

Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in contesti L2

Martina Miozzo, Benedetta Garofolin
(Università Ca' Foscari Venezia)

Abstract The influence of the contexts (Italian as a second language studied in Italy and Italian as a foreign language studied abroad) in language acquisition has been examined by means of their comparison. The first part included a study of the theories regarding the error analysis and its application, the different types and possible error sources and some differences between Italian as a second and as a foreign language. Based on the studied theories, a sociolinguistic biography and two exercises (a 'fill in the gaps' exercise and a written production) were developed and administered to several students in London, Padova, Venezia and Rovigo. The students' level was between A1 and A2 (CEFR). The data analysis was carried out following five steps: collection of data, identification, classification, explanation and evaluation. For each level, the most frequent errors have been highlighted and no relevant differences were noticed between the two levels. Starting from the errors, some activities were created in order to overcome them.

Sommario 1 Presentazione . – 2 Quadro teorico di riferimento. – 3 Contesti e prove. – 4 Analisi dei dati. – 4.1 Livello A1. – 4.2 Livello A2. – 5 Proposte didattiche. – 5.1 Livello A1. – 5.2 Livello A2. – 6 Prospettive di sviluppo.

Keywords Error analysis. Language acquisition. Italian as a second language. Italian as a foreign language.

1 Presentazione

L'obiettivo di questa ricerca è di analizzare e confrontare gli errori più diffusi che commettono gli studenti LS ed L2 e osservare quale dei due contesti influenza maggiormente l'apprendimento della lingua italiana.¹ Analizzare gli errori commessi dagli studenti può aiutare a identificare le difficoltà e i bisogni durante il processo di apprendimento. In particolare, può indirizzare l'ideazione di misure correttive, la preparazione di sequenze di compiti a partire da quelli più facili per arrivare ai più difficili e dare suggerimenti sulle strategie d'apprendimento impiegate dagli studenti (Kanshir 2012).

¹ Sebbene la ricerca e l'articolo siano stati concepiti congiuntamente dalle due autrici, sono da attribuire a Benedetta Garofolin i paragrafi 2, 4.1 e 5.1 e a Martina Miozzo i paragrafi 3, 4.2 e 5.2.

Sono state, quindi, somministrate alcune prove a campioni di studenti di livello A1 e A2 sia in un contesto LS che in un contesto L2. Raccolti i dati, sono stati analizzati gli errori commessi e, a partire da questi, sono state elaborate alcune proposte didattiche per entrambi i livelli.

La seguente presentazione inizia con un breve quadro teorico relativo all'analisi dell'errore, per poi soffermarsi maggiormente sulle modalità di lavoro, i risultati raggiunti e le proposte didattiche per entrambi i livelli.

2 Quadro teorico di riferimento

L'errore è la discrepanza tra la *transitional competence* dello studente e il *target language*. L'analisi dell'errore (Corder 1981) è utile per individuare le strategie che gli studenti utilizzano nell'apprendimento linguistico, per provare a identificare le cause degli errori compiuti e per ottenere informazioni sulle comuni difficoltà incontrate dagli apprendenti in modo da sviluppare la didattica e i materiali per gli insegnanti (Richards, Schmidt 1992).

In questo modo cambia la concezione dell'errore che viene considerato come parte integrante del processo di apprendimento, perciò indispensabile, e si parla di interlingua, cioè il continuum di sistemi linguistici provvisori, personali, parziali che si creano nella mente di chi apprende (Balboni 1999).

L'analisi dell'errore, secondo Corder (Allen, Corder 1974), si articola in tre fasi (identificazione degli errori, loro descrizione e spiegazione delle possibili cause) a cui se ne possono aggiungere una all'inizio (raccolta dei dati) e una conclusiva (valutazione).

Nel corso degli anni sono state elaborate varie classificazioni degli errori e la più completa pare quella di James a cui si possono aggiungere gli *attempts* di cui parla Edge. Risulta quindi la seguente classificazione: *slips*, sbagli di primo e secondo ordine, errori e *attempts* (Delleman 2008).

Si possono individuare due fonti di errori: il *transfer* interlinguistico e il *transfer* intralinguistico (Erdogan 2005). Quando non avviene dalla L1 ma da un'altra lingua conosciuta, si parla di *cross linguistic influence* (Delleman 2008). Esso interessa tutti i livelli linguistici e può essere positivo o negativo a seconda che favorisca o ostacoli l'acquisizione di una lingua.

Per descrivere gli errori vi sono diverse tassonomie descrittive: in base alla categoria linguistica, ai criteri d'uso, alla strategia superficiale e agli effetti comunicativi. Per la ricerca qui presentata, è stato deciso di utilizzare la descrizione degli errori in base alla categoria linguistica i cui livelli sono:

- a. fonologico: racchiude gli errori di pronuncia e gli errori di ortografia;
- b. morfologico: include gli errori morfologici che riguardano la flessione dei nomi, dei verbi, degli articoli e delle preposizioni. A cavallo tra la morfologia e la sintassi vi sono gli errori morfosintattici cioè

«forme legittime che però non sono quelle richieste dal co-testo linguistico, cioè dall'insieme delle relazioni che, in un enunciato, legano un'unità linguistica alle altre» (Cattana, Nesci 2000);

- c. sintattico: comprende errori quali l'ordine degli elementi in una frase, mancato uso di articoli e preposizioni, ecc.;
- d. lessicale: l'uso di una parola al posto di un'altra, l'invenzione di parole, l'utilizzo di termini della propria L1, ecc.;
- e. stilistico: la coerenza e la coesione del testo, la punteggiatura, ecc. (Cattana, Nesci 2000).

Tra il contesto LS e il contesto L2 esistono somiglianze e differenze, in particolare per quanto riguarda l'aspetto psico-affettivo poiché la motivazione gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione della lingua (Schumann 1997). L'insegnante LS stimola gli studenti mentre nel contesto L2 la motivazione è strumentale, anche se spesso gli studenti LS hanno una maggior motivazione dovuta alla loro volontà di apprendere; nell'L2, invece, ci potrebbe essere una demotivazione per il *gap* che si crea tra la lingua formale appresa a scuola e la lingua informale che si trova nell'ambiente extrascolastico. In questo caso la demotivazione può risultare anche più pericolosa dell'amotivazione poiché, mentre quest'ultima è l'effettiva mancanza di motivazione, la demotivazione comporta una totale chiusura verso l'apprendimento della lingua e di conseguenza il possibile abbandono dello studio (De Giovanni, Di Sabato 2008).

Gli input in LS sono forniti, controllati e selezionati dall'insegnante regista, mentre in L2 l'insegnante sistematizza gli input che gli studenti ricevono da tutto l'ambiente ma non li può controllare e non rappresenta l'unico modello di parlante della L2.

Infine, per quanto riguarda le tecniche didattiche, non esistono tecniche buone o cattive, giuste o sbagliate ma solo tecniche adatte o meno al contesto e ai bisogni degli studenti (De Giovanni, Di Sabato 2008).

3 Contesti e prove

La ricerca è stata svolta nel contesto LS di Londra e nei contesti L2 di Venezia (Istituto Venezia – Scuola di lingua e cultura italiana), Padova (Dante Alighieri) e Rovigo (La Dante Rovigo). Per raccogliere i dati è stata predisposta una biografia sociolinguistica, uno strumento di conoscenza fondamentale per il docente in quanto descrive:

- a. le lingue parlate e apprese dall'apprendente;
- b. i contesti in cui queste vengono utilizzate dallo studente;
- c. con chi vengono usate queste lingue;
- d. gli scopi per cui vengono utilizzate;
- e. le emozioni che esse suscitano nella persona che le utilizza.

La sua somministrazione presenta dei vantaggi in quanto fornisce al docente delle informazioni utili per la predisposizione di un percorso ad hoc; rappresenta inoltre uno strumento di autoriflessione per lo studente che inizia così il proprio percorso di sviluppo della consapevolezza e competenza sociolinguistica (Santipolo 2006).

Basata sulla biografia sociolinguistica elaborata da D'Annunzio in *Guida alla classe plurilingue* (Colussi, Cuciniello, D'Annunzio 2014), quella utilizzata per questa ricerca risulta così composta:

- a. una prima sezione con dati personali degli studenti relativi all'età, sesso, luogo di nascita, nazionalità, titolo di studio e attività svolte durante il tempo libero;
- b. una seconda sezione in cui vengono chieste informazioni relative alla lingua madre, alle lingue conosciute, parlate e studiate;
- c. un'ultima sezione in cui si chiede il motivo che li spinge a studiare l'italiano, se hanno occasioni di parlare italiano al di fuori della scuola e se hanno intenzione di studiarlo per molto tempo.

Per entrambi i livelli sono stati sviluppati un esercizio strutturato e una produzione libera. È stata fatta questa scelta per avere la possibilità di verificare eventuali incongruenze tra i due, poiché nelle produzioni spontanee l'apprendente potrebbe deliberatamente evitare quelle aree linguistiche in cui non si sente sicuro oppure potrebbero emergere degli errori che non si presentano nell'esercizio strutturato focalizzato su un unico aspetto. Inoltre si è deciso di lavorare su materiale scritto in quanto risultava più semplice e oggettivo analizzarlo da un punto di vista quantitativo.

Per quanto riguarda il livello A1, sono stati predisposti due esercizi: il primo consisteva in un riempimento di spazi vuoti (non un *cloze* in quanto sono state eliminate solo le forme verbali) con la scelta tra il tempo presente e il passato prossimo cioè un esercizio strutturato utile per verificare eventuali discrepanze tra la coniugazione dei verbi e la scelta dei tempi verbali in questo esercizio e nella produzione. L'esercizio presentava anche delle indicazioni temporali che orientavano la scelta del tempo verbale («Ieri sera _____ (*uscire*) [...] Stasera, invece, _____ (*rimanere*)»). Il secondo è una produzione scritta che richiedeva la scrittura di un'email indirizzata a un amico per raccontargli quanto fatto durante le vacanze estive, i posti visitati e se sono piaciuti. Con questi due esercizi si voleva concentrare l'attenzione soprattutto sull'uso del presente, del passato prossimo, del verbo piacere, del registro informale, sull'accordo di genere e numero tra articoli, nomi e aggettivi e sulle formule di apertura e chiusura di un'email.

Anche per il livello A2 sono stati sviluppati due esercizi. Quello strutturato prevedeva la riscrittura di un brano dal presente al passato con la scelta tra passato prossimo e imperfetto. Per la produzione sono state proposte due possibilità: la prima era un'email informale ad un amico per parlare delle vacanze durante l'infanzia e il ricordo di un evento particolare; la

seconda invece doveva essere indirizzata al proprio capo al quale si doveva raccontare di un viaggio di lavoro. Tali esercizi volevano far focalizzare l'attenzione sulla coniugazione corretta dei verbi, sulla scelta corretta dei tempi verbali in particolare imperfetto e passato prossimo, sui registri formale e informale, sull'accordo tra soggetto e predicato.

4 Analisi dei dati

Di seguito sono illustrate le caratteristiche dei campioni del livello A1 e del livello A2, l'analisi dei dati raccolti per ciascun livello e per ciascun esercizio.

4.1 Livello A1

Informazioni sul campione

I dati relativi al contesto LS sono stati raccolti presso alcune scuole di Londra. Sono state analizzate 14 prove di studenti con età, sesso, L1, L2, LS e motivazione diversi.

L'età degli studenti è compresa tra 21 e 51 anni, in particolare 6 studenti hanno un'età inferiore ai 30 anni, ed erano 9 donne e 6 uomini. Nella tabella 1 sono riportati i dati relativi alle lingue materne e alle lingue seconde/straniere conosciute dagli studenti.

Tabella 1. L1 e L2/LS, livello A1, contesto LS

Contesto LS			
L1		L2/LS	
Inglese	12	Inglese	2
Spagnolo	1	Francese	3
Portoghese	1	Tedesco	1
		Altre lingue	3

Sempre dall'autobiografia sociolinguistica, emerge la motivazione che spinge questi studenti a studiare l'italiano, la cui analisi si rifà al modello tripolare (dovere-bisogno-piacere) di Balboni (2012): 10 di loro hanno la famiglia italiana intesa come nonni, genitori, fidanzato o marito di origine italiana (piacere); 3 lo studiano per interesse personale (piacere) e 1 lo studia per lavoro (dovere/bisogno).

Il contesto L2 ha interessato scuole di Venezia e Rovigo con un totale di 19 prove analizzate. L'età è compresa tra i 17 e i 65 anni, 5 uomini e 14 donne. Nella tabella 2 vengono riportati i dati relativi alle lingue conosciute e/o parlate.

Tabella 2. L1 e L2/LS, livello A1, contesto L2

Contesto L2			
L1		L2/LS	
Inglese	12	Inglese	8
Tedesco	5	Spagnolo	7
Altre lingue	4	Francese	3
		Tedesco	3
		Latino	3
		Altre lingue	2

Per quanto riguarda la motivazione, 7 persone studiano la nostra lingua per piacere, 5 per motivi di studio (dovere), 3 per motivi familiari (bisogno) e 3 per lavoro (bisogno e/o dovere). Per tutti ovviamente è valida anche la motivazione strumentale della vita in Italia.

Analisi dei dati

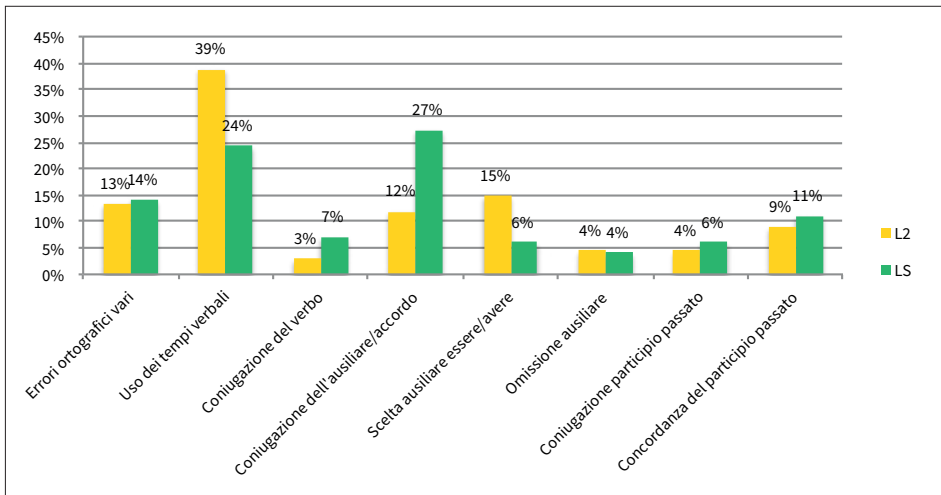


Figura 1. Esercizio strutturato – A1

Come si può notare dal grafico (fig. 1), gli aspetti della lingua che presentano la frequenza maggiore sono l'uso dei tempi verbali cioè la scelta tra il tempo presente e il passato prossimo nonostante ci fossero delle chiare indicazioni temporali

«Stasera, invece, sono rimasto a casa perché ho aspettato ospiti per cena. È venuto anche tu? (qui ci potrebbe essere l'influenza anche dell'u-

tilizzo del passato prossimo da parte dei parlanti nativi)»; «Ieri sera esco con i miei amici»;

la coniugazione e la scelta dell'ausiliare

«Ieri sera ho uscito con i miei amici», «(Io e i miei amici) sono andato»;

l'accordo del participio passato

«La serata è statto», «E poi siamo andato al cinema».

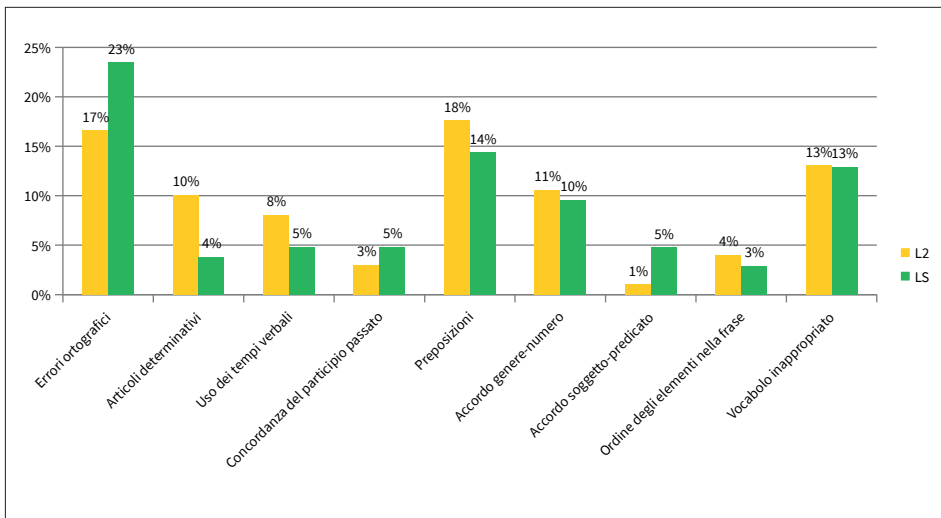


Figura 2. Produzione scritta – A1

Da questo grafico, invece (fig. 2), si può notare che gli errori più diffusi nella produzione scritta sono stati gli errori ortografici, gli errori relativi alle preposizioni, sia semplici sia articolate, gli errori di accordo e l'uso di vocaboli inappropriati.

Andando ad analizzare e spiegare gli errori di entrambi gli esercizi, bisogna rifarsi alle sequenze di apprendimento relative alla temporalità (Giacalone Ramat 2003). Al primo stadio è presente un'unica forma del verbo che corrisponde alla sua radice; al secondo stadio compare la distinzione tra azioni passate e azioni presenti con le prime espresse mediante il participio passato; al terzo stadio gli apprendenti iniziano a distinguere, nell'ambito del passato, le azioni puntuali e quelle durature iniziando a usare l'imperfetto; infine al quarto stadio appaiono il futuro, il condizionale e il congiuntivo (Pallotti 1998). Gli studenti di cui sono state analizzate le prove, iniziano ad entrare nel terzo stadio

«Nelle vacanze estive sono andata a Venezia per studiare l'italiano all'Istituto Venezia. [...] Avevo lezione dalle 9 alle 13 e dopo scuola avevo sempre tempo libero»

«L'altro ieri sono andata a Burano. Ho mangiato la pizza di prosciutto e pomodoro. Era buona. Dopo siamo andati in chiesa. C'erano pochi genti.»

ma alcuni esprimono ancora il passato solo con il participio passato

«Ieri sera uscito con i miei amici [...] mangiato una pizza e poi andato al cinema.»

Anche per quanto riguarda il genere, gli apprendenti attraversano cinque stadi: nel primo il genere non viene nemmeno notato; nel secondo vengono attuate strategie di assonanza; nel terzo stadio l'accordo viene esteso anche all'aggettivo attributivo; nel quarto agli aggettivi predicativi e infine nell'ultimo si presenta l'accordo tra nome e participio passato (Pallotti 1998).

Andando ad analizzare le cause che potrebbero aver portato gli studenti a commettere gli errori, abbiamo individuato, per esempio, l'ipergeneralizzazione e il *transfer* linguistico dalla L1 o da altre lingue conosciute. Esempi della prima categoria sono: «io rimano» in quanto la regola di base afferma che per formare il presente dei verbi della seconda coniugazione si aggiunge -o alla radice del verbo. Si ha quindi credere → io cred-o e da qui rimanere → io riman-o. Oppure "il mio nipote" in quanto la regola vuole l'articolo determinativo prima dell'aggettivo possessivo con l'eccezione riguardante i nomi di parentela singolari. Per quanto riguarda il *transfer* linguistico si hanno esempi probabilmente in larga parte dall'inglese. Errori di questo tipo hanno interessato l'accordo di genere e numero:

«mia vacanze è stata molto divertente» (*holidays* è plurale), «durante la fino settimana»;

l'ordine degli elementi all'interno della frase

«mi piace Venezia molto» (in inglese l'avverbio di quantità va alla fine della frase), «Anche ho comprato qualche volta nelli negozi o solo guardavo la bellezza di questa città»;

vocaboli o parti di frasi

«troppo bene cibo», «io ho avuto un tempo buono», «ti vedo in una settimana», «la mia famiglia mi ha visitato per il mio compleanno» (in questi casi vi è stata una traduzione di strutture linguistiche);

omissione o uso improprio dell'articolo determinativo

«mi piace molto Italia» (questo può essere anche un caso di ipergeneralizzazione se si considera che davanti ai nomi propri non si usa l'articolo), «sono andata con mia amica Jess», «I studenti venivano di tutto il mondo.»

Alcune categorie linguistiche non presentano errori non perché non siano stati commessi ma perché non sono state utilizzate, per esempio, i pronomi.

Osservando i due grafici si nota che in alcune categorie c'è una sostanziale parità nella deviazione dalla norma di entrambi i contesti come per esempio nella concordanza del participio passato, nell'accordo di genere e numero o nell'uso di vocaboli inappropriati; in altre categorie gli studenti dei contesti L2 si discostano maggiormente, per esempio nella scelta dei tempi verbali, nella scelta dell'ausiliare essere o avere, nell'uso degli articoli determinativi o delle preposizioni. In ogni caso, a livelli iniziali, ha molta rilevanza la fluenza e la resa comunicativa che non sono compromesse nonostante queste deviazioni.

Nel contesto LS l'input proviene quasi solamente dal docente mentre nel contesto L2 l'input ha molte altre fonti oltre all'insegnante. Il docente, quindi, non ha il controllo né dell'input né di quanto o cosa il discente apprende spontaneamente nella vita quotidiana e non rappresenta l'unica figura di modello di parlante della L2. Inoltre, a volte, la sua lingua può risultare troppo formale e priva di registri utili nella quotidianità (Balboni 2012). Questo può avere pro e contro. Infatti, se l'input proviene solo dal docente, la lingua potrebbe essere più corretta perché gli apprendenti si avvalgono solo delle conoscenze apprese in classe; in un contesto L2 devono invece considerare anche tutto quello che acquisiscono fuori dall'aula, quindi potrebbero usare molte più strutture e ciò potrebbe portare a commettere più errori. Alcuni, per esempio, hanno utilizzato anche l'imperfetto pur non avendolo affrontato al corso. Anche se ne hanno sbagliato l'uso, non bisogna valutarlo negativamente in quanto, a livelli iniziali, è più fondamentale il processo di acquisizione che il prodotto ottenuto. Dall'altra parte però, in un contesto LS, gli studenti hanno meno possibilità di praticare la lingua e di esercitare quindi quanto appreso.

4.2 Livello A2

Informazioni sul campione

Per quanto riguarda il contesto LS, sono state analizzate 20 prove relative al livello A2 raccolte a Londra. L'età degli studenti è compresa tra 25 e 72 anni di cui 5 con un'età inferiore ai 35 anni; 13 sono donne e 7 uomini.

Nella tabella 3 sono riportati i dati relativi alle lingue conosciute e/o parlate.

Tabella 3. L1 e L2/LS, livello A2, contesto LS

Contesto LS			
L1		L2/LS	
Inglese	19	Francese	16
Portoghese	1	Tedesco	7
		Spagnolo	4
		Inglese	2
		Latino	2
		Altre lingue	6

La maggior parte di studenti impara l'italiano per piacere: molti, infatti, affermano di trascorrere le vacanze in Italia, di amare la lingua italiana, la cucina, la cultura, l'arte, l'opera, la storia (piacere).

4 studenti studiano l'italiano perché hanno dei legami familiari italiani (piacere) mentre 2 studenti lo stanno imparando per lavoro (bisogno e/o dovere).

Per il contesto L2, sono state analizzate 12 prove relative al livello A2 raccolte tra Venezia, Rovigo e Padova. L'età degli studenti è compresa tra 17 anni e 72 anni, sono tutte donne e 8 di queste hanno un'età inferiore ai 35 anni.

Anche in questo caso i dati relativi alle L1 e L2/LS vengono rappresentati mediante tabella.

Tabella 4. L1 e L2/LS, livello A2, contesto L2

Contesto L2			
L1		L2/LS	
Tedesco	3	Inglese	8
Ucraino	3	Francese	8
Cinese	2	Russo	3
Altre lingue	4	Tedesco	2
		Altre lingue	6

Alla domanda riguardante la motivazione, 5 donne hanno risposto che studiano l'italiano perché vivono in Italia e quindi hanno la necessità di apprendere la lingua per comunicare nella vita di tutti i giorni (bisogno);

4 lo studiano per piacere, 2 perché studiano al Conservatorio (dovere), una perché ha il fidanzato italiano (piacere e/o bisogno).

Analisi dei dati

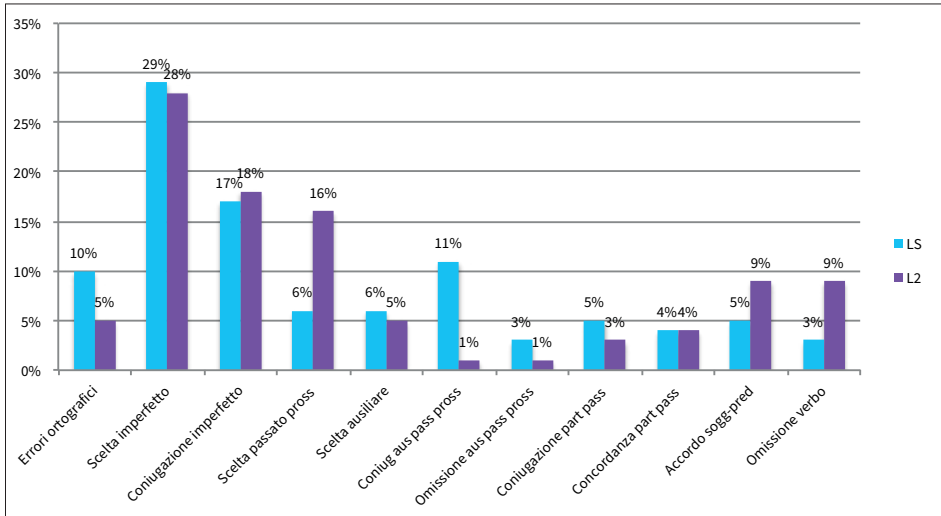


Figura 3. Esercizio strutturato – A2

Anche per il livello A2 si può osservare il grafico (fig. 3) che riporta il confronto tra L2 e LS riguardante l’esercizio strutturato. Gli errori più frequenti sono stati nella scelta dell’imperfetto e si osserva una sostanziale uniformità tra i due contesti.

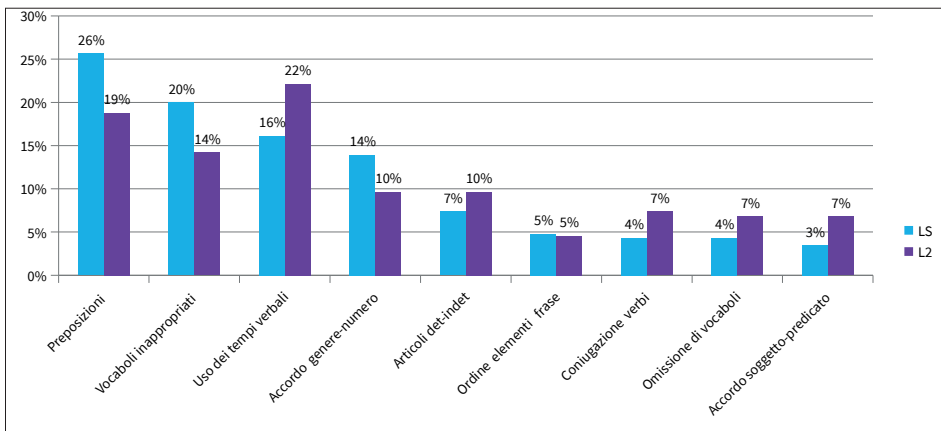


Figura 4. Produzione scritta – A2

Anche nella produzione scritta, si nota una certa uniformità tra i due contesti. Gli errori più frequenti riguardano le preposizioni, i vocaboli inappropriati e l'utilizzo dei tempi verbali.

I *transfer* rilevati derivano per la maggior parte dalla lingua inglese in quanto è la L1 più diffusa tra gli studenti:

«sarò tardi» (*I'm late*), «ho perso il mio volo per ritornare a l'Estati Uniti» (utilizzo della preposizione a traducendo dall'inglese: *come back to USA*);

ma anche dal tedesco

«quando ero un bambino ogni anni tutta la famiglia spendeva le vacanze al mare di Adria» (trascorrere le vacanze si traduce con: *verbringen die Urlaub*, che letteralmente significa 'spendere le vacanze').

«La clima molto fresca» è un esempio di errore di accordo tra genere e numero in cui si vede come la regola, secondo cui la maggior parte delle parole che finiscono in -a sono femminili, sia stata generalizzata (ipergeneralizzazione).

«Passevamo», «dormevamo», «ripartevamo», «torneavamo», «chiacchierevo», «eravano»

sono tutti casi in cui la coniugazione del tempo imperfetto dei verbi che finiscono in -ere (piacere, credere, volere) è stata ipergeneralizzata anche per i verbi in -are e -ire (passare, tornare, dormire, ripartire) e per il verbo irregolare essere.

La situazione analizzata con questo progetto non mette in risalto una netta distinzione tra il contesto LS e il contesto L2 per cui al termine dell'analisi degli errori realizzata, possiamo affermare che la differenza rilevata è minima ed è presente invece una certa uniformità nelle tipologie di errori individuate. In particolare le tre categorie di errori più frequenti rilevate in entrambi i contesti sono: le preposizioni semplici e articolate, l'utilizzo di vocaboli inappropriati e dei tempi verbali. Indubbiamente l'influenza del contesto in cui si vive è forte ma non costituisce l'unica variabile che influisce sull'apprendimento di uno studente. Esistono infatti molte altre variabili come l'insegnante, le tecniche da lui proposte, la classe, lo studente stesso con la sua motivazione e background, ecc.

5 Proposte didattiche

Per sfruttare a pieno le indicazioni che l'errore fornisce, bisogna utilizzarlo come punto di partenza per costruire attività che servano a rinforzare le strutture e le conoscenze ancora instabili (Cattana, Nesci 2000).

Per entrambi i livelli sono stati scelti materiali autentici per le attività proposte che possono quindi motivare gli studenti e contestualizzare l'utilizzo della lingua anche se possono contenere delle difficoltà linguistiche per il livello che si sta trattando. Non vengono distinte le attività per il contesto LS e L2 in quanto è emerso che a livello metodologico «il fattore contesto LS vs. L2, non pare essere una discriminante fondamentale per una differenziazione delle tecniche da impiegare in classe» (De Giovanni, Di Sabato 2008). Infatti, in entrambi i contesti il compito dell'insegnante è quello di proporre un approccio integrato e delle tecniche didattiche scelte sulla base dell'analisi dei bisogni degli studenti, della motivazione, ecc.

5.1 Livello A1

Sulla base dell'analisi degli errori effettuata, è stato deciso di lavorare sull'accordo di genere e numero tra articoli, nomi e aggettivi. Sono stati tralasciati gli errori ortografici e quelli relativi alle preposizioni in quanto il livello è molto basso (ad esempio sia il sillabo Plida sia il sillabo ADA prevedono l'introduzione delle preposizioni semplici a livello A1 - il sillabo ADA inserisce anche le preposizioni articolate ma solo quelle «ad altissima frequenza» - ma l'approfondimento ha inizio al livello A2).

Qui di seguito vengono proposte le tipologie di attività che sono state pensate. Nella ricerca, per ciascuna tipologia, sono state elaborate anche una o due attività di esempio con l'indicazione della fase dell'unità di acquisizione in cui inserirla. Esse poi dovranno essere adattate sulla base degli studenti con i quali ci si appresta a lavorare, le loro caratteristiche, i loro bisogni, la loro motivazione, ecc. Le attività possono essere svolte individualmente, a coppie o in piccolo gruppo.

Fase di analisi

Le alternative

Questa attività consente all'apprendente di focalizzare l'attenzione su un particolare elemento, sul quale dovrà riflettere e che in questo caso è la scelta tra due alternative relative ad una stessa parola. Devono scegliere l'alternativa corretta in base al genere e al numero dell'articolo o del nome o dell'aggettivo. Negli esempi sviluppati sono stati scelti due testi autentici: un brano tratto da *Ci chiamavano banditi* di Guido Petter e la poesia *Scuola* di Sandro Penna.

Riempimento di spazi vuoti

Per rendere accattivante una tecnica tradizionale, si può far lavorare gli studenti su una canzone (Pasqui 2003) – *Baciarmi ancora* di Jovanotti. Nell'esempio proposto è richiesto sia di inserire l'articolo indeterminativo corretto sia la lettera finale corretta di nomi o aggettivi. Lo stesso lavoro è stato proposto anche con un articolo di giornale tratto da un quotidiano online.

Fase di sintesi

Tavola di combinazione

Questa attività prevede una griglia composta da almeno tre colonne sulle quali si deve focalizzare l'attenzione. Gli apprendenti devono scegliere un elemento dalla prima colonna e collegarlo a quello della seconda, della terza e della quarta. Può essere un'attività complessa e per questo può essere svolta a piccoli gruppi per sfruttare l'aiuto reciproco tra gli studenti. Per il focus che qui interessa, gli studenti devono formare frasi ponendo attenzione agli elementi in accordo tra loro. Viene poi richiesto di flettere articoli, nomi, verbi e aggettivi dal singolare al plurale e viceversa e preparare una tavola simile per i compagni.

Fase di fissazione

Puzzle lessicale

Questa attività consente di lavorare soprattutto sul lessico e sull'accordo di genere e numero in quanto devono essere formulate domande o frasi su un contesto concreto che è un'immagine. È stimolante in quanto può essere realizzata sotto forma di gioco e sfida rientrando dunque nelle cosiddette tecniche ludiche (Danesi 1988).

Sono necessarie due figure identiche che vengono tagliate a pezzetti. I due giocatori ricevono i pezzi mescolati delle due figure e quindi si trovano con doppioni e pezzi mancanti. Ogni giocatore deve cercare di completare la propria immagine ponendo delle domande al compagno o formulando delle frasi per ricevere il pezzo di cui ha bisogno. Per esempio: *Mi mancano dei pantaloni rossi. / Hai dei pantaloni rossi?*

Trova le differenze

I giocatori hanno due immagini che presentano delle differenze. Ognuno di loro deve individuarle formulando frasi come per esempio: *nell'immagine 1 ci sono tre cani, nell'immagine 2 c'è un cane; nell'immagine 1 la donna ha i capelli lunghi, nell'immagine 2 ha i capelli corti*. Vince chi individua più differenze. Con quest'attività gli apprendenti possono usare la lingua in forma ludica e quindi risulta per loro molto sfidante. Inoltre è un task comunicativo che consente di elicitarne articoli, nomi e aggettivi in accordo di numero e genere.

Cruciverba

In questo caso il cruciverba consente di focalizzarsi su un unico aspetto e di porre l'attenzione sulla correttezza ortografica visto che si ha il numero di lettere necessario per quella parola. Anche questa tecnica rientra nelle tecniche ludiche ed enigmistiche individuate da Danesi (1988). Nell'esempio proposto si chiedeva di flettere dei nomi o degli aggettivi dal singolare al plurale o viceversa e dal femminile al maschile o viceversa e inserirli all'interno del cruciverba. Si può anche proporre un testo bucato da riempire e, con le parole inserite nel testo, completare il cruciverba.

Fase di reimpiego

Produzione scritta – 10 nomi, una storia

Solitamente l'apprendente sviluppa una produzione scritta sulla base di una traccia che gli viene data. Vi possono però essere altre strategie per chiedere allo studente di sviluppare un testo scritto, come per esempio far scrivere una lista di 20 nomi comuni ad ogni studente. Il foglio viene passato al compagno che trasforma i nomi singolari al plurale e viceversa e vi aggiunge anche gli articoli determinativi. Sceglie poi 10 nomi e prova a scrivere una breve storia. In questo modo si lavora sia sull'accordo di genere e numero sia sull'abilità di produzione scritta.

Indovina chi

Il giocatore A e il giocatore B hanno a disposizione 20 immagini di persone ciascuno. Il giocatore A ne sceglie una e il giocatore B dovrà cercare di indovinarla facendo delle domande. Esempio: *ha i capelli lunghi? Ha i capelli biondi? Ha la maglietta rossa? È una donna alta?* Il giocatore A può rispondere solo SÌ o NO. In base alla risposta, il giocatore B elimina tutte le figure che hanno o non hanno quella caratteristica. Con questa attività ludica vengono elicitati soprattutto nomi e aggettivi, che rappresentano ciò su cui è stata concentrata l'attenzione.

Indovinelli

Attraverso un gioco coinvolgente, si chiede agli studenti di descrivere un oggetto e farlo indovinare ai compagni. Devono quindi sforzarsi di essere chiari, comprensibili e di porre attenzione all'accordo di genere e numero.

5.2 Livello A2

Per il livello A2, sono state elaborate attività che mirano a rinforzare l'utilizzo dei tempi verbali, con attenzione alla differenza tra il tempo imperfetto e passato prossimo, oltre che ad affinare l'abilità di scrittura, allenando così anche le componenti grammaticali più difficili, come le preposizioni semplici e articolate e l'accordo tra genere e numero.

Fase di analisi

Completamento di un testo

L'utilizzo della musica in didattica è spesso gradito perché le canzoni sono materiali stimolanti e significativi (Caon 2011). L'ascolto della canzone viene solitamente preceduto e seguito da alcune attività. L'esempio elaborato utilizza la canzone *Ti ho voluto bene veramente* di Mengoni focalizzandosi sull'utilizzo dei tempi verbali. Viene proposto inoltre un completamento di un articolo di giornale da riempire con verbi e preposizioni, attività utile per lavorare sul loro corretto utilizzo essendo queste due categorie che hanno presentato più errori.

Analisi di un testo

Analizzare un testo autentico può migliorare la consapevolezza dell'utilizzo della lingua che si sta apprendendo. Per questa ricerca è proposta l'analisi di una recensione in cui gli studenti devono individuare i verbi al passato e collocarli in una tabella distinguendoli tra le abitudini (tempo imperfetto) e le azioni successe una sola volta (tempo passato prossimo).

Fase di fissazione

Indovina il verbo

Attraverso semplici attività ludiche gli studenti hanno la possibilità di ripassare e fissare le coniugazioni dei diversi tempi verbali studiati.

Indovina il verbo è un gioco che consiste nell'indovinare l'esatta coniugazione di un verbo indicato dalle caselle del tabellone. Gli studenti a turno tirano il dado, muovono le pedine nel tabellone e devono indovinare la corretta coniugazione del verbo. Chi sbaglia rimane fermo un turno; inoltre uno degli studenti ha il ruolo di controllore, cioè controlla le risposte da un tabellone che contiene tutte le soluzioni. Finito il giro, è possibile giocare con un altro tabellone (con tempi e verbi diversi) e cambiare lo studente controllore facendo in modo che tutti giochino.

Una variante prevede di pescare da un mazzo le carte con l'indicazione del verbo da coniugare e in questo caso gli studenti possono stare anche in coppia. Un'altra possibile variante consiste nel fornire il soggetto, il verbo all'infinito e l'oggetto e gli studenti devono formare una frase corretta

seguendo le indicazioni (Per esempio: *Marta - comprare - vestito: Marta ha comprato un vestito*).

Cruciverba

Il cruciverba è utile perché permette di focalizzare l'attenzione sul focus scelto e di fissare alcune componenti linguistiche oltre ad aiutare la correttezza ortografica. Per il livello A2 ci si sofferma sulla coniugazione dei verbi al tempo imperfetto e al passato prossimo. Le definizioni sono ricavate dal completamento di un testo.

Fase di reimpiego

Produzione scritta - *Tu scegli, io scrivo*

Esistono molteplici attività che richiedono agli studenti lo svolgimento di una produzione scritta (per esempio il sillabo PLIDA prevede la produzione di testi narrativi, come semplici racconti di esperienze e avvenimenti, di massimo 150 parole). Se ne propone qui una che si svolge in coppie: ogni studente pensa ad alcuni argomenti su cui sa che può scrivere qualcosa. La coppia si scambia gli argomenti e ognuno ne sceglie uno per l'altro, scrivendo anche delle parole che il compagno dovrà utilizzare nel suo testo. Al termine si leggeranno i testi prodotti. In questo modo gli studenti hanno un destinatario reale e le parole scritte dal compagno permettono l'attivazione del lessico.

Essendo il focus basato sull'utilizzo di passato prossimo e imperfetto, in questo caso la consegna consiste nello scrivere un breve testo contenente le parole scritte dal proprio compagno, utilizzando principalmente passato prossimo e/o imperfetto.

Che cosa hai fatto questo fine settimana?

Per fare in modo che la scrittura non rimanga un semplice esercizio e che gli studenti abbiano un destinatario reale creando una sorta di dialogo scritto, si propone un'attività da svolgere in coppie. Ogni studente dovrà rispondere a una domanda componendo un piccolo testo, che verrà letto da un compagno che a sua volta scriverà un'ulteriore domanda alla quale risponderanno continuando il testo. A seconda del livello degli studenti e dei loro interessi, l'insegnante sceglie una domanda con la quale iniziare, avendo cura di monitorare o stabilire il tempo entro cui gli studenti devono scrivere.

Dammi tre parole!

Un'altra modalità di scrittura che fa porre l'attenzione sull'utilizzo dei tempi verbali è quella di far dire ad ogni studente una parola. L'insegnante prende nota di tutte le parole dette o le fa scrivere su un *post-it* agli studenti, poi ne sceglie tre dando agli studenti il compito di scrivere un messaggio utilizzando le tre parole. Le parole possono anche essere

scritte dagli studenti su dei *post-it* ed essere attaccate su un cartellone o alla lavagna, in modo che siano visibili a tutti. Inoltre, gli studenti possono essere coinvolti anche nella scelta delle parole: uno può sceglierle e uno può comporre la frase. La classe può rimanere in unico gruppo oppure dividersi a coppie.

Racconto di immagini

Un'ulteriore attività per quanto riguarda la produzione scritta consiste in una sequenza di immagini che gli studenti devono raccontare. Questa tipologia di task comunicativo consente di elicitare una grande quantità di verbi. L'insegnante può poi porre altre domande che gli consentano di elicitare il tempo verbale sul quale intende andare a lavorare.

Fase di revisione

Ordinare i paragrafi di un testo

È un'attività utile perché permette di affinare l'abilità di lettura e di comprensione scritta consolidando la capacità di mettere in sequenza, di riconoscere la coesione e la coerenza testuale, oltre che a contribuire all'ampliamento e consolidamento di vocaboli ed espressioni lessicali. Possono essere utilizzati paragrafi tratti dal romanzo *Io non ho paura* di Ammaniti in cui i verbi sono coniugati al passato prossimo e all'imperfetto.

6 Prospettive di sviluppo

Il presente lavoro rappresenta solo il punto di partenza di un percorso molto più lungo che potrebbe prendere in considerazione anche i livelli intermedi e avanzati per provare anche a comprendere se il contesto influenza maggiormente i livelli più bassi o quelli più alti. Inoltre si potrebbe lavorare anche sulla comprensione e la produzione orale. Le singole attività proposte potrebbero essere inserite all'interno di UdA realizzate sulla base dei bisogni e della motivazione dei propri studenti, riuscendo così a dar vita ad un lavoro sartoriale. Oltre all'ampliamento dell'autobiografia sociolinguistica, si potrebbe anche far svolgere agli studenti la produzione scritta e a distanza di tempo ridarla loro per far correggere gli errori. In questo modo si riuscirebbero ad eliminare gli sbagli, frutto di circostanze momentanee, lasciando solo gli errori dovuti a mancanza di competenza o competenza incompleta.

Questa ricerca nasce dalla convinzione che

nei confronti degli errori varrebbe allora la pena di abbandonare l'atteggiamento di giudice e considerarli uno strumento ricco di potenzialità che l'insegnante deve saper sfruttare, sia per aiutare lo studente a pro-

gredire nell'apprendimento, sia per definire e adeguare il programma di insegnamento. (Cattana, Nesci 2000)

Infatti, gli errori forniscono degli indizi molto utili sul processo di acquisizione della lingua dello studente, comprendendo le ipotesi e le strategie che elabora per avvicinarsi sempre più alla lingua target.

Bibliografia

- Allen, John Patrick B.; Corder, Stephen P. (1974). *Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Balboni, Paolo E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le Sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET Università.
- Caon, Fabio (2011). *Insegnare l'italiano attraverso la canzone. Le radici e le ali dell'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Novara: UTET Università.
- Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000). *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia.
- Colussi, Erica; Cuciniello, Antonio; D'Annunzio, Barbara (2014). *Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*. Milano: Fondazione ISMU.
- Corder, Stephen P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Danesi, Marcel (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana Editore.
- De Giovanni, Flora; Di Sabato, Bruno (a cura di) (2008). *Imparare ad imparare. Imparare ad insegnare. Parole di insegnanti ad uso di studenti*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Delleman, Nicholas (2008). «Learner Language: Cross-linguistic Influences on Lexical Misselection of Verbs in English Learners' Written Composition». *Karen's Linguistics Issues*, September 2008, 34-44.
- Erdogan, Vacide (2005). «Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching». *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 261-70.
- Giacalone Ramat, Anna (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Khansir, Ali Akbar (2012). «Error Analysis and Second Language Acquisition». *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-32.
- Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.

- Pasqui, Rita (2003). «L'utilizzo della canzone in glottodidattica» [online]. Bollettino Itals, settembre 2003. URL <http://www.itals.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>.
- Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Santipolo, Matteo (a cura di) (2006). *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università.
- Schumann, John H. (1997). *The Neurobiology of Affect Language*. Oxford: Blackwell.