

# LINGUAGGIO E APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Metodi e strumenti tecnologici

a cura di

Francesca Bianchi - Paola Leone

studi AltLA **4**

AltLA

**studi AltLA 4**

# LINGUAGGIO E APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Metodi e strumenti tecnologici

a cura di

FRANCESCA BIANCHI - PAOLA LEONE

Milano 2016

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

*Comitato scientifico*

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

Volume pubblicato con il contributo di BANCA MONTE DEI PASCHI DI SIENA, erogato tramite il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Salento



© 2016 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata  
Via Cartoleria, 5  
40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it)  
sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via Doberdò, 21  
20126 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-12-5  
ISBN edizione digitale (pdf): 978-88-97657-13-2

# Indice

PAOLA LEONE	
Introduzione	5

## PARTE I

### *Tecnologie per la ricerca*

ANNA DE MEO - MARILISA VITALE - ELISA PELLEGRINO	
Tecnologia della voce e miglioramento della pronuncia in una L2: imitazione e autoimitazione a confronto.	
Uno studio su sinofoni apprendenti di italiano L2	13
PATRIZIA SORIANELLO	
Indici predittivi probabilistici: il caso della geminazione consonantica in italiano L2	27

## PARTE II

### *Tecnologie per comunicare*

ALESSANDRO BITONTI	
L'e-mail nella comunicazione accademica fra pragmatica e coesione testuale	51
SABRINA FUSARI - ANTONELLA LUPORINI	
La comunicazione tra studenti e docenti via forum e e-mail: strategie di cortesia	67
STEFANIA SPINA	
Le conversazioni scritte dei <i>social media</i> : un'analisi multidimensionale	83
FRANCESCA CHIUSAROLI	
Scritture brevi e tendenze della scrittura nella comunicazione di Twitter	103

## PARTE III

### *Tecnologie per apprendere*

AMELIA BANDINI	
Wiki-eTandem: un progetto di apprendimento collaborativo a distanza	121
CLAUDIO NOBILI - CHIARA MELUZZI	
Riformulazioni attraverso Twitter da parte di studenti italiano L1 e LS: proposta di una tassonomia testuale	139

ELISA CORINO<sup>1</sup>

## “Scelto A perché frase B secondo me usa tanti verbi”. Attività riflessive *corpus-based* per elicitare competenze (meta)linguistiche

Current research in SLA is based on the assumption that some level of attention to form is needed for language acquisition to take place; it has also been extensively demonstrated that a higher level of awareness correlates positively with language development.

Starting from the evidences from VALICO (*Varietà di Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online*), multiple choice exercises were prepared aiming at eliciting metalinguistic comments, thus enhancing the passage from *noticing* to *understanding* through a process of awareness .

A case study on the items containing the Italian pronoun *si* will be presented and recordings of class discussions will be analysed in order to answer the main research questions: what are the actual reasons behind the choice of a given distractor? And, does a good choice reflect good metalinguistic competence and language awareness?

### 1. *Introduzione*

La presente ricerca ha lo scopo di verificare la correlazione tra la competenza d'uso della lingua straniera (in questo caso l'italiano) e la capacità di descrivere la lingua stessa, ovvero la competenza metalinguistica degli studenti.

Sulla scorta delle teorie sull'apprendimento che rilevano l'importanza dell'*awareness* nei processi di *noticing* per favorire *l'understanding* (Schmidt, 1990; Robinson, 1997), si osserveranno i comportamenti degli studenti di fronte alla richiesta di esplicitare le ragioni che li hanno guidati nell'attribuzione di punteggi scalari ai distrattori di esercizi a scelta multipla.

L'analisi ha lo scopo di esplicitare le ragioni che sottendono l'attribuzione dei punteggi e di stabilire se una spiegazione metalinguistica approssimativa o errata può corrispondere ad un elevato grado di correttezza nella soluzione dell'esercizio, o se viceversa solo chi ha piena padronanza e sa verbalizzare in modo preciso le regole che governano il sistema lingua ha risultati positivi.

Verrà descritto il processo di costruzione degli esercizi che hanno elicitato le discussioni in classe, con particolare riferimento agli item che contengono il clitico *si*. A questo seguirà l'analisi dei risultati ottenuti da studenti anglofoni e lusofoni e delle registrazioni delle loro riflessioni. Infine, verranno avanzate ipotesi sulla reale competenza linguistica di questi studenti.

---

<sup>1</sup> Università di Torino.

### 1.1 Apprendimento tra *noticing* e *understanding*

La riflessione metalinguistica è uno strumento che fa emergere “gli apparati di riconoscimento delle strutture linguistiche e di controllo delle regole” (Vedovelli, 1990: 187), in quanto mette in luce la percezione da parte del parlante della propria competenza sulla lingua. Sono molti gli studi condotti nel campo dell’acquisizione delle lingue seconde (*Second Language Acquisition*, SLA) nell’ultimo decennio (Long, 1996; Grassi - Magiarini, 2010; Schmidt, 2010, tra i tanti) che sottolineano come il *focus on form* sia un presupposto necessario affinché il processo di acquisizione abbia luogo.

A partire dal modello di Schmidt (1990), e nonostante le molte critiche, l’*awareness* – la consapevolezza sull’oggetto di studio linguistico – è riconosciuta come componente centrale per la rappresentazione dei meccanismi interni al sistema linguistico della L2 degli apprendenti, che sono per lo più abituati ad eseguire compiti scritti mirati all’applicazione delle regole spiegate e a controllare la correttezza delle loro esecuzioni con la verifica dell’insegnante.

Robinson (1997) concorda con Schmidt nel sostenere l’idea che apprendimento e consapevolezza siano strettamente correlate e sottolinea come l’apprendente abbia la chiara necessità di notare esplicitamente una certa forma dell’input – *noticing* – prima che questa possa essere processata dalla sua interlingua e attraverso l’*understanding* – la concettualizzazione e sistematizzazione – diventare *intake*.

La correlazione positiva fra lo sviluppo della competenza metalinguistica e il livello di conoscenza della L2 negli apprendenti adulti è stata più volte dimostrata da studi che hanno rilevato come la capacità di individuare e verbalizzare le regole d’uso delle forme linguistiche segna la transizione dalla conoscenza implicita alla conoscenza esplicita della lingua (Tomlin - Villa, 1994; Alanen, 1995; Robinson, 1997).

I dati riportati nei più recenti Radwan (2005) e Roher (2007) e i dati osservati per l’inglese da Butler (2002), per l’italiano da Marello (2009) e Rosi (2010), infine, confermano che un alto livello di consapevolezza linguistica e metalinguistica rispetto al sistema hanno influenze positive sulla progressione nell’apprendimento. In particolare la capacità degli apprendenti di correggere, descrivere e spiegare gli errori, la capacità di rilevare e analizzare strutture della LS sono strettamente correlate all’effettiva produzione linguistica degli apprendenti stessi.

### 1.2 Test a scelta multipla per sviluppare la competenza metalinguistica

L’ipotesi interazionista di Long (1996) suggerisce che l’apprendimento di una lingua straniera è facilitato dalla presenza di processi interazionali grazie al ruolo che la comunicazione svolge nell’interconnessione tra input, attenzione selettiva e produzione dell’output. Sulla scorta del *focus on form* auspicato da Long, Ellis (2001) suggerisce una didattica focalizzata sulla forma (*form-focused instruction*) che descrive come “any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form” (Ellis, 2001: 1-2).

Gli esercizi a scelta multipla utilizzati in questo studio di caso, creati a partire dal corpus di apprendenti VALICO (Varietà di Lingua Italiana Corpus Online)<sup>2</sup>, sono stati concepiti proprio per stimolare la riflessione sulla forma e di indurre gli apprendenti a tradurre le loro considerazioni in forma dichiarativa, dialogando sulle scelte operate e sulle ragioni di tali scelte.

Nelle discussioni in classe, il feedback dell'insegnante e dei compagni acquista in questo senso un valore aggiunto, dato dall'interazione e dalla negoziazione dei significati (e dell'appropriatezza dell'una o dell'altra scelta), che contribuisce a focalizzare l'attenzione dell'apprendente sulle possibili discrepanze tra la lingua di arrivo e le possibili forme dell'interlingua che Schmidt - Frota (1986) definivano come *noticing the gap*.

La discussione costruita intorno alla riflessione metalinguistica si configura come feedback e come modalità per mettere chiaramente in luce la distinzione fra competenza implicita e conoscenza esplicita (Bardel - Falk, 2012; Paradis, 2009), rivelando importanti informazioni sulla capacità degli studenti di:

1. individuare le deviazioni dalla norma;
2. usare un lessico specialistico – quello della descrizione grammaticale – per riferire e descrivere fenomeni;
3. descrivere un fenomeno linguistico in modo corretto, distinguendo forme e funzioni e definendolo in modo preciso, non solo per ragioni legate alla percezione e dovute alla sua frequenza nell'input.

Sono numerosi i casi in cui la discussione può far emergere ragionamenti che un insegnante avrebbe difficoltà a ricostruire, in cui le ipotesi interpretative del ricercatore in merito alle scelte operate dagli apprendenti vengono smentite, gettando nuove luci sui processi che hanno governato una certa scelta (si veda l'interessante discussione sulla natura del pronome/articolo *gli* in Colombo, 2009).

Elicitare in modo esplicito le ragioni delle scelte, poi, rivela il pensiero che ha guidato la selezione da parte dei discenti e con esso gli eventuali *covert errors*, che altrimenti sarebbe stato difficile individuare come tali, e invalida il fattore relativo alla probabilità statistica di scegliere per caso la risposta giusta, permettendo inoltre di estendere le considerazioni sull'apprendimento di una lingua ai processi cognitivi che sottendono le produzioni degli apprendenti, così come essi stessi li esplicitano.

## 2. *Materiali e metodi*

Come verrà meglio dettagliato nei paragrafi 2.1 e 2.2, il presente studio di caso utilizza esercizi a scelta multipla creati a partire da estrazioni di fenomeni sintattici osservati in VALICO e costruiti citando occorrenze di alcuni fenomeni morfosintattici e lessicali presenti nel corpus (Marello, 2009; Corino - Marello, 2011). Ogni esercizio include l'opzione corretta e tre distrattori.

<sup>2</sup> Corpus di apprendenti di italiano LS/L2, liberamente consultabile all'indirizzo [www.valico.org](http://www.valico.org).

Gli esercizi sono poi stati sottoposti a un gruppo di studenti anglofoni in soggiorno di studio a Siena e Firenze, e lusofoni presso l'Università di San Paolo in Brasile. Il livello degli apprendenti è A2/B1.

Agli studenti è stato inoltre chiesto di commentare oralmente i distrattori dando una spiegazione circostanziata delle ragioni per cui una certa scelta può essere considerata giusta o sbagliata.

La discussione elicitata a partire dagli esercizi a scelta multipla si inserisce nel solco di quelle ricerche (Grassi - Mangiarini, 2010) che sottolineano i vantaggi del feedback esplicito nella forma dell'informazione metalinguistica. Tale ambito di ricerca si rifà, in particolare, al percorso di correzione indicato da Ellis *et al.* (2006). Ellis e colleghi prevedono che lo studente spieghi esplicitamente le scelte linguistiche da lui operate, articolando le proprie riflessioni in diverse fasi quali: focalizzazione dell'errore, suggerimento tecnico e *prompt*.

Le registrazioni delle discussioni in classe, basate su un ampio insieme di esercizi collegati a VALICO<sup>3</sup>, da una parte offrono agli studiosi di acquisizione risorse e materiali nuovi da analizzare in relazione ai processi cognitivi che regolano le scelte e la formazione del sistema-interlingua; dall'altra si presentano come un'opportunità per i docenti in formazione di entrare in contatto con le problematiche di uno specifico gruppo di apprendenti ancora prima di conoscere la propria classe: confrontarsi con le registrazioni costringe il docente ad interrogarsi sulle spiegazioni da dare, sulle modalità di formularle e sulla loro efficacia, oltre naturalmente ad aprire una finestra sul paradigma di spiegazioni linguistiche che potrebbero emergere durante la fase di confronto.

## 2.1 La costruzione degli esercizi

Gli esercizi creati a partire da VALICO sono utilizzabili a livello A1, A2 e B1 per tutti i tipi di apprendenti, indipendentemente dalla loro L1, per la sintassi dei tempi e dei modi fra principale e subordinate, ma anche per i pronomi clitici e per l'accordo del participio nei tempi composti o per i pronomi riflessivi, che sono più o meno difficili per tutti. Questi sono stati integrati con item specifici per apprendenti anglofoni, francofoni, ispanofoni, lusofoni, russofoni e sinofoni, che contengono distrattori "naturali" ispirati o letteralmente ripresi dalle frasi prodotte dagli apprendenti stessi nei testi raccolti nel corpus.

Per questo studio di caso è stato scelto il pronome *si*, che costituisce una fonte di difficoltà e incertezze a tutti i livelli (Corino - Marellò, in stampa): gli apprendenti mostrano una certa imprecisione nel distinguere l'uso impersonale da quello passivante e, sovrapponendoli, ne sovraestendono e ipergeneralizzano l'uso, oltre a mostrare difficoltà nell'accordo con il verbo, come mostrano i seguenti esempi<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> Gli esercizi sono liberamente scaricabili in formato testuale dal sito di VALICO ed è possibile svolgerli online grazie al software SoFIA (Software di Formazione Insegnanti ed Autovalutazione, Procopio 2013), [www.valico.org/quizproc/finale](http://www.valico.org/quizproc/finale).

<sup>4</sup> Gli esempi riportati sono ripresi dal corpus nella loro forma originaria, compresi errori di ortografia.



- (1) Questi corsi si fanno dai professori universitari.  
[L1 romeno, annualità 2]
- (2) Tuttavia , il suo nome si ha detto sul [loudspeaker] per il telefono  
[L1 inglese, annualità?]
- (3) Ben presto gli altri personaggi della scena si verranno immischiati nel flusso  
travolgente dell'azione.  
[L1 ceco, annualità +]
- (4) C'era una volta una principessa, si chiamava Roppunsel, si amava un cavaliere.  
Ma ai suoi genitori non piacevano que il cavaliere  
[L1 inglese, annualità?]

Il Profilo della lingua italiana (Spinelli - Parizzi, 2010) inserisce la competenza d'uso delle funzioni riflessive fin dall'A1 (molti sono i verbi riflessivi annoverati nella lista lessicale), integra l'impersonale al B1 e completa il quadro con il *si* passivante al B2. Corino - Marellò (in stampa) osservano come proprio la costruzione impersonale sia fonte di errore in particolare laddove il *si* impersonale usato alla terza persona dei verbi transitivi viene sovraesteso e si innesta su un intransitivo che ha anche uso impersonale, ad esempio *sembrare*:

- (5) Prima si sembrava che lei fosse contenta , però a dopo , si è messa ad arrabbiarsi con lui
- (6) La zia davvero si è innamorata e si sembrava che fosse più felice che mai prima.

Gli esempi (4) e (6) sono emblematici della frequente sovraestensione del *si* in presenza di proposizioni coordinate: la selezione della particella in riferimento ad un verbo determina infatti la sua sovraestensione anche all'altra azione. Si tratta di un procedimento indipendente dalla funzione del *si*, poiché ricorre sia in presenza della funzione riflessiva, sia nel caso di impersonali (come nella scelta multipla *molte cose si possono comprare...*).

Inoltre, nel corpus VALICO, non mancano casi di evidente transfer interlinguistico, sia positivo che negativo. Gli apprendenti germanofoni, influenzati dalla funzione del *man* tedesco, tendono a fare un uso copioso delle forme impersonali, come in (7) e (8), e ad accordarle erroneamente alla terza persona singolare:

- (7) Parigi mi sembra come molte piccole città insieme , non si sente di vivere in una grande città. Si conosce tutti i vicini , si ha il piccolo negozio?? do ve si compra gli alimenti.
- (8) Sicuramente, con una laurea in “economia aziendale internazionale” si ha tutte le possibilità di lavorare nell'azienda che si vuole e si può scegliere

Similmente anche nei testi dei francofoni e degli anglofoni si riconosce l'interferenza di *on* e *one*:

- (9) Di più uno si ricorda del nome della città scritta sulla freccia dove aveva fatto la mietitura.

Tali considerazioni hanno dunque costituito una base di partenza per la selezione delle occorrenze dalle quali trarre i distrattori per gli esercizi a scelta multipla intorno alla particella pronominale *si* e alle sue numerose funzioni, con particolare riferimento all'uso impersonale, passivante e riflessivo, e ai problemi di accordo che la sua presenza comporta a livello sintagmatico.

## 2.2 La consegna degli esercizi

Per elicitarne riflessioni su forme e funzioni e successivamente sollecitare riflessioni ad alta voce che non si focalizzassero solo sulla risposta corretta, ma che prendessero in esame anche le occorrenze sbagliate e ne dessero conto definendone le caratteristiche e i motivi della deviazione dalla norma, è stato chiesto agli studenti di attribuire punteggi decrescenti ai distrattori degli esercizi. La consegna recita:

Scegli la frase corretta e attribuisce a quella un punteggio 4; alle altre attribuisce punteggi decrescenti 3, 2, 1 in base al tuo giudizio di scorrettezza (3 quasi giusta, 2 meno giusta, 1 la più sbagliata)

La relazione tra il valore assegnato dagli studenti al distrattore e la capacità metalinguistica di individuare e verbalizzare le regole d'uso delle forme linguistiche sarà dunque significativa per definire il rapporto tra conoscenze implicite e conoscenze esplicite e quindi anche il livello di competenza degli studenti, questa volta anche in chiave produttiva e non solo meramente ricettiva.

Da tale relazione emergono quindi da una parte le sicurezze e le insicurezze degli apprendenti, la differenza tra la struttura acquisita e pienamente conosciuta e padroneggiata e la percezione legata a frequenza e familiarità con una certa forma, la produzione di motivazioni incoerenti con la selezione effettuata; dall'altra si sottolineano le autocorrezioni dovute al *noticing* che diventa *understanding* grazie al momento di confronto e discussione e alla conseguente presa di coscienza delle ragioni di sistema sottese ad una certa scelta.

## 3. Risultati

Per illustrare i risultati degli studenti particolarmente significativo l'esercizio seguente:

- A. Molte cose si possono comprare quando si hanno tanti soldi
- B. Molte cose si possono essere comprate quando si hanno tanti soldi
- C. Molte cose si può essere comprato quando si hanno tanti soldi
- D. Molte cose si può comprato quando si hanno tanti soldi

Dei sette studenti anglofoni che hanno partecipato alla discussione sull'attribuzione dei punteggi ben quattro hanno selezionato la B come risposta corretta e hanno attribuito ad A tre punti; due studenti dichiarano di aver cambiato idea poco prima

di consegnare e di essere passati da A a B e da A a C, tutti concordano nell'assegnare un solo punto a D.

Emergono quindi errori che riflettono incertezze rispetto all'uso della forma passiva in alternativa a quella pronominale, gli studenti dichiarano la propria indecisione e candidamente ammettono di aver fatto una scelta dettata dal caso, di aver "tirato a indovinare".

Se nel caso di C anche lo studente che l'ha identificata come corretta è in grado di identificare l'errore di accordo e spiegarlo:

- (10) io io ho cambiato <ahm> ma <aa> il ricordo perché: può ma: adesso <ahmmm> vedo molte cose è plurale e so <o> <ahh> A giusto ma: C è sbagliato <ehh> io scelto io ho scelto C perché <ee> last minute change perché può ma non realizzato ho non realizzato molte cose è plurale

per quanto riguarda la differenza tra A e B, invece, nessuno studente, indipendentemente dal fatto che ha attribuito quattro punti ad A o a B, dimostra di riuscire motivare il perché B non è la scelta corretta, né spiegare perché A invece lo è.

- (11) non mi ricordo qual altro era ancora fra di due quasi tutti questi per me era fra due altre risposte [...] <ahmm> è un po' difficile m ho scelto B e per me ho scelto B perché <uhm> ho scelto B perché <eee> non mi ricordo qual altro era ancora fra di due quasi tutti questi per me era fra due altre risposte ma ho scelto B <ahh> <ah> (.) devo trovare quale altro solo <uhm>. Tra B e A non sono sicuro non mi ricordo perché <mm> mi è voluto un po' di tempo da indovinare questo ma per me era un po' <o> non ero molto sicuro ma ho indovinato B [...] credo che era metà metà
- (12) per me ho scelto A <aa> e <ee> per me fra A e B <eh> ho scelto A perché <ee> <uhm> non so perché [...] non so frase per me <uhh> difficoltà di capire

Il distrattore B viene riconosciuto da molti come corretto probabilmente in virtù della coerenza dell'accordo S-V e V-O, uno studente commenta:

- (13) molte cose si possono, *si possono* è riflessivo per *le cose*: e quindi <ii> <ehh> deve essere: plurale, <ee> *essere comprato* è giusto, *essere comprato*, non solo *comprato*, possono comprato, perché non ha senso, quando si hanno soldi, non so, butthat's... soldi è giusto per <iI> le quattro. Quindi B per 4, e poi: C per 3 perché *essere comprato*. <uhm> poi <ii> poi A per <rr> due, perché è *si possono* è plurale, poi D è più sbagliato.

In questo caso chi parla ha notato l'accordo tra soggetto (*le cose*) e verbo (*si possono*), in opposizione a C che invece presenta il verbo alla terza persona singolare. Notiamo come lo studente non riconosca il *si* come passivante, ma lo riconduca alla funzione riflessiva, l'unica che probabilmente ha già analizzato in modo esplicito – ricordiamo che gli studenti sono di livello A2/B1 mentre il Profilo segnala il *si* passivante come una competenza B2. La mancata identificazione della funzione del pronome comporta un corrispondente errore nell'osservazione sulla ridondanza

data dalla successiva costruzione con il verbo *essere*, invece considerata pienamente accettabile proprio come espressione necessaria della diatesi passiva.

Un altro studente fornisce una terza via proponendo una soluzione alternativa e dichiarando di aver scelto il distrattore che più si avvicinava alla sua variante, ancora una volta il verbo *essere* si rivela il perno intorno al quale vengono operate le selezioni, il pronome sembra qui non avere alcun peso sintattico:

- (14) per me qualcosa più giusto sarebbe *molte cose possono essere comprate quando si ha hanno tanti soldi* ma non c'era allora ho scelto qualcosa che era sarebbe più vicino e ho scelto B

Uno solo individua la ridondanza di costruzioni passivanti, ma lo fa in modo implicito e non è in grado di verbalizzare consapevolmente la ragione per cui B non è la frase corretta:

- (15) ho scelto A perché<ee><uhm> non so perché frase B <uhm> secondo me is<uh> tanti verbi quando penso <uhh> ho pensato<o><uhh> non so frase per me <uhh> difficoltà di capire ma<a> ma<a><uhh> ci sono sì tro- troppi verbi

La difficoltà dell'esercizio è poi certamente complicata dalla presenza di due clitici con funzioni diverse: uno passivante, l'altro impersonale; la presenza del secondo, "fisso" perché non segnato da modificazioni nell'elaborazione dei distrattori, sembra giustificare l'uso del primo e indurre la scelta di B, preferendolo ad A. Nelle discussioni elicitate, tuttavia, gli studenti si concentrano sulla prima parte della frase, quasi ignorando la seconda; anche il commento dell'insegnante (16) non mette in luce le differenze tra i due: si illustra la differenza tra A e B e si descrive il *si* impersonale passivante come un *si* riflessivo, perdendo di vista l'effettiva funzione della particella pronominale nel caso in questione e fornendo una spiegazione (meta) grammaticale poco efficace.

- (16) perché *essere comprato* lo usi poi nel passivo. Se tu... se tu ad esempio dici *molte cose possono essere comprate quando si hanno tanti soldi* va bene, però qui c'è la presenza del (.) del *si*, della particella *si* (.) che cambia un po' il significato della frase, capito? Si possono comprare (.) è possibile comprarle (.) capito?  
[...]  
Se tu invece avessi tolto il *si* potevi benissimo dire *molte cose possono essere comprate quando si hanno tanti soldi*, una frase passiva (.) invece con la frase riflessiva quella giusta è la A

Osserviamo che la prima parte della spiegazione data è corretta, ma l'attribuzione di una funzione riflessiva al *si* è inappropriata, inoltre manca il focus sulla differenza tra il primo *si* [possono comprare] e il secondo *si* [hanno tanti soldi]: passivante il primo, impersonale il secondo.

Nella discussione gli studenti sembrano in effetti focalizzarsi più sulla questione ortografica che su quella morfosintattica

- (17) [...] perché la forma corretta del verbo è coltivare, non cultivare

(18) <ehh> anch'io non sono sicura penso che sia coltivare non coltivare

Rispetto alla riflessione metalinguistica sulla correttezza dei distrattori, in questo caso i punti attribuiti dagli studenti sono più distribuiti: non c'è una preponderanza nella scelta della frase da quattro punti, emergono anzi selezioni estremamente incongruenti.

Quattro punti sono stati ad esempio assegnati da più di due studenti sia ad A, che a B e a D. D'altra parte A ha è stata segnalata da più di uno studente come "la risposta più sbagliata" con punteggio 1. In particolare un'apprendente, che ha dato 4 alla risposta D, 3 a B e 2 a C, sostiene che accordare il verbo con il complemento diretto comporterebbe un'interpretazione riflessiva della frase, implicitamente si inferisce quindi che il *si* deve essere considerato in funzione impersonale, e quindi il verbo va coniugato alla terza persona singolare, come in D:

(19) la A è la più sbagliata perché credo che in italiano non si dice si coltivano il grano e la vite (.) si dice si coltiva il grano e la vite perché <ee> mi sembra che altrimenti il grano e la vite si coltivarono a se stessi

La differenza tra B e C apre una finestra di discussione sulla dimensione diafasica e sull'accettabilità dell'accordo del verbo transitivo unicamente con il complemento diretto o, dando una lettura eminentemente impersonale del *si*, anche alla terza persona singolare, costruzione abbastanza diffusa nell'italiano neostandard, almeno orale. Dalle registrazioni non emergono molte riflessioni in questo senso, la discussione sull'accordo e sulla diatesi risulta anzi marginale.

Le ragioni di accordo che sottendono la scelta della studentessa in (19) potrebbero essere considerate valide anche per l'altra apprendente che ha attribuito quattro punti a D, eppure la registrazione mette in luce un'interpretazione altra, che difficilmente avrebbe potuto emergere in assenza della discussione elicitata dall'esercizio:

(20) la frase più corretta è la D perché nell'azienda dei miei genitori si coltiva il grano e la vite <ehhh> perché nell'azienda è singolare e coltiva è la scritta giusta del verbo e la frase più sbagliata è A Nell'azienda dei miei genitori si coltivano il grano e la vite perché coltivano è al plurale e la scritta con la C /ku/ U /u/ ltivano

Si tratta di una sorta di *covert error*: l'insegnante potrebbe ipotizzare che la ragione della scelta sia, insieme all'ortografia del verbo, l'accordo del verbo con il clitico in funzione impersonale, invece l'accordo individuato dall'apprendente è tra *azienda* e il verbo.

Solo uno studente dà una spiegazione completa che denota piena consapevolezza delle regole di accordo, anche se non esplicitate

(21) si dice coltivare (.) allora senz'altro la B è la giusta e per me <e> la persona – per esempio la A io ho messo 3 perché per me è più importante la persona fare la concordanza che <e> – perché la persona ha sbagliato una lettera, soltanto una lettera (.) ma comunque ha mantenuto la concordanza giusta

### 3.1 Anglofoni e lusofoni a confronto

Alcuni item sono stati sottoposti a gruppi di anglofoni e lusofoni brasiliani dello stesso livello di competenza in L2 (entrambi A2/B1). Si può ipotizzare che la vicinanza tipologica tra le lingue giochi un ruolo determinante nella definizione della competenza metalinguistica degli apprendenti e nella loro capacità di descrivere le scelte, tuttavia i dati a disposizione, pochi al momento per trarre generalizzazioni affidabili, non confermano pienamente le previsioni.

Emblematico è:

- A. Un uomo e una donna si sono fatti prendere una foto
- B. Un uomo e una donna si hanno fatto prendere una foto di loro
- C. Un uomo e una donna si sono fatti fare una foto
- D. Un uomo e una donna ha fatto prendere una foto di loro

L'esercizio presenta due fondamentali difficoltà: l'interferenza lessicale legata alla collocazione 'fare una foto' che sia in inglese (*to take a picture*) che in portoghese (*tirar uma foto*) si costruiscono con il verbo 'prendere', e l'uso del riflessivo unito al verbo causativo.

- (22) this is was difficult question with *prenderere* with <uhh> fare una foto (.) but then prendere is *to take* and there is also <o> *scattare* so(o) (.) <uh>  
[EN]

Come in altri casi è la questione lessicale ad essere il discrimine scelto dagli apprendenti per definire il continuum tra giusto e sbagliato tra i distrattori presentati. Interessante però è notare come rispetto alla collocazione siano gli studenti lusofoni a commettere il maggior numero di errori: mentre gli anglofoni, che d'altra parte si trovano nella situazione privilegiata del bagno linguistico, riconoscono il falso amico e identificano l'unica occorrenza di 'fare una foto' come quella corretta.

Vale la pena riflettere sulla difficile arte di creare buoni distrattori: in questo caso l'aver lasciato una sola occorrenza di 'fare una foto' ha portato gli studenti ad escludere a priori la scelta, in virtù di un'abitudine a confrontarsi con una certa regolarità nella struttura dei distrattori, operando una scelta più dettata dal calcolo delle probabilità che dall'effettivo ragionamento sulla forma della lingua.

Di fronte alla scelta tra *fare* e *prenderere* una foto gli studenti hanno fatto ricorso alla più classica delle spiegazioni date dai parlanti ingenui e dai non linguisti: il 'suono' o la sensazione:

- (23) io ho scelto come la giusta la B e la più peggiore è la C. è quasi una cacofonia questa frase

Che ci siano delle ragioni dovute alla frequenza e all'esposizione all'input è ovvio, ma solo uno studente – un brasiliano che è stato in Italia – pare esserne consapevole:

- (24) questo è un problema per essere brasiliano perché non sapevo se *si sono fatti* che c'è o *si hanno fatto* <ehh> nelle frasi A, B, C se si era un'espressione idiomatica

dell'italiano. Perché ho pensato di *fare una foto* perché ho sentito questo molto in Italia. *Fare una foto* e no *prendere una foto*.  
[PT]

La costruzione riflessiva è stata riconosciuta dalla maggior parte degli apprendenti, indipendentemente dalla L1 di provenienza; in linea con i contenuti tracciati dal Profilo, la funzione del clitico in questo esercizio pare porre meno problemi rispetto a quelli discussi in precedenza.

Sia i lusofoni che gli anglofoni riconoscono la natura del pronome e ne derivano la relazione con il verbo e la selezione dell'ausiliare, tanto che per i brasiliani la scelta di *essere* o *avere* è considerata discriminante nell'attribuzione di 3 o 4 punti, laddove la scelta è fra A e B:

(25) la prima è giusta (.) la B è la 3 perché sbaglia l'ausiliare dovrebbe essere si sono fatti

(26) STUDENTE1: secondo me la corretta *Un uomo e una donna si sono fatti prendere una foto* (.) la B punteggiatura 3, la C 2, e la D 1

STUDENTE2: <uh> la A 4, la B 3, la C 2, la D 1 perché <e> nella B l'ausiliare è sbagliato STUDENTE3: sì perché non si può utilizzare un verbo riflessivo con ausiliare *avere*

STUDENTE2: sì l'ausiliare *avere* nella B è sbagliato

(27) ahì qui mi sono ricordato dell'inglese, di questi pronomi che sono/ che si svolgono alle stesse persone riflessivi. Ad esempio un uomo e una donna si sono fatti per loro stessi una foto, così sarebbe per- è la più corretta (.) *si hanno fatto* no, perché quando c'è uno riflessivo deve sempre fare il passato con il verbo *essere* come ausiliare

Il pronome tonico del distrattore B è stato idealmente inserito come possibile variante del riflessivo; non sembra però aver sortito l'effetto previsto, poiché molti apprendenti brasiliani, invece di considerarlo un'alternativa alla costruzione con il *si* (come in (30)), lo sentono come "confuso" (cfr. (28)), mentre gli anglofoni non lo notano nemmeno (solo in (35) vi si accenna indirettamente).

(28) STUDENTE1: nella D *ha fatto prendere una foto di loro* mi sembra u po' confuso

STUDENTE2: sì sì è la più confusa secondo me  
[PT]

(29) ci sono un uomo e una donna <eh> così è un plurale e il verbo è coniugato nel singolare *ha fatto*<ehh> credo anche che non si dice *di loro*, io credo che devi avere un verbo <eh>flexivo /riflexivo  
[PT]

L'accordo S-V (ausiliare) è pienamente padroneggiato ed esaustivamente spiegato da entrambi i gruppi di apprendenti, che sono in genere concordi nell'assegnare un solo punto alla frase D

- (30) il soggetto è plurale e composto, non so se si dice composto in italiano, <eh><ehm> il verbo è al singolare (.) per questo per me suona più sbagliato [PT]
- (31) e la D è la più sbagliata perché *un uomo e una donna ha fatto* sbaglia la concordanza [PT]
- (32) DOCENTE: quella più sbagliata quale credi che sia?  
STUDENTE: <uh> per numero 3 <uhhh> (.) <uhhh> (.) credo<o> D (.) perché<e> D (.) un uomo e una donna *ha fatto* prendere una foto di loro [EN]

Solo un apprendente ipotizza la possibilità di una lettura potenzialmente corretta di D, giustificando l'interpretazione con l'identificazione del soggetto singolare

- (33) lettera D voto 3 *un uomo e una donna ha fatto prendere una foto di loro* (.) se pensare solo alla donna per concordare *ha fatto prendere* forse va bene [PT]

Se la forma dell'ausiliare non crea discussioni, l'accordo del participio passato rivela alcuni dubbi; in particolare in (34) la studentessa brasiliana sostiene che l'accordo debba essere fatto con l'oggetto diretto e non con il soggetto:

- (34) il problema mi sembra che è questo sono fatti, un plurale perché è una foto nella A si sono fatti perché non mi sembra giusto perché è solo una foto

Alcuni studenti, sia anglofoni che lusofoni, poi, hanno dichiarato di avere delle difficoltà legate alla presenza del verbo fattivo, alcuni ne sono consapevoli, altri non riescono a definire in modo chiaro ed esplicito la ragione dei propri dubbi. L'accumulo di verbi unito all'uso riflessivo porta ad una confusione legata alla difficoltà di distinguere il piano grammaticale-funzionale, in cui l'uomo e la donna sono soggetto, e il piano dei ruoli semantici, in cui l'agente è qualcun'altro e l'uomo e la donna sono pazienti.

- (35) but I guess the difficult is also the reflexive *si hanno prendere una foto di loro* (.) so I'm not really sure if a man or a woman took a picture of them or had a picture taken of themselves

A causare perplessità è soprattutto il fatto che la costruzione *far fare qualcosa*, implica la presenza di un agente, che non è esplicitato nelle frasi proposte

- (36) prima ho pensato che sarebbe la C, ma *un uomo e una donna si sono fatti fare una foto* ma per me manca che si sono fatti fare una foto da qualcuno (.) qualcuno ha fatto [PT]
- (37) Secondo me devi usare *fare* invece di *prendere* perché qualcun altro lo deve fare per loro invece ma *prendere* funziona secondo me con A [EN]



#### 4. Conclusioni

Le registrazioni analizzate offrono una casistica rappresentativa del comportamento degli apprendenti di fronte all'esigenza di dare una spiegazione alle proprie scelte e della relazione che le riflessioni metalinguistiche hanno con l'appropriatezza delle scelte stesse.

I dati inoltre indicano che pochi studenti hanno assegnato un punteggio appropriato e hanno saputo spiegare perché (è il caso, ad esempio, della scelta dell'ausiliare con un verbo riflessivo): in molti danno motivazioni impressionistiche e parziali, ammettendo la propria confusione; in questi casi gli apprendenti sembrano essere ancora in fase di *noticing* e non di pieno possesso delle strutture. Per così dire, non sono ancora arrivati all'*understanding*.

Laddove i distrattori contenevano delle interferenze con la L1 degli apprendenti, sono poi emerse occasioni in cui gli studenti hanno attribuito i punteggi con estrema sicurezza e hanno sostanzialmente giustificato le loro scelte in modo convinto, ma le ragioni addotte si sono rivelate fallaci, dato che l'assunto di partenza era sbagliato.

Sul piano metodologico, VALICO si è dimostrato una interessante fonte per elaborare distrattori *corpus-based*, basati quindi sulle reali difficoltà degli apprendenti. Esso fornisce, quindi, materiale autentico facilmente manipolabile nella prospettiva didattica richiesta. Gli esempi riportati sono emblematici in questo senso, poiché mettono bene in luce come la particella *si* con le sue funzioni diverse costituisca in effetti un elemento di difficoltà per gli apprendenti. Se è vero che ai livelli A2/B1 viene richiesta la sola competenza d'uso della funzione riflessiva, è d'altra parte vero che quasi nessuno degli studenti coinvolti nella discussione ha identificato la forma passivante e tanto meno quella impersonale, che invece erano il perno di alcuni dei distrattori proposti; gli apprendenti, e anche un insegnante, hanno invece ricondotto tutti i *si* alla funzione riflessiva, non notando le differenze sintattiche e semantiche del clitico in contesti diversi.

Per concludere, questo primo studio di caso sul rapporto tra competenza linguistica e capacità di dare spiegazioni metalinguistiche ha messo in evidenza come quest'ultima sia strettamente legata all'interiorizzazione del sistema di una lingua. Posti di fronte a minime, ma significative, variazioni, gli studenti sono spesso disorientati e mettono in atto modalità selettive che non emergerebbero in assenza della discussione che segue l'attribuzione dei punteggi. Si pensi ad esempio alle strategie di esclusione stocastica dei distrattori o ai ragionamenti sulla costruzione e sulla formulazione delle scelte. D'altra parte anche gli insegnanti possono trarre benefici da questa attività, riflettendo essi stessi sulla natura delle deviazioni dalla norma, approfondendo così la loro formazione e preparazione di fronte ai problemi posti dai discenti. Stimolare processi interazionali ed elicitarne riflessioni metalinguistiche orientate al *noticing*, favorendo così lo sviluppo dell'*awareness* e dell'*undersanding* è una buona pratica che deve essere integrata nella didattica delle lingue. Farlo attraverso esercizi come quelli presentati permette di elicitarne discussioni che smascherano i *covert error* e verificano la reale corrispondenza del livello degli studenti ai

parametri segnati dai referenziali per le lingue, inoltre facilita il processo di *noticing*, permette agli apprendenti di verificare ipotesi e di consolidare principi già acquisiti.

### *Bibliografia*

- ALANEN R. (1995), Input enhancement and rule presentation in second language acquisition, in SCHMIDT R. (Ed.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, University of Hawaii at Manoa, Honolulu: 259-302.
- BARDEL C. - FALK Y. (2012), The L2 status factor and the declarative/procedural distinction, in CABRELLI AMARO J. - FLYNN S. - ROTHMAN J. (eds.), *Third language Acquisition in Adulthood*, John Benjamins, Amsterdam: 61-78.
- BUTLER Y. (2002), Second Language learners' theories on the use of English articles, in *Studies in Second Language Acquisition* 24: 451-480.
- COLOMBO O. (2009), L'apprendimento dell'alterazione in italiano L2 in produzioni scritte di francofoni, in CORINO E. - MARELLO C. (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e Didattica*, Guerra, Perugia: 111-135.
- CORINO E. - MARELLO C. (2011), Der Fehler als Distraktor. Multiple-choice Verfahren und metalinguistische Überlegungen im DaF-Unterricht, in BOSCO COLETSOS S. - COSTA M. - EICHINGER L. (a cura di), *Atti del convegno Tedesco-Italiano: confronti linguistici/Deutsch Italienisch: Sprachvergleiche*, Winter, Heidelberg: 189-207.
- CORINO E. - MARELLO C. (in stampa), Verbi impersonali anzi usi impersonali dei verbi. Microstrutture di dizionari bilingui e monolingui italiani ed esigenze degli apprendenti, in MINERVA N. - SAN VICENTE F. - STURIALE M. (eds), *Norm and Usage in Bilingual Lexicography: 16<sup>th</sup>-21<sup>st</sup> Century*, Nodus, Münster.
- ELLIS R. (2001), Introduction: Investigating form-focused instruction, in *Language Learning* 51(1): 1-46.
- ELLIS R. - S. LOEWEN - ERLAM R. (2006), Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar, in *SSLA*, 28: 339-368.
- GRASSI R. - MANGIARINI C. (2010), Feedback "implicito" e feedback "esplicito" a confronto: uno studio sperimentale, in GRASSI R. - PIANTONI M. - GHEZZI C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia: 129-161.
- LONG M.H. (1996), The role of linguistic environment in second language acquisition, in RITCHIE W.C., - BHATIA T.K. (eds.), *Handbook of Language Acquisition: vol. 2. Second Language Acquisition*, Academic Press, New York: 413-468.
- MARELLO C. (2009) Distrattori tratti da corpora di apprendenti di italiano LS/L2, in CORINO E. - MARELLO C. (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e Didattica*, Guerra, Perugia: 177-193.
- PARADIS M. (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, John Benjamins, Amsterdam.
- RADWAN A.A. (2005), The effectiveness of explicit attention to form in language learning, in *System* 33: 69-87.

ROBINSON P. (1997), Generalizability and automaticity of second language learning under implicit incidental, enhanced, and instructed conditions, in *Studies in Second Language Acquisition* 19: 223-247.

ROHERK. (2007), Metalinguistic Knowledge and Language Ability in University-Level L2 Learners, in *Applied Linguistics* 29(2): 173-199.

ROSI F. (2010), Il ruolo dell'insegnamento nell'emergere della competenza metalinguistica, in GHEZZI C. - GRASSI R. - PIANTONI M. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*, Guerra, Perugia: 79-100.

SCHMIDT R. (1990), The role of consciousness in second language learning, in *Applied Linguistics* 11: 17-46.

SCHMIDT R. (2010), Attention, awareness, and individual differences in language learning, in CHAN W.M. - CHI S. - CIN K.N. - INSTANTO J. - NAGAMI M. - SEW J.W. - SUTHIWAN T. - WALKER I., *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, National University of Singapore, Centre for Language Studies: 721-737.

SCHMIDT R. - FROTA S. (1986), Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese, in DAY R. (ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, Newbury House, Rowley, MA: 237-326.

SPINELLI B. - PARIZZI F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2*, La Nuova Italia, Firenze.

TOMLIN R. - VILLA V. (1994), Attention in cognitive science and second language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition* 16: 183-203.

VEDOVELLI M. (1990), La percezione della standardizzazione nell'apprendimento naturale dell'italiano L2, in BANFI E. - CORDIN P. (a cura di), *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*, Atti del XXIII Congresso S.L.I., Bulzoni, Roma: 141-156.