

APPRENDENTI ITALOFONI CON DSA E VERBI FRASALI INGLESI: UNO STUDIO PRELIMINARE SUL RUOLO DELL'ISTRUZIONE COGNITIVA

Michele Daloiso, Christopher Liam McDonnell

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, l'educazione linguistica in ambito universitario ha attribuito un'importanza crescente allo sviluppo di competenze comunicative efficaci in lingua inglese, considerate ormai imprescindibili sia per il successo accademico sia per l'inserimento nel mondo del lavoro. Parallelamente, l'aumento del numero di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) iscritti all'università (ANVUR, 2022; MIM, 2024) ha reso sempre più urgente una riflessione sulle modalità di insegnamento linguistico più adeguate a garantire pari opportunità di apprendimento. In questo quadro, la ricerca edulinguistica ha progressivamente posto l'accento sulla necessità di adottare approcci sensibili alle caratteristiche degli apprendenti, in grado di aumentarne il livello di accessibilità e di favorire un'elaborazione più profonda dell'input linguistico (si veda Daloiso, 2020).

Nell'ambito della didattica dell'inglese come lingua straniera, i verbi frasali rappresentano una delle aree notoriamente più problematiche per gli apprendenti, anche a livelli di competenza intermedi e avanzati. Numerosi studi hanno documentato fenomeni di evitamento e sottoutilizzo di queste costruzioni, spesso sostituite da sinonimi monoverbali di origine latina percepiti come più trasparenti e meno rischiosi dal punto di vista formale (Dagut, Laufer, 1985; Liao, Fukuya, 2004; Alejo-González, 2010). Le analisi *corpus-based* hanno ulteriormente mostrato come tali fenomeni siano particolarmente marcati negli apprendenti con L1 romanza e in contesto di lingua straniera, dove l'esposizione all'input autentico risulta più limitata (Riguel, 2014; Gilquin, 2025).

Queste criticità, già ampiamente documentate nella popolazione studentesca in generale, assumono una rilevanza ancora maggiore in caso di DSA. La letteratura in ambito psicolinguistico ed educativo ha evidenziato come gli apprendenti con DSA possano incontrare difficoltà specifiche nella memoria di lavoro, nell'elaborazione seriale dell'informazione linguistica e nella gestione del linguaggio figurato, aspetti che potrebbero interagire con le caratteristiche semantiche e sintattiche dei verbi frasali (Schneider, Crombie, 2003; Cappelli, Noccetti, 2016; Kormos, Smith, 2023). Nonostante ciò, gli studi che indagano in modo sistematico l'apprendimento dei verbi frasali in presenza di DSA restano ancora limitati, soprattutto in ambito universitario e in relazione a interventi didattici mirati.

Negli ultimi decenni, la Linguistica Cognitiva ha offerto nuove prospettive teoriche per l'interpretazione dei verbi frasali, mettendo in discussione la loro presunta arbitrarietà e

¹ Università di Parma.

L'articolo e la ricerca sono stati concepiti collaborativamente dai due autori. Per quanto concerne la stesura, si devono a Michele Daloiso i §§ 2.1, 2.3, 3.1, 3.2, 4.1 e 5, mentre si devono a Christopher Liam McDonnell i §§ 2.2, 2.4, 3.3, 3.4, 4.2, 4.3. L'introduzione è frutto del lavoro congiunto dei due autori.

ric conducendo il legame tra verbo e particella a processi cognitivi generali quali la metaforizzazione e l'estensione del significato a partire dall'esperienza corporea (Lakoff, Johnson, 1980; Rudzka-Ostyn, 2003; Tyler, 2012). Sulla base di tali assunti, diversi studi hanno esplorato l'efficacia dell'istruzione cognitiva nell'insegnamento dei verbi frasali, evidenziandone il potenziale in termini di comprensione, ritenzione e trasferibilità (Boers, 2000; Yasuda, 2010; Lu, Sun, 2017; Spring, 2018; Liao, 2019). Tuttavia, queste ricerche raramente hanno preso in considerazione le specificità dei profili degli apprendenti con DSA.

Alla luce di queste considerazioni, il presente contributo si propone di esplorare in via preliminare il ruolo dell'istruzione cognitiva nell'apprendimento dei verbi frasali inglesi da parte di studenti universitari italofofoni con DSA. Attraverso il confronto tra un intervento didattico tradizionale e un intervento di istruzione cognitiva, lo studio intende offrire una prima descrizione degli effetti di tali approcci sulla produzione orale degli apprendenti. Pur senza ambizioni di generalizzazione, i risultati mirano a fornire indicazioni utili per la progettazione di futuri studi più ampi e per una riflessione critica sulle pratiche didattiche adottate nell'insegnamento dei verbi frasali in contesti universitari inclusivi.

2. IL CONTESTO SCIENTIFICO DELLA RICERCA

In questa sezione si presenterà il quadro scientifico di riferimento entro il quale si colloca lo studio preliminare condotto da chi scrive sulla potenziale funzione facilitatrice dell'istruzione cognitiva nell'apprendimento dei verbi frasali inglesi da parte di studenti italofofoni.

2.1. I verbi frasali: caratteristiche e apprendimento

I verbi frasali appartengono alla macrocategoria del linguaggio formulaico, inteso come un insieme di espressioni multiparola che rappresentano un significato o una funzione singola. La ricerca psicolinguistica suggerisce che le espressioni formulaiche costituiscano un elemento chiave per la fluenza comunicativa (Gibbs, 2012), in quanto vengono probabilmente immagazzinate nella memoria come unità non analizzate (Wood, 2019). I verbi frasali, nello specifico, sono definiti dalla tradizione strutturalista (Quirk *et al.*, 1985) come costruzioni non composizionali costituite da un verbo e una particella, che si distinguono dai verbi preposizionali (es. *look at, come from*) poiché funzionano come unità sintattiche singole il cui significato non è immediatamente ricavabile dalla somma delle parti (es. *watch out, call up*).

Dal punto di vista sintattico, la particella è soggetta a restrizioni di mobilità: non può, ad esempio, precedere un pronome relativo (**the person up whom they called*) o interrogativo (**Up which person did they call?*). Tuttavia, i verbi frasali consentono alcune forme di mobilità, come l'inserzione dell'oggetto tra verbo e particella (*They called the dean up*). Di norma si preferisce la costruzione Verbo + Oggetto + Particella con oggetti pronominali, ma la scelta può dipendere anche da fattori fonologici, semantici o discorsivi (Wulff, Gries, 2019). Sul piano semantico, un'ulteriore difficoltà è data dalla forte polisemia di alcuni verbi (es. *make up*, che conta 11 accezioni nel dizionario Merriam-Webster) e dal loro significato non composizionale.

I verbi frasali rappresentano un tratto distintivo dell'inglese sul piano quantitativo e produttivo: se ne stimano circa 3.000, di cui almeno 700 di uso frequente (Cornell, 1985), e un apprendente potrebbe incontrarne mediamente uno ogni 150 parole (Gardner, Davies, 2007). Inoltre, frequenti sono le evoluzioni semantiche, come la coniazione di

nuovi verbi (*google up*) o l'attribuzione di nuovi significati a forme esistenti (*bump off*, utilizzato nella forma passiva in ambito informatico per indicare una disconnessione involontaria).

La linguistica acquisizionale ha da tempo mostrato che gli apprendenti di inglese L2 o LS tendono a evitare l'uso di questi verbi (Levenson, 1971; Alejo, 2010). Più recentemente, gli studi *corpus-based* hanno raffinato questo quadro. Riguel (2014), ad esempio, confrontando l'*International Corpus of Learner English* (ICLE, versione 2) e il *Louvain Corpus of Native English Essays* (LOCNESS), ha evidenziato che l'evitamento riguarda soprattutto apprendenti con L1 romanza: a fronte di 1449 verbi frasali prodotti dai nativi, gli italofofoni ne usano 620, contro i 1437 dei germanofoni. Sono inoltre frequenti negli apprendenti romanzofoni usi impropri, errori collocazionali e interferenze dalla L1 (es. **grow up children*, utilizzato da un apprendente italofono).

Gilquin (2025), sulla base di dati provenienti dall'*International Corpus of English*, dall'ICLE e dal *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (LINDSEI), mostra che anche il contesto di apprendimento influisce: i nativi usano in media 203,5 verbi frasali ogni 100.000 parole, gli apprendenti in contesto di L2 126,2 e quelli in contesto di lingua straniera solo 65,6, con una maggiore tendenza di questi ultimi a mantenere verbo e particella contigui. La prospettiva *usage-based* adottata da Alejo-González (2012), ha consentito infine di cogliere la variabilità di usi e competenze degli apprendenti; confrontando i dati provenienti da ICLE circa l'uso della particella *out* con il LOCNESS e il *British National Corpus*, lo studioso osserva che gli apprendenti usano la costruzione verbo+*out* in modo simile ai nativi in contesti frequenti, ma la sottoutilizzano a livello complessivo, sovrautilizzando però pochi verbi ad alta frequenza. Ciò sembra indicare una dipendenza da espressioni formulaiche prototipiche più che da una rappresentazione astratta e produttiva.

Nel complesso, gli studi suggeriscono che i verbi frasali costituiscano una sfida rilevante per gli apprendenti di inglese, in particolare in contesto di LS e per parlanti con L1 romanza come l'italiano.

2.2. I verbi frasali nella didattica dell'inglese: approcci tradizionali

Come si è avuto modo di vedere nel paragrafo precedente, l'apprendimento dei verbi frasali inglesi può essere ostacolato da diversi elementi intrinseci a queste costruzioni, quali la loro polisemia, le loro restrizioni sintattiche, l'inerente produttività della categoria e la loro non-composizionalità (Kurtyka, 2001; Larsen-Freeman, Celce-Murcia, 1999). Questi aspetti possono indurre gli apprendenti ad evitare l'utilizzo dei verbi frasali in favore di sinonimi monoverbali di etimologia latina. Questi sinonimi possono risultare più immediatamente recuperabili, soprattutto per parlanti di lingue romanze, ma sono spesso associati ad un registro più elevato nella lingua inglese, con il risultato che gli enunciati prodotti dagli apprendenti possano sembrare inappropriati per certi contesti comunicativi (Dagut, Laufer, 1985; Liao, Fukuya, 2004).

Le criticità sopraesposte possono essere esacerbate dagli approcci tradizionali alla didattica dei verbi frasali presenti in molti materiali disponibili sul mercato, i quali non sempre rispondono alle vere necessità degli apprendenti. Parte della letteratura passata sull'argomento ha criticato la tendenza dei manuali a presentare i verbi frasali come elenchi mnemonici, corredati da esercizi meccanici di completamento o abbinamento (Side, 1990; Darwin, Gray, 1999). Strong e Boers (2019) rilevano che circa il 61% dei libri di testo si affida a compiti di tipo *trial-and-error*, in cui allo studente è chiesto di indovinare il significato di un verbo frasale prima ancora di averlo studiato; gli autori hanno dimostrato come questo approccio (sperimentato su 170 studenti giapponesi) è non solo inefficace a

promuovere la ritenzione dei verbi studiati in blocco, ma aumenta anche il rischio di fossilizzazione degli errori commessi dagli apprendenti.

Secondo Kurtyka (2001), la maggior parte dei testi tende a raggruppare queste costruzioni in base a criteri di classificazione sintattici (come la transitività, la separabilità o la presenza dello stesso verbo o particella) o semantici (come i diversi campi lessicali, quali il lavoro o la routine quotidiana), trascurando aspetti come la diversità di usi concreti e astratti che un determinato verbo frasale può avere.

In merito alla presentazione secondo criteri sintattici, un approccio diffuso è il raggruppamento basato sul verbo contenuto nella costruzione, con un elenco di tutte le sue possibili combinazioni con particelle, come illustrato nel seguente esempio tratto da *English for Everyone – English Phrasal Verbs* (Booth, Davis, 2021: 224):

Figura1. *Verbi frasali con put – tratto da English for Everyone – English Phrasal Verbs* (Booth, Davis, 2021: 224)

<u>Phrasal Verbs with Put</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Liam finished decorating the cake and put it on a stand (<i>put on – place something on a surface</i>). • The delivery man put the parcel down before knocking on the door. (<i>put down – place something you have been carrying on the ground or a surface</i>). • Angela is upset about her divorce, but she's trying to put it behind her. (<i>put behind – forget about a bad experience</i>). • Can you please be quiet? You're putting me off! (<i>put off – distract someone from focusing</i>). • The fitness instructor put the class through a tough training program. (<i>put through – make someone experience something</i>). • Forecasters have put out a weather warning for heavy rain and strong winds. (<i>put out – broadcast important information</i>). • Cassie followed the instructions carefully to put her new wardrobe together. (<i>put together – build, assemble</i>). • Scarlett had to put up with busy trains every day on her way to work. (<i>put up with – tolerate something unpleasant</i>).

Se torniamo alle difficoltà dei verbi frasali notate da Kurtyka, l'esiguità di esempi forniti in questo caso rischia di opacizzare la polisemia intrinseca a queste costruzioni. Inoltre, nell'elenco sono presenti esempi sia di verbi preposizionali con utilizzi concreti e significato spaziale (come *put on*), sia di verbi frasali con utilizzi più astratti e complessi (come *put up with*), senza una riflessione esplicita sulla composizionalità dei primi e la non-composizionalità dei secondi. Mentre i primi potrebbero non presentare particolari difficoltà per apprendenti a cui è familiare il significato spaziale delle particelle, la combinazione apparentemente arbitraria tra verbo e particella dei secondi potrebbero porre maggiori sfide cognitive.

Considerazioni analoghe valgono anche per i materiali organizzati secondo criteri semantici, come nell'esempio seguente tratto da *English Phrasal Verbs in Use – Advanced* (McCarthy, O'Dell 2017: 70) relativo ai verbi frasali utili per parlare della vita universitaria.

Figura 2. *Verbi frasali per la vita universitaria– English Phrasal Verbs in Use – Advanced (McCarthy, O'Dell, 2017: 70)*

Seminars

Seminars are classes with small groups of students and give you the opportunity to **look into**¹ a topic in detail. You can also **bring up**² any questions you might have and discuss them with the tutor and other students. Seminars often involve **weighing up**³ different ideas that were mentioned in your lectures, so it's a good idea to **go over**⁴ your lecture notes and other research just before you attend.

Sometimes a student will be asked to **put together**⁵ a short presentation, which will be used to start the discussion. If you are presenting, then it's important to carefully **think through**⁶ the points you want to make. You don't want to **end up**⁷ with nothing to say! However, it's always better to **sketch out**⁸ your ideas with rough notes, rather than **writing out**⁹ every word of the presentation.

If you are not presenting, you should still try to **read up on**¹⁰ the subject before the seminar in order to **get the most out of**¹¹ it. During the presentation, try to **jot down**¹² any new ideas or key points. And don't forget to **type them up**¹³ later. You might also make a note of any questions that you want to **follow up**¹⁴ later, either during the seminar or through research afterwards.

1) investigate; 2) start to talk about; 3) thinking about something carefully, comparing; 4) study again; 5) prepare (by collecting together different elements); 6) plan carefully; 7) be in a situation (at the end); 8) roughly plan; 9) write (or rewrite) in full; 10) do background reading on; 11) take benefit from; 12) make a note of; 13) rewrite in full (on a computer); 14) find out more.

Nonostante l'inserimento dei verbi frasali in un contesto testuale più ampio rispetto all'esempio precedente, permangono le lacune evidenziate da Kurtyka: mancano riferimenti espliciti alle restrizioni sintattiche, alla polisemia, o alle collocazioni comuni di queste costruzioni. Inoltre, non vi sono riferimenti agli aspetti pragmatici legati al registro associato ai verbi oggetto di studio. Entrambi gli approcci sollecitano le capacità mnemoniche e deduttive degli apprendenti, senza però esplicitare le motivazioni per cui un parlante sceglie di utilizzare queste costruzioni in determinati contesti comunicativi. Un ulteriore limite dei materiali tradizionali è la loro natura quasi esclusivamente testuale e verbale. La ricerca multimodale di Masi e Vignozzi (2022) suggerisce che l'assenza di stimoli visivi e gestuali privi gli studenti di "ancore" cognitive fondamentali per comprendere la natura incarnata (*embodied*) delle particelle spaziali. Questa carenza è particolarmente penalizzante per gli apprendenti con DSA, i quali sembrano mostrare una maggiore dipendenza da segnali non verbali (come i gesti iconici e metaforici) per decodificare il significato di espressioni metaforiche e non letterali.

Questi brevi esempi evidenziano come i materiali didattici tradizionali tendano a presentare i verbi frasali come entità isolate, senza fornire chiavi di lettura concettuali. Risulta dunque fondamentale esplorare le nuove prospettive di studio del linguaggio come, ad esempio, quelle offerte dalla Linguistica Cognitiva, che propone di riconcettualizzare il legame tra verbo e particella per favorire un apprendimento più profondo e consapevole (cfr. § 2.4).

2.3. Oltre l'istruzione grammaticale tradizionale: la prospettiva della Glottodidattica Cognitiva

Nel corso della storia della glottodidattica, il ruolo attribuito alla competenza metalinguistica ha conosciuto fasi alterne, influenzando profondamente l'impostazione dei metodi di insegnamento linguistico. Un'immagine spesso richiamata è la metafora del pendolo, che descrive l'oscillazione degli approcci tra due poli opposti: forma e uso. Tale metafora è efficace nel rappresentare il susseguirsi di orientamenti metodologici, ma non va intesa come un percorso unidirezionale verso il polo funzionalista, né come una progressiva svalutazione degli aspetti formali della lingua.

L'introduzione del concetto di Focus sulla Forma (Long, 1991) ha consentito di conciliare l'approccio comunicativo con la riflessione metalinguistica, intesa come momento didattico circoscritto ma strutturato, in cui l'attenzione degli apprendenti viene indirizzata verso la forma linguistica nel contesto della comunicazione. Numerose ricerche empiriche indicano che il Focus sulla Forma favorisce lo sviluppo dell'accuratezza e riduce i tempi di apprendimento, rappresentando quindi una condizione rilevante per il progresso dell'interlingua (per una sintesi: Nuzzo, Grassi, 2015).

In questo quadro si colloca la questione dell'efficacia di tale orientamento per apprendenti con DSA. Sebbene manchino evidenze dirette di un deficit nell'apprendimento linguistico implicito, sono ampiamente documentate limitazioni nella memoria di lavoro, nello *span* di memoria fonologica a breve termine e nella consapevolezza fonologica e morfologica (per una sintesi: Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023). Kormos e Smith (2023) segnalano inoltre difficoltà nell'elaborazione seriale delle informazioni, che possono incidere sull'applicazione delle regole grammaticali, mentre altri studi evidenziano una maggiore difficoltà nell'interpretazione del linguaggio figurato (Cappelli, Nocetti, 2016), inclusi i verbi frasali (Masi, Vignozzi, 2022).

Il profilo psico-cognitivo degli apprendenti con DSA suggerisce l'opportunità di prevedere momenti sistematici di riflessione sulla lingua (Schneider, Crombie, 2003). Tuttavia, nella pratica didattica questi apprendenti mostrano spesso difficoltà nella comprensione delle spiegazioni grammaticali e della terminologia metalinguistica, con ricadute negative sull'accuratezza della produzione. L'istruzione grammaticale può dunque risultare efficace solo se adeguata alle loro caratteristiche cognitive.

L'insegnamento della grammatica tradisce spesso una visione del linguaggio come insieme di regole formali prive di significato concettuale, privilegiando la memorizzazione e l'esercizio meccanico. Un'impostazione di questo tipo risulta poco funzionale per apprendenti con DSA, per i quali potrebbe essere più efficace un approccio che attribuisca alle forme linguistiche un significato concettuale e ne favorisca l'aggancio esperienziale.

In questa direzione si collocano i contributi della Linguistica Cognitiva, che concepisce il linguaggio come riflesso delle capacità cognitive umane, modellate dall'interazione tra architettura neuro-funzionale ed esperienza. Secondo tale prospettiva, le lingue sono costituite da costruzioni, ossia appaiamenti di forma e significato che permettono di strutturare l'esperienza e orientare l'attenzione dell'interlocutore (Ellis, Cadierno, 2009). Le scelte grammaticali, come l'uso della forma attiva o passiva, non sono dunque equivalenti, ma riflettono differenti modalità di concettualizzazione. Inoltre, la Linguistica Cognitiva rifiuta l'idea dell'arbitrarietà delle regole grammaticali, spiegandole invece attraverso processi cognitivi generali, come la metaforizzazione.

Si può quindi ipotizzare che un approccio ispirato alla Linguistica Cognitiva risulti vantaggioso in contesti con apprendenti con DSA, poiché sposta l'attenzione dalla memorizzazione alla riflessione sui significati veicolati dalle forme linguistiche. Studi sperimentali ne hanno esplorato i benefici didattici generali (De Knop, De Rycker, 2008; Tyler, 2012; De Knop, Gilquin, 2017), sebbene spesso con limiti sul piano edulinguistico.

Sulla scorta di queste considerazioni, in un nostro recente lavoro abbiamo avanzato l'idea di una Glottodidattica Cognitiva, intesa come possibile orientamento teorico-metodologico che si propone di potenziare e sfruttare le facoltà cognitive degli apprendenti allo scopo di promuovere l'interiorizzazione delle costruzioni grammaticali coniugando le innovazioni provenienti dalla Linguistica Cognitiva da un lato, e dalla Linguistica Educativa dall'altro (Daloiso, 2019). In particolare, rispetto alle criticità succitate circa il modo in cui la riflessione sulla lingua viene proposta in classe, la Glottodidattica Cognitiva può utilizzare i concetti di matrice linguistico-cognitiva per presentare le costruzioni grammaticali in modo accessibile, e inserirli all'interno di procedure didattiche sviluppate in ambito edulinguistico che possano essere ritenute inclusive in presenza di apprendenti con DSA. Un recente studio in quest'ambito ha evidenziato che alcune procedure didattiche ancora oggi molto diffuse, come il modello *Presentation – Practice – Production* (PPP) o l'unità didattica, non sono pienamente rispettose delle fasi del processing linguistico, che invece vanno tenute nella massima considerazione in quanto esplicative di alcune tipiche difficoltà degli apprendenti con DSA in classe (Daloiso, 2023). Ad esempio, i processi di *noticing* e memorizzazione guidata, generalmente poco curati nelle procedure didattiche sopracitate, vanno opportunamente stimolati in caso di DSA proprio per far fronte alle tipiche difficoltà di controllo attentivo e memoria di lavoro riscontrate in questa tipologia di apprendenti. Sulla scorta di queste considerazioni, sarebbe importante promuovere la riflessione metalinguistica utilizzando modelli maggiormente consapevoli delle fasi del *processing* integrati con i principi della glottodidattica inclusiva, come ad esempio il Ciclo Glottodidattico (Daloiso, 2023; Ghirarduzzi, Genduso, 2024).

2.4. L'insegnamento dei verbi frasali inglesi nell'ambito della Glottodidattica Cognitiva

La prospettiva della Linguistica Cognitiva offre la possibilità di discostarsi dall'interpretazione comune dei verbi frasali come blocchi lessicali o idiomatici da apprendere attraverso uno studio mnemonico, mettendo in discussione la supposta arbitrarietà della connessione tra forma e significato e trasformandola in una visione di questi elementi come costruzioni motivate dalla cognizione umana e dall'esperienza corporea. Questa visione potrebbe aiutare gli educatori a rispondere alle difficoltà più comuni percepite dagli apprendenti durante l'interiorizzazione dei verbi frasali, come la comprensione del significato della particella, spesso più astratto rispetto al significato del verbo.

Larsen-Freeman e Celce-Murcia (1999) suggeriscono una classificazione tripartita dei verbi frasali in ordine di difficoltà crescente per gli apprendenti:

1. verbi frasali letterali o preposizionali (i cui significati sono composizionali, es. *sit down*, *stand up*), non sempre considerati dalla letteratura come verbi frasali in senso stretto;
2. verbi frasali aspettuali, in cui la particella conferisce un significato aspettuale del tipo incettivo (*start up*), continuativo (*carry on*), iterativo (*think over*) o telico (*drink up*);
3. verbi frasali idiomatici, i cui significati sono difficilmente deducibili secondo normali criteri di composizionalità (es. *chew out*, *tune out*, *catch up*).

Sebbene i verbi appartenenti alla prima categoria non sempre vengano definiti verbi frasali in senso stretto, la loro inclusione risulta funzionale per questo contributo, in quanto spesso rappresentano il significato concreto prototipico da cui si originano gli altri utilizzi più astratti della stessa costruzione.

Le autrici, infatti, suggeriscono che, nella seconda categoria, i significati delle particelle possano essere spiegati come manifestazioni di metafore concettuali (Lakoff, Johnson, 1980) basate su schemi d'immagine (strutture mentali ricorrenti provenienti dalla nostra esperienza fisica). Ad esempio, il significato incettivo di *up* nella frase «*start up your engines!*» può essere interpretato come una manifestazione linguistica della metafora ACTIVE IS UP, radicata nell'esperienza corporea e nell'associazione tra verticalità e attivazione (Lindner, 1981). In questi casi, il significato spaziale di base della particella viene esteso metaforicamente e, sommato al significato del verbo, ci permette di comprendere concetti astratti in termini concreti (Rudzka-Ostyn, 2003).

Nel caso dei verbi frasali idiomatici, si sostiene che questa estensione metaforica del significato avviene non solo per il significato spaziale della particella, ma anche per il verbo nella costruzione (Gonzalez, 2010; Larsen-Freeman, Celce-Murcia, 1999). Consideriamo la frase «*the lesson was so boring, I just tuned out*». In questo caso, sia il verbo sia la particella subiscono un'estensione metaforica: un dominio tecnico (la SINTONIZZAZIONE RADIOFONICA) viene mappato su un dominio cognitivo astratto (l'ATTENZIONE).

L'impiego in classe di una prospettiva cognitiva con i verbi frasali può avere numerosi benefici per gli apprendenti, in termini sia di capacità di comprensione e produzione di queste costruzioni (Yasuda, 2010) che di ritenzione a lungo termine (Boers, 2000). In letteratura, vi sono diversi suggerimenti di implementazioni di questa prospettiva (Boers, 2000; Yasuda, 2010; Lu, Sun, 2017; Spring, 2018; Liao, 2019; Daloiso, McDonnell, 2022) accomunati dall'obiettivo di far riflettere i discenti sui collegamenti forma-significato dei verbi frasali e di aumentare la loro consapevolezza metaforica, incoraggiando un'elaborazione più profonda e aumentando le loro possibilità di ritenzione di queste costruzioni.

Boers (2000) riporta i risultati di tre interventi didattici mirati all'insegnamento di espressioni idiomatiche e verbi frasali attraverso istruzione esplicita sulle presunte origini metaforiche dei loro significati. I partecipanti hanno letto testi contenenti espressioni e verbi frasali corredati di glosse esplicative. Nei gruppi sperimentali, le glosse organizzavano il lessico secondo parametri metaforici (es. espressioni che considerano la rabbia come un liquido dentro un contenitore – *to well up with anger, simmer down, to steam up*, espressioni derivanti da una specifica metafora orientativa – l'uso di concetti spaziali come *su* o *giù* per esprimere significati astratti – MORE IS UP, LESS IS DOWN), mentre nei gruppi di controllo le glosse illustravano piuttosto le funzioni degli elementi lessicali (per esempio, espressioni per descrivere una rabbia improvvisa o un incremento di valore). Nei test di produzione, i gruppi sperimentali hanno dimostrato maggiore varietà e accuratezza nell'utilizzo sia delle espressioni studiate, sia di espressioni nuove.

Yasuda (2010) ha analizzato l'efficacia di un addestramento specifico sulla consapevolezza metaforica nell'aiutare un gruppo di studenti universitari giapponesi ad apprendere i verbi frasali. Lo studio ha messo a confronto due metodi: l'insegnamento tradizionale basato sulla traduzione e un approccio focalizzato sulle metafore orientative. Il gruppo sperimentale ha ottenuto risultati superiori nell'uso di verbi frasali nuovi, dimostrando di aver acquisito una logica applicabile a diversi contesti. Yasuda ha concluso che spiegare esplicitamente le metafore potrebbe risultare particolarmente utile per gli studenti la cui lingua madre è strutturalmente molto diversa dall'inglese.

Lu e Sun (2017) hanno indagato il ruolo dell'associazione metaforica e delle metafore orientative nell'apprendimento dei verbi frasali su un campione di 120 studenti universitari cinesi tra i 19 e i 24 anni d'età. I ricercatori hanno incrociato due variabili: il metodo di insegnamento (tradizionale vs. cognitivo) e il livello di competenza linguistica (intermedio vs. avanzato). I risultati emersi dai test mostrano un quadro articolato: l'uso di associazioni metaforiche ha favorito la memorizzazione a lungo termine, mentre le metafore orientative hanno avuto un impatto limitato in questo specifico contesto. È emersa una

chiara differenza in base alla competenza: gli studenti di livello avanzato hanno tratto molto più beneficio dall'approccio metaforico rispetto a quelli di livello intermedio.

Spring (2018) ha indagato se l'insegnamento dei verbi frasali attraverso una lista sistematica basata sul significato concreto e astratto della particella potesse migliorare la memorizzazione negli studenti giapponesi. Lo studio ha comparato la memorizzazione dell'unità intera (apprendere il verbo frasale come un'espressione fissa) con un approccio in cui i verbi erano raggruppati in base al significato della particella. Il gruppo sperimentale che ha studiato le particelle ha ottenuto risultati superiori in un test di completamento, specialmente nel riconoscimento e nell'applicazione di verbi frasali meno comuni.

La ricerca condotta da Liao (2019) ha messo a confronto l'efficacia di una istruzione basata sulle metafore concettuali, di una basata sulla traduzione diretta dei verbi frasali e di una che combina le due tecniche. Lo studioso ha notato che l'insegnamento basato sulle metafore concettuali è risultato più efficace dei metodi tradizionali basati sulla traduzione letterale. Tuttavia, un dato sorprendente emerso dall'esperimento è che l'aggiunta di spiegazioni in mandarino (L1) non ha fornito vantaggi supplementari rispetto all'approccio cognitivo in sola lingua inglese; ciò suggerisce che la consapevolezza metaforica dipenda più dalla comprensione dei concetti sottostanti che dalla semplice mediazione linguistica. Infine, Liao sottolinea come non tutte le metafore abbiano lo stesso grado di difficoltà: alcune estensioni, come l'uso di *out* per indicare la completezza di un'azione (es. *fill out*), risultano più intuitive e facili da acquisire rispetto ad altre che richiedono quindi una selezione accurata e graduata dei materiali didattici.

Gli studi analizzati sopra hanno fornito risultati interessanti in relazione all'impiego di un approccio cognitivo per l'insegnamento dei verbi frasali che riduce la necessità di uno studio mnemonico, soprattutto per quanto riguarda la capacità degli apprendenti di comprendere e ricordare i collegamenti forma-significato in costruzioni apparentemente arbitrarie. Come menzionato sopra, questo potrebbe risultare particolarmente utile per apprendenti che incontrano difficoltà nella focalizzazione sull'input fornito e nella successiva ritenzione nella memoria, come gli studenti con DSA. Tuttavia, per andare maggiormente incontro alle necessità di questi apprendenti, sarebbe necessario superare alcuni limiti, come l'utilizzo di input prettamente verbali (che possono presentare ulteriori ostacoli per apprendenti che riscontrano difficoltà con la decodifica e l'elaborazione del testo scritto) e l'assenza di fasi di riflessione metacognitiva sui collegamenti forma-significato dei verbi frasali presentati. I paragrafi seguenti presenteranno i risultati di un intervento didattico, ispirato ad una proposta avanzata in un lavoro precedente, che cerca di rispondere a queste criticità (Daloiso e McDonnell, 2022).

3. LA RICERCA

In questa sezione verrà presentato il disegno di ricerca su cui si è basato il nostro studio, descrivendo il contesto educativo in cui è stato realizzato, le domande di ricerca, il campione di informanti e le caratteristiche dell'intervento didattico progettato.

3.1. *Il contesto educativo*

Lo studio che presentiamo in questa sezione è stato condotto all'interno dei corsi di lingua inglese realizzati annualmente presso l'Università di Parma a beneficio di propri studenti con DSA. Sin dall'a.a. 2019/20 l'Ateneo parmense, avendo constatato la necessità di offrire un supporto mirato a questa tipologia di studenti in preparazione al test di idoneità di inglese B1 e B2, ha affidato al Prof. Michele Daloiso l'incarico di avviare un

progetto di formazione linguistica *ad hoc*, investendo al contempo sul reclutamento di Collaboratori Esperti Linguistici appositamente formati. Il progetto, tuttora attivo, prevede la realizzazione su base annuale di corsi di lingua basati sulle attuali conoscenze delle metodologie più efficaci per l'apprendimento inclusivo delle lingue.

La prima edizione dei corsi fu avviata nella primavera del 2020, durante la prima ondata della pandemia di Covid-19, rendendo necessario un immediato ripensamento del progetto per l'erogazione online. Le attività originariamente previste in presenza furono perciò riorganizzate in modalità sincrona tramite Microsoft Teams e in modalità asincrona sulla piattaforma online dell'Ateneo. Questa ristrutturazione ha permesso di garantire la continuità didattica e di mantenere l'interattività del percorso formativo, pur in condizioni straordinarie. Sulla scorta degli esiti conseguiti, a partire dall'a.a. 2020/21 l'offerta di formazione linguistica è stata ampliata e maggiormente strutturata, includendo corsi di livello A2, B1 e B2, che negli anni sono stati frequentati da oltre 200 studenti.

Ciascun corso è organizzato in unità didattiche strutturate in fasi complementari pensate per guidare progressivamente l'apprendimento e stimolare la riflessione metacognitiva degli studenti. In apertura, il tema viene introdotto attraverso stimoli visivi e verbali, invitando gli studenti a formulare ipotesi sul contenuto e ad attivare strategie di previsione. Successivamente, l'attenzione si concentra sulla comprensione mediante l'esplorazione di un testo in inglese accompagnato da attività che offrono l'occasione di monitorare la propria comprensione e confrontare con i compagni le strategie adottate. La fase successiva, esplicitamente dedicata alla riflessione metacognitiva, incoraggia gli studenti a valutare le strategie utilizzate e a pianificare approcci più efficaci per l'apprendimento linguistico; questo momento prepara al compito di produzione linguistica attiva, in cui gli studenti descrivono un'immagine o un video in inglese, mettendo in pratica le strategie di cui hanno preso coscienza. L'unità si conclude con un riepilogo dei contenuti trattati, volto a consolidare l'apprendimento e a rafforzare la consapevolezza metacognitiva sul percorso formativo svolto. Un contesto formativo come quello descritto, che dedica ampio spazio alla metacognizione, offre condizioni ideali per sperimentare approcci alla riflessione metalinguistica ispirati alla Glottodidattica Cognitiva.

3.2. Il disegno di ricerca

Il presente studio-pilota si colloca all'interno di un più vasto progetto di ricerca finalizzato alla raccolta di dati empirici circa l'efficacia di interventi didattici basati sul quadro teorico della Glottodidattica Cognitiva in presenza di studenti universitari con DSA. In particolare, alla luce delle note difficoltà degli apprendenti italofofoni nell'interiorizzazione dei verbi frasali inglesi, lo studio mira ad indagare in via preliminare gli effetti di una "istruzione cognitiva" (IC) che evidenzia le metafore concettuali alla base dei verbi frasali. I benefici potenziali potrebbero riguardare una maggiore ritenzione del significato dei verbi insegnati, che potrebbe a sua volta determinare anche una maggiore propensione degli apprendenti ad utilizzare i verbi stessi, in contrasto ai fenomeni di sottoutilizzo ed evitamento riscontrati negli studi *corpus-based* sull'argomento (cfr. 2.1).

La ricerca ha coinvolto due piccoli gruppi di apprendenti universitari con DSA che frequentano i corsi di lingua descritti sopra (cfr. 3.1), i quali hanno partecipato a due percorsi didattici distinti. Entrambi i gruppi sono stati esposti in modo esplicito agli stessi verbi frasali, ma nel gruppo +IC la presentazione dell'input era motivata concettualmente, sottolineando le metafore concettuali che alla base dei verbi-target e chiarendo così il rapporto tra forma e significato, mentre nel gruppo -IC la presentazione avveniva in modo

tradizionale, puntando l'attenzione solo sulla forma e il significato lessicale di ogni singolo verbo-target.

Sulla scorta di queste condizioni sperimentali, sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- A) Si osservano variazioni nella propensione dei due gruppi ad utilizzare nella produzione orale i verbi presentati a seguito degli interventi didattici?
- B) Quali caratteristiche si notano nelle produzioni orali dei due gruppi in termini di complessità, accuratezza e fluenza?

Come si può osservare, nella formulazione delle domande si è ritenuto opportuno evitare le implicazioni di un confronto diretto tra i due gruppi in quanto, nella fase di composizione dei campioni, non è stato possibile controllare tutte le variabili necessarie per un confronto statistico (es. età anagrafica, anni di esposizione alla lingua, nonché aspetti psicolinguistici, come lo *span* di memoria verbale).

Lo studio utilizza un metodo misto che include un disegno *pre-test* → *post-test* → *delayed post-test* (somministrato a circa 25 giorni dal termine del percorso didattico). Per indagare le due domande di ricerca sono stati utilizzati *task* comunicativi che richiedevano allo studente di raccontare una storia basandosi su un *prompt* visivo, i quali elicitavano implicitamente i verbi frasali insegnati. Per rispondere alla prima domanda di ricerca è stata calcolata la frequenza d'uso dei verbi frasali da parte degli informanti, applicando misure di statistica descrittiva. Per rispondere alla seconda domanda le produzioni orali sono state indagate utilizzando le misure note in letteratura per l'analisi della complessità, della fluenza e dell'accuratezza (Ellis, Barkhuizen, 2007).

Figura 3. Esempio di *prompt* per il *task* comunicativo



3.3. Il campione

Il campione del presente studio comprendeva 8 informanti (5 F, 3 M) con certificazione di DSA, regolarmente iscritti all'Università di Parma. A causa di vincoli nel reclutamento dei partecipanti, non è stato possibile costituire due gruppi perfettamente equivalenti in termini di livello formale del corso frequentato; tuttavia, si è cercato di operare una selezione che rendesse il confronto il meno sbilanciato possibile dal punto di vista della competenza linguistica effettiva.

Il gruppo -IC era composto da 4 informanti (2 F, 2 M), con un'età media di 23 anni. Due informanti erano iscritti a corsi di laurea di ambito scientifico (Farmacia, Scienze Motorie) e due a un corso di ambito umanistico (Programmazione e gestione dei servizi educativi). Al momento della sperimentazione, gli informanti di questo gruppo frequentavano la prima unità di un corso di inglese di livello B2 della durata complessiva di 8 settimane. Tuttavia, il corso era iniziato da pochi giorni e si trovava nella fase introduttiva, generalmente dedicata al ripasso e all'allineamento delle competenze pregresse; pertanto, gli studenti non avevano ancora ricevuto un input sistematico riconducibile al livello B2.

Il gruppo +IC era composto da 4 informanti (3 F, 1 M), con un'età media di 21,75 anni. Tre informanti erano iscritti a corsi di laurea di ambito scientifico (Farmacia, Scienze e Tecnologie Alimentari, Scienze Zootecniche) e uno a un corso di ambito umanistico (Beni Culturali). Al momento della sperimentazione, gli informanti di questo gruppo frequentavano l'unità finale di un corso di inglese di livello B1 della durata di 16 settimane ed erano in procinto di sostenere l'esame di livello.

Alla luce di tali caratteristiche, entrambi i gruppi possono essere considerati collocati in una fase di transizione tra i livelli B1 e B2. Questa scelta, sebbene non ideale dal punto di vista sperimentale, riflette le condizioni reali del contesto didattico universitario in cui lo studio è stato condotto e viene pertanto tenuta in considerazione nell'interpretazione dei risultati, che assumono un valore prevalentemente esplorativo.

3.4. L'intervento di "istruzione cognitiva"

L'intervento di istruzione cognitiva comprendeva tre incontri della durata di 90 minuti ciascuno, erogati a cadenza regolare nell'arco di una settimana. Ogni sessione focalizzava l'attenzione su verbi frasali comuni contenenti specifiche coppie di particelle: *up/down* (lezione 1), *in/out* (lezione 2) e *on/off* (lezione 3). I verbi frasali presentati erano selezionati sulla base di due criteri principali:

- a) la loro frequenza in corpora di interazioni orali in inglese (cfr. Gardner, Davis, 2007; Garnier, Schmitt, 2015);
- b) la possibilità di ricondurre i loro usi astratti a un comune fenomeno di estensione metaforica del significato concreto, basato su schemi di immagine (Rudzka-Ostyn, 2003).

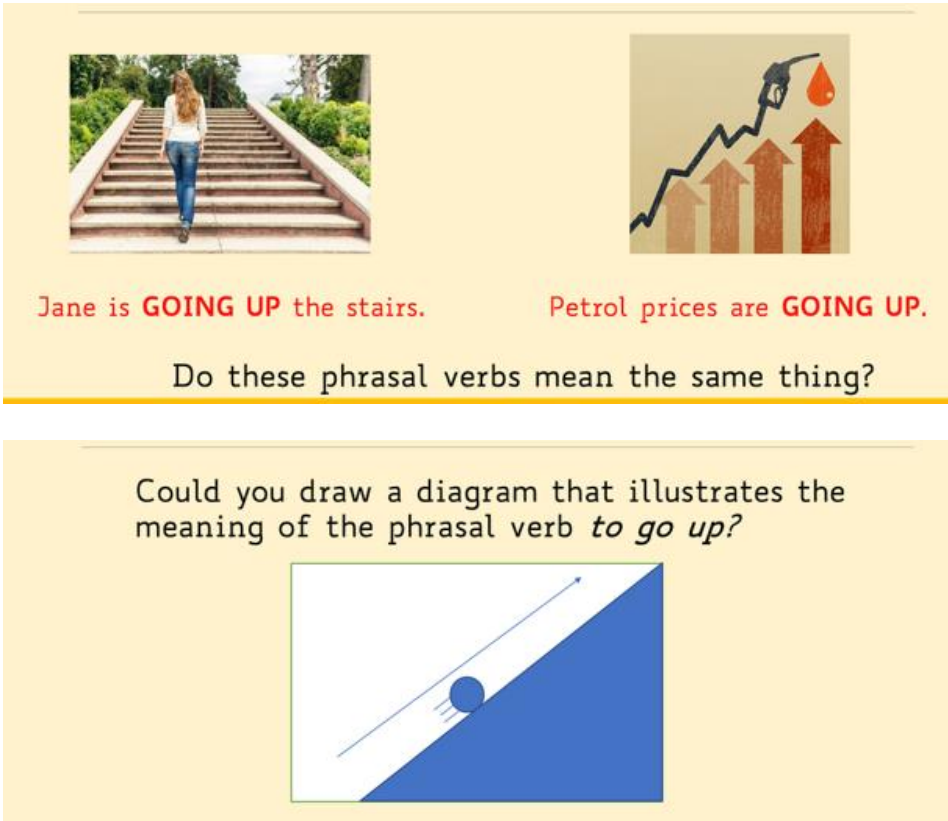
Ad esempio, i verbi con le particelle *up/down* rappresentavano istanze della metafora di orientamento MORE IS UP, LESS IS DOWN; quelli contenenti *in/out* erano riconducibili allo schema di immagine del contenitore; mentre le costruzioni con *on/off* erano associate allo schema della superficie.

Gli incontri seguivano una struttura comune, ispirata a quella illustrata in un lavoro precedente (Daloiso, McDonnell, 2022) e progettata nel rispetto dei principi di *Universal Design for Learning* (CAST, 2024), con una forte impostazione metacognitiva che offriva agli apprendenti molteplici mezzi di coinvolgimento, rappresentazione, azione ed

espressione. All'inizio di ciascuna sessione venivano esplicitati gli obiettivi didattici e presentate le tre macrofasi dell'intervento: *Discover*, una fase iniziale di presentazione multimodale; *Reflect*, una fase di elaborazione guidata in cui gli studenti riflettevano sui significati concreti e astratti dei verbi frasali; e *Practice*, una fase operativa in cui svolgevano attività di completamento di frasi accompagnate da domande metacognitive, finalizzate a giustificare le scelte effettuate.

Nella fase di *Discover*, dopo l'introduzione agli obiettivi e alla struttura della sessione, venivano presentati agli apprendenti alcuni esempi illustrati e contestualizzati dei verbi frasali, sia nei loro usi concreti sia che in quelli astratti. Agli studenti veniva quindi chiesto di formulare ipotesi sul significato delle costruzioni e di creare disegni schematici che ne rappresentassero i significati nelle frasi.

Figura 4. Esempi di input della fase di *Discover*



Jane is **GOING UP** the stairs. Petrol prices are **GOING UP**.

Do these phrasal verbs mean the same thing?

Could you draw a diagram that illustrates the meaning of the phrasal verb *to go up*?

Durante la fase successiva, *Reflect*, gli studenti condividevano le ipotesi e gli schemi elaborati nella fase precedente. Il docente introduceva quindi la spiegazione secondo cui gli usi astratti dei verbi frasali possono essere interpretati come estensioni metaforiche dei loro significati concreti originari; ad esempio, il significato del movimento fisico verso l'alto espresso dalla particella *up* può essere esteso per esprimere incrementi di valori astratti, come i prezzi o le temperature. A partire da esempi semplici, come quelli illustrati nella Figura 3, veniva introdotto anche il concetto di implicazioni metaforiche (Lakoff, Johnson, 1980), ipotizzate come uno strumento di supporto per collegare gli usi letterali e aspettuali dei verbi frasali agli usi idiomatici apparentemente arbitrari. Successivamente, venivano presentati alcuni esempi nuovi, chiedendo agli studenti non solo di spiegare il significato delle frasi, ma anche di esplicitare la metafora concettuale sottostante. Ad esempio, nella frase *I wanted to put on a surprise party for Jessica this weekend, but she was ill, so I had to put it off*, si mostrava come i verbi *put on* e *put off* facessero riferimento a una superficie

astratta, rappresentata dal dominio temporale. Al termine di questa fase, gli apprendenti creavano una mappa concettuale individuale.

Infine, nella fase di *Practice*, gli studenti svolgevano attività di completamento di frasi in cui dovevano scegliere tra verbi frasali con particelle diverse e motivare le proprie scelte. Queste attività miravano a consolidare la comprensione dei fenomeni di metaforizzazione affrontati durante la sessione e a rafforzare la consapevolezza dei collegamenti forma-significato.

L'intervento didattico proposto al gruppo -IC consisteva sempre in 3 incontri della durata di 90 minuti ciascuno, erogati a cadenza regolare nell'arco di una settimana. In questi incontri, i verbi frasali erano presentati a seconda della loro appartenenza a campi lessicali specifici: la routine quotidiana; il lavoro e l'istruzione; le emozioni e i sentimenti. Le sessioni seguivano la stessa struttura degli incontri del gruppo +IC: una fase iniziale in cui si esplicavano gli obiettivi e la struttura della sessione; *Discover*, in cui venivano presentati i verbi frasali scelti in forma multimodale; *Reflect*, in cui gli apprendenti dovevano completare una mappa concettuale, raggruppando i verbi presentati a seconda del loro significato, e riflettere sulle loro caratteristiche formali (restrizioni sintattiche, registro, ecc.); e *Practice*, in cui venivano proposti esercizi di abbinamento e completamento.

4. GLI ESITI DELLA RICERCA

In questa sezione si riporteranno i risultati delle analisi quantitative e qualitative condotte sui dati raccolti, al fine di formulare una risposta alle domande di ricerca.

4.1. Propensione all'uso dei verbi frasali

Le *performance* dei due gruppi nei *task* comunicativi somministrati (per una descrizione della natura e degli obiettivi dei *task* si rimanda al par. 3.2) sono state analizzate calcolando la frequenza di utilizzo dei verbi frasali in ciascun punto temporale della ricerca (T1, T2 e T3), applicando le misure tradizionali di statistica descrittiva riassunte nella Tabella 1. Nell'interpretare gli esiti occorre tenere presente che ciascun *task* elicitava potenzialmente fino a 10 verbi frasali.

Tabella 1. *Indicatori descrittivi dei task somministrati*

		Pre-test (T1)	Post-test (T2)	Delayed post-test (T3)
Gruppo -IC	<i>Media</i>	1,25	1,25	1,75
	<i>Mediana</i>	1	1	1,5
	<i>Moda</i>	1	1	1
	<i>DS</i>	0,5	0,5	0,96
Gruppo +IC	<i>Media</i>	3	3,25	2
	<i>Mediana</i>	2,5	3	2
	<i>Moda</i>	2	2	2
	<i>DS</i>	1,41	1,5	0,95

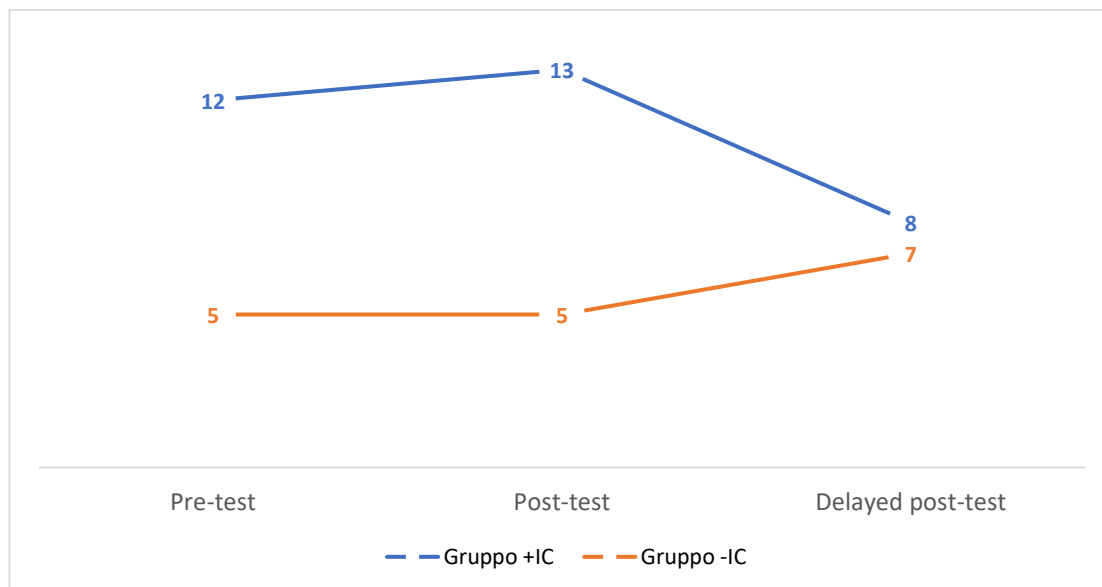
Come si può osservare dalla tabella 1, al T1 entrambi i gruppi utilizzano un numero ridotto di verbi frasali, ma le condizioni di partenza dei due gruppi sono parzialmente differenti. Da un lato, il gruppo +IC si contraddistingue sin dall'inizio per un utilizzo mediamente maggiore di verbi frasali (3), sebbene la deviazione standard riveli una certa disomogeneità interna (1,41). Di converso, il gruppo -IC ha prodotto un numero medio minore di verbi frasali (1,25), e il dato risulta piuttosto equamente distribuito (deviazione standard: 0,5).

La situazione al T2 risulta immutata per il gruppo -IC, che riporta gli stessi valori di statistica descrittiva, mentre si osserva un modesto progresso nel gruppo +IC, che ha prodotto mediamente 3,25 verbi frasali a fronte di una deviazione standard quasi invariata. L'analisi delle *performance* individuali rivela, tuttavia, che il dato medio è principalmente dovuto ai migliori risultati ottenuti da due partecipanti, uno dei quali, in particolare, ha raddoppiato il numero di verbi utilizzati (4), mentre nei rimanenti casi si osserva una stasi o una leggera regressione rispetto al T1.

I dati raccolti al T3 suggeriscono un leggero miglioramento nel gruppo -IC, essenzialmente dovuto al progresso registrato da un solo partecipante, che determina un conseguente aumento della deviazione standard. Di converso, il gruppo +IC registra un considerevole calo di *performance* accompagnato da una riduzione della deviazione standard; il fenomeno è spiegabile osservando i dati relativi alle *performance* individuali, dai quali si evince un peggioramento significativo da parte di un partecipante (che passa da 5 verbi prodotti al T1 e T2 a soli 2 verbi utilizzati al T3), a fronte di una sostanziale stasi o leggera regressione degli altri informanti.

La Figura 5 offre, invece, un'ulteriore prospettiva di analisi dell'andamento dei due gruppi, focalizzando l'attenzione sul numero totale di verbi frasali prodotti in ciascun punto temporale della rilevazione. La Figura rende graficamente evidenti sia il divario di condizione iniziale dei due gruppi sia il loro avvicinamento al T3.

Figura 5. Numero assoluto di verbi frasali prodotti dai due gruppi



Spostando ora l'attenzione verso aspetti maggiormente qualitativi, si è osservato che i due gruppi differiscono circa le tipologie di verbi frasali utilizzati. Il gruppo -IC, infatti, ha prodotto al T1 e al T2 esclusivamente verbi di tipo aspettuale, mentre al T3 utilizza anche un 43% di verbi letterali; in tutti e tre punti temporali di rilevazione si è osservato,

invece, il mancato utilizzo di verbi frasali prettamente idiomatici. Il gruppo +IC, d'altro canto, si distingue sin dal T1 per una maggiore varietà d'uso (70% di verbi aspettuati, 15% di verbi letterali e 15% di verbi idiomatici), che si conferma al T2 e aumenta al T3, dove si registra un interessante aumento nell'uso di verbi idiomatici (37,5%).

I dati suggeriscono, dunque, che mentre sul piano quantitativo la maggiore propensione all'uso di verbi frasali del gruppo +IC deriva da una caratteristica iniziale del gruppo sperimentale stesso, sul piano qualitativo il percorso di istruzione cognitiva potrebbe aver stimolato un uso maggiore di verbi prettamente idiomatici.

4.2. Complessità, accuratezza e fluenza

In questa sezione vengono descritte le principali caratteristiche delle produzioni orali in termini di complessità, accuratezza e fluenza (CAF), sulla base delle categorie analitiche proposte da Ellis e Barkhuizen (2007), tra cui la velocità di eloquio, i fenomeni di esitazione, riformulazione e autocorrezione, nonché il numero e la tipologia di errori più frequenti. Per la complessità, sono state considerate la lunghezza media dei segmenti e due misure di diversità lessicale, la *Type Token Ratio* (TTR) e la *Measure of Textual Lexical Diversity* (MTLD), un indice meno dipendente dalla lunghezza dei testi ampiamente utilizzato nelle analisi sull'oralità (McCarthy, Jarvis, 2010). L'analisi sarà condotta per ciascun *task*, citando gli aspetti salienti. Tuttavia, considerando il numero ridotto del campione e il maggior impatto della variabilità individuale dei partecipanti, l'analisi si intende descrittiva.

Tabella 2. Valori medi dei fattori CAF

Task	Gruppo	Durata	TTR	MTLD	Lung. Seg.	Vel. eloq.	Pause sil.	Pause piene	Errori totali
T1	-IC	02:46,35	0,48	41,58	8,46	90,03	32,63	16,99	183
T1	+IC	02:32,19	0,56	57,41	7,42	82,85	50,55	3,82	154
T2	-IC	01:44,96	0,56	40,71	9,17	109,36	21,27	8,31	65
T2	+IC	02:12,64	0,59	57,37	7,35	85,85	48,04	3,24	71
T3	-IC	01:49,50	0,56	56,90	10,32	126,99	12,78	11,51	97
T3	+IC	02:12,51	0,64	85,54	6,50	92,06	46,80	0,32	112

Le produzioni del *pre-test* in entrambe le condizioni sono caratterizzate da una durata maggiore, da livelli di fluenza minore e da valori più bassi di accuratezza complessiva. In termini di fluenza, le produzioni del gruppo -IC sono mediamente più lunghe (02.46 vs 02:32) e gli informanti utilizzano una velocità maggiore di eloquio (90,03 vs 82,85 sillabe/minuto), con una maggiore propensione per pause piene e strategie di autocorrezione rispetto al gruppo +IC. Il gruppo +IC mostra un maggior utilizzo di pause silenziose, soprattutto di media durata (1-3 secondi), suggerendo approcci differenti alla gestione di interruzioni e all'autocorrezione tra i gruppi: il gruppo -IC tende a continuare a parlare e correggersi in diretta, mentre il gruppo +IC tende a fermarsi prima di ripartire. Sul piano della complessità, emerge una chiara differenza a favore del gruppo +IC in termini di diversità lessicale, sia in TTR (0,56 vs 0,48) sia in MTLD (57,4 vs 41,6), mentre il gruppo -IC produce segmenti mediamente più lunghi (8,46 vs 7,42 parole/segmento). Per quanto riguarda l'accuratezza, il gruppo +IC commette un numero minore di errori

totali (154 vs 183), soprattutto riguardanti la morfosintassi. Gli errori di morfologia verbale rappresentano infatti la categoria più prevalente in questo *task* per entrambi i gruppi, seguiti dagli errori lessicali riguardanti la scelta del verbo.

Nel *post-test* si osserva una ridotta durata per entrambe le condizioni, ma specialmente nelle produzioni del gruppo -IC che durano, di media, un minuto in meno rispetto al T1 (-IC T1 02:46; T2 01:44). Al contempo, la velocità di eloquio incrementa per entrambi i gruppi, seppur in modo lieve nel gruppo +IC (-IC 109,36 vs +IC 85,85 sillabe/minuto). Il gruppo -IC riduce notevolmente la quantità di pause piene e silenziose che utilizza, mentre la condizione +IC mostra solo una flessione lieve sotto questo aspetto. Si può notare mediamente una minor propensione all'autocorrezione nel gruppo -IC rispetto al T1 (soprattutto dovuto a un singolo informante), ma un incremento nella condizione +IC. In termini di complessità, si conferma il vantaggio del gruppo +IC in termini di diversità lessicale (TTR 0,59 vs 0,56; MTLTD 57,4 vs 40,7), mentre il gruppo -IC continua a mostrare segmenti più lunghi (9,17 vs 7,35 parole/segmento).

I valori di accuratezza globali mostrano un miglioramento marcato in entrambi i gruppi (con il numero totale che si riduce di due terzi per il gruppo -IC e si dimezza per il gruppo +IC), con un numero totale molto simile per entrambe le condizioni (-IC 65; +IC 71). Gli errori più frequenti si trovano nella categoria della morfologia verbale e in quella di scelta del verbo.

Nel *delayed post-test* la durata media delle produzioni rimane simile a quelle del T2 e la velocità media di eloquio aumenta per entrambe le condizioni (-IC 126,99 vs +IC 92,06), ma il gruppo -IC mostra una maggiore variabilità individuale, con un informante in particolare che incrementa la velocità di eloquio da 127,4 a 214,8 sillabe per minuto.

Per quanto riguarda la fluenza, si nota una riduzione lieve per entrambi i gruppi nell'impiego di pause silenziose (con la condizione +IC che continua a farne maggior uso), ma una divergenza nell'utilizzo delle pause piene: la quantità aumenta nel gruppo -IC soprattutto in due partecipanti, mentre si riduce drasticamente nel gruppo +IC. I fenomeni di esitazione, riformulazione e autocorrezione rimangono simili al T2.

Sul piano della complessità, si accentua la differenza tra i gruppi in termini di diversità lessicale, con il gruppo +IC che raggiunge i valori più alti (TTR 0,64; MTLTD 85,5 vs TTR 0,56; MTLTD 56,9 per il -IC). Al contempo, il gruppo -IC produce segmenti ancora più lunghi, mentre il gruppo +IC produce segmenti mediamente più brevi (10,32 vs 6,50 parole/segmento).

In termini di accuratezza, il numero totale di errori aumenta per entrambe le condizioni rispetto al T2 (-IC 97; +IC 112), senza raggiungere i picchi visti in T1. Si può notare una variazione nella categoria di errore grammaticale più frequente tra i gruppi, con un aumento di errori relativi a pronomi più frequente nella condizione -IC. Rispetto al T2, il gruppo +IC commette errori più frequenti relativamente alla morfologia verbale e alla scelta del verbo.

4.3. Sintesi

A) Si osservano variazioni nella propensione dei due gruppi a utilizzare nella produzione orale i verbi presentati a seguito degli interventi didattici?

In riferimento alla domanda di ricerca A, sulla base dei nostri dati non emerge un effetto quantitativo lineare degli interventi didattici sull'uso dei verbi frasali. Nessuno dei due gruppi mostra un incremento progressivo e stabile, ma piuttosto andamenti non lineari e sensibili alla *performance* dei singoli informanti. Sebbene il gruppo +IC utilizzi più verbi frasali in tutti i *task*, tale vantaggio sembra essere una caratteristica iniziale del gruppo

piuttosto che un effetto diretto dell'intervento. Tuttavia, è interessante notare la differenza tra i gruppi in termini qualitativi: nella condizione -IC, osserviamo un utilizzo quasi esclusivo di verbi frasali aspettuali e un'assenza costante di verbi idiomatici, mentre il gruppo +IC mostra una maggior varietà tipologica attraverso tutti i *task*, con un incremento particolarmente evidente nell'uso di verbi idiomatici al T3.

B) Quali caratteristiche si notano nelle produzioni orali dei due gruppi in termini di complessità, accuratezza e fluidità?

Per quanto riguarda la domanda di ricerca B, la maggior varietà lessicale notata nelle produzioni del gruppo +IC trova riscontro anche nei dati derivati dall'analisi CAF delle produzioni orali. Infatti, si osservano valori di diversità lessicale sempre più alti per questa condizione attraverso tutti i *task*, con un picco al T3. Al contempo, il gruppo -IC mostra una complessità lessicale più contenuta e un uso più ristretto e ripetitivo dei verbi. Osservando gli altri dati dell'analisi, si possono notare due profili distinti per le due condizioni. Il gruppo -IC mostra un profilo orientato alla continuità del parlato, con una maggiore velocità di eloquio, segmenti più lunghi, e un maggior ricorso alle pause piene e all'autocorrezione. Al contrario, il gruppo +IC appare più orientato alla pianificazione del discorso, con un eloquio più lento, segmenti più corti e un uso più esteso di pause silenziose.

Benché la limitatezza del campione e la durata ridotta dell'intervento di istruzione cognitiva non consentano di generalizzare i risultati, occorre inoltre considerare che le caratteristiche del T3 potrebbero aver influito sulle performance osservate. In particolare, il T3 sembra aver posto richieste cognitive e linguistiche più elevate, come suggerito dall'aumento della variabilità individuale e dal riemergere di costi in termini di accuratezza, soprattutto nella condizione +IC. Tali fattori invitano a interpretare con cautela le differenze riscontrate in questa fase, senza tuttavia sminuire il valore descrittivo dei profili emersi.

5. IMPLICAZIONI E SVILUPPI FUTURI

In questo contributo, sono state analizzate alcune problematiche legate all'apprendimento dei verbi frasali inglesi da parte degli studenti italofofoni, con un focus particolare sul potenziale ruolo facilitante della Glottodidattica Cognitiva. Lo studio preliminare presentato ha rappresentato il primo tentativo di applicare un'istruzione cognitiva specificamente orientata agli studenti con DSA, i quali, per le loro caratteristiche psico-cognitive (in particolare, la limitata memoria di lavoro e l'elevata ansia linguistica), costituiscono un gruppo ideale per testare ipotesi teoriche sull'efficacia di questa prospettiva teorico-metodologica. Sebbene le risposte alle domande di ricerca non siano state completamente positive, i risultati emersi offrono spunti significativi per una rianalisi critica del disegno di ricerca e indicano potenziali direzioni per futuri sviluppi in questo campo.

Uno degli aspetti cruciali da rivedere riguarda la definizione dell'input didattico, ossia la selezione dei verbi-target su cui concentrare l'intervento. La scelta di questi verbi dovrebbe basarsi su evidenze più solide provenienti da studi sull'interlingua degli apprendenti italofofoni con DSA. In particolare, sarebbe opportuno integrare nella progettazione didattica *learner corpora* che descrivono in dettaglio, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, l'uso dei verbi frasali da parte di questa particolare tipologia di studenti. La disponibilità del *Neurodivergent Learner Corpus* (Daloiso *et al.*, in corso di pubblicazione), che raccoglie dati sull'interlingua orale di apprendenti italofofoni con DSA,

offre nuove opportunità in questo senso. Sebbene questo corpus non fosse disponibile al momento dello studio preliminare, esso permetterà in futuro di effettuare analisi mirate, non solo per indagare fenomeni di sottoutilizzo, evitamento o usi impropri dei verbi frasali, ma anche per realizzare approfondimenti su particelle specifiche, come quelle che formano i verbi frasali stessi. L'analisi di questi dati potrebbe rendere possibile la costruzione di un sillabo di verbi-target molto più preciso e pertinente, aumentando così la possibilità di successo dell'intervento didattico.

Un altro aspetto fondamentale riguarda l'integrazione dei pilastri metodologici dell'istruzione cognitiva con i principi della didattica inclusiva, in considerazione delle caratteristiche degli apprendenti coinvolti nella sperimentazione. L'esplorazione delle metafore concettuali che sottendono i verbi frasali dovrebbe perciò essere progettata considerando che gli studenti con DSA potrebbero avere bisogno di supporti aggiuntivi per favorire l'acquisizione di costruzioni complesse, come i verbi frasali. Un approccio più integrato dovrebbe quindi combinare i principi della Glottodidattica Cognitiva con strategie didattiche mirate all'accessibilità, come quelle che ad esempio abbiamo discusso in Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICOM (2023). In questo modo, sarebbe possibile escludere che eventuali esiti negativi della sperimentazione dipendano da fattori esterni all'istruzione cognitiva in sé, come difficoltà nel comprendere le attività o barriere nella configurazione del materiale didattico stesso.

Infine, uno degli aspetti più rilevanti che emerge dalla ricerca è la durata dell'intervento sperimentale. I fenomeni di evitamento e sottoutilizzo dei verbi frasali, documentati dalla letteratura acquisizionale, sono interpretabili come segnali di una mancanza di competenza in questa tipologia di costruzione, la quale richiede tempo per essere interiorizzata. Pertanto, un intervento che non si estenda per un periodo sufficientemente lungo rischia di non essere in grado di produrre effetti significativi nell'apprendimento. A tal fine, sarebbe auspicabile organizzare studi longitudinali, o interventi sperimentali di maggiore durata, che permettano di monitorare l'evoluzione dell'acquisizione dei verbi frasali nel tempo e di valutare l'efficacia di interventi didattici su lungo periodo.

In sintesi, pur riconoscendo i limiti dell'istruzione cognitiva proposta in questo contributo, lo studio ha evidenziato importanti direzioni per la ricerca futura. La selezione dell'input didattico basato su analisi di corpora mirate, la revisione dell'istruzione cognitiva in chiave inclusiva, e una più oculata calibrazione della durata degli interventi sono tutti fattori che dovrebbero essere considerati con maggiore attenzione nelle future indagini.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alejo-González R. (2010), "Making sense of phrasal verbs: A cognitive linguistic account of L2 learning", in *AILA Review*, 23, pp. 50-71.
- Alejo-González R. (2012), "Variability in L2 acquisition of formulaic sequences: A study of linguistic factors in the use and learning of phrasal verbs by non-native speakers", in *Language Value*, 4, 1, pp. 33-62.
- ANVUR (2022), *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*.
<https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/Gli-studenti-con-disabilita%CC%80-e-DSA-nelle-universita%CC%80-italiane-Una-risorsa-da-valorizzare-ANVUR.pdf>.
- Boers F. (2000), "Metaphor awareness and vocabulary retention", in *Applied Linguistics*, 21, 4, pp. 553-571.

- Booth T., Davies B. F. (2021), *English for everyone: English phrasal verbs*, DK, London.
- Cappelli G., Noccetti S. (2016), "Teaching specialised vocabulary to dyslexic adult second language learners: a proposal for multimodal lexical input processing enhancement", in Bonsignori V., Camiciottoli C.B. (eds.), *Multimodality across communicative settings, discourse domains and genres*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 37-64.
- CAST (2024), *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 3.0*, CAST, Wakefield (MA).
- Cornell A. (1985), "Realistic goals in teaching and learning phrasal verbs", in *IRAL*, 23, 4, pp. 269-280.
- Dagut M., Laufer B. (1985), "Avoidance of phrasal verbs. A case for contrastive analysis", in *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1, pp. 73-79.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni speciali: intersezioni*, Erickson, Trento.
- Daloiso M. (2020), "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali", in *ELLE*, 9, 2, pp. 219-232.
- Daloiso M. (2023), "Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico", in *ELLE*, 12, 2, pp. 273-301.
- Daloiso M., Genduso M., Ghirarduzzi A., McDonnell C. L., Paita M. (in stampa), "The neurodivergent learner corpus: Development, overview and applications", in *Mosaic*.
- Daloiso M., Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di) (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento.
- Daloiso M., McDonnell C. L. (2022), "I phrasal verbs come metafore concettuali: indicazioni per un insegnamento alternativo", in *Lingua e Nuova Didattica*, 51, 3, pp. 40-53.
- Darwin C. M., Gray L. S. (1999), "Going after the phrasal verb: An alternative approach to classification", in *TESOL Quarterly*, 33, 1, pp. 65-83.
- De Knop S., De Rycker T. (eds.) (2008), *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, De Gruyter, Berlin-New York.
- De Knop S., Gilquin G. (eds.) (2017), *Applied construction grammar*, De Gruyter, Berlin-New York.
- Ellis N., Cadierno T. (2009), "Constructing a second language: Introduction to the special section", in *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 1, pp. 111-139.
- Ellis R., Barkhuizen G. (2007), *Analysing learner language*, Oxford University Press, Oxford.
- Gardner D., Davies M. (2007), "Pointing out frequent phrasal verbs: A corpus-based analysis", in *TESOL Quarterly*, 41, 2, pp. 339-359.
- Garnier M., Schmitt N. (2015), "The PHaVE List: A pedagogical list of phrasal verbs and their most frequent meaning senses", in *Language Teaching Research*, 19, 6, pp. 645-666.
- Gibbs R. (2012), "Idioms and formulaic language", in Geeraerts D., Cuyckens H. (eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Gilquin G. (2025), "Second and foreign language learners: The effect of language exposure on the use of English phrasal verbs", in *International Journal of Bilingualism*, 29, 2, pp. 456-473.
- Ghirarduzzi A., Genduso M. (2024), "Un dispositivo didattico accessibile: Il Ciclo Glottodidattico tra teoria e applicazioni", in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 386-406: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23850>.
- Kormos J., Smith A. M. (2023²), *Teaching languages to students with specific learning differences*, Multilingual Matters, Bristol.

- Kurtyka A. (2001), "Teaching phrasal verbs: A cognitive approach", in Pütz M., Niemeier S., Dirven R. (eds.), *Applied cognitive linguistics II: Language pedagogy*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York, pp. 29-54.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we live by*, University of Chicago Press, Chicago.
- Larsen-Freeman D., Celce-Murcia M. (1999), *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*, Heinle & Heinle, Boston.
- Levenston E. A. (1971), "Over-indulgence and under-representation. Aspects of mothertongue interference", in Nickel G. (ed.), *Papers in Contrastive Linguistics* Cambridge University Press, New York, pp. 115-121.
- Liao F.-H. (2019), "Making sense of 'out' phrasal verbs: The instruction of 'out' senses", in *RELC Journal*, 51, 3, pp. 364-380.
- Liao Y., Fukuya Y. (2004), "Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English", in *Language Learning*, 54, 2, pp. 193-226.
- Lindner S. J. (1981), *A lexico-semantic analysis of English verb particle constructions with out and up*, PhD dissertation, University of California, San Diego.
- Long M. H. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", in *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, 2, 1, pp. 39-52.
- Lu Z., Sun J. (2017), "Presenting English polysemous phrasal verbs with two metaphor-based cognitive methods to Chinese EFL learners", in *System*, 69, pp. 153-161.
- Masi S., Vignozzi G. (2022), "On the role of gestures in the comprehension of phrasal verbs and idiomatic expressions in English", in *Lingue e Linguaggi*, 48, pp. 71-94.
- McCarthy M., O'Dell F. (2017²), *English phrasal verbs in use – Advanced*, Cambridge University Press, Cambridge.
- McCarthy P. M., Jarvis S. (2010), "MTLD, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment", in *Behavior Research Methods*, 42, 2, pp. 381-392.
- MIM (2024), *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Aa.ss. 2021/2022 e 2022/2023*: https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/i-principali-dati-relativi-agli-alunni-con-dsa.
- Nuzzo E., Grassi R. (2015), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Loescher, Torino.
- Quirk R., Greenbaum S. et al. (1985), *A comprehensive grammar of the English language*, Longman, London.
- Riguel E. (2014), "Phrasal verbs, the scourge of the learner", in *9th Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, 9, pp. 1-20.
- Rudzka-Ostyn B. (2003), *Word power: Phrasal verbs and compounds*, De Gruyter, Berlin-New York.
- Schneider E., Crombie M. (2003), *Dyslexia and foreign language learning*, Fulton, New York.
- Side R. (1990), "Phrasal verbs: sorting them out", in *ELT Journal*, 44, 2, pp. 144-152.
- Spring R. (2018), "Teaching phrasal verbs more efficiently: Using corpus studies and cognitive linguistics to create a particle list", in *Advances in Language and Literary Studies*, 9, 5, pp. 121-135.
- Strong B., Boers F. (2019), "Weighing up exercises on phrasal verbs: Retrieval versus trial-and-error practices", in *The Modern Language Journal*, 103, 3, pp. 562-579. <https://doi.org/10.1111/modl.12579>.
- Tyler A. (2012), *Cognitive linguistics and second language learning. Theoretical basics and experimental evidence*, Routledge, New York.
- Wood D. (2019), "Classifying and identifying formulaic language", in Webb S. (ed.), *The Handbook of Vocabulary Studies*, Routledge, London-New York, pp. 30-45.

Wulff S., Gries S. T. (2019), "Particle placement in learner language", in *Language Learning*, 69, 4, pp. 873-910.

Yasuda S. (2010), "Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners", in *TESOL Quarterly*, 44, 2, pp. 250-273.

