

Rethinking Language Teaching through Action Research

Giuseppe Maugeri¹, Ilaria Fabbri²

University of Urbino^{1,2}

Received: 11/03/2026

Accepted: 16/04/2026

Corresponding
author:

giuseppe.maugeri@uniurb.it

i.fabbri5@campus.uniurb.it

Doi:

<https://doi.org/10.36586/jcl.2.2026.0.54.0216>



Abstract

This study explores the concept of ‘quality teacher’ by placing the idea of language teacher training within the paradigm of Action Research (AR). The first section of the study delineates an AR taxonomy, emphasizing the ‘mixed-methods’ approach—incorporating direct and participant observations—to mitigate classroom disruption and analyse some of the variables that occur with students during lessons, for example, learners’ affective filters. The second part introduces different research designs and functional tools for data elicitation and monitor critical classroom situations. Finally, the paper provides professionals with a methodological framework to transform classroom experience into evidence-based, and critically informed pedagogical excellence.

Keywords: action research, mixed methods, language teacher training, language teaching, participant observation, direct observation.

Ripensare la didattica delle lingue attraverso la ricerca azione

Giuseppe Maugeri¹, Ilaria Fabbri²

Università degli Studi di Urbino^{1,2}

Astratto

Questo contributo si sofferma sul costrutto dell'insegnante 'di qualità' mettendo al centro della riflessione glottodidattica l'importanza di una formazione del docente di lingue basata sui principi e sul funzionamento della ricerca-azione. Pertanto, nella prima parte di questo studio si delineeranno le caratteristiche tassonomiche di questa metodologia di intervento didattico che sottende livelli di progettazione e di azioni differenti. Nello specifico, l'articolo si concentra sull'adozione dei *Mixed Methods*, evidenziando come l'uso combinato di strategie di indagine qualitative e quantitative, avvalendosi di tecniche flessibili come lo *shadowing* e l'osservazione partecipante, offra al docente l'opportunità di limitare la perturbazione e di sviscerare dinamiche come il calo motivazionale o l'innalzamento del "filtro affettivo". Nella seconda parte, invece, ci si soffermerà sui diversi disegni di ricerca che il docente può attuare per cogliere situazioni critiche in classe, integrando la riflessione metodologica con l'impiego di tecniche e offrendo strumenti funzionali per far emergere i dati dall'esperienza, così da rendere la propria pratica didattica decisamente più efficace, documentata e consapevole.

Parole chiave: Ricerca-azione, metodi misti, formazione degli insegnanti di lingue, insegnamento delle lingue, osservazione partecipante, osservazione diretta.

¹Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori che hanno concordato assieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Giuseppe Maugeri ha curato dal paragrafo 1 al paragrafo 3, mentre Ilaria Fabbri ha curato dal paragrafo 4 al paragrafo 5.

1. Introduzione

In rapporto ai compiti edulinguistici la didattica delle lingue di tipo trasmissivo è un progetto oramai logoro che non può esaurirsi in una mera trasmissione di regole linguistiche. Diversamente da ciò, il modello didattico innovativo ripensa all'apprendimento linguistico in funzione dell'apprendente e delle competenze che egli dovrà necessariamente acquisire per padroneggiare la lingua in situazioni comunicative. Sul versante dell'insegnamento, il docente dovrà sapere i principi chiave per strutturare degli ambienti di apprendimento in grado di ispirare e coinvolgere lo studente alla ricerca, all'esplorazione del dato linguistico e culturale, alla conquista della regola e al suo passaggio inevitabile legato all'uso comunicativo.

L'implementazione di un simile cambiamento si realizza nel momento in cui l'istituzione dispone di docenti professionisti che incoraggiano l'allievo a essere protagonista del proprio apprendimento. Tra le strategie didattiche che il docente dovrà utilizzare per monitorare la qualità dell'insegnamento e dell'acquisizione della lingua seconda e straniera vi sono quelle orientate a valorizzare le caratteristiche salienti di ogni persona, riconoscendone i punti di forza e intervenendo laddove lo studente affronta delle criticità. Per operare in questa direzione, l'insegnante formato da un punto di vista glottodidattico dovrà essere in grado di sviluppare un piano di analisi a livello d'aula al fine di individuare eventuali ostacoli legati al processo di acquisizione linguistica dell'allievo o alla inefficacia di determinate scelte organizzative e metodologiche a sostegno dell'apprendimento.

Dunque, per qualificare il profilo dell'allievo diventa indispensabile per il docente attuare il proprio compito formativo facendo ricorso agli strumenti della ricerca azione. Pertanto, per far fronte a queste delicate dinamiche edulinguistiche, risulta fondamentale l'azione di una strategia di intervento di ricerca-azione al fine di colmare la distanza tra la riflessione speculativa e la pratica in aula. La ricerca azione, infatti, è un assunto fondamentale su cui sviluppa la professionalità del docente di lingue. A tal riguardo, gli scopi della ricerca-azione emergono in ragione della volontà del docente di comprendere le problematiche della classe e trovare una soluzione ad esse.

In quest'ottica, il presente contributo intende illustrare in che modo la figura dell'insegnante debba evolvere in quella di docente-ricercatore. A tal fine, a seguito

di un inquadramento teorico della ricerca-azione e dell'architettura procedurale del *Mixed Methods Approach*, l'articolo passerà in rassegna gli strumenti di raccolta dati utili a bilanciare la soggettività dell'osservatore con il rigore scientifico. A conclusione, verranno presentati concreti modelli operativi per comprovare l'efficacia di tali procedure all'interno dell'ambiente d'aula.

2. La Ricerca-Azione come ponte tra indagine teorica e pratica in ambito glottodidattico

Per poter monitorare e intervenire in maniera efficace sulle complesse dinamiche motivazionali ed emotive il docente non può limitarsi alla sola intuizione, ma deve ricorrere a un modello di ricerca rigoroso. Nell'attuale panorama didattico, il ricorso alla ricerca-azione non si presenta più come una mera opzione metodologica, ma come una vera urgenza professionale, caldeggiata dalle stesse legislazioni nazionali (Legge 59/1997, Legge 107/2015, PNRR 2021). Queste direttive impongono al docente di abbandonare costrutti puramente teorici per assumere un atteggiamento operativo radicato nella realtà di classe. Dunque, operando in ambienti segnati da profonda eterogeneità e multiculturalità, l'insegnante cessa di essere un semplice trasmettitore di informazioni e conoscenze tecniche (Cardano & Gariglio, 2022). Al contrario, quest'ultimo deve essere in grado di gestire modelli di disuguaglianza e rispondere a molteplici bisogni cognitivi, dimostrando così capacità di *problem-solving* e di controllo autorevole dello spazio edulinguistico (Bove, 2009; Semi, 2010).

Il modello concettuale che supporta questa transizione verso il docente-ricercatore, si fonda proprio sull'esigenza di ridurre la distanza tra la riflessione speculativa e la pratica didattica. Pertanto, affinché la formazione alla ricerca assuma valore, essa deve intercettare sia i bisogni formativi e professionali dell'insegnante, sia l'esclusività dell'esperienza sul campo. In questo modo, il docente mette in gioco la propria motivazione e le proprie risorse intellettuali per interpretare specifici eventi, scardinando le proprie certezze per sagomare una nuova identità professionale. Inoltre, essendo l'unica figura con un accesso privilegiato al campo d'azione, egli è in grado di isolare le variabili più rilevanti, come i blocchi legati al "filtro affettivo", e, di conseguenza, calibrare l'intervento.

Un simile approccio necessita di un ancoraggio pragmatico e di un impianto *evidence-based* (Hammersley, 2017). Per questo, la glottodidattica si presta

perfettamente a questo scopo, dal momento che fonde il carattere esplorativo dell'azione didattica con la finalità concreta della risoluzione dei problemi legati all'apprendimento (Travaglini, 2022). Secondo la prospettiva teorica, questa tassonomia si organizza sull'interdipendenza di più costrutti. Da un lato vi sono la *grounded theory* e la *system theory*, tramite le quali il docente, mentre lavora fa anche ricerca, proponendo e decostruendo teorie e pratiche di azione per reindirizzare il fenomeno studiato verso soluzioni olistiche. Dall'altro lato si fanno spazio la *personal construct theory* e la *critical theory*, che elevano il grado di riflessività del docente-ricercatore mediante la negoziazione tra pari e la condivisione delle varie fasi d'indagine. Tale dinamismo concettuale dà origine a un paradigma pragmatista in grado di superare la tradizionale dicotomia tra metodi qualitativi e quantitativi (Zuber-Skerritt, 2000). Di conseguenza, attraverso la versatilità procedurale che ne deriva, il docente-ricercatore è in grado di adottare uno sguardo multiprospettico, formulando precisi interrogativi, combinando strategie differenziate per la raccolta dei dati e giungendo a una comprensione del problema decisamente più estesa e stratificata (Maugeri, 2022).

Sulla scorta di quanto illustrato, è fondamentale riconoscere l'impatto dell'assunzione di una veste investigativa sulla professione docente, in grado di generare ricadute tangibili e accrescitive (Howe, 1988; Denzin, 2010). In quest'ottica, la ricerca sul campo, se condotta con il dovuto rigore scientifico e metodologico, può condurre a significativi vantaggi, quali (Denzin, 2010) una razionalizzazione e una migliore organizzazione della propria professionalità, poiché il presidio della qualità in classe richiede una scrupolosa e meticolosa programmazione e descrizione dei processi, così come la possibilità per l'insegnante di esercitare un controllo empirico sull'evento in esame, verificando l'impatto delle proprie decisioni e rielaborando tempestivamente le strategie d'intervento.

Inoltre, l'abitudine alla ricerca rappresenta un ottimo antidoto contro quella che può essere definita 'atrofia concettuale e metodologica', ovvero la tendenza a fossilizzarsi su sterili *routine* didattiche per abbracciare nuovi processi di insegnamento (Creswell, 2003). A tal proposito, l'affinamento del pensiero critico incoraggia l'educatore a ripensare le proprie scelte operative, in favore di strategie inclusive calibrate sulle reali esigenze degli studenti (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa)². In sintesi, tale orientamento favorisce la genesi di vere e proprie

²Volume in fase di pubblicazione, previsto per il 2026.

comunità pragmatiche, ovvero gruppi di ricerca dove gli insegnanti condividono la responsabilità dell'indagine, scambiandosi conoscenze e idee e fungono da supporto per la sensibilizzazione di altri colleghi verso approcci più innovativi.

3 Il *Mixed Methods Approach* per l'indagine all'interno della classe

Una volta chiara la postura del ricercatore, il docente necessita di strumenti validi per misurare i fenomeni glottodidattici. Pertanto, per indagare adeguatamente la complessità di fenomeni sfuggenti come la motivazione negli apprendenti, risulta metodologicamente limitante ricorrere in via esclusiva a un singolo strumento di ricerca. Come sostiene Della Porta (2010) sebbene il metodo quantitativo sia funzionale a validare ipotesi su campioni ampi e sia orientato a una conoscenza di tipo nomotetico e oggettivo (Denzin & Lincoln, 1998), rischia di tralasciare aspetti essenziali ai fini di ricerca, come le dinamiche relazionali, affettive ed emotive che si sviluppano tra i partecipanti sul campo. Differentemente, la ricerca qualitativa mira a una comprensione idiografica, profonda e contestualizzata della realtà (Berg, 2007), ma se considerata singolarmente, espone l'indagine al rischio di un'eccessiva soggettività da parte del ricercatore nell'interpretazione degli eventi.

Sulla base di tali premesse, al fine di superare l'intoppo epistemologico e procedurale, la ricerca in ambito linguistico educativo promuove sempre più l'adozione del *Mixed Method Approach*, che non rappresenta un semplice accostamento dei metodi, differenziandosi dalla metodologia mista (Halcomb & Hickman, 2015) ma l'integrazione sinergica, dinamica e intenzionale di prospettive, strumenti e analisi di carattere sia qualitativo che quantitativo all'interno del medesimo progetto di ricerca (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Questo approccio multiprospettico e pragmatico consente al docente-ricercatore di esplorare lo studio di caso compensando le criticità di un metodo con i punti di forza dell'altro (Fetters & Molina-Azorin, 2020; Ivankova, 2006). In aggiunta, la flessibilità e la contestualizzazione di tale impianto restituiscono all'insegnante il totale controllo sul processo sperimentale. Nello specifico, i dati numerici di una matrice possono orientare, integrare o arricchire l'analisi qualitativa, dando origine a una comprensione del fenomeno decisamente più ampio e profondo (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa).

Pertanto, a livello operativo, diversamente dai tradizionali progetti di ricerca, nei *Mixed Methods* l'attenzione si sposta sulla strategia di ricerca più adatta

alle condizioni ambientali che consentono il verificarsi di un certo dato (Trinchero & Robasto 2019). L'architettura dei *Mixed Methods* offre al ricercatore massima libertà di muoversi tra teoria e pratica attraverso specifici disegni di ricerca. In particolare, il docente può optare per una strategia esplorativa (architettura sequenziale), che mira a un'indagine di apertura e propedeutica del fenomeno, solitamente avviata con una fase quantitativa per misurare macro-ipotesi, seguita dal momento qualitativo in cui i dati numerici raccolti vengono analizzati e circoscritti per interpretare scrupolosamente le dinamiche sottese (Haynes-Brown, 2023); oppure può indirizzarsi verso una strategia esplicativa, finalizzata a rilevare in profondità il fenomeno partendo dai bisogni diffusi in estensione, attraverso questionari strutturati, per poi isolare casi specifici da osservare mediante un approfondimento qualitativo, ad esempio tramite interviste. Infine, la strategia convergente o di triangolazione prevede un'applicazione simultanea dei due metodi per studiare lo stesso fenomeno da prospettive differenti e, al tempo stesso, complementari, incrociando i dati descrittivi con quelli numerici per corroborare le ipotesi di partenza e innalzare l'attendibilità degli esiti. In questo modo, questa flessibilità metodologica è ciò che consente al docente di tradurre i principi di acquisizione teorica in interventi pratici documentabili e misurabili.

4. Tecniche e strumenti di rilevazione dei dati

Se il fine ultimo è convertire in chiave operativa l'impianto metodologico dei *Mixed Methods* descritto nei precedenti paragrafi, il docente-ricercatore deve necessariamente avvalersi di un apparato strumentale adeguato, in grado di far emergere i dati direttamente dall'esperienza sul campo (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa). Come affermano gli autori, la letteratura glottodidattica offre un ampio ventaglio di tecniche di rilevazione, classificabili in base al loro livello di intrusività nell'ambiente studiato. Pur richiedendo competenze specifiche per il loro impiego, tali procedure hanno un punto in comune, ovvero instaurano un contatto diretto tra chi conduce l'indagine e i soggetti osservati. Nello specifico, in base al tipo di strategia adottata, si definisce un differente grado di coinvolgimento degli *informant*, motivo per cui tali strumenti, sebbene noti e utilizzati nella prassi educativa, non possono essere adoperati in modo estemporaneo, ma esigono un'applicazione rigorosa, metodica e altamente intenzionale (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa).

Tra le procedure a disposizione, l'osservazione partecipante spicca per la forte natura esplorativa, dal momento che permette di entrare nelle dinamiche quotidiane del gruppo classe per decifrare i meccanismi sottesi al fenomeno indagato e fornire una solida interpretazione. Secondo Maugeri e Serragiotto, questa tecnica si rivela particolarmente proficua per monitorare specifiche unità di analisi, come gli aspetti della lingua impiegata in aula, o per esaminare unità di rilevazione incentrate sul comportamento degli studenti, come la frequenza degli interventi, il grado di partecipazione ai compiti assegnati e la qualità delle interazioni tra i discenti stessi o con il docente (in corso di stampa). Inoltre, la prossimità al luogo della ricerca vincola l'insegnante al contesto di riferimento per un determinato periodo di tempo, intimandolo a concentrarsi esclusivamente sull'oggetto di studio senza perdere tempo ed energie su altri fattori estranei ai fini scientifici (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa).

Tuttavia, secondo gli autori l'immersione nel campo di indagine espone la ricerca al rischio di perturbazione, che si può verificare sotto due forme distinte. La prima, di carattere osservativo, si manifesta quando i discenti, consapevoli di essere dei sorvegliati speciali da parte del ricercatore che agisce in modo evidente, finiscono per alterare i propri modelli comportamentali e attitudinali. La seconda, di natura interattiva, intacca la spontaneità della relazione. In questa prospettiva, il timore di essere giudicati o valutati sulle proprie competenze compromette la naturalezza e l'autenticità delle interazioni. A complicare tale dinamica possono intervenire anche distanze di tipo strutturale, sociale o anagrafico tra l'osservatore e l'osservato, i quali rischiano di inasprire i conflitti o, contrariamente, di favorire una maggiore adesione al progetto da parte dell'*informant*. (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa).

Per contrastare tali derive, il docente dovrebbe ricorrere a modalità di osservazione coperta, in cui le finalità e l'identità del ricercatore rimangono celate, avvalendosi, secondo Della Porta (2010) e Zammuner (1998), di diversi strumenti in base alle tempistiche e agli obiettivi, quali l'ascolto attivo, la compilazione di griglie strutturate, la stesura di diari di bordo, l'analisi documentale, il *focus group* o la somministrazione di interviste e questionari (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa).

Un'ulteriore tecnica di ricerca, caratterizzata da una notevole dinamicità e da una forte componente intrusiva, è lo *shadowing*, il quale si presta all'elaborazione di dati sia sul lato qualitativo che quantitativo (Maugeri &

Serragiotto, in corso di stampa). Con questa pratica il ricercatore insegue letteralmente l'*informant* per diverse ore durante la giornata, stabilendo una vicinanza fisica che consente di redigere uno scrupoloso e dettagliato resoconto del suo operato (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa). In aggiunta, la dimensione invasiva dello *shadowing* si riflette proprio nell'accompagnamento dell'individuo attraverso molteplici scenari. A tal proposito, a seconda della finalità della ricerca, tale tecnica può rivelarsi fondamentale per favorire l'apprendimento esperienziale, per tracciare specifici schemi del soggetto esaminato legati a contesti e incarichi o per la disanima del ruolo da esso assunto in determinate situazioni (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa). Dunque, l'attenzione si concentra sulle decisioni, sulla comunicazione verbale e non verbale e sulle relazioni che l'osservato tesse per un preciso periodo di tempo (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa). Pertanto, considerata la sua natura invasiva, che può estendersi fino alla presenza in riunioni, consigli di classe o fasi di costruzione e didattizzazione dei materiali, la tecnica dello *shadowing* impone la sottoscrizione di rigorose regole d'ingaggio tra le parti. A tal proposito, Hammersley (2017) specifica che, a fronte del tempo e delle energie investite nel seguire i movimenti dell'*informant*, il docente-ricercatore organizza le proprie deduzioni tramite note etnografiche, appunti e interviste aperte o semistrutturate, al fine di indirizzare la propria ricerca verso specifici aspetti emersi durante l'osservazione (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa).

4.1 Architettura operativa: esempi pratici per la classe di lingue

Nel tentativo di tradurre i costrutti teorici e procedurali fin qui delineati in una prassi didattica tangibile, risulta essenziale declinare l'architettura della ricerca-azione in esempi concreti, illustrando come il docente-ricercatore possa adoperare e alternare specifici strumenti all'interno del contesto classe. A seconda del problema da indagare e degli obiettivi prefissati, la tipologia di ricerca e gli strumenti devono essere individuati e selezionati in modo funzionale.

Un primo esempio concreto di applicazione in classe si realizza attraverso la strategia di ricerca esplorativa. Sulla base del sistema di sviluppo progettuale relativo ai percorsi metodologicamente utili a cui poter ricorrere in ottica di ricerca edulinguistica, riportato da Maugeri e Serragiotto (in corso di stampa), l'architettura sequenziale di questo disegno si articola in più fasi operative:

1. rilevazione empirica (momento qualitativo), in cui il docente rileva un determinato fenomeno non ancora chiaramente inquadrato, ad esempio la forte reticenza di un gruppo di studenti a partecipare ad attività come il *role play*. A questo punto l'insegnante indaga qualitativamente la natura di tale blocco ricorrendo all'osservazione partecipante sul campo e a strumenti esplorativi, quali la somministrazione di un questionario qualitativo iniziale a risposte aperte e la successiva organizzazione di un *focus group* con gli studenti coinvolti.

2. costruzione degli strumenti e misurazione (momento quantitativo), secondo cui, sulla base delle evidenze qualitative raccolte nella prima parte, si mira a mettere in luce le premesse metodologiche da cui sorgono questi problemi, emersi per frequenza dall'osservazione e dal *focus group*. Dunque, per verificare su larga scala tali ipotesi, ad esempio la reticenza orale è causata dal timore del giudizio dei pari, il docente costruisce uno strumento strutturato, come un questionario chiuso, quantificando l'incidenza di tali dinamiche sull'intera popolazione scolastica;

3. intervento didattico e sperimentazione (momento misto), in cui si riflette su quali interventi didattici e metodologici siano più adeguati per risolvere tali problemi, ad esempio, introducendo attività preparatorie di *team building*. Simili interventi vengono poi sperimentati in classe e monitorati attentamente, fondendo l'osservazione qualitativa con la misurazione quantitativa dei risultati;

4. revisione curricolare, fase in cui ci si prefigge l'obiettivo di riconsiderare o migliorare la proposta curricolare originaria della lingua insegnata, basandosi solidamente sulle evidenze emerse e sull'efficacia degli interventi attivati in classe.

Un secondo modello operativo di grande utilità per l'educatore linguistico è rappresentato dalla strategia di ricerca esplicativa, la cui architettura prevede un percorso sequenziale inverso rispetto al precedente, con l'obiettivo di rilevare in profondità il fenomeno oggetto di ricerca. Sebbene la letteratura proponga esempi di tale strategia applicati per far emergere i bisogni formativi in estensione dei docenti, il medesimo piano progettuale può essere declinato dal docente-ricercatore per indagare gli ostacoli all'apprendimento dei propri studenti. Si ipotizzi, ad esempio, che l'insegnante desideri ricostruire in classe le ragioni di un diffuso calo motivazionale. A tal proposito, tale percorso si articola nelle seguenti fasi:

1. rilevazione quantitativa in estensione, caratterizzata dalla somministrazione di un questionario strutturato agli studenti, volto a rilevare in modo quantitativo l'entità e la tipologia del calo motivazionale. In chiave glottodidattica, il docente può strutturare le domande basandosi sul modello

tripolare di Balboni, per sondare quanti discenti siano spinti dallo sterile “dovere”, quale potenziale fonte di scarso coinvolgimento, e quanti invece dal “bisogno” o dal “piacere”. L’analisi quantitativa dei dati metterà in luce le classi di criticità più diffuse all’interno del gruppo;

2. esplorazione qualitativa in profondità, che prevede l’organizzazione di un *focus group* o di interviste mirate con un campione di *informant*. In quest’ottica, l’obiettivo principale è agire maggiormente in profondità per comprendere le vere ragioni psicologiche o metodologiche che si celano dietro i dati emersi. È proprio in questa fase, dunque, che il docente-ricercatore può individuare fenomeni invisibili ai numeri, come l’innalzamento del “filtro affettivo” a causa di situazioni ansiogene o di un *input* percepito come non adeguato;

3. intervento e osservazione mista, fase in cui, a fronte delle evidenze emerse, l’insegnante propone un intervento didattico *ad hoc* per risolvere il problema, ad esempio, calibrando l’*input* su un livello sfidante ma accessibile per lo studente, ovvero il cosiddetto ‘i+1’ (Krashen, 1981, 1985). Successivamente, seguirà una fase di osservazione per monitorare i miglioramenti in classe, unita a colloqui per indagare l’effettiva percezione di recupero emotivo e motivazionale agito dagli studenti;

4. revisione curricolare, che prevede una revisione metodologica del curricolo della lingua insegnata, riallineandolo con le nuove strategie didattiche attivate e monitorate nella terza fase.

Qualora il problema di ricerca richieda un vaglio simultaneo delle informazioni per “sostenere ipotesi di tipo numerico e descrittivo” (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa), il docente può ricorrere alla strategia di ricerca convergente, la cui architettura è di tipo parallelo, ovvero i metodi qualitativi e quantitativi non si susseguono in fasi separate, ma agiscono simultaneamente per poi convergere. Al fine di illustrare le potenzialità di tale strategia, si ipotizzi uno scenario in cui il docente-ricercatore operi in una classe di livello intermedio (B1/B2) e riscontri un diffuso senso di frustrazione e scarsi risultati durante le attività di ascolto di materiali audio autentici, come podcast, notiziari radiofonici o interviste. Per indagare tale fenomeno, l’insegnante decide di avviare una ricerca-azione di tipo convergente, strutturandola nei seguenti passaggi operativi:

1. rilevazione parallela, in cui in una specifica sessione di ascolto, il docente somministra un test di comprensione strutturato a scelta multipla (strumento quantitativo), da cui emerge che la maggior parte degli studenti non riesce a cogliere le principali informazioni del testo. Al termine della medesima

attività, per evitare che la distanza temporale alteri la percezione dei discenti, l'insegnante fa compilare un breve diario di bordo o un questionario aperto (strumento qualitativo). Dai testi scritti dagli apprendenti emergono sensazioni di ansia legata alla velocità dell'eloquio e il senso di frustrazione di non riuscire a tradurre mentalmente parola per parola;

2. messa a fuoco (*focus group*), secondo cui, avendo incrociato il dato numerico (il basso punteggio nel test), con il dato emotivo-descrittivo (l'ansia e la strategia errata di ascolto), il docente seleziona un gruppo rappresentativo di studenti per condurre un *focus group*. In questa sede, emerge chiaramente che la criticità non risiede in una lacuna lessicale, ma è riconducibile all'adozione preponderante di strategie di ascolto di tipo *bottom-up*. Un simile approccio genera, infatti, un sovraccarico cognitivo non appena incontrano una parola sconosciuta o un rumore di fondo;

3. intervento e osservazione (momento misto), fase in cui, alla luce della triangolazione dei dati, l'insegnante progetta un intervento didattico mirato. Nelle settimane seguenti, sospende le prove valutative, per avviare, invece, sessioni di pratica sulle tecniche di ascolto *top-down*, mediante la formulazione di ipotesi, l'utilizzo delle conoscenze pregresse e la tolleranza dell'ambiguità. In questa direzione, nel corso dell'intervento, il docente monitora i progressi somministrando nuovi test di comprensione, per quantificare il miglioramento e programmando colloqui informali per registrare l'abbassamento del "filtro affettivo" e l'aumento della sicurezza percepita;

4. revisione curricolare, in cui, constatato il successo dell'intervento, il docente modifica il syllabo per l'anno scolastico in corso e per i successivi. In questo modo, l'ascolto di testi autentici non verrà più proposto solo come attività di verifica, ma sarà sempre preceduto da specifiche fasi di insegnamento delle strategie di comprensione, concretizzando così l'efficace pratica emersa dalla ricerca.

Scendendo dal livello dell'architettura progettuale a quello puramente strumentale, l'osservazione partecipante si configura come tecnica ideale e utile a disaminare dinamiche d'aula circoscritte, come un'attività di *role play*. In base a quanto prescritto dalla letteratura metodologica (Maugeri & Serragiotto, in corso di stampa), per scongiurare la perturbazione di natura interattiva, che altererebbe la spontaneità degli studenti timorosi del giudizio, il docente-ricercatore adotta una prospettiva di osservazione coperta. Nel vivo dell'azione didattica, lo strumento viene calibrato per raccogliere dati misti in modo simultaneo, ovvero, da un lato l'insegnante impiega griglie per registrare

numericamente la frequenza dei turni di parola (unità di rilevazione quantitativa), dall'altro, compila un diario di bordo per mappare la prossemica, i silenzi e gli indicatori legati all'innalzamento del "filtro affettivo" (unità di analisi qualitativa). In questo modo, lo strumento funge da lente di ingrandimento sul singolo *task*, permettendo al docente di intervenire successivamente per rimodulare i gruppi di lavoro e mitigare il senso di inadeguatezza dei discenti senza dover alterare l'intero sillabo.

Allo stesso modo, per indagare casistiche ancora più specifiche e focalizzate, il docente-ricercatore può avvalersi della tecnica altamente intrusiva dello *shadowing*. Si ipotizzi il caso di un singolo studente che manifesti un sistematico blocco emotivo o un drastico calo attentivo. Richiamando il modello tripolare della motivazione elaborato da Balboni (2008), il docente postula che l'apprendente sia guidato esclusivamente dal "dovere", vivendo il percorso scolastico come puro obbligo. Applicando tale tecnica, il ricercatore fissa rigorose regole d'ingaggio per legittimare la propria prossimità fisica e affianca l'allievo in molteplici spazi e frangenti della giornata. Durante lo *shadowing*, il dato viene trattato in modo ambivalente: si misurano i minuti di attenzione vigile in relazione ai diversi compiti proposti (misurazione quantitativa) e, contestualmente, si redigono note sul campo per analizzare il comportamento e la comunicazione non verbale di fronte allo stress. In questo modo, se l'estrema vicinanza dello strumento rivela che lo studente si attiva positivamente solo in contesti di *problem-solving*, allora il docente dovrà ricalibrare tempestivamente l'*input* didattico ($i+1$) offrendo sfide più affini agli interessi dello studente, orientando la spinta motivazionale dal semplice dovere al piacere della scoperta.

5. Conclusioni

Al termine di questo itinerario speculativo e metodologico, si intende ribadire come l'acquisizione linguistica sia strettamente e indissolubilmente correlata alle esigenze più intime dell'apprendente, in particolar modo a quelle di tipo psicoaffettivo. Avvalersi di principi operativi rigorosi diviene, dunque, un requisito essenziale affinché il docente possa sostenere condizioni di apprendimento che tutelino e valorizzino la sfera emotiva dello studente. Di conseguenza, affrontare l'implicita complessità dello spazio d'aula richiede l'adozione di strumenti di ricerca solidi e concretamente traducibili in azione. In questa direzione, all'insegnante contemporaneo non spetta unicamente il compito della docenza, ma

viene richiesta l'attitudine a fare ricerca all'interno della propria classe, maturando un atteggiamento di profonda riflessività e consapevolezza rispetto alle dinamiche relazionali e alle attività didattiche intraprese.

Sul versante empirico, i *Mixed Methods* si confermano come una strategia d'indagine estremamente valida, capace di restituire una ricostruzione del dato da molteplici prospettive. Attraverso l'integrazione sinergica e la complementarità delle categorie interpretative qualitative e quantitative, il docente-ricercatore viene messo nelle condizioni di studiare il fenomeno del blocco emotivo o del calo motivazionale sia nella sua estensione che nella sua profondità.

Così, l'impiego di tale architettura procedurale e metodologica consente di sviluppare forti competenze con le quali l'educatore linguistico può allargare lo sguardo sulla propria realtà operativa, riconoscere tempestivamente gli ostacoli all'apprendimento e osservare la vera natura del problema in azione. Questa rigorosa diagnosi permette di individuare valide alternative per aiutare gli studenti a correggere il proprio atteggiamento, riducendo situazioni stressanti e potenziandone la partecipazione e la spinta motivazionale. In definitiva, l'assunzione di tale paradigma trasforma il docente in un attore coinvolto sul piano tattico e progettuale, capace di riscrivere le azioni metodologiche e di innalzare in modo significativo la qualità complessiva del proprio intervento didattico.

Come emerge chiaramente dagli scenari operativi illustrati, l'implementazione di architetture di ricerca convergenti, esplorative o esplicative garantisce all'educatore la possibilità di non subire in modo passivo le problematiche che si verificano nel contesto classe, come l'irrigidimento cognitivo o la demotivazione, ma di neutralizzarle attraverso un metodo scientifico. Pertanto, il ricorso ponderato a strumenti caratterizzati da differenti livelli di intrusività, come l'osservazione partecipante in incognito o lo *shadowing*, cessa, quindi, di essere un puro esercizio accademico, trasformandosi in una prassi didattica imprescindibile per volgere in azione i principi glottodidattici.

In sintesi, la formazione orientata alla ricerca-azione consente al docente di superare quella 'atrofia metodologica' che porta a fossilizzarsi su logore *routine* didattiche, mentre l'impiego consapevole di strumenti permette di riconoscere tempestivamente gli ostacoli all'apprendimento e di individuare alternative concrete per incrementare la partecipazione e la motivazione degli studenti.

Conflicts of Interest: The Author declares no conflict of interest.

Bibliografia

- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino, Italy: UTET.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: Contaminazioni metodologiche*. Milano, Italy: FrancoAngeli
- Cardano, M., & Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi*. Roma, Italy: Carocci
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Della Porta, D. (2010). *L'intervista qualitativa*. Roma, Italy: Laterza
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues*, 1-34. Thousand Oaks, CA: Sage
- Fetters, M. D., & Molina-Azorin, J. F. (2020). Utilizing a mixed methods approach for conducting interventional evaluations. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689820912856>
- Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard*, 29(32), 41-47. DOI: <http://10.7748/ns.29.32.41.e8858>
- Hammersley, M. (2017). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Haynes-Brown, T. K. (2023). Using theoretical models in mixed methods research: An example from an explanatory sequential mixed methods study exploring teachers' beliefs and use of technology. *Journal of Mixed Methods*

-
- Research*, 17(3), 243-263. 10.1177/15586898221094970. DOI: <https://doi.org/10.1177/15586898221094970>
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16. DOI: <https://doi.org/10.2307/1175845>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). *Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice*. *Field Methods*, 18(1), 3-20. DOI: <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Maugeri, G. (2022). I mixed methods nella linguistica educativa. *Studi di Glottodidattica*, 7(2), 123-131. DOI: <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1536>
- Maugeri, G., & Serragiotto, G. (in corso di stampa). La ricerca azione come strategia di cambiamento professionale del docente di lingue. In D. E. Cicala & A. Klinkner (a cura di), *Categorie: formazione, trasformazione, interazione | Kategorien: Bildung, Wandel, Wechselwirkung II*
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante*. Bologna, Italy: Il Mulino.
- Travaglini, R. (2022). *Osservare i processi educativi*. Pisa: Edizioni ETS.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano, Italy: Mondadori.
- Zammuner, V. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Bologna, Italy: Il Mulino.
- Zuber-Skerritt, O. (2000). A generic model for action learning and action research programs within organisations. *ALAR Journal*, 5(1), 41-50. DOI: <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.758556501660671?download=true>

References

- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica* [Doing language education]. Torino, Italy: UTET.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: Contaminazioni metodologiche* [Educational research and training: Methodological intersections]. Milano, Italy: FrancoAngeli.
- Cardano, M., & Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi* [Qualitative methods]. Roma, Italy: Carocci.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Della Porta, D. (2010). *L'intervista qualitativa* [The qualitative interview]. Roma, Italy: Laterza.
- Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800410364608>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues*, 1-34. Thousand Oaks, CA: Sage
- Fetters, M. D., & Molina-Azorin, J. F. (2020). Utilizing a mixed methods approach for conducting interventional evaluations. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(2), 131-144. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689820912856>
- Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard*, 29(32), 41-47. DOI: <http://10.7748/ns.29.32.41.e8858>
- Hammersley, M. (2017). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>
- Haynes-Brown, T. K. (2023). Using theoretical models in mixed methods research: An example from an explanatory sequential mixed methods study exploring

- teachers' beliefs and use of technology. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(3), 243-263. DOI: <https://doi.org/10.1177/15586898221094970>
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16. DOI: <https://doi.org/10.2307/1175845>
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. DOI: <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, England: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Maugeri, G. (2022). I mixed methods nella linguistica educativa [Mixed methods in educational linguistics]. *Studi di Glottodidattica* [Studies in Language Teaching], 7(2), 123-131. DOI: <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1536>
- Maugeri, G., & Serragiotto, G. (in press). La ricerca azione come strategia di cambiamento professionale del docente di lingue [Action research as a strategy for professional change of language teachers]. In D. E. Cicala & A. Klinkner (Eds.), *Categorie: formazione, trasformazione, interazione* | *Kategorien: Bildung, Wandel, Wechselwirkung II* [Categories: training, transformation, interaction | Categories: Education, Change, Interaction II].
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante* [Participant observation]. Bologna, Italy: Il Mulino.
- Travaglini, R. (2022). *Osservare i processi educativi* [Observing educational processes]. Pisa, Italy: Edizioni ETS.
- Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa* [Mixed methods in educational research]. Milano, Italy: Mondadori.

Zammuner, V. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario* [Interview and questionnaire techniques]. Bologna, Italy: Il Mulino.

Zuber-Skerritt, O. (2000). A generic model for action learning and action research programs within organisations. *ALAR Journal*, 5(1), 41–50.
<https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.758556501660671?download=true>

مراجعة منهجية تعليم اللغات من خلال البحث-العملي

جوزيبي ماوجيري¹، إيلاريا فابري²

جامعة أوربينو^{2,1}

المستخلص

تبحث هذه الدراسة في مفهوم "الاستاذ المتميز" من خلال وضع فكرة تاهيل تدريسي اللغات في إطار نموذج "البحث العملي" (AR). حيث يحدد القسم الأول من الدراسة تصنيفاً للبحث العملي، مع التركيز على نهج وطريقة "الأساليب المختلطة" - والتي تشتمل على المراقبة المباشرة والمراقبة المشاركة - للتخفيف من الاضطرابات التي تحدث في داخل الفصل الدراسي وتحليل بعض المتغيرات التي تحدث مع الطلبة أثناء الدرس مثل "الفلتر العاطفي" للمتعلمين. بينما يقدم القسم الثاني من هذا العمل انماطاً بحثية مختلفة وأدوات وظيفية يمكن للاستاذ تفعيلها لاستخلاص البيانات ورصد مواقف حرجة داخل الصف. وأخيراً، تعطي هذه الدراسة المختصين إطاراً منهجياً لتحويل تجربة الفصل الدراسي إلى تميز تربوي قائم على الأدلة والوعي النقدي.

الكلمات المفتاحية: البحث العملي، الأساليب المختلطة، تاهيل استاذ اللغة، تعليم اللغات، المراقبة المشاركة، التدريب والمراقبة المباشرة.