

UNO STUDIO DI CASO SULL'ELABORAZIONE E L'UTILIZZO DEL FEEDBACK SCRITTO IN APPRENDENTI DI ITALIANO L2

Livia Alberti, Elena Nuzzo¹

1. PROSPETTIVE DI RICERCA SUL FEEDBACK SCRITTO

Nello studio del feedback scritto in L2 – ossia l'intervento correttivo fornito dall'insegnante su produzioni scritte degli apprendenti – si sono sviluppati due filoni di ricerca paralleli e complementari che osservano fenomeni simili, spesso anche in modi analoghi, ma che non necessariamente partono dalle stesse domande (Ferris, 2010: 188). Il primo, portato avanti da studiosi che si occupano di scrittura in lingua seconda (*Composition Studies*), mira prevalentemente a valutare se e come gli interventi correttivi aiutino l'apprendente a rendere migliore il testo sul quale vengono proposti; il secondo, originato nell'ambito degli studi di *Second Language Acquisition*, analizza soprattutto gli effetti della correzione scritta sull'acquisizione di strutture linguistiche e dunque, più in generale, sullo sviluppo di competenze in L2. In entrambi i filoni i risultati delle ricerche non sono sempre concordi e, nonostante il numero considerevole di lavori dedicati negli ultimi decenni al tema del feedback scritto, rimangono ancora diverse questioni aperte (per una recente panoramica sull'argomento si veda il volume di Bitchener & Ferris, 2012).

Se la mancanza di uniformità nei risultati della ricerca può essere in parte attribuita alla scarsa omogeneità nell'operazionalizzazione di costrutti apparentemente simili o nella scelta degli strumenti metodologici, alcuni lavori suggeriscono che essa dipenda anche da altri fattori, come per esempio il modo in cui gli apprendenti elaborano il feedback ricevuto, le loro opinioni sulla lingua-bersaglio e i loro obiettivi di apprendimento (cfr. Bitchener & Ferris, 2012: 73). Data la difficoltà di avere accesso a processi interni alla mente degli apprendenti, gli studi che prendono in considerazione la fase di elaborazione del feedback sono molto più rari di quelli che ne valutano l'efficacia. Tuttavia, osservare come si comportano gli apprendenti nel momento in cui reagiscono al feedback ricevuto, capire come lo utilizzano, o perché non lo utilizzano, e quali sono le loro opinioni sul feedback stesso e sulla L2 in generale potrebbe aiutare a interpretare meglio i risultati delle ricerche sulla maggiore o minore efficacia degli interventi correttivi. Vediamo ora brevemente che cosa è emerso da alcuni lavori espressamente dedicati al feedback scritto in questa prospettiva.

¹ Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università di Roma Tre.

Questo lavoro nasce dalla rielaborazione della tesi magistrale di Livia Alberti, di cui Elena Nuzzo è stata relatrice. Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le autrici; per quanto riguarda la stesura materiale, L. Alberti è responsabile dei §§ 2.2, 2.3, 3.1, 3.2 e 4, E. Nuzzo dei §§ 1, 2.1, 2.4, 3.3 e 3.4.

1.1. L'elaborazione del feedback scritto

In un lavoro di Qi & Lapkin (2001), basato su protocolli di pensiero ad alta voce (*think aloud protocols*), si cerca di mettere in relazione il grado di coinvolgimento nella manipolazione del feedback con la sua assimilazione. Ai due partecipanti viene chiesto di verbalizzare i pensieri mentre elaborano l'intervento correttivo ricevuto; analizzando poi i protocolli, i ricercatori individuano due diversi tipi di atteggiamento nei confronti della correzione: il primo comporta semplicemente una presa d'atto, mentre il secondo include una discussione sui motivi per cui una forma è stata corretta. Gli autori osservano come il primo atteggiamento, considerato come una prova del fatto che gli apprendenti hanno capito la natura dell'errore commesso, induca sistematicamente a miglioramenti del testo iniziale più consistenti rispetto al secondo. Analogamente, lo studio di Sachs & Polio (2007), anch'esso basato su protocolli di pensiero ad alta voce ma con un numero di partecipanti più elevato (54), rileva che quando gli apprendenti mostrano di aver compreso le cause di una correzione vi sono maggiori probabilità che in una stesura successiva del testo la forma venga usata correttamente.

Altri studi (per esempio, Hyland, 1998; 2003; Swain, 2006; Swain & Lapkin, 2003) mostrano come l'assimilazione del feedback risulti influenzata da obiettivi, atteggiamenti e opinioni degli apprendenti. Servendosi di interviste retrospettive e studi di caso, Hyland (1998; 2003) indaga come gli apprendenti reagiscono al feedback ricevuto, mettendo in luce una relazione tra le strategie utilizzate per affrontare le correzioni e l'importanza attribuita all'accuratezza grammaticale del proprio elaborato. Swain (2006) e Swain & Lapkin (2003), analizzando le interazioni all'interno di un lavoro a coppie, notano come le correzioni dell'insegnante possano essere rifiutate dagli apprendenti perché percepite come non conformi alle loro convinzioni sulle regole della lingua o come poco rispettose dei contenuti originari.

Lo studio di Storch & Wigglesworth (2010) prende in considerazione la fase di elaborazione del feedback confrontando due tipi di intervento correttivo: quello implicito, cioè costituito da simboli che segnalano l'errore ma non propongono soluzioni, e quello esplicito, ossia fornito nella forma di riformulazioni corrette delle parole o espressioni errate. Le autrici, oltre a notare come il primo tipo tenda a stimolare maggiormente il coinvolgimento degli apprendenti, confermano quanto suggerito dai lavori precedenti, ovvero che sia l'assimilazione immediata del feedback (*uptake*) sia il suo mantenimento nel tempo (*retention*) sono influenzati da un insieme di fattori "affettivi" tra cui atteggiamenti, obiettivi e convinzioni dei partecipanti in relazione alla lingua bersaglio e al suo apprendimento.

2. OBIETTIVI E METODOLOGIA

2.1. Domande di ricerca

Con il presente lavoro intendiamo contribuire all'esplorazione dei fattori che possono interferire sulla maggiore o minore efficacia degli interventi correttivi nello scritto, riportando i risultati di un esperimento svolto con apprendenti di italiano L2. In particolare, desideriamo indagare quali fattori influenzano a) l'assimilazione immediata

del feedback e b) il suo mantenimento nel tempo, mettendo in relazione l'effetto delle correzioni – misurato tramite il confronto di varie versioni del medesimo testo – con le riflessioni degli apprendenti in merito alle correzioni stesse. A guidare l'analisi saranno dunque le seguenti domande di ricerca:

- 1) quale relazione si osserva tra il grado di coinvolgimento degli apprendenti nell'elaborazione del feedback e il suo utilizzo immediato nella riscrittura del testo?
- 2) quale relazione si osserva tra il grado di coinvolgimento degli apprendenti nell'elaborazione del feedback e il suo effetto a distanza di tempo?
- 3) quali altri fattori emergono nelle strategie adottate dagli apprendenti nell'utilizzo del feedback?

2.2. *Contesto e partecipanti*

Questo lavoro è parte di una più ampia ricerca svolta con un gruppo di rifugiati politici in attesa del permesso di soggiorno o richiedenti asilo che frequentavano un corso di italiano L2 presso un'associazione romana e che al momento dell'inizio dell'esperimento si trovavano in Italia da pochi mesi (un anno al massimo). Avevano un'età media di 30 anni, livelli di scolarizzazione diversi e un grado di competenza di italiano L2 tra elementare e intermedio. Per la presente ricerca abbiamo selezionato i dati di due giovani donne che chiameremo Patrizia e Nadia. La prima è di origine filippina e L1 tagalog, la seconda di origine irachena e L1 araba, entrambe con una buona conoscenza dell'inglese.

2.3. *Struttura dell'esperimento e strumenti*

Per la progettazione dello studio ci siamo ispirate al lavoro di Storch & Wigglesworth (2010), adattandone la struttura al contesto in cui abbiamo operato. Il *design* ha previsto tre sessioni di lavoro in classe, con una settimana di distanza tra la prima e la seconda e nove giorni tra la seconda e la terza. Il giorno 1 gli apprendenti, a coppie, hanno scritto un testo a partire da una storia per immagini (Appendice 1). I testi, corretti dall'insegnante-ricercatrice, sono stati riconsegnati il giorno 2, quando le stesse coppie hanno prima analizzato e discusso il feedback ricevuto (fase 1, della durata di 15 minuti) e poi riscritto il testo avendo a disposizione la loro prima versione ma senza le correzioni (fase 2). Le interazioni orali avvenute all'interno delle coppie durante la fase di analisi del feedback e quella di riscrittura sono state registrate e poi trascritte. Infine, il giorno 3, ognuno ha riscritto individualmente un nuovo testo a partire dallo stesso stimolo, senza avere accesso alle stesure precedenti.

Sulla base dei risultati di Storch & Wigglesworth (2010), abbiamo deciso di fornire l'intervento correttivo in forma implicita, ipotizzando che questo favorisse un maggiore coinvolgimento dei partecipanti nell'elaborazione del feedback. Infatti gli apprendenti, ricevendo solo la segnalazione dell'errore, ma non la soluzione corretta, sono indotti a

proporre autonomamente la riformulazione dell'elemento errato; è dunque probabile che riflettano con maggiore attenzione sul *gap* tra forma prodotta e forma attesa.

Per la segnalazione degli errori è stata creata un'apposita simbologia, riportata nell'Appendice 2. Le categorie degli errori soggetti a correzione sono state individuate a partire dalle principali difficoltà emerse nei testi stessi, e con l'obiettivo di fornire agli apprendenti "etichette" il più possibile trasparenti anche in assenza di una specifica competenza metalinguistica in L2. L'insegnante-ricercatrice ha rapidamente illustrato a voce il significato dei simboli di correzione, invitando i partecipanti a discutere all'interno delle coppie per capire meglio il senso di ogni segnalazione, anche mediante il confronto tra occorrenze diverse dello stesso simbolo. Si è insomma cercato di stimolare gli apprendenti a un utilizzo autonomo e attivo della correzione, in linea con la logica del feedback implicito.

2.4. *Dati e criteri per l'analisi*

I dati su cui si è concentrata l'analisi includono quindi i due testi collaborativi prodotti da Patrizia e Nadia nel giorno 1 e nel giorno 2, i due testi individuali prodotti nel giorno 3 e la trascrizione delle interazioni di coppia avvenute durante le fasi 1 e 2 di elaborazione del feedback. Da queste interazioni sono state estratte le "sequenze metalinguistiche", ossia quelle porzioni di conversazione che hanno per oggetto fenomeni linguistici (*Language Related Episodes* nella terminologia adottata da Storch & Wigglesworth, 2010).

Per verificare l'efficacia del feedback nel suo utilizzo immediato si è fatto un confronto quantitativo fra il testo collaborativo 1 e il testo collaborativo 2, calcolando la percentuale di errori risolti sul totale di quelli segnalati.

Per verificare l'efficacia del feedback a distanza di tempo il testo collaborativo 1 è stato confrontato con i testi individuali, osservando quante delle strutture segnalate come errate nel primo sono state prodotte in modo corretto nei secondi. Naturalmente, poiché per i testi individuali le partecipanti partivano dallo stesso stimolo visivo usato per i testi collaborativi ma non avevano sotto gli occhi le stesure precedenti, in molti casi le strutture e le parole scelte risultano del tutto nuove, e non è pertanto possibile valutare il ruolo della correzione.

Per misurare il grado di coinvolgimento delle apprendenti nell'elaborazione del feedback, e individuare eventuali altri fattori che siano intervenuti a orientare l'utilizzo delle correzioni, si sono analizzate qualitativamente le sequenze metalinguistiche, con particolare attenzione all'oggetto e all'estensione degli scambi, alle opinioni espresse e alle "regole" richiamate.

3. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

3.1. *L'utilizzo immediato del feedback*

Se si confrontano i due testi collaborativi, si osserva che nel secondo risultano corretti 21 dei 34 errori segnalati dall'insegnante nel primo (cfr. Tabella 1), come

esemplificato in (1). Dunque, in termini puramente quantitativi, possiamo affermare che il feedback è stato efficace nel 62% dei casi. In altri 8 casi le apprendenti hanno utilizzato il feedback ricevuto, ma senza successo: la nuova versione da loro proposta risulta infatti ancora inaccettabile secondo le regole della lingua-bersaglio², come nell'esempio (2). Soltanto in 5 casi il feedback non è stato utilizzato, nel senso che la forma segnalata come errata nel primo testo non è stata modificata dalle apprendenti nel secondo, come in (3).

(1) *prima stesura:*

Quando Maria ha fatto pulire la sua camera, lei era stanca.

seconda stesura:

Quando ha pulito la sua camera era stanca.

(2) *prima stesura:*

Sono le 8 da sera lei ha chiamato Giovanni [...]

seconda stesura:

Sono le 8 nella sera ha chiamato Giovanni [...]

(3) *prima stesura:*

Dopo Maria ha fatto la colazione, comincia [...]

seconda stesura:

Dopo ha fatto la colazione, comincia [...]

Tabella 1: errori e utilizzo del feedback nel primo e nel secondo testo collaborativo

CATEGORIA ERRORE	GIORNO 1	GIORNO 2		
		Utilizzo risolutivo	Utilizzo non risolutivo	Mancato utilizzo
parola in più	13	9	-	4
Ortografia	8	4	4	-
scelta di parola	4	1	3	-
parola mancante	4	2	1	1
Accordo	3	3	-	-
tempo verbale	1	1	-	-
posizione parole	1	1	-	-

² In un unico caso, che riprenderemo in § 3.4, la nuova versione proposta (*un giro* al posto di *una passagiata*) risulta del tutto accettabile ma costituisce di fatto un'alternativa piuttosto che una soluzione all'errore: l'abbiamo pertanto considerato fra gli interventi non risolutivi partendo dal presupposto che ci interessava qui isolare i casi in cui il feedback induceva le apprendenti a comprendere e correggere l'errore.

3.2. *Gli effetti del feedback a distanza di tempo*

L'analisi delle produzioni individuali fa emergere risultati diversi tra le due apprendenti per quanto riguarda gli effetti a lungo termine degli interventi correttivi. Nel testo di Patrizia vengono utilizzate 14 delle parole o espressioni segnalate come errate nella prima stesura di coppia. Di queste, nessuna ripresenta lo stesso errore, ma 7 sono comunque non *target-like*, come esemplificato in (4). Le rimanenti 7 risultano invece corrette, come in (5). Nel testo di Nadia si ritrovano 12 delle espressioni problematiche della prima stesura. Di queste, una sola ripresenta lo stesso errore del primo testo collaborativo, 10 presentano nuovi errori, come in (6), e 2 sono corrette, come in (7).

(4) *prima stesura di coppia:*

Dopo Maria ha fatto la colazione, comincia [...]

stesura individuale (Patrizia):

Quando Maria ha fatto la sua colazione, faceva [...]

(5) *prima stesura di coppia:*

Sono le 8 da sera

stesura individuale (Patrizia):

Alle 7 di sera

(6) *prima stesura di coppia:*

Maria si è alzato tardi

stesura individuale (Nadia):

Maria è sviglia tardi

(7) *prima stesura di coppia:*

Grazie per bella accompania

stesura individuale (Nadia):

Grazie per bella compagnia

Nel complesso sembra dunque che il feedback ricevuto sul primo testo collaborativo abbia lasciato qualche traccia a distanza di tempo nell'interlingua di Patrizia, mentre per Nadia l'efficacia a lungo termine si è rivelata pressoché nulla.

3.3. *Il livello di coinvolgimento nell'elaborazione del feedback*

Le 34 segnalazioni d'errore hanno dato origine a una ventina di sequenze metalinguistiche (cfr. § 2.4. per una definizione di queste unità di analisi) durante la fase 1 di elaborazione del feedback. L'impossibilità di fornire un numero preciso dipende dal fatto che non è sempre facile individuare nella trascrizione i confini di una sequenza né capire esattamente quale sia l'oggetto della discussione. In alcuni casi, inoltre, nel giro di pochi turni le apprendenti affrontano più temi, magari perché una stessa espressione è stata oggetto di un duplice intervento correttivo da parte dell'insegnante. Risulta pertanto impossibile attribuire a un unico argomento le sequenze prodotte in queste circostanze.

Nella maggior parte dei casi, la discussione scaturita nella fase 1 viene poi ripresa durante la fase 2, cioè quella di riscrittura, generalmente in forma più sintetica, come nell'esempio (8), ma talvolta anche con un'espansione che comporta un livello di

profondità maggiore, come in (9). Qui Nadia, che in un primo tempo si limita ad accettare la proposta di Patrizia, durante la riscrittura insiste per convincere la compagna a eliminare il *lei* superfluo.

(8) sequenza originata dalla segnalazione di un errore ortografico nella parola *marmelata*

fase 1:

P: colazione con un cornetto. cornetto. allora cancello marmelata?

N: perché sbagliato?

P: non lo so

N: me me no ma

P: marmelata?

N: marmelata e non a

P: ah marmelata

N: io penso di sì

P: merme

N: merme

fase 2:

N: marm merm

P: marmelata con marmelata e un caffè

(9) sequenza originata dalla segnalazione della presenza di una parola di troppo (il soggetto pronominale *lei*).

fase 1:

P: dopo ha fatto la colazione lei comincia pulire

N: sì

P: lei comincia pulire. pulire la sua camera

fase 2:

N: no lei no lei solo

P: no c'è c'è lei questo solo. lei comincia pulire³

N: no penso non lei hai più più più

P: ha cominciato?

N: sì. ha ancora non c'è. lei ha dopo ha cominciato dopo lei che cosa?

P: cancellare

N: regola

P: regolare?

N: no qui non cancella qui

P: ah virgola

N: virgola sì comincia

P: comincia pulire

N: sì.. la sua camera punto. lei

In alcuni casi durante la riscrittura vengono affrontati alcuni argomenti che non erano stati discussi durante l'analisi, ma che risultano comunque legati al feedback fornito. Dunque, nonostante le difficoltà di conteggio cui si è fatto riferimento prima, possiamo affermare che nel complesso almeno 3/4 degli errori segnalati sono stati oggetto di discussione tra le apprendenti.

La presenza di numerose sequenze metalinguistiche stimulate dal feedback in entrambe le fasi di elaborazione mostra che le correzioni sono state notate e

³ Nelle trascrizioni, un punto fermo indica una pausa breve, due punti una pausa media.

memorizzate, almeno per il breve periodo di tempo intercorso tra l'analisi della versione annotata dall'insegnante e la discussione finalizzata alla nuova stesura. Questo sembrerebbe già indicare un alto livello di coinvolgimento nell'elaborazione del feedback, ma, per cercare di misurare più precisamente quanta attenzione sia stata dedicata dalle apprendenti agli errori segnalati, abbiamo provato a seguire la procedura adottata da Storch & Wigglesworth (2010: 334): sono state considerate sequenze a basso coinvolgimento quelle in cui «one member of the pair just reads the feedback and the other simply acknowledges or repeats it once, without making any additional comments»; rientrano invece tra le sequenze ad alto coinvolgimento quelle in cui «learners offer suggestions and counter suggestions, explanations, or any comments showing evidence of meta-awareness of the feedback received».

L'applicazione di questi criteri ai nostri dati ha rivelato che le sequenze metalinguistiche prodotte da Patrizia e Nadia erano in quasi tutti i casi ad alto coinvolgimento, sia nella fase di analisi sia in quella di riscrittura. Ciò dipende probabilmente dalla natura implicita del feedback e dunque dalla necessità, per le apprendenti, di confrontarsi sulle correzioni per proporre autonomamente le soluzioni più opportune. Sarebbe stato infatti quasi impossibile per loro limitarsi a “leggere il feedback” o a “prenderne atto” nel momento in cui erano invitate a utilizzare le segnalazioni ricevute per risolvere da sole gli errori e produrre un nuovo testo. Insomma, i criteri suggeriti da Storch & Wigglesworth (2010) – che, lo ricordiamo, sono stati applicati dalle due studiose a sequenze metalinguistiche elicitate da feedback sia implicito sia esplicito, ossia costituito da riformulazioni – sono risultati poco applicabili al nostro lavoro, e pertanto abbiamo deciso di elaborare nuovi criteri che ci consentissero di discriminare più efficacemente il diverso grado di attenzione e coinvolgimento con il quale le apprendenti hanno affrontato il feedback ricevuto.

Sono state quindi considerate sequenze ad alto coinvolgimento quelle in cui ciascuna delle due partecipanti contribuisce alla discussione con almeno una proposta o un commento, mentre nei casi in cui solo una delle due fa un tentativo di soluzione e l'altra non reagisce o si limita ad approvare la proposta dell'interlocutrice, la sequenza è stata classificata come a basso coinvolgimento. Naturalmente il confine tra i due tipi non è sempre facile da individuare, e occorre mettere in conto un certo margine di arbitrarietà nella valutazione. Per cercare di ovviare a questo inconveniente abbiamo dapprima classificato individualmente le sequenze e poi prodotto una valutazione condivisa discutendo insieme i casi dubbi.

L'applicazione dei nuovi criteri più restrittivi rivela che le sequenze ad alto coinvolgimento sono comunque più della metà sia nella fase di analisi (12) sia in quella di riscrittura (14). Mettendo in relazione i dati sul successo nell'utilizzo immediato del feedback (cfr. § 3.1.) con quelli sul livello di coinvolgimento osserviamo che nella maggior parte dei casi le soluzioni errate proposte dalle apprendenti in risposta alle segnalazioni d'errore non sono il risultato di un'elaborazione superficiale del feedback (Tabella 2).

Tabella 2. Livello di coinvolgimento nell'elaborazione del feedback (utilizzi non risolutivi)		
Utilizzo del feedback	Livello di coinvolgimento (fase 1)	Livello di coinvolgimento (fase 2)
marmelata > mermelata	alto	basso
comincia pulisce > comincia pulire	basso	alto
in un armadio > in l'armadio	alto	alto
lei guarda > lei si guarda	alto	alto
8 da sera > 8 nella sera	alto	alto
un passagiata > un giro	alto	nessuna discussione
accompagna > accompagna	alto	basso
alla prossima volta > al prossimo volta	basso	alto

Per quanto riguarda invece le correzioni che abbiamo classificato come non recepite (cfr. Tabella 1), non si ritrova traccia di discussione nelle trascrizioni: ciò sembrerebbe indicare che le segnalazioni non sono state notate, forse anche perché altre correzioni all'interno della medesima parola o espressione hanno catalizzato l'attenzione durante l'analisi. In (10), per esempio, osserviamo che l'attenzione di entrambe le apprendenti è focalizzata sull'errore di sovraestensione del pronome soggetto, sebbene la frase contenesse anche una segnalazione di errore per l'espressione *ha fatto la colazione* (l'articolo superfluo), che non viene commentata ma solamente letta.

- (10) P: dopo ha fatto la colazione non Maria dopo ha fatto
 N: fatto la colazione
 P: la colazione
 N: no lei non lei solo
 P: no c'è c'è lei questo solo

Nel complesso sembra che l'alto livello di coinvolgimento nell'elaborazione del feedback non abbia garantito il successo nel suo utilizzo. Ciò può dipendere in prima istanza dalle conoscenze delle apprendenti. È senz'altro vero, infatti, che l'interazione tra pari riesce a potenziare la riflessione individuale espandendo le possibilità del singolo di fare ipotesi, collegamenti, inferenze ecc. e consentendo ai partecipanti di co-costruire nuovi saperi durante l'interazione (secondo uno dei pilastri del *cooperative learning* e, più in generale, della visione dell'apprendimento di matrice vygotskiana; cfr., sul concetto di *scaffolding* nell'interazione tra pari all'interno della classe di L2, Donato, 1994; Kowal & Swain, 1994; Ohta, 1995; Swain & Lapkin, 1998): gli esempi (11) e (12) mostrano proprio le due apprendenti impegnate in uno sforzo collaborativo per la soluzione degli errori segnalati.

- (11) P: quando Maria ha
N: non Maria ha
P: quando ha pulito
N: ha fatto
P: no quando ha pulito
N: pulito non fatto
P: quando ha pulito la sua camera
- (12) P: grazie per la la bella
N: le bella le
P: per un bella una bella
N: no le bella la bella
P: la grazie per la bella
N: no. qui è sbagliata qui o qui
P: questo manca qualcuno qualcosa.. no non può perché lei prende la. no. grazie per una bella.. per la bella la?
N: la bella. forse
P: perché
N: ah sì

Tuttavia, per le strutture e gli elementi lessicali che non appartengono ancora all'interlingua dei partecipanti è difficile che una semplice segnalazione d'errore fornisca gli strumenti necessari per arrivare a una soluzione corretta. In (13), per esempio, nonostante vari tentativi (*nella della; ci vediamo della ci vediamo alla*) e richiami a regole anche corrette (*prossima volta femminile*), le apprendenti non riescono a risolvere efficacemente l'errore perché probabilmente non hanno ancora colto nell'input la differenza tra espressioni di saluto molto simili come *alla prossima volta* e *ci vediamo la prossima volta* (ma per un'altra possibile spiegazione dell'utilizzo non risolutivo della segnalazione d'errore in questo caso si veda anche quanto discusso alla fine del § 3.4).

- (13) P: bene ci vediamo al prossimo?
N: prossimo sì sì o
P: al ci vediamo al prossimo volta
N: prossima volta femminile femminile
P: qui
N: qui.. nella della
P: ci vediamo a venerdì. ci vediamo al prossimo volta
N: prossima volta femminile femminile
P: ma perché questo è sbagliato? ci vediamo della ci vediamo alla.. io penso al prossimo volta

Anche la natura dell'errore potrebbe avere avuto un peso sulla capacità delle studentesse di utilizzare efficacemente il feedback. Notiamo per esempio (cfr. Tabella 1) che alcune categorie di errori, come l'accordo, vengono sempre risolte positivamente, mentre altre, come l'ortografia, presentano diversi casi di mancata soluzione. Tuttavia, poiché i numeri per ogni categoria sono piuttosto esigui, risulta difficile avanzare ipotesi fondate in questa direzione.

Vi sono poi altri fattori più "personali" che possono avere influito sull'elaborazione e sul successivo utilizzo del feedback da parte delle apprendenti: ne discutiamo nel prossimo paragrafo alla luce di quanto evidenziato dall'analisi delle sequenze metalinguistiche.

3.4. Fattori che influiscono sull'elaborazione e sull'utilizzo del feedback

Come emerge da altri lavori sull'elaborazione del feedback (Swain & Lapkin, 2003; Swain, 2006; Storch & Wigglesworth, 2010), un fattore rilevante nell'utilizzo degli interventi correttivi è costituito dalle opinioni degli apprendenti sul funzionamento della lingua bersaglio e, in particolare, sulle regole coinvolte nelle segnalazioni d'errore ricevute. Nei nostri dati abbiamo un esempio interessante a proposito dell'uso – pragmaticamente molto complesso per un parlante non nativo dell'italiano – del soggetto esplicito. Lo stimolo visivo utilizzato nell'esperimento, elicitando la produzione di un testo narrativo con una protagonista presente in tutte le scene, si prestava bene a stimolare un alto numero di contesti “obbligatori” per l'alternanza soggetto lessicale / soggetto pronominale / soggetto nullo. Non sorprende dunque che una buona parte degli errori segnalati sul primo testo collaborativo sia costituita da sovraestensioni del pronomine soggetto⁴. In alcune delle sequenze originate dalle segnalazioni di questo tipo di errore emerge una “regola interlinguistica” elaborata da Nadia a proposito dei contesti che richiederebbero l'esplicitazione del soggetto: dopo il punto fermo occorre utilizzare il (pronomine) soggetto, che invece non va inserito dopo una virgola o comunque all'interno della stessa frase nella quale lo stesso soggetto sia già stato esplicitato (ess. 14 e 15).

- (14) N: no lei no lei solo
P: no c'è c'è lei questo solo. lei comincia pulire
N: no penso non lei hai più più più
P: ha cominciato?
N: sì. ha ancora non c'è. lei ha dopo ha cominciato dopo lei che cosa?
P: cancellare
N: regola
P: regolare?
N: no qui non cancella qui
P: ah virgola
N: virgola sì comincia
P: comincia pulire
N: sì.. la sua camera punto. lei
- (15) P: vuole dormire oppure leggere
N: vuole lei vuole dormire
P: lei c'è?
N: sì
P: lei
N: importante dopo punto

Questa convinzione di Nadia sul funzionamento della lingua bersaglio la maggior parte delle volte la aiuta a interpretare e utilizzare correttamente il feedback, ma in qualche caso la porta fuori strada inducendola a non cogliere le segnalazioni d'errore.

Dall'analisi delle sequenze metalinguistiche abbiamo poi estratto alcuni esempi di situazioni in cui le opinioni fuorvianti si riferiscono a singoli interventi correttivi: in (16),

⁴ Per quanto riguarda l'italiano L2 si è osservato che gli apprendenti, specie nelle fasi iniziali dell'interlingua, tendono a sovraestendere il soggetto a contesti che non lo richiedono piuttosto che a ometterlo quando necessario (cfr. Chini *et al.*, 2003).

per esempio, Patrizia è convinta che l'errore segnalato vada risolto sostituendo *passaggiata* con *passeggiare*. Sebbene Nadia proponga più volte la soluzione corretta (*una passeggiata*, con l'articolo al femminile) la convinzione di Patrizia prevale e induce a optare per una strategia di evitamento, ossia la sostituzione dell'espressione con l'analogo *un giro*. L'errore segnalato non viene quindi risolto.

- (16) P: cancella. ha chiamato Giovanni il suo amico per fare un una passeggiata?
N: una una passeggiata
P: questo è sbagliata un passeggiata passeggiare è femminile?
N: passeggiare no no
P: fare una passeggiare
N: una passeggiata
P: però qui è sbagliato io penso passeggiare
N: ho avete loro
P: no è questo una passeggiata passeggiare
N: hanno passeggiata ma
P: il suo amico per fare hanno passeggiata
N: hanno no lei ha avere prima verbo qui avere qui
P: sì però è questo indica è sbagliato
N: sì. con lei
P: io penso passeggiare
N: nome nome no verbo nome
P: fare sì fare
N: volte passaggia
P: scusi posso libro blu?
N: passeggiare nome è passeggiare
F: passeggiata una passeggiata
P: fare un giro. sì sì fare un giro

Nell'esempio (17) l'attenzione delle apprendenti si concentra inizialmente sul verbo *guardare*: convinte che la segnalazione riguardi un problema di tempo verbale, benché il simbolo inserito dall'insegnante sia quello della parola mancante, discutono per qualche turno sulle possibili opzioni per il passato del verbo in questione. In conclusione arrivano a una soluzione non accettabile (*si guarda*) e non vengono neppure sfiorate dal dubbio che il feedback ricevuto riguardi altro (l'uso del soggetto pronominale in luogo del soggetto nullo, ancora una volta).

- (17) N: guardare
P: ha guardo guardato
N: ha guarda perché lui o lei
P: no sì ha per solo per passato prossimo avere
N: io guardo. ah guardo
P: il libro. quando lei non vuole leggere il libro
N: guardare? guardeto?
P: guardato. ha guardato
N: libro blu
P: e il suo libro e
N: ok ma
P: eh però questo è per passato si guarda la tv
N: non passato adesso non passato
P: c'è parola guardarsi?
Ins: sì esiste
P: sì. posso dire? si guarda il libro si guarda si guarda la tv
N: no

A proposito degli esempi (16) e in (17) vogliamo infine sottolineare un altro aspetto interessante emerso dall'analisi delle interazioni fra le apprendenti. I due estratti appena riportati ci mostrano come il peso delle convinzioni di Patrizia nella scelta di come reagire al feedback sia accentuato dal suo atteggiamento durante la discussione: in entrambi i casi (un altro si trova nell'esempio 13) Nadia tenta in qualche modo di mettere in dubbio le proposte della compagna, ma questa non sembra darle ascolto e continua a seguire il proprio "filo" e le proprie convinzioni. Come osserva Storch (2002) in un lavoro dedicato alla relazione tra la natura delle interazioni di coppia nella classe di lingua e il successo nell'apprendimento, un atteggiamento autenticamente collaborativo nello scambio tra pari agevola lo *scaffolding* reciproco e la co-costruzione di nuove conoscenze; viceversa, una coppia in cui si instauri un rapporto del tipo dominante/passivo tende a produrre poche occasioni di scambio di conoscenze perché fa prevalere di fatto le opinioni di uno dei due; si attenuano così i vantaggi dell'interazione tra pari nell'elaborazione del feedback. La coppia selezionata per il nostro studio di caso sembra in linea di massima piuttosto equilibrata nell'interazione. Tuttavia, come si è visto, in alcune situazioni emerge, da parte di Patrizia, un atteggiamento dominante che contribuisce a un utilizzo poco efficace del feedback da parte della coppia.

4. CONCLUSIONE

In questo contributo abbiamo esplorato alcuni dei fattori che possono influire sull'utilizzo del feedback scritto da parte degli apprendenti, proponendo uno studio di caso con due studentesse di italiano L2. Dopo aver confrontato diverse stesure dello stesso testo, sottoposto nella prima versione a feedback implicito, si è proceduto all'analisi delle interazioni avvenute tra le apprendenti durante l'elaborazione del feedback.

Rispetto a quanto emerso in precedenti lavori (per esempio Qi & Lapkin, 2001), i nostri risultati mostrano che un alto livello di coinvolgimento nell'elaborazione del feedback non ne garantisce un utilizzo efficace. Occorre d'altra parte tenere presente che, come già evidenziato da Sachs & Polio (2007), misurare il livello di coinvolgimento è un'operazione delicata e che implica una forte componente interpretativa. Ciò vale a maggior ragione quando il livello linguistico degli apprendenti è, come nel nostro studio, poco più che iniziale: in questi casi, infatti, l'analisi delle interazioni è resa particolarmente complessa proprio dalla difficoltà di comprendere nei dettagli il contenuto degli scambi tra i partecipanti.

I risultati confermano l'importanza di fattori "affettivi", ancora meno facilmente misurabili del livello di coinvolgimento e tuttavia non trascurabili quando si vogliono indagare le ragioni della maggiore o minore efficacia degli interventi correttivi. In particolare, si conferma quanto già indicato da altri lavori (per esempio, Swain, 2006; Swain & Lapkin, 2003) a proposito del ruolo giocato dalle opinioni degli apprendenti sul feedback ricevuto e sulla lingua bersaglio in generale. Giacché poi l'elaborazione del feedback si è svolta nell'ambito di un'attività di coppia, è risultato avere un certo peso nell'utilizzo delle segnalazioni d'errore anche l'atteggiamento dei partecipanti nei confronti del lavoro collaborativo.

Occorre infine segnalare i limiti della presente ricerca, anche in vista di eventuali sviluppi futuri. Innanzitutto, trattandosi di uno studio di caso che coinvolge solo due partecipanti, non è possibile generalizzare i risultati ottenuti. Questo è del resto un problema che accomuna gli studi dedicati all'elaborazione del feedback, tendenzialmente basati su analisi qualitative di pochi casi più che su esperimenti di classe, anche per ragioni pratiche di fattibilità (Storch & Wigglesworth, 2010: 329).

Inoltre, come abbiamo già accennato, l'aver preso in considerazione studenti con un livello di competenza tra elementare e intermedio ha in una certa misura limitato le possibilità di analisi delle interazioni, che costituiscono la fonte principale di informazioni su ciò che avviene nella mente degli apprendenti durante l'elaborazione del feedback.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bitchener J. & Ferris D.R. (2012), *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*, Routledge, New York - London.
- Chini M., Ferraris S., Valentini A., Businaro B. (2003), "Aspetti della testualità", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 179-219.
- Donato R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", in Lantolf J.P. & Appel G. (a cura di), *Vygotskian approaches to second language research*, Ablex Publishing Corporation, Norwood NJ, pp. 33-56.
- Ferris D.R. (2010), "Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 181-201.
- Kowal M. & Swain M. (1994), "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness", *Language Awareness*, 3, pp. 73-93.
- Hyland F. (1998), "The impact of teacher written feedback on individual writers", in *Journal of Second Language Writing*, 7, pp. 255-286.
- Hyland F. (2003), "Focusing on form: student engagement with teacher feedback", in *System*, 31, pp. 217-230.
- Ohta A. (1995), "Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development", in *Issues in Applied Linguistics*, 6, 2, pp. 93-121.
- Qi D.S. & Lapkin S. (2001), "Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task", in *Journal of Second Language Writing*, 10, pp. 277-303.
- Sachs R. & Polio C. (2007), "Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task", in *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 2, pp. 67-100.
- Storch N. (2002), "Patterns of interaction in ESL pair work", in *Language Learning*, 52, 1, pp. 119-158.
- Storch N. & Wigglesworth G. (2010), "Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing", in *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 303-334.
- Swain M. (2006), "Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency", in Byrnes H. (a cura di), *Advanced language learning: The contribution of*

Halliday and Vygotsky, Continuum, New York, pp. 95-108.

Swain M. & Lapkin S. (1998), "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together", in *Modern Language Journal*, 82, pp. 320-337.

Swain M. & Lapkin S. (2003), "Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation", in *International Journal of Educational Research*, 37, pp. 285-304.

APPENDICE 1



Immagine tratta da Ziglio & Rizzo, *Espresso 1*, Alma Edizioni, Firenze, 2009

APPENDICE 2

SIMBOLO	ERRORE
X	Ortografia (spelling, punteggiatura)
P	Scelta lessicale (espressioni verbali fisse, preposizioni errate)
+	Parola di troppo
^	Parola mancante
T	Tempo verbale errato
O	Accordo (nome-articolo, nome-aggettivo, participio passato-soggetto nel passato prossimo)
↔	Ordine delle parole