

L'AUTOCORREZIONE COME STRUMENTO PER MIGLIORARE LA SICUREZZA DI SÉ NELLA PRODUZIONE SCRITTA IN UN CORSO DI LINGUA PRESSO THE UNIVERSITY OF HONG KONG

di Ilaria Riboldi

ABSTRACT

La presente ricerca azione è stata condotta all'interno di un corso introduttivo di lingua italiana rivolto a studenti principianti assoluti presso The University of Hong Kong. In un contesto multilingue e plurilingue, la ricerca ha analizzato i bisogni linguistici di studenti prevalentemente sinofoni attraverso uno studio sistematico degli errori emersi nelle loro produzioni scritte.

L'intervento ha attribuito maggiore centralità alla produzione scritta, impiegandola non solo per individuare criticità linguistiche e modulare l'azione didattica, ma anche per promuovere la riflessione metalinguistica e l'autonomia degli studenti mediante l'autocorrezione. Quest'ultima è stata introdotta come pratica sistematica e guidata, supportata da una legenda di simboli condivisa e progressivamente adattata in base ai feedback degli studenti e all'osservazione delle loro difficoltà.

L'analisi dei dati raccolti ha offerto molteplici prospettive di riflessione, permettendo di triangolare le percezioni dei diversi attori coinvolti e di validare l'efficacia dell'intervento didattico. Gli studenti hanno mostrato una crescente capacità di identificare e correggere i propri errori, sviluppando maggiore consapevolezza linguistica e sicurezza nella produzione scritta. Lo strumento di autocorrezione è stato inoltre percepito positivamente, in quanto utile a migliorare l'autoanalisi, la gestione dell'errore e la fiducia nelle proprie competenze.

Sebbene i risultati non siano generalizzabili, essi offrono indicazioni utili per l'adattamento della pratica in contesti futuri. La ricerca ha inoltre rappresentato per l'insegnante-ricercatrice un'importante occasione di crescita professionale, valorizzando la scrittura come strumento di apprendimento attivo e consapevole.

1. DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA

La mia attività di insegnamento si svolge presso *The University of Hong Kong* dove insegno nei corsi di lingua italiana LS nella *School of Modern Languages and Cultures* che appartiene alla *Faculty of Arts*.

La mia ricerca azione è stata circoscritta ad una classe del corso introduttivo di lingua per principianti assoluti nell'anno accademico 2024-2025.

A seguire viene offerta una breve descrizione del contesto della ricerca in relazione all'istituzione universitaria, alla scuola (SMLC), al dipartimento presso il quale si è svolto il progetto ed in fine vengono delineate le caratteristiche della classe oggetto d'indagine.

1.1. THE UNIVERSITY OF HONG KONG E LA SCHOOL OF MODERN LANGUAGES AND CULTURES

The University of Hong Kong, conosciuta con l'acronimo di HKU, è la più antica istituzione designata all'istruzione universitaria e superiore del territorio hongkonghese e venne fondata nel 1910. L'università incorpora 10 facoltà ed attrae un grande numero di studenti e studiosi a livello globale. La sua missione è quella di far crescere gli studenti attraverso un'offerta formativa pluridisciplinare e all'avanguardia, apportando un contributo sociale attraverso l'eccellenza nella ricerca, nell'insegnamento e nello scambio intellettuale internazionale. La lingua veicolare designata all'insegnamento delle varie discipline è l'inglese. Il *curriculum* è quadriennale e permette una certa flessibilità in termini di scelte curriculari, come la possibilità di selezionare corsi elettivi offerti dalla facoltà alla quale lo studente è iscritto o anche offerti da altre facoltà. Parallelamente, gli studenti vengono indirizzati a optare per alcuni corsi chiamati *Common Courses* che esplorano tematiche di rilievo sociale. A latere, vengono offerte esperienze di apprendimento diversificate, quali esperienze di scambio, tirocini, progetti legati alla vita reale sia ad Hong Kong che all'estero.

La *School of Modern Languages and Cultures* che fa capo ad una delle facoltà presenti nell'ateneo, la *Faculty of Arts*, offre agli studenti la possibilità di specializzarsi nello studio di una particolare area geografica e cultura permettendo di scegliere tra Africa, Cina, Europa, America, Giappone o Corea e di specializzarsi in una o più lingue. A livello linguistico, è possibile indirizzarsi verso l'arabo, il francese, il tedesco, il turco, lo spagnolo, il portoghese, il russo, il giapponese, il coreano, il thailandese, lo svedese e l'italiano.

A partire dall'anno accademico 2024-2025 all'interno della scuola, è stato attivato un nuovo ed unico percorso di laurea chiamato *Major in Global and Area Studies*¹, che ha rivisto la struttura curriculare riorganizzandola sotto un unico cappello, quello per l'appunto di GLAS. Questo programma di laurea è caratterizzato da un percorso di studi approfondito ed integrato in termini disciplinari, che unisce gli studi linguistici allo sviluppo di competenze culturali, politiche, storiche e non solo, a livello di area geografica. L'italiano è appunto una delle 10 lingue offerte.

1.2 IL DIPARTIMENTO DI ITALIANO E I CORSI DI LINGUA OFFERTI

Gli studenti che decidono di perseguire gli studi in lingua italiana, per quello che ho potuto notare nel corso della mia esperienza, sono mossi da svariati fattori ed interessi. Molti sono incuriositi dalla tradizione culinaria italiana o dall'interesse a viaggiare o a continuare i loro studi in Italia. Altri sono appassionati di opera, musica, cinema o architettura. Altri ancora sono affascinati dalle lingue romanze e vogliono studiare una nuova lingua. Queste motivazioni sono talvolta legate ai loro percorsi di studio. La volontà di approfondire aspetti storici, culturali, linguistici e artistici legati all'Italia li porta ad iniziare ad apprendere anche la lingua.

Il programma offre nel primo anno due corsi di lingua introduttivi, uno per ciascun semestre (ITAL1001 e ITAL1002). Il corso ITAL1001 è propedeutico all'accesso al corso ITAL1002. Al completamento di quest'ultimo gli studenti sono in grado di raggiungere un livello di competenza della lingua leggermente superiore al livello di contatto del QCER (A1+/A2). Nel secondo, terzo e quarto anno gli studenti che intendono continuare gli studi possono scegliere i corsi di lingua ITAL2001/2 e ITAL3001/2. Al completamento del corso ITAL3002 il livello di competenza della lingua si aggira al livello intermedio del QCER (B1). Inoltre gli studenti possono scegliere una combinazione di corsi elettivi in italiano o altri offerti dalla *Faculty of Arts*.

1.3 GLI STUDENTI PROTAGONISTI DELLA RA

I protagonisti della mia ricerca sono stati gli studenti di una delle sezioni del corso ITAL1001 dell'anno accademico 2024-2025. Il corso, rivolto a studenti

¹ Per approfondimenti, cfr.: <https://www.web.smlc.hku.hk/about-global-area-studies>.

principianti assoluti, si è svolto nel primo dei due semestri accademici, con inizio a settembre e conclusione alla fine di novembre. Generalmente vengono attivate tre o quattro sezioni. La classe selezionata era composta da 17 studenti, l'analisi dei dati non ha considerato due studentesse: una minorenni e l'altra sempre assente durante le attività di correzione. Durante la fase di ricognizione ho osservato tutte e tre le sezioni di questo corso, valutando poi di procedere con la sezione che sembrava avere, a mio parere, una certa omogeneità di *background* linguistico. Ad esempio, nella sezione prescelta non erano presenti studenti in scambio da altri continenti e, secondo una prima valutazione, nemmeno studenti con una conoscenza avanzata di una lingua romanza.

Seguendo la riforma curriculare che si è concretizzata proprio a partire dal semestre in questione, a ciascuna classe principiante è stato assegnato un totale di 66 ore di lezione frontali, distribuite tra lezioni e i cosiddetti *tutorial*. La programmazione settimanale ha quindi previsto:

- due lezioni della durata di due ore
- un *tutorial* di un'ora focalizzato sulla comprensione orale
- un *tutorial* di un'ora focalizzato sulla produzione orale e scritta

In linea con la prassi consolidata, i *tutorial* hanno avuto inizio solo a partire dalla terza settimana dall'inizio del semestre. Si fa notare anche che il semestre prevede sempre una settimana di sospensione delle lezioni, chiamata *Reading Week*, dove gli studenti si possono dedicare allo studio o ad esperienze sul campo, come *workshop* o esperienze formative all'estero. La fase di azione della ricerca si è svolta nell'arco di 12 settimane di lezione e 9 di settimane di *tutorial*.

Il progetto di ricerca si è concentrato in particolare sulle lezioni e sui *tutorial* dedicati alla produzione scritta.

2. LA RELAZIONE TRA LA RICERCA E IL CONTESTO: RIFLESSIONI PRELIMINARI

Nel contesto appena descritto e considerando le difficoltà grammaticali, sintattiche e lessicali incontrate da apprendenti di una lingua distante quale il cinese, mi sono proposta motivare gli studenti a lavorare sulla scrittura e sui loro errori. Ho deciso di focalizzare la mia attenzione sulla produzione scritta in classe, poiché in passato, per ragioni legate al tempo a disposizione, questa era stata una pratica demandata al lavoro individuale al di fuori dell'orario di lezione. Ho quindi ritenuto

opportuno dare maggiore spazio allo sviluppo dell'abilità di scrittura, utilizzandola come una sorta di cartina tornasole, in grado di indicarmi le criticità su cui intervenire. Ancora più importante, ho impiegato la produzione scritta come occasione per favorire negli studenti la riflessione sulla lingua e lo sviluppo di competenze di autocorrezione.

L'introduzione di un *tutorial* aggiuntivo alla settimana, prevista dalle modifiche attuate nel semestre oggetto della ricerca, ha inoltre determinato un incremento del tempo a disposizione, permettendo un lavoro più approfondito e sistematico sull'abilità di scrittura.

Gli interrogativi della ricerca hanno quindi riguardato:

1. la promozione di una riflessione consapevole sulla lingua scritta finalizzata a sviluppare una maggiore capacità di autocorrezione, evitando una visione stigmatizzante dell'errore
2. lo sviluppo di strategie efficaci nel superamento di criticità ortografiche, morfologiche e sintattiche
3. le strategie che incentivano lo sviluppo della sicurezza in sé stessi e del senso di gratificazione legato al riconoscimento e all'autocorrezione dei propri errori

2.1 IL BAGAGLIO LINGUISTICO DEGLI STUDENTI

Vale la pena soffermarsi su alcune riflessioni preliminari utili a chiarire ulteriormente il contesto. A causa del suo passato di colonia inglese e della vivacità degli scambi commerciali e flussi migratori, Hong Kong non è contraddistinta da omogeneità linguistica, peculiarità che si riflette nel bagaglio linguistico degli studenti oggetto della ricerca. Le tre lingue principali sono il cinese standard o *pǔtōnghuà*, il cantonese (la varietà del cinese parlata storicamente nella regione del Guandong) e l'inglese come lingua internazionale. Esse sono parlate sia come lingua prediletta nella quotidianità sia come seconda o terza lingua. *Pǔtōnghuà* e cantonese, nonostante siano entrambe varianti del cinese, sono mutualmente intelleggibili solo parzialmente nella forma scritta e sono contraddistinte da differenze di pronuncia, di grammatica e di lessico (Castello 2013: 5). In generale si può insomma parlare di trilinguismo, come aspetto che caratterizza molti abitanti di questa città².

Va poi menzionata la crescente presenza di studenti non locali ma provenienti dalla Cina continentale ed anche da altri paesi dell'Asia, dell'Europa, del Nord

² Per approfondimenti, cfr.: https://www.census2021.gov.hk/en/main_tables.html =

America e non solo.

Un'ultima riflessione sulla ricchezza e complessità linguistica degli studenti di *The University of Hong Kong* è relativa all'avanzato livello di competenza della lingua inglese, necessario per accedere ai percorsi di studio. Infatti, la lingua d'insegnamento è l'inglese in tutte le facoltà.

2.2 DUE SISTEMI LINGUISTICI PROFONDAMENTE DISTANTI

Uno degli obiettivi che mi sono preposta attraverso la messa in atto della RA è quello di riflettere sulle peculiarità e i bisogni degli studenti sinofoni, con i quali principalmente mi relaziono, e sul mio approccio all'insegnamento in un'ottica di miglioramento della prassi didattica con *focus* sulla scrittura.

Appare opportuno fare cenno a quali siano le principali divergenze tra la nostra lingua e la lingua ufficiale del "paese di mezzo"³, attingendo ai contributi di approccio contrastivo e tipologico che trattano le differenze ed i punti comuni delle due lingue, evidenziando anche i fenomeni di possibile interferenza che la lingua madre provoca sulla lingua *target*. Per quest'analisi ho considerato i contributi di numerosi studiosi, quali Andorno (2010: 89-122), Banfi (2003: 181-203), Della Putta (2008: 52-67), Libani e Riccardi, Mammuccari e Nuzzo (2019: 106-120), Martari (2018: 291), Mazza (2011: 55-78) e Sparvoli (2013: 33-51).

Innanzitutto il *pǔtōnghuà* è una lingua isolante, quasi priva di morfologia, dove ogni morfema è una "parola". Secondo Martari (2018: 9) non si può usare il termine parola riferendoci agli ideogrammi cinesi, come unità minima di sintassi poichè l'unità minima per i sinofoni è il carattere, anche quando questo non corrisponde ad una "parola". Martari usa come esempio la parola "uomo" in mandarino standard come composta da due caratteri (unità di senso): 男人 *nánrén*, dove il primo carattere da solo significa "maschio" e il secondo da solo significa "persona". L'italiano invece è una lingua fusiva, ogni parola può essere scomposta in un segmento che porta significato.

Dal punto di vista fonologico gli studenti sinofoni si trovano ad affrontare una serie di tratti fonetici inesistenti nella loro lingua e, a causa dell'abitudine fonatoria, tendono ad attuare una strategia di transfer negativo, sostituendo tratti della lingua madre fino a che non sono in grado di produrli in modo corretto nella lingua di arrivo.

³ 中国, Zhōngguó: lett. "Paese di mezzo", la Cina.

Il parlante sinofono non riesce a riprodurre in italiano l'opposizione di sonorità tra le consonanti occlusive /p:b/, /k:g/, /para:bara/, /cara:gara/, in quanto inesistente nella sua lingua. Similmente ha difficoltà ad articolare le palatali, la fricativa labiodentale v e la vibrante r. Questo potrebbe riversarsi anche sulla scrittura in termini di transfer.

Dal punto di vista semantico si aggiunge anche una difficoltà legata al fatto che il meccanismo della derivazione non è tipico in cinese che invece usa ampiamente quello della composizione: ossia forma delle parole ricorrendo all'uso di parole autonome (Adorno 2010: 89).

Dal punto di vista morfologico bisogna notare che la distinzione tra le categorie grammaticali non è semplice, ad esempio può essere complesso distinguere un verbo da un nome. Mazza (2011: 58) dimostra come non ci sia «una corrispondenza perfetta tra le parti del discorso nelle due lingue ma anche come in cinese non sia possibile stabilire a priori l'appartenenza di una certa parola a una determinata classe».

Mazza (2011: 58) aggiunge anche che «i caratteri cinesi non contengono marche morfologiche relative al genere, al numero, al tempo, al modo o all'aspetto e sono demandate al contesto o marcate a livello lessicale.»

Inoltre, il sistema degli articoli non è presente in cinese: questa lingua prevede un sistema di classificatori nominali che vengono impiegati come determinanti del sostantivo che segue. I classificatori possono essere riferiti ad una misura o a un insieme tipologico legato a proprietà intrinseche (Sparvoli 2013: 36). «Si tratta quindi di strutture dove non interviene l'accordo di genere e numero, ma l'attenzione agli aspetti combinatori e all'accostamento lessicale fra classificatore e nome» (Sparvoli 2013: 37).

Per quanto riguarda l'aspetto verbale, il cinese dà maggior importanza al valore aspettuale rispetto a quello temporale. Utilizza delle marche per rendere l'aspetto perfettivo, quello imperfettivo o durativo, la sfumatura esperienziale e quella progressiva. Il verbo non prevede una flessione, ma utilizza una strategia semantica attraverso una marca temporale esplicita (oggi, ieri, domani, ecc.). Proprio la mancanza di marche morfologiche verbali obbliga alla costante esplicitazione del pronome personale, cosa che non avviene in italiano.

In italiano l'aggettivo ha funzione predicativa e attributiva, ed il verbo "essere" può connettere il soggetto alla parte nominale che può essere sia sostantivo che aggettivo. In cinese mandarino il verbo "essere" è verbo di esistenza e può essere connesso solo a un sostantivo. Ne emerge che potenzialmente sarà omesso negli stadi basici dell'interlingua se in combinazione con un aggettivo.

L'aggettivo qualificativo in italiano può essere collocato prima o dopo il

sostantivo, invece in cinese mandarino precede il sostantivo. In italiano, dunque, a seconda della posizione che assume può avere una funzione descrittiva o restrittiva dando origine a significati differenti. Questo aspetto potrebbe per esempio mettere in difficoltà gli studenti e potrebbe necessitare di un'azione didattica mirata e calibrata sul loro livello linguistico. Ad esempio, in cinese l'aggettivo con funzione attributiva è sempre a sinistra del nome, perché il determinante precede sempre il determinato.

Anche per quanto riguarda l'avverbio, è necessario considerare alcune differenze. Nella nostra lingua l'avverbio può essere posto accanto al verbo o ad altre categorie grammaticali quali sostantivi, aggettivi, un altro avverbio o un complemento in posizioni diverse. In cinese la funzione prevalente degli avverbi cinesi è quella di determinante verbale in una precisa posizione nella frase (Mazza 2011: 70). Anche in questo caso, la scelta della posizione dell'avverbio in italiano potrebbe risultare non sempre chiara per i discenti, i quali potrebbero ricorrere al *transfer* dalla lingua madre e collocare l'avverbio nella posizione che avrebbero usato in cinese.

Dal punto di vista sintattico, l'ordine basico della frase cinese è SVO (soggetto-verbo-oggetto) come in italiano, ma la costruzione sintattica della frase espansa in cinese è piuttosto rigida rispetto all'italiano.

«La lingua cinese è una lingua a *topic*, ossia tema-rema. Il tema in cinese è un gruppo nominale che si posiziona ad inizio enunciato, seguito da un commento che normalmente è formato dalla sequenza SVO» (Della Putta 2008: 58).

In conclusione, senza alcuna pretesa di esaustività, la presente rassegna mette in evidenza alcune delle numerose difficoltà con cui lo studente può trovarsi a confrontarsi, rischiando di sentirsi disorientato e confuso: da un lato, di fronte alla ricchezza morfologica dell'italiano; dall'altro, rispetto alla relativa libertà sintattica della propria lingua.

2.3 MODELLI TEORICI DI RIFERIMENTO

Della Putta (2008: 53-54) sostiene che, nonostante il raggiungimento di una buona competenza comunicativa sia legata anche a fattori sociali e pragmatici della lingua insegnata, una riflessione sul fattore linguistico è rilevante alla luce sia della distanza dei due sistemi linguistici che incide sull'apprendimento, sia degli importanti contributi della linguistica applicata degli ultimi anni che ha studiato questo aspetto. Ramat (2003: 15) suggerisce un collegamento tra la profonda differenza tra le due lingue e un ritardo in termini di acquisizione. Una preziosa fonte di informazioni

sull'evoluzione dell'acquisizione è fornita dall'interlingua: si tratta di un vero e proprio sistema linguistico che rivela le ipotesi transitorie che l'apprendente sta facendo nei confronti delle regole grammaticali della lingua che sta imparando (Ferrari S., 2017: 1). L'analisi dell'interlingua, che nel mio caso si è focalizzata sulla produzione scritta, ha permesso di osservare le competenze linguistiche della classe e progettare l'intervento didattico per supportare il naturale processo di acquisizione.

Se gli studenti, per questioni legate alla loro L1, presentano maggiori difficoltà che impattano sulla velocità di apprendimento, come afferma Lo Duca (in Giacalone Ramat 2003: 269):

"[...] avremo bisogno, pur nel rispetto delle tappe acquisizionali individuate, probabilmente imm modificabili, di forzare i tempi della maturazione spontanea, identificando i punti di maggiore difficoltà o di più probabili interferenze con la L1 e predisponendo attività e materiali facilitanti il superamento dell'errore, l'acquisizione delle forme e delle strutture".

Partendo dall'affermazione di Lo Duca, i concetti di errore e di interferenze meritano alcune riflessioni. L'errore, ossia il discostarsi dell'interlingua dalla lingua *target*, non viene visto come oggetto di demonizzazione ma, al contrario, rappresenta una ricca fonte di informazioni sui discenti. Rappresenta quindi una risorsa sia per l'insegnante sia per il discente.

Secondo Spaliviero (2013: 120), il docente «deve allenare gli studenti a identificare gli errori per educarli all'auto-correzione e per raggiungere una sempre maggiore consapevolezza delle proprie capacità (punti di forza ed eventuali punti di debolezza da migliorare), affinché possano avanzare nell'apprendimento».

In seguito alle considerazioni condivise, ci si domanda quindi come intervenire sull'errore per promuovere l'autocorrezione da parte degli studenti. Di fronte all'errore connesso alla produzione scritta, che è il campo del mio interesse, tra le modalità suggerite da Cattana e Nesci (2004: 141-5) viene menzionata la *correzione classificatoria*. In sostanza, gli errori vengono individuati e evidenziati secondo un sistema di segni condiviso, promuovendo la riflessione sulla forma.

Gli errori sistematici ricondotti all'interferenza della madre lingua o di un'altra lingua conosciuta, possono essere legati allo sviluppo di ipotesi errate sul funzionamento della lingua obiettivo e sono chiamati *evolativi*. Essi racchiudono alcune categorie quali la semplificazione, ossia l'omissione di elementi, la generalizzazione, ossia l'estensione inappropriata di una regola conosciuta e, infine, la formazione autonoma di parole o strutture (Feng 2016: 64-65).

2.4 CONSIDERAZIONI ALLA BASE DEL CAMPO DI INDAGINE

Dopo aver esaminato la letteratura disponibile sull'argomento di mio interesse e anche alla luce di alcune riflessioni emerse in seguito, ho cercato di descrivere le linee guida che mi hanno indirizzato verso alcune ipotesi metodologiche che sono state poi incrociate, nella fase di ricognizione, con l'osservazione della classe che è stato oggetto della ricerca.

Le scelte metodologiche hanno tenuto in considerazione:

- la distanza tipologica della lingua madre, gli aspetti relativi al sistema educativo dello studente e la necessità – in un contesto di apprendenti sinofoni – di programmare l'intervento didattico considerandone le difficoltà
- l'acquisizione grammaticale promossa attraverso la focalizzazione sulle forme linguistiche, il *noticing*⁴ declinato in *Focus on form*⁵ (FoF) e il *Focus on Forms* (FoFs)
- la scrittura come mezzo fondamentale per l'apprendimento della lingua in quanto permette di memorizzare vocaboli e fissare delle strutture
- l'acquisizione grammaticale promossa attraverso la correzione classificatoria delle produzioni scritte e la costruzione della propria grammatica, facendo attenzione ai fenomeni di interferenza, dove possibile
- gli errori rilevati non analizzati in ottica valutativa, ma visti come spie di una possibile necessità di approfondimento della riflessione grammaticale

⁴ Ossia una consapevole focalizzazione e attenzione sulle forme linguistiche. Secondo Schmidt «The "noticing hypothesis" states that what learners notice in input is what becomes intake for learning» (Schmidt 1995: 20).

⁵ «[...] riteniamo che il docente debba rivalutare il ruolo giocato da momenti didattici focalizzati sulla forma, stimolando, almeno in alcune occasioni (anche a seconda dell'età del discente), la sua attenzione incidentale verso le forme linguistiche di L2 all'interno di momenti a dominanza comunicativa (focus on form), ma anche proponendo attività con focalizzazione esclusiva sulle forme (focus on forms)» (Chini 2011:12).

3.LA RICERCA AZIONE

La Ricerca Azione è mossa dall'insegnante stesso ed ha come finalità il cambiamento e il miglioramento della realtà che intende osservare e il suo approccio didattico.

L'insegnante deve quindi riflettere criticamente sul proprio agire e sugli effetti prodotti dalla propria azione, ai fini della propria crescita personale. Inoltre, la RA è situazionale, ossia strettamente legata alla classe o agli studenti protagonisti della RA. Le azioni o soluzioni apportate vanno a nutrire in modo specifico il suo target. È caratterizzata da rigore e mira ad avere risultati non generalizzabili. Si tratta di una ricerca etnico-qualitativa che predilige un approccio esplorativo e analizza e valuta i dati raccolti con una metodologia qualitativa ed interpretativa.

Si articola in fasi ben definite che comprendono la ricognizione, la pianificazione, l'azione, l'osservazione, la riflessione e la valutazione.

Nei paragrafi successivi cercherò di sviluppare le riflessioni alla base delle mie scelte e di presentare gli sviluppi da esse derivati.

3.1 L'IMPOSTAZIONE

La ricerca ha coinvolto i seguenti attori:

- la classe ITAL1001
- la docente ricercatrice
- il tutor
- l'amica critica

Riflettendo sulla tipologia del progetto, sugli attori coinvolti e su alcuni fattori legati alla praticabilità, ho inizialmente selezionato alcuni strumenti di raccolta dati di diversa tipologia per garantire diversi punti di vista:

- il diario dell'insegnante
- la scheda di osservazione
- il questionario
- il questionario di *feedback*
- il continuo confronto con l'amica critica e con il tutor

A questi strumenti si è poi affiancata l'analisi delle produzioni scritte degli studenti, fulcro del mio progetto. Questi sei documenti scritti hanno permesso una maggiore consapevolezza delle difficoltà degli studenti, facendo emergere i loro progressi.

L'iniziale selezione degli strumenti si è rivelata, in seguito, eccessivamente ottimistica, in quanto la mancanza di un osservatore in classe ha reso impossibile l'utilizzo della scheda di osservazione che quindi non è stata impiegata nella raccolta dei dati.

3.2 LE FASI DEL PROGETTO

La pianificazione della RA deve tenere in considerazione le seguenti indicazioni di De Luchi rese a disposizione attraverso il modulo del Master⁶ da lei condotto:

"Il docente, in collaborazione con il gruppo di progetto e il tutor del Master, programmerà un piano di intervento specifico. Nel contempo dovrà prevedere le modalità di osservazione e raccolta dati di ciascuna fase d'azione e apportare i necessari aggiustamenti al piano generale, al fine di monitorare l'intero percorso e successivamente valutare gli esiti".

La pianificazione delle fasi ha dovuto considerare diverse variabili, tra cui i tempi di autorizzazione, il calendario accademico e il periodo di *add/drop*, caratterizzato da una frequenza ancora non stabilizzata. Alla luce di tali vincoli temporali, nonché di alcuni necessari riadattamenti in itinere, le fasi del percorso sono state definite come segue:

- febbraio – agosto 2024: fase di ricognizione, approfondimento teorico, triangolazione degli interrogativi, riflessione sull'ambito di azione, richiesta di autorizzazione
- 2 (data di inizio del primo semestre) – 15 settembre: 2024 fase di ricognizione, osservazione della classe e della didattica
- 16 settembre – 30 novembre 2024 (data di fine del primo semestre): fase di raccolta dati e di monitoraggio
- dicembre 2024 – febbraio 2025: analisi, triangolazione e riflessione sui

⁶ T01 Metodologia della ricerca e nella didattica delle lingue, Master Itals II livello, p.11.

- dati raccolti
- febbraio – maggio 2025: redazione finale del lavoro

3.3 ATTIVITÀ DI SCRITTURA E QUESTIONARI

La settimana successiva all'*add/drop* ho spiegato agli studenti come avremmo lavorato sulla produzione scritta e che sarebbero stati chiamati a completare tre diversi questionari. Al fine di monitorare meglio l'attività di produzione scritta e per evitare in questo contesto l'utilizzo di supporti digitali di scrittura e correzione, ho deciso di svolgerla in classe durante l'orario di lezione. Negli ultimi anni di insegnamento ho notato che gli studenti sono solo munuti di computer, tablet o in alcuni casi utilizzano semplicemente il telefono per prendere appunti nel corso della lezione, è davvero raro che scrivano con carta e penna. Tuttavia, proprio per la tipologia di attività di produzione scritta che ho scelto per il progetto, mi è sembrato più efficace farli scrivere su carta. Di conseguenza, ho spiegato agli studenti che le attività avrebbero avuto forma di produzione scritta durante i *tutorial* e in alcune occasioni nel corso delle lezioni.

Gli elaborati sono stati decisi in base al syllabo dopo un confronto con l'amica critica e il tutor. A questi livelli principianti, la stesura di un testo scritto rappresenta il consolidamento di quanto appreso in classe nelle varie unità didattiche. Ho presentato agli studenti le tipologie di produzione scritta che avrebbero svolto durante il semestre e nell'ambito della ricerca, fondate sui contenuti delle unità didattiche trattate nel corso:

- Presèntati
- Scrivi una lettera ad un tuo amico o ad una tua amica per parlare di due nuovi compagni di classe
- Scrivi un annuncio su www.lamiacasa.org
- Descrivi l'immagine del soggiorno
- Scrivi una descrizione di un albergo a tua scelta
- Descrivi la famiglia raffigurata nell'immagine

Ho illustrato agli studenti la modalità di lavoro, precisando che avrei distribuito un documento strutturato su due colonne; la colonna destra sarebbe stata lasciata intenzionalmente in bianco e destinata alla correzione degli errori. Una volta completata la produzione scritta, i documenti sarebbero stati ritirati e, nel corso delle lezioni o dei *tutorial* successivi, si sarebbe proceduto a un'attività di autocorrezione

guidata. Tale attività sarebbe stata supportata da un sistema di simboli inseriti nei loro elaborati. A tal proposito, ho presentato una legenda precedentemente elaborata, ispirata a un lavoro di ricerca svolto da una collega negli anni passati⁷. La legenda è stata strutturata come segue: indicazione di un segno (lettera o simbolo), descrizione del simbolo, esempi di errore ed infine indicazioni di modalità di intervento per autocorrezione. Nel corso della RA la legenda ha subito due modifiche; nelle pagine a seguire il lettore può trovare alla legenda definitiva.

Prima di procedere con la prima attività di scrittura, ho provveduto a presentare in modo dettagliato il contenuto della legenda, con una dimostrazione pratica finalizzata a chiarire l'impiego dei simboli e le procedure di revisione e correzione. Ciascun momento di riflessione sulla scrittura è stato quindi caratterizzato dalle seguenti attività:

- distribuzione in classe dei materiali cartacei (scheda e legenda) ed esecuzione del lavoro di scrittura
- correzione da parte dell'insegnante ricercatrice degli elaborati dopo la lezione
- riconsegna in classe delle produzioni riviste con la simbologia per l'autocorrezione
- autocorrezione in classe da parte degli studenti e spiegazione degli errori più diffusi con relativa attività didattica di supporto

Inoltre, prima di iniziare questo percorso insieme, ho spiegato agli studenti che avrebbero dovuto anche compilare 3 questionari. Considerato il livello elementare di conoscenza della lingua italiana, i questionari sono stati redatti in lingua inglese.

Il primo questionario distribuito attraverso *Google Forms* è stato costruito per avere maggiori informazioni sul *background* linguistico degli studenti, sui loro stili cognitivi ed avere una loro prima opinione sugli aspetti grammaticali introdotti nel corso. Il secondo questionario, distribuito sempre secondo la stessa modalità, ha raccolto un primo *feedback* sull'attività di scrittura e informazioni su quali strumenti gli studenti usassero come supporto sia a casa che in classe. Infine, l'ultimo questionario ha dato indicazioni sull'efficacia del lavoro svolto e sul consolidamento della sicurezza degli studenti nella scrittura e nella padronanza della lingua.

⁷ Cfr. Tenorio 2015.

SYMBOL	DESCRIPTION	EXAMPLES	WHAT AM I CHECKING?
N	Noun/article/adjective/pronoun (number)	Ci sono due <u>penni</u> Lui è <u>italiani</u> .	I check the number (singular/plural) of nouns, articles, adjectives and pronouns.
G	Noun/article/adjective/pronoun (gender)	<u>La</u> tavolo è grande. Lui è <u>italiana</u> .	I check the gender (masculine/feminine) of nouns, articles, adjectives and pronouns.
A	Article	<u>L'</u> amiche di Anna sono qui.	I check if it is missing or needed, I check the type of article (definite or indefinite), I check if I used an incorrect one.
V	Verb	Luca <u>abito</u> a Pisa. Luca <u>abitare</u> a Pisa.	I check the conjugation of the verb, I check if the verb is appropriate, I check if I need to use present tense or infinitive.
S	Noun/adjective/pronoun	<u>Lei</u> indirizzo è Via Roma 5. Io sto bene, e <u>il tuo</u> ? Lui è un amico molto <u>bene</u> . <u>Lei</u> è <u>benissimo</u> .	Is the meaning of the noun, pronoun, adjective, correct? Is that what I mean?
~	Sentence structure/order	<u>Sempre</u> vado in Italia. <u>A casa</u> lui è.	I check the structure of the sentence and the order of the parts of speech.
P	Punctuation	Anna (,) vieni a scuola?	I check punctuation (commas, full stops, etc.) if missing or not needed.
±	A part of speech is missing or redundant (verb, noun, adjective, etc.)	Pietro non (è) a casa. Luigi è <u>di</u> giapponese. <u>Lei</u> studia <u>di</u> lingue.	I add the missing part of speech. I delete the redundant part of the speech.
→	Preposition	<u>Nella</u> giardino Sono (a) Roma.	I check if a preposition is incorrect or missing.
---	Incorrect consonant/vowel/double	Pala Caffe	I check if the consonant or vowel is correct, if a double consonant, an accent or apostrophe, suffix or affix are needed.
?	Wh questions	<u>Cosa</u> lingue parli?	I check if the question word (who, what, where, etc.) is missing or incorrect.

Fig.1. *Legenda di autocorrezione*

3.4 L'ATTUAZIONE DELLA RA

Nella trattazione che segue si presentano in modo sistematico e sequenziale le osservazioni concernenti le sei attività di scrittura e i tre questionari.

3.4.1. LA PRIMA ATTIVITÀ DI SCRITTURA: PRESENTATI

A circa un mese dall'inizio del semestre gli studenti si sono dedicati alla prima prima produzione scritta: una breve introduzione di se stessi sulla base di ciò che avevano appreso nelle prime quattro settimane del corso. L'inserimento dei simboli di correzione ha evidenziato errori concernenti in gran parte l'aspetto ortografico e l'uso delle preposizioni.

Ecco di seguito una sintesi di alcuni esempi di aspetti problematici riscontrati nell'interlingua degli studenti e raccolti per simbolo:

- **G** (genere): *la cucina italiano / mia professore*
- **A** (articolo): *amo panna cotta /mio e-mail*
- **V** (verbo): *(io) abita / parlo economia / scrivo (si scrive) / (io) parli*
- **~** (ordine frasale): *vent'anni ho / mio cellulare numero è...*
- **P** (punteggiatura): *all universitta*
- **±** (lacuna/ridondanza): *ho venti (anni) / Io (sto) bene*
- **↓** (preposizione): *abito di Hong Kong / sono di China a Hong Kong / abito Hong Kong*
- **---** (ortografia): *arrivedecci / e (è) / palo (parlo) / madrino / financa*

Una riflessione su questi errori insieme all'amica critica mi ha fatto identificare alcune aree di intervento da rafforzare all'interno del tutorial successivo:

- pratica della coniugazione dei verbi regolari della prima coniugazione
- preposizioni semplici a/di
- suoni k/g
- vocali accentate
- ordine della frase e mancanza di una categoria grammaticale ed in particolare il verbo

Per quanto riguarda i dati sulle correzioni riuscite, emerge che gli errori più difficili da correggere sono quelli legati alla mancanza di una categoria grammaticale, (il 50% degli errori viene corretto), ai verbi (il 50% degli errori viene corretto) e all'uso degli articoli (il 60% degli errori viene corretto). Come già accennato, il maggior numero di errori si concentra nell'ambito delle preposizioni e dell'ortografia; in entrambi i casi, la percentuale di correzioni realizzate correttamente si attesta intorno al 70%.

3.4.2. LA SECONDA ATTIVITÀ DI SCRITTURA: INTRODUCI ALTRE PERSONE

Con la seconda produzione scritta gli studenti hanno fatto pratica di stesura di una breve lettera ad un amico o ad un'amica, per presentare due nuovi compagni di classe. Il numero degli errori riscontrati è cresciuto, poichè la produzione era più articolata della prima e per il fatto che erano stati introdotti nuovi contenuti nel corso delle lezioni. Le maggiori difficoltà si sono focalizzate sull'ortografia, le preposizioni (soprattutto l'omissione), la mancanza di una categoria grammaticale, l'uso di verbi ed articoli.

Alla fine della mia analisi tra le difficoltà rilevate si evidenziano l'accordo di genere e numero, l'uso delle preposizioni di stato in luogo (a/in), l'ordine dei costituenti, errori di reggenza preposizionale ed inaccuratezza ortografica.

A seguire alcuni esempi tipologici:

- **N** (numero) - **G** (genere): *cari amica / amici nuova / la mia indirizzo / il ragazza*
- **A** (articolo): *presento nuovi compagni / lui è un studente*
- **V** (verbo): *studia Italiano perché leggere / lei studia italiano per legga*
- **~** (ordine frasale): *Liliana cognome scriva Castaneda*
- **±** (lacuna/ridondanza): *io in Italia / questa un ragazzo / lei di Perù, Lima*
- **↓** (preposizione): *abito Italia abita Firenze / abita Venezia / e via Ottavia 50 / habita citta Venezia*
- **---** (ortografia): *giaponese / Peru / e (è) / quatrodue / abitta / citta / perche*

Gli errori sono stati illustrati e commentati insieme agli studenti nel corso della lezione successiva. Sebbene sia impossibile classificare chiaramente tutti i tipi di

errori al fine di dare indicazioni agli studenti su come intervenire sull'interlingua, abbiamo notato che alcuni di loro utilizzavano avverbi al posto di aggettivi e viceversa. Abbiamo aggiunto quindi una categoria di errori legata al lessico ed indicata con la lettera S che si riferiva a significato. Gli studenti sono riusciti a correggere in autonomia circa il 59% degli errori totali.

3.4.3. IL PRIMO QUESTIONARIO: IO E LA GRAMMATICA

Durante la *Reading Week*, in concomitanza con la sospensione delle lezioni, è stato possibile raccogliere le prime riflessioni emerse a partire dalle produzioni scritte e, sulla base di queste, finalizzare il contenuto del primo questionario. Quest'ultimo era composto da 20 domande, suddivise in quattro sezioni e somministrato attraverso *Google Forms*.

Un primo blocco di quesiti era relativo alle informazioni personali (dati anagrafici, età, facoltà di appartenenza e lingua madre), seguito da un altro relativo a quesiti riguardanti le competenze linguistiche nelle lingue padroneggiate. La sezione successiva chiedeva invece di rispondere a domande che indagavano gli stili cognitivi, l'atteggiamento degli studenti nei confronti della grammatica.

I dati raccolti attraverso la prima sezione hanno dato quindi informazioni sull'età degli studenti che era tra 18 e 20 anni e la facoltà di appartenenza (medicina, lettere, giurisprudenza, ingegneria e scienze). La lingua madre degli studenti era cinese standard o cantonese, e solo in un caso inglese. Facendo un passo indietro, la scelta di questa classe specifica, era stata guidata dalla mia idea iniziale di focalizzarmi su studenti madrelingua cinese standard o cantonese, ma l'inglese come L2 o L3 ha decisamente avuto un'influenza importante anche nell'approccio verso la grammatica italiana come vedremo poi. In effetti il 60% ha indicato l'inglese come seconda lingua parlata, il 27% il cantonese ed il 13% il cinese standard. Per la seconda lingua, gli studenti hanno indicato una competenza avanzata o nativa per il cantonese, intermedia o avanzata per l'inglese e per il mandarino.

Due delle domande permettevano agli studenti di esprimere una valutazione delle abilità linguistiche — comprensione scritta e orale, produzione scritta e orale — selezionando, all'interno di una scala graduata, il livello di complessità percepito (dalla più complessa alla meno complessa).

Dalle risposte emerge che, secondo la percezione degli studenti, l'abilità ritenuta più complessa è la comprensione orale, seguita dalla produzione scritta, a seguire la produzione orale e, infine, la comprensione scritta, considerata complessivamente la meno problematica.

Una delle successive domande era focalizzata invece sull'aspetto grammaticale nel corso dell'apprendimento della lingua. Agli studenti è stato chiesto di assegnare una frequenza ad una serie di affermazioni a seconda della loro esperienza e pratica individuale al momento dell'introduzione di un nuovo aspetto grammaticale.

Considerando le tendenze prevalenti, emerge che gli studenti comprendono meglio gli aspetti grammaticali quando questi vengono supportati da esempi e immediatamente applicati in contesti pratici (stili di apprendimento visivo verbale e cinesico). Una parte consistente mostra inoltre una preferenza per uno stile di apprendimento analitico, in cui la spiegazione precede l'applicazione, mentre permane anche l'importanza dell'ascolto attento in classe (stile di apprendimento uditivo). In misura minore, alcuni studenti prediligono lo studio della grammatica attraverso la lettura autonoma o adottano un approccio più globale, basato su una visione d'insieme e sull'intuizione. Per quanto riguarda le modalità di apprendimento, si evidenzia una generale preferenza per lo studio individuale, sia a casa sia in classe, pur in presenza di una quota significativa di studenti che riconosce il valore dell'apprendimento in gruppo o in coppia.

Dalle risposte sembra quindi che molti studenti abbiano una propensione per uno stile di apprendimento visivo verbale, cinesico e analitico. In quest'ultimo caso preferiscono che la regola grammaticale venga spiegata prima di applicarla. Per molti studenti è importante lavorare individualmente in classe e studiare da soli a casa, propendendo per uno stile di apprendimento individuale. Lo scopo di un'analisi degli stili di apprendimento è quello di sapere quali studenti necessitano di maggior supporto quando le strategie di apprendimento richieste non sono favorite dal loro stile di apprendimento. La vera meta educativa è infatti quella di rendere gli studenti il più possibile in grado di utilizzare un ampio spettro di strategie, pur nei limiti imposti dal loro stile d'apprendimento personale (Ugolini 2007).

Infine, il questionario si è chiuso con due domande a risposta aperta, proprio perchè ho voluto raccogliere anche commenti completamente liberi da parte degli studenti, chiedendo suggerimenti su cosa avrebbero voluto fare o praticare di più in classe durante le lezioni e durante i *tutorial*. Queste indicazioni mi hanno dato utili informazioni per aggiustare il tiro sul lavoro da svolgere in classe e durante i *tutorial*, capendo cosa meglio funziona per gli studenti, andando a vedere anche caso per caso quale sia lo stile cognitivo di ciascuno studente e cercando di tenerlo presente nella definizione delle attività svolte in classe anche in termini di attività individuali e di gruppo.

3.4.4. LA TERZA ATTIVITÀ DI SCRITTURA: SCRIVI UN ANNUNCIO

Per la terza produzione scritta, il numero totale di errori si è mantenuto simile a quello della seconda produzione. Non ci sono stati problemi con la punteggiatura o gli interrogativi, ma le maggiori difficoltà sono emerse almeno in cinque aree.

La prima riguarda l'ortografia, che rappresenta la sezione più consistente di errori. La seconda area riguarda le preposizioni: alcuni studenti, invece di scrivere "camera da letto," hanno scritto "camera de letto" o "di letto," e in alcuni casi mancano le preposizioni articolate. La terza area riguarda la mancanza di una categoria grammaticale: si ripete l'assenza del verbo essere con funzione di copula e l'omissione degli articoli. Due ulteriori aree problematiche sono state l'accordo di genere e l'uso degli articoli, in particolare appunto l'assenza.

Con riferimento a quest'ultimo punto, poiché il sistema degli articoli non è presente nel cinese standard e in inglese non si utilizzano articoli davanti all'aggettivo possessivo, l'interlingua potrebbe manifestare un'interferenza derivante da queste due lingue.

Di seguito alcuni esempi delle inesattezze:

- **N** (numero) - **G** (genere): *ci sono quattro camera / due bagno / una casa belle*
- **A** (articolo): *casa vicino metro fermata / Firenze è città romantica / ci sono bello vista*
- **V** (verbo): *una famiglia possono / la casa sei ...*
- **~** (ordine frasale): *casa vicino metro fermata / una molto grande finestra*
- **±** (lacuna/ridondanza): *fermata di autobus molto vicino / (L'affitto) è 150 euro per mese / e una camera (singola) / la casa (è) vicino / una bene casa / bravo camari / bravo furnsihed*
- **S** (significato): *una bene casa / bravo camari / bravo furnsihed*
- **↓** (preposizione): *alla centro / la casa affitto 200 € un mese / vicino alla bus stazione in la cucina*
- **--** (ortografia): *vasce / giordino / quatro / puoi (poi) / attiare (affitto) / televisione*

Alla luce di questi dati, nel corso del tutorial successivo è stata svolta una revisione del vocabolario della casa, osservando il genere dei nomi, lo *spelling* (*liberia, televisione, stanzas, giordino, soggiorno, ecc..*) e le preposizioni semplici ed

articolate anche in combinazione dei locativi. Considerando invece i *feedback* del primo questionario e le richieste a voce raccolte durante le correzioni, ho pensato potesse essere utile lavorare in plenum su un esempio di correzione.

3.4.5. LA QUARTA ATTIVITÀ DI SCRITTURA: DESCRIVI IL SOGGIORNO

Durante la quarta prova scritta agli studenti è stato chiesto di redigere una descrizione dell'immagine di un soggiorno. I principali aspetti dell'interlingua sui quali riflettere sono stati l'accordo di genere e numero in relazione ai sostantivi, le preposizioni in generale ed in particolare in combinazione con i locativi e gli aspetti ortografici (accento sulla copula *è*, doppie, suoni *c/ch/sc*).

- **N** (numero) - **G** (genere) : *c'è un piante vedre / ci sono tre muro è verde / due cuscine gialle / un libreria*
- **A** (articolo): *sopra un libero giallo c'è tavolo / c'è pianta su a tavolo*
- **V** (verbo): *ci sono due cuccino è sopra il divano / due quatre e vicino / molti libri è blu*
- **~** (ordine frasale): *sopra un libero giallo c'è tavolo*
- **±** (lacuna/ridondanza): *sul il tavolo / al il tavolo / ci sono una sediea e un tavolo e sup il tapeto*
- **S** (significato): *il soggiorno è molto bene / ci sono due cuscini giorno*
- **↓** (preposizione): *la finestra è dietro a divano / una libreria e destra del divano*
- **--** (ortografia): *tapetto / cuccino / suppora / quatre*

Inoltre, ho notato che molti studenti hanno avuto delle difficoltà sintattiche ripetendo nella produzione scritta frasi come quelle qui sotto:

*C'è il quadro è sotto l'orologio.
C'è un tavolo è fra il comodino è la sedia.
C'è la finestra è dietro il tavolo.*

Nel *tutorial* successivo abbiamo quindi nuovamente praticato la descrizione di oggetti nello spazio, in particolare nelle della casa distinguendo l'uso di *c'è/ ci sono* e di *è/ sono*, con gli articoli determinativi e indeterminativi. Per quanto riguarda

l'autocorrezione, dalle note del diario emerge un miglioramento nell'autonomia degli studenti, con una diminuzione delle richieste di chiarimento ed una maggior dimestichezza nell'intervenire sugli errori.

3.4.6. IL SECONDO QUESTIONARIO

Anche il secondo questionario è stato somministrato attraverso *Google Forms*.

Questo momento di indagine ha avuto la finalità di esplorare meglio l'aspetto della scrittura ed anche di raccogliere le impressioni e i suggerimenti degli studenti su quanto stavamo praticando in classe. Dopo ripetuti solleciti sono riuscita a ricevere quasi tutte le risposte (13 su 15). Il questionario prevedeva 12 domande: le prime concentrate ad indagare gli aspetti della scrittura ritenuti più problematici per gli studenti e le ultime domande erano invece focalizzate sugli strumenti di sostegno utilizzati in caso di difficoltà. Come previsto dalla mia esperienza, dalle risposte degli studenti è emerso che il tempo dedicato alla pratica di scrittura era estremamente limitato: il 69% ha risposto di esercitarsi qualche volta, mentre circa il 23% degli studenti si limitava a scrivere in classe o per completare compiti assegnati.

La terza domanda chiedeva agli studenti di ordinare alcuni aspetti, dal più problematico al meno problematico, in relazione alla scrittura.

Gli aspetti più complessi per gli studenti sono legati alla morfologia (es. scegliere il modo corretto gli articoli, i verbi, gli aggettivi, ecc.) 39% e all'ordine fraseologico (31%), dall'ortografia (es: usare le doppie e gli accenti correttamente, ecc.) e da morfologia e sintassi (es. scrivere correttamente l'aggettivo per il nome, mettere l'articolo nell'ordine giusto, il nome o l'aggettivo, ecc.), entrambi con una percentuale del 15% mentre non viene citata la punteggiatura. Il secondo aspetto più complesso è per il 54% degli studenti la morfologia e sintassi (es. scrivere correttamente l'aggettivo per il nome, mettere l'articolo nell'ordine corretto, il nome o l'aggettivo, ecc.), per il 23% la morfologia (es. scegliere il modo corretto gli articoli, i verbi, gli aggettivi, ecc.), per il 15% l'ortografia e infine per il 8% ordine frasale. Neanche in questo caso la punteggiatura viene citata.

Agli studenti è stato inoltre chiesto di fornire alcuni esempi delle difficoltà ortografiche da loro incontrate. Dalla sintesi dei loro commenti emerge che le principali criticità riguardano l'uso delle doppie, la scrittura di parole particolarmente lunghe e l'impiego corretto degli accenti. In effetti, l'analisi degli errori dell'interlingua nelle quattro produzioni scritte ha confermato la criticità ortografica.

La domanda 4 verteva invece sull'ordine fraseologico e le relative difficoltà.

I commenti degli studenti sono molto simili tra loro in questo caso, in molti ritengono che non sia facile scegliere correttamente la posizione dell'aggettivo e l'accordo con il nome, altri fanno riferimento alla grammatica inglese, qualcuno segnala la scelta e la collocazione della preposizione, e infine l'omissione dell'articolo e più in generale l'ordine dei diversi elementi della frase. Come nel caso della domanda precedente, gli studenti hanno acquisito un buon grado di consapevolezza sugli aspetti spinosi relativi all'ordine fraseologico, infatti nelle loro produzioni scritte svolte fino a questo momento ci sono abbondanti esempi di quanto citato nei commenti (ad esempio: *molto bella casa, non piccolo letto*, ecc.).

La domanda successiva chiedeva invece di mettere in ordine le seguenti categorie grammaticali, dalla più alla meno difficile: sostantivi, articoli, aggettivi, pronomi e verbi. Agli studenti sono stati dati alcuni esempi per ciascuna categoria. Le categorie che ritengono essere particolarmente complesse sono i sostantivi o gli articoli, seguiti dagli aggettivi e verbi. La sesta domanda era incentrata sulla coniugazione dei verbi che la maggior parte degli studenti considera difficile o molto difficile (69% in totale).

La sezione conclusiva del questionario esplorava invece la predilezione e frequenza degli studenti nei confronti di strategie o strumenti di supporto alla scrittura. In media gli studenti sembrano far affidamento sui propri appunti. Con minor frequenza media rileggono il libro o seguono la loro intuizione. Qualche volta o spesso ricorrono all'aiuto di un compagno di classe e utilizzano dei *tool* per il controllo di quanto scritto. Qualche volta o spesso pensano a come scriverebbero lo stesso contenuto in un'altra lingua. Proprio per indagare maggiormente quest'ultimo punto ho poi deciso di chiedere agli studenti a quale lingua pensassero in caso di difficoltà nello scrivere in italiano: l'inglese è la lingua di riferimento per 8 studenti, mentre gli altri hanno distribuito le loro risposte su spagnolo, cinese, svedese o inglese e due studenti non hanno indicato alcuna lingua.

Le ultime tre domande hanno dato informazioni su utilizzo e frequenza dei *tool* di controllo dell'accuratezza della scrittura fuori dalla classe. Tutti gli studenti hanno usato strumenti per la traduzione come *Google Translate*, 9 studenti su 13 utilizzano *Generative AI Tools* come *ChatGPT*, 4 studenti strumenti di correzione automatica come *Grammarly* ed uno studente utilizza *Collins Dictionary*. Tuttavia, non tutti gli studenti considerano questi strumenti pienamente affidabili. Dalle loro risposte emerge che la maggioranza li utilizza principalmente per verificare la correttezza ortografica, tradurre in italiano, controllare l'accordo degli aggettivi e la coniugazione dei verbi.

3.4.7. LA QUINTA ATTIVITÀ DI SCRITTURA: DESCRIVI L'ALBERGO PREFERITO

Agli studenti è stata offerta la possibilità di descrivere liberamente un albergo di loro scelta: quello preferito, l'albergo ideale così come lo immaginavano, oppure una struttura effettivamente conosciuta.

Le maggiori difficoltà si sono nuovamente notate in relazione all'ortografia (23%). In ordine di rilevanza troviamo poi quelle relative alle preposizioni (18%) e all'accordo di genere (16%), agli articoli (13%) e all'accordo di numero (8%) ed infine si notano scorrettezze in termini di significato (8%), problemi legati alla mancanza o ridondanza di una categoria grammaticale (6%), ai verbi (6%) e all'ordine frasale (2%).

Per quanto riguarda le difficoltà ortografiche, pare che siano principalmente legate all'uso delle doppie e ad interferenze con l'inglese.

L'impiego delle preposizioni nell'interlingua mostra una difficoltà nell'utilizzo di quelle articolate, con un tentativo di usare quelle semplici seguite dall'articolo determinativo oppure l'omissione dell'articolo limitandosi ad usare invece una preposizione semplice. Rispetto alle prove di scrittura precedenti sembrano essere presenti meno casi di confusione tra aggettivo ed avverbio (es. *bene* al posto di *buono*). Dopo aver segnato le tipologie di errore più ricorrenti, ho preparato una lista e alla lavagna le abbiamo ricorrette *in plenum* dopo l'autocorrezione.

Ecco di seguito alcuni degli errori di maggior frequenza:

- **N** (numero) - **G** (genere): *trenta camera singola e quaranta camera doppia / persone bello*
- **A** (articolo): *il albergo / un colazione piccolo*
- **V** (verbo): *le camere da letto è economiche / il ristorante offri pollo / deve avere vicino a centro*
- **~** (ordine frasale): *deve essere non rumoroso / c'è gratis pranzo*
- **±** (lacuna/ridondanza): *il albergo deve cinque stelle / deve vicino alla fermata*
- **↓** (preposizione): *in il albergo / vicino alla mare / al reception / da vacanza*
- **---** (ortografia): *commodo / una genestra / parolama / oceanio / biblioteca*

3.4.8. LA SESTA ATTIVITÀ DI SCRITTURA: DESCRIVI LA FAMIGLIA

L'ultima attività di scrittura si è svolta qualche giorno prima della fine del semestre e dell'inizio degli esami.

Agli studenti è stato richiesto di descrivere una famiglia rappresentata in un disegno, utilizzando aggettivi qualificativi per caratterizzare i diversi membri e integrando informazioni relative a professione, età e altri aspetti pertinenti.

In generale ci sono stati molti meno errori rispetto alle produzioni precedenti, forse anche per il contenuto relativamente più semplice della descrizione.

A parte una sola studentessa che ha corretto circa il 27% dei suoi errori, gli altri studenti sono riusciti a correggere tra il 50% e il 100 % dei propri errori.

I principali problemi sono stati nuovamente relativi all'ortografia (30%), al significato (17%), ai verbi (16%) e all'accordo di genere (12%). A seguire gli articoli (8%), l'accordo di numero (6%), la mancanza di una categoria grammaticale (6%) ed infine preposizioni (2%), ordine della frase (2%) e gli interrogativi (1%).

Nella categoria relativa all'ortografia ci sono state imprecisioni sull'uso delle doppie, / e g/ e di alcuni accenti. Per quanto riguarda i verbi e le questioni relative al genere, alcuni studenti confondono la coniugazione delle persone singolari e il genere di sostantivi con desinenza -e.

- **N** (numero) - **G** (genere): *tua madre è simpatico / Anna e studente*
- **A** (articolo): *Marco e Alice sono mie genitori / Questa è famiglia di Anna*
- **V** (verbo): *mi chiamo Anna e ha una famiglia / la famiglia di Anna amano... / Anna hai i nonni*
- **~** (ordine frasale): *minore fratetio di Anna / Non lo so di Marco lavoro*
- **±** (lacuna/ridondanza): *Lei sua mamma / Lei suo papà / Sono studiano nell'università*
- **↓** (preposizione): *I nonni vanno di Italy / Teo e pallino sono gatto e cane di famiglia di Anna*
- **---** (ortografia): *familia / familla / gato / papa / fretelle / nono / persioni*

Dopo la correzione, come di consueto, ho elencato le maggiori criticità in classe alla lavagna ed insieme agli studenti ho approfondito le incertezze e le difficoltà.

3.4.9. IL QUESTIONARIO FINALE

Ho ritenuto opportuno avvalermi del questionario quale strumento conclusivo per la raccolta dei dati, con l'obiettivo di acquisire il *feedback* degli studenti in merito alla ricerca-azione (RA) e di raccogliere osservazioni, suggerimenti e proposte utili all'individuazione di possibili sviluppi e applicazioni future di tale pratica nell'ambito della produzione scritta. Il questionario finale è stato somministrato agli studenti al termine del semestre e degli esami, indicativamente a metà dicembre.

Lo strumento era composto da otto quesiti: sei a risposta chiusa e due a risposta aperta.

La prima domanda, di carattere generale, mirava a rilevare la percezione degli studenti rispetto all'efficacia dell'attività di autocorrezione svolta in classe. I risultati evidenziano che il 33% degli studenti ha valutato l'esperienza come molto positiva e il 67% come positiva. In quest'analisi non sono state considerate le risposte della studentessa minorenni e della studentessa che non ha partecipato ad alcuna attività di correzione. Si può pertanto affermare che gli studenti effettivamente coinvolti nel progetto abbiano espresso un giudizio complessivamente positivo o molto positivo.

La seconda domanda indagava la percezione degli effetti dell'attività sul miglioramento della produzione scritta. Il 42% degli studenti ha ritenuto che il lavoro svolto abbia contribuito in modo significativo al proprio miglioramento, mentre il 58% ha indicato un miglioramento moderato.

Per approfondire le aree in cui tali miglioramenti sono stati percepiti come più rilevanti, la terza domanda richiedeva di selezionare una o più categorie tra diverse opzioni proposte. I risultati indicano un impatto significativo sulla struttura della frase (ordine degli elementi e presenza o ridondanza di elementi grammaticali) e sull'uso degli articoli (selezione corretta e omissioni). Più della metà delle risposte segnala inoltre miglioramenti nella categoria degli aggettivi (accordo con il nome, uso dei possessivi, ecc.) e in quella dei verbi (coniugazione, scelta tra infinito e presente indicativo, ecc.). Il 42% degli studenti ha rilevato progressi nell'uso dei sostantivi (genere e numero), mentre un impatto minore è stato riscontrato nell'ambito dei pronomi.

La domanda successiva, centrale rispetto agli obiettivi della ricerca, riguardava la percezione di sicurezza e fiducia nella propria capacità di scrivere in italiano. Il 42% degli studenti si è dichiarato abbastanza sicuro, mentre il 58% ha riferito un moderato incremento della propria sicurezza.

È stata inoltre rilevata l'opinione degli studenti in merito alla scheda di correzione utilizzata durante il percorso, al fine di verificarne l'efficacia rispetto agli obiettivi prefissati. Va segnalato che tale strumento era già stato progressivamente

adattato nel corso della ricerca sulla base del confronto con un'amica critica, con il tutor e con il feedback continuo degli studenti. Il 25% degli studenti ha espresso una valutazione molto positiva della scheda e il 75% positiva.

Le domande aperte hanno permesso di raccogliere ulteriori suggerimenti per il miglioramento della pratica didattica. Tra le proposte emerse si segnalano: mettere a disposizione espressioni e glossari di supporto, introdurre ulteriori esempi nella tabella di autocorrezione e presentare di modelli di produzione scritta successivamente alla correzione collettiva.

È stato inoltre chiesto agli studenti se avessero utilizzato la tabella di autocorrezione anche al di fuori delle attività in classe. I risultati indicano che il 9% ne ha fatto un uso costante, il 25% frequente, il 33% occasionale, mentre il 33% non l'ha mai utilizzata autonomamente. È plausibile ipotizzare però che le attività di produzione scritta al di fuori del contesto classe siano state limitate, ad eccezione dei compiti assegnati.

Infine, nello spazio dedicato ai commenti generali, gli studenti hanno espresso una valutazione complessivamente molto positiva dell'esperienza, suggerendo al contempo di aumentare il numero di sessioni dedicate alla produzione scritta.

4. ANALISI DEI DATI RACCOLTI E RIFLESSIONI CONCLUSIVE

L'incrocio dei dati raccolti attraverso le produzioni scritte, i questionari e il diario di bordo hanno permesso di avere diverse angolazioni in merito alla stessa questione e di raccogliere le percezioni dei diversi attori coinvolti, in particolare quelli degli studenti, della ricercatrice, dell'amica critica e del tutor. Nonostante una prima valutazione positiva rispetto al cammino intrapreso con la RA, sostenuta dall'atteggiamento favorevole degli studenti nel corso delle varie attività svolte e dai loro commenti, è stato fondamentale predisporre uno schema di riflessione e di analisi dei dati.

L'attenzione si è concentrata sulle modalità di osservazione dell'evoluzione degli errori e delle pratiche di autocorrezione nel corso della ricerca-azione, mettendole in relazione con il progressivo mutamento delle risposte fornite dagli studenti nei questionari. Tali risposte risultano infatti strettamente connesse agli interventi di riflessione linguistica sviluppati in classe, costruiti a partire dalle criticità emerse progressivamente.

4.1 LA TRIANGOLAZIONE DEI DATI

Nell'ambito sopra descritto l'analisi ha riguardato la capacità degli studenti di individuare e correggere autonomamente i propri errori, nonché l'efficacia delle attività didattiche proposte nel sostenere tale processo. È stata inoltre esaminata la presenza di eventuali evoluzioni significative nelle diverse categorie grammaticali, insieme alla corrispondenza tra le aree ritenute dagli studenti più problematiche e quelle effettivamente più critiche nelle produzioni scritte.

Ulteriore oggetto di indagine è stato l'individuazione degli ambiti che hanno maggiormente beneficiato dalle pratiche di autocorrezione e riflessione linguistica. Si è inoltre verificata la persistenza, nel questionario finale, del livello di complessità attribuito dagli studenti ad alcuni aspetti già emersi come problematici nel questionario iniziale.

Infine, l'analisi ha preso in considerazione l'eventuale incremento della sicurezza percepita dagli studenti e la possibile corrispondenza di tale sicurezza con i dati ricavati dalle produzioni scritte.

Prima di procedere all'elaborazione delle risposte attraverso la triangolazione dei dati, è tuttavia necessaria una precisazione. Il percorso di sviluppo delle competenze degli studenti non può essere attribuito esclusivamente al progetto di ricerca-azione, ma risulta piuttosto il prodotto di una molteplicità di fattori concomitanti. Tra questi, oltre al tempo dedicato alle attività di ricerca-azione, si annovera anche l'aumento del monte ore settimanale di lezione, che verosimilmente ha contribuito al progresso osservato.

I risultati relativi all'evoluzione della capacità di autocorrezione degli studenti grazie all'utilizzo di una scheda-guida ed all'introduzione di attività mirate via via sulle criticità emerse nel percorso delle 6 attività di produzione scritta sono stati positivi.

Ha poco valore parlare di una media in generale, visto che alcuni studenti hanno registrato diverse assenze in fase di scrittura o in fase di correzione, ma tutti gli studenti sono stati in grado nelle varie attività di correggere una percentuale di errore dal 31% al 100%.

Considerando quanto sopra, il calcolo di riuscita della correzione per attività oscilla tra il 65% e l'76% che, a mio avviso è un risultato soddisfacente per la classe.

Gli studenti si sono quindi rivelati in grado di riflettere e correggere i propri errori con un buon impegno ed un esito apprezzabile, e lo strumento proposto per l'autoriflessione è sembrato funzionale. Nel questionario finale i materiali utilizzati sono stati giudicati come molto positivi (25%) o positivi (75%). Nei suggerimenti su come migliorare la scheda di correzione gli studenti hanno fornito delle indicazioni

per future modifiche, come l'inserimento di un maggior numero di esempi e liste di vocabolario, che in quel caso però escluderebbero un focus sul lessico e l'ortografia.

Per quanto riguarda le categorie grammaticali, il secondo questionario indagava proprio la percezione delle maggiori difficoltà in termini di morfologia e sintassi, ortografia e punteggiatura. Si può dire che morfologia e sintassi rappresentano l'85% dei problemi secondo gli studenti e l'ortografia il 15%.

Queste difficoltà si manifestano nelle produzioni scritte; osservando infatti le prime quattro produzioni svolte dagli studenti e antecedenti al secondo questionario, gli aspetti più critici sembrerebbero essere proprio quelli morfologici e sintattici (53%) e quelli ortografici (35%). Incrociando questi dati sembra che gli studenti siano consapevoli delle loro difficoltà e sappiano categorizzarle, almeno a grandi linee per poter intervenire con correzioni mirate (64% di successo nelle correzioni). Le ultime due produzioni scritte sembrano veder leggermente incrementati gli errori di morfologia e sintassi (61%) a discapito di quelli di ortografia (25%).

È molto complesso e poco significativo confrontare le varie produzioni per una serie di motivi tra i quali il diverso lessico coinvolto, i contenuti grammaticali introdotti e le tempistiche di attuazione rispetto al progredire del corso di italiano in generale. Quello che mi sembra rilevante citare, ai fini di questa RA, è in ogni caso la positività dell'allenamento a comprendere e correggere l'errore rilevata anche nelle ultime due produzioni: gli studenti sono intervenuti con successo su circa il 64% dei casi. Il questionario finale indagava la percezione degli studenti sull'aspetto che a loro avviso aveva registrato un impatto positivo. In effetti tutti gli studenti, hanno indicato un miglioramento relativo ai diversi aspetti: 10 studenti in relazione all'ordine della frase, 8 studenti all'utilizzo degli articoli, 7 studenti all'accordo di genere e numero degli aggettivi e 7 in relazione alla flessione del verbo e 2 all'utilizzo dei pronomi e la forma di cortesia.

In definitiva, gli studenti hanno percepito un rinforzo delle loro abilità di auto-analisi e capacità di correggere gli errori.

Proprio per motivare gli studenti, è importante che le strategie di miglioramento delle proprie prestazioni siano percepite come impattanti e portatrici di miglioramento. Dall'ultimo questionario emerge infine un aumento dell'autostima e della sicurezza verso se stessi nella scrittura infatti il 42% si sente abbastanza sicuro ed il 58% un po' più sicuro.

Purtroppo nel corso dell'attività conclusiva ci sono stati 3 assenti che non ho potuto osservare, ma in generale la percentuale di riuscita della correzione in media è stata molto buona (74%). Ci sono stati meno errori rispetto alle correzioni pregresse, ed in particolare sono stati molto efficaci gli interventi correttivi sull'accordo di genere, sull'omissione di articoli, sulla flessione dei verbi, sul

significato corretto di aggettivi, nomi, ecc., sulla mancanza o ridondanza di una categoria grammaticale, sulle preposizioni e sulle problematiche relative all'ortografia.

Sembra quindi che le rilevazioni sostengano le percezioni degli studenti.

4.2 CONCLUSIONI

Gli effetti positivi rilevati sui principali attori della ricerca-azione, ossia gli studenti, emergono chiaramente dai dati raccolti. In particolare, si evidenzia un miglioramento concreto nella produzione scritta, accompagnato da un accresciuto livello di riflessione metalinguistica e da una maggiore sicurezza nell'attività di scrittura.

L'analisi delle produzioni scritte si è inoltre rivelata uno strumento fondamentale per acquisire informazioni significative sull'interlingua degli apprendenti, evitando di dare per scontata l'interiorizzazione dei contenuti proposti e consentendo una modulazione progressiva e mirata dell'intervento didattico in itinere.

Sebbene i risultati della ricerca-azione non siano generalizzabili, essi mi hanno fornito indicazioni operative rilevanti per la progettazione di interventi futuri per rendere gli studenti più motivati e consapevoli delle proprie capacità partendo dalla riflessione linguistica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ANDORNO C. (2010), "Lo sviluppo della morfosintassi in studenti cinesi", in S. Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, 89-122.

BANFI E. (2003), "Dagli ideogrammi all'alfabeto latino: osservazioni sull'italiano scritto di un apprendente cinese", in Banfi E. (a cura di), *Italiano L2 di cinesi: percorsi acquisizionali*, Franco Angeli, Milano, 181-203.

CASTELLO D. (2013), *Cantonese and Mandarin: Different Dialects or Different Languages?*, Master Dissertation, University of Birmingham, Birmingham.

CHINI M. (2011), "Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale", *Italiano LinguaDue*, 3, 2, 1-22.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1912/2165>

DELLA PUTTA P. (2008), "Insegnare italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali, tipologici e glottodidattici", *Studi di Glottodidattica*, 2, 52-67.

<https://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/209/80>

FENG Y. (2019), *L'apprendimento della morfologia verbale dell'italiano L2 in studenti sinofoni nel contesto universitario cinese*, Dottorato di ricerca in lingue, letterature e culture comparate, indirizzo linguistica e studi orientali, Università di Firenze, Firenze.

FERRARI S. (2017), "L'interlingua come origine della differenziazione", in F. Caon (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher, Torino, 169-176.

LIBANI D., RICCARDI A. [s.d.], *Linguistica contrastiva italiano – cinese*, Modulo ICON (*Italian culture on the net*).

LO DUCA M. G., 2003, "Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingua seconde: narrare in italiano L2", in Giacalone Ramat A, *Verso l'italiano*, Carocci, Roma, 254-270.

MAMMUCARI I., NUZZO E. (2019), "Acquisizione e uso dell'articolo italiano da parte di sinofoni: uno studio di caso sull'espressione della definitezza", *Italiano LinguaDue*, 11, 2, 106-120.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12765>

MARTARI Y. (2018), "Persistenza e oscillazione di fenomeni di interferenza nell'italiano L2 di sinofoni", in A. Manco (a cura di), *Studi di linguistica Italiana*, Milano, 291-306.

MAZZA M. G. (2011), "L'aggettivo e l'avverbio in italiano e in cinese, analisi contrastiva e proposte glottodidattiche", *Italiano LinguaDue*, 3, 2, 55-78.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1915/2168>

SCHMIDT R. (1995), "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in second language learning", in R. Schmidt (a cura di), *Attention and awareness in foreign language learning*, University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 1-63.

SPARVOLI C. E. (2013), "Dalla combinazione classificatore-nome all'accordo articolo-nome. Note per la didattica di italiano L2 rivolta ad apprendenti sinofoni", *EL.LE*, 2, 1, 33-51.

<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2013/1/dalla-combinazione-classificatore-nome-allaccordo/>

SPALIVIERO C. (2017), "La correzione dell'errore nella CAD", in F. Caon (a cura di), *Educazione linguistica nelle classi ad abilità differenziate*, Bonacci, Torino, 119-126.

LOSITO B. POZZO G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*, Carocci, Roma.

PICCARDO E. (2020), "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0", *Italiano LinguaDue*, 1, 561-585.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946>

TENORIO M., 2015, "Da "campare" a "comprare": imparare il lessico in ambito sinofono, tra l'approccio lessicale e le strategie metacognitive", *Bollettino Itals*, 61

<https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-novembre-2015>

SITOGRAFIA

<<https://www.web.smlc.hku.hk/about-global-area-studies>>

Sito ufficiale della School of Modern Languages and Cultures

<https://www.census2021.gov.hk/en/main_tables.html>

Sito del Census and Statistics Department