

# SVILUPPARE LA COMPETENZA LINGUISTICA IN ITALIANO LS TRAMITE IL FEEDBACK INDIRETTO E LE TECNOLOGIE DIGITALI

*Fabrizio Ruggeri*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Mantenere un alto livello di motivazione, per il maggior tempo possibile, è un elemento imprescindibile per la riuscita di qualsiasi processo di apprendimento. In un corso di lingua straniera (LS), far sì che gli studenti siano consapevoli che la loro interlingua sta evolvendo, può stimolare una costante partecipazione attiva degli apprendenti, evitare che abbandonino il corso, e prevenire la superficialità nella produzione della lingua *target*.

Il docente, per raggiungere i suoi obiettivi, deve individuare le strategie più efficaci e pensare anche agli strumenti che i suoi studenti usano con più frequenza, in modo da innescare una dinamica in cui l'apprendimento e la riflessione metacognitiva e metalinguistica siano efficaci e significativi. L'esperienza alla base di questo contributo si riproponeva quanto accennato, e si è ricorsi al feedback correttivo indiretto<sup>2</sup> e alle tecnologie digitali per stimolare la produzione di testi orali, motivare gli apprendenti ad analizzare i propri errori e spingerli a migliorare i loro testi audio.

Le attività didattiche sono state programmate e realizzate tenendo in considerazione il contesto in cui ci si muoveva, in cui la massiccia diffusione di Internet e dei dispositivi mobili era (e continua ad essere) una costante. Il ricorso alle tecnologie digitali, in questo caso, è un riflesso dei cambiamenti che il loro uso ha apportato al nuovo contesto sociale, culturale ed educativo, spingendo le istituzioni e i docenti a riflettere su nuovi, o finora poco usati, approcci pedagogici (anche in seguito alla situazione provocata dal COVID-19). Ci si è resi conto che l'apprendimento non è più circoscritto alla sola lezione in presenza, in modalità sincrona e con il docente presente in classe: ed è ormai evidente quanto sia utile e necessario adattare le strategie didattiche al contesto<sup>3</sup>.

Molti elementi indicano che il futuro prossimo, che in alcuni casi è già presente, è costituito da un insegnamento che combina le lezioni in presenza con le attività on line o svolte sugli LMS<sup>4</sup>, in modo da offrire ai discenti un ambiente di apprendimento dinamico, con feedback continuo e possibilità di interazione anche a distanza (Dede, 2022). Con il ricorso alle risorse digitali, se usate in modo adeguato per creare attività didattiche su temi di interesse per gli apprendenti, i docenti possono aumentare il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti, incrementare la loro motivazione intrinseca e personalizzare

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid.

<sup>2</sup> Nel presente contributo, i termini implicito/esplicito vanno intesi come sinonimi di diretto/indiretto.

<sup>3</sup> Tra i quadri pedagogici di riferimento, il TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), elaborato da Mishra e Koeler (2006), <https://punyamishra.com/research/tpack/>, evidenzia l'importanza di integrare la conoscenza della materia che si insegna, la pedagogia specifica per il tipo di classe in cui si lavora e la conoscenza della tecnologia. Recentemente, lo stesso Mishra (2019) ha aggiunto un quarto elemento, il XK (*Contextual Knowledge*), specificando che è indispensabile per conoscere il contesto in cui esse si svolgono.

<sup>4</sup> *Learning Management System*, piattaforme educative su cui si possono creare, caricare e condividere materiali digitali. Ormai diffuse in università e scuole, quelle più conosciute sono Moodle e Blackboard.

l'apprendimento, ampliando le occasioni per migliorare la qualità dei risultati accademici (Egbert, 2020; Zhao, 2022).

D'altronde, oltre che dal feedback del docente, la nuova conoscenza originata nello studente può essere il risultato delle ricerche e del confronto con i materiali usati durante le lezioni in presenza, contenuti sugli ambienti virtuali di apprendimento, o sul web. A questo proposito, è compito del docente spingere gli apprendenti a utilizzare in modo appropriato il maggior numero possibile di risorse e strumenti digitali per la produzione di testi in lingua *target* e per verificare le correzioni da effettuare: quest'operazione (attivatrice di competenze trasversali ma fondamentali al giorno d'oggi), in cui è imprescindibile il ricorso alle tecnologie digitali, rientra nel novero della *digital literacy* (UNESCO, 2018: 6; UNESCO, 2023).

E anche se «There is tremendous transformative potential in digital technologies, but we have not yet figured out how to deliver on these many promises» (UNESCO, 2021: 3), sono sempre più numerose le esperienze di insegnamento di lingue straniere che combinano un approccio *blended* od online e l'uso dei dispositivi mobili<sup>5</sup>: tre fattori che danno luogo a quella che si può definire come “glottodidattica mobile” (Peppoloni, 2021), termine che ben riflette l'importanza di tali dispositivi per realizzare percorsi di apprendimento che tengano in considerazione le esigenze degli studenti, il contesto sociale e gli obiettivi didattici. Ovviamente, l'uso delle tecnologie digitali non è necessariamente sinonimo di maggior o miglior apprendimento: esse, di per sé, non sono le responsabili del successo o del fallimento delle esperienze didattiche, e il docente deve cercare di non cadere nel soluzionismo tecnologico (Morozov, 2016), pericolo sempre in agguato quando si ha a che fare con gli ambienti virtuali.

Ad ogni modo, pur offrendo una quantità enorme di strumenti ed occasioni per generare nuove e differenti opportunità di apprendimento, il Web e le *app* non sono la panacea e richiedono solide competenze digitali (parte della competenza docente)<sup>6</sup> perché non è sufficiente usare le *app* più appropriate, ma è imprescindibile organizzare in modo efficace il lavoro didattico negli spazi digitali in cui esse sono utilizzate, in modo che non siano mai il fine ma il mezzo.

Si tratta, quindi, di (ri)pensare e (ri)negoziare continuamente la propria didattica per adeguarla ai cambiamenti introdotti da molteplici fattori: l'ubiquità tanto del docente come dell'apprendente, la diffusione massiccia delle tecnologie digitali e di internet, la possibilità di avere spazi virtuali sempre più potenti e accessibili. Se vogliamo proporre esperienze didattiche significative, è fondamentale saper usare tutti questi strumenti e metterli al servizio di nuovi modi di concepire le lezioni perché, come dicono Cella e Viale (2021: V), «il bravo insegnante... si reinventa ogni giorno, adattandosi alle diverse classi, alle diverse individualità e alle diverse contingenze ambientali».

## 2. GLI OBIETTIVI E IL CONTESTO DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE

Le attività didattiche presentate in § 4. sono state pensate e realizzate con l'obiettivo principale di sviluppare l'interlingua degli apprendenti, attraverso la produzione di testi orali, e attivare la riflessione metacognitiva e metalinguistica.

<sup>5</sup> Numerose esperienze didattiche sono riportate in Trujillo et. al. (2022), e in Stockwell (2022).

<sup>6</sup> Alle competenze digitali dei docenti viene data grande importanza anche a livello istituzionale: valga per tutti il fondamentale *European Framework for the Digital Competence of Educators - DigCompEdu* (Punie, Redecker, 2017), che fin dall'inizio (pag. 4) chiarisce che il testo è stato scritto perché «As educators face rapidly changing demands, they require an increasingly broader and more sophisticated set of competences than before. In particular, the ubiquity of digital devices and the duty to help students become digitally competent requires educators to develop their own digital competence».

L'obiettivo della riflessione metacognitiva è spingere gli apprendenti a pensare alle strategie cognitive che si attivano nelle varie fasi dell'apprendimento, stimolandoli a ragionare sui meccanismi messi in atto durante l'esecuzione dei compiti realizzati (Torresan, 2023). Con la riflessione metalinguistica, si spingono gli studenti a una presa di coscienza sui meccanismi e le regole della lingua *target*<sup>7</sup>. Dal punto di vista del docente, ogni esercizio realizzato dagli studenti, oltre a migliorare le loro competenze linguistiche dovrebbe essere «utile anche in un senso formativo più ampio: utile per lo sviluppo dell'intelligenza, della capacità di ragionare, di riflettere, di apprendere cose nuove» (Pallotti, 2009: 4); dovrebbe anche, aggiungiamo, alimentare la percezione di un'evoluzione dell'interlingua, indispensabile per aumentare e mantenere la motivazione ad apprendere.

Pensando a tali finalità, le attività realizzate si proponevano di:

1. migliorare la fluidità della produzione orale;
2. migliorare l'accuratezza nella produzione linguistica;
3. migliorare la competenza linguistica generale;
4. stimolare l'apprendimento autonomo;
5. stimolare la riflessione metacognitiva e metalinguistica;
6. aumentare e mantenere la motivazione;
7. valutare l'efficacia del feedback correttivo implicito.

Per raggiungere gli obiettivi di cui sopra, il tipo di feedback offerto agli studenti non poteva che essere un feedback autenticamente formativo, con informazioni utili a migliorare la competenza linguistica, e inteso come processo che favorisce la metacognizione, in modo da migliorare la qualità di quanto appreso in precedenza, applicando gli opportuni adattamenti e modifiche.

Le attività si sono svolte da febbraio a giugno del 2019, in una classe di 29 studenti di italiano di livello B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (Council of Europe, 2020), che hanno frequentato un corso di 60 ore presenziali nel corso di laurea in Lingue Moderne all'*Universidad Complutense de Madrid*. L'età dei discenti era compresa tra i 20 e i 23 anni, tutti ispanofoni tranne uno studente di madrelingua inglese.

Il 50% del voto finale era rappresentato dal punteggio dell'esame di fine corso, l'altro 50% dalle valutazioni degli esercizi svolti durante il corso (presentazioni collegate agli argomenti del libro, esercizi di ripasso servendosi di risorse online, produzioni scritte assegnate per casa, ecc.).

Fin dall'inizio del corso è apparso chiaro che, per varie ragioni, gli studenti avrebbero frequentato le lezioni in presenza in modo irregolare: questa situazione è stata una delle motivazioni alla base dell'esperienza qui descritta, visto che alcuni giorni era presente tutta la classe, e altre volte assisteva la metà o un quarto degli iscritti.

Un rapido sondaggio informale svolto all'inizio del corso ha evidenziato 1) il possesso generalizzato di dispositivi mobili, 2) la possibilità di accedere ad Internet in qualsiasi momento e 3) in qualsiasi luogo: i 3 fattori sono stati determinanti nella decisione di creare attività didattiche in un ambiente di apprendimento digitale ed asincrono.

### 3. IL FEEDBACK CORRETTIVO E FORMATIVO

Il feedback correttivo (FC), uno degli argomenti più interessanti per chi si occupa di insegnamento/apprendimento di una lingua, è strettamente collegato al concetto di errore: nel nostro caso faremo riferimento agli errori di apprendenti di una LS nelle loro produzioni orali. Tra i primi ad occuparsi del tema dell'errore linguistico, Corder (1967)

<sup>7</sup> Sulla riflessione metalinguistica vedasi, tra gli altri, l'articolo di Addazi (2020).

distingue tra “errore” e “sbaglio”<sup>8</sup>, concetto in seguito rivisto da vari autori, sostenitori che tale divisione non è così netta come Corder la descrisse a suo tempo, e che la gravità o la categorizzazione di un errore è in gran parte una questione di opinione personale (Ellis, Shintani, 2014). D'altronde, se l'errore viene visto soprattutto come «production of a linguistic form that deviated from the correct form» (Allwright, Bailey, 1991: 84), il concetto di “corretto” può essere problematico se, e quando, lo si associa alla forma usata dai parlanti madrelingua<sup>9</sup>.

Come evidenziato dagli studi di linguistica e di pragmatica, ciò che è considerato grammaticalmente corretto in una lezione di LS, può non essere la forma usata (o preferita) da un parlante nativo<sup>10</sup>. La riflessione sull'errore e sui meccanismi del FC ha portato già da molti anni i docenti a chiedersi come gli errori dovrebbero essere corretti, facendo delle classiche 5 domande<sup>11</sup> sul tema un punto centrale della ricerca (Hendrickson, 1978).

Il tipo di feedback usato nella sequenza didattica alla base di questo studio è stato pensato con l'obiettivo di essere sia correttivo che formativo<sup>12</sup>: quest'ultimo fornisce a docenti e apprendenti le informazioni per sapere a che punto sono nel loro processo di apprendimento, dà agli studenti la possibilità di verificare il livello della loro interlingua, e di sapere quali sono i propri punti forti e quelli deboli, facilitando così il raggiungimento degli obiettivi accademici. Questo tipo di feedback, che sostiene gli apprendimenti in via di acquisizione, è una delle strategie più importanti in chiave di “valutazione per l'apprendimento”: di conseguenza, il docente, oltre che esperto della sua materia, assume il ruolo di facilitatore e creatore di attività didattiche specifiche per l'apprendimento della lingua *target* (Scierrì, 2023; William, 2018).

Tornando al FC (all'interno del quale includiamo implicitamente, in questo studio, il feedback formativo), esso fornisce informazioni preziose sullo stato dell'interlingua dell'apprendente, indicandogli che qualcosa, nella sua produzione linguistica, non è corretto (Lightbown, Spada, 1999), e che ci sono imprecisioni formali nella sua produzione linguistica (Swain, 1993). Per Ellis (2006: 28), il feedback correttivo può essere visto come «responses to learners' utterance containing an error» o che «are perceived as containing an error», e Nassaji e Kartchava (2017: ix) lo definiscono come «utterances that indicate to the learner that his or her output is erroneous in some way».

Il FC ha l'obiettivo di spingere gli apprendenti a riflettere sulle loro produzioni linguistiche e valutare in che modo esse possono essere modificate per migliorarne la qualità (Swain, 1993: 160): sia i docenti che gli studenti dovrebbero essere consapevoli che “under certain conditions, corrective feedback can play a beneficial role in facilitating the acquisition of the L2, which may be difficult to learn through input alone” (Heift, Nguyen, 2021: 226), e dovrebbero fare del FC un'attività di routine applicata alle produzioni linguistiche, sia orali che scritte.

<sup>8</sup> Per Corder (1967: 167), gli errori sono deviazioni sistematiche nel linguaggio dell'apprendente, sono il risultato di una mancanza di conoscenza e rivelano a che punto è l'interlingua dello studente. Gli sbagli, invece, sono generati da lapsus, errori di concentrazione, particolari stati fisici o mentali, non sono sistematici e, sempre secondo Corder, non hanno alcun significato per il processo di apprendimento di una lingua.

<sup>9</sup> Usiamo *madrelingua* per comodità ma in realtà, per essere più precisi, si dovrebbe parlare di lingua ufficiale di un Paese o di lingua dell'istruzione scolastica.

<sup>10</sup> Per il nesso tra linguistica, grammatica e pragmatica vedasi, tra gli altri, i lavori di Ellis (2008), Bazzanella (2008), Pedrazzini (2017) e De Marco (2021).

<sup>11</sup> Più precisamente, Hendrickson (1978: 389) si chiede: «Should learner errors be corrected? If so, when should learner errors be corrected? Which learner errors should be corrected? How should learner errors be corrected? Who should correct learner errors?».

<sup>12</sup> Il *feedback formativo* è quello che, in linea generale, viene presentato come *Assessment for Learning*.

Un ulteriore obiettivo del FC è motivare gli studenti ad attivare tutte le loro conoscenze pregresse, spingendoli ad acquisirne di nuove, chiedendogli di riflettere sulle scelte linguistiche che hanno effettuato e, se non sono corrette, modificarle. Tale pratica deve essere considerata un'azione formativa per raggiungere gli obiettivi linguistici a cui essi aspirano, e che sono loro richiesti dal docente. Thurlings *et al.* (2013: 12) segnalano alcune caratteristiche che dovrebbe avere un FC efficace: essere formulato in modo da portare lo studente a formulare risposte corrette; essere chiaro e fornire informazioni specifiche; avvenire tra due persone tra le quali c'è una buona relazione; essere costruttivo, imparziale, non giudicante, e orientato a un obiettivo specifico.

Indipendentemente dalle strategie sollecitative usate per il feedback, una didattica efficace dovrebbe basarsi su una valutazione di tipo formativo che inneschi nello studente un processo di miglioramento e di autoriflessione, e il docente dovrebbe sempre tenere in considerazione il contesto ed essere consapevole che ci sono innumerevoli fattori che possono influenzare la percezione e l'utilità del FC agli occhi degli studenti (Nassaji, Kartchava, 2020; Rahimi *et al.*, 2015). Si tratta di utilizzare il FC e la valutazione ad esso collegato come un punto di partenza e non solo di arrivo, commentare gli errori che ha commesso mostrandoglieli non come un fallimento o qualcosa di negativo, ma come aspetti su cui riflettere e dai quali imparare e, in questo senso, l'atteggiamento del docente è fondamentale (Zan, 2007). Il FC, visto anche come azione fondamentale della valutazione formativa, dovrebbe essere inteso sia come un processo che promuove lo sviluppo della riflessione metalinguistica e metacognitiva, aiutando l'apprendente nel suo cammino verso l'autonomia, sia come un momento di controllo rispetto agli obiettivi posti (Bailini, 2020; Storai, Pedani, 2021; Scierri, Batini, 2018).

### 3.1. I tipi di feedback correttivo

Sia per il FC scritto che per il FC orale, le strategie di correzione messe in atto dal docente possono essere di molti tipi e una loro definizione deve necessariamente considerare, tra gli altri, i lavori di Truscott (1996), Lyster e Ranta (1997), Ellis (2009; 2010), Sheen (2010) e Lyster, Saito (2010)<sup>13</sup>. Una delle tassonomie più conosciute, che prenderemo come punto di riferimento per la sua rilevanza, versatilità e chiarezza, è quella di Lyster, Ranta (1997), che comprende sette tipologie:

1. correzione esplicita: il docente fornisce la forma corretta, indicando in modo esplicito la forma errata prodotta dall'apprendente;
2. riformulazione: il docente ripete in modo corretto la parte dell'enunciato che l'apprendente aveva prodotto in modo errato;
3. richiesta di chiarimenti: il docente segnala che non ha capito l'enunciato prodotto dall'apprendente e lo invita a riformulare la parte dell'enunciato che non gli è chiara;
4. metalinguistica: il docente, senza dare la versione corretta, fa domande o commenti, dà suggerimenti o informazioni, in modo da guidare l'apprendente a capire e correggere l'errore prodotto;
5. elicitazione: il docente chiede esplicitamente all'apprendente di autocorreggere o di completare il suo enunciato, oppure può ripetere l'enunciato fino al punto prima dell'errore ed aspettare che l'apprendente lo corregga;
6. ripetizione: il docente ripete l'enunciato che contiene l'errore, sottolineando con l'intonazione il punto problematico;

<sup>13</sup> Da segnalare, per la sua ricchezza di dati, lo studio di Li e Vuono (2019) che passa in rassegna le principali ricerche degli ultimi 25 anni sul feedback correttivo, sia scritto che orale.

7. correzione multipla: il docente usa, nello stesso turno correttivo, due o più tipi di feedback.

A queste sette strategie ne vanno aggiunte altre due, non comprese nella tassonomia di Lyster e Ranta (1997): la valutazione negativa, in cui il docente esprime una valutazione negativa diretta verso l'errore prodotto dall'apprendente (Boulima, 1999), e la comunicazione non verbale, strategia con cui il docente, usando la gestualità o la mimica facciale, indica che c'è un errore nell'enunciato dell'apprendente (Panova, Lyster, 2012; Monami, 2013; Monami, 2021).

### 3.2. *Il feedback correttivo metalinguistico indiretto*

Il termine “metalinguistico” forma parte delle caratteristiche di varie discipline, e comprende diversi aggettivi che contribuiscono alla sua definizione: “consapevolezza”, “conoscenza”, “competenza”, “attività” e “riflessione” sono tra quelli più ricorrenti (La Russa, Nuzzo, 2021; Watson, Newman, 2017). In linguistica, l'attenzione si focalizza soprattutto sul linguaggio e il metalinguaggio, e la riflessione metalinguistica può essere definita come l'azione che porta ad analizzare il linguaggio stesso, e le connessioni tra la forma e il significato, dal punto di vista lessicale, fraseologico, testuale e discorsivo, oltre che su un piano semantico, grammaticale, sintattico, fonologico e pragmatico (Pinto, 2015).

Il rapporto tra la conoscenza metalinguistica e l'acquisizione di una LS/L2 trova pareri discordanti tra chi, come Krashen (1981) e Paradis (1994) afferma che non c'è collegamento tra la conoscenza esplicita di una lingua ed averne la competenza linguistica e quanti (ad esempio Smith, 1991; Ellis, 1994, 2004), invece, affermano che la conoscenza esplicita di una lingua può dare un contributo indiretto «to the acquisition of implicit knowledge by facilitating attention to form in the input» (Ellis, 2004: 228).

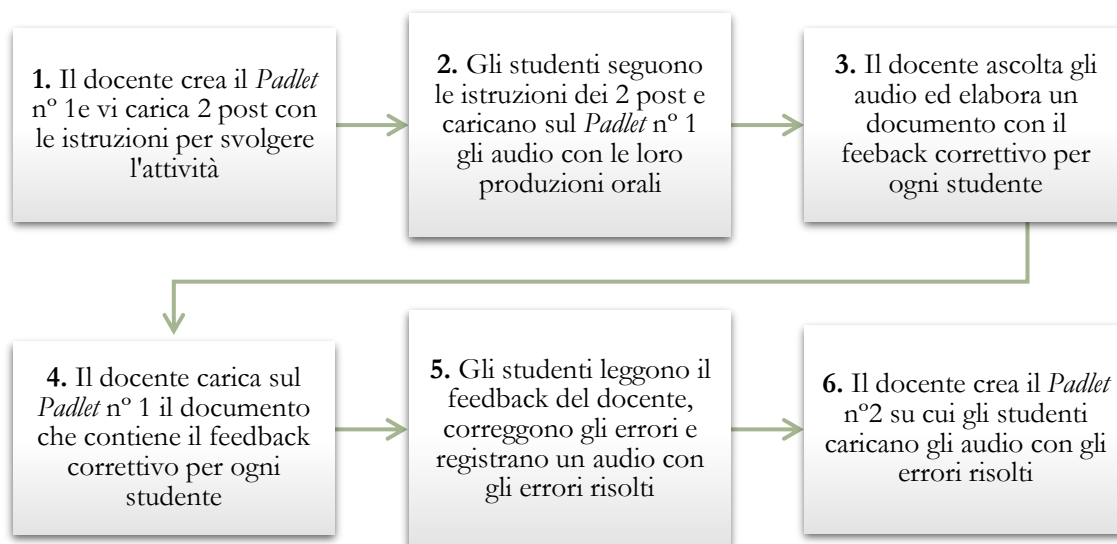
Molti lavori di ricerca segnalano i vantaggi della riflessione metalinguistica sottolineando come essa aumenti, nelle attività in cui viene attivata, l'osservazione e la consapevolezza dei meccanismi linguistici della lingua *target*, con ricadute positive sull'apprendimento: secondo molti autori, una conoscenza metalinguistica esplicita può facilitare la focalizzazione dello studente sui legami tra la forma e il significato, aiutandolo nella produzione consapevole dell'*output* e ricadute positive sulla qualità della produzione linguistica (Ellis, 1994; Skehan, 1998; Butler, 2002; Ellis, 2008; Roehr, 2008; Gass et al., 2013; Martari, 2020).

Per quanto riguarda le tipologie di feedback correttivo metalinguistico, esse sono fondamentalmente di due tipi: diretto (FCMD) e indiretto (FCMI). Nel primo caso, il docente tratta l'errore fornendo allo studente la forma corretta dell'enunciato, accompagnandola con un commento metalinguistico che ha l'intenzione di rafforzare la correzione. Nel secondo, il docente segnala l'errore nell'enunciato, accompagnato da una spiegazione metalinguistica, ma non dà la forma corretta all'apprendente, non corregge il suo errore (Sheen, 2011; Ferreira, Oportus, 2018). Da un punto di vista cognitivo sembra che il FCMD richieda agli apprendenti un carico cognitivo minore rispetto al FCMI: però, anche se con quest'ultimo, rispetto al primo, lo studente deve lavorare a un livello linguistico più profondo, verificando ed elaborando una maggior quantità di informazioni per giungere a risolvere il problema della non correttezza dell'enunciato che ha prodotto; il vantaggio è che ciò produrrebbe una acquisizione linguistica di maggior qualità e durata rispetto a quella generata dal FCMD (Ferris, 2010; Bitchener, Ferris, 2012; Ferreira, 2017).

#### 4. LE ATTIVITÀ DIDATTICHE DELL'ESPERIENZA

Le attività didattiche proposte in questo paragrafo consistevano nella produzione, revisione, correzione e miglioria di un testo audio collegato a un tema del manuale usato nel corso<sup>14</sup>. Le attività pratiche degli studenti e le proposte del docente sono sintetizzate, in modo grafico, nella Tabella 3.

Tabella 3. *Fasi dell'esperienza didattica*



Nello specifico, le attività didattiche realizzate sono state le seguenti:

- registrazione, da parte degli studenti, di un testo orale per rispondere alla domanda “Cosa ti piacerebbe fare alla fine dell’università? Perché? Dove? Come?”<sup>15</sup>;
- seguendo le istruzioni, ogni studente ha caricato il suo file, con la registrazione di cui sopra, sul *Padlet*<sup>16</sup> creato dal docente. Sono stati caricati sulla bacheca virtuale due post realizzati dal docente, uno scritto e l’altro audio, che gli studenti dovevano consultare prima di iniziare a registrare i messaggi. Il post scritto conteneva le istruzioni e alcuni consigli per produrre un buon testo audio; il post con l’audio conteneva le informazioni per caricare l’audio sul *Padlet*;
- il docente ha ascoltato le registrazioni di ogni studente, e ha riportato il feedback correttivo su un documento di testo, abbinandolo al momento in cui era avvenuto l’errore. Tutti gli errori degli studenti, se sono stati corretti o meno (o se lo studente non ha fatto nessun tentativo di correzione), e il feedback del docente, sono contenuti nell’appendice alla fine di questo contributo;

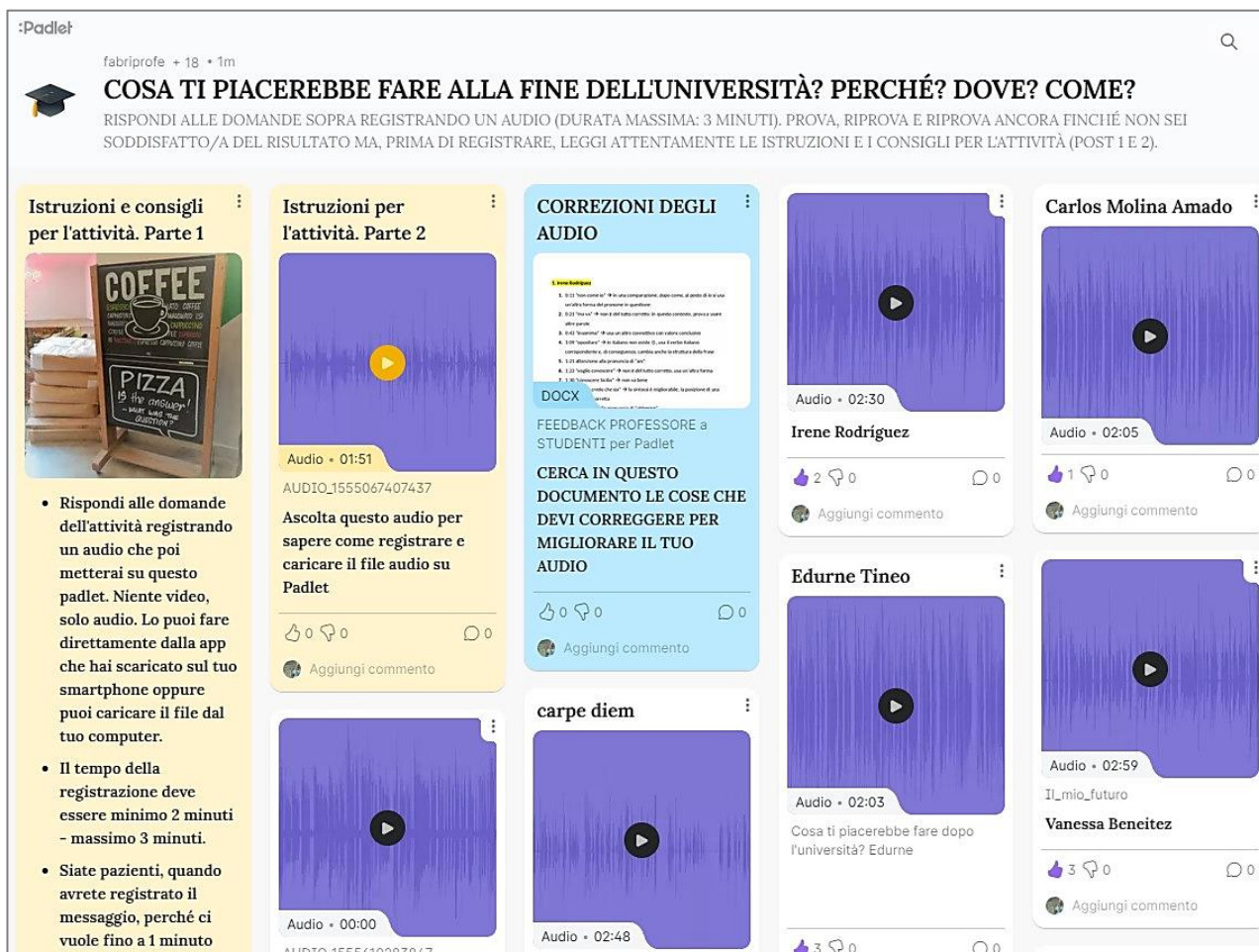
<sup>14</sup> Nuovo Contatto B1 (2015), Loescher Editore, Unità 04 - *Come ha saputo di questo lavoro?*

<sup>15</sup> Il sottotitolo della domanda-tema era formulato come segue: “Rispondi alle domande sopra registrando un audio (durata massima: 3 minuti). Prova, riprova e riprova ancora finché non sei soddisfatto/a del risultato ma, prima di registrare, leggi attentamente le istruzioni e i consigli per l’attività (post 1 e 2)”.

<sup>16</sup> *Padlet*, <https://padlet.com/>, nelle web italiane che si occupano di tecnologie educative, è definito in vari modi: bacheca virtuale, tabellone digitale, strumento digitale, muro virtuale e muro digitale. In inglese lo si definisce generalmente come *educational web app* o *online teaching app*. Sul *Padlet* creato e disponibile online si possono caricare e visualizzare testi scritti, audio, video, foto, e si possono creare post contenenti link.

d. il docente ha caricato il documento con il feedback correttivo sul *Padlet* iniziale (*Padlet* n° 1)<sup>17</sup>. Alla fine delle azioni descritte, il *Padlet*<sup>18</sup> appariva come nella Figura 1.

Figura 1. *Padlet* n° 1 iniziale con le istruzioni, le registrazioni e il documento con il feedback correttivo



Per registrare i messaggi da caricare sul *Padlet* n° 1 gli studenti hanno avuto una settimana di tempo; alla fine di tale periodo, per avere informazioni e verificare la percezione degli studenti, il docente ha sottoposto agli studenti un questionario anonimo, creato con Google Moduli, contenente 6 domande. I risultati del questionario sono visibili nella Tabella 1.

Tabella 1. *Informazioni e percezione degli studenti sull'attività di registrazione caricata sul Padlet n° 1 "Cosa ti piacerebbe fare alla fine dell'università? Perché Dove? Come?"*

Domanda 1	Lo smartphone	Il tablet	Il computer portatile	Il computer da tavolo
Ho registrato il mio messaggio con	n = 7	n = 1	n = 6	n = 1

<sup>17</sup> [https://padlet.com/fabriprofe/cosa\\_ti\\_piacerebbe\\_fare](https://padlet.com/fabriprofe/cosa_ti_piacerebbe_fare).

<sup>18</sup> Post gialli = istruzioni e consigli per svolgere l'attività; post viola = audio degli studenti; post celeste = documento con il feedback correttivo indiretto per ogni produzione orale.

Domanda 2	1 volta	2 o 3 volte	4 o 5 volte	Più di 6 volte
Prima di caricare la versione finale ho provato e registrato il messaggio	-----	n = 4	n = 2	n = 9

Domanda 3	Gli appunti	Il manuale	Gli appunti e il manuale	Internet	Internet, manuale e appunti	Nessun materiale consultato
Prima di registrare il messaggio ho consultato	n = 5	-----	n = 3	n = 4	n = 2	n = 1

Domande 4, 5 e 6	Molto d'accordo	D'accordo	Incerto	In disaccordo	Molto in disaccordo
4. La mia fluidità è migliorata dalla prima all'ultima registrazione	n = 3	n = 8	n = 3	n = 1	-----
5. La mia grammatica è migliorata dalla prima all'ultima registrazione	n = 3	n = 7	n = 4	n = 1	-----
6. Secondo me è un'attività utile	n = 7	n = 5	n = 2	n = 1	-----

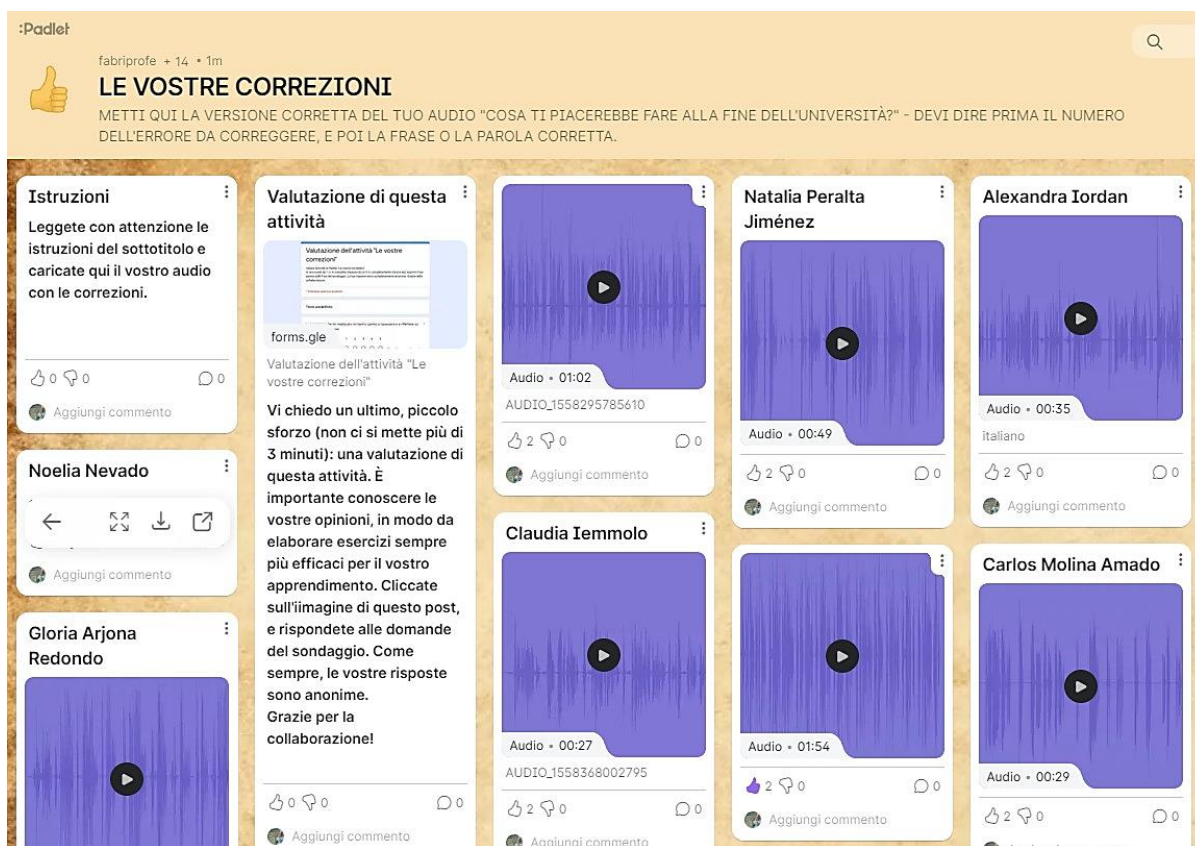
A questo punto, le attività svolte in sequenza sono state le seguenti:

- il docente ha creato il *Padlet* n° 2 dal titolo “Le vostre correzioni” (Figura 2);
- ogni studente, dopo aver letto il feedback correttivo indiretto della sua produzione orale, ha caricato una nuova versione del proprio audio con le correzioni apportate. Agli apprendenti era stato chiesto di leggere il feedback correttivo che il docente aveva caricato sul *Padlet* n° 1, risolvere gli errori contenuti nella produzione orale, registrare un secondo messaggio con le forme corrette, e caricare tale file audio sul *Padlet* n° 2;
- gli studenti, accedendo da un link posto sul *Padlet* n° 2, hanno risposto alle domande di un questionario anonimo riguardante la valutazione dell'attività di correzione svolta.

La schermata del *Padlet* n° 2, alla fine delle attività descritte, presentava l'aspetto della Figura 2<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> <https://padlet.com/fabripofe/levostrecorrezioni>.

Figura 2. Padlet n° 2 con le istruzioni, il post di valutazione e le registrazioni degli studenti con gli errori da essi risolti



Le domande del questionario, e le risposte con la relativa percezione degli studenti, sono riportate nella Tabella 2.

Tabella 2. *Percezione degli studenti sull'attività di correzione svolta*

Domande 1, 2, 3 e 4	Molto d'accordo	D'accordo	Incerto	In disaccordo	Molto in disaccordo
1. Le correzioni che ho realizzato mi hanno spinto a ripassare e a riflettere sulla grammatica	n = 8	n = 1	n = 1	---	---
2. Sento che questa attività mi ha fatto riflettere sulle strategie che uso per imparare l'italiano	n = 6	n = 2	n = 2	---	---
3. Registrare la forma corretta delle frasi che erano sbagliate è stato utile per migliorare le mie competenze linguistiche	n = 6	n = 2	n = 1	---	n = 1
4. Mi piacerebbe realizzare altre attività di questo tipo	n = 6	n = 1	n = 3	---	---

#### 4.1. Cosa e come si è corretto

Da quanto esposto finora, e con il fine di raggiungere gli obiettivi specificati in § 2. la scelta del FCMI è sembrata la più coerente e la più efficace, anche considerando il livello di competenza linguistica degli apprendenti<sup>20</sup>. Come già accennato, alcuni degli scopi del lavoro esposto in queste pagine erano legati alla riflessione metalinguistica e alla motivazione degli apprendenti: per favorire entrambe, e focalizzare l'attenzione sulle correzioni da realizzare, si è deciso di usare il minimo di tecnicismi linguistici per fornire il feedback correttivo, in modo da favorire la comprensione e rendere subito chiaro che cosa veniva richiesto agli studenti.

I tipi di errori segnalati agli apprendenti hanno riguardato il lessico, la morfologia, la sintassi, la morfosintassi, la pragmatica e la fonetica, dando particolare enfasi a una riflessione sul co-testo perché, in fase di correzione delle produzioni, erano stati individuati molti casi legati all'uso di forme linguistiche corrette ma non appropriate al contesto<sup>21</sup>. Si è insomma cercato di far migliorare gli studenti non solo negli aspetti linguistici legati alla forma ma anche in quelli relativi alla competenza linguistica generale, cercando di avere un feedback il più efficace possibile a tutti i livelli, visto anche che «Research has shown feedback to be provided more on grammatical errors than lexical and phonological errors, but learners appear to notice and react to the latter targets more» (Nassanji, Kartchava, 2020: 152).

Nella formulazione del feedback si sono evitate frasi che potessero avere effetti negativi sul filtro affettivo o costituire dei giudizi di qualsiasi tipo (anche extra linguistico) sul contenuto delle produzioni orali. Per dare il piacere e la motivazione di cercare le forme adeguate per la produzione in lingua *target*, il feedback correttivo è stato dato modulando la quantità di informazioni che lo rendevano più o meno indiretto, considerando il più possibile le caratteristiche personali e il livello di competenza linguistica di ogni studente.

Tale tipo di feedback correttivo, aggiustato alle esigenze e al livello dell'apprendente, sembra agevolare l'attivazione della Zona di Sviluppo Prossimo (Vygotsky, 1978, 1986), stimolandolo a spingersi un poco più in là delle sue conoscenze attuali sulla lingua *target* e aiutandolo nella riflessione metalinguistica. Il livello implicito/esplicito che è stato usato per le istruzioni fa riferimento soprattutto alle scale di regolazione delle strategie di feedback contenute nei lavori di Alijaafreh e Lantolf (1994), Kerr (2020) e Bailini (2020)<sup>22</sup>.

Nella scala elaborata da Bailini (2020: 31)<sup>23</sup>, che riprende e adatta quella di Alijaafreh e Lantolf (1994), se si ricorre alla strategia di feedback di livello 1 (praticamente quello più indiretto), «il docente indica che qualcosa non va nel testo, senza scendere nei dettagli» (traduzione nostra). Potremmo equiparare il livello 1 della scala di Bailini a quello che Kerr (2020: 8) indica come l'esempio di strategia più indiretta per il feedback nella lingua scritta («A mark in the margin indicates that there is an error in a particular line of text»). Riportiamo sotto alcuni esempi di feedback dato dal docente e le relative correzioni da parte dello studente.

<sup>20</sup> Secondo Ferreira e Oportus (2018: 105) il FCMI sembra il tipo di strategia più efficace per trattare gli errori grammaticali nei livelli linguistici a partire dal B1, e ciò è da mettere in relazione anche alla capacità di elaborazione metalinguistica che di solito possiede un apprendente di una LS/L2 a partire da tale livello.

<sup>21</sup> Sul tema, e sul co-testo vedasi, tra gli altri, Ali (2022).

<sup>22</sup> I tre lavori citati mostrano esempi di feedback correttivo situandoli lungo un asse, dal più esplicito al più implicito, con strategie di feedback applicabili sia ai testi scritti che a quelli orali.

<sup>23</sup> La scala va da 0 (che rappresenta il feedback più implicito, in cui il docente o l'apprendente leggono attentamente la parte del testo che contiene l'errore, senza nessun commento o intervento da parte del professore) a 10 (il feedback più esplicito, in cui il docente, dopo aver corretto l'errore, offre esempi di uso adeguato della forma che lo studente aveva sbagliato).

St. = studente/studentessa D = docente

St. 1: “anche credo che sia un’ottima opportunità”

D.: la frase è migliorabile...

St. 1 “credo che sia anche un’ottima opportunità”

St. 3: “devo investigare un po’...”

D.: c’è qualcosa che non va bene...

St: “devo fare una ricerca”

St. 4: “continuare imparando”

D.: c’è qualcosa che non va...

St. 4 “continuare a imparare”

St. 8: “come tedesco, come arabo”

D.: manca qualcosa

St. 8: “come il tedesco, come l’arabo”

St. 11: “lavorare come traduttrice”

D.: in italiano si dice in un altro modo...

St. 11: “fare la traduttrice”

St. 12: “mi hanno lasciato davvero riflessiva”

D.: la frase è una traduzione quasi letterale dello spagnolo: in italiano, come si esprime?

St. 12: “mi ha fatto pensare molto”

St. 13: “non necessariamente lingue”

D.: la frase non va bene

St. 13 “non necessariamente insegnante di lingue”

St. 18: “non ha cambiato”

D.: attenzione, qualcosa non è corretto!

St. 18: “non è cambiato”

In alcuni casi, a seconda del tipo di errore e della competenza linguistica dello studente, è stato dato all’apprendente un tipo di feedback leggermente più implicito, indicando in modo generico il tipo di errore, ma senza scendere nei dettagli<sup>24</sup>.

St. 3: “altri lavori che mi piacerebbero fare”

D.: rivedi la morfosintassi della frase

St. 3: “altri lavori che mi piacerebbe fare”

St. 9: “penso che è importante”

D.: stai esprimendo un’opinione, che modo verbale usi?

St. 9: “penso che sia importante”

St. 11: “perché questo sarebbe i miei lavori da sogno”

D.: rivedi la concordanza tra le diverse parti della frase

St. 11: “perché questi sarebbero i miei lavori da sogno”

<sup>24</sup> Questo livello di strategia del feedback viene messo da Bailini (2020) in una posizione intermedia, dandogli un livello di 4 su 10, ricordando che il livello 0 è la strategia più implicita e il livello 10 rappresenta la strategia più esplicita.

Altre volte si è evidenziato graficamente l'errore, sottolineandolo, senza specificarne la tipologia («An error is underlined, but no further information is given», Kerr, 2020: 8) strategia di feedback tra le più indirette, applicabile ai testi scritti, e che possiamo far coincidere con il livello 5 della scala di regolazione di Bailini («il docente indica ciò che non va nel testo ma senza offrire informazioni sulla tipologia dell'errore»).

St. 6: “viaggiare allo straniero”.

D.: Le parole sottolineate non sono corrette

St. 6: “Viaggiare all'estero”

St. 6: “non è importante per me si correggo errori”

D.: Correggere la parte sottolineata

St. 6: “non è importante per me se correggo gli errori”

St. 11: “una cosa che mi richiama l'attenzione”

D.: Sostituire le parole sottolineate

St. 11: “una cosa che mi interessa moltissimo”

St. 13: “lavorare su qualcosa di semplice che non richiede un sacco di pensiero”

D.: Le parti sottolineate vanno cambiate

St. 13: “lavorare su qualcosa di semplice che non richiede pensare molto”

St. 15: “lavorare come assistente di volo”

D.: cambia le parole sottolineate

St. 15 “fare l'assistente di volo”

In altri casi ancora, il docente ha fornito indizi che potessero aiutare l'apprendente a correggere l'errore e a produrre la forma corretta. A volte si sono sottolineate le parole da correggere ma, laddove possibile, si è scelto di dare le indicazioni senza scendere troppo nei particolari, con l'obiettivo di stimolare il più possibile la riflessione linguistica, come appare evidente soprattutto negli esempi di St. 1 e St. 11 in cui la correzione operata dallo studente ha portato a riformulare la frase in modo sostanziale.

St. 1: “È difficile trovare questo lavoro senza opositare<sup>25</sup>”

D.: in italiano non esiste “opositare”, usa il verbo italiano corrispondente e, di conseguenza, cambia anche la struttura della frase.

St. 1: “Dovrei presentarmi ai concorsi di insegnante di lingua”

St. 7: “sono una ragazza con ambizione”

D.: usa la forma aggettivale

St. 7: “Sono una ragazza ambiziosa”.

St. 9: “cosa faranno con il suo futuro”

D.: devi concordare la parola sottolineata con il soggetto della frase

St. 9: “Cosa faranno con il loro futuro”

St. 11: “anche credo che questo può essere un'opportunità”

D.: quale deve essere la posizione di “anche”? Se è una possibilità/probabilità, qual è il modo verbale che esprime il concetto?

St. 11: “credo che questo potrebbe essere anche un'opportunità”

St. 15: “anche io ho sempre detto che...”

<sup>25</sup> In spagnolo, il verbo *opositar* significa “partecipare a un concorso per essere assunto in un'istituzione pubblica” e da qui, per ibridazione, la produzione di \*opositare.

D.: la posizione di “anche” non è corretta e non ci vuole il pronome soggetto  
St. 15: “ho anche sempre detto che...”

St. 16.: “come l’italiano è una lingua più facile...”

D.: “come” è un comparativo, sostituisilo con una congiunzione che introduce una causa

St. 16: “siccome l’italiano è una lingua più facile...”

Nelle strategie di feedback si sono usate sia tecniche per i testi scritti, sia tecniche generalmente applicate ai testi orali e, come accennato, il livello di implicito/esplicito delle istruzioni è stato dato anche in funzione del livello di competenza linguistica e delle necessità dell’apprendente.

Oltre che agli aspetti morfosintattici e lessicali della lingua, gli studenti hanno lavorato anche sulla fonetica, ricevendo indicazioni per quanto riguarda la pronuncia delle geminate, la posizione della vocale tonica in una determinata parola o la discriminazione delle consonanti “b” e “v” che, in spagnolo, hanno lo stesso suono. Anche in questo caso, le strategie di feedback sono state le più implicite possibili, e riportiamo sotto alcuni esempi.

D. a St. 1: “attenzione alla pronuncia di “ani”.

D. a St. 1: attenzione alla pronuncia di “abbenire”.

D. a St. 2: “nella parola “affascina”, dov’è la vocale tonica?”

D. a St. 2: “sabere”, attenzione alla pronuncia”.

D. a St. 4: “conocere”, qual è la pronuncia corretta?”.

D. a St. 7: “pronuncia di “ani”, correggila per favore.”

D. a St. 18: “conoscere”, dov’è la vocale tonica?

D. a St. 18: “escena”, la pronuncia non va bene.

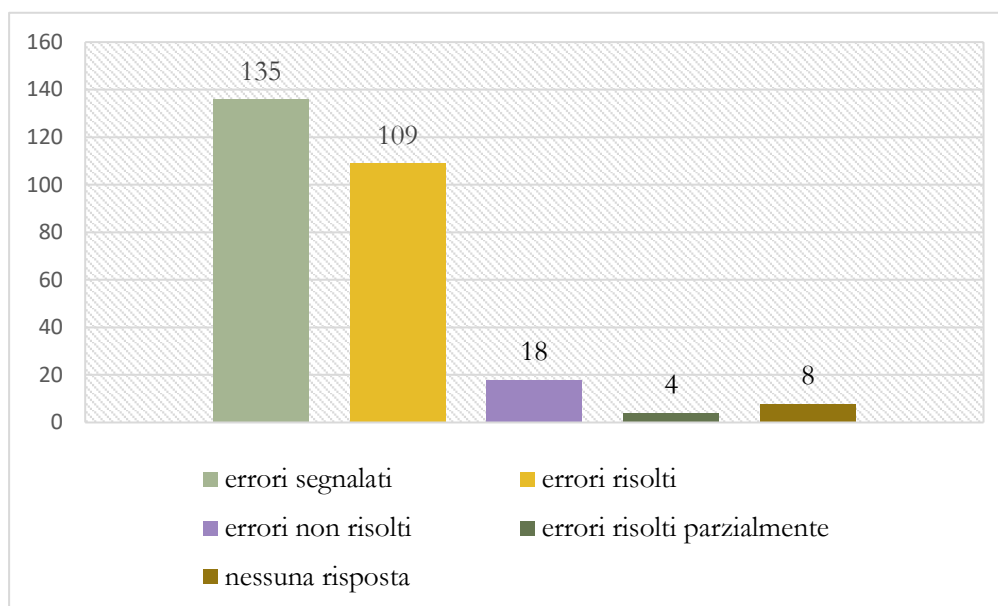
Per l’analisi quantitativa degli errori segnalati e risolti, e i relativi commenti, si si rimanda alla Figura 4 del § 5.

## 5. ANALISI DEI DATI DELL’ESPERIENZA

L’analisi quantitativa dell’esperienza è visibile, graficamente, nella Figura 4. Vi sono riportati la quantità di errori segnalati (feedback del docente agli studenti); gli errori risolti (una correzione soddisfacente, da parte del discente, dell’errore commesso); gli errori non risolti (lo studente non ha corretto in modo adeguato l’errore); gli errori risolti parzialmente (l’apprendente ha effettuato una correzione non completa o non pienamente soddisfacente dell’errore); e i casi di nessuna risposta (lo studente non ha risposto alla segnalazione del docente).

Dei 135 errori segnalati dal docente, quelli risolti positivamente dagli studenti sono stati 109: in percentuale, questo dato rappresenta l’80,7%. Nel 13,3% dei casi (18 errori), gli apprendenti non hanno saputo risolvere gli errori commessi, non correggendoli adeguatamente. I 4 errori risolti parzialmente dagli studenti rappresentano il 2,9% del totale degli errori fatti. Infine, nel 5,9% dei casi in cui il docente ha segnalato l’errore, da parte degli studenti non c’è stata nessuna risposta (8 casi).

Figura 4. Errori segnalati e risolti nelle produzioni orali



Riguardo alle informazioni e alla percezione degli studenti sulla prima attività proposta (dati riportati nella Tabella 1), in cui si chiedeva la registrazione di un audio da caricare sul *Padlet* n° 1, la quasi totalità (93,4%) dei 15 studenti che ha risposto alle domande del questionario ha usato i dispositivi mobili (smartphone e computer portatile) per la registrazione, e solo una persona ha usato il computer da tavolo. Ciò dimostra l'utilità di tali strumenti come supporto all'apprendimento e la loro utilità in un contesto che tenga in considerazione le necessità degli studenti (in questo caso, la loro discontinua presenza alle lezioni del corso).

Prima di caricare la versione finale della produzione orale sul *Padlet* n° 1 (Domanda 2, Tabella 1), il 60% dei discenti ( $n = 9$ ) ha provato a registrarla più di 6 volte, il 13,3% ( $n = 2$ ) ha effettuato 4 o 5 prove, e il 26,7% ( $n = 4$ ) ha fatto 2 o 3 tentativi. Che la maggior parte degli studenti abbia registrato più di 4 volte il messaggio, prima di essere soddisfatto del risultato raggiunto, sembra indicare che l'attività è stata motivante e che c'era la consapevolezza della sua utilità come esercizio per lo sviluppo dell'interlingua.

Difatti, e collegato a quanto sopra, tutti gli studenti tranne 1, prima di registrare il messaggio hanno consultato gli appunti presi in classe, il manuale usato durante il corso, e le pagine web su Internet (Domanda 3, Tabella 1).

Le Domande 4, 5 e 5 della Tabella 1 sono state valutate con una scala Likert a 5 punti. Le risposte alla Domanda 4 mostrano che 11 apprendenti su 15 ( $n = 73,3\%$ ) hanno percepito un progresso nella loro fluidità tra la prima e l'ultima registrazione (risposte "molto d'accordo" e "d'accordo"); 3 di loro sono stati incerti se tale miglioramento era avvenuto o meno, e 1 di loro è stato in disaccordo.

Le risposte alla Domanda 5 indicano che il 66,7% degli studenti ( $n = 10$ ) ha percepito un miglioramento della propria competenza grammaticale tra la prima e l'ultima registrazione (risposte "molto d'accordo" e "d'accordo"); 4 di loro sono stati incerti su tale miglioramento e 1 persona si è mostrata in disaccordo.

Le risposte alla Domanda 6 mostrano che l'80% degli apprendenti ( $n = 12$ ) ha trovato l'attività di grande utilità (risposte "molto d'accordo" e "d'accordo"); 2 di loro sono stati incerti, e 1 di loro si è trovato in disaccordo sull'utilità dell'attività svolta.

Nel complesso, le risposte alle domande della Tabella 1 sembrano esprimere una percezione, da parte degli apprendenti, di utilità dell'attività di produzione orale e

registrazione, soprattutto per quanto riguarda la fluidità e il miglioramento della competenza grammaticale: possiamo ipotizzare, come causa del miglioramento, l'effetto positivo delle ripetute registrazioni prima di caricare l'audio finale, e la lettura e il ripasso degli appunti e dei materiali didattici disponibili sul manuale e sul web.

Come detto in precedenza, a una prima attività di registrazione della produzione orale è seguita una seconda registrazione da parte degli studenti, con la versione corretta degli errori evidenziati dal feedback indiretto fornito dal docente. La percezione dei 10 apprendenti che hanno risposto alle domande del questionario sull'attività di correzione dei propri errori è visibile nella Tabella 2.

Le risposte alla Domanda 1, riguardante la riflessione metalinguistica e la motivazione a ripassare gli argomenti grammaticali già visti, mostra che 8 studenti su 10 sono stati molto d'accordo nel percepire di grande stimolo ed utilità.

La Domanda 2 chiedeva di esprimersi sulla relazione tra l'attività di correzione svolta dopo il feedback indiretto del docente e la riflessione metacognitiva: il 60% degli studenti (n = 6) è stato molto d'accordo nel percepire l'esercizio come un utile strumento di riflessione sulle strategie usate per apprendere; il 20% (n = 2) è stato d'accordo; un altro 20% è stato incerto.

L'attività di correzione delle parole e frasi che erano state segnalate come non accettabili dal docente era alla base anche della Domanda 3: il 60% dei discenti (n = 6) è stato molto d'accordo nel percepire l'utilità dell'esercizio per migliorare le proprie competenze linguistiche; il 20% (n = 2) è stato d'accordo; 1 studente è stato incerto; 1 studente si è trovato molto in disaccordo sul fatto che correggere gli errori della produzione orale fosse stato utile per migliorare le proprie competenze linguistiche.

È stato infine chiesto agli studenti, nella Domanda 4, se gli sarebbe piaciuto realizzare altre attività dello stesso tipo: il 60% di loro (n = 6) si è detto molto d'accordo nel ripetere l'esperienza; 1 studente si è detto d'accordo; 3 studenti hanno espresso la loro incertezza al riguardo.

Ci sembra che anche le risposte della Tabella 2 restituiscano una percezione di utilità dell'attività di correzione degli errori contenuti nelle produzioni orali. Dai risultati del questionario si percepisce che l'attività ha motivato i discenti ad approfondire e migliorare le loro competenze grammaticali e le loro competenze linguistiche, e a riflettere sui processi cognitivi messi in atto durante l'apprendimento.

## 6. CONCLUSIONI

Per programmare le attività didattiche presentate in questo contributo ci si era ripromessi di far lavorare gli apprendenti sia sull'accuratezza che sulla fluidità, cercando di evitare la dicotomia che, a volte, caratterizza l'apprendimento linguistico in educazione superiore, nel tentativo di equilibrare espressività, creatività e correttezza grammaticale. La buona qualità linguistica degli audio prodotti, il generale coinvolgimento anche al di fuori delle ore di lezione in presenza, l'alta percentuale di errori che sono stati risolti positivamente, la percezione positiva che traspare dalle risposte date ai 2 questionari sottoposti dal docente: tutti questi elementi sembrano confermare che, se il docente tiene conto del contesto per programmare le attività didattiche, e se queste sono svolte anche con l'aiuto delle tecnologie digitali conosciute ed usate frequentemente dagli studenti<sup>26</sup>, le possibilità di progressione dell'interlingua sono potenzialmente notevoli.

<sup>26</sup> A questo proposito, è utile specificare che, pur avendo a disposizione un LMS come *Moodle*, la scelta di usare *Padlet* aveva l'obiettivo di far lavorare i discenti con uno strumento digitale a loro conosciuto, perché usato frequentemente in classe e le cui caratteristiche (fra le altre: facilità d'uso, interfaccia attraente, stabilità,

Inoltre, la percezione degli studenti sulle attività didattiche da essi realizzate suggerisce il raggiungimento di un soddisfacente livello di motivazione e coinvolgimento, facendoci ipotizzare che la riflessione metalinguistica e metacognitiva sia continuata anche in ulteriori fasi dello studio della lingua *target*, con risultati positivi sullo sviluppo dell'interlingua. In questo senso, si è potuto constatare che i 15 studenti che hanno svolto le due attività didattiche proposte dal docente (registrazione di una produzione orale e correzione degli errori con registrazione delle forme corrette), hanno avuto una valutazione media finale di 8,4 su 10; i 4 studenti che hanno svolto solo la registrazione ma non la correzione degli errori hanno avuto una valutazione media finale di 8,1 su 10; i 10 studenti che non hanno svolto nessuna delle due attività proposte dal docente hanno avuto una valutazione media finale di 6 su 10.

Quindi, anche se non basata su dati empirici, si ha l'impressione che negli apprendenti che hanno svolto le due attività pratiche, o almeno una di esse, si sia innescata una dinamica di riflessione metalinguistica che è andata oltre le due attività analizzate ed è proseguita fino alla fine del corso.

Prendendo spunto da quest'attività, gli apprendenti si sono resi conto che l'autonomia nell'apprendimento può portare a risultati positivi e a far progredire la loro interlingua. E il docente, contemporaneamente, ha verificato che utilizzando le attività appropriate, gli studenti possono assumere il ruolo di "ricercatori" dei meccanismi della lingua studiata.

Anche se le attività didattiche presentate in questo contributo sono state realizzate nel 2019 ci sentiamo di poter affermare, anche in base agli avvenimenti di questi ultimi anni, che l'uso delle tecnologie digitali a supporto dell'apprendimento e dell'acquisizione linguistica continua ad essere di grande attualità ed efficacia (oltre che necessario), ed andrebbe, sempre tenendo in considerazione i contesti in cui ci si muove e gli obiettivi che ci si propone, potenziato e stimolato sia tra i docenti che tra gli apprendenti.

Infine, ed è sia una speranza che un impegno ad andare in quella direzione, future esperienze di insegnamento/apprendimento con l'uso del feedback correttivo indiretto e l'apporto delle tecnologie digitali potrebbero trarre giovamento, ai fini di dimostrare la loro utilità pedagogica, dall'uso di pre-test e post-test, e dalla sperimentazione con gruppi di controllo e gruppi sperimentali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Addazi G. (2020), "Il gioco e la dimensione metalinguistica. Riflessioni sull'insegnamento grammaticale", in *Italiano a Scuola*, 2, 1, pp. 19-38.
- Ali M. M. T. (2022), "Analisi degli errori morfosintattici più frequenti nell'italiano degli studenti egiziani", in *ELLE*, 11, 2, pp. 155-178.
- Aljaafreh A., Lantolf J. P. (1994), "Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development", in *The Modern Language Journal*, 78, 4, pp. 465-483.
- Allwright D., Bailey K. (1991), *Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bailini S. L. (2020), "El Feedback como herramienta didáctica para el fomento de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras", in *Philologia Hispalensis*, 34, 1, pp. 25-39.

accesso senza registrazione, possibilità di anonimato) hanno facilitato lo svolgimento delle attività didattiche.

- Bazzanella C. (2008), *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Laterza, Bari.
- Bitchener J., Dana F. (2012), *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*, Routledge, New York.
- Boulima, J. (1999), *Negotiated interaction in target language classroom discourse*, J. Benjamins, Amsterdam.
- Butler Y. G. (2002), “Second Language Learners’ Theories on the Use of English Articles: An Analysis of the Metalinguistic Knowledge Used by Japanese Students, in Acquiring the English Article System”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 3, pp. 451-480.
- Cella R., Viale M. (2021), “Che cosa resterà della didattica a distanza?”, in *Italiano a Scuola*, 3, 1, pp. I-VI.
- Corder S. P. (1967), “The significance of Learners’ Errors”, in *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 147-159.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Marco A. (2021), “La pragmatica come visione prospettica sui fatti linguistici”, in *Filosofi(e) Semiotiche*, 8, 2, pp. 42-56.
- Dede C. (2022), “The Coming Sea-Change in Teacher Education”, in *Journal of Technology and Teacher Education*, 30, 2, pp. 117-125.
- Egbert J. (2020), “Engagement, Technology, and Language Tasks: Optimizing Student Learning”, in *International Journal of TESOL Studies*, 2, 4, pp. 110-118.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2004), “The definition and measurement of L2 explicit knowledge”, in *Language Learning*, 54, 2, pp. 227-275.
- Ellis R. (2006), Researching the effects of form-focussed instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19, pp. 18-41.
- Ellis R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Ellis R. (2009), “A typology of written corrective feedback types”, in *ELT Journal*, 63, pp. 97-107.
- Ellis R. (2010), “Epilogue: A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 2, pp. 335-349.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*, Routledge, London.
- Ferreira Cabreira A. (2017), “El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE”, in *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19, 1, pp. 37-50.
- Ferreira Cabrera A., Oportus Torres R. (2018), “Cognitive processing of Indirect Written Corrective Feedback (IWCF) of prepositional errors in Spanish as a Foreign Language (SFL)”, in *Boletín de filología*, 53, 1, pp. 83-108.
- Ferris D. (2010), “Second language writing research and written corrective feedback in SLA intersections and practical applications”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 2, pp. 181-201.
- Gass S., Behney J., Plonsky L. (2013), *Second language acquisition: An introductory course*, Routledge, New York.
- Heift T., Nguyen P. (2021), “Technology-Mediated Corrective Feedback”, in Nassaji H., Kartchava E. (eds.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 226-250.

- Hendrickson J. (1978), "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice", in *The Modern Language Journal*, 62, 8, pp. 387-398.
- Kerr P. (2020). "Giving Feedback to Language Learners", in *Cambridge Papers in ELT*, March 2020, pp. 1-28:  
[https://www.cambridge.org/gb/files/4415/8594/0876/Giving\\_Feedback\\_minipaper\\_ONLINE.pdf](https://www.cambridge.org/gb/files/4415/8594/0876/Giving_Feedback_minipaper_ONLINE.pdf).
- Krashen S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- La Russa F., Nuzzo E. (2021), "Peer corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection in tandem telecollaboration", in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8, 2, pp. 87-104.
- Li S., Vuono A. (2019), "Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System", in *System*, V, 84, pp. 93-109.
- Lightbown P. M., Spada N. (1999), *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
- Lyster R., Ranta L. (1997), "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms", in *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 1, pp. 37-66.
- Lyster R., Saito K. (2010), "Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 2, pp. 265-302.
- Martari Y. (2020), "Linguistica per la scrittura. Istruzioni linguistiche e revisione in classi ad abilità miste L1 e L2", in Sansò A. (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni*. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana – Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019, Officinaventuno, Milano, pp. 207-221.
- Mishra P. (2019), "Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade", in *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35, 2, pp. 76-78.
- Monami E. (2013), *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Monami E. (2021), *Correggere l'errore nella classe di italiano L2*, Edilingua, Roma.
- Morozov E. (2016), *La locura del solucionismo tecnológico*, Katz Editores, Buenos Aires.
- Nassaji H., Kartchava E. (2017), "The role of corrective feedback: Theoretical and pedagogical perspectives", in Nassaji H., Kartchava E. (eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*, Routledge, New York, pp. ix-xv.
- Nassaji H., Kartchava E. (2020), "Corrective Feedback and Good Language Teachers", in Griffiths C., Tajeddin Z. (eds.), *Lessons from Good Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 151-163.
- Pallotti G. (2009), "Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?", in *Progetto PON Educazione Linguistica e Letteraria in un'ottica purilingue (MIUR/ANSAS)*:  
[http://www.scuolavalore.indire.it/nuove\\_risorse/descrivere-le-lingue-qual-metalinguaggio-per-una-educacione-linguistica-eficace/](http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/descrivere-le-lingue-qual-metalinguaggio-per-una-educacione-linguistica-eficace/).
- Panova I., Lyster R. (2012), "Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom", in *TESOL Quarterly*, 36, pp. 573-595.
- Paradis M. (1994), "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA", in Ellis N. (ed.), *Implicit and explicit learning of languages*, Academic Press, London, pp. 393-419.
- Pedrazzini L. (2017), "Dealing with students' errors: oral corrective feedback in the Italian EFL classroom", in *Altre Modernità*, 17, pp. 98-117.

- Peppoloni D. (2021), “Caratteristiche e implicazioni di una glottodidattica mobile. Un possibile quadro teorico-metodologico di riferimento”, in *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8, 2, pp. 125-141.
- Pinto M. A. (2015), *La Consapevolezza metalinguistica: Concetti e strumenti di misurazione in lingua italiana e tedesca*, Schweizer Schule Rom: [https://www.pintomatel.com/wp-content/uploads/2018/08/48.CML\\_SCHWEIZER\\_SCHULE.pdf](https://www.pintomatel.com/wp-content/uploads/2018/08/48.CML_SCHWEIZER_SCHULE.pdf).
- Punie Y., Redecker C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Luxembourg, Publications Office of the European Union: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>.
- Rahimi M., Kushki A., Nassaji H. (2015), “Diagnostic and developmental potentials of dynamic assessment for L2 writing”, in *Language and Sociocultural Theory*, 2, 2, pp. 185-208.
- Roehr K. (2008), “Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners”, in *Applied Linguistics*, 29, 2, pp. 173-199.
- Scierri I. D. M (2023), “Per una valutazione centrata sull’allievo: framework teorico e primi risultati di un’indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti”, in *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 19, 42, pp. 83-101.
- Scierri I. D. M., Batini F. (2018), “La valutazione per favorire l’apprendimento: il caso di un corso di studi universitario”, in *Lifelong Lifewide Learning*, 14, 31, pp. 110-123.
- Sheen Y. (2010), “Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 203-234.
- Sheen Y. (2011), *Corrective feedback individual differences and second language learning*, Springer, New York.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Smith M. S. (1991), “Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner”, in *Interlanguage studies bulletin*, 7, 2, pp. 118-132.
- Stockwell G. (2022), *Mobile assisted language learning. Concepts, contexts and challenges*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Storai F., Pedani V. (2021), “Uno studio sul gradimento del feedback in due corsi universitari *online*”, in Corsi M., Rossi P. G., Giannandrea L., Miller G. E. (a cura di), *Valutazione, feedback, equità: una sfida per la didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 296-308.
- Swain M. (1993), “The output hypothesis: Just speaking and writing aren’t enough”, in *Canadian Modern Language Review*, 50, 1, pp. 158-164.
- Thurlings M., Vermeulen M., Bastiaens T., Stijnen S. (2013), “Understanding feedback: A Learning theory perspective”, in *Educational Research Review*, 9, pp. 1-15.
- Torresan P. (2023), “Valutazione tra pari di testi argomentativi: riflessioni degli apprendenti”, in *Italiano LinguaDue*, 15, 1, pp. 950-972: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20446>.
- Trujillo F., Cassany D., Combe C., Ferreira A., Ollivier C., Román-Mendoza E. (2022), *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*, Difusión, Barcelona.
- Truscott J. (1996), “The case against grammar correction in L2 writing classes”, in *Language Learning*, 46, 2, pp. 327-369.
- UNESCO (2018), *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*, UNESCO, Montreal: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403/PDF/265403eng.pdf.mu](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403/PDF/265403eng.pdf.multi)  
[lti](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403/PDF/265403eng.pdf.mu).
- UNESCO (2021), *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Parigi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>.

- UNESCO (2023), *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?*, UNESCO, Parigi:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_spa.locale=es).
- Vygotsky L. S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Vygotsky L. S. (1986), *Thought and Language*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge.
- Watson A. M., Newman R. M. C. (2017), “Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing”, in *Language awareness*, 26, 4, pp. 381-398.
- William D. (2018<sup>2</sup>), *Embedded formative assessment*, Solution Tree Press, Bloomington.
- Zan R. (2007), *Difficoltà in matematica. Osservare, interpretare, intervenire*, Springer, Milano.
- Zhao Y. (2022), “New Context, New Teachers, and New Teacher Education”, in *Journal of Technology and Teacher Education*, 30, 2, pp. 127-133.

## APPENDICE

### Errori degli studenti e feedback del docente

- ✓✓✓ = errore corretto dallo studente in modo adeguato  
✗✗✗ = errore non corretto dallo studente in modo adeguato  
N. R. = nessuna risposta dello studente  
“.....” = errore dello studente  
→ ..... = feedback correttivo indiretto fornito dal docente

#### St. 1. Durata dell'audio, 02:30

- 0:11 “non come io” → in una comparazione, dopo *come*, al posto di *io* si usa un'altra forma del pronome in questione. ✓✓✓
- 0:21 “ma va” → non è del tutto corretto: in questo contesto, prova a usare altre parole. ✓✓✓
- 0:43 “insomma” → usa un altro connettivo con valore conclusivo. ✓✓✓
- 1:09 “opositare” → in italiano non esiste, usa il verbo italiano corrispondente e, di conseguenza, cambia anche la struttura della frase. ✓✓✓
- 1:21 attenzione alla pronuncia di “ani”. ✓✓✓
- 1:23 “voglio conoscere” → non è del tutto corretto, usa un'altra forma. ✗✗✗
- 1:30 “conoscere Sicilia” → non va bene. ✗✗✗
- 1:39 “anche credo che sia un'ottima opportunità” → la frase è migliorabile... ✓✓✓
- 1:46 attenzione alla pronuncia di “abbenire”. ✓✓✓
- 2:12 “sarebe” → attenzione alla pronuncia. ✓✓✓
- 2:19 “quando l'abbia” → il modo del verbo non è corretto. ✓✓✓

**St. 2. Durata dell'audio, 02:55**

1. 0:03 “cossa” → attenzione alla pronuncia. ✓✓✓
2. 0:09 “miei genitori” → manca qualcosa prima di “miei” **N. R.**
3. 0:14 “...cosa dirli” → non va bene. ✓✓✓
4. 0:20 la posizione di “soltanto” deve essere cambiato, dove si deve mettere, nella frase in questione? **xxx**
5. 0:23 “seguire studiando” → non va bene, e neanche tutti gli altri gerundi vanno bene. Come si deve dire? ✓✓✓
6. 0:28 “tutto quello che possa” → bisogna cambiare il tempo verbale. ✓✓✓
7. 0:34 “quando lo penso” → non è corretto **N. R.**
8. 0:44 “sì o sì” → è un perfetto esempio di itañolo, in italiano si dice in un altro modo. **N. R.**
9. 0:50 “mundo” → non va bene. ✓✓✓
10. 1:07 “la idea” → c'è un errore grammaticale. ✓✓✓
11. 1:32 nella parola “affascina” → dov'è la vocale tonica? ✓✓✓
12. 1:37 “estraniero” → non è corretto, si dice... ✓✓✓
13. 1:49 “non so sì” → una delle parole non è corretta, è itañol **N. R.**
14. 2:08 “estraniero” → non è corretto, si dice... ✓✓✓
15. 2:48 “vorrebbe dire quello” → Chi lo vuole dire? ✓✓✓ + spiegazione dello studente.

**St. 3. Durata dell'audio, 02:53**

1. 0:33 “non più” → manca qualcosa tra le due parole. ✓✓✓
2. 0:44 “ho studiato l'italiano da piccola” → Hai studiato l'italiano solamente quando eri piccola? ✓✓✓
3. 1:31 “stiamo sempre pensando” → in italiano e spagnolo l'uso del gerundio è differente. ✓✓✓
4. 2:21 “sabere” → attenzione alla pronuncia. ✓✓✓
5. 2:32 “altri lavori che mi piacerebbero fare” → rivedi la morfosintassi della frase. ✓✓✓
6. 2:36 “devo investigare un po'...” → è quello che fa il commissario Montalbano, è meglio dire... ✓✓✓

**St. 4. Durata dell'audio, 02:09**

1. 0:03 “Professore Fabrizio” → Come si comporta, davanti a un nome proprio, la parola “professore”? **xxx**
2. 0:28 “curso” → questa parola è spagnola, come si dice in italiano? ✓✓✓
3. 0:33 “megliorare” → Attenzione alle vocali di questa parola. **xxx**
4. 0:52 “conocenza” → Qual è la pronuncia corretta? ✓✓✓
5. 0:56 “lavorare como insegnante di lingua española” → È una frase che contiene vari errori: qual è la forma corretta? ✓✓✓ + **xxx**
6. 1:40 “conocere” → Qual è la pronuncia corretta? ✓✓✓

7. 1:46 “da quanto ho fatto il mio primo viaggio” → La frase contiene una parola che non va bene. ✓✓✓
8. 2:02 “continuare imparando” → Questa frase è poco italiana, non funziona... ✓✓✓
9. 2:03 “retornare” → C’è una vocale di questa parola che non è corretta, quale? ✗✗✗

#### **St. 5. Durata dell’audio, 02:07. Lo studente non ha corretto gli errori segnalati**

1. 0:20 “a me non mi” → errore di grammatica.
2. 0:53 “fare lì un titolo” → il lessico non è corretto.
3. 1:00 “per un tempo” → errore lessicale.
4. 1:10 “fare questo titolo” → errore lessicale.
5. 1:28 “i miei parenti” → errore di lessico.
6. 1:32 “potrebbero aiutarmi in caso mai” → cosa vuoi dire?
7. 1:39 “Lavorare come traduttrice” → quel “come” che si ripete tante volte in italiano non si usa, come è meglio dire?
8. 1:50 “guida per i turista”.
9. 1:57 “possibilità che abbia” → il tempo verbale non va bene...

#### **St. 6. Durata dell’audio, 02:59**

1. 0:05 in “è stata” → il modo verbale dell’ausiliare non è corretto. ✓✓✓
2. 0:10 “sono questioni che tutto il mondo mi fa, quasi tutto il tempo” → Le parole sottolineate non sono quelle adeguate. ✓✓✓
3. 0:34 “non so si di lingua inglese” → Correggi la parola sottolineata. ✓✓✓
4. 0:45 “viaggiare allo straniero” → Le due parole sottolineate non sono corrette. ✓✓✓
5. 1:23 “anche mi piacerebbe moltissimo” → Cambiare la posizione di anche. ✓✓✓
6. 1:30 “leggeva moltissimo” → Chi leggeva? Attenzione alla concordanza. ✓✓✓
7. 2:12 “non è importante per me si correggo errori” → Correggere la parte sottolineata. ✓✓✓
8. 2:46 “tutte le espressione” → il sostantivo non concorda. ✓✓✓

#### **St. 7. Durata dell’audio, 02:03**

1. 0:30 Attenta alla pronuncia della parola sottolineata in “zo che dopo la laurea...” ✓✓✓
2. 0:35 “España” → è in spagnolo, in italiano è... ✓✓✓
3. 1:00 “Preferirei lavorare in scuola” → prima di “scuola” c’è bisogno di una parola. ✓✓✓
4. 1:10 “Sono una ragazza con ambizione” → al posto di quello che ho sottolineato, usa la forma aggettivale. ✓✓✓
5. 1:23 “questo sono alcune idee” → nella frase c’è qualcosa che non concorda correttamente, cosa? ✓✓✓
6. 1:27 “la mia formazione nell’estero” → la preposizione articolata va adeguata alla parola che la segue. ✓✓✓
7. 1:32 “lavorare come ausiliare” → in italiano si usa più frequentemente un’altra forma ed è meglio specificare a che tipo di “ausiliare” ti riferisci. ✓✓✓

8. 1:54 pronuncia di “ani” → correggila, per favore. ✓✓✓
9. 1:58 “Penso che abbia sufficiente tempo” → a cosa o chi si riferisce il verbo sottolineato? Al tempo o a te? ✗✗✗
10. 2:02 “Schiararmi le idee” → La parola sottolineata non va bene, si dice... ✓✓✓

#### St. 8. Durata dell’audio, 02:03

1. 0:23 “una cosa per fare” → cambia la parola sottolineata. ✓✓✓
2. 0:52 “penso che sia migliore smettere di studiare” → La parola sottolineata non è pronunciata correttamente. ✗✗✗
3. 1:01 e seguenti “per America, per Europa e per Asia” → prima dei nomi di nazione manca qualcosa, cosa? ✓✓✓
4. 1:10 la pronuncia della parola “voglio” non è corretta → ✗✗✗
5. 1:13 “come tedesco”, “come arabo” → manca qualcosa. ✓✓✓
6. 1:55 “il arabo” → cambia la parola sottolineata. ✓✓✓

#### St. 9. Durata dell’audio 02:06

1. 0:13 “facile di rispondere” → cambia la preposizione. ✓✓✓
2. 0:25 “cosa faranno con il suo futuro” → devi concordare la parola sottolineata con il soggetto della frase. ✓✓✓
3. 0:51 “piacerebbe” → la pronuncia non è corretta ✓✓✓ + spiegazione dello studente.
4. 1:03 “decidirmi” → non va bene. Qual è la parola e la pronuncia corretta? ✓✓✓
5. 1:08 “all’estereo” → non è corretto, come si deve dire? ✓✓✓
6. 1:22 “passare lì un tempo” → la parola sottolineata non è corretta. ✗✗✗
7. 1:24 “ani” → la pronuncia non è corretta ✓✓✓ + spiegazione dello studente.
8. 1:27 “partire in Italia” → il verbo non è corretto. ✓✓✓
9. 1:38 “penso che è importante” → stai esprimendo un’opinione, che modo verbale usi? ✓✓✓

#### St. 10. Durata dell’audio, 03:22. Lo studente non ha corretto gli errori segnalati

1. 0:06 “Ho pensato su questa domanda” → cambia la preposizione.
2. 0:30 “...studiato sulla laurea” → cambia la preposizione.
3. 0:33 “conoscere migliore” → cambia la parola sottolineata, con i verbi si impiega un avverbio e quindi devi usare...
4. 0:51 “queste Paesi” → cambia la parola sottolineata e correggi la concordanza.
5. 1:10 “~~da~~ poi mi piacerà moltissimo andare in estero” → cambia le parole sottolineate.
6. 1:34 “ancora non so sicura” → cambia la parola sottolineata.
7. 1:56 “possibilmente” → attenta alla fonetica, la forma giusta è...
8. 2:17 → “la maggioranza di gente chi fanno la laurea” → cambia le parole sottolineate.
9. 2:26 “penso che è una parte importante” → qual è il tempo verbale corretto da usare insieme con un verbo di opinione?
10. 2:32 “vita lavorale” → in italiano “lavorale” non esiste, come si deve dire?
11. 2:56 che significa “finalmente”?

12. Attenzione, in generale alla pronuncia della parola “piacerebbe” perché lo pronunci come se fosse scritto “piacereve”.
13. 3:11 “lavorale” → come sopra.
14. 3:12 “probabilmente in una casa (MANCA UNA PAROLA) de letteratura italiana all’Italia” → le parole sottolineate sono sbagliate, aggiungi la parola che manca dopo “casa” e migliora la pronuncia di “letteratura”.

### St. 11. Durata dell’audio, 02:02

1. 0:07 “andrebbe” → non è coniugato correttamente. ✓✓✓
2. 0:13 “una cosa che mi richiama l’attenzione” → devi sostituire le parole sottolineate, che è una traduzione letterale in spagnolo, con la corretta espressione in italiano. ✓✓✓
3. 0:17 “mi piacciono tantissimo (MANCA UNA PAROLA) bambini”. ✓✓✓
4. 0:18 “anche credo che questo può essere un’opportunità” → quale deve essere la posizione di “anche” all’interno della frase? Se è una possibilità/probabilità, qual è il modo verbale che esprime il concetto? ✓✓✓
5. 0:47 “imparare di più possibile” → sostituisci la preposizione con un articolo. ✗✗✗
6. 0:58 “parlare almeno otto” → devi inserire il partitivo. ✗✗✗
7. 1:26 “lavorare come traduttrice” → questa è una forma un po’ itañola... ✓✓✓
8. 1:33 “perché questo sarebbe i miei lavori da sogno” → rivedi la concordanza tra le parti della frase. ✓✓✓
9. 1:43 “tra (MANCA UNA PAROLA) altre cose”. ✓✓✓
10. 1:48 “da qualche parte dal mondo” → correggi le preposizioni. ✓✓✓
11. 1:57 “andare alla Germania o all’Italia” → correggi le preposizioni. ✓✓✓

### St. 12. Durata dell’audio, 02:08

1. 0:08 “mi hanno lasciato davvero riflessiva” → la frase è quasi una traduzione letterale dello spagnolo: in italiano, come si esprime lo stesso concetto? ✓✓✓
2. 0:16 “fin a quando ero bambina” → la preposizione non è corretta. ✓✓✓
3. 1:00 “e insegnarli cose come...” → devi correggere il pronome. ✗✗✗
4. 1:52 “queste idee sono quelle che voglio fare nel futuro” → sostituisci il verbo sottolineato con uno più adeguato. ✓✓✓
5. 2:03 “cose nuove da tutti i Paesi che visito” → usa la preposizione corretta e il tempo verbale appropriato alla frase. ✓✓✓

### St. 13. Durata dell’audio, 01:18

1. 0:15 “che non richiede un sacco di pensiero” → le parti sottolineate vanno cambiate con altre simili, che esprimono correttamente il concetto. ✓✓✓
2. 0:18 “fare la camariera” → la parola sottolineata non è corretta. ✓✓✓
3. 0:30 “ho ya fato quel viaggio sette anni fa” → le parole sottolineate vanno pronunciate in modo diverso, come? ✓✓✓
4. 0:36 “ora saria molto più interessante” → coniuga correttamente il verbo. ✓✓✓
5. 0:37 “conociendo” → Come si deve pronunciare? Che verbo è? ✓✓✓
6. 0:55 “Il viaggio in Pisa” → cambia la preposizione. ✓✓✓

7. 1:00 “molti villaggi lungo la strada” → sostituisci la parola sottolineata con una più appropriata. ✓✓✓
8. 1:07 “non necessariamente lingue” → la frase non va bene. ✓✓✓

**St. 14. Durata dell'audio, 02:05. Lo studente non ha corretto gli errori segnalati**

1. 0:30 “al termine i miei studi universitari” → invece dell'articolo devi mettere una preposizione.
2. 0:33 “delli opposizioni” → non va bene come lessico e come grammatica.
3. 0:48 “maraviglioso” → c'è una vocale che non va bene, qual è la pronuncia corretta?
4. 1:31 “sindicato” → c'è una vocale che non va bene, quale? Come si deve pronunciare?
5. 1:33 “scrivere” → c'è una vocale sbagliata e la vocale tonica è sbagliata, come si pronuncia?
6. 1:38 “canzioni” → c'è una vocale di troppo.

**St. 15. Durata dell'audio, 01:45**

1. 0:06 “para impostare” → cosa vuoi dire? ✓✓✓ + ✗✗✗
2. 0:17 “dopo la università → cambia l'articolo. ✓✓✓
3. 0:43 “la università” → cambiare articolo e, quindi, anche la pronuncia.
4. 0:45 “voleva lavorare come traduttore” → fai la concordanza soggetto-verbo e cambia le parole sottolineate. ✓✓✓
5. 1:00 “si volie/poder farlo” → le parole sottolineate sono spagnole, devi usare parole italiane. ✓✓✓ + ✗✗✗
6. 1:06 “anche io ho sempre detto” → la posizione di “anche” non è corretta e non ci vuole il pronome soggetto. ✓✓✓
7. 1:28 “lavorare come assistente di volo” → in italiano è più frequente dirlo in un altro modo, cambia le parole sottolineate. ✓✓✓

**St. 16. Durata dell'audio, 01:11**

1. 0: 13 “porque” → in italiano, come si dice? ✓✓✓
2. 0:15 “come l'italiano è una lingua più facile” → devi sostituire la parola sottolineata. ✓✓✓
3. 0:23 “trovare lavori come traduttrici” → cambia la frase, esprimendola in italiano. ✓✓✓
4. 0:32 “practicare” → non è pronunciato bene. ✗✗✗
5. 0:36 “traduttrici” → correggi la concordanza. ✗✗✗
6. 0:37 fino a 0:40 → non capisco quello che vuoi dire **N. R.**
7. 0: 46 “lavorare por qualche tempo”, la preposizione va corretta **N. R.**
8. 0:54 “porché” → dillo in italiano. ✓✓✓
9. 0:57 non capisco quello che dici dopo “per” **N. R.**

**St. 17. Durata dell'audio, 02:48**

1. 0:30 “piacerebbe” → migliorare la pronuncia. ✓✓✓

2. 0:31 “primo di tutto laorearmi” → nella parola sottolineata c'è una vocale sbagliata. ✓✓✓
3. 0:34 “me piacerebbe” → qual è la forma corretta della parola sottolineata? ✓✓✓
4. 0:51 “me piacerebbe” → qual è la forma corretta della parola sottolineata? ✓✓✓
5. 0:56 “continuare da studiare” → cambiare la preposizione sottolineata **N. R.**
6. 01:15 “fare le prime indagini dove c'è il migliore posto” → le due parole sottolineate non vanno bene. ✓✓✓ + ✗✗✗
7. 01:32 “credo che devo studiare” → cambia il tempo verbale sottolineato. ✓✓✓ + ✗✗✗
8. 01:41 “nell'attualità non c'è un Master” → cambiare le parole sottolineate **N. R.**

### St. 18. Durata dell'audio, 02:50

1. “Il meglio Youtuber del mondo” (titolo dell'audio) → “Meglio” è un avverbio. Cosa si usa con i sostantivi (come youtuber)? ✓✓✓
2. 2:43 “di faccia al computer” → la parola sottolineata non va bene, deve essere sostituita da una parola differente, quale? ✓✓✓
3. 2:31 “quando abbia finito” → non va bene, qual è la forma corretta? ✓✓✓
4. 2:15 “non ha cambiato” → Attenzione, qualcosa non è corretto! ✓✓✓
5. 2:06 “conoscere” → dov'è la vocale tonica di questa parola? ✓✓✓
6. 1:54 “finzione” → in italiano, non si usa per questo contesto, si usa una parola differente, quale? ✓✓✓
7. 1:41 “compiti” → dov'è la vocale tonica? ✓✓✓
8. 1:31 “qualcosa di ozio” → “ozio” è una parola italiana, ma nella tua frase è meglio sostituirla con un'espressione equivalente. ✓✓✓
9. 1:30 “ani” → attenzione alla pronuncia ✓✓✓
10. 1:27 “io scrivevo i racconti...” → devi cambiare qualcosa... ✓✓✓
11. 0:57 “escena” → la pronuncia non va bene. ✓✓✓
12. 0:28 “scrivere” → la pronuncia non va bene. ✓✓✓
13. 0:11 “forse l'estate mi aiuti a pensare meglio” → c'è un tempo verbale che non è corretto. ✓✓✓

### St. 19. Durata dell'audio, 03:03. Lo studente non ha corretto gli errori segnalati

1. 0:02 “siano state bene” → devi cambiare il verbo sottolineato con uno differente.
2. 0:12 “anche io ce le ho avuto” → correggere la vocale finale che deve concordare con “le”.
3. 0:17 “non c'ho problema è stato bene così” → sostituire i verbi sottolineati.
4. 0:27 “pesante e estresante” → la pronuncia della parola sottolineata non è corretta.
5. 0:40 “la università” → non è corretto, che articolo si usa prima del sostantivo “università?” Come si pronuncia tale parola insieme all'articolo che la precede?
6. 0:49 “ho riflesso quest'ano molto sopre alle possibilità che ci sono da fare all'estero” → pronuncia della parola sottolineata; “sopre” in italiano non esiste, il verbo riflettere vuole una preposizione specifica; “da fare” non sono le parole giuste, devi cambiare verbo e preposizione.

7. 1:05 “finalmente ho deciso di fare una borsa di studio” → cambiare le parole sottolineate.
8. 1:29 “che ho imparato tra 4 anni di università” → cambia la preposizione sottolineata.
9. 1:59 “delle pratiche professionale” → devi concordare la parola sottolineata.
- 10.2:03 “per mezzo di Erasmus +” → sostituisci le parole sottolineate.
- 11.2:05 “per anche imparare entrambe (MANCA UNA PAROLA) lingue alla perfezione, anche le spagnolo” → cambiare la posizione di “anche” e correggere l’articolo sottolineato.
- 12.2:13 “Anche sarebbe una gran opportunità” → cambia la posizione della parola sottolineata.
- 13.2:26 “se queste cose non succedano” → cambia il tempo verbale della parola sottolineata.
- 14.3:03 “chisà” → correggi la pronuncia della parola sottolineata.

