

L'ELICITED ORAL IMITATION TEST COME STRUMENTO DI MISURAZIONE DELLE CONOSCENZE IMPLICITE E DELLE ABILITÀ DI PROCESSING

Gabriele Luoni, Ilaria Borro¹

1. ACQUISIZIONE E PROCESSING

Gli studi degli ultimi decenni, a partire dai primi lavori di Krashen fino ai più recenti modelli acquisizionali di Van Patten e Ellis, hanno mostrato chiaramente come l'acquisizione della L2 consista, in gran parte, nell'accumulare conoscenze implicite sulla lingua. Secondo i modelli connessionisti o basati sull'uso, l'apprendimento implicito si basa sull'analisi e la computazione (*tallying*) di una grande quantità di dati linguistici ed è una misurazione automatica e inconscia della frequenza e della probabilità di occorrenze degli *items* in determinati usi linguistici (Ellis, 2005). Durante questo processo l'apprendente inizia a formare le prime generalizzazioni di natura grammaticale – in particolare morfosintattica – sulla L2. Anche i modelli acquisizionali basati sulla Grammatica Universale, in particolare il programma minimalista, hanno portato al centro dei meccanismi acquisizionali il ruolo del lessico. Gli *items* lessicali sono considerati come la forza propulsiva nello sviluppo della grammatica degli apprendenti.

La conoscenza sintattica invariabile che hanno gli apprendenti è un modello presente nella loro mente che può essere modificato con l'inserimento di nuove informazioni. Al suo interno non può esserci una forza che ne determina lo sviluppo. Ne consegue che l'unica forza deriva in realtà dal lessico (Towell, 2003).

Le conoscenze implicite possono essere quindi considerate come rappresentazioni grammaticali e statistiche: non si tratta evidentemente delle conoscenze esplicite che riguardano le regole grammaticali e che vengono normalmente apprese durante i corsi di lingua. Le rappresentazioni grammaticali e statistiche sono invece algoritmi ed euristiche che bloccano o permettono agli apprendenti di utilizzare alcune strutture linguistiche (Rastelli, 2011). Cercando di semplificare, sono le conoscenze implicite che permettono a un apprendente di lingua italiana di elaborare, ad esempio, la struttura argomentale di un verbo, assegnando correttamente tutti i tratti superficiali che segnalano l'accordo con il soggetto e il complemento (in questo caso l'obliquo). Un apprendente che elabora un enunciato come "*Molti turisti italiani vanno in vacanza in Francia*" deve avere le rappresentazioni che gli permettano di assegnare al sintagma in posizione di soggetto i

¹ Università degli Studi di Milano.

tratti che indicano l'accordo con il verbo (-i: 3° plurale) e di segnalare l'obliquo con la preposizione *in*.

Le sole rappresentazioni non sono tuttavia la garanzia che un apprendente sia in grado di elaborare la lingua negli eventi comunicativi, ma è fondamentale che ci sia anche un altro componente, cioè la capacità di processare (*processing*) l'input in tempo reale. L'apprendente deve essere in grado di assegnare a diversi segmenti di lingua, in tempo reale durante eventi comunicativi, i tratti grammaticali e il significato specifico sulla base, in larga parte, delle proprie rappresentazioni implicite (VanPatten, 2015).

Oltre al *processing* e alle rappresentazioni implicite giocano un ruolo anche le conoscenze esplicite che gli apprendenti hanno in termini di regole e nozioni sulla lingua: quando processano l'*input*, fanno, ovviamente, anche riferimento a tali conoscenze per comprendere il significato degli *items* lessicali. Ma è un processo limitato ad alcuni aspetti della lingua e utilizzato solo quando gli apprendenti hanno tempo per analizzare la lingua e trovare, tra le nozioni accumulate, quella più idonea a migliorare l'elaborazione della lingua. La competenza linguistica (*proficiency*), quindi, comprende almeno tre diverse dimensioni: le conoscenze implicite che entrano in gioco per stabilire il significato generale dell'input, le rappresentazioni grammaticali e statistiche che contengono informazioni grammaticali sui diversi costituenti e il *processing*.

Poiché il *processing* può essere considerato come l'esternalizzazione delle rappresentazioni implicite e delle conoscenze esplicite sulla lingua, risulta una misura affidabile della competenza generale dell'apprendente. Inoltre l'abilità di processare la lingua da parte di un apprendente permette di vedere se le rappresentazioni sono assenti, presenti e se l'apprendente è in grado di utilizzarle in tempo reale.

2. MISURARE L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA E IL PROCESSING

R. Ellis e collaboratori (2009) hanno definito dei criteri generali per stabilire a quale tipo di conoscenza l'apprendente può verosimilmente ricorrere durante attività linguistiche.

Il primo criterio è il grado di consapevolezza che gli apprendenti hanno rispetto alla loro conoscenza linguistica. Se gli apprendenti sono in grado di verbalizzare una regola o l'uso di una struttura linguistica possono offrire un buon indicatore del tipo di conoscenza esplicita cui hanno fatto ricorso: le conoscenze esplicite, infatti, possono essere verbalizzate con più facilità e precisione.

Il secondo criterio è legato al tempo che gli apprendenti hanno a disposizione per svolgere un compito: se utilizzano la lingua in attività che devono essere svolte in tempi molto brevi (*on-line*) è probabile che gli apprendenti ricorrano alle conoscenze implicite. Se invece non hanno limiti di tempo è probabile che gli apprendenti ricorrano alle conoscenze esplicite e siano in grado di decidere quale strategia utilizzare.

Un criterio ulteriore può essere basato su fluidità e correttezza: se gli apprendenti devono prestare attenzione esclusivamente alla fluidità (come nel caso di compiti in cui è richiesta una focalizzazione sul significato e non sulla forma) è probabile che ricorrano alle conoscenze implicite – che consentono una produzione più rapida e automatica – ma se l'apprendente deve prestare attenzione alla correttezza e all'accuratezza della lingua è invece molto verosimile che ricorra alle conoscenze esplicite.

Infine, l'ultimo criterio è legato alle caratteristiche del compito: se il compito è molto articolato e complesso o se richiede conoscenza metalinguistica, gli apprendenti tendono a sfruttare le loro conoscenze esplicite.

Tabella 1. *Caratteristiche delle attività comunicative e tipo di conoscenza*

| | Conoscenze implicite (EI) | Conoscenze esplicite (UGJT; MKT) |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--|
| Grado di consapevolezza | Conoscenze usate ma non verbalizzate | Verbalizzazione (MKT) o parziale verbalizzazione (UGJT) delle proprie conoscenze |
| Tempo a disposizione | Tempi brevi (<i>on-line</i>) | Nessun limite di tempo |
| Focus dell'attenzione | Significato e fluenza | Correttezza grammaticale |
| Uso delle conoscenze metalinguistiche | No | Sì |

I test proposti nel presente studio si basano proprio su questa classificazione. In particolare, l'obiettivo è di misurare le conoscenze implicite degli apprendenti attraverso l'*Oral Elicited Imitation Test* (EI): la particolare procedura dell'EI, che richiede all'apprendente di elaborare e produrre strutture linguistiche in tempo reale, è una misura affidabile delle abilità di *processing*, quindi delle rappresentazioni implicite degli apprendenti. L'EI è stato confrontato con due diversi tipi di misurazione (l'UGJT e il MKT) che hanno invece caratteristiche tali per cui operano, in larga parte, al livello delle conoscenze esplicite degli apprendenti: lo scopo è di ottenere dati linguistici a partire da sistemi di elaborazione diversi e di osservare quali sono le differenze.

1. *Untimed Grammaticality Judgment Test (UGJT)*

Agli apprendenti viene richiesto di valutare se una frase è grammaticalmente corretta o se al contrario contiene un errore.

Secondo Ellis (2004), il procedimento comporta che gli apprendenti compiano un processo caratterizzato da tre fasi successive:

- a) *Processazione semantica*: gli apprendenti capiscono il significato della frase;
- b) *Noticing*: gli apprendenti cercano di stabilire se qualcosa all'interno della frase è formalmente scorretto;
- c) *Riflessione*: gli apprendenti riflettono su cosa ci sia di errato nella struttura morfosintattica dell'enunciato.

Fra le molte possibili varianti di GJT, si è valutato di proporre nel presente studio quella che più delle altre avrebbe verosimilmente incoraggiato negli studenti l'uso delle conoscenze esplicite; si è quindi proposto un compito scritto, da svolgersi senza limiti di tempo, in cui all'apprendente era richiesto, oltre al giudizio grammaticale, anche di indicare il grado di certezza di tale giudizio e se questo fosse stato espresso sulla base del ricordo di una regola o piuttosto sulla base di una sensazione.

Analizzando tale test dal punto di vista dei criteri sopra elencati, emerge evidentemente una rispondenza ai requisiti tipici dei compiti che richiedono conoscenze esplicite. In primo luogo, la richiesta di attenzione alla forma grammaticale, rinforzata ulteriormente dalla necessità di indicare la conoscenza o meno della relativa regola; in secondo luogo, l'assenza di limiti temporali per lo svolgimento del compito, requisito indispensabile, secondo Ellis, le fasi di processazione semantica, *noticing*, riflessione possano svolgersi; infine, l'assenza di richieste che comportino fluenza o riposte *on-line*.

È importante prendere in considerazione anche il rapporto fra le frasi corrette e quelle scorrette nell'ambito dell'UGJT. Considerando il processo in tre fasi che, secondo l'ipotesi di Ellis, gli apprendenti compirebbero durante il test, si potrebbe affermare che solo nel caso di frasi scorrette vengono completate tutte e tre le fasi; di fronte a una frase corretta infatti, lo studente si fermerebbe alla seconda fase, il *noticing*, cioè la ricerca di un errore, e non avrebbe motivo di arrivare alla terza fase, di riflessione. Questa considerazione si somma a osservazioni sperimentali in cui le frasi contenenti errori, o sulla cui valutazione lo studente non si sente sicuro, suscitano il ricorso alle conoscenze dichiarative (Ellis, 1991). Sarebbe quindi giustificabile l'ipotesi (Hedgcock, 1993), secondo cui gli apprendenti potrebbero utilizzare conoscenze o processi cognitivi differenti nell'approvare frasi esatte e nel rifiutare frasi errate. All'interno del presente studio sono state cercate evidenze sperimentali anche in questa direzione.

2. *Metalinguistic Knowledge Test (MKT)*

In questo secondo test agli studenti vengono sottoposte frasi contenenti errori grammaticali; gli errori sono sottolineati, e agli apprendenti è richiesto di riformulare le frasi con le strutture corrette, e di spiegare l'errore con le proprie parole in italiano.

Le caratteristiche di questo test fanno sì che più di tutti gli altri sia legato alla misurazione delle conoscenze esplicite. Infatti, si richiede agli studenti di concentrarsi esclusivamente sulla correttezza grammaticale delle frasi, verbalizzando spiegazioni sull'argomento; tornando ai criteri stabiliti da Ellis, questo evidentemente rientra nell'ambito di conoscenze metalinguistiche di cui gli apprendenti sono consapevoli. Inoltre, anche in questo caso non vengono imposti limiti di tempo (Elder, 2009).

3. *Elicited Oral Imitation Test (EI)*

Nell'*Oral Elicited Imitation Test* ogni apprendente ascolta una serie di enunciati, di cui la metà contiene un errore formale; per ogni affermazione è richiesto innanzi tutto allo studente di scrivere se è d'accordo, non d'accordo o se non ha capito. Solo dopo aver espresso la propria opinione dunque, lo studente deve ripetere ad alta voce, in italiano corretto, l'affermazione ascoltata.

La richiesta di esprimere per iscritto un'opinione sull'affermazione appena ascoltata ha un duplice scopo: da un lato dirige l'attenzione dell'apprendente sul significato e non sulla forma; dall'altro crea un intervallo di tempo fra l'ascolto e la ripetizione della frase,

ostacolando così la mera ripetizione mnemonica che, come esposto di seguito, è quanto si desidera evitare in questo contesto.

Agli studenti non viene comunicato che le frasi contengono errori formali, ma solo che sono tenuti a ripeterle in italiano corretto; questa scelta è motivata dalla considerazione che, in caso contrario, gli apprendenti sarebbero stimolati a prestare attenzione alla forma ricorrendo alle proprie conoscenze esplicite.

L'EI ha tutte le caratteristiche per essere un tipo di misurazione delle conoscenze implicite e delle abilità di *processing*: Gli apprendenti devono riconoscere sequenze di *items*, assegnare loro un significato e collegarlo ai tratti grammaticali in tempo reale (*online*). Devono dunque lavorare sulla fluenza, non devono verbalizzare regole e non devono affrontare un compito articolato in diverse componenti.

Una connessione fra le conoscenze implicite degli apprendenti e il successo nella ripetizione di frasi appena ascoltate è stabilito inoltre sulla base di studi precedenti, i quali hanno dimostrato che le capacità della *working memory* in relazione a un dato contenuto sono correlate alle conoscenze che gli studenti hanno già interiorizzato sulle strutture coinvolte (Erlam, 2009; Baddeley *et al.*, 1998; Gathercole e Baddeley, 1993; Scott, 1994).

Erlam (2009) ha inoltre dimostrato che l'EI è ricostruttivo, cioè non richiede agli apprendenti una mera ripetizione dell'*input* ma presuppone un processo di reale elaborazione. Basandosi su studi precedenti e su evidenze sperimentali, è stata infatti in grado di affermare che le frasi contenenti errori di grammatica vengono corrette spontaneamente da studenti che abbiano acquisito quella determinata struttura grammaticale (Markman *et al.*, 1975; Munnich *et al.*, 1994; Slobin e Welsh, 1968)². Inoltre diversi studi hanno dimostrato che il ricordo del significato di una frase si mantiene più a lungo rispetto a quello della forma della frase stessa; pertanto, quando viene ripetuta, la frase è in realtà generata di nuovo a partire da una rappresentazione del suo significato (Potter e Lombardi, 1990; Sachs, 1967).

I risultati del presente studio, come vedremo oltre, sono in linea con queste ipotesi.

3. DESIGN E METODO

3.1. Domande di ricerca

Il presente studio mira a investigare la capacità dell'*Elicited Oral Imitation Test* di misurare le abilità di *processing* e le conoscenze implicite degli studenti a proposito di una determinata struttura grammaticale. A tal fine, i ricercatori hanno formulato le seguenti domande di ricerca:

1. a) *I punteggi totalizzati dagli studenti nell'EI mostrano correzioni di frasi errate?*
b) *Le correzioni di frasi errate e le ripetizioni di frasi corrette sono correlate in modo positivo e significativo?*

In caso di risposte affermative, queste indicherebbero che i partecipanti non hanno operato una mera ripetizione mnemonica di quanto ascoltato, avvalorando così l'ipotesi per cui l'EI è *ricostruttivo*, cioè richiede agli studenti di processare lo stimolo

² Anche se è doveroso riconoscere che tale condizione non è sempre necessaria (Bley-Vroman e Chaudron, 1994).

orale. Infatti, nell'ipotesi in cui gli studenti processino lo stimolo orale ricevuto, avverrebbero sia correzioni delle frasi errate sia ripetizioni di quelle corrette, e i rispettivi punteggi sarebbero correlati positivamente. Al contrario, nel caso di una mera ripetizione mnemonica gli studenti ripeterebbero indistintamente tutti gli enunciati, e i due valori non sarebbero positivamente correlati.

2. *In che modo i punteggi dell'EI sono correlati a quelli del MKT?*

I ricercatori ipotizzano che le competenze cui gli studenti ricorrono per svolgere l'EI e il MKT siano molto diverse fra loro. Tale ipotesi sarebbe confermata da una correlazione molto debole fra i rispettivi punteggi.

3. *In che modo i punteggi dell'EI sono correlati a quelli dell'UGJT?*

I ricercatori ipotizzano che le competenze cui gli studenti ricorrono per svolgere l'EI e l'UGJT siano diverse fra loro. Tale ipotesi sarebbe confermata da una correlazione debole fra i rispettivi punteggi.

4. *In che modo i punteggi dell'UGJT sono correlati a quelli del MKT?*

I ricercatori ipotizzano che le competenze cui gli studenti ricorrono per svolgere il MKT siano più simili a quelle necessarie per svolgere l'UGJT piuttosto che a quelle usate per l'EI. Tale ipotesi sarebbe confermata nel caso in cui i punteggi del MKT presentassero una correlazione più forte con quelli dell'UGJT piuttosto che con quelli dell'EI.

5. *Le frasi grammaticalmente corrette e quelle errate dell'UGJT presentano le medesime correlazioni?*

Ellis (2009), sulla base di risultati sperimentali e di studi precedenti (Hedgcock, 1993), ha suggerito che all'interno dell'UGJT i risultati relativi alle frasi contenenti errori grammaticali potrebbero fornire una misurazione delle conoscenze esplicite degli studenti migliore rispetto ai punteggi relativi al riconoscimento di frasi corrette o a quelli totali. Tale ipotesi sarebbe avvalorata anche nel presente studio qualora i punteggi relativi al riconoscimento delle frasi errate dell'UGJT avessero una correlazione più forte con quelli del MKT, rispetto ai punteggi delle frasi corrette.

3.2. *Il campione di indagine*

Lo studio è stato condotto su 26 apprendenti sinofoni di italiano L2, partecipanti al progetto Marco Polo presso l'Università degli Studi di Milano. Si trattava quindi di studenti universitari provenienti da percorsi di studio diversi, di età compresa fra i 20 e i 26 anni, le cui competenze linguistiche in lingua italiana spaziavano fra il livello A2 e il B1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER). Gli studenti avevano già frequentato in Cina corsi di italiano di durata molto variabile, e al momento della somministrazione dei test stavano frequentando da circa quattro mesi un corso intensivo di cinque ore al giorno presso l'Università degli Studi di Milano.

3.3. *Struttura target*

La struttura target che i test somministrati agli studenti miravano a valutare era la formazione del participio passato, regolare e irregolare, e in particolare il participio passato all'interno del passato prossimo.³

La scelta di tale struttura, che tutti gli apprendenti avevano già avuto modo di trattare in contesto didattico, è stata guidata dalla considerazione che tempi composti come il passato prossimo presentano proprietà sia sintattiche sia morfologiche.

Da un punto di vista sintattico l'accordo del participio passato dipende dall'ausiliare. I verbi inaccusativi richiedono il verbo essere per la formazione dei tempi composti, e il loro soggetto presenta proprietà sintattiche comuni a quelle dell'oggetto dei verbi transitivi. Infatti sia il soggetto dei verbi inaccusativi sia l'oggetto dei verbi transitivi possono essere pronominalizzati con il clitico *ne*, come mostrano gli esempi seguenti:

1. *ne* sono venuti molti (cfr. sono venuti molti ragazzi)
2. *ne* ho incontrati molti (cfr. ho incontrato molti ragazzi)

Il clitico invece non può essere utilizzato con i normali verbi intransitivi, come evidente dalla non grammaticalità dell'esempio seguente:

3. **ne* ho telefonati molti (cfr. ho telefonato a molti ragazzi)

I verbi intransitivi e transitivi, invece, presentano l'ausiliare *avere* e non hanno forme di accordo se non in presenza delle forme dei clitici:

4. *li* ho visti
5. *le* ho incontrate

Il quadro è reso ulteriormente complesso dalle forme dei verbi inaccusativi pronominali che presentano, obbligatoriamente, il clitico (cfr. *arrabbiarsi/mi sono arrabbiato*, *ricordarsi/mi sono ricordato*, etc.).

Anche la caratterizzazione su base semantica è organizzata solo per criteri generali ma non generalizzabili: i verbi inaccusativi hanno spesso le proprietà della telicità e della non agentività anche se la generalizzazione non comprende molti verbi inaccusativi che presentano il soggetto agente come *scappare*, *uscire*, *salire*, etc.

Dal punto di vista della morfologia il suffisso in *-to*, che è il tratto inerente, risulta essere meno problematico: è foneticamente saliente e sembra entrare presto nelle sequenze acquisizionali, anche se in forme lessicalizzate e spesso non analizzate (Giacalone-Ramat, 2003). È necessario infatti tenere presente che spesso l'informazione semantica del suffisso è codificata in altri *items* linguistici presenti negli enunciati – avverbi e sintagmi preposizionali – e per la comprensione degli enunciati non è quindi necessario che venga processata dall'apprendente. Il tratto contestuale invece è determinato dalla sintassi e presenta le difficoltà di abbiamo discusso nei paragrafi precedenti.

Per un apprendente è evidentemente alquanto problematico processare strutture sintattiche così complesse: il mancato accordo del participio passato, infatti, è un fenomeno frequente ed osservabile negli apprendenti fino ai livelli intermedi; spesso anche le forme degli ausiliari vengono omesse a riprova delle difficoltà di processazione

³ È stata fatta una sola eccezione con uno degli *items*, che presentava il participio passato (*aperti*) nel sintagma aggettivale all'interno delle frasi predicative.

che gli studenti sperimentano in relazione a questa struttura.

L'insieme di tali caratteristiche rende il participio passato una struttura particolarmente appropriata a rivelare conoscenze implicite e abilità di *processing* molto articolate.

Si è valutato di tenere gli apprendenti all'oscuro di quale fosse la struttura target della misurazione; nei test infatti è stata inserita una grande quantità di distrattori, contenenti costrutti diversi dal participio passato. Se gli studenti avessero compreso su quale struttura verteva l'attenzione dei docenti, infatti, sarebbe stato ragionevole aspettarsi un'attivazione innaturalmente frequente delle conoscenze esplicite in corrispondenza delle formazioni dei participi passati, e ciò avrebbe inficiato sulla validità e sull'affidabilità delle misurazioni oggetto del presente studio.

Al fine di verificare che non avessero compreso quale fosse la struttura oggetto della sperimentazione, al termine della serie di test gli apprendenti hanno risposto a un questionario che richiedeva di formulare ipotesi su quale fosse l'oggetto dei test svolti. Sull'intero campione, tre soli studenti hanno ipotizzato che il test vertesse sull'uso del passato prossimo.

3.4. I test

Tre diversi test sono stati sviluppati e proposti agli apprendenti in successione, nel medesimo giorno.

1. *Untimed Grammaticality Judgment Test (UGJT)*

Agli studenti sono sottoposte 45 frasi, delle quali 22 corrette e 23 contenenti un errore morfologico o sintattico; solo 15 delle frasi (7 corrette e 8 errate) contengono la struttura target, mentre le altre hanno la funzione di distrattori.

Per ogni frase è richiesto agli studenti di indicare:

- se la frase sia grammaticalmente corretta oppure no;
- quanto, in percentuale, l'apprendente sia certa/o della propria risposta;
- se la risposta sia stata fornita sulla base di una sensazione oppure del ricordo esatto della regola grammaticale.

Il test è stampato in modo che ogni pagina mostri una sola frase, e agli apprendenti non è permesso riguardare o modificare le risposte già date. Sono create tre diverse versioni del test, in cui le 45 frasi compaiono in ordine differente.

Come già ricordato, non sono imposti limiti di tempo.

Figura 1. *Esempio di item dell'UGJT*

1. I miei figli sono nati d'estate.

| | |
|------------------------------|--------------------|
| Ci sono errori | NON ci sono errori |
| Sono sicuro/sicura al _____% | |
| Regola | Sensazione |

2. Metalinguistic Knowledge Test (MKT)

Agli studenti sono sottoposte 5 frasi (di cui 2 relative alla struttura target), contenenti errori grammaticali. Le forme scorrette sono segnalate attraverso una sottolineatura, e agli studenti è richiesto di riscrivere la frase in forma corretta e spiegare l'errore. Anche in questo caso, non sono imposti limiti di tempo, il test è stampato in modo che ogni pagina mostri una sola frase, e agli apprendenti non è permesso riguardare o modificare le risposte già date.

Agli studenti è assegnato 1 punto per ogni frase riscritta in forma corretta e 1 punto per ogni spiegazione metalinguistica accettabile.

Figura 2. Esempio di item del MKT

| |
|---|
| <p>1. Sono felicissima: ieri <u>compro</u> un'auto nuova, rossa!</p> <p><i>Frase corretta:</i></p> <hr/> <p><i>Spiegazione:</i> _____</p> |
|---|

3. Elicited Oral Imitation Test

Ogni studente, individualmente, è sottoposto all'ascolto di una serie di 36 affermazioni registrate oralmente; di queste, la metà contiene un errore grammaticale, e 12 (6 corrette e 6 errate) presentano la struttura target.

A ogni apprendente è richiesto di ascoltare l'affermazione, quindi segnare su un foglio delle risposte se si trovi in accordo, in disaccordo o non abbia capito; questa richiesta ha lo scopo di deviare l'attenzione dello studente dalla forma al significato della frase ascoltata. Solo dopo aver espresso il proprio parere, lo studente deve ripetere oralmente l'affermazione in italiano corretto. Non appena lo studente termina di ripetere, ascolta l'enunciato successivo e così via.

Tutti gli studenti sono registrati, e i punteggi sono assegnati come segue:

- 1 punto per ogni frase in cui la struttura target è ripetuta (nel caso delle affermazioni grammaticalmente corrette) o corretta (nel caso delle affermazioni con errori formali), indipendentemente da modifiche lessicali rispetto alla frase originale.

Esempio:

Frase originale: "Ho imparato l'inglese molto bene in università in Cina".

Studente: "Ho studiato l'inglese molto bene in università in Cina".

In questo caso, ad esempio, malgrado lo studente abbia sostituito "imparato" con "studiato", la frase è stata considerata valida.

- 0 punti per ogni frase in cui la struttura target è ripetuta in forma scorretta;
- 0 punti per ogni frase in cui la struttura target viene evitata, essendo invece presente o necessaria nella frase originale.

Esempio:

Frase originale: “A Milano lo scorso inverno ha fatto molto freddo”.

Studente: “A Milano fa molto freddo”

In relazione a tale occorrenza si è scelto di applicare la stessa valutazione di Erlam, che a questo proposito spiega: «La motivazione dietro questo era che fallire nel creare una occasione obbligatoria per l'uso della struttura target può essere visto come un evidenza che questa struttura non è stata interiorizzata» (Erlam, 2009: 81).

4. ANALISI E RISULTATI

I punteggi totalizzati dagli studenti sono stati innanzi tutto analizzati su una base di statistica descrittiva (Tabella 2), calcolando in relazione alla struttura target la media e la deviazione standard per:

- i punteggi totali dell'EI;
- i punteggi relativi a correzioni di frasi errate nell'EI;
- i punteggi relativi alla ripetizioni di frasi corrette nell'EI;
- i punteggi relativi alle riformulazioni nell'EI;
- i punteggi totali dell'UGJT;
- i punteggi relativi alla rilevazione di errori nelle frasi errate dell'UGJT;
- i punteggi relativi al riconoscimento come tali delle frasi corrette dell'UGJT;
- i punteggi totali del MKT.

Tabella 2. *Statistica descrittiva.*

| | M |
|---|-----------------------|
| Oral imitation (totale) | 33,33 (SD = 20,55) |
| Oral imitation (correzione di frasi scorrette) | 28,85 (SD = 24,29) |
| Oral imitation (ripetizione di frasi corrette) | 37,82 (SD = 23,36) |
| UGJT (totale) | 69,26 (SD = 13,48) |
| UGJT (frasi scorrette) | 83,65 (SD = 15,71) |
| UGJT (frasi corrette) | 52,72 (SD = 18,41) |
| MKT | 58,65 (SD = 29,11) |

I risultati mostrano chiaramente come gli apprendenti presentino i punteggi migliori nell'UGJT (69,26%), e in particolare nelle frasi contenenti errori (83,65%). Non altrettanto alti ma comunque buoni sono i punteggi relativi al MKT (58,65%). Inferiori, invece, risultano le performance degli studenti nell'EI (33,33%).

La domanda di ricerca (1a) trova risposta positiva nel dato relativo alla correzione di frasi errate: 28,85% (Tabella 2).

L'indice di correlazione di Pearson (Pearson's r) e il valore p di significatività sono stati calcolati per valutare la correlazione fra frasi corrette ripetute e frasi errate corrette. Tutte le correlazioni dello studio sono state considerate significative per $p < 0,05$.

Tabella 3. *Matrice di correlazione interna all'EI (Pearson's r e p value)*

| | Frase errate corrette |
|-------------------------|---------------------------|
| Frase corrette ripetute | $r = 0,49$ $p = 0,011$ |

Il risultato (Tabella 3) mostra una correlazione significativa e moderatamente positiva ($r=0,49$; $p=0,011$), confermando la risposta attesa alla domanda di ricerca (1b) in relazione alla ricostruttività dell'EI.

Successivamente, sono state calcolate le correlazioni necessarie a rispondere alle domande di ricerca numero (2), (3) e (4); a tal fine, sono stati calcolati l'indice di correlazione di Pearson (Pearson's r) e il valore p di significatività fra i punteggi dei diversi test di ciascuno studente (Tabella 4).

Tabella 4. *Matrice di correlazione dei tre test (Pearson's r e p value).*

| | EI | UGJT | MKT |
|------|----|---------------------------|---------------------------|
| EI | | $r = 0,36$ $p = 0,071$ | $r = 0,27$ $p = 0,18$ |
| UGJT | | | $r = 0,41$ $p = 0,037$ |

La correlazione più debole e meno significativa è quella fra EI e MKT ($r = 0,27$; $p = 0,18$); ancora debole e non significativa risulta la correlazione fra EI e UGJT ($r = 0,36$; $p = 0,071$). Significativa e moderatamente positiva è la correlazione fra UGJT e MKT ($r = 0,41$; $p = 0,037$).

In funzione della domanda di ricerca numero (5), sono state infine calcolate le correlazioni fra i punteggi ottenuti nelle frasi corrette ed errate dell'UGJT e gli altri test (Tabella 5).

Tabella 5. *Matrice di correlazione tra frasi corrette ed errate dell'UGJT e altri test (Pearson's r e p value).*

| UGJT | EI | MKT |
|----------------|----------------------|-------------------------------------|
| Frase corrette | r = 0,28 p = 0,16 | r = 0,18 p = 0,37 |
| Frase errate | r = 0,29 p = 0,15 | r = 0,46 p = 0,018 |

I risultati evidenziano come i punteggi relativi alle frasi errate dell'UGJT si correlino con i risultati del MKT in modo positivo e significativo ($r=0,46$ $p=0,018$); al contrario, la correlazione per le frasi corrette risulta non significativa ($r=0,18$; $p=0,37$). Le rispettive correlazioni con i risultati dell'EI, invece, non mostrano differenze significative ($r=0,29$; $p=0,15$ e $r=0,28$; $p=0,16$).

4. DISCUSSIONE

I dati raccolti hanno dimostrato che l'ipotesi principale dello studio, cioè che l'EI si appoggi a processi cognitivi diversi rispetto alle conoscenze esplicite, è fondata: il fatto che gli studenti elaborino (*processing*) gli stessi tratti grammaticali in modo diverso a seconda del tipo e delle condizioni di misurazione è un segnale evidente che avere delle conoscenze esplicite (UGJT e MKT) non significa essere in grado di processare la lingua.

Rispetto alle domande di ricerca, emerge chiaramente che:

- Domanda di ricerca 1: i dati hanno dimostrato che l'EI è ricostruttivo e non prevede solo una ripetizione mnemonica, ma una vera e propria elaborazione degli enunciati. Questo è evidenziato dalla significativa percentuale di correzioni di enunciati errati: 28,85% (Tabella 2). Inoltre, la Tabella 3 mostra che la correlazione tra gli enunciati corretti e ripetuti correttamente e gli enunciati errati che sono stati corretti è significativa e moderatamente positiva ($p=0,011$; $r=0,49$). Questo dimostra ulteriormente che gli apprendenti processano lo stimolo orale ricevuto, valutandone la correttezza; se infatti questo non avvenisse, ripeterebbero senza alcuna differenza enunciati corretti e non corretti e in questo caso la correlazione sarebbe negativa (Erlam, 1998).
- Domanda di ricerca 2: le misurazioni effettuate con l'MKT e quelle effettuate con l'EI mostrano risultati molto diversi: 58% di *items* corretti contro 33% e, come da

aspettativa, una correlazione tra i due risultati debole ($r=0,27$) e non statisticamente significativa ($p=0,18$). I risultati indicano che gli apprendenti non sembrano ricorrere alle stesse conoscenze mentre affrontano le due prove. Date le caratteristiche già esposte dei test e le evidenze emerse in relazione alla domanda di ricerca (1), sembra possibile affermare che per svolgere l'MKT gli studenti abbiano utilizzato le loro conoscenze esplicite e metalinguistiche, mentre EI abbia richiesto le conoscenze implicite e le capacità di processing.

- Domanda di ricerca 3: le misurazioni effettuate con UGJT e con l'EI mostrano il 69% di *items* corretti a fronte del 33% e, ancora, una correlazione debole ($r=0,36$), e anch'essa non significativa ($p=0,071$). Anche se una misurazione con l'UGJT richiede delle competenze in parte diverse rispetto a quelle necessarie per l'MKT, anche in questo caso il confronto con l'EI mostra che le due prove hanno richiesto agli apprendenti tipi di conoscenze diverse.
- Domanda di ricerca 4: le misurazioni effettuate con l'MKT e l'UGJT mostrano che la correlazione tra i due è moderatamente positiva ($r=0,41$) e statisticamente significativa ($p=0,037$). Il risultato mostra in modo evidente come le due misurazioni abbiano richiesto agli apprendenti di ricorrere a tipi di conoscenze esplicite che comportano processi estremamente simili tra loro.

L'indagine ha mostrato dunque che gli apprendenti elaborano la lingua con due diversi tipi di conoscenze: la misurazione delle conoscenze implicite, infatti, ha mostrato risultati molto diversi dalla misurazione delle conoscenze esplicite.

- Domanda di ricerca 5: Ellis (2009), sulla base di risultati sperimentali e di studi precedenti (Hedgcock, 1993), ha avanzato l'ipotesi che all'interno dell'UGJT i risultati relativi alle frasi contenenti errori grammaticali potrebbero fornire una misurazione delle conoscenze esplicite degli studenti migliore rispetto ai risultati relativi al riconoscimento di frasi corrette o a quelli totali. In base ai risultati ottenuti anche questa ipotesi sembra trovare conferma nei risultati. La tabella 3.4 mostra infatti una correlazione moderatamente positiva ($r=0,46$) e statisticamente significativa ($p=0,018$) tra i punteggi relativi al riconoscimento delle frasi errate dell'UGJT e i punteggi del MKT. Al contrario, la correlazione fra MKT e frasi corrette ripetute nell'UGJT non è assolutamente significativa ($r=0,18$; $p=0,37$), il che conferma appunto come le abilità usate dagli apprendenti per correggere le frasi errate siano più vicine a quelle necessarie per il MKT (conoscenze esplicite e metalinguistiche) di quanto non lo siano le competenze usate per riconoscere enunciati corretti.

Le correlazioni dei due diversi tipi di enunciati dell'UGJT non hanno invece mostrato differenze in relazione all'EI; non è quindi possibile stabilire una connessione fra il riconoscimento di frasi corrette e le competenze implicite.

Dall'esame dei dati è emerso un elemento molto significativo, che ha portato a riflessioni ulteriori rispetto alle iniziali domande di ricerca. Si è osservata infatti l'esistenza di un legame fra la capacità di elaborare le frasi durante l'EI e i risultati ottenuti per la struttura target.

Per questa indagine sono stati considerati i risultati indicativi della capacità degli apprendenti di processare l'input, conteggiando:

- a) gli enunciati che gli apprendenti hanno ripetuto mantenendo la struttura originale e il significato⁴;

Esempi:

Input: A Milano lo scorso inverno ha fatto molto freddo.

Studente: "A Milano ... a Milano lo scorso inverno ha fatto molto freddo."

Input: A Milano i negozi sono aperti fino a tardi.

Studente: "A Milano i negozi sono aperti fino a tardi"

- b) gli enunciati che hanno ripetuto commettendo errori morfosintattici ma mantenendo il significato corretto e conforme all'enunciato ascoltato;

Esempio:

Input: La mattina molte persone prendi la metropolitana.

Studente: "La mattina stamattina molti ... molte persone prendono metropolitana"

- c) gli enunciati che hanno ripetuto evitando la struttura originale ma mantenendo il significato corretto e conforme all'enunciato ascoltato.

Esempio:

Input: Dopo la lezione incontro spesso studenti italiani.

Studente: "Dopo lezione incontro spesso i italiano italiani"

Il fenomeno di queste riformulazioni si è verificato in misura significativa: gli enunciati riformulati sono stati il 39,52% degli enunciati totali. Se osserviamo la tabella 6, che mostra la correlazione tra questo tipo di enunciati e il numero di partecipi ripetuti in modo corretto, notiamo delle indicazioni importanti:

Tabella 6. *Matrice di correlazione interna all'EI (Pearson's r e p value)*

| | |
|------------------------------|---------------------------------------|
| | Struttura target |
| Riformulazioni totali | r = 0,65 p = 0,00035 |

Come è evidente la correlazione positiva è presente e significativa ($r=0.65$; $p=0.0003$): anche se è possibile stabilire una correlazione ma non un rapporto di causalità, i dati dello studio indicano che l'abilità di elaborare la lingua in tempo reale (*processing*) è fortemente correlata all'abilità di processare i tratti morfosintattici. Inoltre i dati indicano anche che il *processing*, considerato come l'esternalizzazione delle rappresentazioni implicite e delle conoscenze esplicite sulla lingua (Rastelli, 2011), può essere anche, da solo, una misura affidabile della competenza linguistica dell'apprendente. In generale quindi il solo utilizzo dell'EI potrebbe rivelarsi una modalità importante e significativa per misurare la competenza generale degli

⁴ In questa categoria sono comprese anche le riformulazioni di frasi non corrette.

apprendenti, rivelandosi allo stesso tempo un valido indice di abilità comunicativa generale e competenza morfosintattica.

Quest'ultimo risultato, per quanto significativo, necessita di ulteriori dati sperimentali: il presente studio è stato realizzato con un gruppo di studenti piuttosto omogeneo e sarebbe opportuno ripetere la procedura con gruppi di apprendenti diversi. I risultati sono inoltre in linea con le ben note difficoltà degli apprendenti sinofoni (Rastelli, 2010; Bonvino - Rastelli, 2010) confermando l'ipotesi che i problemi siano in primo luogo legati al *processing*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baddeley A., Gathercole S. and Papagno C. (1998), "The phonological loop as a language learning device" in *Psychological Review*, 105, pp. 158-173.
- Bley-Vroman R. e Chaudron C. (1994), "Elicited imitation as a measure of second-language competence" in E. Tarone, S. Gass and A. Cohen (a cura di), *Research Methodology in Second-language Acquisition*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 245-261.
- Bock J. K. (1986), "Syntactic persistence in language production", in *Cognitive Psychology*, 18, pp. 355-387.
- Bonvino E., Rastelli S. (2010), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia.
- Burzio L. (1986), *Italian syntax. A Government-Binding approach*, Springer, Heidelberg.
- Gathercole S. e Baddeley A. (1993), *Working Memory and Language*, Lawrence Erlbaum, Hove, UK.
- Hedgcock J. (1993), "Well-formed vs. ill-formed strings in L2 metalingual tasks: Specifying features of grammaticality judgements" in *Second Language Research*, 9, pp. 1-21.
- Elder C. (2009), "Validating a test of Metalinguistic Knowledge" in R. Ellis *et al.* (a cura di), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Multilingual Matters, Bristol.
- Ellis N. (1996), "Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking and points of order", in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 91-126.
- Ellis N., Sinclair S. G. (1996), "Working Memory in the Acquisition of Vocabulary and Syntax: Putting Language in Good Order," in *The Quarterly journal of experimental psychology*, 49A (1), pp. 234-250.
- Ellis N. (2005), "At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge", in *Studies in Second Language Acquisition*, 27, pp. 305-352.
- Ellis N. (2007), "Implicit and explicit knowledge about language", in *Encyclopedia of Language and Education, Second Edition, Volume 6: Knowledge about Language*, Springer, Heidelberg, pp. 119-132.
- Ellis R. (1991), "Grammaticality judgements and learner variability" in R. Burmeister and P. Rounds (eds) *Variability in Second Language Acquisition: Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research*, Forum Volume 1, Oregon University Press, Eugene, pp. 25-60.

- Ellis R. (1993), "The Structural Syllabus and Second Language Acquisition", in *TESOL Quarterly* Vol. 27, 1, Spring, pp. 91-113.
- Ellis R. (2004), "The definition and measurement of explicit knowledge", in *Language Learning*, 54, pp. 227-275.
- Ellis R. (2006), "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective", in *TESOL Quarterly*, 40, 1, pp. 83-107.
- Ellis R., Loewen S., Elder C., Erlam R., Philp J., Reinders H. (2009), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Multilingual Matters, Bristol.
- Erlam R. (2009), "The Elicited Oral Imitation Test as a Measure of Implicit Knowledge", in R. Ellis *et al.* (a cura di), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 65-93.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma.
- Markman B., Spilka I., Tucker G. (1975), "The use of elicited imitation in search of an interim French grammar" in *Language Learning*, 75, pp. 31-41.
- Munnich E., Flynn S., Martohardjono G. (1994), "Elicited imitation and grammaticality judgment tasks: What they measure and how they relate to each other" in E. Tarone, S. Gass and A. Cohen (a cura di) *Research Methodology in Second-language Acquisition*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 227-245.
- Pienemann M. (2005), "An introduction to processability theory", in M. Pienemann *et al.*, *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Potter M., Lombardi L. (1990), "Regeneration in the short term recall of Sentences" in *Journal of Memory and Language*, 29, pp. 633-654.
- Rastelli S. (2010), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia.
- Rastelli S., E. Nuzzo (2011), *Glottodidattica Sperimentale*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (2013), *Il Processing nella Seconda Lingua, Teorie, Dati sperimentali, Didattica*, Carocci, Roma.
- Robinson P., Ellis N. C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge, London.
- Sachs J. (1967), "Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse" in *Perception and Psychophysics*, 2, pp. 437-442.
- Salvi G., Vanelli L. (2004), *Nuova grammatica italiana*, Il Mulino, Bologna.
- Scott M. (1994), "Auditory memory and perception in younger and older adult second language learners" in *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 262-281.
- Slobin D. and Welsh C. (1968), "Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. Working Paper 10" in C.A Ferguson, D. I. Slobin (1973) *Studies of Child Language Development*, Rinehart and Winston, New York, 1973, pp. 485-497.
- Schwarze C. (2009), *Grammatica della lingua italiana*, (ed. it. a cura di A. Colombo), Carocci, Roma.
- Towell R. (2003), "Second language acquisition research in search of an interface", in Van Hout *et al.* (a cura di) *The Lexicon-Syntax Interface in Second Language Acquisition*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia.
- VanPatten B. (2015), "Foundations of processing instruction", in *IRAL*, 53 (2), pp. 91-109.