

SILVIA NATALE, ALINE KUNZ, ETNA KRAKENBERGER

## I seminari di ricerca: approccio ad una linguistica empirica e partecipativa

Questo contributo descrive il formato del “seminario di ricerca” come metodo didattico per avvicinare gli studenti della triennale alla ricerca empirica. Dopo un approfondimento delle riflessioni alla base di questa forma didattica, ci soffermeremo sulla struttura prototipica di un seminario di ricerca esplicitando in particolare le diverse fasi della ricerca empirica. Intendiamo presentare con questo contributo una possibilità per conciliare l’acquisizione di metodi e strumenti della linguistica con lo sviluppo di competenze chiave e interdisciplinari (organizzazione autonoma del lavoro, tecniche di presentazione ecc.).

*Parole chiave:* didattica in contesto universitario, ricerca partecipativa, sviluppo di competenze chiave, *constructive alignment*.

### 1. Introduzione

È consuetudine dal 2014 nell’Istituto di Lingua e Letteratura italiana dell’Università di Berna proporre agli studenti, almeno una volta all’anno, un cosiddetto “seminario di ricerca”. Questi seminari hanno come scopo la simulazione di un piccolo progetto di ricerca in cui gli studenti percorrono le varie fasi della ricerca scientifica. Partendo da una domanda di ricerca, attraversando le fasi della raccolta, dell’analisi e dell’interpretazione dei dati, gli studenti giungono ad una pubblicazione dei loro risultati. La tipologia del seminario di ricerca si è rivelata, in passato, adatta ai più svariati campi di ricerca linguistica (sociolinguistica, linguistica testuale, psicolinguistica, geografia linguistica ecc.). Oltre a sviluppare competenze teoriche e metodologiche, i seminari di ricerca stimolano l’acquisizione di competenze interdisciplinari come la gestione del lavoro di gruppo, l’impostazione autonoma della ricerca empirica o le diverse tecniche di presentazione.

La nostra continuità nel voler offrire questa tipologia di seminario si allaccia a quanto postulato da psicologi e scienziati dell’educa-

zione ovvero che la partecipazione attiva degli studenti al processo di apprendimento abbia un effetto positivo su quest'ultimo (cfr. ad esempio Freeman *et al.* 2014; Duffy *et al.* 1993). È per questo motivo che confrontiamo i nostri studenti sin dal secondo anno con una linguistica empirica e partecipativa.

Il nostro contributo mira a mettere in luce i seguenti aspetti attingendo alla nostra esperienza come docenti di diversi seminari di ricerca:

- La formulazione di obiettivi didattici adeguati e raggiungibili;
- La pianificazione coerente dei contenuti e dei metodi del seminario (cfr. *constructive alignment*, Biggs 1996);
- Il ruolo del docente in funzione di *coach* (cfr. Pasternack 2017);
- Il punto di vista degli studenti e dei docenti: sfide, problemi e benefici.

Sulla base delle nostre esperienze pregresse, ci proponiamo di fornire una guida per l'impostazione di un seminario di ricerca nell'ambito dell'insegnamento della linguistica.

## 2. Le motivazioni didattiche per la proposta dei seminari di ricerca

Al centro del concetto dell'"apprendimento attraverso la ricerca" (*Forschendes Lernen*), al quale si rifanno i seminari qui presentati, sta lo studente. Non si parte, quindi, da una visione centrata su chi insegna, o dal presupposto che il sapere possa trasferirsi direttamente dal docente allo studente, ma dall'idea che lo studente, attraverso le proprie strategie di apprendimento, giunga attivamente al sapere. Si parla in tal caso anche dello "Shift from Teaching to Learning" (Barr & Tagg 1995). Assieme a questo cambio verso una prospettiva incentrata su chi studia, si osserva anche un cambiamento degli obiettivi didattici, che si spostano da un mero apprendimento di sapere teorico a un'acquisizione di competenze chiave come l'apprendimento autonomo, il lavoro in gruppo, le strategie metacognitive come anche il pensiero critico (Wulf 2017).

Le motivazioni per l'applicazione di tali metodi di insegnamento sono quindi due: da un lato ci si aspetta un apprendimento migliore, più efficiente, e dall'altro si possono sviluppare delle competenze che saranno molto importanti per il futuro dei nostri studenti.

## 2.1 L'apprendimento più efficiente

Vari studi nell'ambito della psicologia e delle scienze dell'apprendimento hanno mostrato che un insegnamento, caratterizzato da un alto grado di coinvolgimento attivo da parte degli studenti, porta a un'acquisizione di competenze migliore (cfr. per esempio Freeman *et al.* 2014; Hattie 2013). Importante per il successo è però anche un giusto accompagnamento da parte del docente durante il processo di apprendimento. Il ruolo del docente cambia da istruttore a *coach*. Ciò significa che bisogna trovare il giusto equilibrio tra libertà dello studente e guida del docente, per non interferire troppo nell'apprendimento e poterne garantire il successo (Lazonder & Harmsen 2016). Nel ruolo di *coach*, il docente accompagna gli studenti nella formazione dei gruppi, li guida in modo tale che possano percorrere la strada dell'apprendimento aiutandosi a vicenda con un'istruzione 'peer to peer', ed è anche responsabile della creazione di un ambiente in cui gli studenti sono motivati e hanno tutto il necessario per poter lavorare autonomamente (Spies 2017; Saeed & Zyngier 2012; DiDonato 2013). Infine, il docente deve valutare i risultati della ricerca e dare un feedback costruttivo, non soltanto alla fine del semestre, ma durante tutto il percorso (Landwehr & Müller 2008).

C'è da tener conto del fatto che per lo studente un'impostazione didattica del genere può risultare inizialmente più frustrante e impegnativa rispetto alle lezioni frontali in cui assume un ruolo più passivo. Ma, come abbiamo potuto notare nel corso del nostro insegnamento, e come confermano anche altri studiosi come Litmanen *et al.* (2011), alla fine del semestre il seminario viene di solito valutato dagli studenti come un'esperienza più arricchente rispetto a un corso frontale.

## 2.2 L'acquisizione di competenze chiave

In un'impostazione come sopra descritta, lo studente non acquisisce soltanto la teoria che sta alla base della tematica della ricerca, o meglio le competenze professionali, ma può acquisire altre competenze chiave. Dovendo attraversare da solo il percorso della ricerca, lo studente impara a gestire autonomamente il tempo e a porsi delle domande per trovare, in un secondo passo, le soluzioni adatte ai problemi che gli si presentano. Impara inoltre a lavorare in squadra, a trovare le proprie strategie di apprendimento e acquisisce in generale delle strategie metacognitive (Gess *et al.* 2017). L'acquisizione di queste competenze

sarà importante per gli studenti, perché con un'alta probabilità si troveranno in futuro in un ambiente in cui molti aspetti cambiano rapidamente (pensiamo ad esempio alla digitalizzazione) e dovranno quindi essere in grado di distinguere l'importante dal meno importante, capire il rapporto di causa-effetto, trovare soluzioni a nuovi problemi e poter collaborare e comunicare in modo efficiente. Tutti questi elementi, che sono anche richiesti nell'ambito della ricerca, possono pure essere acquisiti frequentando un seminario di ricerca in cui si attraversano autonomamente le varie tappe della ricerca empirica.

### 3. *La struttura dei seminari di ricerca*

Dopo aver presentato i principi e le riflessioni didattici su cui si basano i seminari di ricerca, il presente capitolo illustrerà, in maniera esemplare, la struttura che per noi si è rivelata proficua per la loro programmazione.

I nostri seminari di ricerca presentano una struttura tripartita, lasciandosi suddividere in una parte introduttiva, una parte pratica e una parte conclusiva ed espositiva. Ci soffermeremo sulle singole parti illustrandone i contenuti principali e i compiti per il docente e gli studenti. Per rendere meno astratta la nostra descrizione presenteremo, per ogni parte, esempi concreti che si riferiscono al seminario di ricerca svoltosi nel semestre autunnale 2018 e intitolato "Frugare nell'Archivio AIS". Lo scopo principale del seminario era quello di avviare gli studenti alla ricerca d'archivio: avevano infatti il compito di cercare e analizzare documenti inediti relativi all'*Atlante linguistico ed etnografico dell'Italia e della Svizzera meridionale* (AIS), conservati presso l'Archivio AIS dell'Università di Berna e di proporre, in una seconda fase, soluzioni concrete per valorizzarli rendendoli accessibili per un pubblico più vasto.

#### 3.1 Parte introduttiva

Vista la natura "inconsueta" di questa forma didattica, caratterizzata da un alto tasso di lavoro autonomo da parte degli studenti, ancora abituati a un insegnamento di tipo frontale, fornire informazioni dettagliate sull'impostazione del seminario è di fondamentale importanza per garantire uno svolgimento scorrevole e fruttuoso del percorso. Infatti, la prima lezione del seminario "Frugare nell'Archivio AIS" è

stata interamente dedicata alla comunicazione di aspetti organizzativi: una particolarità del seminario risiedeva ad esempio nel fatto che dopo alcune lezioni introduttive in aula, in cui venivano fornite le basi teoriche della geografia linguistica, gli incontri avvenivano direttamente in archivio. È stato necessario fornire ai partecipanti, perlopiù digiuni di esperienze in archivio, un vero e proprio “codice di comportamento”, contenente avvisi sul trattamento corretto nei confronti dei materiali d’archivio.

Particolare attenzione va poi dedicata alla discussione dei cosiddetti *learning outcomes*. Si tratta di obiettivi didattici, formulati dal docente in modo che consentano di verificare il percorso di apprendimento<sup>1</sup>. Oltre a dover essere realistici e fattibili, tali obiettivi si riferiscono sia a competenze teoriche/disciplinari e metodologiche, sia alle già citate competenze chiave (cfr. § 2.2). Per quanto riguarda il nostro seminario, sono stati formulati i seguenti quattro *learning outcomes*:

- (1) *Le studentesse e gli studenti sono in grado di...*
  - (a) *collocare i materiali d’archivio relativi all’AIS nel loro contesto storico e scientifico*
  - (b) *svolgere in piccoli gruppi una ricerca su materiali d’archivio*
  - (c) *esporre in gruppi i risultati della propria ricerca in archivio in una relazione orale*
  - (d) *redigere autonomamente un lavoro di seminario secondo criteri scientifici*

Si può notare come in questo caso concreto prevalgano gli obiettivi che mirano allo sviluppo di competenze chiave (obiettivi (b)-(d)), applicabili anche fuori dal contesto specifico del seminario.

Naturalmente è necessario misurare, a percorso completato, il grado di raggiungimento dei *learning outcomes*. A questo scopo, gli studenti sono stati informati sin dall’inizio della modalità di verifica

---

<sup>1</sup> La formulazione dei *learning outcomes* deve, formalmente, avvenire secondo determinati criteri; infatti è obbligatorio “l’utilizzo di un verbo (preceduto dalla locuzione “essere in grado di”) che indica cosa ci si attende che lo studente sappia fare alla fine del periodo di apprendimento, un termine che indica su cosa o con cosa lo studente sta agendo e un termine che indica la natura della performance richiesta come evidenza che l’apprendimento è stato raggiunto” (Serbati & Zaggia 2012: 18). All’Università di Berna, ateneo nel quale sono attive le autrici del presente contributo, la formulazione e la registrazione dei *learning outcomes* nel programma dei corsi online è obbligatoria.

e dei criteri secondo i quali sarebbero stati valutati. Nel seminario in questione, era prevista una relazione orale (in gruppo) e la redazione individuale di una tesina. Secondo la nostra esperienza, discutere insieme agli studenti delle griglie di valutazione usate per lavori scritti o relazioni orali – oltre a garantire maggiore trasparenza nel processo della valutazione – ha un effetto positivo sul loro impegno e rende l'apprendimento più mirato e efficace.

Chiariti gli aspetti di natura pratica, nell'ultima sequenza della parte introduttiva gli studenti acquisiscono le nozioni teoriche e metodologiche che sono indispensabili per affrontare e portare a termine con successo la seconda parte del percorso, ovvero il lavoro di ricerca sul campo. Nel nostro caso, le nozioni teoriche e metodologiche si sono concentrate in tre lezioni frontali che vertevano sulla geografia linguistica, gli aspetti metodologici e la storia dell' AIS, nozioni necessarie per poter mettere nel loro contesto storico e scientifico i materiali d'archivio.

### 3.2 Parte pratica

Nella fase di ricerca sul campo, agli studenti viene chiesto di cercare, analizzare e interpretare dei dati (cfr. § 4), applicando le nozioni teoriche e metodologiche acquisite nella parte introduttiva. Nel seminario sull' AIS, i partecipanti, suddivisi in piccoli gruppi, hanno dapprima dovuto orientarsi nei meandri dell'archivio, individuando materiali di interesse storico e scientifico. Dopo un'analisi approfondita dei documenti scelti, hanno elaborato delle proposte per la loro pubblicazione e valorizzazione. Se nella parte introduttiva il docente rivestiva il suo ruolo abituale di istruttore e fornitore di nozioni teoriche e metodologiche, nella parte pratica assume invece il ruolo di *coach*; offre sostegno e consiglio agli studenti, lasciandoli però agire in autonomia. Un controllo regolare dello stato e dell'avanzamento dei lavori, ad esempio mediante la stesura di brevi rendiconti alla fine di ogni lezione o la redazione di un diario di ricerca, è tuttavia consigliato. In questo modo, eventuali problemi possono essere individuati fin dall'inizio e lavori che si stanno allontanando dagli obiettivi possono essere reindirizzati.

### 3.3 Parte conclusiva ed espositiva

Nella parte conclusiva del seminario vengono presentati i risultati ottenuti durante la ricerca sul campo e individuato il grado di rag-

giungimento degli obiettivi prefissati. Nel nostro seminario sull’AIS, gli studenti hanno presentato, in una relazione orale di 20 minuti, i loro progetti di pubblicazione. Mediante questa attività, le docenti<sup>2</sup> hanno potuto verificare il conseguimento di ben due *learning outcomes* ovvero (a) “collocare i materiali d’archivio relativi all’AIS nel loro contesto storico e scientifico” e (c) “esporre in gruppi i risultati della propria ricerca in archivio in una relazione orale” (cfr. § 3.1). Anche la redazione individuale della tesina, oggetto del *learning outcome d*), solitamente affrontata nelle settimane che seguono la conclusione delle lezioni, fa parte della fase espositiva.

Questa fase deve anche rappresentare un momento di riflessione sul percorso svolto e offrire agli studenti la possibilità di dare un feedback: come giudicano, complessivamente, questa esperienza di ricerca sul campo autonoma? Quali sono stati eventuali difficoltà? Come si è svolto il lavoro in gruppo? In che misura hanno sviluppato le competenze formulate negli obiettivi?, e via dicendo. Va da sé che il feedback ricevuto dagli studenti è una risorsa preziosa per il docente, anche in vista di future programmazioni di seminari di ricerca.

### 3.4 La centralità dei *learning outcomes* – il principio del “Constructive Alignment”

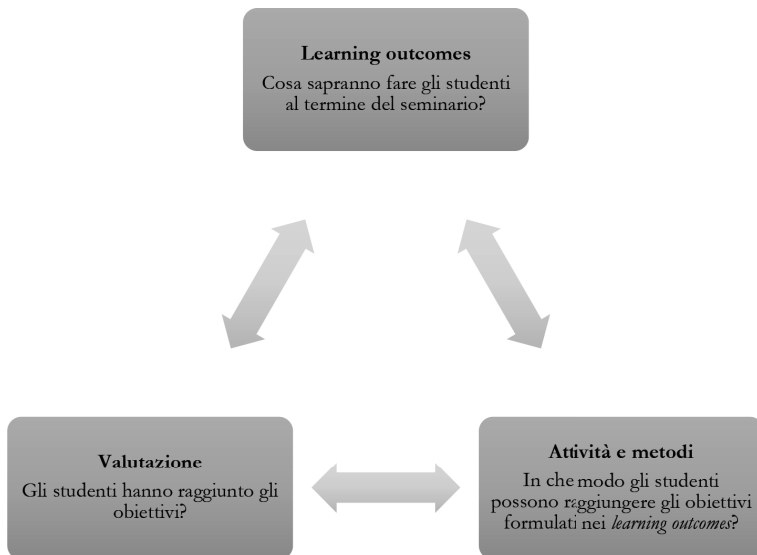
Vogliamo concludere questo capitolo sottolineando l’importanza e la centralità dei *learning outcomes* nella progettazione di un seminario di ricerca. Abbiamo scelto di impostare i nostri percorsi secondo i principi del “Constructive alignment” (cfr. Biggs 1996, 2003) che ha lo scopo di perfezionare “le condizioni per la qualità dell’apprendimento costruendo un ambiente di insegnamento coerente in cui modalità di insegnamento e pratiche di valutazione sono allineate agli scopi dell’insegnamento” (Serbati & Zaggia 2012: 18). Il metodo didattico scelto e le attività di apprendimento proposte devono dunque riferirsi direttamente ai *learning outcomes* prefissati e mirare al loro raggiungimento (cfr. figura 1). Per fare un esempio concreto di “allineamento costruttivo”, nel caso del nostro seminario sull’AIS, per raggiungere l’obiettivo relativo alla presentazione orale dei risultati, gli studenti

---

<sup>2</sup> Il plurale si spiega con il fatto che i seminari di ricerca, offerti dal nostro Istituto, vengono sempre tenuti e organizzati da due docenti, permettendo di seguire e monitorare da vicino le attività degli studenti.

sono dovuto cimentarsi in vari esercizi per migliorare la loro tecnica di presentazione.

Figura 1 - *Constructive Alignment: la centralità dei learning outcomes*



#### 4. Le fasi della ricerca empirica da percorrere

Come specificato nei paragrafi precedenti, il formato dei seminari di ricerca offre un ricco laboratorio per conciliare due obiettivi didattici differenti: da un lato lo sviluppo e l'estensione di competenze chiave, risorse indispensabili per qualsiasi contesto professionale anche al di fuori del mondo accademico, da l'altro lato la creazione di consapevolezza per quanto concerne le diverse fasi di una ricerca scientifica in linguistica. Nel momento in cui gli studenti passano da "consumatori", che leggono e approfondiscono, mediante lo studio, risultati di ricerca a "produttori" di essi, è essenziale discriminare innanzitutto le diverse fasi della ricerca sottolineando i risultati intermedi a cui ogni fase ambisce.

Nei seminari di ricerca offerti nella nostra sede suddividiamo il progetto di ricerca in quattro fasi: una fase *concettuale*, una fase *empirica*, una fase *analitica* e una fase *espositiva*. La prima fase, ovvero quella concettuale, è dedicata alla definizione e alla formulazione di una do-



manda di ricerca appropriata. Distinguendo diversi tipi di domande di ricerca, vengono proposte agli studenti domande di tipo descrittivo (quali sono le caratteristiche di  $x$ ?), comparativo (in cosa consiste la differenza tra  $x$  e  $y$ ?), valutativo (quali sono le caratteristiche positive di  $x$ ?) o sperimentale (quali effetti produce  $x$  su  $y$ ?). Con il supporto dei docenti, durante la fase concettuale si verifica se la domanda di ricerca formulata obbedisce ai criteri della *precisione* (la domanda di ricerca è posta con chiarezza?), della *pertinenza* (la domanda di ricerca è pertinente alla tematica prescelta?) e della *fattibilità* (è realistica?). Definita la domanda di ricerca, si elabora nella conclusione della fase concettuale il *design* della ricerca valutando quali metodologie si prestano per la specifica domanda di ricerca.

La seconda fase, ovvero la fase *empirica*, è centrata sulla costruzione della documentazione empirica. A seconda della metodologia scelta, gli studenti, attraverso interviste, questionari, esperimenti o altro, si confrontano con la ricerca sul campo raccogliendo dati di diversa natura. Questa fase contiene oltre alla raccolta dei dati anche l'organizzazione dei materiali, che può comprendere, a seconda della metodologia adottata, la pulizia dei dati (per esempio nel caso di dati ottenuti mediante inchieste online) come anche la trascrizione di dati linguistici ottenuti mediante esperimenti o interviste.

Durante la terza fase, la fase *analitica*, dedicata all'analisi dei dati, gli studenti ricorrono agli strumenti interpretativi forniti in precedenza (vedi capitolo 4) per poter esaminare in maniera approfondita i dati raccolti.

L'ultima fase, ovvero la fase *espositiva*, prevede, come nei progetti di ricerca "reali", una sorta di pubblicazione dei risultati che può avvenire sotto diverse forme. Una forma che corrisponde alla *routine* del ricercatore è senz'altro la conferenza che solitamente simuliamo realizzando una presentazione pubblica all'interno dell'istituto coinvolgendo anche studenti che non hanno partecipato al seminario di ricerca. Imparare a esporre in maniera chiara e coerente un progetto di ricerca preparandosi a eventuali domande critiche del pubblico, rappresenta senz'altro una competenza chiave non solo per futuri linguisti. Oltre alla presentazione, anche la redazione di una tesina scritta, che non è altro che un articolo scientifico non pubblicato, appartiene alla fase espositiva di un progetto di ricerca.

I nostri seminari di ricerca si svolgono con due ore settimanali entro un unico semestre che presso l'università di Berna ha una durata di 15 settimane. Non è difficile immaginare che non è possibile accordare entro 30 ore di attività insieme agli studenti a ognuna delle quattro fasi indicate sopra la stessa importanza. Per questo motivo ogni edizione dei nostri seminari di ricerca si concentra su *una* specifica fase approfondendola in termini di intensità e trattando, conseguentemente, in maniera più rapida le fasi restanti.

Per esplicitare come questa focalizzazione su una determinata fase può avvenire, presentiamo nei paragrafi a seguire brevemente quattro seminari di ricerca offerti in passato presso il nostro istituto. Nel seminario del 2015 dal titolo “Reti sociali, usi linguistici e migrazione”, centrato sulla fase *concettuale*, gli studenti erano tenuti a formulare liberamente una domanda di ricerca atta a servire da filo conduttore per un progetto di ricerca dedicato all'ampia area tematica dell'emigrazione italiana nella Svizzera tedesca. Dopo una serie di proposte respinte soprattutto per motivi di fattibilità, l'attività studentesca si è concentrata sull'indagine di competenze dell'italiano presso la terza generazione di immigrati italiani mettendole in relazione con la presenza dell'italiano all'interno delle loro reti sociali. La competenza linguistica dei ragazzi di terza generazione è stata indagata mediante analisi qualitative di riassunti del ben noto libro illustrato *Frog, where are you?* (Meyer 1969) raccolti da due studentesse del corso attive in un liceo bernese come tirocinanti. Avendo concesso molto tempo alle discussioni e alle riflessioni in plenum per giungere alla formulazione di una domanda di ricerca precisa e concisa, la fase empirica e la fase analitica sono state trattate conseguentemente in maniera più rapida pagando, consapevolmente, qui e là il prezzo della superficialità di cui gli studenti erano coscienti. Tuttavia l'obiettivo del seminario di avviare, attraverso un cosiddetto “trial and error”, monitorato dalle docenti, una riflessione approfondita su come impostare una domanda di ricerca, è stato raggiunto.

Il seminario di ricerca del 2016, dedicato al plurilinguismo in Italia trattando in maniera specifica la francofonia in Valle d'Aosta, era invece focalizzato sulla fase *empirica*. L'obiettivo del seminario consisteva nel fare sviluppare agli studenti un questionario da utilizzare per interviste semi strutturate che avrebbero condotto personalmente in Valle d'Aosta. Dopo un approfondimento riguardante la metodolo-

gia del questionario e dopo aver ricevuto le basi teoriche concernenti la situazione sociolinguistica della Valle d'Aosta, gli studenti hanno incontrato presso l'università della Valle d'Aosta giovani valdostani che si sono resi disponibili per un'intervista. In questo caso, la fase concettuale, gestita dalle docenti, e la fase analitica, hanno giocato un ruolo subordinato rispetto alla fase empirica.

L'edizione del seminario di ricerca del 2019 ha visto invece come protagonista la fase *analitica*. L'argomento principale, ovvero le varietà di prestigio italiane, è stato indagato in collaborazione con l'Università della Valle d'Aosta (insieme a Luisa Revelli). Un'inchiesta *verbal guise*, realizzata precedentemente dalle docenti ed eseguita online, è stata analizzata in maniera dettagliata, con obiettivi tematici diversi, sia dall'unità bernese sia da quella valdostana in termini quantitativi e qualitativi.

Tutti i seminari di ricerca hanno in comune l'importanza accreditata alla fase espositiva in quanto rappresenta, nella maggior parte dei casi, il "prodotto" che, attraverso specifiche griglie di valutazione, viene valutato dalle docenti. Le presentazioni orali e i lavori scritti individuali sotto forma di lavoro seminariale, completano sempre il "viaggio" attraverso le fasi di un progetto simulato mediante il formato del seminario di ricerca.

### 5. Note conclusive: benefici e sfide dei seminari di ricerca

La struttura dei seminari di ricerca, descritta nei paragrafi precedenti, ha dato, nel corso degli anni, risultati prevalentemente positivi. Attraverso una valutazione del corso a fine semestre e attraverso un'autovalutazione delle docenti stesse, possiamo determinare quali elementi si sono rilevati proficui e quali sono invece soggetti a eventuali critiche.

Per quanto riguarda il punto di vista degli studenti, è emersa una valutazione molto positiva dell'avvicinamento alla ricerca sul campo che per molti studenti rappresenta la prima esperienza di vera e propria ricerca autonoma. In quest'ottica è stato apprezzato particolarmente il metodo interattivo che ha innescato un'atmosfera di collaborazione tra gli studenti caratterizzata spesso da solidarietà e di sostegno reciproco. Siccome il focus sulla parte empirica ha comportato una riduzione dell'input teorico fornito in classe, come punto critico è invece emersa la necessità di aver dovuto approfondire il quadro te-

orico autonomamente e spesso individualmente. Come d'abitudine nei progetti di ricerca, anche nei progetti "simulati" come i nostri, la gestione del tempo è una parte difficilmente controllabile. Anche se la tempistica prevedeva, per la fase conclusiva, dei margini di tempo generosi per colmare eventuali lacune, il ritmo della fase finale è stato spesso percepito come elevato e, di conseguenza, stressante.

Rimanendo nell'ambito delle sfide, dal punto di vista delle docenti va segnalata la preparazione meticolosa delle singole attività didattiche (come ad esempio la definizione precisa degli obiettivi didattici per ogni seduta, la loro pertinenza rispetto alle attività di apprendimento scelte, la selezione di materiale adatto ecc.) che deve avvenire con largo anticipo rispetto all'inizio del semestre. Anche la gestione delle dinamiche di gruppo può rappresentare una sfida, specie nella fase conclusiva, quando facilmente possono nascere tensioni all'interno dei gruppi.

Tuttavia, anche dal punto di vista di chi insegna prevalgono nettamente le valutazioni positive: sperimentare una nuova forma didattica, la soddisfazione di favorire lo sviluppo di competenze chiave, utili e applicabili anche in altre discipline e, più tardi, in contesti professionali. È per questo che i seminari di ricerca, nonostante l'intensità nella preparazione e nello svolgimento, rappresentano e continueranno a rappresentare un metodo d'insegnamento utile per conciliare l'acquisizione di metodi e strumenti della linguistica con lo sviluppo di competenze chiave e interdisciplinari.

### *Riferimenti bibliografici*

- Barr, R.B. & Tagg, J. 1995. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change*, Nov./Dec., 13-25.
- Biggs, John. 1996. 'Enhancing teaching through constructive alignment', *Higher Education* 32: 1-18.
- Biggs, John. 2003. *Teaching for Quality Learning at University* (2nd edition). Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press.
- DiDonato, Nicole C. 2013. Effective self-and co-regulation in collaborative learning groups: An analysis of how students regulate problem solving of authentic interdisciplinary tasks. In: *Instructional Science*, 41(1), 25-47.
- Duffy, Thomas M. & Lowyck, Joost & Jonassen, David J. (eds.). 1993. *Designing environments for constructive learning*. London: Springer-Verlag.

- Freeman, Scott & Eddy, Sarah & McDonough, Miles & Smith, Michelle & Okoroafor, Nnadozie & Joardt, Hannah & Wenderoth, Mary. 2014. 'Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics', *Proceedings for the National Academy of Sciences of the United States of America* 111: 8410-8415.
- Gess, Christopher & Deicke, Wolfgang & Wessels, Insa. 2017. Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen, in: Mieg, Harald A. & Lehmann, Judith (edt.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus: 79-90.
- Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren u. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Landwehr, Norbert & Müller, Elisabeth. 2008. *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen* (2., korrigierte Aufl.). Bern: hep verlag: 58-73.
- Lazonder, Ard W. & Harmsen, Ruth. 2016. Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning: Effects of Guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718.
- Litmanen, Topi & Lonka, Kirsti & Inkinen, Mikko & Lipponen, Lasse & Hakkarainen, Kai. 2011. Capturing teacher students' emotional experiences in context: does inquiry based learning make a difference? In: *Instructional Science*, 40(6), 1083-1101.
- Pasternack, Peer. 2017. Konzepte und Fallstudien: Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiss. In Mieg, Harald A. & Lehmann, Judith (eds.). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus: 37-44.
- Saeed, Sitwat & Zyngier, David. 2012. "How Motivation Influences Student Engagement: A Qualitative Case Study". *Journal of Education and Learning*, vol. 1, no. 2, 252-267.
- Serbati, Anna & Zaggia, Cristina. 2012. Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai *learning outcomes*: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 9. 11-26.
- Spies, Anke. 2017. Das Peer-to-Peer-Prinzip des Forschenden Lernens, in: Mieg, Harald A. & Lehmann, Judith (eds.): *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*. Frankfurt am Main: Campus: 129-137.
- Wulf, Carmen. 2017. '«From Teaching to Learning» – Merkmale und Herausforderungen einer studierendenzentrierten Lernkultur' in: Mieg,

