

**Difficoltà nel vocabolario L1 e apprendimento della lingua inglese L2:
un'indagine sulle emozioni legate al contesto di apprendimento alla
scuola primaria**

**Difficulties in L1 vocabulary and learning of english as L2:
An investigation on emotions related to the learning context in primary
school**

Eugenio Trotta^{°*}, Milvia Cottini^{**}, Loreta Cannito^{****},
Paola Palladino^{*****}

[°]Applied Experimental Psychology (AEP) Lab, Università di Foggia,
via Arpi 176, 71121 Foggia, Italia.

*e-mail: eugenio.trotta@unifg.it; <https://orcid.org/0000-0002-8571-3792>.

**Cognitive and Educational Sciences (CES) Lab, Faculty of Education,
Free University of Bolzano-Bozen,

Regensburger Allee 16, 39042 Bressanone-Brixen, Italy;

e-mail: milvia.cottini@unibz.it; <https://orcid.org/0000-0003-4906-9407>.

***e-mail: loreta.cannito@unifg.it; <https://orcid.org/0000-0002-1344-8790>.

****e-mail: paola.palladino@unifg.it; <https://orcid.org/0000-0002-4131-911X>.

Ricevuto: 24.04.2024 - **Accettato:** 30.05.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

Numerose ricerche internazionali indicano un legame tra la competenza nella lingua madre e la competenza in una seconda lingua. Tuttavia, la maggior parte delle ricerche si è focalizzata su studenti adolescenti e adulti, tralasciando le prime fasi di apprendimento della seconda lingua, e ha esaminato le componenti linguistiche e cognitive senza esaminare il ruolo delle emozioni provate nel contesto di apprendimento. A tal fine, 182 studenti di seconda e terza classe primaria hanno preso parte

E. Trotta et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (2)
ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18584

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

allo studio, durante il quale sono stati misurati il livello di competenza nel vocabolario italiano (lingua madre), il livello di competenza nell'inglese (seconda lingua) e le emozioni percepite nei contesti di apprendimento dell'inglese. Considerando l'intero campione, sono state rilevate correlazioni significative, positive tra la performance in lingua italiana e l'emozione della Gioia, e negative tra la performance in lingua inglese e le emozioni di Noia e Ansia. Inoltre, in linea con le aspettative, i risultati dell'analisi di regressione hanno mostrato come età, livello di performance nella lingua madre e l'ansia predicano significativamente la performance nella seconda lingua. Considerando invece, il sotto-campione composto dai partecipanti con performance estreme nella lingua madre (< 25° e >75° percentile), è emerso che i due gruppi non differiscono per nessuna delle emozioni misurate, ma il gruppo ad Alta performance nella lingua madre riporta performance significativamente superiori in tutti i parametri relativi alla seconda lingua. L'apprendimento della lingua inglese come seconda lingua in bambini/e italiani/e di scuola primaria appare legato alla competenza raggiunta nella lingua madre, in accordo con la letteratura che ha esaminato studenti di scuola secondaria o universitari e adulti, ed è inoltre spiegato dal livello di ansia, che predice negativamente l'apprendimento. Tuttavia, il confronto tra gruppi con alta e bassa competenza in italiano evidenzia in quest'ultimi solo una caduta nella lingua inglese ma non emergono differenze nelle emozioni vissute nei contesti di apprendimento. Futuri studi sono necessari per spiegare tali differenze nel ruolo svolto dalle emozioni nella popolazione generale e negli studenti con performance estreme.

Parole Chiave: inglese come L2; vocabolario L1; emozioni nei contesti di apprendimento; scuola primaria.

Abstract

A number of international studies indicate a link between competence in the mother tongue and competence in a second language. However, most research has focused on adolescent and adult learners, leaving out the early stages of second language learning, and has examined the linguistic and cognitive components without addressing the role of emotions experienced in the learning context. To this end, 182 second and third grade primary students took part in this study, during which their level of proficiency in Italian vocabulary (as mother tongue), their level of proficiency in English (as second language) and their perceived emotions in English learning contexts were measured. Considering the entire sample, significant correlations were found, positive between performance in Italian and the emotion of Joy, and negative between performance in English and the emotions of Boredom and Anxiety. Furthermore, in line with expectations, regression analysis showed that age, performance level in mother tongue and anxiety significantly predicted performance in the second language. Considering, on the other hand, the sub-sample composed of participants with extreme performance in the mother tongue (< 25th and >75th percentile), it emerged that the two groups did not differ for any of the measured

emotions, but the mother tongue high-performance group reported significantly higher performance in all parameters related to English. Learning English as a second language in Italian primary school children appears to be related to the competence achieved in the motor tongue, in agreement with the literature that has examined secondary school or university students and adults, and is also explained by the level of anxiety, which negatively predicts learning. However, the comparison between groups with high and low competence in Italian, shows for the latter only worst performance in English but no differences in the emotions experienced in learning contexts. Future studies should investigate such differences in the role played by emotions in the general population and in students with extreme performance in their mother tongue.

Keywords: English as L2; L1 vocabulary; emotions in learning contexts; primary school.

Introduzione

L'apprendimento di una seconda lingua, come la lingua inglese, è un passo fondamentale per la crescita personale e sociale dello studente. Nonostante la rilevanza riconosciuta, gli ultimi dati INVALSI (2023) rivelano un calo, da parte degli studenti di scuola primaria italiani, della tendenza positiva che ha caratterizzato gli anni precedenti al COVID-19. In particolare, nella prova di *Reading* si è riscontrata una diminuzione di 7 punti percentuali rispetto al 2022, e 4 punti nella prova di *Listening*. Allo stesso modo, si evince un peggioramento post pandemico anche nella lingua madre, l'italiano. Gli stessi dati INVALSI del 2023 rivelano un peggioramento di 4 punti percentuali rispetto al 2022 per gli studenti di scuola primaria di secondo grado, e di 6 punti per quelli della quinta primaria. Da oltre 60 anni, è riconosciuta l'influenza che la competenza nella lingua madre (L1) ha sulle prestazioni nella seconda lingua (L2 - Lado, 1957; Bernhardt, 2000, Palladino & Cornoldi, 2023). Cummins (1979) ha suggerito l'ipotesi dell'interdipendenza linguistica, secondo la quale il livello di competenza linguistica e alfabetizzazione nella L2 possa essere influenzato dalla competenza pregressa nella L1. Pertanto, se uno studente presenta un basso livello di competenza nella L1, è probabile che abbia anche una bassa competenza nella L2. Dufva e Voeten (1999) hanno condotto uno studio longitudinale durato tre anni con oltre 150 studenti finlandesi di scuola primaria, a partire dalla prima primaria (età media: 7 anni), con l'obiettivo di evidenziare un effetto della competenza in L1 sulla performance nella L2 (lingua inglese). I risultati hanno messo in luce come le pregresse competenze di alfabetizzazione nella L1

(lingua finlandese) spiegassero quasi il 60% della varianza nella conoscenza dell'inglese e che anche la memoria fonologica svolgesse un ruolo significativo nell'apprendimento della L2. Sparks e Ganschow (1993) hanno elaborato la *Linguistic Coding Deficit Hypothesis* (LCDH), teoria che individua le attitudini fonologiche e di sintassi nella L1 come i fattori cognitivi più rilevanti nell'apprendimento della L2. Ganschow et al. (1991) hanno, infatti, evidenziato una differenza significativa nella performance di spelling e scrittura di studenti di scuola superiore, suddivisi in base alle loro competenze accademiche nell'apprendimento della L2. Recenti studi italiani hanno evidenziato risultati simili in studenti dislessici di scuola primaria, mostrando un significativamente più povero controllo nella lettura e scrittura delle parole inglesi come L2 (Palladino et al., 2013, 2016). Nello specifico, la teoria LCDH riconosce un legame tra la performance nella L1 e le difficoltà di apprendimento della L2, attribuibili principalmente a competenze di codifica fonologica (capacità di organizzare, analizzare e combinare i suoni del linguaggio) piuttosto che da variabili affettive (Jeong-Won, 1996). Tuttavia, lo stesso Sparks evidenzia tra i profili di studenti con basso apprendimento della L2 anche caratteristiche emotive e motivazionali di basso interesse verso la materia ed emozioni relate (Sparks & Ganschow, 1995). In uno studio longitudinale più recente, Sparks et al. (2009) hanno seguito oltre 50 studenti statunitensi monolingue della scuola primaria per dieci anni, al fine di evidenziare quali fossero i predittori della performance L2 (spagnolo, francese o tedesco). Il modello introdotto dai ricercatori indicava che il 66% della varianza nella competenza L2 dipendeva non solo dall'attitudine linguistica in L1, ma anche dalle caratteristiche affettivo-motivazionali dell'apprendimento. Sul versante degli aspetti emotivi coinvolti nell'apprendimento della L2, è ampiamente riconosciuto il ruolo dell'ansia linguistica (MacIntyre, 1995). Una recente review condotta da Shao et al. (2019) ha riportato come l'ansia legata all'apprendimento della L2 sia l'emozione più studiata, mentre solo pochi studi hanno esaminato anche altre emozioni. Sebbene, dunque, sia ampiamente riconosciuto un ruolo delle emozioni percepite durante il processo di apprendimento per il successo e insuccesso dello stesso (si veda ad esempio: Linnenbrink & Pintrich, 2002; Pintrich & De Groot, 2003; Tzohar-Rozen & Kramarski, 2014), vi è ancora poca conoscenza del ruolo delle diverse emozioni (oltre ad ansia anche noia e gioia, ad esempio) e dello specifico contributo all'apprendimento della L2. Oltretutto, la maggior parte degli studi condotti include principalmente partecipanti adolescenti e adulti (ad esempio, Lee, 2014), mentre molte meno evidenze sono disponibili circa tale relazione in popolazioni di studenti più giovani.

Pertanto, il presente studio si focalizza sulle prime fasi di approccio all'inglese come seconda lingua, ovvero l'apprendimento dell'inglese alla scuola

primaria, con l'intenzione di rispondere alle seguenti domande di ricerca: l'apprendimento della L1, e del vocabolario in particolare, e le emozioni percepite rispetto all'apprendimento della L2, predicono la competenza dell'inglese come L2 alla scuola primaria?

Quali contenuti emotivi hanno un effetto sulla performance della L2 degli studenti di scuola primaria italiani? Studenti con una competenza di vocabolario bassa e potenziali fragilità nella lingua madre provano emozioni meno positive nell'apprendimento dell'inglese L2 e hanno livelli di competenza nel vocabolario L2 più bassi?

Metodologia

Partecipanti

Il presente studio fa parte di un progetto più ampio sull'apprendimento dell'inglese come L2 nelle scuole italiane (Trotta et al., 2023a, 2023b). Lo studio è stato condotto secondo le linee guida etiche dell'Associazione Italiana di Psicologia (AIP) e approvato dal Comitato Etico della Sezione di Psicologia dell'Università di Pavia (approvazione progetto numero 34/19, Anno 2019). Per tutti gli studenti e le studentesse che hanno preso parte allo studio, il consenso informato alla partecipazione e al trattamento dei dati è stato fornito dai genitori o dai tutori legali. Rispetto alla raccolta dati in oggetto, il campione finale era costituito complessivamente da 182 studenti di scuola primaria italiana, madrelingua o adeguatamente fluenti in italiano, valutati verso la fine del secondo quadrimestre dell'anno scolastico (aprile 2023), frequentanti le classi terze e quarte di diverse scuole primarie, ubicate al Sud (Puglia) e Nord Italia (Lombardia). I bambini e le bambine avevano un'età compresa tra 7 e 10 anni ($M = 8.45$ anni; $SD = 0.55$; 46.82% femmine). Sono stati testati a scuola durante l'orario scolastico, in classe per i test collettivi e, in un'aula riservata dello stesso istituto scolastico, per i test individuali.

Strumenti e procedura di somministrazione

Competenza nella L1

La sezione di significato verbale del Primary Mental Abilities (PMA – Rubini & Rossi, 1982) è stata utilizzata per valutare la competenza di vocabolario L1). La prova consiste di 30 parole target, ciascuna seguita da 4 parole. Nei cinque minuti previsti dalla prova, gli studenti dovevano

individuare, per ciascuna parola target, la parola identificabile come sinonimo tra le quattro possibilità di risposta. Il punteggio totale viene calcolato attribuendo un punto per ogni risposta corretta, e zero punti per ogni risposta errata o non assegnata. Pertanto, il punteggio finale variava da un minimo di zero ad un massimo di trenta.

La prova è stata somministrata in modalità collettiva in classe.

Competenza nella L2

La prova relativa alla conoscenza del vocabolario della lingua inglese, utilizzata per valutare la competenza nella L2, era composta da tre prove distinte: Vocabulary Entry; Vocabulary Output; Sentence Building.

Durante il Vocabulary Entry, il ricercatore mostrava una serie di sei stimoli visivi inclusi nel programma linguistico e nella maggior parte dei libri di testo per quella età (ad esempio: abiti o animali, diversi per la classe scolastica). Successivamente, il ricercatore chiedeva al partecipante di indicare attraverso un'azione di pointing, quale tra gli oggetti presentati in figura, fosse chiamato in un certo modo nella lingua inglese (ad esempio: "Secondo te, quale di questi vestiti si chiama *coat* in inglese? Indica con il dito l'immagine corrispondente").

Nel Vocabulary Output venivano presentati ulteriori sei stimoli visivi, diversi da quelli presentati nella prova di Vocabulary Entry, ma comunque scelti in base al programma scolastico di ciascuna classe. Durante questa prova, indicando uno stimolo visivo specifico, il ricercatore chiedeva allo studente quale fosse il termine corrispondente in inglese, e lo studente doveva produrre una risposta sulla base della propria conoscenza (ad esempio: "Ora ti mostrerò un animale specifico: puoi dirmi come si chiama in inglese?").

Anche la terza prova, Sentence Building, è stata differenziata rispetto al grado scolastico. Ad ogni studente venivano presentati due quesiti. La prima domanda veniva presentata in italiano, chiedendo di rispondere in inglese (ad esempio: "mi trovo a Londra, e ho una voglia matta di un gelato al cioccolato. Come posso chiedere un gelato al cioccolato, in inglese?"). La seconda domanda è stata inizialmente posta in italiano e poi riproposta in inglese (ad esempio: "come si risponde quando ti chiedono quale sport ti piace? *Which is your favourite sport?*") e lo studente doveva produrre una risposta in inglese. Tutte le prove non prevedevano alcun limite di tempo.

Sia la prova Vocabulary Entry che Vocabulary Output prevedevano un punteggio pari al numero di risposte corrette, da un minimo di zero ad un massimo di sei punti per prova. Il punteggio del Sentence Building è stato invece computato sommando il numero di parole che componevano la forma grammaticalmente corretta di ciascuna risposta, come ad esempio: "*Can I*

have a chocolate ice-cream?” (in questo esempio, 7 parole). Eventuali locuzioni aggiuntive (es: *good morning; please; ecc.*) non sono state prese in considerazione. Il punteggio finale consisteva nella somma delle risposte corrette nel Vocabulary Entry (massimo 6), nella Vocabulary Output (massimo 6) e nel Sentence Building (massimo 11 per la terza primaria e 14 per la quarta primaria).

Emozioni associate all'apprendimento della L2

Per valutare le emozioni percepite dagli studenti nei confronti dell'inglese come L2, è stato utilizzato l'Achievement Emotion Questionnaire (AEQ, Pekrun et al., 2011) nella versione per la scuola primaria (AEQ-ES, Lichtenfeld et al., 2012). Nello specifico, è stata riformulata la versione italiana redatta da Raccanello et al. (2019), relativa alle emozioni percepite degli studenti nei confronti della matematica, modificando i termini relativi al dominio della matematica con il dominio della lingua inglese, mantenendo la struttura originale degli item. Questa riformulazione è stata necessaria per valutare le emozioni degli studenti (gioia, 9 items; noia, 12 items; ansia, 11 items) nei confronti dell'apprendimento dell'inglese come L2 in tre diversi contesti di studio (lezioni, compiti a casa e verifiche in classe). Il questionario è composto da una serie di 32 affermazioni con risposte su scala Likert che vanno da 1 (per niente) a 5 (molto), accompagnate da volti (adattati al genere) che rappresentano l'intensità dell'esperienza emotiva (si veda Fig. 1 per un esempio). Il questionario è stato somministrato ai partecipanti in classe, in forma collettiva. Gli studenti rispondevano in autonomia al questionario, consapevoli di poter chiedere sempre assistenza al ricercatore, nel caso in cui non avessero compreso uno specifico quesito. Non era previsto alcun limite di tempo. Tale questionario consente di ottenere un punteggio totale e un punteggio singolo per ciascuna delle tre emozioni considerate (ottenuto come media degli items).

Fig. 1 – Esempi di item estratti da AEQ-ES per l'inglese come L2.

12				
Mi diverto a fare inglese .				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5
per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo
8				
Quando faccio i compiti per casa di inglese, mi stanco presto perché mi annoio.				
				
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5
per niente	poco	abbastanza	molto	moltissimo

Analisi dei dati

Sono stati condotti due diversi set d'analisi. In primo luogo, considerando il campione totale ($N = 182$), sono state effettuate analisi correlazionali e regressioni lineari multiple, al fine di indagare la relazione esistente tra la performance di inglese come L2 (risultata dalla somma delle tre prove di inglese), la performance nel vocabolario L1 (PMA) e il punteggio medio delle emozioni (gioia, noia, ansia) percepite nei contesti di apprendimento della L2. In secondo luogo, al fine di verificare se condizioni di basse prestazioni nel livello di abilità legate alla L1, e/o condizioni di rischio di disturbo possano influenzare diversamente la performance nella L2 e le emozioni di apprendimento ad essa associate, è stato condotto un secondo set di analisi considerando un sotto-campione ($N = 132$). In particolare, sono stati calcolati il 25°, 50° e 75° percentile dei punteggi relativi al PMA-significato verbale. A seguire, solo i dati relativi al gruppo di studenti con punteggio inferiore al 25° percentile, rinominato *Basso*, e a quello con punteggio

superiore al 75°, rinominato *Alto*, sono stati impiegati per successive analisi di t-test per campioni indipendenti.

Tutte le analisi, sia quelle sul campione totale (N = 182) sia quelle sul sotto-campione (N = 132) sono state effettuate attraverso il software IBM SPSS Statistics (versione 29.0.1.0).

Risultati

Analisi sul campione totale

Correlazioni

La tabella 1 riporta i risultati dell'analisi di correlazioni di Pearson tra il punteggio al PMA indicativo delle abilità di vocabolario nella L1 (M = 21.58, DS = 7.43), il punteggio relativo all'abilità di vocabolario nella L2 (M = 10.69, DS = 4.94) e le emozioni totali di Gioia (M = 3.05, DS = 1.08), Noia (M = 1.98, DS = 1.00) e Ansia (M = 1.82, DS = 0.74) esperite nei contesti di apprendimento della L2 (si veda Tab.1).

In linea con le aspettative, è stata osservata una correlazione positiva significativa tra i punteggi relativi al vocabolario di italiano (L1) e vocabolario inglese (L2). Inoltre, è stato rilevato che punteggi relativi alla L2 presentano una correlazione significativa positiva rispetto al punteggio di Gioia e negativa rispetto ai punteggi di Noia e Ansia. In ultimo, il punteggio relativo alla L1 correla negativamente con la Gioia, ma non presenta associazioni significative con la Noia e con la Ansia.

Tab. 1 – *Correlazione di Pearson (a una coda) tra le misure L1, L2 e variabili emotive relative alla L2. ** $p < 0.001$; * $p < 0.05$*

Correlazione di Pearson					
	Vocabolario L1	Vocabolario L2	Gioia	Noia	Ansia
Vocabolario L1		.475**	-.147*	.017	.023
Vocabolario L2			.126*	-.148*	-.283**

Regressione lineare multipla

Al fine di verificare il ruolo svolto dal Vocabolario in L1 e dalle emozioni (Gioia, Noia e Ansia) relative alla L2, nel predire la performance relativa al Vocabolario in L2, è stata condotta una regressione lineare multipla con metodo di immissione a fasi utilizzando come predittori il genere, l'età, il punteggio nel Vocabolario in L1, e i punteggi relativi a Gioia, Noia e Ansia. Come variabile dipendente è stato utilizzato il punteggio totale ottenuto sommando i punteggi relativi a tutte e tre le prove del Vocabolario in L2. I risultati hanno mostrato un effetto significativo positivo del predittore Vocabolario in L1 ($R^2 = .226$), un effetto significativo negativo del predittore Età ($R^2 = .090$) ed un effetto significativo del predittore Ansia ($R^2 = .055$), per una varianza totale spiegata dal modello pari al 37% (Tab. 2a).

Tab. 2a – ANOVA modelli di regressione

Modello	R	R ²		Somma dei quadrati	GL	Media Quadratica	F	Sign.
1	.47 5	.226	Regressione	997.65	1	997.65	52.5	.000
			Residuo	3419.11	180	18.99	2	
			Totale	4416.76	181			
2	.56 2	.316	Regressione	1393.55	2	696.78	41.2	.000
			Residuo	3023.21	179	16.88	5	
			Totale	4416.76	181			
3	.60 9	.371	Regressione	1637.83	3	545.94	34.9	.000
			Residuo	2778.93	178	16.61	7	
			Totale	4416.76	181			

Il genere, come anche il livello di Noia e di Gioia esperite nei contesti di apprendimento della L2, invece, non ricoprono un ruolo significativo nel predire la performance in L2 (si veda Tab. 2b), pertanto sono risultate essere

variabili rimosse. I risultati dell'ANOVA hanno mostrato come il Modello 3 ($F_{(3, 178)} = 34.97, p < .001$), per il quale la performance in L2 è predetta negativamente da Età e Ansia e positivamente dall'abilità in L1, risulta essere il migliore. Pertanto, i risultati ottenuti complessivamente sul campione totale sembrano suggerire che vi sia effettivamente una relazione positiva tra l'abilità misurate tramite prove di vocabolario nella L1 e performance nella L2, così come una relazione negativa tra la Ansia esperita durante l'apprendimento della L2 e la performance nella L2. Inoltre, i risultati sembrano indicare che all'aumentare dell'età vi sia un peggioramento del Vocabolario in L2. Una possibile spiegazione, per questo effetto paradossale, potrebbe essere legata alle differenze intrinseche alle prove somministrate, le quali sono state differenziate per i due livelli classe coinvolti, e costruite in base al programma scolastico previsto per ciascun livello classe. Pertanto, tale effetto andrebbe ulteriormente indagato, al fine di meglio specificare se questo possa essere associato ad un effettivo effetto coorte o se invece sia da leggere alla luce di elementi di natura metodologica.

Tab. 2b – *Regressione lineare multipla con Vocabolario in L2 come variabile dipendente*

	Variabile	B	SE	β	t	Sign.	Limite inferiore IC 95%	Limite superiore IC 95%
Modello 1	(Costante)	3.87	.99		3.89	.000	1.91	5.83
	Vocabolario in L1	.31	.04	.47	7.24	.000	.23	.40
Modello 2	(Costante)	25.99	4.66		5.57	.000	16.78	35.18
	Vocabolario in L1	.38	.04	.57	8.81	.000	.29	.46
	Età	-3.11	.64	-.31	-4.84	.000	-4.38	-1.84
Modello 3	(Costante)	25.01	4.48		5.57	.000	16.14	33.86
	Vocabolario in L1	.37	.04	.56	8.97	.000	.29	.45
	Età	-2.58	.63	-.26	-4.07	.000	-3.83	-1.33
	Ansia	-1.59	.40	-.24	-3.95	.000	-2.38	-.79

Nota. B = coefficiente beta non standardizzato; β = coefficiente beta standardizzato; SE = errore standard. IC = Intervallo di Confidenza 95%.

Analisi sul campione parziale

Al fine di analizzare possibili differenze esistenti tra studenti che hanno riportato punteggi molto bassi nella prova di Vocabolario in L1, a seguito del calcolo dei percentili, il campione totale è stato suddiviso in tre gruppi distinti: Basso (PMA score ≤ 17); Medio (media competenza, $17 < \text{PMA score} < 24$); Alto (PMA score ≥ 24) e i dati relativi ai 132 studenti che si trovano nei gruppi estremi sono stati impiegati per le successive analisi (si veda Tab. 3).

Tab. 3 – *Frequenza delle fasce di prestazione al PMA (Vocabolario in L1)*

Performance PMA	Frequenza	Percentuale
Basso	64	35.2
Medio	50	27.5
Alto	68	37.4
Totale	182	100.0

È stata condotta una serie di t-test a campioni indipendenti per verificare la presenza di differenze tra il gruppo ad Alto e Basso punteggio in L1 relativamente ai punteggi ottenuti nelle prove di L2 (Vocabulary Entry, Vocabulary Output, Sentence Building e Punteggio Totale) e alle emozioni provate durante l'apprendimento della L2 (Gioia, Noia, Ansia).

I risultati hanno evidenziato che i due gruppi non differiscono significativamente rispetto a nessuna delle tre emozioni analizzate (Gioia: $t = 1.31, p > .05$; Noia: $t = -.714, p > .05$; Ansia: $t = -.455, p > .05$) mentre la differenza è statisticamente significativa per tutte le altre variabili dipendenti analizzate. In particolare, il gruppo *Alto* riporta performance migliori rispetto al gruppo *Basso* nei punteggi di Vocabulary Entry ($M_A = 5.00, DS_A = 1.46; M_B = 3.73, DS_B = 1.75; t = -4.50, p < .001$, si veda Figura 2), di Vocabulary Output ($M_A = 3.26, DS_A = 1.68; M_B = 2.59, DS_B = 1.89; t = -2.15, p < .05$, si veda Figura 3), di Sentence Building ($M_A = 4.41, DS_A = 3.25; M_B = 1.54, DS_B = 2.23; t = -5.86, p < .001$, si veda Figura 4), e nel punteggio totale di Vocabolario in L2 ($M_A = 12.68, DS_A = 4.41; M_B = 7.88, DS_B = 4.22; t = -6.38, p < .001$).

Fig 2 – Differenze tra studenti con Alto o Basso livello di competenza in L1 nelle performance in L2 relative ai punteggi di Vocabulary Entry in L2

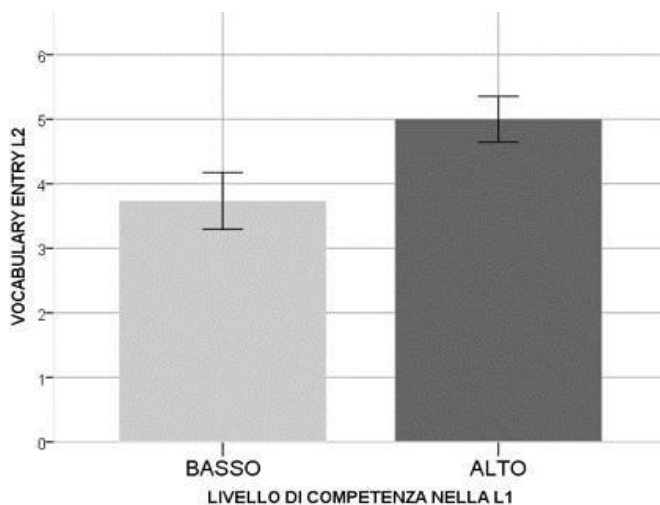


Fig. 3 – Differenze tra studenti con Alto o Basso livello di competenza in L1 nelle performance in L2 relative ai punteggi di Vocabulary Output in L2

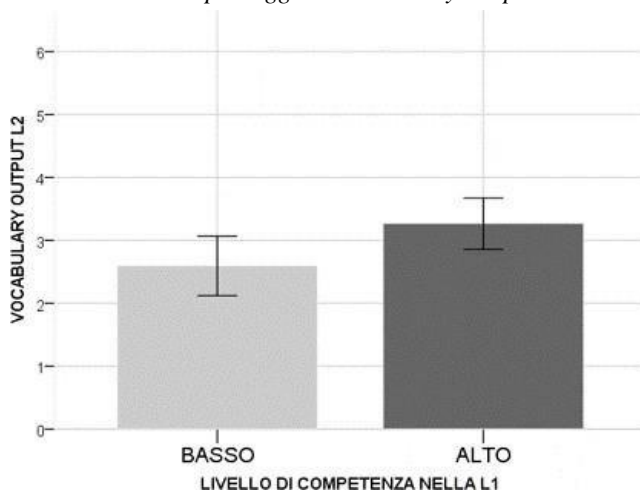
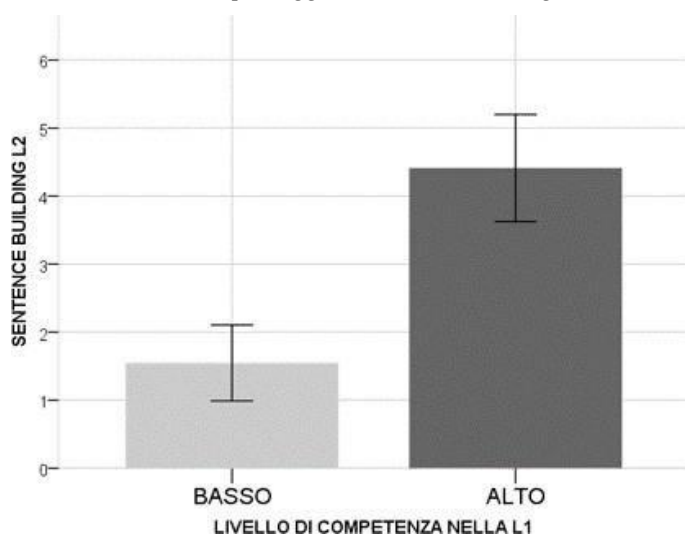


Fig. 4 – Differenze tra studenti con Alto o Basso livello di competenza in L1 nelle performance in L2 relative ai punteggi di Sentence Building in L2



Discussione

La ricerca condotta ci consente di comprendere il ruolo della competenza nella lingua madre, conoscenza del vocabolario in italiano, e delle emozioni provate nelle attività di apprendimento dell'inglese L2 in bambini di scuola primaria. I risultati ottenuti evidenziano, in accordo con la letteratura esistente riferibile perlopiù a studenti di scuola secondaria e giovani adulti (Ferrari & Palladino, 2007, 2012; Palladino et al., 2013; Palladino et al., 2016; Sparks 2019), che sin dalle prime fasi di studio dell'inglese L2 alla scuola primaria si riscontra il ruolo significativo delle competenze linguistiche in L1. Questo dato emerge chiaramente sia dalle analisi di regressione, in cui si dimostra che la competenza di vocabolario in L1 è un forte predittore della L2, sia dal confronto tra studenti con basso e alto vocabolario in L1. Il confronto evidenzia prestazioni piuttosto limitate nell'inglese L2 dei bambini con basso vocabolario nella lingua madre, significativamente inferiori ai bambini con competenze molto buone nella lingua madre. L'analisi delle prestazioni in inglese L2 evidenzia una forbice molto marcata nel compito di Sentence Building in cui i bambini con basse competenze nel vocabolario L1 producono correttamente solo una parola e mezza e sono quindi in netta difficoltà rispetto ai bambini con alto vocabolario. Questi ultimi riescono a costruire una breve frase (domanda o risposta) con circa 4 parole corrette

prodotte in media nel compito di Sentence Building mentre i coetanei con basse prestazioni nel vocabolario in L1 non riescono a costruire una breve frase a rispondono con una singola parola o al massimo due.

La lingua madre e, in particolare, il vocabolario in italiano, si conferma in questa fascia d'età una competenza predittiva dell'apprendimento dell'inglese L2. Questo risultato si pone in linea con i risultati presenti in letteratura per popolazioni di maggiore età e scolarità (Abbasian et al., 2020; Harrison & Krol, 2007; Lee, 2014; Vulchanova et al., 2014), confermando il rapporto tra L1 ed L2 anche in bambini di scuola primaria, in una fase di forte sviluppo degli apprendimenti, in cui si avvia anche una prima competenza di base della L2. Questi risultati sono particolarmente rilevanti in quanto la ricerca si è focalizzata soprattutto su altre fasce di età e su competenze in L2 più avanzate e quasi assenti sono gli studi sulla fascia della scuola primaria.

Il nostro studio inoltre ha raccolto anche la misurazione delle componenti emotive del processo di apprendimento. Questa componente, spesso trascurata, viene considerata cruciale in molti modelli che rappresentano l'apprendimento in un'ottica di autoregolazione e di relazione con il contesto (Boekaerts, 1996; Efklides, 2011; Puustinen & Pulkkinen, 2001). Lo studio delle emozioni nell'apprendimento della lingua inglese a scuola evidenzia un ruolo significativo dell'ansia come determinante della prestazione di apprendimento. Appare molto interessante e certamente degno di ulteriori indagini e approfondimenti il fatto che sia una emozione negativa a predire la prestazione di inglese nei bambini di scuola primaria, naturalmente in una direzione che corrisponde a maggiore ansia e minore apprendimento. Tuttavia, questo meccanismo appare meno chiaro del previsto in quanto nel confronto tra bambini/e più competenti in vocabolario di L1 e bambini/e meno competenti o in difficoltà in L1 pur emergendo una significativa differenza nella prestazione in L2 non emerge un maggiore vissuto di ansia per le attività di studio e verifica con l'inglese nel gruppo dei meno competenti. L'ansia vissuta dai bambini/e nei contesti di apprendimento dell'inglese L2 appare quindi un fattore importante ma indipendente dalle competenze già acquisite nel vocabolario della L1. Va precisato inoltre che l'ansia così misurata, come le altre emozioni, è la somma dei punteggi indicati dai partecipanti in tre diversi contesti di apprendimento: le lezioni, i compiti a casa e le verifiche in classe. Il punteggio è quindi rappresentativo di un'emozione vissuta in maniera trasversale ad attività e contesti ambientali e sociali diversi di apprendimento.

Conclusione

In conclusione, il presente studio evidenzia un legame tra apprendimento del vocabolario nella lingua madre e nell'inglese L2 nei bambini/e italiani/e di scuola primaria in accordo con la letteratura su altre fasce d'età e livelli di scolarità. Anche le emozioni vissute nell'apprendimento dell'inglese L2 sembrano giocare un ruolo: l'ansia per l'inglese appare predittiva in senso negativo delle prestazioni nella L2. Tuttavia, il confronto tra bambini con basso e alto vocabolario in L1 pur evidenziando differenti prestazioni in inglese non evidenziano vissuti emotivi diversi. Futuri studi potrebbero contribuire a far luce sul ruolo della componente emotiva dell'apprendimento linguistico dell'inglese L2 sia nella direzione di una maggiore comprensione del fenomeno che nell'ottica di valutare approcci didattici che tengano conto delle emozioni provate nei contesti di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Abasia, R., Hadian, B., & Vaez-Dalili, M. (2020). Exploring the interplay between Iranian EFL learners' first language (L1) literacy resources and their performance on L2 receptive skills. *Current Psychology*, *39*, 1900-1909. DOI: 10.1007/s12144-018-0059-5.
- Bernhardt, E. B. (2000). Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. *Handbook of reading research*, *3*, 791-811.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, *1*, 100-112. DOI: 10.1027/1016-9040.1.2.100.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, *49*, 222-251. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2004.tb02200.x.
- Dufva, M., & Voeten, M. J. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied psycholinguistics*, *20*, 329-348. DOI: 10.1017/S014271649900301X.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, *46*, 6-25. DOI: 10.1080/00461520.2011.538645.
- Ferrari, M., & Palladino, P. (2007). Foreign language learning difficulties in Italian children: are they associated with other learning difficulties?. *Journal of Learning Disabilities*, *40*, 256-269. DOI: 10.1177/00222194070400030601.
- Ferrari, M., & Palladino, P. (2012). A longitudinal study of English as foreign language learning: L1 predictors in Italian students. *Applied Cognitive Psychology*, *26*, 616-625. DOI: 10.1002/acp.2839.

- Ganschow, L., Sparks, R. L., Javorsky, J., Pohlman, J., & Bishop-Marbury, A. (1991). Identifying native language difficulties among foreign language learners in college: a “foreign” language learning disability?. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 530-541. DOI: 10.1177/002221949102400905.
- Harrison, G. L., & Krol, L. (2007). Relationship between L1 and L2 word-level reading and phonological processing in adults learning English as a second language. *Journal of Research in Reading*, 30, 379-393. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2007.00351.x.
- Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2023). Rapporto prove INVALSI 2023. Scaricabile da. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf.
- Jeong-Won, L. (1996). Linguistic coding deficit hypothesis in foreign language learning. *English Teaching*, 51, 51-79.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures; applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press. DOI: 10.1017/S0008413100025196.
- Lee, M. (2014). Achievement goals, emotions, and foreign language performance in German and Korean students. (Unpublished doctoral dissertation) [PhD Thesis]. University of Munich, Munich, Germany.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students’ emotions in the early years: The Achievement Emotions Questionnaire-Elementary School (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences*, 22, 190-201. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.04.009.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78. DOI: 10.1207/S15326985EP3702_2.
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79, 90-99. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x.
- Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., & Cornoldi, C. (2013). Italian children with dyslexia are also poor in reading English words, but accurate in reading English pseudowords. *Dyslexia*, 19, 165-177. DOI: 10.1002/dys.1456.
- Palladino, P., Cismondo, D., Ferrari, M., Bellagamba, I., & Cornoldi, C. (2016). L2 spelling errors in Italian children with dyslexia. *Dyslexia*, 22, 158-172. DOI: 10.1002/dys.1522.
- Palladino, P. & Cornoldi, C. (2023). I disturbi specifici del linguaggio, le difficoltà di apprendimento della lingua straniera e il caso degli studenti bilingui o con DSA. In C.Cornoldi, *I disturbi dell’apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Palladino, P., & Ferrari, M. (2008). Phonological sensitivity and memory in children with a foreign language learning difficulty. *Memory*, 16, 604-625. DOI: 10.1080/09658210802083072.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students’ learning and performance: The Achievement Emotions

- Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.10.002.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. DOI: 10.1037/0022-0663.95.4.667.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 269-286. DOI: 10.1080/00313830120074206.
- Raccanello, D., Brondino, M., Moè, A., Stupnisky, R., & Lichtenfeld, S. (2019). Enjoyment, boredom, anxiety in elementary schools in two domains: relations with achievement. *Journal of Experimental Education*, 87, 449-469. DOI: 10.1080/00220973.2018.1448747.
- Rubini, V., & Rossi, M. A. (1982). Analysis of the psychometric characteristics of the Primary Mental Abilities Tests (Level 4-sup-6, 1962 revision) applied to a group of Italian subjects. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 161, 87-105.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86. DOI: 10.1016/j.system.2019.102121.
- Sparks, R. L. (2019). Why reading is a challenge for US L2 learners: The impact of cognitive, ecological, and psychological factors in L2 comprehension. *Foreign Language Annals*, 52, 727-743. DOI: 10.1111/flan.12432.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 77, 58-74. DOI: 10.2307/329559.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 79, 235-244. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05436.x.
- Sparks, R. L., & Patton, J. (2013). Relationship of L1 skills and L2 aptitude to L2 anxiety on the Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Language Learning*, 63, 870-895. DOI: 10.1111/lang.12025.
- Sparks, R. L., Patton, J. O. N., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 30, 725-755. DOI: 10.1017/S0142716409990099.
- Trotta, E., Bonvino, A., Cottini, M., & Palladino, P. (2023a). *A longitudinal study on the role of cognitive/metacognitive/emotional factors in learning English as 2nd language at primary school*. 44th Annual Conference of the International School Psychology Association (ISPA), Bologna.
- Trotta, E., Bonvino, A., Cottini, M., & Palladino, P. (2023b). *Uno studio longitudinale sul ruolo delle emozioni e della metacognizione nell'apprendimento dell'inglese come seconda lingua alla scuola primaria*. XXXV Congresso Nazionale AIP Sezione Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Foggia.

- Tzohar-Rozen, M., & Kramarski, B. (2014). Metacognition, motivation and emotions: contribution of self-regulated learning to solving mathematical problems. *Global Education Review, 1*, 76-95.
- Vulchanova, M., Foyen, C. H., Nilsen, R. A., & Sigmundsson, H. (2014). Links between phonological memory, first language competence and second language competence in 10-year-old children. *Learning and Individual Differences, 35*, 87-95. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.07.016.