

# APPRENDERE I VERBI DI MOTO RUSSI ATTRAVERSO LA LINGUISTICA COGNITIVA: UN'ANALISI ESPLORATIVA DEL COINVOLGIMENTO DEGLI STUDENTI

Paolo Della Putta<sup>1</sup>, Elena Comisso<sup>2</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Uno degli assunti focali della Glottodidattica sperimentale è che la valutazione empirica dell'efficacia dell'insegnamento non possa basarsi esclusivamente su indici comportamentali, ovvero sui cambiamenti osservabili nelle prestazioni (o nelle conoscenze) degli apprendenti, misurabili ad esempio tramite test linguistici; accanto a tali dati, devono essere considerati anche gli indicatori dei processi psico/cognitivi chiamati in causa dall'istruzione durante l'esperienza di apprendimento (Nuzzo, Rastelli, 2011, cap. 1). Meccanismi cognitivi quali la memoria e l'attenzione e costrutti psicologici quali la motivazione e il coinvolgimento (*engagement*) dovrebbero essere misurati e messi in relazione con gli esiti linguistici di un intervento glottodidattico, così da rendere più esplicito non solo *se e in che misura* un trattamento produca un effetto, ma anche *attraverso quali dinamiche* tale effetto si sia realizzato (Gurzynski-Weiss, 2024). In questa prospettiva, studiare gli effetti linguistici di un intervento pedagogico significa anche ricostruire come l'apprendente, proprio grazie alle condizioni create dal trattamento, ha interagito con l'ambiente linguistico, ha elaborato l'input e le attività proposte e ha trasformato (o meno) i dati dell'esperienza in conoscenza utilizzabile; in altre parole, significa interrogare i meccanismi attraverso cui l'istruzione facilita la trasformazione di dati ambientali in rappresentazioni mentali (Han, 2016). Rifacendoci a questo orientamento, nel presente contributo riprendiamo un precedente studio quasi-sperimentale sull'insegnamento dei verbi di moto russi a studenti universitari italo-foni, nel quale un intervento ispirato alla Linguistica Cognitiva (LC, d'ora in avanti) e all'*embodiment* è stato confrontato con un trattamento di tipo Presentazione – Pratica – Produzione (PPP), mostrando un vantaggio del gruppo trattato con LC, soprattutto in termini di ritenzione dell'apprendimento nel *delayed post-test* (Comisso, Della Putta, 2023). In questa sede ci proponiamo di discutere se e in che misura i due trattamenti didattici abbiano generato profili diversi di coinvolgimento e se tale differenza possa rappresentare un meccanismo plausibile – ma, naturalmente, non l'unico – per interpretare le divergenze osservate negli esiti dei due trattamenti.

Negli ultimi due decenni, la LC si è ritagliata uno spazio crescente nelle scienze applicate del linguaggio e, in particolare, nella Glottodidattica, offrendo sia una cornice teorica coerente con una concezione *usage-based* dell'apprendimento (Liu, Quin, 2024; Comisso *et al.*, in stampa), sia indicazioni operative per l'insegnamento di strutture grammaticali complesse (Tyler, Ortega, 2018; Daloso, 2018). Secondo la LC, l'apprendimento e la conoscenza delle lingue sono abilità cognitive integrate e non

<sup>1</sup> Università di Torino.

<sup>2</sup> Universidad de Córdoba.

La presente ricerca è stata realizzata all'interno delle attività del Gruppo di Ricerca ESFILTRA HUM872: "Estudios de Filología italiana y traducción".

scindibili dall'esperienza fisica, mentale e sociale dell'individuo; in questa prospettiva, le grammatiche sono quindi viste come insiemi di costruzioni simboliche (associazioni convenzionali di forma e significato) la cui organizzazione è motivata da meccanismi cognitivi generali, spesso radicati nell'esperienza corporea e sociale (Talmy, 2000; Goldberg, 2006). Su queste basi, la didattica ispirata alla LC tende a sostituire – o quantomeno a integrare – la classica presentazione regolistico-deduttiva di una L2 con attività che promuovono la scoperta guidata del funzionamento della L2, come il *problem solving* linguistico e la focalizzazione sulla forma orientata al significato: l'obiettivo non è memorizzare regole grammaticali, ma rendere trasparenti i principi concettuali che motivano il comportamento pragmatico e morfosintattico della L2.

Un punto chiave, centrale in questo studio, è che molte applicazioni glottodidattiche della LC usano tecniche *embodied* che, come anticipato sopra, danno spazio all'attivazione di canali sensoriali e motori che possono favorire l'apprendimento (cfr. discussione in Della Putta, Suner, 2023). Operativamente, ciò si traduce in un continuum di tecniche che possono esitare in un coinvolgimento corporeo di basso livello – grazie a gestualità, rappresentazioni grafiche su carta etc. – o di alto livello – grazie ad attività di rappresentazione teatrale, di mimo, di movimento etc. –, con l'idea che l'esperienza corporea possa rendere la grammatica più cognitivamente accessibile, e dunque più comprensibile e memorizzabile (Holme, 2012). In questa cornice, le pratiche *embodied* non sono finalizzate soltanto a “dare respiro” alla lezione, ma sono pensate per sostenere la costruzione del significato e l'orientamento attentivo verso i nessi forma-significato, ovvero verso ciò che l'apprendente deve effettivamente elaborare per appropriarsi di un nuovo sistema grammaticale. È qui che entra in gioco il tema del coinvolgimento, che nel dominio educativo viene comunemente trattato come costruito multidimensionale (comportamentale, affettivo e cognitivo) e come variabile critica per spiegare la qualità dell'esperienza di apprendimento (Fredricks *et al.*, 2004). In Glottodidattica, il coinvolgimento è stato concettualizzato come ciò che gli studenti fanno proattivamente per apprendere, distinguendolo quindi dalla sola motivazione dichiarata (Oga-Baldwin, 2019; Svalberg, 2009). In particolare, il coinvolgimento cognitivo rimanda all'investimento mentale necessario per comprendere, notare e consolidare relazioni forma-significato; quello comportamentale alla partecipazione e all'agentività sul compito; quello affettivo alle reazioni emotive che possono facilitare la “messa in gioco” di risorse cognitive ed emotive. La rassegna di Hiver *et al.* (2024) sottolinea inoltre come il coinvolgimento durante l'apprendimento di una L2 sia un fenomeno situato, dinamico e sensibile alle pratiche didattiche, e come la sua misurazione richieda trasparenza definitoria e metodologica, specie quando si ricorre agli strumenti che verranno usati in questo studio, ovvero *self-report* degli informanti (Hiver *et al.*, 2024). Se la LC, tramite attività esplorative ed *embodied*, produce più opportunità di agentività, negoziazione e “presa” concettuale sul materiale linguistico, è plausibile aspettarsi un coinvolgimento cognitivo più intenso rispetto a una didattica più procedurale, mnemonica e ripetitiva. Per verificare questa ipotesi, in questo articolo riprendiamo lo studio sui verbi di moto russi (Comisso, Della Putta, 2023) e, accanto ai risultati acquisizionali, ci focalizziamo su una loro potenziale dimensione esplicativa: quanto e in che modo i due percorsi abbiano coinvolto gli studenti. Per questo motivo, oltre alle prove di apprendimento previste nel disegno sperimentale, abbiamo somministrato un questionario post-intervento (una settimana dopo il *delayed post-test*, per motivi logistici) volto a rilevare percezioni di difficoltà, valutazioni delle attività svolte e, più in generale, indicatori di coinvolgimento cognitivo ed emotivo. Nelle sezioni seguenti discutiamo se e come l'intervento basato sulla LC abbia favorito un profilo di coinvolgimento più elevato rispetto al trattamento didattico fatto con il PPP, e in che misura ciò sia compatibile con il vantaggio osservato sul piano acquisizionale.

## 2. IL TRATTO LINGUISTICO DA INSEGNARE: I VERBI DI MOTO RUSSI

I VMR consistono in quattordici coppie di verbi<sup>3</sup>, ciascuna delle quali indicante un movimento preciso. I VMR possiedono caratteristiche e proprietà uniche tali da rendere indispensabile la loro distinzione non solo rispetto al sistema verbale nel suo complesso, ma anche rispetto agli altri verbi che hanno una componente semantica di movimento (Janda, 2007). Infatti, se la maggior parte dei verbi russi si presenta a coppie aspettuuali perfettivo/imperfettivo<sup>4</sup>, i VMR nella loro forma base sono di aspetto imperfettivo; ciò che differenzia i membri della coppia è la distinzione fra moto definito e indefinito, motivata dal punto di vista assunto dal parlante verso le dinamiche motorie espresse nell'enunciazione (Kagan, 2007). I VMR definiti esprimono un movimento singolo e/o monodirezionale, mentre i VMR indefiniti indicano un movimento attuato in più direzioni o ripetuto nel tempo; l'indefinitezza del moto riceve spesso, al passato, letture abituali o iterative.

Possiamo apprezzare tali distinzioni se consideriamo le due seguenti frasi corrispondenti all'italiano 'Io vado al parco'

- 1) se il parlante si riferisce al momento presente e dunque ad un'azione singola, userà il verbo *идти*, il membro definito della coppia:

Я	<i>иду</i>	в	<i>парк</i>
Io	andare(pres.1sg.dir)	al	parco-acc

- 2) se il parlante vuole esprimere un'azione che avviene regolarmente, utilizzerà il verbo *ходить*, dunque il membro indefinito della coppia:

Я	<i>хожу</i>	в	<i>парк</i>
Io	andare(pres.1sg.ind)	al	parco-acc

Nello studio di Comisso e Della Putta (2023), sono state prese in considerazione le cinque coppie di VMR più prototipiche e frequenti, riportate in Tabella 1:

Tabella 1. *Le cinque coppie di VMR considerate nello studio*

Definito		Indefinito		Traduzione
<i>Идти</i>	(idti)	<i>Ходить</i>	(chodit')	'Andare a piedi'
<i>Ехать</i>	(echat')	<i>Ездить</i>	(ezdit')	'Andare con un mezzo'
<i>Бежать</i>	(bežat')	<i>Бегать</i>	(begat')	'Correre'
<i>Нести</i>	(nesti)	<i>Носить</i>	(nosit')	'Portare (in mano, a piedi)'
<i>Вести</i>	(vezti)	<i>Возить</i>	(vožit')	'Portare con un mezzo'

<sup>3</sup> Riportiamo qui le 14 coppie: *идти* (idti) – *ходить* (chodit') 'andare a piedi'; *ехать* (echat') – *ездить* (ezdit') 'andare con un mezzo'; *бежать* (bežat') – *бегать* (begat') 'correre'; *плыть* (plyt') – *плавать* (plavat') 'nuotare'; *лететь* (letet') – *летать* (letat') 'volare'; *нести* (nesti) – *носить* (nosit') 'portare in mano, a piedi'; *вести* (vesti) – *водить* (vodit') 'condurre', 'accompagnare'; *вести* (vezti) – *возить* (vožit') 'portare con un mezzo'; *тащить* (taščit') – *тащить* (taskat') 'trascinare'; *гнать* (gnat') – *гонять* (gonjat') 'sospingere'; *катить* (katit') – *катать* (katat') 'far rotolare'; *брести* (bresti) – *бродить* (brodit') 'vagare'; *ползти* (polzti) – *ползать* (polzat') 'strisciare'; *лезть* (lezt') – *лазить/лазать* (lazit'/lazat') 'arrampicarsi'.

<sup>4</sup> Non rientrano in questa dicotomia i verbi biaspettuuali, che hanno una sola forma valevole per entrambi gli aspetti. Si tratta di voci verbali ricevute da altre lingue più o meno integrate nel sistema russo (cfr. Janda, 2007).

Inoltre, i VMR si possono agglutinare a 17 prefissi direzionali<sup>5</sup> che apportano al verbo cambiamenti grammaticali e semantici. Dal punto di vista grammaticale, l'aggiunta dei prefissi trasforma la distinzione definito/indefinito in una classica distinzione aspettuale: una volta aggiunto il prefisso direzionale, il membro indefinito rimane imperfettivo, mentre il membro definito diventa di aspetto perfettivo. Nella Tabella 2 possiamo apprezzare il comportamento combinatorio della coppia di VMR *идти/ходить* (andare) agglutinata al prefisso *вы-*, indicante un moto dall'interno verso l'esterno.

Tabella 2: *Combinazione di вы- con la coppia идти/ходить*

Verbo definito <i>ИТИ</i>	Verbo indefinito <i>ХОДИТЬ</i>
<i>В пятницу я ВЫЙДУ из дома рано утром.</i> <i>vy-andare (det-pres-1ps)</i> 'Venerdì uscirò presto di casa'. Azione singola futura, aspetto perfettivo	<i>По пятницам я ВЫХОЖУ из дома рано утром.</i> <i>vy-andare (ind-pres-1ps)</i> 'Il venerdì esco presto di casa'. Presente abituale, aspetto imperfettivo
<i>В пятницу я ВЫШЕЛ из дома рано утром.</i> <i>vy-andare (det-past-1ps)</i> 'Venerdì sono uscito presto di casa'. Azione singola passata, aspetto perfettivo.	<i>По пятницам я ВЫХОДИЛ из дома рано утром.</i> <i>vy-andare (ind-past-1ps)</i> 'I venerdì uscivo presto di casa'. Azione ripetuta passata, aspetto imperfettivo.

Dal punto di vista semantico, i prefissi codificano il *path of motion*, ovvero specificano la direzione del movimento. Anche per i prefissi direzionali, in Comisso e Della Putta (2023) sono stati considerati i cinque più comunicativamente rilevanti (cfr. Tabella 3).

Tabella 3: *I cinque prefissi considerati nello studio*

Prefisso	<i>Path of motion</i> espresso
<i>В- (V)</i>	ingresso
<i>ВЫ- (VY)</i>	uscita
<i>ПРИ- (PRI)</i>	avvicinamento
<i>ДЕУ- (U)</i>	allontanamento
<i>ПЕРЕ- (PERE)</i>	Attraversamento o trasferimento

Le complessità strutturali dei VMR sono acute dalla loro difficoltà di apprendimento per gli italofofoni: l'italiano e il russo, infatti, usano diverse strategie per codificare gli eventi di moto. Seguendo la classificazione tipologica di Talmy (2000) e Slobin (2003), infatti, queste due lingue ricadono prototipicamente nelle categorie *verb-framed language* (italiano) e *satellite-framed language* (russo): l'italiano codifica il *path of motion* all'interno del verbo<sup>6</sup>, come in "entrare/uscire", mentre il russo usa, per questa operazione, l'agglutinamento di due preposizioni diverse allo stesso verbo, come in *войти*, 'entrare' (letteralmente "movimento verso l'interno + andare"), e *выйти*, 'uscire' (letteralmente "movimento verso l'esterno + andare"). Tale distinzione crea, per gli italofofoni, difficoltà acquisizionali

<sup>5</sup> Non vi è unanimità su quanti siano i prefissi direzionali. Per esempio, Hasko (2009: 364) riporta i seguenti 17 prefissi indicati da Mudrav'eva: *в-* (v-), *вы-* (vy-), *вз-* (vz-), *при-* (pri-), *у-* (u-), *под-* (pod-), *от-* (ot-), *до-* (do), *за-* (za-), *про-* (pro-), *пере-* (pere-), *с-* (s-), *об-* (ob-), *из-* (iz-), *на-* (na-), *с-[ся]* (s-[sja]), *раз-[ся]* (raz-[sja]), *но-* (no). Janda (2007) afferma che i prefissi direzionali sono, invece, 18, aggiungendo il prefisso *над-* (*nad-*) ai 17 citati da Hasko.

<sup>6</sup> Non mancano, però, eccezioni anche in italiano e in altre lingue latine. Non è questa la sede per approfondire il discorso, ma cfr. Baicchi (2010) per una distinzione più fine per quanto riguarda l'italiano.

importanti, che implicano un cambiamento profondo nel modo in cui il movimento viene concettualizzato e in cui le proprietà dell'azione sono distribuite su diversi elementi frasali. Robinson ed Ellis (2008) parlano, a questo proposito, di *rethinking [movement] for speaking in a L2*.

### 2.1. Il trattamento sperimentale e i suoi risultati

La sperimentazione condotta sull'insegnamento dei VMR<sup>7</sup> a studenti universitari italofoni (per dettagli, cfr. Della Putta, Comisso, 2020; Comisso, Della Putta, 2023) ha le caratteristiche di uno studio *classroom-based*, ovvero condotto in classi intere, non create *ad hoc* e con un controllo necessariamente parziale di tutte le variabili in gioco. Tuttavia, lo studio ha caratteristiche abbastanza robuste per permettere una generalizzazione dei suoi risultati, almeno per la popolazione considerata, ovvero studenti universitari italofoni con nessuna conoscenza di altre lingue slave oltre al russo. Gli informanti sono studenti italofoni di russo di livello A2, iscritti all'Università di Bologna (n = 54). I partecipanti sono stati suddivisi in un gruppo sperimentale (n = 25) e in un gruppo di controllo (n = 29) e hanno seguito, in due lezioni, per un totale di circa 160 minuti, un intervento focalizzato su cinque coppie frequenti di verbi di moto (cfr. Tabella 1) e su cinque prefissi direzionali (cfr. Tabella 3) ad alta rilevanza comunicativa.

Il gruppo di controllo ha ricevuto un trattamento di tipo PPP centrato su presentazioni decontestualizzate e metalinguistiche (tabelle riassuntive, spiegazioni esplicite di regole, esercizi meccanici e traduzioni, con poco spazio per il riuso comunicativo). Il gruppo sperimentale, invece, ha seguito un intervento ispirato alla LC, strutturato come un continuum di attività a diverso grado di coinvolgimento corporeo: una prima fase più “a bassa corporeità” (animazioni, schemi d'immagine, disegni e rappresentazioni dinamiche per rendere salienti la traiettoria dei prefissi, con lavoro induttivo e discussione guidata) e una seconda fase più “ad alta corporeità” (attività ludiche di attivazione e *Total Physical Response*, con un gioco finale di mimo) finalizzata a far esperire e rielaborare in modo attivo le opposizioni semantico-aspettuali del sistema. L'efficacia dei due interventi è stata valutata con un disegno *pre-test* → *post-test* → *delayed post-test*, impiegando tre prove temporizzate (10 secondi per item) per sollecitare soprattutto conoscenza implicita: un *acceptability judgement test* sulle combinazioni prefisso-verbo, un *sentence-picture matching test* sulla semantica dei prefissi, e un *multiple-choice completion test* sulla scelta aspettuale nei verbi di moto prefissati. Le analisi (ANOVA a misure ripetute) hanno mostrato un vantaggio sistematico del trattamento basato sulla LC: il gruppo sperimentale migliora dal *pre-* al *post-test* e mantiene (o accresce) la prestazione nel *delayed post-test*, mentre il gruppo trattato con PPP tende a migliorare meno e/o a non consolidare l'apprendimento nel tempo. In sintesi, l'intervento basato sulla LC risulta più efficace nel promuovere l'uso e la comprensione del sistema dei verbi di moto prefissati rispetto a un insegnamento PPP tradizionale. A conclusione della sperimentazione, inoltre, è stato somministrato un questionario (v. Appendice) relativo sia alla piacevolezza/valutazione dell'esperienza sia a indicatori di coinvolgimento, in particolare cognitivo: nel presente contributo utilizzeremo tali dati per mettere a confronto le due condizioni didattiche e discutere se,

<sup>7</sup> È opportuno precisare che l'insegnamento dei verbi di moto russi costituisce da decenni un nodo centrale nella didattica del russo come lingua straniera, con un'ampia tradizione di manuali e grammatiche pratiche che propongono tabelle, schemi e attività guidate per affrontare coppie, prefissazione e valori aspettuati. In tale tradizione, l'uso di supporti grafici e di esercizi progressivi è ampiamente attestato (cfr. Motov, 2025, per una discussione). Il presente lavoro non rivendica dunque la ‘novità’ dell'oggetto o della sua presenza nei sillabi, bensì colloca l'intervento entro un razionale esplicito di Linguistica Cognitiva ed *embodiment* e, soprattutto, ne discute un possibile meccanismo di funzionamento in termini di coinvolgimento, in raccordo con il confronto PPP vs. LC già validato sul piano degli esiti (Comisso, Della Putta, 2023).

ed eventualmente in che misura, il percorso LC abbia coinvolto gli studenti verso l'apprendimento dei VMR più del percorso PPP.

### 3. IL COINVOLGIMENTO NELL'APPRENDIMENTO E NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

Il coinvolgimento è un costrutto che descrive la partecipazione effettiva e fattuale dello studente all'apprendimento linguistico, sia che esso avvenga in contesto formale o in contesto informale. Si tratta dunque di *Engagement with language*, ossia di un processo cognitivo ed emotivo in cui l'apprendente agisce proattivamente con e sulla lingua che sta imparando (Hiver *et al.*, 2024).

A livello descrittivo, la letteratura tende a convergere su una struttura multidimensionale del costrutto, con le sue tre componenti centrali (comportamentale, affettiva e cognitiva) interrelate ma distinguibili. Il coinvolgimento comportamentale riguarda l'esecuzione e la qualità della partecipazione, tenendo in considerazione variabili come il tempo dedicato al compito, l'iniziativa del discente, i suoi contributi nelle interazioni con il prossimo, la ricerca strumentale di aiuto etc.). Il coinvolgimento affettivo riguarda le reazioni emotive e valutative verso lingua, compito e contesto, come l'interesse, l'entusiasmo, il piacere esperito durante lo studio; oppure, in negativo, l'ansia, la noia e la frustrazione), con effetti a cascata sulle altre dimensioni perché gli stati affettivi modulano la disponibilità di risorse mentali e la prontezza all'azione. Il coinvolgimento cognitivo, infine, riguarda l'energia mentale investita nell'elaborazione: attenzione deliberata e sostenuta, ricerca di senso, uso di strategie di apprendimento, episodi di negoziazione forma–significato e *exploratory talk* funzionali a costruire conoscenza linguistica fanno parte di quest'ultima dimensione.

Seguendo questa impostazione, il coinvolgimento si distingue da costrutti confinanti (come la motivazione) perché non descrive primariamente l'intenzione o l'orientamento (“vorrei imparare”), ma l'azione in atto (“sto effettivamente lavorando sulla/con la L2”): è, per riprendere una formulazione ricorrente, “energia in azione”, ossia il momento in cui la disposizione si traduce in comportamento, pensiero e gestione emotiva durante il compito. Questa centralità dell'azione rende il coinvolgimento particolarmente cruciale nell'apprendimento linguistico: per sviluppare competenze in L2, gli apprendenti devono usare, riusare e rielaborare la lingua nel tempo, e ciò richiede attenzione, persistenza e una partecipazione significativa e piena ad attività semiotiche condotte nella L2.

#### 3.1. *La misurazione del coinvolgimento in questo studio*

Queste considerazioni motivano direttamente la scelta, nel presente lavoro, di affiancare ai risultati acquisizionali dello studio sui VMR una misura del coinvolgimento. L'ipotesi è che un intervento ispirato alla LC – basato su esplorazione guidata della grammatica, visualizzazioni e attività dinamiche – possa orientare l'attenzione degli apprendenti in modo più stabile verso i legami fra forma e significato e promuovere un investimento cognitivo qualitativamente più profondo rispetto a un percorso di tipo PPP, spesso maggiormente centrato su esercizi statici e procedure ripetitive. In questa prospettiva, il coinvolgimento non è solo un “indice di gradimento” del corso ma, potenzialmente, il meccanismo mentale che facilita l'apprendimento.

Operativamente, nel nostro studio misuriamo il coinvolgimento tramite un questionario post-intervento somministrato ai gruppi sperimentale e di controllo, con item volti a catturare (i) aspetti di piacevolezza/valutazione dell'esperienza e (ii) indicatori

di coinvolgimento, con particolare attenzione alla componente cognitiva (attenzione, sforzo mentale, percezione di “lavoro attivo” sui VMR, utilità percepita delle attività per capire e usare il sistema). Questa scelta risponde a due vincoli tipici della ricerca in aula: da un lato, il coinvolgimento è in parte “interno” e non sempre osservabile direttamente; dall'altro, un questionario consente di comparare la percezione degli studenti rispetto a specifiche tipologie di attività e al loro impatto sul lavoro linguistico richiesto. Nelle sezioni che seguono utilizziamo dunque i dati del questionario per delineare un profilo comparativo del coinvolgimento nei due percorsi, mettendolo in relazione con le caratteristiche delle attività (più statiche vs. più dinamiche/esplorative) e con gli esiti di apprendimento emersi dallo studio.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. *Partecipanti*

L'indagine sul coinvolgimento riprende gli stessi informanti coinvolti nello studio quasi-sperimentale sui VMR a cui, in aggiunta alle prove di apprendimento, è stato somministrato un questionario post-intervento finalizzato a raccogliere percezioni degli studenti relative: (i) alla difficoltà dei VMR e ai punti critici del sistema; (ii) alle attività svolte e ai materiali impiegati; (iii) a indicatori di coinvolgimento (in particolare coinvolgimento cognitivo) e di piacevolezza/valutazione complessiva dell'esperienza. Per ragioni logistiche, il questionario è stato somministrato una settimana dopo il *delayed post-test*, e non immediatamente al termine della sperimentazione. La partecipazione al questionario è risultata parziale rispetto al campione originario: hanno risposto complessivamente 33 studenti, di cui 20 appartenenti al gruppo di controllo (PPP) e 13 al gruppo sperimentale (LC).

### 4.2. *Il questionario*

I dati provengono da due questionari distinti (v. Appendice), uno per ciascun gruppo. In entrambi i casi prevalgono domande aperte, adatte a far emergere spiegazioni, valutazioni argomentate, richieste e vissuti emotivi. Il questionario somministrato al gruppo sperimentale include anche prompt valutativi su scale Lykert, collegati alla percezione di utilità dei materiali e delle attività, e una serie di domande centrate sulle caratteristiche del trattamento LC (percezione dell'utilità d'uso di rappresentazioni visive/animazioni nello studio dei VMR e di attività più interattive e dinamiche). Il questionario del gruppo che ha studiato i VMR con il PPP, invece, raccoglie in modo più ampio la percezione della difficoltà del tema, le difficoltà specifiche dei prefissi e dell'aspetto dei VMR, i giudizi su spiegazioni/materiali, desideri di modifica del corso e la percezione di capacità di usare i VMR nel parlato.

Poiché i due questionari non sono perfettamente simmetrici, il confronto tra gruppi non viene impostato come confronto “item-per-item”, ma come confronto per temi trasversali e per indicatori di coinvolgimento ricorrenti nelle risposte. In altre parole, non si mira a stimare quanto coinvolgimento è stato attivato dai trattamenti, bensì a ricostruire un profilo comparativo di coinvolgimento a partire da ciò che gli studenti dicono in merito alle lacune e all'utilità delle attività didattiche, a quanto esse favoriscano la comprensione e la memorizzazione dei VMR e a quanto rendano agenziale l'apprendente verso questo tratto della grammatica russa.

## 5. ANALISI DEI DATI

Le risposte ai due questionari sono state analizzate attraverso una *directed qualitative content analysis* (Hsieh, Shannon, 2005), un approccio in cui la codifica dei dati qualitativi parte da categorie teoriche già note (deduttive), lasciando però spazio all'emersione di sottotemi e specificazioni (induttive) dal corpus. In termini affini, la procedura è compatibile anche con una *thematic analysis* (Braun, Clarke, 2006) “guidata dalla teoria”, ovvero una procedura che interpreta e codifica dati qualitativi sulla base di categorie proprie di una disciplina e già determinate aprioristicamente. Questa scelta è coerente con la ricerca sull'*engagement* in L2, dove la misurazione indiretta tramite *self-report* (questionari e interviste) rappresenta una prassi largamente diffusa, ma che richiede particolare trasparenza nell'operationalizzazione (Hiver *et al.*, 2024). Inoltre, poiché il coinvolgimento è per definizione contestuale a una particolare esperienza di apprendimento, l'analisi assume esplicitamente che le risposte riflettano percezioni “a posteriori” della qualità della proposta didattica (Hiver *et al.*, 2024).

### 5.1. Unità di analisi e comparabilità

Dato che i questionari sono composti prevalentemente da domande aperte e non perfettamente simmetriche tra il gruppo di controllo e quello sperimentale, l'analisi non è stata impostata come confronto item-per-item, ma come confronto per temi trasversali, centrati su indicatori di coinvolgimento e su condizioni didattiche che lo facilitano o lo inibiscono. L'unità minima adottata è un segmento testuale sufficientemente chiaro, coerentemente con pratiche di *content analysis* su dati testuali brevi. A fini di quantificazione descrittiva (cfr. Tabella 4 nel par. 6), a ciascun segmento è stato assegnato un codice prevalente, scelto in base al tema più saliente; le compresenze (ad es. giudizi affettivi insieme a riferimenti a materiali o strategie) sono state considerate nella discussione qualitativa, ma non entrano nel conteggio dei segmenti per codice. La codifica è così stata organizzata su due livelli: il primo operativizza le dimensioni del coinvolgimento, mentre il secondo mette quest'ultima in relazione con gli aspetti della pratica didattica che hanno attivato (o non attivato) una determinata dimensione del coinvolgimento.

### 5.2. Dimensioni di coinvolgimento

In linea con la letteratura che riconosce al costrutto almeno tre dimensioni centrali, e con la particolare applicazione alla didattica e all'apprendimento delle L2 (Svalberg, 2009; Hiver *et al.*, 2024), sono stati considerati:

- Coinvolgimento cognitivo (CE): attenzione e sforzo mentale sulla lingua studiata, operazioni mentali per notare, analizzare e memorizzare i VMR.
- Coinvolgimento affettivo (CA): vissuti emotivo-valutativi (piacevolezza, interesse, noia, frustrazione, ansia etc.), nella forma di indicatori positivi/negativi.
- Coinvolgimento comportamentale (CC): agenzività, partecipazione e impegno nel “fare” (esercizi, pratica, interazione, richiesta di più attività, richiesta di feedback etc.).

Questa tripartizione è coerente con l'idea di *engagement* come «azione e investimento di energia mentale» (Hiver *et al.*, 2024).

### 5.3. Aspetti didattici

Sono stati poi codificati elementi che gli studenti associano al loro modo di lavorare sui VMR:

- VIZ: visualizzazione e multimodalità (immagini, animazioni, PPT/slide, video).
- DYN: attività dinamiche / interattive (giochi, role play, *enactment*, “movimento”, interazione).
- SCH: schematizzazione/strutturazione (tabelle, schemi, catalogazione).
- TIME: tempo / ritmo di processamento (necessità di “ragionare”, lentezza, gradualità).
- DIFF: difficoltà / insicurezza / confusione (carico percepito).
- USO: trasferimento delle conoscenze teoriche all’uso, soprattutto nel parlato.

Accanto alla discussione qualitativa, e senza finalità inferenziali, sui parametri analitici qui sopra riportati sono stati fatti conteggi descrittivi (frequenze di segmenti codificati per tema) come “ancoraggio quantitativo” delle tendenze emerse.

## 6. RISULTATI

Sono stati codificati 236 segmenti testuali per il gruppo di controllo (PPP) e 56 segmenti<sup>8</sup> per il gruppo sperimentale (LC), suddivisi nelle sottocategorie di analisi come da Tabella 4.

Tabella 4. *Distribuzione descrittiva dei temi nei due corpora*

Tema (codice)	LC: n segmenti	LC: % su 56	PPP: n segmenti	PPP: % su 236
VIZ (immagini/animazioni/video/slide)	11	19.7%	14	5.9%
DYN (attività dinamiche/interattive)	6	10.7%	6	1.2%
SCH (schemi/tabelle)	3	5.3%	22	9.3%
TIME (tempo/ritmo/processamento)	4	7,1%	20	8.4%
DIFF (difficoltà/confusione/insicurezza)	1	2.9%	47	22.4%
USO (parlato/automatizzazione/uso)	3	5.3%	15	7.1%
CE (indicatori cognitivi: memorizzare/capire/logica)	13	23.2%	42	17.7%
CC (indicatori comportamentali: esercizi/pratica/partecipazione)	11	19,6%	47	19.1%
CA+ (affettivo positivo)	3	5.7%	12	5%
CA- (affettivo negativo)	1	2.9%	11	4.6%

<sup>8</sup> La codifica dei segmenti è stata condotta separatamente dai due autori, che hanno poi confrontato e discusso i risultati, giungendo al calcolo qui presentato. Ricordiamo che un segmento testuale può ricadere in più categorie descrittive.

### 6.1. *Commento dati gruppo LC*

I membri del gruppo trattato con LC fanno relativamente più riferimenti a visualizzazione/multimodalità (VIZ) e a dinamicità/interattività (DYN), spesso collegati a indicatori di comprensione e memorizzazione (CE). Nel corpus PPP emergono più densamente riferimenti a “difficoltà” (DIFF), a “necessità di schematizzazione” (SCH) e a “bisogno di tempo di processamento” (TIME), con una quota non trascurabile di commenti sulla distanza tra “capire” e “usare nel parlato” (USE). Nel gruppo sperimentale, le risposte descrivono spesso l'intervento LC come un dispositivo che rende più accessibile la relazione forma-significato dei prefissi e dei VMR, soprattutto grazie a risorse visive e animate. L'elemento ricorrente è che la visualizzazione non è percepita come “decorativa”, ma come strumento di chiarificazione concettuale e di memoria:

[...] animazioni e rappresentazioni [...] molto utili per capire e memorizzare.  
Vedere il significato di un prefisso è più funzionale che spiegarlo solo a voce.  
Vedere visivamente il moto aiuta la memorizzazione e la comprensione [...] vedi le differenze anche sottili.

Queste formulazioni sono interpretabili come indicatori di coinvolgimento cognitivo (CE) in senso “forte”: gli studenti attribuiscono alle attività LC la capacità di guidare l'attenzione su aspetti rilevanti e di stabilizzare rappresentazioni mnemoniche (Svalberg, 2009; Hiver *et al.*, 2021). Un aspetto particolarmente utile per la nostra ipotesi è che la spiegazione tramite LC può rendere i VMR realmente utilizzabili nella pratica linguistica: un partecipante nota che “nel momento del parlato... è più semplice ricordare l'animazione”. Accanto al canale visivo, il gruppo LC associa spesso l'utilità delle attività a una dimensione di agentività e partecipazione (CC), che si sovrappone alla percezione di maggiore *engagement*:

[...] le attività sono più coinvolgenti.  
[...] soluzione migliori degli esercizi classici che sono più passivi, diciamo.  
Lo studente mette subito in pratica la teoria.

È significativo che l'idea di “coinvolgimento” venga esplicitata dagli studenti proprio attraverso un contrasto fra compiti percepiti come passivi e compiti percepiti come interattivi: ciò è coerente con definizioni di coinvolgimento come investimento di risorse in attività finalizzate e con la dimensione comportamentale del costrutto (Fredricks *et al.*, 2004; Hiver *et al.*, 2024). Al tempo stesso, emerge una nota importante che evita una lettura semplicistica: alcuni studenti sottolineano che la dinamicità dovrebbe essere bilanciata con un maggior tempo per ragionare e con una fase più deduttiva:

Sarebbe importante avere un po' più tempo per ragionare, oltre che agire [...].  
Le pratiche fisiche e visuali sono ottime, ma dovrebbero essere accompagnate da un procedimento deduttivo.

Questo punto è rilevante: le attività di attivazione corporea proposte sono state ben accolte, ma alcuni studenti le vorrebbero accostate a spiegazioni (più) esplicite o a maggior tempo per la processazione dei meccanismi dei VMR.

## 6.2. Commento dati gruppo PPP

Nel gruppo PPP, un asse dominante delle risposte è la rappresentazione dei VMR come contenuto ad alto carico cognitivo e ad alto rischio di confusione/insicurezza (DIFF). In diverse risposte la difficoltà è descritta come strutturale (distanza tipologica fra russo e italiano, molta complessità interna ai VMR), e in alcuni casi si accompagna a vissuti di forte fatica:

[...] ho pensato di mollare centinaia di volte, i verbi di movimento sono troppo difficili.

Accanto a ciò, emerge con forza la richiesta di schematizzazione (SCH) come condizione facilitante: tabelle e schemi sono percepiti come strumenti necessari a ridurre confusione e sostenere lo studio.

Necessiterei di più tabelle, più schemi.

Questo mostra che nel percorso PPP l'investimento cognitivo viene spesso "tradotto" in strategie di organizzazione e memorizzazione, ma anche che tale investimento rischia di diventare cognitivamente troppo costoso se mancano strumenti adeguati.

Un altro tema ricorrente è il bisogno di tempo e di condizioni operative che rendano possibile un lavoro più controllato (TIME): diversi studenti chiedono gradualità, lentezza, più esercizi svolti e corretti insieme, e minore dispersione di materiali. Esempi:

[...] c'è bisogno di processare adagio[...].

[...] cambierei il ritmo delle lezioni rendendolo più lento e graduale.

[...] i materiali sono spesso senza soluzioni, e ho bisogno di controllare questi verbi [...] ansia e incertezza possono dominare.

Queste osservazioni sono rilevanti per l'*engagement* perché indicano che l'investimento (CE/CC) è sensibile a condizioni di contesto: quando lo studente percepisce che non può verificare, correggere e schematizzare, l'azione diventa più faticosa e può trasformarsi in frizione emotiva (CA-). Un dato particolarmente utile al confronto è che nel gruppo PPP compaiono richieste esplicite di immagini/video e di modalità più attive e contestualizzate, che fungerebbero da leve per "attivare" meglio l'apprendimento:

[...] La scarsità di immagini è un problema.

[...] imparare, accanto alle attività fatte, anche tramite disegni e brevi video [...].

[...] inserire più attività tipo giochi, video o immagini.

Gli studenti del gruppo PPP, quando descrivono ciò che renderebbe l'argomento più gestibile e coinvolgente, convergono spontaneamente su risorse (VIZ, DYN) che fanno parte dell'intervento LC.

Infine, un aspetto che ricorre nelle risposte PPP è la difficoltà di passare dalla comprensione "sulla carta" alla selezione rapida in produzione, soprattutto orale:

[...] faccio fatica ad usarli nel parlato, quando non ho il tempo di ragionarci su.

Coerentemente, alla domanda sulla capacità di sostenere una conversazione usando i VMR “con semplicità”, su 19 risposte disponibili, 13 risultano negative, 5 positive “con riserva” e 1 positiva piena. Questo elemento può essere interpretato come segnale di un gap tra conoscenza esplicita e automatizzazione, cioè un punto in cui la dimensione del tempo di processamento (TIME) si intreccia con l'*engagement* cognitivo: la scelta corretta richiede risorse attentive che non sono sempre disponibili nel parlato.

### 6.3. Sintesi dei risultati

Nel complesso, l'analisi dei questionari lascia intravedere due profili abbastanza chiari:

- 1) nel gruppo LC il coinvolgimento è frequentemente descritto come attivato da visualizzazioni/animazioni e da attività più interattive, con ricadute percepite su comprensione e memorizzazione (CE) e su partecipazione (CC);
- 2) nel gruppo PPP, dominano percezioni di difficoltà, bisogni di schematizzazione e di tempo di processamento, insieme a una frizione tra sapere dichiarativo e uso nel parlato, ma emergono anche richieste esplicite di strumenti più visivi e di attività più attive, interpretabili come un coinvolgimento sentito come potenziale ma non attivato dal percorso PPP.

## 7. DISCUSSIONE

Lo studio sperimentale di Comisso e Della Putta (2023; cfr. anche Della Putta, Comisso, 2020) ha mostrato che un insegnamento dei verbi di moto russi basato sui principi della LC risulta più efficace rispetto a un percorso di tipo PPP, con un vantaggio particolarmente robusto nel *delayed post-test*, dove la performance del gruppo LC si mantiene o migliora mentre quella del gruppo PPP tende a peggiorare. La presente analisi – pur fondata su dati di autovalutazione e dunque da intendersi come esplorativa – aggiunge un tassello interpretativo rilevante allo studio, suggerendo che le due procedure didattiche abbiano generato profili diversi nella qualità del coinvolgimento: le risposte degli studenti delineano infatti una differenza non solo nel gradimento, ma anche nel modo in cui l'intervento ha orientato l'azione dell'apprendente verso l'oggetto linguistico. Tale quadro è coerente con una concezione del coinvolgimento come processo in cui l'apprendente esercita agentività nei confronti e attraverso la L2 (Svalberg, 2009) e con l'idea che il coinvolgimento cognitivo implichi attenzione deliberata e un orientamento stabile alle connessioni forma-significato (Hiver *et al.*, 2024). Nel gruppo LC, gli studenti richiamano ripetutamente il ruolo delle visualizzazioni (animazioni, immagini, diagrammi) come supporto che rende le distinzioni concettuali più “afferrabili”, comprensibili e memorizzabili; ciò appare particolarmente significativo se si considera che i VMR richiedono un riallineamento concettuale complesso, che implica una riorganizzazione aspettuale e, più in generale, la redistribuzione delle informazioni tra verbo, prefisso e contorno semantico, con conseguente rischio di ambiguità e interpretazioni errate. In un simile scenario, risorse che esplicitano la “scena di moto” possono funzionare come strumenti di orientamento attentivo e riduzione dell'indeterminatezza, aiutando lo studente a selezionare gli aspetti rilevanti e a stabilizzare rappresentazioni mentali più facilmente recuperabili e durature dei VMR; le formulazioni ricorrenti nel gruppo CL (per es. “capire e memorizzare”, “rimane più impresso”, “poterci tornare su da solo”) sono coerenti con la percezione di efficacia riportata dagli studenti e con l'ipotesi che le risorse visive abbiano facilitato l'ancoraggio forma-significato. Parallelamente, le attività dinamiche e interattive – tipiche dell'intervento LC – possono incrementare il

coinvolgimento comportamentale (partecipazione) e, indirettamente, sostenere quello cognitivo, perché obbligano a “mettere in gioco” le distinzioni e a verificarle nell'azione linguistica (ad es. durante un *role-play*), spingendo l'apprendente a muoversi da una più classica modalità esecutiva verso una modalità esplorativa e costruttiva del significato. È opportuno chiarire che i dati qui discussi non consentono inferenze causali: il coinvolgimento non viene assunto come unica causa del vantaggio acquisizionale osservato, ma come un possibile meccanismo mediatore – fra altri – compatibile con l'andamento dei risultati. Inoltre, la rilevazione è basata su self-report post-intervento e su due strumenti non perfettamente simmetrici; ne consegue che il confronto tra gruppi non è condotto item per item, ma a livello di tendenze tematiche ricavate da segmenti testuali e ricondotte a dimensioni teoriche del costrutto dell'*engagement* (Fredricks *et al.*, 2004; Hiver *et al.*, 2024). In questa cornice, le differenze rilevate vanno lette come ipotesi interpretative che rafforzano la plausibilità del ruolo del coinvolgimento, senza escludere altre variabili (ad es. fattori legati all'insegnante, alla dinamica di classe, a differenze individuali e all'effetto novità) che non sono state misurate direttamente.

Nel gruppo PPP, invece, il coinvolgimento cognitivo non risulta assente, ma appare frequentemente intrecciato con un carico elevato: gli studenti evocano spesso la necessità di “tempo per ragionare” e la difficoltà di selezionare le forme nel parlato quando tale tempo non è disponibile, rappresentando la competenza come dipendente da procedure lente e da supporti esterni (schemi/tabelle) e richiedendo più condizioni di controllo e feedback. Questa frizione tra comprensione analitica e disponibilità d'uso in condizioni di pressione attentiva è particolarmente pertinente per interpretare la minore tenuta nel *delayed post-test*: se la conoscenza rimane più procedurale e meno stabilizzata in rappresentazioni concettuali accessibili, è plausibile che risulti meno robusta nel tempo e meno pronta al recupero in compiti temporizzati; in tal senso, la presente analisi non dimostra una causalità, ma identifica un meccanismo compatibile con l'andamento sperimentale osservato.

## 8. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo ripreso i risultati di un precedente studio quasi-sperimentale sull'insegnamento dei verbi di moto russi a studenti italo-foni e li abbiamo riletti alla luce di una domanda complementare: che tipo di coinvolgimento abbiano generato due approcci didattici diversi – un percorso di tipo PPP e un intervento ispirato alla LC con una componente *embodied* – e se la soglia differenziale di coinvolgimento degli studenti possa costituire un meccanismo plausibile che aiuta a spiegare le differenze di efficacia osservate nei test di apprendimento (Comisso, Della Putta, 2023). Pur con i limiti di una rilevazione post-intervento basata su *self-report* e con strumenti non perfettamente simmetrici tra i due gruppi, i questionari delineano una tendenza coerente con l'ipotesi iniziale: nel gruppo sperimentale LC, gli studenti attribuiscono un ruolo centrale a risorse e attività che rendono “manipolabile” il significato – soprattutto visualizzazioni/animazioni e pratiche interattive – descrivendole come strumenti utili per capire, ricordare e recuperare più rapidamente distinzioni semantiche e combinatorie, in linea con l'idea che tecniche didattiche basate su LC ed *embodiment* possano rendere alcuni tratti di una L2 più facilmente apprendibili perché si offre a chi apprende la possibilità di ancorare categorie grammaticali molto astratte a esperienze percettive senso/motorie (Holme, 2012; Skulmowski, Rey, 2018). Nel gruppo PPP, invece, emerge più spesso un profilo dominato da percezione di difficoltà, bisogno di schematizzazione e soprattutto dalla frizione tra comprensione “sulla carta” e disponibilità d'uso nel parlato, frequentemente legata alla mancanza di tempo di processamento. In modo significativo, proprio dal

gruppo PPP arrivano anche richieste esplicite di materiali e attività più visive e più attive, che mostrano come siano gli stessi studenti a volere supporti visivo/concettuali per studiare i VMR.

Questi risultati suggeriscono quindi una lettura integrata: l'efficacia dell'intervento basato su LC documentata nello studio originario, in particolare la tenuta nel *delayed post-test* (Comisso, Della Putta, 2023), è compatibile con un intervento pedagogico che promuove un coinvolgimento cognitivo più "profondo", ossia un investimento più stabile nell'integrazione forma-significato, nella costruzione di rappresentazioni recuperabili e nell'agentività sul contenuto.

Sul piano didattico, per un oggetto intrinsecamente complesso come i VMR l'intervento LC sembra offrire due vantaggi complementari: (i) riduzione dell'opacità concettuale tramite risorse visive e "scene" di moto (schemi d'immagine, animazioni, rappresentazioni del *path*), e (ii) attivazione dell'apprendente attraverso compiti che rendono necessario applicare le distinzioni in modo situato e corporeo. Tuttavia, i questionari mettono anche in guardia da una possibile semplificazione: attività dinamiche e "ludiche" appaiono particolarmente coinvolgenti, ma non possono sostituire completamente momenti di sistematizzazione e tempo di ragionamento. In altre parole, un modello didattico efficace potrebbe essere quello che integra la forza della LC (motivazione concettuale, visualizzazione, agentività) con una gestione accurata del carico cognitivo (gradualità, consolidamento, feedback), evitando sia l'eccesso di spiegazione meccanicistica e mnemonica sia l'eccesso di dinamismo privo, però, di tempo per una sedimentazione concettuale, anche schematica, dei VMR.

Quanto ai limiti, il presente studio sul coinvolgimento risente di (a) numerosità ridotta e risposta non completa rispetto al campione originario; (b) non perfetta simmetria dei questionari; (c) rilevazione a distanza di una settimana dalla fine dell'esperimento (e dunque mediata da memoria e valutazione globale); (d) assenza di triangolazione con misure osservative o *in-task*. Proprio la letteratura recente sull'*engagement* sottolinea la necessità di maggiore precisione definitoria e metodologica, e di strategie a metodologie integrate per catturare componenti non direttamente osservabili come quella cognitiva (Hiver *et al.*, 2024). In studi futuri sarebbe quindi auspicabile affiancare ai *self-report* osservazioni sistematiche della partecipazione, analisi di episodi di negoziazione linguistica (per es. *Language Related Episodes*) e strumenti più standardizzati per la valutazione delle dimensioni del coinvolgimento (Fredricks *et al.*, 2004; Hiver *et al.*, 2024).

In conclusione, questo lavoro propone di affiancare alla domanda "funziona?" (efficacia acquisizionale) la domanda "come funziona?" (meccanismi didattici e coinvolgimento). I nostri dati indicano che l'insegnamento ispirato alla LC e all'*embodiment*, oltre a migliorare la prestazione nei compiti temporizzati, viene percepito come più efficace nell'attivare gli studenti sul piano cognitivo e di facilitare, così, una relazione più significativa con un dominio grammaticale notoriamente ostico. In questa prospettiva, il "coinvolgimento" non è un accessorio: è una lente interpretativa utile per progettare interventi didattici più efficaci e più sostenibili, soprattutto quando l'obiettivo è trasformare un sapere fragile e lento ("capisco, ma non riesco a usarlo") in una competenza più stabile e disponibile all'uso.

**RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**

- Baicchi A. (2010), "Some observations on the typological constraints on translation: The case of directed motion constructions", in Palumbo G. (a cura di), *I vincoli del tradurre*, Officina Edizioni, Roma, pp. 109-122.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", in *Qualitative Research in Psychology*, 3. 2, pp. 77-101.
- Comisso E., Della Putta P. (2023), "Fostering the learning of the Russian motion verbs system in Italian-speaking students: An experimental study inspired by embodied approaches to language teaching", in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 64-85.
- Comisso E., Della Putta P., Samu B., Suner F., Zhang T. (in stampa), "Revisiting the ecology of usage-based approaches in language education: A systematic literature review", in *Linguistics and Education*.
- Daloiso M. (2018), "La spiegazione della perifrasi progressiva nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva", in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 1-24:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384>.
- Della Putta P., Comisso E. (2020), "Facilitare l'apprendimento dei verbi di moto con prefisso in apprendenti italo-foni di russo: uno studio sperimentale ispirato alla linguistica cognitiva", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2/3, pp. 183-202.
- Della Putta P., Suner F. (2023), "Applying embodied cognition and cognitive linguistics to language teaching", in *Review of Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 1-8.
- Fredricks J., Blumenfeld P. C., Paris A. H. (2004), "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", in *Review of Educational Research*, 74, 1, pp. 59-109.
- Goldberg A. E. (2006), *Constructions at work: The nature of generalization in language*, Oxford University Press, Oxford.
- Gurzynski-Weiss L. (2024), "Domain-specific research methods in instructed second language acquisition: A next step for research integrity and impact", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 44, pp. 19-44.
- Han Z. (2016), "A "reimagined SLA" or an expanded SLA? A rejoinder to the Douglas Fir Group", in *The Modern Language Journal*, 100, 4, pp. 736-740.
- Hasko V. (2009), "The locus of difficulties in the acquisition of Russian verbs of motion by highly proficient learners", in *Slavic and East European Journal*, 53, pp. 360-385.
- Hiver P., Al-Hoorie A., Vitta J., Wu J. (2024), "Engagement in language learning: A systematic review of 20 years of research methods and definitions", in *Language Teaching Research*, 28, 1, pp. 201-230.
- Holme R. (2012), "Cognitive linguistics and the second language classroom", in *TESOL Quarterly*, 46, 1, pp. 6-29.
- Hsieh H. F., Shannon S. E. (2005), "Three approaches to qualitative content analysis", in *Qualitative health research*, 15, 9, pp. 1277-1288.
- Janda L. A. (2007), "Aspectual clusters of Russian verbs", in *Studies in Language*, 31, 3, pp. 607-648.
- Kagan O. (2007), "On the semantics of verbs of motion in Russian", in *Proceedings of the Israel Association for Theoretical Linguistics*, 23, pp. 1-16.
- Liu D., Quin J. (2024), "The effectiveness of cognitive linguistics-inspired language pedagogies: A systematic review", in *The Modern Language Journal*, 108, 4, pp. 794-814.
- Motov S. (2025), "Teaching Russian verbs of motion through Russian-language cinema: A cognitive perspective", in *Russian Language Journal*, 75, 2, pp. 1-22.
- Nuzzo E., Rastelli S. (2011), *Glottodidattica sperimentale: Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.

- Oga-Baldwin W. L. Q. (2019), "Acting, thinking, feeling, making, collaborating: The engagement process in foreign language learning", in *System*, 86, pp. 102128.
- Slobin D. (2003), "Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity", in Gentner D., Goldin-Meadow S. (eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, MIT Press, Cambridge, pp. 157-192.
- Skulmowski A., Rey G. (2018), "Embodied learning: Introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration", in *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3, pp. 6-14.
- Svalberg A. M. L. (2009), "Engagement with language: interrogating a construct", in *Language Awareness*, 18, 3-4, pp. 242-258.
- Talmy L. (2000), *Toward a cognitive semantics*, Volume 1: *Concept structuring systems*, The MIT Press, Cambridge.
- Tyler A. E., Ortega L. (2018), "Usage-inspired L2 instruction: An emergent, researched pedagogy", in Tyler A. (ed.), *Usage-inspired L2 instruction*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 3-26.

## APPENDICE

### Questionario somministrato a gruppo trattato con PPP

- 1) Trovi lo studio dei verbi di moto russi semplice? Indica quanto su una scala che va da 1 (difficilissimo) a 5 (semplicissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.
- 2) La complessità del sistema dei verbi di moto russi ti ha mai fatto sentire frustrato/demotivato nei confronti dello studio del russo? Indica quanto su una scala che va da 1 (molto) a 5 (pochissimo), e motiva a parole la tua risposta.
- 3) Come ti sono state presentate le coppie dei verbi di moto? Tutte insieme o una alla volta?
- 4) Quali sono le maggiori difficoltà nello studio dei verbi di moto russi con i prefissi?
- 5) Come ti senti quando affronti lo studio dei verbi di moto russi?
- 6) Come descriveresti il metodo di insegnamento usato dalla tua insegnante?
- 7) Quali materiali ti sono stati forniti per agevolare lo studio dei verbi di moto russi?
- 8) Hai trovato semplice capire il significato dei prefissi? Puoi motivare la tua risposta?
- 9) Ritieni che le attività proposte in classe siano sufficienti per capire e apprendere i verbi di moto russi e i loro prefissi? Puoi motivare la tua risposta?
- 10) Quali sono i punti di forza e i punti deboli usati dal tuo insegnante per spiegare ed esercitare i verbi di moto russi?
- 11) Cambieresti qualcosa nelle spiegazioni e nel modo di affrontarli in classe?
- 12) Vorresti che ti venissero proposti altri tipi di esercizi? Se sì, quali?
- 13) Vorresti che l'insegnante mettesse a disposizione altri tipi di materiali? Se sì, quali?

14) Sapresti tenere una conversazione usando anche i verbi di moto e i loro prefissi?

### **Questionario somministrato a gruppo trattato con LC.**

1) Conoscevi già i verbi di moto russi? Se hai risposto affermativamente, puoi spiegare brevemente come ti sono stati spiegati e come li hai esercitati, in classe e/o a casa?

2) Hai trovato delle differenze in questo corso rispetto a come ti sono stati spiegati in precedenza? Se sì, quali?

3) Ritieni che l'uso delle animazioni sia una strategia efficace per capire i verbi di moto russi con prefisso? Indica quanto su una scala che va da 1 (per nulla) a 5 (tantissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.

4) Credi che questo tipo di spiegazioni possa agevolare la comprensione dei verbi di moto russi e dei loro prefissi? Indica quanto su una scala che va da 1 (per nulla) a 5 (tantissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.

5) Ti farebbe piacere se anche altre aree della grammatica ti venissero spiegate in questo modo? Se sì, perché?

6) Questo modo di spiegare i verbi di moto russi ha anche degli svantaggi? Se sì, quali?

7) Ritieni che gli esercizi interattivi sui verbi di moto russi ne facilitino l'apprendimento? Indica quanto su una scala che va da 1 (per nulla) a 5 (tantissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.

8) Hai trovato le attività proposte per lo studio dei verbi di moto russi piacevoli? Indica quanto su una scala che va da 1 (per nulla) a 5 (tantissimo). Puoi dare una risposta aperta alla tua scelta, motivando il punteggio che hai segnato.

9) Ritieni che le attività proposte in classe siano sufficienti per capire e apprendere i verbi di moto russi e i loro prefissi? Puoi motivare la tua risposta?

10) Quali sono i punti di forza e i punti deboli usati dal tuo insegnante per spiegare ed esercitare i verbi di moto russi?

11) Cambieresti qualcosa nelle spiegazioni e nel modo di affrontarli in classe?

12) Vorresti che ti venissero proposti altri tipi di esercizi? Se sì, quali?

13) Vorresti che l'insegnante mettesse a disposizione altri tipi di materiali? Se sì, quali?

14) Sapresti tenere una conversazione usando anche i verbi di moto e i loro prefissi?

