

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Distrattori tratti da corpora di apprendenti di italiano LS/I2

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/74611> since

Publisher:

Guerra

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

P A R T E

.II.

Distrattori tratti da corpora di apprendenti di italiano LS/L2

1. Introduzione

Quando si allestisce un corpus di apprendenti avendo in mente non solo di contribuire agli studi linguistici sulle varietà di apprendimento ma anche di approfondire le possibili ricadute dell'uso di quel corpus nella linguistica applicata all'insegnamento, la produzione di esercitazioni a partire dai materiali raccolti appare come una delle prime strade da percorrere. In questo contributo saranno trattate le varie fasi e i molti aspetti - teorici, metodologici e pratici - di un nascente progetto applicativo che, a giudicare dalle prime sperimentazioni, appare fruttuoso.

L'idea di usare gli errori del learner corpus VALICO per costruire i distrattori di test a scelta multipla, relativi a conoscenze prevalentemente morfosintattiche, è stata presentata da chi scrive durante l'American Council on Teaching Foreign Language a Nashville nel novembre del 2006. È abbastanza evidente a chi si occupi di analisi degli errori quanto valido sia come spunto, ma è altrettanto chiaro quanto complesso sia approdare da un enunciato autentico con errori a un esercizio valido. Le sperimentazioni in classi di italiano LS e le interviste agli apprendenti sono in corso e danno risultati molto interessanti che ci spingono a proseguire nella ricerca e nel raffinamento degli esercizi.

Gli errori che si trovano negli enunciati veramente prodotti dagli apprendenti sono talvolta così complessi che è difficile capirne l'origine. Ci sono gruppi di ricerca che hanno predisposto corpora elettronici di apprendenti annotati per tipo di errore, e altri, più orientati alla linguistica acquisizionale, che hanno cercato di descrivere gli errori lasciando più possibilità aperte¹. Il gruppo di ricerca che ha allestito VALICO fin dall'inizio non ha previsto la catalogazione degli errori fra le annotazioni, mentre ha annotato le autocorrezioni degli apprendenti², e ha studiato (e studierà ancora) con interesse gli errori di etichettatura per parti del discorso dell'annotatore stocastico TreeTagger³ alla prese con varietà di italiano non standard (cf. Barbera 2007, Allora Marello 2008). Le interrogazioni per sequenze di parti del discorso non fanno solo emergere contesti errati, ma mettono anche di fronte ad errori di attribuzione di parte del discorso che rivelano la grammatica, molto perfettibile, del TreeTagger e ce lo

1 Si vedano da un lato le catalogazioni e annotazioni di errori di ICLE e FRIDA (Granger 2007) e dall'altro la partitura possibilista di FALKO (Lüdeling 2008) per il tedesco e per l'italiano del Corpus di Pavia (Andorno/Rastelli 2009).

2 Le autocorrezioni permettono di cogliere in fieri il processo di produzione scritta e sono spesso una spia di punti problematici. Per studi sulle autocorrezioni in GranVALICO si veda Vučo in questo libro e Tosco (2009 in stampa).

3 TreeTagger è il programma probabilistico di annotazione per parte del discorso fornito con il Corpus Work Bench dall'IMS Computerlinguistik dell'Università di Stoccarda. Il Corpus Work Bench è il sistema adottato per tutti i corpora elettronici del gruppo di ricerca torinese (cf. Heid 2007, Barbera, Corino, Onesti 2007 e www.corpora.unito.it) compresi GranVALICO; VALICO e VINCA.

mostrano come un apprendente dotato di una ferrea memoria e di un'incrollabile fede nell'analogia.

La complessità degli errori contenuti nel corpus GranVALICO ci interessa per la possibilità che offre a studenti e docenti di riflettere sulla loro natura e sulla loro causa. Catalogare gli errori è certo un esercizio utile ai linguisti che si pongono domande sulle varietà di apprendimento di una lingua; un'attività molto utile per i laureandi di Lingue, che ripassano le regole della varietà standard di una lingua straniera che hanno studiato e nel caso specifico un allenamento eccezionale per i laureandi italiani della Facoltà di Lingue torinese, che si trovano a esaminare gli errori di un learner corpus di apprendenti di italiano LS/L2. Per questo terzo tipo di studenti catalogare è un ripassare le regole della loro lingua materna guardandole attraverso gli errori dei parlanti nativi di altre lingue che loro hanno studiato come LS e conoscono piuttosto bene. Però questa catalogazione è più feconda se porta anche ad attività che vanno oltre il già meritorio allenarsi a correggere.

Un insegnante oltre a riconoscere gli errori e correggerli deve imparare a valutarli⁴. Lasciando da parte la questione della differente valutazione dell'errore nel parlato e nello scritto, concentriamoci sugli errori in elaborati scritti del tipo "composizione libera su un determinato argomento". Rispetto a quali parametri un errore è grave o meglio più grave di un altro? La risposta più naturale è quella relativa al percorso formativo dello studente, al sillabo da lui seguito in sede di apprendimento guidato: più l'allievo è avanti negli studi, meno si perdonano errori che appartengono al sillabo dei primi anni di studio.

Ebbene non c'è niente di meglio che provare a costruire distrattori ben fatti per un test a scelta multipla destinato ad apprendenti di un certo livello: obbliga a mettere a fuoco i piani su cui muoversi, a esplicitare quali sono gli errori gravi. Anziché offrire un'annotazione degli errori all'interno del corpus elettronico abbiamo dunque preferito trattare i tipi di errore indirettamente, attraverso la loro descrizione, il confronto a fini di riflessione grammaticale, l'attribuzione di un diverso punteggio alle scelte sbagliate⁵.

Dalle esperienze di questi anni per intanto sono emerse considerazioni riassumibili nei seguenti punti:

- l'enunciato con errori non può di solito essere utilizzato direttamente come distrattore
- la formulazione degli altri due distrattori in un esercizio con quattro scelte è delicata ed è bene giovare dell'aiuto di docenti esperti
- la collaborazione fra un linguista parlante nativo di italiano e un docente bilingue che conosce la lingua madre degli apprendenti è irrinunciabile, specie se si vogliono cogliere le interferenze e i *covert error*
- la spiegazione del perché una scelta non è giusta ma è più o meno sbagliata di un'altra trasforma il test a scelta multipla in una lezione di morfosintassi, e, volendo, ma solo a livello B1 e oltre, di varietà diamesiche, diatopiche, diastratiche dell'italiano

4 Anche per lo studente che non insegnerà, ma vuole progredire nell'apprendimento di una lingua straniera, è utile valutare i propri errori nella produzione scritta: non potrà correggerli tutti e tutti insieme, tanto vale individuare i più gravi e cercare di riparare quelli.

5 Un primo abbozzo, curato informaticamente da Simona Colombo, di ciò a cui vorremmo arrivare nell'ambito dell'autoapprendimento e dell'autoformazione è in www.valico.org - Esercizi.

- la scelta della lingua in cui formulare le spiegazioni è cruciale soprattutto in situazione di autoapprendimento e perciò sperimentazioni con discenti di diverso profilo sono indispensabili
- le spiegazioni per formare docenti di italiano LS possono avere una diversa natura rispetto a quelle per gli studenti, arricchirsi di considerazioni sulle fasi di interlingua o sul ruolo dell'interferenza
- attribuire un punteggio anche alle risposte sbagliate cambia la natura del test a scelta multipla, lo avvicina alla filosofia del test a selezione multipla e ne esalta l'uso come test in itinere.

2. Scelta multipla: dagli enunciati artificiali a quelli quasi-naturali

I distrattori di un test a scelta multipla non dovrebbero mostrare più di un tipo, al massimo due, di errore per volta: se stiamo verificando conoscenze morfologiche di accordo, per esempio, non dovremmo distrarre i discenti con enunciati che manifestano anche errori di sintassi relativi all'ordine dei costituenti; se intendiamo verificare la conoscenza della sintassi, i distrattori dovrebbero contenere un lessico conosciuto⁶. Vediamo un esempio con distrattori studiati a tavolino, di quelli che si trovano di solito nei manuali:

[1] Quali sono le frasi corrette?

- A. Il bus fermare. B. Il bus ferma. C. Il bus fermasi. D. Il bus si ferma.

L'esercizio [1] è un test a scelta multipla con una domanda però "Quali sono le frasi corrette?" che induce a pensare vi sia più di una risposta corretta. Non è un buon test a scelta multipla perché presenta un distrattore discutibile. La scelta B, infatti, divide i parlanti nativi: per alcuni è grammaticale, per altri è innaturale nella sua brevità ed accettabile solo come risposta a una domanda, come parte ellittica di una frase più ampia (ad es. alla domanda "Il bus ferma a Porta Susa?" si risponde "Il bus ferma, la metropolitana pure"). Sarebbe quindi un test con risposte troppo brevi e si presterebbe a contestazioni, evitabili se le scelte avessero tutte anche l'indicazione di dove il bus ferma.

Partendo da enunciati veramente prodotti è meno facile correre il rischio di proporre scelte innaturali per cui è necessario immaginare contesti d'uso particolari. Prendendo spunto da una frase veramente scritta - *Il film sempre lascia parte della trama o cose importanti che è nel libro* - si è creato il seguente esercizio:

[2] Quali sono le due frasi corrette? Che differenza c'è fra le due?

- A. Il film sempre lascia parte della trama o cose importanti che è nel libro.
 B. Il film tralascia sempre parte della trama o cose importanti che è nel libro.
 C. Il film tralascia sempre parte della trama o cose importanti che sono nel libro.
 D. Il film lascia sempre parte della trama o cose importanti del libro.

L'esempio [2] ha due distrattori e due scelte corrette, possibilità che come vedremo in seguito non è particolarmente raccomandabile, ma soprattutto [2] contravviene alla regola aurea sopra enunciata perché obbliga lo studente a cogliere la differenza semantica fra *lasciare* e *tralasciare*, ma non vuole che ne resti turbato più di tanto, richiede che

6 Fra le migliori guide per preparare un test a scelta multipla o a selezione multipla ci sono i tutorial all'interno del sito "Hot potatoes" (<http://hotpot.uvic.ca/tutorials6.php>), chiari e interattivi. L'idea di far riflettere sulle spiegazioni del perché una scelta è sbagliata è venuta di lì.

sappia considerare come sostituibili *che sono nel libro e del libro*, che individui l'ordine sbagliato *sempre lascia*. Ma alla fine che cosa è sufficiente conoscere per individuare le risposte corrette c e d? Una banale regola di accordo plurale fra *cose importanti e sono*. Il fatto che lo studente abbia "crocettato" correttamente c e d nell'esercizio [2] non dà nessuna garanzia che sappia il resto. Chi propone *tralascia* nella scelta corretta c suppone che l'allievo dell'enunciato originale voglia dire 'lascia fuori', ma si rende conto del fatto che *lascia* da solo significa 'mantiene' e come tale accetta anche d, sintatticamente corretta ma di opposto significato. Così aggiunge la domanda "Che differenza c'è fra le due?" che non fa più parte del test a scelta multipla ed è semmai una domanda di comprensione relativa a due mini-testi da confrontare. L'allievo che ha individuato c e d potrebbe non essere in grado di rispondere alla domanda che implica conoscenze lessicali superiori a quelle che di solito si hanno quando si individua un accordo soggetto-verbo sbagliato; oppure se per avventura⁷ l'allievo cogliesse la differenza fondamentale fra c e d potrebbe non rispondere perché ha serie e comprensibili difficoltà a formulare la risposta scritta o orale che sia.

La morale che si può ricavare dall'esame di questi due esempi è: a) gli errori che si trovano nei testi degli apprendenti investono più piani e sono raramente adatti ad entrare inalterati in un test a scelta multipla, b) gli enunciati sbagliati ma veramente scritti ci indicano la via per proporre distrattori più naturali di quelli che troviamo talvolta negli esercizi dei manuali, c) la naturalezza e la complicatezza degli enunciati ci devono far riflettere bene, a monte, sull'opportunità di usarli come spunto per la costruzione di un test a scelta multipla che ha regole piuttosto rigide, soprattutto se usato come prova di conoscenze morfosintattiche.

A tal proposito abbiamo raccolto tanti enunciati sbagliati e fascinosamente complicati che hanno generato test a scelta multipla non validi per la riflessione grammaticale; non abbiamo buttato via questo lavoro. Ciò che è un distrattore imperfetto per test morfosintattici potrebbe andare bene per esercizi di natura più testuale, ad esempio "esercizi di scelta fra parafrasi" per livelli B2, C1, C2 o esercizi che non chiedano di scegliere la frase corretta, ma di mettere su una scala di crescente (s)correttezza una serie di enunciati.

Facciamo un esempio concreto: Vučo in questo libro (nel paragrafo § 4.2.5.1 dedicato alle autocorrezioni di tempi e modi fatte da serbofoni in GranVALICO) riporta i contesti [11a-k] che in un certo senso permetterebbero di preparare senza molto sforzo due se non tre test a scelta multipla di livello B2, ovviamente a patto di spezzarli. Un contesto come *Da bambino credevo che sempre dovessi richiamare l'attenzione sopra di sè, piangevo spesso affinché non ricevessi quello che mi piaceva* è decisamente troppo complesso per un solo test, sia pure pensato per studenti avanzati. Volendo lasciare il contesto intero, si potrebbe proporre un esercizio diverso, come "Situa su una scala di correttezza questi contesti dal meno corretto al più corretto" Il più corretto è [11k] *Da bambino credevo di sempre dover essere nel centro dell'attenzione, piangevo spesso per poter ricevere quello che mi piaceva*, enunciato che insieme a raffinatezze come *dover essere*, contiene pur sempre un ordine avverbio + verbo sbagliato *credevo di sempre dover essere*; stabilire quale sia il più errato è decisamente difficile, probabilmente ci sono degli ex aequo

7 Il lessico è la parte più suscettibile di arricchimento casuale esterno alla classe di lingua, al di là delle conoscenze lessicali previste dal sillabo.

3. La rielaborazione e la spiegazione dell'errore

In un primo momento ad alcuni laureandi italiani abbiamo chiesto di costruire test a scelta multipla, partendo sia direttamente dalla consultazione del nostro corpus, sia più agevolmente dalle catalogazioni di errori fatte da altri laureati⁸. Seguendo il loro lavoro, è parso opportuno provare ad avere anche test prodotti da non nativi, possibilmente con qualche esperienza di insegnamento⁹. Avendo un corpus di apprendenti che permette di selezionare gli scritti in base alla lingua madre di chi li ha scritti e in base alle annualità di studio, e potendo affidare la scelta degli enunciati da cui partire per costruire i test a parlanti nativi di tali lingue provvisti di una conoscenza molto avanzata dell'italiano, abbiamo detto loro: "Leggete il corpus¹⁰, interrogatelo, pensate agli errori che facevate (e in qualche caso ancora fate) voi stessi".

Con questi collaboratori più maturi abbiamo insistito su tre aspetti che i laureandi avevano affrontato con minor conoscenza di causa, cioè sull'utilità di costruire esercizi sull'interferenza, sulla questione del livello di difficoltà degli esercizi proposti rispetto al QCER per le lingue, sulle votazioni da attribuire alle tre scelte non giuste.

Quanto alla formulazione dei distrattori e a quella delle spiegazioni del perché una scelta è sbagliata è stato necessario fare sempre un lavoro di gruppo: chi scrive ha acquisito una certa abilità artigianale nello spezzare e rielaborare gli enunciati originali e ricavarne più di un test, spesso di grado di difficoltà differente, nel semplificare progressivamente il metalinguaggio usato nelle spiegazioni, nel decidere che cosa è sufficiente dire agli studenti, che cosa invece è necessario spiegare ai docenti in autoformazione. La prova in classe dei test e le interviste degli apprendenti mostrano che l'idea è buona, agli studenti non dispiace fare grammatica così, ma mostrano anche che si può e si deve migliorare in tutti gli aspetti menzionati (distrattore quasi-naturale ed efficace; giusto livello di QCER, spiegazione accessibile). Mostrano anche che in qualche caso abbiamo subito troppo il fascino dell'errore autentico, che è inutile insistere, non è materiale da test a scelta multipla o perché troppo complesso o, raramente, perché semplice e più adatto a un pattern drill.

8 Ad esempio Irene Cropanese nel suo elaborato finale di laurea triennale, *Errori nell'uso dei tempi verbali in scritti italiani di anglofoni* (discusso il 13/02/2008 presso la Facoltà di Lingue e letterature straniere dell'Università di Torino, primo relatore Carla Marello) ha creato test a scelta multipla per anglofoni facendo una ricerca in parte corpus-based, in parte basata sul precedente ottimo lavoro di catalogazione di errori in testi di anglofoni in GranVALICO fatta da Irene Vicenti per la sua tesi quadriennale – *Apprendenti anglofoni di italiano: studi di casi in Gran Bretagna*. (discussa il 14/11/2005 primo relatore Carla Marello). Luana Albanese ha ricavato i test a scelta multipla per studenti francofoni di italiano L2 presenti nel suo elaborato finale di laurea triennale (discusso il 10/07/2009 presso la Facoltà di Lingue e letterature straniere Università di Torino primo relatore Carla Marello) dalla corposa tesi magistrale di Dora Galassiere *Analisi e correzione degli errori in apprendenti francofoni di italiano LS* discussa il 19/02/2008 (primo relatore Carla Marello) presso la Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Torino.

9 I contributi di Sirpa Caceres, Pesce, Sosnowski, Casini e Zucchi in questo libro trattano appunto dei risultati di questa decisione.

10 GranVALICO, VALICO, VINCA permettono di leggere i testi nella loro interezza, come tutti i corpora creati dal gruppo di ricerca torinese, ma hanno in più il vantaggio di consentire ricerche incrociate con i dati socio-linguistici degli autori dei testi. Si veda l'articolo di Simona Colombo (2009) e Heid in questo volume.

3.1 Presentazione grafica e difficoltà

Sgombriamo subito il campo da una questione minore ma non trascurabile, perché potrebbe incidere sulla difficoltà dell'esercizio. Se si presenta la scelta multipla isolando graficamente la parte su cui concentrare l'attenzione, come nell'esempio [3] tratto da Sosnowski in questo volume e ancor più nell'esempio [4], uno di quelli sperimentalmente in rete in www.valico.org "esercizi per anglofoni", si facilita la scelta.

[3] Scegli il completamento che ti pare corretto

Tanto più che recentemente esiste una grande richiesta di prodotti tradizionali
del mondo.

- A. dai diversi regioni B. dalle diverse regioni C. da diverse regione D. da diversi regioni

[4] Completa la seguente espressione

La donnaal supermercato

- A. sono andata B. ha andata C. è andata D. ha andato

Ci sono studiosi che avversano la scelta multipla a carattere grammaticale poiché ritengono che fornire agli studenti degli esempi di frasi scorrette potrebbe rivelarsi una componente negativa nel processo di apprendimento. Disapprovano che si facciano soffermare gli studenti su tre enunciati scorretti, sostenendo che poi gli studenti hanno maggiori probabilità di ricordare uno di quelli e non la soluzione corretta, che è una sola. Questi studiosi preferiscono i distrattori a "pezzetti", perché così i pezzetti sbagliati hanno un'aria di plausibilità minore che se stessero calati in un enunciato completo.

La frase da completare diventa come un esercizio di completamento con soluzioni fra cui scegliere. Se invece si ripetono le frasi complete, specie se le frasi sono lunghe, lo studente deve in primo luogo mettere a fuoco le differenze, confrontare le frasi intere per vedere dove sta la differenza¹¹ e chi prepara il test può di proposito allontanare due scelte molto simili come in [5] B e D, di cui una (B) è la risposta corretta, inframmezzando C per rimescolare le carte.

[5] Scegli la frase corretta¹²

- A. Dopo che abbiamo tornato a casa, siamo andati a dormire
B. Dopo che siamo tornati a casa, siamo andati a dormire
C. Tornato a casa, siamo andati a dormire
D. Dopo siamo tornati a casa, siamo andati a dormire

Va comunque osservato che quando i cambiamenti sono in più di un luogo e discontinui, come in [6], non si può adottare la "presentazione a completamento".

¹¹ Usare le frasi intere come distrattori, ma mettere in corsivo solo i pronomi da confrontare in un test a scelta multipla sui pronomi è un'altra soluzione grafica facilitante.

¹² Gli esercizi [5] e [6] sono proposti da Enrica Giordano nel suo elaborato finale di laurea triennale (*Esercizi a risposta multipla con distrattori tratti da Valico per studenti statunitensi di Italiano L2*, a.a.2008-2009 Facoltà di Lingue e letterature straniere dell'Università di Torino primo relatore Carla Marello) partendo il primo dall'enunciato *Dopo venuto da C. P., ho andato da casa il mio amico e ci mangiato mangiamo molto dolci* e [6] da *Marco pensava che fosse il suo dovuto di salvare la donna*.

[6] Scegli la frase corretta

- A. Marco pensava che fosse il suo dovuto di salvare la donna
- B. Marco pensava che fosse il suo dovere salvare la donna
- C. Marco pensava che fosse suo dovere salvare la donna
- D. Marco pensava che fosse suo dovere di salvare la donna

La lunghezza dei distrattori non deve essere eccessiva; se stanno su una riga è meglio e comunque non dovrebbero andare oltre due coordinate, o più di una principale e una subordinata. Se l'enunciato originale contiene relative, incisi, ulteriori frasi coordinate, il distrattore che se ne ricava va sfronato, altrimenti la difficoltà per lo studente aumenta in modo controproducente: dopotutto scopo del test non è confondere, ma, attraverso il confronto, far riconoscere la soluzione giusta.

Casini e Zucchi (in questo libro) hanno costruito test a scelta multipla partendo dagli errori di studenti delle loro classi e li hanno proposti agli stessi studenti dando solo la parte dell'enunciato "incriminata", dal momento che gli studenti avrebbero dovuto ricordare per quale attività recente erano stati prodotti. Si vedano gli esercizi [1] e [11] del loro contributo che in effetti si possono risolvere anche senza il resto del co-testo. Casi di questo tipo non sono troppo lontani dalla filosofia del distrattore quasi-naturale, anche se presentano un pezzo di enunciato; dovrebbero aiutare lo studente esponendolo solo alla parte di frase scorretta e invece hanno suscitato qualche malumore fra gli studenti "per mancanza di un contesto chiaro".

3.2 Perché i distrattori quasi-autentici non sempre distraggono

Le frasi errate inserite nell'esercizio a scelta multipla vengono definite col termine di "distrattori" proprio perché devono distrarre, cioè allontanare dalla risposta giusta, in modo da dar valore alla risposta di chi non si lascia distrarre.

Se gli esercizi a scelta multipla sono costruiti intorno agli errori più comuni fra i discendenti di una lingua straniera, allora i distrattori che riproducono più fedelmente tali errori dovrebbero distrarre più degli altri.

Accade invece che gli studenti non scelgano il distrattore più vicino all'errore che ha portato alla creazione del test. Solo i distrattori che sono basati su un'interferenza negativa distraggono davvero, in particolare quelli costruiti su verbi e preposizioni rette da verbi, o su locuzioni fisse. I distrattori basati su interferenze ortografico-lessicali traggono in inganno gli studenti del primo anno, raramente quelli del secondo, anche se in situazione di produzione capita di trovare tali errori anche in studenti avanzati. I distrattori provenienti dall'errata applicazione di una regola di morfosintassi, se vengono messi a confronto con la forma corretta, la fanno riconoscere allo studente. Ad esempio fra studenti francofoni principianti adulti, che frequentano corsi promossi da associazioni culturali, più d'uno si è lasciato distrarre da *Tutti i candidati partecipano al primo scrutinio* o da *Nell'azienda dei miei genitori si coltiva il grano e la vite*, solo un paio invece si è fatto distrarre da *L'insegnante noi ha spiegato come procedere* derivante dal francese *L'enseignant nous a expliqué ecc.* mentre tutti gli altri hanno riconosciuto la corretta frase vicina *L'insegnante ci ha spiegato come procedere*.

Non dobbiamo dimenticare la funzione del test a scelta multipla di natura grammaticale: è un esercizio di riflessione sulla lingua che non ha nulla a che fare con la verifica delle competenze produttive. La risposta giusta significa che si (ri)conosce la norma,

ma non garantisce affatto che in situazione di scrittura lo studente non faccia, lui pure, l'errore che ha prodotto il distrattore da lui individuato come scorretto.

Il test a scelta multipla è un'interrogazione silenziosa su aspetti di morfosintassi e talvolta di lessico. Prova che lo studente riconosce l'espressione giusta, ma non prova che saprebbe produrla e non prova nemmeno che saprebbe individuare con precisione gli errori presenti nei distrattori. 'Con precisione' non significa necessariamente che è 'in grado di parlarne con l'appropriato bagaglio di nozioni metalinguistiche', significa che riesce a isolare con chiarezza il piano su cui si situa l'errore.

Perciò abbiamo deciso di corredare i test a scelta multipla di spiegazioni e di condensare il peso degli errori in una votazione graduata dei distrattori.

3.3 *Quante scelte corrette?*

Nel selezionare gli errori da trattare per farne distrattori abbiamo tenuto d'occhio sia l'analisi degli errori di tipo contrastivo, sia l'analisi formale-funzionale della linguistica acquisizionale, anche se nella spiegazione degli errori prevale il metodo formale-contrastivo in quanto relativamente più accessibile allo studente e al docente di lingua senza formazione in linguistica acquisizionale.

La didattica ispirata alla linguistica acquisizionale sta progredendo¹³, ma nel caso del testing occorre essere particolarmente prudenti. La linguistica acquisizionale adotta un approccio ricostruttivo, formale-funzionale, ha l'importante caratteristica di mettere in evidenza le competenze acquisite dagli apprendenti, mentre il metodo formale-contrastivo illustra ciò che ancora non è stato acquisito. L'analisi in prospettiva acquisizionale si presta a situare la competenza di produzione di chi ha prodotto l'errore nello svolgere una certa attività¹⁴; risolvere un test a scelta multipla con distrattori basati su errori morfosintattici non dimostra che chi lo risolve correttamente ha raggiunto una certa varietà di apprendimento, dimostra, ma non con certezza, che, messo di fronte a quattro scelte, ha riconosciuto come corretta un'espressione che rispecchia caratteristiche della varietà standard della L2, caratteristiche che vengono insegnate a un certo punto del sillabo e che lo studente dovrebbe aver raggiunto o superato. Che lo studente abbia davvero raggiunto un certo livello di competenza produttiva, non ci stancheremo di ripeterlo, non si verifica con un test a scelta multipla.

Anche se non è adatto a misurare competenze comunicative, il test a scelta multipla potrebbe venir piegato al riconoscimento di varietà diastratiche: partendo dai corpora è forte la tentazione di costruire test a scelta multipla con due risposte giuste, di cui una appartenente a un registro più formale e l'altra a un registro più colloquiale. La tentazione, per la verità, è più forte nei linguisti parlanti nativi di italiano di quanto non lo sia fra gli studenti che si preparano a insegnare o fra i docenti stranieri. Come è stato più volte sottolineato dagli storici della lingua italiana e dai linguisti italiani la fascia d'incertezza sulla grammaticalità di certe espressioni, la 'zona grigia' della grammatica italiana, è "più ampia che in altre lingue, prima di tutto per una ragione storica: la tardiva affermazione dell'italiano e, di conseguenza, la stabilizzazione ancora in corso di uno

13 Si vedano i contributi in Grassi et al. (2008) per una riflessione in proposito.

14 Pallotti/Ferrari (2008) insistono sulla valutazione, basata sui task, di competenze linguistiche e comunicative.

standard che possa costituire la base tanto dell'italiano scritto quanto di quello parlato" (Cortelazzo 2007: 47). Questa fascia d'incertezza non dovrebbe essere negata nei test a scelta multipla, soprattutto in quelli per studenti intermedi avanzati quando si accetti l'ottica di graduare il punteggio delle risposte: il docente può decidere di assegnare il massimo alla norma standard e un punteggio leggermente inferiore alla scelta di italiano colloquiale.

È risaputo che il docente straniero è sempre più normativo del docente di lingua madre e questo si ritrova anche nella preparazione dei distrattori e nell'indicazione delle scelte corrette. Ad esempio Sirpa Caceres è partita dall'enunciato *Penso che la situazione del mio paese è critica ma dobbiamo trovare una soluzione* (proveniente da prove scritte di studenti della Società Dante Alighieri comitato Bolivia) e ha creato un esercizio per studenti di italiano di livello B2, dato che il *Sillabo* di Lo Duca prevede al livello B1 lo studio dell'uso del congiuntivo "nelle subordinate oggettive rette da verbi che esprimono dubbio o opinione: *dubito che Luigi venga, pensavo non venissi*" (Lo Duca, 2006: 205). Sirpa Caceres ha inoltre preparato una "Nota per l'insegnante" che recita: "Nella lingua italiana si usa il congiuntivo dopo i verbi che esprimono un'opinione (*pensare, credere, ritenere*), mentre nella lingua spagnola dopo *pensar, creer, considerar*; in questo caso, si utilizza il modo indicativo".

Di sua iniziativa Sirpa Caceres avrebbe considerato corretta solo A; è rimasta molto perplessa quando le abbiamo suggerito i commenti e il punteggio sotto riportati.

- [7] A. Penso che la situazione del mio paese sia critica.
 B. Penso la situazione del mio paese sia critica.
 C. Penso che la situazione del mio paese sea critica.
 D. Penso che la situazione del mio paese è critica.

A) 4 PUNTI: CORRETTA! Modo e tempo verbale, congiuntivo presente, sono corretti (si usa il congiuntivo dopo i verbi che esprimono opinione)

B) 2 PUNTI: C'è correttezza nel congiuntivo presente, ma manca il *che*

C) 2 PUNTI: Non c'è correttezza nell'ortografia del congiuntivo presente italiano (*sia*), forse a causa di un transfer negativo dalla lingua spagnola (*sea*); ma modo e tempo verbale sono stati individuati.

D) 3 PUNTI: Anche se la regola dice "si usa il congiuntivo dopo un verbo che esprime opinione" l'uso dell'indicativo (*è*) si trova soprattutto quando chi parla o scrive non ha dubbi sulla verità del contenuto della subordinata.

Le sperimentazioni in classi di università della Spagna hanno dimostrato che molti studenti e docenti condividono le perplessità di Sirpa Caceres. Molti hanno un'idea tradizionale dei test e cioè "dai test non s'impara, i test verificano". Non amano test a scelta multipla che ammettano più di una risposta esatta, li trovano destabilizzanti, perciò preferiscono che studio e verifica del riconoscimento delle varietà dell'italiano vengano affrontati con altre prove.

Basterebbe abituare gli studenti ad affrontare più spesso test a selezione multipla. Questi sono meno diffusi perché si pensa non siano adatti a verificare la morfosintassi, ma solo le conoscenze semantico-lessicali. In realtà potrebbero essere utilizzati con una selezione su frasi per verificare la conoscenza delle varietà diastratiche.

Forse l'atteggiamento degli studenti cambierà¹⁵, se la scelta multipla e la selezione multipla non vengono usate soltanto in sede di verifica, ma diventano, a livello B1 e oltre, un modo per innescare la lezione su un argomento di sintassi per cui non si può dire che ci sia una sola forma accettata oggi in Italia. Però è ovvio che l'insegnante prima di imbarcarsi nell'analisi di un esercizio come [7], con le spiegazioni e i punteggi attribuiti a ciascuna scelta, deve interrogarsi su che cosa farebbe se trovasse una frase come D nello scritto di uno studente di livello B2. Se non la vuole trovare, o trovandola la sanzionerebbe tanto quanto C, tanto vale che attribuisca 0 punti a entrambe.

4. Test a scelta multipla per tutti o specifici per lingua madre

I distrattori sono stati scelti sulla base degli errori più comuni tra gli tutti gli apprendenti, tuttavia avere un corpus di apprendenti che permette di lavorare su elaborati di studenti con la stessa lingua madre, confrontandoli con quelli di studenti di altra lingua madre, ci ha incoraggiato a costruire test a scelta multipla specifici per studenti parlanti nativi di polacco, per francofoni, ispanofoni, anglofoni, lusofoni, inserendo fra i distrattori casi di interferenze negative. Non solo: il fatto di poter sapere se gli studenti conoscono anche altre lingue romanze¹⁶, o l'inglese, permette di fare distrattori con transfer da altre lingue e non solo dalla lingua madre.

Il ruolo dell'interferenza quale causa frequente di errore è stato prima radicalmente ridimensionato in seguito agli studi sull'acquisizione naturale, poi "riconsiderato", se non proprio rivalutato, alla luce di un assorbimento dei dati della linguistica acquisizionale all'interno di una didattica formale. Non staremo qui a ripercorrere la fortuna dell'interferenza, prendiamo atto tuttavia che ci sono condizioni tipologiche e aree in cui l'interferenza negativa è potente¹⁷.

Quando infatti la somiglianza fra lingue è notevole, questo transfer positivo può fungere da **acceleratore** nel processo di acquisizione¹⁸. Tipicamente un ispanofono che studia italiano arriva più rapidamente ad un livello B1 di un anglofono o di un germanofono, ma avendo studiato di meno si porta dietro più occasioni di transfer negativo anche su aspetti ortografici da livello A1.

Sul piano morfosintattico le aree più soggette sono le preposizioni richieste dalla costruzione dei verbi, sul piano lessicale le locuzioni avverbiali e prepositive e le parole derivate con affissi, cioè tutte quelle porzioni in cui imparare delle regole non è sufficiente e ci vuole invece una massiccia esposizione alla lingua seconda.

Per quanto concerne la scelta dei distrattori, abbiamo verificato che il distrattore da interferenza ("scelgo la soluzione X perché essendo la più simile a quella della mia lingua madre mi pare la più giusta) attrae gli apprendenti principianti/intermedi, assai meno gli avanzati; la discussione orale registrata da Omar Colombo, e alcune osservazioni de-

15 Non abbiamo avuto modo di verificare se studenti stranieri in Italia, o studenti che studiano nei loro paesi, ma sono (stati) esposti a un input di italiano colloquiale, avrebbero un atteggiamento diverso.

16 La base di dati costruita a partire dal profilo socio-linguistico degli autori di testi di VALICO contiene questo campo a cui si accede attraverso la finestra di ricerca.

17 Ovviamente lo è anche quella positiva, ma dovendo creare distrattori a partire da errori ci interessa meno.

18 Studiando i risultati ottenuti in due classi statunitensi Enrica Giordano ha però osservato che le risposte degli ispanoamericani presenti fra gli anglofoni non sono state nel complesso migliori.

gli allievi brasiliani, fanno emergere anche il ragionamento opposto, da “paura dell’eccessiva somiglianza”, cioè la non scelta¹⁹ di una soluzione considerata inaccettabile nella seconda lingua solo perché troppo simile a quella della lingua madre.

Disponendo di un certo numero di test a scelta multipla prodotti per tutti o per gruppi specifici di apprendenti possiamo dire che a livello A1 e A2 e anche a livello B1, per la sintassi dei tempi e dei modi fra principale e subordinate, ci sono esercizi che vanno bene per tutti. Gli esercizi a scelta multipla sui pronomi clitici e sull’accordo del participio nei tempi composti, o gli esercizi con pronomi riflessivi sono più o meno difficili per tutti.

Esercizi basati sull’interferenza a livello sintattico semplice si possono proporre già ai primi livelli, come pure esercizi di natura sintattico-lessicale su verbi o aggettivi frequentissimi e insegnati fin dalle prime lezioni: due esempi chiari sono l’interferenza rispetto al modo in cui nella lingua madre del discente o in inglese si dice mi piace qualcosa o qualcuno o mi dispiace qualcosa o l’interferenza legata al fatto che nella L1 e in inglese non si usa l’articolo davanti a un aggettivo possessivo.

Al livello B del QCER i distrattori da interferenza sono più subdoli e possono distrarre maggiormente certi gruppi di studenti: ad esempio nell’esercizio [7] sopra riportato vediamo entrare in gioco un distrattore come C, e in minor misura D, mirati a ispanofoni o a non ispanofoni che abbiano appreso lo spagnolo prima dell’italiano. È un’interferenza più complessa perché entrambe le lingue possono avere il congiuntivo o l’indicativo dopo i verbi di opinione, ma in italiano D non è ancora lo standard.

L’esercizio che segue è per brasiliani ed è basato su la bella ragazza *si ha tornato una ragazza arrabbiata*, errore che manifesta un transfer negativo dal brasiliano *tornar-se*.

[8] Scegli la frase corretta

- | | |
|---|-----------|
| A. la bella ragazza all’improvviso è diventata una ragazza infuriata | ___ 4 ___ |
| B. la bella ragazza all’improvviso si ha tornato una ragazza infuriata | ___ 0 ___ |
| C. la bella ragazza all’improvviso si è tornata una ragazza infuriata | ___ 1 ___ |
| D. la bella ragazza all’improvviso si è diventata una ragazza infuriata | ___ 1 ___ |

Avendo voluto evitare il verbo *trasformarsi in* si è optato per A; i distrattori B, C e D puntano sull’ausiliare e sul modo in cui rendere il verbo *tornar-se*; B è il più vicino all’errore originale; C è come B, una specie di traduzione, salvo che ha l’ausiliare *essere* e l’accordo del participio passato; tra C e D il distrattore più subdolo è però D perché differisce dalla risposta corretta A solo per un *si* e infatti distrae ben due allievi di Lingua III (un anno e mezzo di studio) e addirittura sette di Lingua V (che studiano l’italiano da due anni e mezzo). È più subdolo perché mantiene poco del verbo portoghese, il suo essere pronominale, che con *trasformarsi* avrebbe funzionato ma con *diventare* no. L’esercizio tuttavia si potrebbe proporre anche a parlanti nativi non lusofoni di livello avanzato e resterebbe abbastanza difficile come tutto ciò che ha a che fare con verbi pronominali. Poiché dei non lusofoni si lascerebbero distrarre molto meno da D; per gli anglofoni o coloro che hanno studiato inglese varrebbe la pena giocare su *to turn into* e modificare C in *la bella ragazza all’improvviso si ha tornata in una ragazza infuriata*.

Con una buona conoscenza delle lingue europee un esercizio pensato per studenti di una certa lingua madre si può trasformare con piccoli cambiamenti in un esercizio per un

19 Eviterei l’uso del termine *evitamento* che preferirei lasciare a attività di produzione.

numero molto più vasto di studenti. Somministrare test a scelta multipla costruiti unicamente su transfer negativo fra due lingue non è comunque una buona scelta, così come non si approda a buoni risultati produttivi facendo studiare liste di falsi amici.

Una batteria di esercizi a scelta multipla deve essere bilanciata e non contenere troppi errori di uno stesso tipo, altrimenti prova una conoscenza di ambito ristretto; a maggior ragione se il test a scelta multipla è integrato nella lezione e prevede una discussione o è un test in itinere è bene che provochi il ripasso di regole sintattiche di più ampio respiro e non solo la memorizzazione di coppie di verbi con diversa costruzione nella lingua madre e in italiano L2.

5. Spiegazione dell'errore

L'accurata pianificazione del distrattore e la sua non scelta da parte dello studente non garantiscono che lo studente (non) sia distratto da quel distrattore per le stesse ragioni per cui il docente pensa che (non) lo debba essere²⁰. Le interviste agli studenti hanno dimostrato che quando si costruiscono i test a scelta multipla con distrattori naturali le scelte possono risultare buone per motivi "sbagliati", non previsti²¹.

Dagli insegnanti ci sono arrivate anche rivelazioni sulle "abilità da test" sviluppate dagli allievi. Lara Santoro che insegna negli Stati Uniti afferma che al terzo semestre i suoi allievi sono "abituati ai test a risposta multipla e hanno imparato presto ad andare per esclusione. Ad esempio, mi hanno detto che se c'era da scegliere la preposizione giusta, ed una era ripetuta più volte, era facile per loro optare per quella preposizione". Questa strategia è stata applicata alla scelta multipla [9], incentrata sia sul congiuntivo dopo i verbi di opinione sia sulla locuzione *non esserci niente di male a* + infinito. Volendo avere dei distrattori molto differenziati C conteneva sia l'indicativo che la preposizione sbagliata *di*. Su 10 studenti nessuno ha scelto A, 5 hanno scelto B, uno solo ha optato per C e 4 per D. Alla luce della strategia menzionata la prossima volta bisognerebbe mettere il congiuntivo a C e verificare se attrarrebbe tante scelte quante ne attira nella versione attuale B, nonostante la preposizione *di* sia usata una sola e la preposizione *a* due²².

- [9] A. Credo che non c'è niente di male ad andare per negozi la domenica.
 B. Credo che non ci sia niente di male andare per negozi la domenica.
 C. Credo che non c'è niente di male di andare per negozi la domenica.
 D. Credo che non ci sia niente di male ad andare per negozi la domenica

Per dare allo studente la possibilità di confrontare le proprie motivazioni di scelta con quelle di chi ha preparato il test e trarre quindi il massimo dalla riflessione grammaticale fatta per rispondere al test, abbiamo abbinato a ciascun distrattore una spiegazione paragonabile a una "pillola di grammatica". Non si è presa in considerazione l'idea di scrivere queste spiegazioni in una lingua diversa dall'italiano, ma le discussioni orali

20 Cohen e Robbins lo facevano notare già nel (1976).

21 Rimandiamo alla discussione orale su *gli* come *a loro/loro* o come articolo plurale, oltre che come *a lui*, nella frase *Il padre ha un'idea di felicità che gli spinge a emigrare* riportata in Colombo in questo libro.

22 Per evitare che nella nuova versione gli studenti subiscano l'effetto del *ci sia* (ripetuto tre volte contro un solo *c'è*) si potrebbe mettere l'indicativo in B.

registrate e le interviste mostrano che gli studenti commutano dall'italiano alla lingua madre quasi subito.

Brevità e chiarezza nelle spiegazioni abbinate ai distrattori sono necessarie per motivi:

- 1 - metodologici: non si prende dal libro di grammatica una lezione su una parte del discorso o su un ordine delle parole e la si condensa, ma si parte dalla descrizione delle infrazioni presenti in quel distrattore e tali descrizioni insieme alla scelta corretta dovrebbero mostrare lo standard, la concretizzazione della regola, dell'uso giusto.
- 2 - didattici: se non è breve la spiegazione non viene letta; più è lunga e complessa più si corre il rischio che lo studente non la capisca
- 3 - informatici: per il motivo metodologico esposto per primo è necessario poter vedere la spiegazione degli errori presenti in ogni distrattore prima singolarmente e poi anche contemporaneamente alle altre tre, perciò non si può affollare lo schermo²³

In sede di preparazione dei test abbiamo constatato che la spiegazione complessa di un distrattore ci ha indotto a sfrondare i distrattori, a modificarli nel lessico per evitare che introducessero distrazioni che portavano lontano da ciò su cui si voleva far riflettere. Scrivere la spiegazione ha in primo luogo una positiva retroazione su chi fa il test. Permette di capire che cosa è pericolosamente distraente - alla luce degli scopi per cui si somministra quel test - ancor prima che lo si sperimenti con qualcuno. È paragonabile alla situazione in cui quando si prepara un cloze test si consiglia al docente di fare delle previsioni su come e quanto i suoi allievi riempiranno le lacune.

Senza contare che se il test è stato preparato da un bilingue, il docente di lingua madre italiana si trova spesso per la prima volta a verbalizzare regole della sua lingua a cui non aveva mai fatto caso, o a riflettere su uno di quei casi di incertezza, di variazione che l'italiano contemporaneo presenta.

Questo è particolarmente vero per l'ordine dei sintagmi, per certi usi dei pronomi riflessivi e anaforici, per l'uso dei tempi e modi verbali. Potrebbe essere una buona idea consultare una o più grammatiche di italiano scritte da stranieri, specie se questi grammatici condividono la lingua madre degli allievi.

L'aiuto più grande viene comunque dagli studenti stessi per cui uno degli sviluppi previsti è far scrivere sia a studenti italiani della scuola secondaria²⁴, sia a studenti universitari stranieri le spiegazioni: in ogni caso farà bene a entrambi i gruppi e darà preziosi suggerimenti a chi prepara i test tanto sul metalinguaggio da usare, quanto sulla quantità di spiegazione da dare.

Dal punto di vista dell'autoformazione dei docenti conserviamo versioni successive di spiegazioni e pensiamo di preparare per loro delle attività di "scelta multipla della spiegazione più adatta" a un certo tipo di studente (età, annualità di studio dell'italiano, lingua madre, scolarizzazione in lingua madre).

6. Attribuzione di un punteggio graduato

Il punteggio differenziato dei distrattori è uno dei punti più controversi per una serie di ragioni già accennate. Facciamo un bilancio degli argomenti a favore e a sfavore:

²³ Il campione attualmente in rete presenta spiegazioni troppo dettagliate e quindi inadatte.

²⁴ Magari già abituati a forme di *cooperative learning*. Vedi Comoglio, Cardoso (1998).

A favore

Val più un numero che tante spiegazioni: dovendo quantificare gli errori presenti in tre distrattori dare il punteggio quattro alla scelta corretta e uno alla più scorretta è un modo sintetico a disposizione del docente che non abbia tempo di scrivere spiegazioni per manifestare la propria idea di gravità dell'errore.

A sfavore

Apprendenti con caratteristiche diverse non possono sempre ricevere lo stesso punteggio se scelgono un certo distrattore quindi il punteggio non si può attribuire al distrattore. Si attribuisce alla scelta di un certo tipo di apprendente.

A favore

Uno studente può non essere in grado di scrivere spiegazioni o capire spiegazioni ma riesce a dare un punteggio che rivela la sua scala di gravità dell'errore o a capire che se è stato dato a un distrattore 3 e a un altro 1 quest'ultimo è più sbagliato. Non solo ma ottenere qualcosa in più di qualcuno che ha sbagliato più di lui lo dovrebbe motivare a migliorare perché vede riconosciuto il suo sforzo.

A sfavore

Rispetto al test a scelta multipla dove una risposta giusta ottiene un punto e tutte le altre zero punti, il punteggio graduato si presta a mercanteggiamenti, soprattutto se applicato in itinere. Lo studente anziché sentirsi gratificato per quello che sa e spronato a raggiungere la piena correttezza, monetizza anche l'errore.

Consola comunque che non ci siano grandi differenze fra i punteggi attribuiti da chi ha preparato il test e quelli che attribuirebbero gli studenti.

Gli studenti tendono ad essere più indulgenti con l'errore da transfer, in certe classi si finisce per vanificare la gradazione perché, sapendo che si può dare più volte lo stesso punteggio, gli studenti propongono quattro punti per la risposta corretta e due punti per tutte le altre. D'altra parte obbligare a dare un solo punteggio quattro, un solo tre, un solo due, e un solo uno per esercizio significa far passare il messaggio che i tre distrattori sono uno più sbagliato dell'altro e non sempre si riescono a confezionare distrattori così perfettamente scalati.

7. Conclusioni

Ai docenti²⁵ che hanno accettato di far fare i test ai loro studenti abbiamo chiesto un parere sugli esercizi, sulle spiegazioni degli errori, sul punteggio graduato, sull'opportunità di far dare punteggi graduati dagli stessi studenti. I loro commenti sono preziosi e sono in parte riportati nei contributi che seguono: ciò che emerge è un'attenzione alla gravità di un errore non solo di per sé, e in rapporto agli altri errori presenti nei distrattori dell'esercizio, ma in rapporto al profilo dell'allievo, alla sua lingua madre, al suo impegno. È un'altra manifestazione indiretta di quella richiesta, che comincia a farsi strada, di

25 Ringraziamo vivamente, oltre agli autori dei testi sui distrattori che compaiono in questo libro, Maria Rita Coli (Malaga, Spagna), Yolanda Romano Martín (Salamanca Spagna), Rosa Maria Torrens Guerrini (Barcelona Spagna), Margarita Borreguero Zuloaga (Complutense Madrid Spagna), Susanna Williams Sciolla (Macomb Community College, Warren USA), Anna De Fina (Georgetown University USA) Daniela Viale, (Wesleyan University, Middletown, Connecticut USA), Lara Santoro (Columbia University New York NY, USA) che hanno somministrato i test nelle loro classi, hanno intervistato gli allievi e hanno commentato i loro risultati e opinioni.

livelli di QCER ad assetto variabile per lingua madre; è un ribadire che il punteggio non va attribuito al distrattore, ma alla scelta di quell'apprendente a quel punto dell'anno.

BIBLIOGRAFIA

- Allora, A.; Marelo C. (2008), 'L'aggettivazione in scritti di apprendenti l'italiano come L2' in G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (a cura di) (2008), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Guerra, Perugia, pp. 17-36.
- Andorno, C.; Rastelli, S. (2009), 'Un'annotazione orientata alla ricerca acquisizionale' in C. Andorno, S. Rastelli (a cura di) (2009), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*. Guerra, Perugia, pp. 49-70.
- Barbera, M.; Corino, E.; Onesti, C. (a cura di) (2007), *Corpora e linguistica in rete*. Guerra, Perugia.
- Cohen, A.D.; Robbins, M. (1976), 'Toward assessing inter-language performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics and learner's explanations' in *Language Learning*, 26, pp. 54-66.
- Colombo S. (2009), 'Storia dell'architettura di VALICO' in E. Corino, C. Marelo (2009), *Italiano di apprendenti. I corpora VALICO e VINCA*. Guerra, Perugia.
- Comoglio, M.; Cardoso, M. A. (1998), 'Educare insegnando. Il cooperative learning'. LAS.
- Cortelazzo M. A. (2007), 'Evoluzione della lingua, percezione del cambiamento, staticità della norma' in E. Pistolesi (a cura di) (2007), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Trieste, pp. 47-55.
- Granger, S. (2007), 'Corpus d'apprenants, annotation d'erreurs et alao : une synergie prometteuse' in *Cahiers de lexicologie* 91, 2007-2, pp. 115-130.
- Grassi, R.; Bozzone Costa, R.; Ghezzi, C (a cura di) (2008), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*. Guerra, Perugia.
- Heid, U. (2007), 'Il Corpus Work Bench come strumento per la linguistica dei corpora. Principi ed applicazioni' in M. Barbera, E. Corino, C. Onesti (a cura di) (2007), *Corpora e linguistica in rete*. Guerra, Perugia, pp. 89-108.
- Lo Duca M.P. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- Lüdeling, A. (2008), 'Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora' in P. Grommes, M. Walter (eds.) (2008), *Fortgeschrittene Lernervarietäten*. Niemeyer, Tübingen, pp. 119-140.
- Pallotti, G.; Ferrari, S. (2008), 'La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico' in G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (a cura di) (2008), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Guerra, Perugia. pp. 437-461.
- Tosco, A. (2009 in stampa), 'Autocorrezioni di apprendenti cinesi nel corpus GranVALICO' in S. Rastelli (a cura di), *Italiano di studenti cinesi. Un percorso di didattica acquisizionale*. Guerra, Perugia.