essere perfettamente sicuri di avere raggiunto il Sé Dovuto:

Lo spero. [1]

[...] devo ancora mettere in pratica l'abilità linguistica in modo serio. [12]

Lo spero. [26]

Non saprei. [41]

mentre altri 4 studenti hanno dichiarato con assoluta certezza di non essere riusciti a raggiungere tale obiettivo:

No. [21]

No, perché ancora oggi non mi ritengo soddisfatto del mio livello di inglese. [30]

No, pensavano che uscissi con una maggiore sicurezza. [32]

No. [39]

Anche in 4 delle risposte a questo quesito si rileva un disinteresse esplicito nei confronti delle opinioni e delle aspettative altrui sul proprio apprendimento:

Al termine di questa esperienza del corso di inglese per DSA credo fortemente che non mi interessa proprio nulla di quello che possano pensare sia i miei familiari e i miei insegnanti. [2]

Non punto nella vita a diventare come volevano i miei insegnanti, in quanto non sanno nulla di dislessia e incarnano gli esempi opposti di come vorrei essere io nella vita. [23]

Non lo so e non mi interessa. [24]

Sinceramente non mi interessa di cosa gli insegnanti volevano o non volevano. Io sono diventata così. Il resto non mi importa. [33]

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Per rispondere alla prima domanda di ricerca (Quali forme di *engagement* dello studente emergono analizzando le esperienze di apprendimento della L2 raccontate nelle

autobiografie?), occorre innanzitutto precisare che dall'analisi delle autobiografie (Ca1) è emerso come nelle esperienze di apprendimento della L2 raccontate dagli studenti siano presenti tutte e tre le principali forme di *engagement* che generalmente ricorrono in bibliografia (Reschly, Christenson, 2022): *affettivo-emotivo*, *comportamentale* e *cognitivo*.

A livello di *engagement affettivo-emotivo*, è emerso che per l'80% del campione l'esperienza di apprendimento dell'inglese è stata frustrante e traumatica. Tale rapporto negativo è affiorato anche dall'analisi delle occorrenze lessicali, grazie alle quali è stato possibile rilevare anche una tendenza alla personificazione della lingua inglese. Anche il rapporto con gli insegnanti risulta essere tendenzialmente negativo: una delle caratteristiche dei docenti che sembrano avere avuto più ripercussioni negative sull'*engagement affettivo-emotivo* è la carenza di competenze trasversali quali la comprensione, l'empatia, la pazienza e la disponibilità.

Per quanto concerne invece l'*engagement comportamentale* gli apprendenti, non avendo la tendenza a studiare lingue diverse da quelle previste dall'ordinamento scolastico italiano, sembrano tenere un comportamento definibile come "universale". Tuttavia nel campione si rilevano anche forme di *engagement* "opzionali" (cioè relativi ad esperienze extracurricolari) sia di tipo "emergenziale", quali le ripetizioni e le lezioni private, che di tipo più sistematico, quali i viaggi di potenziamento linguistico all'estero, l'ottenimento di una certificazione linguistica o l'esposizione informale alle lingue tramite i media (film, serie tv, canzoni, Internet). Tali forme di *engagement* opzionale possono rivelarsi sia negative (come generalmente accade per le ripetizioni, le lezioni private e le certificazioni linguistiche) che positive (questo accade di norma per i viaggi di istruzione e per la fruizione dei media).

Infine, per quanto concerne l'*engagement* cognitivo (che, come detto, ha a che fare con l'auto-regolazione dell'apprendimento), non sono emersi dati rilevanti. Tuttavia, in alcuni casi si è notata una correlazione tra la motivazione degli studenti e l'impostazione fortemente metacognitiva del corso da loro seguito presso l'Università di Parma (che prevede l'acquisizione di strategie e metodi per l'apprendimento delle lingue).

Un aspetto interessante da rilevare è il fatto che la componente affettivo-emotiva sembra influenzare notevolmente le altre componenti dell'apprendimento e che tutti e tre i tipi di *engagement* descritti ne sono intrinseci.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca (In che modo il Sé Ideale e il Sé Dovuto di questi studenti sono mutati durante il corso di inglese per studenti con DSA da loro frequentato?), possiamo dire che, a livello di *Ideal Self*, per la maggioranza degli studenti (68%) del Ca2 si rileva il raggiungimento del proprio Sé Ideale. Relativamente alle aspettative, all'interno del campione si notano alcune tendenze:

- lo *speaking* e l'interazione orale sembrano essere le modalità di comunicazione più presenti (tale tendenza sembra essere in linea con quanto rilevato in Daloiso, 2024, secondo cui si tratterebbe delle due modalità nelle quali gli studenti con DSA si sentono più fragili).
- non si rilevano obiettivi di tipo strumentale (nessuno studente, ad esempio, indica il superamento della prova di idoneità).
- gli obiettivi trasversali dell'apprendimento (come l'acquisizione di strategie) e quelli psicologici (come il superamento dell'ansia) sono presenti, ma in misura minore rispetto agli obiettivi linguistici.
- in diversi casi gli obiettivi sono basilari, di "prima sopravvivenza linguistica" (e rivelano probabilmente un basso livello di autostima e di autoefficacia).

- a livello linguistico sembra emergere la volontà di esprimere la propria individualità di apprendenti evitando di utilizzare l'espressione generica “uno studente che” (come invece suggerito dall'input fornito nel questionario).

Per quanto concerne invece le motivazioni che hanno permesso il raggiungimento del Sé Ideale, si rileva come la maggior parte abbia a che fare con il contesto di apprendimento (specialmente con fattori più comuni, quali il docente, i programmi, ecc.). Emergono invece molto raramente motivazioni di tipo comportamentale, legate all'impegno e alla costanza nello studio. Tuttavia, tali motivazioni comportamentali sembrano affiorare quasi sempre nei casi “negativi”, nei quali il mancato raggiungimento del proprio Sé Ideale viene generalmente ascritto alla propria pigrizia e allo scarso impegno ed esercizio.

Infine è stato rilevato come il Sé Ideale sia fortemente associato a componenti psicologiche quali l'autostima e l'autoefficacia, e affettivo-emotive, quali la possibilità di relazionarsi con persone prive di pregiudizi e di studiare in un ambiente di apprendimento progettato appositamente per persone con DSA.

Per quanto riguarda il Sé Dovuto, esso sembra essere stato raggiunto da una percentuale molto simile a quella rilevata per il Sé Ideale (68% vs. 72%). Confrontando però i risultati relativi alle due tipologie di Sé, si nota come in un solo caso (l'apprendente [39]) lo studente abbia dichiarato di non aver raggiunto né il Sé Ideale né il Sé Dovuto: ciò sembra confermare il diverso statuto e i diversi valori che, a livello individuale, vengono attribuiti alle due *self-guides*.

Confrontando le due “guide”, per il Sé Dovuto si registra un grado di incertezza maggiore relativamente al pieno raggiungimento degli obiettivi: tale incertezza sembra essere dovuta alla mancanza di aspettative chiare nei confronti dello studente da parte degli insegnanti e della famiglia.

Un'ulteriore differenza importante tra i due Sé è il fatto che in due casi gli studenti hanno individuato il superamento della prova di idoneità come motivazione principale ai fini del raggiungimento del Sé Dovuto, dimostrando che, quantomeno nel nostro campione, le motivazioni di tipo strumentale sono maggiormente associabili all'*Ought-To Self* e alle aspettative esterne.

Il confronto tra i due Sé non può però essere limitato alla rilevazione delle differenze; esistono infatti dei punti in comune. Ad esempio, anche per il Sé Dovuto le motivazioni che hanno permesso il pieno raggiungimento degli obiettivi sono per la maggior parte riferibili al contesto di apprendimento (struttura del corso, docente, ecc.). Inoltre, anche il raggiungimento dell'*Ought-to Self* sembra essere associabile a fattori legati all'*engagement* cognitivo, quali l'autoefficacia e l'auto-regolazione dell'apprendimento.

Come si è visto, forse a causa della natura più complessa del Sé Dovuto (nel quale sono coinvolte dinamiche di tipo relazionale, familiare, ecc.), per quanto riguarda questa *self-guide* sono state rilevate aspettative di vario genere: nulle, di segno negativo o troppo alte. In taluni casi è addirittura emerso un forte rifiuto da parte degli studenti con DSA di prendere in considerazione e di farsi carico delle aspettative altrui, ascrivibile alle esperienze negative vissute da questi studenti durante l'adolescenza sia nel contesto scolastico che in quello familiare. Tale rifiuto è ben rappresentato da un commento aggiunto da uno degli studenti:

Credo che questo sondaggio andasse fatto in maniera diversa (senza sogni o giudizi altrui, a mio parere personale). [23]

In generale, correlando le risposte dei singoli apprendenti ai quesiti 1 e 2 con le risposte ai quesiti 3 e 4 si può dedurre come le aspettative esterne non sempre collimino con il Sé Ideale degli apprendenti. Oltre alla già citata mancanza di aspettative esterne:

Volevo conoscere soprattutto le basi (*Sé Ideale*) vs La gente non si aspettava tanto di me (*Sé Dovuto*). [21]

Volevo raggiungere il B2 (*Sé Ideale*) vs Nessuna aspettativa (*Sé Dovuto*). [22]

in alcuni casi si rileva una discordanza quanto ai contenuti da apprendere:

Volevo migliorare l'abilità di *speaking*. (*Sé Ideale*) vs Volevano migliorarsi le abilità (*Sé Dovuto*). [1]

Essere a conoscenza di un lessico adeguato [...] per riuscire a destreggiarmi in una conversazione. (*Sé Ideale*) vs Studente capace di comprendere un discorso in lingua inglese e di sapere la grammatica inglese (*Sé Dovuto*). [20]

ma anche (e soprattutto) quanto ai risultati:

Volevo avere un livello sufficiente. (*Sé Ideale*) vs Volevano che avessi un livello più che sufficiente (*Sé Dovuto*). [6]

Speravo di diventare più fluente con la lingua, di sapermi meglio esprimere durante le conversazioni [...] (*Sé Ideale*) vs [...] che sapessi sostenere una conversazione durevole con un madrelingua inglese. (*Sé Dovuto*) [9]

Tale divario risalta anche di più se si considera l'assenza, tra quelle esterne, di aspettative di ordine psicologico ed emotivo:

Avevo più in mente di [...] aumentare sicurezza e fiducia in me stessa (*Sé Ideale*) vs Forse avevano l'aspettativa di uno studente che [...] sa anche cavarsela con l'inglese (*Sé Dovuto*). [3]

Speravo di [...] di diventare più sicura di me stessa e delle mie capacità. (*Sé Ideale*) vs [...] che sapessi sostenere una conversazione durevole con un madrelingua inglese (*Sé Dovuto*). [9]

Un ulteriore aspetto rilevante consiste nel “conflitto” tra un *Sé Ideale* improntato al miglioramento delle abilità e delle competenze linguistiche e un *Sé Dovuto* improntato su motivazioni strumentali, quali il superamento di un esame o l'ottenimento di un lavoro:

Volevo rinfrescare le conoscenze della lingua inglese apprese durante la scuola superiore e migliorarmi imparando parole e termini nuovi. (*Sé Ideale*) vs Non avevano nessuna aspettativa, se non quella del superamento dell'esame. (*Sé Dovuto*) [15]

Io [...] sognavo di diventare molto più fluido e soprattutto riuscire a dialogare senza problemi con tutti. (*Sé Ideale*) vs gli insegnanti non avevano grandi aspettative, le persone intorno a me pensavano che dovessi migliorare anche per il mondo del lavoro. (*Sé Dovuto*) [32]

Similmente, in alcuni casi la divergenza consiste nel fatto che le aspettative esterne (*Sé Dovuto*) siano molto più alte rispetto a quelle del *Sé Ideale* e che siano basate sul prestigio che la conoscenza della lingua inglese potrebbe conferire alla persona nella società:

Ripassare la lingua per comprenderla meglio. (*Sé Ideale*) vs Volevano che diventassi un esperto della lingua. (*Sé Dovuto*) [19]

Le mie aspettative erano di riuscire a dialogare in inglese lentamente. (*Sé Ideale*) vs Penso che volessero che diventassi uno studente preparato. (*Sé Dovuto*) [35]

Tenere una conversazione base in inglese, riuscire a relazionarsi con qualcuno in inglese sulla propria giornata o nelle uscite. (*Sé Ideale*) vs [...] una persona in grado di tradurre qualsiasi cosa dall'inglese e affrontare normali conversazioni, mentre non è così perché non ho un livello madrelingua. (*Sé Dovuto*) [41]

Come si è detto, per rispondere alla terza domanda di ricerca (Quali aspetti dell'esperienza di apprendimento della L2 vissuta da questi studenti hanno influito sulla motivazione ad apprendere la lingua?) sono state utilizzate sia le autobiografie (Ca1) che le risposte al questionario (Ca2).

Uno dei vantaggi più interessanti nell'uso delle autobiografie linguistiche per studiare la componente dell'esperienza di apprendimento della L2 (*L2 Learning Experience*) è che consente di andare oltre il piano della contemporaneità inizialmente teorizzato da Dörnyei (2015: 88): «The third component, the L2 Learning Experience, is different from the first two in that it focuses on the learner's present experience, covering a range of situated, 'executive' motives related to the immediate learning environment (e.g., the impact of the L2 teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success)». Infatti, mentre per l'autore la componente della *L2 Learning Experience* è collocata nel presente, l'autobiografia linguistica, grazie al suo carattere narrativo e dinamico, permette di cogliere anche l'esperienza *passata* dell'apprendente e aiuta a capire meglio le origini della relazione tra atteggiamenti presenti e possibili sé futuri.

Come si è visto nel paragrafo 3, tra gli aspetti della *L2 Learning Experience* che, a giudicare dalle biografie, possono avere influito (positivamente [+] o negativamente [-]) sulla motivazione ad apprendere la lingua vi sono:

- il rapporto passato con la lingua [-];
- il rapporto passato con gli insegnanti [-];
- la mancanza di competenze trasversali da parte degli insegnanti [-];
- gli *engagement* comportamentali opzionali quali ripetizioni e lezioni private [+/-];
- i viaggi di potenziamento linguistico all'estero [+];
- i tentativi o le possibilità di ottenere certificazioni linguistiche [-];
- l'apprendimento informale tramite i media [+];
- l'impostazione metacognitiva dell'apprendimento [+].

Dal quinto quesito del questionario proposto al Ca2 è invece emerso che i fattori del contesto di apprendimento che hanno maggiormente inciso sulla motivazione degli studenti sono nell'ordine: il docente (4,65), il programma e i contenuti del corso (4,48), i compiti richiesti (4,19), il fatto che si trattasse di un corso universitario (3,75), il fatto che il corso fosse online (3,58), i compagni di corso (3,19).

Come si è già detto, alla fine del questionario gli studenti hanno potuto indicare in uno spazio libero quali altre motivazioni avessero influenzato positivamente il loro apprendimento. Tale metodologia sembra aver permesso, similmente a quanto accaduto grazie all'uso delle autobiografie, di andare oltre il piano della contemporaneità e di cogliere anche l'esperienza *passata* dell'apprendente.

Tra le motivazioni più ricorrenti si rileva il clima tranquillo e privo di giudizi creatosi in classe:

La calma, il clima del gruppo, il tipo di dialogo proposto, la rassicurazione che se si sbaglia fa lo stesso, si imparano cose nuove. [2]

L'interazione con colleghi dello stesso livello. [13]

Partecipare ed essere coinvolti nel gruppo senza avere paura di sbagliare. [29]

Il rapporto con i compagni e potere inserire nella mia mente di non avere paura e di fare nuove conoscenze. [36]

Ha influito molto il fatto di trovarmi in una classe in cui mi sono sentita “capita”. [40]

ma anche la durata e i ritmi del corso:

Le ore di lezione alla settimana per un periodo di tempo prolungato. [4]

Sicuramente lo è stato anche la durata del corso e il modo in cui è suddiviso. [14]

Imparare poco ad ogni lezione in modo da non acquisire troppe informazioni in breve tempo, ma andare con calma, questo mi aiuta a ricordare meglio ciò che ho appreso. [34]

L'importanza assegnata dagli studenti a queste due motivazioni ribadisce la rilevanza dell'*engagement* affettivo-emotivo e della qualità delle relazioni che lo studente stabilisce con gli insegnanti e i compagni, già riscontrata in riferimento alla prima domanda di ricerca.

La motivazione che però emerge maggiormente è il desiderio di viaggiare e di relazionarsi con persone non italofone:

Il desiderio di viaggiare e di saper comunicare con le altre persone. [9]

La scoperta di quanto realmente sia utile, soprattutto dopo essermi relazionato con professori e studenti che non parlavano italiano. [16]

Il fatto di poter sfruttare questa lingua durante i viaggi all'estero. [28]

La mia voglia di viaggiare senza la paura di non farcela. [38]

Sì, mi piace la lingua inglese e vorrei diventare abbastanza bravo da poter andare finalmente all'estero in vacanza e cavarmela senza problemi. [41]

Il peso attribuito a quest'ultima motivazione (peraltro già notata in relazione al raggiungimento del Sé Ideale) sembra confermare quanto osservato da Dörnyei (2009: 25) in merito all'insostenibilità della nozione di “motivazione integrativa” (Gardner, 2001) in riferimento all'apprendimento dell'inglese come lingua seconda («The notion of integrativeness is untenable for second-language learners in World English contexts»). Secondo lo studioso ungherese, e come sostenuto anche da Arnett (2002), la crescente globalizzazione avrebbe spinto le persone a sviluppare un'identità biculturale formata da una componente radicata nella cultura locale e da un'altra componente associata all'identità globale e alle tendenze dominanti. L'inglese è la lingua di questa seconda componente e, come si evince in parte anche dal nostro campione, le motivazioni legate al suo apprendimento si dividono tra quattro orientamenti principali: viaggio, amicizia, conoscenza e orientamento strumentale (Dörnyei, 2009: 25), nessuna delle quali è legata al desiderio di integrazione in uno specifico Paese o in una specifica società ospite.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Al-Hoorie A. H. (2018), "The L2 motivational self system: A meta-analysis", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 4, pp. 721-754.
- Arnett J. J. (2002), "The psychology of globalization", in *American Psychologist*, 57, 10, pp. 774-783.
- Boyatzis R. E., Akrivou K. (2006), "The ideal self as the driver of intentional change", in *Journal of Management Development*, 25, 7, pp. 624-642.
- Csizér K., Kormos J., Sarkadi A. (2010), "The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners", in *The Modern Language Journal*, 94, 3, pp. 470-487.
- Daloiso M. (2017), "Metafore e metonimie del discorso scientifico e divulgativo sui disturbi dell'apprendimento. Un'analisi linguistica", in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XLIX, 2-3, pp. 193-210.
- Daloiso M. (2023), "Difficoltà e disturbi nell'apprendimento delle lingue", in Daloiso M., Gruppo di Ricerca ELICom, *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 97-122.
- Daloiso M. (2024), "«Tra di noi non è mai scorso buon sangue». Un'analisi corpus-based delle autobiografie linguistiche di un campione di studenti universitari con DSA", in *EL.LE*, 13, 1, pp. 73-100:
<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/004>.
- Daloiso M., Ghirarduzzi A. (2024), "L'apprendente di lingue universitario con Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un'indagine sulle rappresentazioni del Sé e delle lingue attraverso lo strumento dell'autobiografia linguistica", in Meozzi T., Coveri L. (a cura di), *Atti del Convegno AIPI 2022 (Palermo 27-29 ottobre 2022) - Sezione "La narrazione autobiografica"*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 129-139.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwar (NJ).
- Dörnyei Z. (2009), "The L2 motivational Self System", in Dörnyei, Z., Ushioda, E. (eds), *Motivation, language identity and the L2 self (SLA - Second Language Acquisition)*, 36, 3, pp. 9-42.
- Dörnyei Z. (2019), "Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9, 1, pp. 19-30.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, Routledge, Milton (UK).
- Ganschow L., Philips L., Schneider E. (2000), "Experiences with the University foreign language requirement: voices of students with learning disabilities", in *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 10, 3, pp. 111-28.
- Gardner R. C. (2001), "Integrative motivation and second language acquisition," in Dörnyei Z., Schmidt R. (eds), *Motivation and Second Language Acquisition*, HI: University of Hawaii Press, Honolulu, pp.1-20.
- Ghirarduzzi A. (2023), "«È come leggere sotto l'effetto di sostanza alcoliche». La dislessia attraverso le autobiografie linguistiche di un gruppo di studenti con DSA", in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 644-664:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20430>.
- Javorsky J., Sparks R. L., Ganschow L. (1992), "Perceptions of college students with and without specific learning disabilities about foreign language courses", in *Learning Disabilities Research & Practice*, 7, 1, pp. 31-44.

- Kormos J., Csizér K. (2010), “A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 20, 2, pp. 232-250.
- Kormos J., Csizer K., Sarkadi A. (2009), “The language learning experiences of students with dyslexia: Lessons from an interview study”, in *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 2, pp. 115-130.
- MacIntyre P. D. (1995), “How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow”, in *The Modern Language Journal*, 79, 1, pp. 90-99.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C. (1994), “The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language”, in *Language learning*, 44, 2, pp. 283-305.
- Marcus H., Nurius P. (1986), “Possible selves”, in *American Psychologist*, 41, 9, pp. 954-969.
- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol.
- Reschly A. L., Christenson S. L. (eds.) (2022), *Handbook of Research on Student Engagement* (second edition), Springer Nature, Berlin.
- Reschly A. L., Christenson S. L. (2012), “Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct”, in Christenson S. L., Reschly A. L., Wylie C. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Nature, Berlin, pp. 3-20.

