

UN'APPLICAZIONE DEL DATA-DRIVEN LEARNING IN UNGHERIA: PER UN APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO IN CONTESTO UNIVERSITARIO¹

Alessio Amato
Sapienza Università di Roma

Il presente studio presenta e commenta i dati relativi alla percezione dell'utilità del metodo Data-driven learning (di seguito DDL) e delle attività e strumenti ad esso connessi, che sono stati raccolti grazie alla partecipazione volontaria di un campione di apprendenti magiarofoni di italiano L2 e delle lettrici dell'Università Eötvös Loránd di Budapest (Ungheria). L'indagine tiene conto della quantità esigua di ricerche internazionali sull'uso e sugli effetti del DDL nei contesti di apprendimento e insegnamento della lingua italiana L2 e LS. Attraverso la costruzione di un questionario è stata effettuata un'analisi delle potenziali difficoltà di apprendimento degli apprendenti rispetto ad alcuni tratti della lingua ungherese. Al termine delle sessioni di attività DDL, presentate nelle modalità basate sul computer e sulla carta, sono state organizzate interviste qualitative e focus group al fine di conoscere le opinioni sul metodo proposto di una parte del campione. I risultati confermano la percezione positiva dei partecipanti, sebbene emergano alcune criticità che si è ritenuto utile riportare. L'articolo si conclude ritenendo centrale la necessità di perpetuare ulteriori studi e riflessioni sul DDL nell'ambito accademico e scolastico ungherese e internazionale, al fine di rafforzare ulteriormente il binomio ricerca-pratica nelle rispettive figure di ricercatori e insegnanti.

Parole chiave: *DDL, italiano L2, percezione DDL*

This study presents and comments on the data relating to the perception of the usefulness of the Data-Driven Learning (hereafter DDL) method and the activities and tools connected to it. These data were collected thanks to the voluntary participation of a sample of Hungarian learners

¹ Il presente articolo costituisce una rielaborazione della tesi di laurea magistrale di Alessio Amato dal titolo *Un'applicazione del data-driven learning in Ungheria: per un apprendimento dell'italiano in contesto universitario*, (Relatrice: Edit Rózsavölgyi, correlatrice: Luciana Forti) a conclusione del Corso di laurea magistrale in Linguistica presso l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" nel 2024.

of Italian L2 and Italian mother tongue teachers of Eötvös Loránd University of Budapest (Hungary). The investigation takes into account the small amount of international research on the use and the effects of the DDL approach in a university context for teaching and learning the Italian L2 and FL language. Questionnaires were administered to the survey participants prior to their exposure to the method in order to analyze their needs in terms of potential learning difficulties considering some traits of the Hungarian language on the basis of contrastive linguistics studies. Following exposure to DDL activities paper and computer-based and the use of SKELL (Sketch Engine for Language Learning), qualitative interviews and focus groups were organized to find out the opinions on the method of a portion of the sample. The results confirm the participants' positive perception of the DDL approach, although some perceived critical issues emerge which were deemed useful to report. The article concludes by emphasizing the need to continue further studies on the DDL within the Hungarian and international academic and scholastic contexts to further strengthen the research-practice combination in the respective figures of researchers and teachers.

Keywords: *DDL, Italian L2, learners' attitude*

1. Introduzione

La linguistica dei corpora (in seguito LC), intesa non come ramificazione «hyphenated» (Lindquist 2009, 1) della linguistica ma come «a set of procedures, or methods, for studying language» (McEnery, Hardie 2012, 1), prevede nel suo nucleo teorico e applicativo l'utilizzo dei corpora, intesi come «machine-readable authentic texts» (McEnery *et. al.* 2006, 5) campionati in modo da essere rappresentativi di una certa lingua o varietà linguistica. Tale metodologia di analisi e ricerca, sviluppatasi nel cuore della tradizione strutturalista americana con riferimento a Sapir, Newman, Bloomfield, Pike (Biber, Finegan 1991, 207), ha iniziato progressivamente a intrattenere relazioni con altre tipologie di studi². Al fine di contestualizzare la fortuna del filone di studi sul DDL (di seguito DDL), è utile notare che l'interesse degli studiosi rispetto alle applicazioni pedagogiche dei corpora si concretizza organicamente a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso. Diversi progetti, in misura progressivamente crescente, intendono

² McEnery e Wilson (2001) dedicano il quarto capitolo alla rassegna dei collegamenti possibili tra LC e branche della linguistica.

occuparsi di risorse utili all'apprendimento linguistico e in grado di rispondere alle necessità degli apprendenti di lingua inglese L2 e LS³. Primo interessante nucleo di riflessioni in questo senso è il *Survey of English Usage*, scaturito dalle riflessioni di Quirk (1960), consapevole che l'utilizzo di dati linguistici autentici avrebbe permesso di orientare le decisioni pedagogiche, la costruzione di materiale didattico e la descrizione della lingua stessa. Lo studioso anticipa in tal modo la cornice accademica del progetto COBUILD (*Collins Birmingham University International Language Database*), frutto del team di ricerca dell'Università di Birmingham guidato da Sinclair, occupatosi a più riprese dell'utilizzo di risorse corpus-based allo scopo di favorire indirettamente l'apprendimento linguistico (Sinclair 1991, 2003, 2004). L'utilizzo ampio di concordanze⁴ da parte del COBUILD, basate sui dati estratti da un corpus dell'inglese contemporaneo costituito da circa 20 milioni di parole, ha permesso l'allestimento di materiale didattico (Johns 1990, 30) e, proprio per questa ragione, si distingue dall'approccio DDL, finalizzato all'esposizione immediata e diretta dei dati linguistici reali agli apprendenti. La distanza tra le due tipologie di applicazioni pedagogiche dei corpora è stata illustrata da Leech (1997) a partire da una dicotomia che separa i dati immediatamente visibili all'apprendente da quelli che sono indirettamente osservabili e consultabili. Conseguentemente, si pongono in antitesi usi orientati alla costruzione di risorse, dizionari, materiale utile al contesto didattico attraverso le informazioni testuali estratte dai corpora e un utilizzo di queste per contribuire direttamente al successo nel contesto classe, veicolato a sua volta da due diverse modalità. L'approccio computer-based è basato sul computer e necessita di un software o strumento digitale per esplorare un corpus mentre la modalità paper-based, basata su carta, si attua allestendo materiale con il quale l'insegnante orienta l'attenzione della classe (Giunchi, Roccaforte 2021, 102).

1.1. Breve compendio sul DDL

Il DDL, termine coniato da Johns (1990) e inizialmente definito anche *classroom concordancing* (Johns 1991), viene impiegato per la prima volta nell'ambito dei corsi di lingua inglese per gli studenti internazionali presso

³ Balboni Paolo (2008, 10) offre la seguente definizione di LS (lingua straniera): la lingua straniera non è presente nell'ambiente in cui viene studiata (ad esempio l'inglese studiato in Italia) mentre la lingua seconda (L2) è presente nell'ambiente [...]; nella lingua straniera l'insegnante seleziona e gradua l'input, offre cioè il modello linguistico proprio e quello portato dalle tecnologie che egli sceglie di usare [...]; nella lingua seconda il discente vive immerso nella lingua stessa, quindi l'insegnante non ha il controllo dell'input né di quanto e cosa il discente acquisisce spontaneamente.

⁴ Campioni costituiti da occorrenze ordinate di una certa parola o *node*, visualizzate verticalmente nel formato KWIC o *Key Word In Context*. Per ulteriori informazioni si consulti Sinclair (2003).

l'Università di Birmingham. Tale approccio prevede che gli apprendenti interagiscano direttamente con le informazioni linguistiche disponibili (Friginal 2018, 27) allo scopo di attivare processi induttivi (Boulton 2009) che ne faciliteranno l'apprendimento attraverso una serie di fasi definite illustrazione, interazione ed induzione da McEnery *et al.* (2006). Ciò che si presume sia possibile ottenere dall'esposizione al metodo è l'apprendimento autonomo, nella misura in cui l'apprendente si comporta come un ricercatore, «whose learning needs to be driven by access to linguistic data» (Johns 1991, 2). Boulton (2016, 3) elenca diversi obiettivi e concetti psicopedagogici che si agganciano al DDL quali pensiero critico, motivazione, autonomia autentica, maggior consapevolezza e profondità cognitiva, profondamente connessi al concetto di *noticing* (Schmidt 1990). In quest'ottica, il metodo «via student interaction with multiple data sources» (Crosthwaite 2017, 448) faciliterebbe l'apprendimento costruttivista, permettendo agli apprendenti di avvertire le “falle” nella propria conoscenza linguistica L2. Il DDL richiede un investimento considerevole in termini temporali e pratici da parte di studenti e insegnanti, specie se si intende comprendere come maneggiare in maniera efficiente i dati. Le diverse attività DDL possono essere condotte seguendo due differenti impostazioni, una “soft” o mista ed una più dura, per la quale è richiesto il solo utilizzo di software per esplorare i dati del corpus. Tale procedura richiede tecnologie, aule multimediali e computer potenzialmente presenti nelle università ma non in ogni scuola (Gilquin, Granger 2010, 366). Nonostante le ricerche empiriche sull'utilizzo del DDL e sulla percezione dello stesso (Yoon, Hirvela 2004, Mizumoto, Chujo 2015, Forti 2019a, 2019b), l'utilizzo dei corpora nell'effettivo contesto didattico sembra principalmente confinato ai «advanced levels such as higher education» (McEnery, Xiao 2010, 374). Inoltre, alcuni studiosi hanno notato scetticismo da parte degli apprendenti rispetto al metodo, specie durante le prime fasi applicative (Geluso, Yamaguchi 2014), potenzialmente per una confusione iniziale, provocata dall'esposizione ad una vasta quantità di dati non ordinati che può tramutarsi in una esperienza scoraggiante (Kaltenbock, Mehlmaurer-Larcher 2005, 79). L'approccio DDL necessita, pertanto, che l'insegnante assuma il ruolo di facilitatore, consulente e guida, facilitando l'osservazione dei dati linguistici da parte degli apprendenti, dati che costituiscono un input condensato di regolarità (Gabrielatos 2005, 8) ma che possono sembrare monotoni (Boulton 2010). Tale stato di cose dipende dalla struttura stessa delle linee di concordanze, le quali acquisterebbero senso solo se attribuito loro dal lettore, che inferisce pattern in grado di dar conto dei dati presenti (Leech, Candlin 1986, XIV-XVI). A supporto di ciò, Johns (1991) ritiene che la motivazione centrale per la quale si utilizzano materiali basati su concordanze

risieda nel loro assistere allo sviluppo della abilità di inferire il significato e l'uso di una parola sconosciuta dal contesto.

Si è deciso di costruire diverse attività DDL al fine di promuovere l'apprendimento lessicale, avendo come riferimento la rassegna bibliografica internazionale sul DDL. L'utilità del metodo si esprime «at the level of learning vocabulary» (Mizumoto, Chujo 2015, 1) e in misura minore per quanto concerne le categorie di «grammatical items» e «phrasal items» (Forti 2023, 43). I dati raccolti da Boulton e Cobb (2017) attraverso una meta-analisi di 64 studi rivelano che l'approccio produce effetti relativamente medi per quanto concerne lo sviluppo della competenza di scrittura e particolarmente significativi nel caso dell'apprendimento lessicale e dello sviluppo della competenza lessico-grammaticale. I risultati a cui giungono Lee *et. al.* (2018) evidenziano che l'uso dei corpora per favorire l'apprendimento lessicale L2 raggiunge livelli medi di efficacia e che le modalità attraverso cui il materiale corpus-based viene presentato agli apprendenti non implica effetti differenti rispetto al potenziamento dell'apprendimento lessicale. Entrambe le modalità, paper-based e computer-based registrano livelli medi di efficacia, al punto che la combinazione di entrambi gli approcci «has large effect sized, both in short-term [...] and long-term [...]» (Lee *et. al.* 2018, 744). Pertanto, durante l'indagine sul campo, si è preferito presentare entrambe le modalità alle diverse classi con le quali si è potuto operare. Due delle tre classi con le quali si è operato sono state scelte perché caratterizzate da un livello di competenza linguistica L2 medio-basso. Tale selezione è avvenuta sulla scia degli studi di Tian (2005) e Yoon e Hirvela (2004). A tal proposito, Boulton (2010) ritiene che solo quattro dei 39 studi empirici analizzati si sono realizzati in presenza di apprendenti di livello principiante, insistendo sulla possibilità che il DDL possa essere impiegato in presenza di questi, poiché i discenti di livello pre-intermedio sono in grado di identificare alcuni pattern ed applicarli in contesti differenti.

2. Il contesto della ricerca

L'indagine sul campo si è svolta tenendo conto di alcune criticità emerse osservando la maggior parte degli studi internazionali sul DDL, interessati principalmente all'applicazione dell'approccio in contesti di apprendimento di inglese L2 (Chambers 2019) e determinando così la sotto-rappresentazione delle altre lingue. Tale stato di cose è evidente se si considerano i destinatari privilegiati dei testi di Poole (2018), Le Foll (2021), Viana (2023) ovvero gli insegnanti di lingua inglese che vogliono integrare attività DDL e l'uso diretto dei corpora nel contesto didattico. Se si considera il campo dell'apprendimento

dell'italiano connesso al DDL, si assiste ad un panorama fortemente ridimensionato, seppure alcune eccezioni esistano sia per quanto concerne i manuali di riferimento (Forti 2023) che per le risorse corpus-based. Tra quest'ultime, risultano più accessibili agli apprendenti ItTenTen20⁵, consultabile attraverso Sketch Engine e la versione italiana di SKELL⁶ rispetto ad altri corpora costruiti da ricercatori per motivi di studio come il CORIS/CODIS (Rossini Favretti 2000), il PEC (Spina 2014) e Paisà (Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati) (Borghetti *et al.* 2011). Altri elementi degni di nota sono l'attenzione piuttosto marginale che gli insegnanti di lingua italiana riservano ai corpora (Corino 2019a, 2019b) e l'assenza di ricerche, al momento in cui si scrive, relative all'applicazione del DDL nel contesto didattico scolastico e universitario ungherese, nonostante l'interesse esistente in territorio magiaro nei confronti della lingua e della cultura italiana.

2.1. Metodo

Lo studio si è realizzato grazie alla partecipazione di 28 studenti universitari magiarofoni di italiano LS, distribuiti in tre classi di livello B1, B1+ e B2+, il cui livello è stato individuato attraverso i test forniti dalle docenti dell'Università ELTE prima dell'inizio dei lettorati. Il campione è caratterizzato da un'età media di circa 20 anni e da una fascia d'età di 18-21. Per quanto concerne la durata delle lezioni destinate alle diverse classi, questa corrisponde a un'ora e mezza per due volte alla settimana nel caso degli studenti della classe A (B1), due ore e quarantacinque minuti due volte alla settimana per la classe F (B1+) e due ore per il gruppo N (B2+). Le diverse attività, presentate nelle modalità paper-based e computer-based, sono basate sulle linee di concordanze estratte dai corpus Paisà e ItTenTen20 e integrate alla struttura di specifiche unità didattiche, sostituendo l'utilizzo dei testi Nuovo Magari B2 e Nuovo Magari C1 in presenza di dubbi o domande da parte degli studenti. Obiettivo principale delle attività è stato lo sviluppo negli apprendenti della capacità di identificare il significato di alcune parole dal contesto e in relazione ad altri elementi quasi sinonimici (distanza semantica tra *candido* e *candidato*, successivamente tra *candido*, *bianco* e *puro*). Altre attività hanno interessato la decodifica di alcune espressioni idiomatiche, utilizzate in modo non convenzionale (Forti 2023); un esempio è *fare fuoco* per *accendere un fuoco* invece di *utilizzare un'arma da fuoco* e la riflessione sulle strutture preposizionali che

⁵ Informazioni relative al corpus ItTenTen disponibili al seguente link: <https://www.sketchengine.eu/ittenten-italian-corpus/> (ultimo accesso: 15/07/2024)

⁶ Informazioni relative a SKELL consultabili al seguente link: <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=it> (ultimo accesso: 15/07/2024)

possono occorrere rispetto ad alcuni verbi che hanno generato confusione in classe (*mettere e viaggiare in, con, a, per*). Le docenti sono sempre state presenti durante le diverse fasi di spiegazione e applicazione del metodo e l'autore dello studio ha presentato ad ogni classe le attività per circa 8 settimane. Inizialmente è stato necessario dedicare 20 minuti di spiegazione sia all'uso corretto di SKELL, accessibile da ogni smartphone grazie al segnale wi-fi, sia alle modalità di interrogazione del software di esplorazione al fine di ottenere le linee di concordanze corrette. Il monitoraggio costante e l'assistenza da parte dell'insegnante e del sottoscritto, ha probabilmente favorito la consultazione autonoma di SKELL da parte della quasi totalità del campione già al termine della prima sessione. Si è inoltre stimolato l'apprendimento cooperativo tra gli apprendenti, chiedendo loro di confrontare i risultati o i problemi riscontrati durante la ricerca. Il tempo impiegato per lo svolgimento delle attività paper-based (Poole 2018, 60-62, Viana 2023, 43-48, Friginal 2018, 228-230, Le Foll 2021, 72-88, Forti 2023, 200-228) si attesta sui 35 minuti rispetto ai 15-25 minuti destinati alle attività computer-based. Prima che le diverse attività DDL venissero presentate agli studenti, al fine di operare un'analisi complessiva dei loro bisogni è stato costruito e somministrato un questionario in formato cartaceo. Al termine delle sessioni sono stati sviluppati due diversi questionari, utili per raccogliere i dati relativi alla percezione degli apprendenti e delle lettrici rispetto all'approccio DDL.

2.2. Raccolta dati questionario di background

Il questionario di background "Italia in Test(a)" è stato costruito per analizzare i bisogni dei discenti e formulare alcune ipotesi su potenziali aree di difficoltà di apprendimento della lingua italiana LS in relazione ad alcuni tratti linguistici specifici dell'Ungherese. Le informazioni richieste ai partecipanti, distinte in quattro sezioni, sono state adottate e parzialmente riformulate grazie ai lavori di Dörnyei e Taguchi (2010) e Forti (2023, 229). Si è richiesto agli apprendenti di rispondere a domande quali il tempo complessivo trascorso in Italia o in Ungheria studiando l'italiano e la conoscenza di altre lingue. Seguono esercizi nei quali è richiesto agli studenti di scegliere la forma appropriata di un certo verbo, articolo, preposizione e di trasformare frasi di diatesi attiva in diatesi passiva. Successivamente è stato loro richiesto di indicare le aree della lingua italiana di maggior interesse e di scrivere un breve testo al fine di poter valutare la quantità e la tipologia degli errori commessi.

Il questionario è costituito da 12 item, 6 domande aperte, 4 domande a scelta multipla e 2 domande a risposta chiusa. Questi sono costruiti secondo la forma cloze e basati sulle linee di concordanze estratte da Paisà e ItTenTen20. Si è deciso

di considerare corrette le risposte accettabili nel contesto del test, tenendo conto anche del livello di conoscenza linguistica esibita dagli apprendenti.

Per le risposte aperte ci si è avvalsi dell'uso della scala Likert, rappresentando con delle emoji i valori 1 disaccordo, 2 parzialmente disaccordo, 3 neutrale, 4 parzialmente d'accordo e 5 d'accordo (Dörnyei, Taguchi 2010, 27). Segue la presentazione e il commento dei dati raccolti delle diverse sezioni.

Domande Sezione I del Questionario

	N.	Età (media/fascia d'età)	Anni studio italiano in Ungheria (media)	Anni studio italiano in Italia (media)
Classe A	8	21,5/19-36	5,25	0,56
Classe N	4	20,5/20-21	6,75	4,75
Classe F	16	19,3/18-22	4,37	0,068

Tabella 1. Dati raccolti dalle risposte degli apprendenti alla sezione I del questionario di background

I dati raccolti dalle domande presenti nella sezione II del questionario rivelano uno stato di cose eterogeneo, sia per quanto concerne le lingue altre studiate dagli apprendenti oltre l'italiano sia in relazione alla conoscenza di queste che gli studenti ritengono di possedere.

Sezione II del Questionario. Lingue conosciute dagli apprendenti

Lingue altre (/B/I/A)	Classe A	Classe N	Classe F
Inglese	8	4	16
Francese	0	1	5
Spagnolo	0	0	2
Portoghese	1	0	1
Tedesco	3	1	4
Svedese	1	0	0
Giapponese	1	0	1
Coreano	0	0	1
Cinese	0	0	1

Tabella 2. Dati raccolti dalle risposte del campione all'item "quali altre lingue conosci oltre l'italiano?"

Sezione II del Questionario.
Livello delle lingue altre percepito dagli apprendenti del gruppo A

	Per niente	Poco	Medio	Abbastanza	Molto
Inglese			1	2	5
Portoghese		1			
Tedesco		1		2	
Svedese			3		
Giapponese			3		

Tabella 3. Dati raccolti dalle risposte della classe A all'item "Segna con una X l'emoji che più rappresenta la tua conoscenza delle altre lingue oltre l'italiano"

Sezione II del Questionario.
Livello delle lingue altre percepito dagli apprendenti del gruppo N

	Per niente	Poco	Medio	Abbastanza	Molto
Inglese		2			2
Tedesco					1
Francese			1		

Tabella 4. Dati raccolti dalle risposte della classe N all'item "Segna con una X l'emoji che più rappresenta la tua conoscenza delle altre lingue oltre l'italiano"

Sezione II del Questionario.
Livello delle lingue altre percepito dagli apprendenti del gruppo F

	Per niente	Poco	Medio	Abbastanza	Molto
Inglese			1	3	12
Tedesco	1	2	1		
Francese		4	1		
Spagnolo		1		1	
Portoghese		1			
Cinese		1			
Coreano		1			
Giapponese					5

Tabella 5. Dati raccolti dalle risposte della classe F all'item "Segna con una X l'emoji che più rappresenta la tua conoscenza delle altre lingue oltre l'italiano"

Per quanto riguarda i risultati ai differenti task linguistici richiesti, ogni gruppo esibisce una percentuale differente di risposte corrette. I due esercizi che costituiscono la sezione III del questionario richiedevano di scrivere la forma appropriata degli articoli, delle preposizioni e dei verbi posti tra parentesi e di trasformare le frasi attive in frasi con diatesi passiva. I risultati delle classi sono i seguenti.

Sezione III del Questionario. Percentuale di risposte corrette degli esercizi

	Classe A	Classe F	Classe N
Esercizio 1°	51,78	75.89	78,57
Esercizio 2°	80	84,57	85
Esercizio 3°	25	87,5	100

Tabella 6. Percentuale di risposte corrette distinte per le diverse classi

Il primo esercizio della sezione IV del questionario, tenendo conto della scala Likert (in linea con l'uso precedente) attraverso cui si è voluto codificare le risposte alle domande, chiede di esprimere una maggiore o minore preferenza rispetto ad alcune aree dell'italiano che sarebbero state così indagate attraverso la metodologia data-driven learning. Le aree di riferimento sono:

- A. L'apprendimento di collocazioni ed espressioni idiomatiche come *gettare la spugna, parlare alla pancia*.
- B. L'apprendimento di parole sinonimiche ma dalle differenti sfumature semantiche come *persistere, insistere, sussistere*.
- C. Le differenze tra i generi letterari e la opportuna selezione dei tempi verbali come la distinzione tra passato remoto, passato prossimo e imperfetto in relazione al contesto d'uso.

Nella tabella seguente, al fine di evidenziare le aree di maggiore o minore attenzione, si è applicato il calcolo della media di gradimento da 1 a 5 in relazione al numero di apprendenti per classe, arrotondata per eccesso o per difetto per semplificarne la visualizzazione.

Sezione IV del Questionario. Calcolo della media di gradimento

	Gruppo A		Gruppo F	Gruppo N
A	33/4		72/4,5	14/3,5
B	33/4		66/4	13/3
C	31/4		64/4	13/3

Tabella 7. Presentazione dati relativi alla preferenza del campione rispetto ad alcune aree dell'italiano

Per quanto riguarda l'ultimo esercizio della sezione IV del questionario, nel quale si richiede di argomentare rispetto alla domanda postulata, i dati si confermano ancora eterogenei, specie se si considerano le due classi B1. La tabella seguente rappresenta i dati raccolti:

Sezione IV del Questionario. Percentuale tipologie degli errori

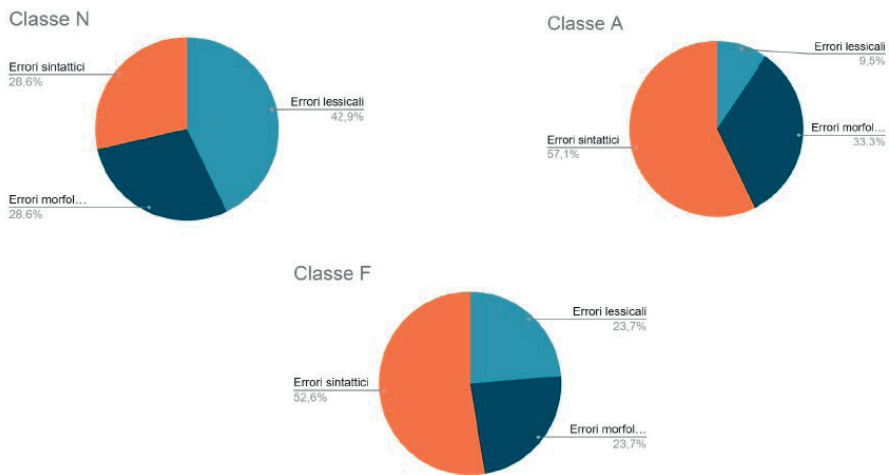


Figura 1. Percentuale degli errori relativi all'esercizio 3 della sezione IV, distinti per gruppo e tipologia

La tabella successiva riporta un ulteriore fattore di variabilità riscontrato, il numero di errori per gruppo in relazione alla loro tipologia e correlato all'esercizio della sezione IV del questionario del quale si è discusso.

Sezione IV del Questionario. Numero di errori e tipologia degli errori

Tipol. errori	Gruppo A	Gruppo F	Gruppo N	
lessicali	4	14	3	
morfologici	14	14	2	
sintattici	24	31	2	

Tabella 8. Presentazione dati dell'esercizio 3 sezione IV, distinti in tipo e numero errori

3. Potenziali difficoltà per gli apprendenti magiarofoni di italiano L2

La selezione dei tratti linguistici dell'italiano presenti negli esercizi del questionario destinati alla valutazione della competenza grammaticale degli

apprendenti è stata motivata dalla formulazione di ipotesi rispetto a potenziali difficoltà di apprendimento. Tali considerazioni sono frutto sia dell'interazione con le lettrici, le quali hanno rilevato incertezze rispetto ai tratti riportati nel test anche prima che la sperimentazione avesse luogo, che dall'analisi degli errori commessi dagli studenti. La raccolta dei dati relativi alla percezione dell'approccio DDL conferma che diversi strumenti abbiano giovato del metodo per identificare le strutture preposizionali considerate opache e di particolare complessità.

3.1. Compendio delle differenze considerate tra italiano e ungherese

Il tema della distanza tra ungherese e italiano ha radici sul piano tipologico-strutturale e genealogico, poiché l'italiano è una lingua romanza della famiglia indoeuropea e costituisce un proprio sottogruppo noto come italo-romanzo, mentre l'ungherese si colloca nella famiglia uralica e più precisamente tra le lingue ugriche del ramo ugrofinnico. Per alcune specifiche considerazioni rispetto alla morfologia e alla sintassi ungherese e alcune note sulla distanza tra ungherese e italiano si consulti Rózsavölgyi (2006, 2018, 2021). Segue un compendio dei tratti linguistici dell'italiano e dell'ungherese considerati durante la stesura del questionario.

3.1.1. Articoli

L'ungherese utilizza un articolo indeterminativo *egy* 'uno, una' ed uno determinativo *a/az* 'il, lo, la, i, le, gli', *a* viene impiegato davanti a un nome che inizia per consonante (*a bor*, il vino), *az* davanti a un nome che inizia per vocale (*az asztal*, il tavolo). Tali articoli non sono declinabili, prescindendo così dal numero e dal caso del sostantivo che ad esso si accompagna. Vi è, inoltre l'articolo \emptyset che si usa con nomi non contabili (di nomi di materia, di specie, nomi astratti con riferimento alla sfera concettuale) al singolare e nomi plurali indeterminati, conferendo sostanzialmente il valore del partitivo italiano alla struttura. In questi casi si può utilizzare anche la locuzione *egy kis* o *egy kevés* 'un po' di'.

In italiano (Trifone 2007, 30-38) gli articoli si distinguono in determinativi ed indeterminativi a seconda della definitezza o indefinitezza e genericità del nome cui si riferiscono, già noto (*il piatto*) o estraneo (*un piatto*) ai partecipanti alla situazione comunicativa. Gli articoli sono declinabili, potendo essere di genere maschile o femminile; gli articoli determinativi possono occorrere al singolare e al plurale a differenza dell'articolo indeterminativo cui manca il plurale e che si può formare con l'articolo partitivo (*ho incontrato un amico/ho incontrato degli amici*).

3.1.2. Preposizioni in italiano/suffissi e posposizioni in ungherese

L'aderenza al tipo agglutinante suffissante da parte dell'ungherese comporta che le relazioni grammaticali vengono espresse da suffissi e posposizioni, ovvero

«parole autonome la cui funzione è quella di inserire un nome in qualche ruolo circostanziale all'interno della proposizione» (Korchmáros 2007, 171). È una categoria grammaticale che continua ad espandersi a differenza dei suffissi che rappresentano una classe potenzialmente chiusa. Le posposizioni seguono sempre il sostantivo di cui indicano la relazione sintattica. Le posposizioni, i suffissi, gli avverbi ed i preverbi sono categorie correlate dal punto di vista formale e semantico. I processi di grammaticalizzazione hanno reso gli avverbi liberi, dotati di mobilità sintattica, posposizioni e poi suffissi, se uniti a nominali in posizione post-verbale, e preverbi unendosi ai verbi in posizione preverbale. Attualmente alcune posposizioni e avverbi di provenienza anche pronominale si avviano a mutarsi in preverbi (Rózsavölgyi 2021, 12).

In italiano le preposizioni hanno la funzione di porre in relazione i costituenti della proposizione e due o più proposizioni. La funzione subordinante delle preposizioni si concretizza nella struttura frasale per la dipendenza delle strutture preposizionali rispetto ai verbi e sostantivi dei quali sono complementi. Inoltre, è possibile che una struttura preposizionale come *per studiare* sia un complemento di fine e quindi corrisponda ad una proposizione finale implicita che dipende dalla proposizione principale. Distinguiamo due serie di preposizioni quali semplici (*di, a, da, in, con, su, per, tra, fra*) e articolate, le quali sono il risultato della somma tra le diverse forme dell'articolo determinativo e parte delle preposizioni semplici (*nello, sul, degli, dalle*). Le preposizioni articolate che si costruiscono a partire dalla preposizione semplice *con* sono *coi* (*con + i*) e *col* (*con + il*) mentre negli altri casi si impiegano le forme separate (*con gli, con lo, ecc.*); al contrario le preposizioni *per, tra* e *fra* seguite dall'articolo determinativo non provocano effetti di fusione ma restano separate come *per la via, fra gli alberi, tra la gente* (Trifone 2007, 37).

3.1.3. *Tempi verbali*

In ungherese è possibile distinguere i modi ed i tempi in relazione alle loro funzioni, tenendo conto che il modo indicativo ed il tempo presente hanno la marca \emptyset ; quindi, nel caso di un verbo al presente dell'indicativo le desinenze personali si legano direttamente alla radice.

Per quanto concerne il tempo passato, ha un'unica forma nell'ungherese contemporaneo (quindi corrispondente a tutti i tempi passati dell'italiano) formato con il suffisso *-t* con le rispettive varianti allomorfe *-tt, -ott, -ett, -ött*. Esso è in netta contrapposizione soltanto con la forma del presente, per cui ogni evento accaduto e terminato prima del momento di enunciazione è parte del tempo passato. Nelle produzioni scritte e orali degli studenti magiarofoni emerge la tendenza a non utilizzare il passato remoto, il trapassato remoto e il trapassato prossimo; questo fenomeno sembra interessare maggiormente gli studenti delle classi A ed F.

In italiano è possibile identificare sette modi verbali e venti tempi ripartiti tenendo conto della distinzione tra modi finiti (indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo) e modi non finiti (infinito, participio, gerundio). Per quanto concerne il passato, segue un compendio (Dardano, Trifone 2002, 353-356) dei diversi tempi che dimostra, conseguentemente, la situazione di specularità rispetto alla lingua ungherese, prescindendo da eventuali riflessioni rispetto alla categoria dell'aspetto. Riportiamo in seguito alcune brevi considerazioni sui tempi passati italiani, ambito in cui gli apprendenti magiarofoni di italiano LS sembrano riscontrare maggiori difficoltà.

L'imperfetto esprime durata o ripetizione dell'evento incompiuto nel passato (*la pioggia cadeva ininterrottamente da due giorni*), utile per la rappresentazione di «scene statiche, in cui tutti gli elementi sono collocati sul medesimo piano temporale» come nel caso di *la stazione era deserta [...]. L'orologio segnava le venti e trenta* (Dardano, Trifone 2002, 353). L'imperfetto può assumere valori modali propri del modo condizionale quali:

- Imperfetto ipotetico comune nel parlato, nelle varietà più formali tende ad occorrere il condizionale passato (*facevi=avresti fatto; potevano=avrebbero potuto*)
- Imperfetto irreali tipico delle narrazioni di sogni o eventi fittizi (*entravo in un'enorme sala a specchi: dopo alcuni secondi le pareti iniziavano a muoversi verso di me*)
- Imperfetto attenuativo, specie con il verbo *volere* e sinonimi (*cosa desiderava lei?*)

Il passato prossimo viene impiegato per esprimere un evento compiutosi nel passato ma dotato di una relazione con il presente motivata da diverse ragioni. Queste possono dipendere dal perdurare nel presente dell'azione descritta o degli effetti della stessa. Una ulteriore tendenza riscontrata nel neostandard riguarda il significato di passato aoristico del passato prossimo; designa in questo modo un processo interamente concluso, per il quale non si possono considerare attuali le conseguenze, né gli eventi si possono ricondurre al momento dell'enunciazione (Bertinetto 1991).

Inoltre, tale tempo può potenzialmente equivalere ad un futuro anteriore anche in assenza di avverbi e locuzioni avverbiali, designando l'evento come compiuto nel futuro (*un ultimo sforzo e ho finito=avrò finito*).

Il passato remoto si impiega per indicare un'azione conclusa nel passato che non ha riflessi nel tempo presente (*Lui scrisse una lettera*).

Il trapassato prossimo è formato dall'imperfetto di un ausiliare (*essere* o *avere*) e dal participio passato del verbo, indica un evento del passato anteriore ad un altro avvenuto nel passato; può assumere valori modali che deviano

dall'indicativo in senso stretto e potenzialmente correlati all'influenza esercitata dall'ausiliare del trapassato prossimo, coniugato all'imperfetto indicativo:

- Il trapassato prossimo ipotetico può occorrere nell'apodosi del periodo ipotetico, sostituendo il condizionale passato (*se non mi fossi ammalato a quest'ora avevo già terminato gli esami*)
- Il trapassato prossimo attenuativo (*ero venuto per chiederle una cortesia*)

Il trapassato remoto è costituito dal passato remoto di un ausiliare (*essere* o *avere*) e dal participio passato del verbo. Si utilizza per indicare un evento anteriore al passato remoto e occorre solo nelle proposizioni temporali introdotte da *quando*, *dopo che*, *non appena*, *appena (che)* (*non appena se ne fu andato, vennero a cercarlo*).

3.1.4. Verbi modali

Per quanto riguarda l'ambito della modalità, ci sono diversi espedienti strutturali che vengono utilizzati in ungherese:

- I verbi finiti accompagnati da un infinito, ad es. *tud* 'potere, essere in grado, saper fare, riuscire (capacità interna)': *tudok úszni* 'so nuotare',
- I verbi difettivi (ad es. *kell* 'bisogna') usati quindi solo nella forma della 3SG, accompagnati da un infinito (per un'interpretazione impersonale: *várni kell* 'bisogna aspettare') oppure da un infinito flesso (ovvero con marca personale: *várnunk kell* 'dobbiamo aspettare'),
- I predicati composti di un elemento nominale (più spesso aggettivi) e copula di 3SG (che nell'indicativo presente si realizza come \emptyset) + infinito (per un'interpretazione impersonale: *tilos dohányozni* 'è vietato fumare') oppure da un infinito flesso (ovvero con marca personale: *tilos volt dohányoznunk* 'era vietato che fumassimo'),
- Il suffisso *-hat/-het* conferisce il significato di 'potere, essere permesso (capacità dipendente da fattori esterni)': *úszhatok* 'posso nuotare (mi è stato permesso)'.

Dal punto di vista semantico le strutture sopra indicate possono esprimere, come in italiano, possibilità, capacità, intenzionalità, necessità, divieto, ecc. essendo il campo semantico della 'possibilità' nelle sue varie sfumature quello più ricco di forme differenziate per designare sfumature diverse.

Per quanto riguarda la struttura dei verbi modali in italiano, questa si caratterizza per le seguenti caratteristiche:

- *dovere*, *potere*, *volere* reggono l'infinito di un altro verbo, del quale indicano la modalità.
- Il legame tra il verbo modale e l'infinito del verbo che regge è evidenziato dal fatto che il primo adotta l'ausiliare del secondo (*ho aiutato/ho dovuto/*

potuto/voluto aiutare; sono presenti casi in cui l'ausiliare *avere* occorre con il verbo modale anche se il verbo che regge richiede l'ausiliare *essere*.

- Se i verbi modali sono seguiti dal verbo *essere* tendono ad esibire l'ausiliare *avere* (*ho dovuto/potuto/voluto essere magnanimo*).
- La selezione dell'ausiliare è condizionata dalla presenza di un pronome atono, il quale può occorrere in posizione pre-verbale o post-verbale (*non ho potuto andarci*; **non sono potuto andarci/non ci sono potuto andare/*non ci ho potuto andare*) (Dardano, Trifone 2002, 332).

3.1.5. Diatesi passiva

Sebbene l'ungherese contemporaneo non si serva di una struttura passiva vera e propria, paradigmatica, ci sono diversi espedienti che vengono utilizzati in contesti di diatesi passiva. Ne vediamo due:

- *Kiadtak egy új könyvet Márairól.* 'È stato pubblicato un nuovo libro su Márai.' (struttura con verbo attivo avente un Soggetto indeterminato di 3PL che si realizza come morfema Ø; è la struttura più frequente in condizioni di diatesi passiva).
- *A ruha ki van mosva.* 'I vestiti sono lavati.' (struttura formata con il verbo *essere* + la forma del Gerundio (base verbale + suffisso *-va/-ve*) che spesso ha un modificatore verbale, per lo più un preverbo; con produttività limitata).

Le osservazioni nel contesto didattico da parte del sottoscritto, avallate dalle lettrici durante le lezioni, hanno evidenziato che gli apprendenti ungheresi tendono a non utilizzare le strutture del passivo in italiano, presumibilmente perché nell'ungherese non esiste una struttura paradigmatica passiva. Pertanto, si riportano alcune riflessioni riguardanti solo la diatesi passiva in italiano. Per realizzare la diatesi passiva in italiano (Dardano, Trifone 2002, 329), è necessario che le voci verbali siano costituite dalle forme dell'ausiliare *essere* (o *venire*, utilizzato esclusivamente nei tempi semplici), seguite dal participio passato del verbo da coniugare, il quale si accorda in genere e numero con il soggetto (*io sono amato/io vengo amato*). Inoltre, è possibile impiegare il verbo *andare* come ausiliare per costruire il passivo se unito al participio passato di verbi come *perdere*, *smarrire*, *sprecare*.

Nella struttura del *si passivante* la particella pronominale *si* precede le voci attive dei verbi transitivi limitatamente alla terza persona singolare e plurale dei tempi semplici (*la carne si vende*).

3.1.6. Consecutio temporum

Per quanto concerne la *consecutio temporum*, l'ungherese prevede che, a prescindere dal tempo del verbo reggente nella principale, per indicare un rapporto di

contemporaneità rispetto al tempo del verbo della secondaria si usa la forma del presente del verbo retto; per un rapporto di anteriorità il passato, mentre per un rapporto di posteriorità il futuro (di fatti spesso la forma del presente).

L'italiano, rispetto allo stesso tema, prevede un insieme di norme che regolano l'uso dei tempi nelle proposizioni subordinate. Sia le proposizioni principali che subordinate costruite con l'indicativo prevedono lo stesso tempo:

- Hai finito/so che hai finito
- Avevi finito/so (sapevo) che avevi finito
- Avrai finito/so che avrai finito

Ma in altri casi il tempo della subordinata è condizionato dal tempo della principale:

Consecutio temporum in italiano

Reggente	Subordinata
PRESENTE/FUTURO <i>pensol/ penserò</i>	CONTEMPORANEITÀ: congiuntivo o condizionale presente <i>che tu finisca/ che tu finiresti</i> ANTERIORITÀ: congiuntivo o condizionale passato <i>che tu abbia finito/ che tu avresti finito</i> POSTERIORITÀ: congiuntivo o condizionale presente, spesso in perifrasi verbali, o con espressioni come <i>in seguito, successivamente</i> <i>Che tu finisca/ che tu finiresti / che tu stia per finire</i> <i>Che tu potresti finire/ che in seguito tu finisca</i>
PASSATO <i>pensavo/ pensai/ ho pensato</i>	CONTEMPORANEITÀ: congiuntivo imperfetto <i>che tu finissi</i> ANTERIORITÀ: congiuntivo trapassato <i>che tu avessi finito</i> POSTERIORITÀ: condizionale passato <i>che tu avresti finito</i>

Figura 2. Schema esemplificativo della concordanza dei tempi in italiano (In base a Dardano, Trifone 2002, 474).

4. Dati relativi alla percezione dell'approccio DDL

I dati relativi alla percezione del metodo e delle attività DDL presentate sono stati raccolti nel corso di quattro focus group, organizzati poco prima del termine delle lezioni del quadrimestre. La partecipazione alle interviste qualitative è stata volontaria. Ogni focus group ha avuto una durata approssimativa compresa tra

i 20 e i 25 minuti. Il numero degli apprendenti che ha deciso di partecipare corrisponde a 5 apprendenti del gruppo A, due del gruppo N, 7 della classe F. Tre partecipanti dell'ultimo campione hanno dovuto abbandonare la sessione durante la discussione e, pertanto, sono riportate le risposte dei quattro studenti restanti limitatamente alle sezioni III e IV del questionario. Quest'ultimo, costituito da 20 item destinati agli apprendenti e 4 ideati per le docenti, è stato costruito per orientare le risposte orali del campione, adattando diverse domande relative alla percezione degli apprendenti in Kennedy e Miceli (2017, 96-97), Crosthwaite (2017, 460), Huang (2014, 174-183), Yoon (2008, 36). Seguono i dati raccolti durante le diverse interviste qualitative distinti per classe e sezione del questionario.

Sezione I del Questionario. Percezione generale del metodo

Sezione I.	Gruppo A (si/no)	Gruppo F (si/no)	Gruppo N (si/no)
Capacità di spiegare il DDL	4/1	6/1	2/-
Riconoscimento utilità DDL	5/-	3/-	2/-
Possibili modifiche	2/-	1/-	-/2
Utilizzo SKELL da autodidatta	4/-	4/2	2/-
Effetti utilizzo del metodo per l'apprendimento	4/-	4/-	-/2
Suggerimenti per migliorare l'apprendimento	1/-	2	-/2

Tabella 9. Schema riassuntivo delle risposte agli item della sezione I

Sezione II del Questionario. Utilità percepita delle attività DDL

Sezione II.	Gruppo A (si/no/ non so)	Gruppo F (si/no/ non so)	Gruppo N (si/no/ non so)
Riconoscimento collocazioni	5/-/-	7/-/-	2/-/-
Apprendimento significato delle parole	2/-/3	7/-/-	2/-/-
Apprendimento pattern grammaticali delle parole	5/-/-	7/-/-	2/-/-
Ricordare l'uso delle parole	5/-/-	6/-/1	2/-/-
Imparare nuove parole per caso dagli esempi	5/-/-	6/-/1	2/-/-

Tabella 10. Schema riassuntivo delle risposte agli item della sezione II

Sezione III del Questionario.
Percezione uso di SKELL e corpus per l'apprendimento lessicale

Sezione II.	Gruppo A (sì/no)	Gruppo F (sì/no)	Gruppo N (sì/no)
Utilità corpus per imparare nuove parole	4/1	4/-	2/-
Utilità corpus maggiore di un dizionario per imparare nuove parole	1/4	4/-	1/1
Supposta capacità di utilizzare le parole attraverso le linee di concordanze in assenza di scaffolding	4/1	4/-	2/-

Tabella 11. Schema riassuntivo delle risposte agli item della sezione III

Sezione IV del Questionario. Difficoltà nell'uso di SKELL

Sezione II.	Gruppo A (sì/no)	Gruppo F (sì/no)	Gruppo N (sì/no)
Troppe frasi	-/5	-/4	-/2
Numero limitato frasi	-/5	-/4	-/2
Formulare regole dall'uso	1/4	-/4	1/1
Parole non familiari nei dati	-/5	-/1	-/2
Dispendioso in termini temporali	1/4	2/2	-/2

Tabella 12. Schema riassuntivo delle risposte agli item della sezione IV

I dati raccolti mostrano una percezione generalmente positiva del DDL, delle sue applicazioni nel contesto didattico e dello strumento SKELL. Gli apprendenti riconoscono l'utilità dell'approccio, ritenendo nella maggior parte dei casi che non vi siano modifiche cui sottoporre SKELL o le attività. Le tre classi esibiscono posizioni divergenti rispetto alla possibilità che un corpus sostituisca un vocabolario, preferendo quest'ultimo per praticità e abitudine. Altra tendenza registrata riguarda la percezione del metodo come particolarmente efficace in presenza di studenti di livello intermedio, ritenendo ardua l'indagine dei corpora per i principianti. Nonostante ciò, la maggior parte dei partecipanti crede che la possibilità di visualizzare le strutture preposizionali nel contesto frasale e di

apprendere sinonimi attraverso SKELL possa essere utile anche in presenza di studenti di livello pre-intermedio. Inoltre, la quasi totalità del campione sostiene che il metodo inizialmente possa risultare dispendioso in termini temporali; ciò può variare in relazione al grado di difficoltà dell'attività percepito dagli studenti, poiché le attività basate su concordanze «may be rejected as time-consuming, boring, laborious and frustrating» (Boulton 2010, 18).

Il focus group con le lettrici, utile per conoscere la loro percezione rispetto alle attività DDL e alla possibilità di integrare tale approccio nel curriculum, ha permesso di riconoscere sia alcune delle difficoltà e dei limiti che possono occorrere nel contesto didattico che un certo interesse rispetto al metodo, specie se finalizzato all'apprendimento lessicale. Ciò si pone in linea di continuità con quanto osservato da Kennedy e Miceli (2017, 92), essendo l'entusiasmo dei docenti per le applicazioni dei corpora «linked to research on phraseology and the role that lexis plays in language learning». In particolare, la lettrice C ritiene che costruire attività che guidino gli apprendenti all'utilizzo degli strumenti e dei software permetterebbe di aggirare il principale ostacolo ad una efficace applicazione del DDL ovvero l'assenza di autonomia e conoscenza del metodo da parte degli apprendenti. Altra criticità è costituita dall'apprendimento cooperativo, in quanto non tutti gli studenti sono abituati a questa modalità di lavoro. La lettrice A giunge a simili conclusioni, sostenendo che l'insegnante deve selezionare le attività e guidare le interazioni tra gli apprendenti ed i dati. Tale processo avverrebbe, secondo la docente, in presenza di studenti di livelli superiori, poiché gli studenti principianti non riconoscerebbero i pattern e non sarebbero in grado di comprendere gli esempi forniti dalle linee di concordanze. A tal proposito, A propende verso attività paper-based, le quali permettono di visualizzare le frasi selezionate e di attirare l'attenzione su specifiche caratteristiche come preposizioni ed esempi. Entrambe le lettrici considerano il DDL utile per sollecitare lo sviluppo della competenza lessicale degli apprendenti e riflessioni metalinguistiche sulla struttura argomentale di certi verbi con specifico riferimento alle preposizioni con le quali co-occorrono. Le docenti apprezzano la possibilità di visualizzare informazioni reali attraverso SKELL e di poter mostrare collocazioni, parole polisemiche e sinonimi. Parallelamente, A e C considerano dispersiva la quantità di linee di concordanze con le quali si misura l'apprendente di livello pre-intermedio, poiché gli esempi possono risultare non completamente aderenti alle considerazioni che si intende evidenziare nel contesto didattico a causa di eccezioni o aspetti non perfettamente in linea con la regola. A tal proposito C ritiene necessario calibrare le attività, specie nelle prime fasi.

5. Conclusioni

In questo articolo sono stati riportati i dati ed i risultati dell'indagine, realizzata nell'arco di un mese e mezzo trascorso come assistente di lingua italiana presso l'Università ELTE di Budapest (Ungheria) e finalizzata alla raccolta delle informazioni relative alla percepita utilità del DDL e degli strumenti e attività impiegate nel contesto didattico. I risultati mostrano una percezione tendenzialmente positiva dell'approccio, la cui utilità è stata riconosciuta sia in termini di visualizzazione delle strutture preposizionali che tendono a co-occorrere con i verbi e dei sinonimi delle parole oggetto delle diverse attività. Interessanti sono anche i suggerimenti avanzati dagli studenti al fine di migliorare l'apprendimento linguistico quali l'integrazione di file audio da affiancare alle linee di concordanza (soluzione simile potrebbe essere adottata tenendo conto del sito web Youglish⁷) per ascoltare la pronuncia delle parole o frasi potenzialmente complicate da leggere. Alcuni apprendenti ritengono utile realizzare un confronto tra corpora di lingue diverse, specie tra inglese e italiano o di affiancare alle diverse opzioni disponibili su SKELL un riquadro rappresentante le coniugazioni dei verbi.

Lo studio avrebbe beneficiato di un arco temporale più ampio, al fine di osservare gli effetti del DDL sul lungo periodo e di risorse corpus-based per l'italiano L2 più immediatamente accessibili dagli apprendenti e dalle lettrici. Si invita pertanto allo sviluppo di studi empirici con successive fasi di follow-up nel contesto didattico scolastico e universitario ungherese, al fine di verificare la percezione degli apprendenti nel tempo oltre ai benefici dell'approccio. Una criticità sulla quale l'autore insiste riguarda la costruzione di risorse finalizzate all'apprendimento dell'italiano L2 visualizzabili anche dallo smartphone, che possano accogliere suggerimenti da parte di apprendenti e docenti e che aiutino alla realizzazione di una società multilingue, attenta ai bisogni educativi e alla pedagogia linguistica.

Bibliografia

Biber, Douglas, Finegan, Edward 1991. On the exploitation of computerized corpora in variation studies. In Karin Aijmer, Bengt Altenberg (ed.), *English Corpus Linguistics*, 204-220. London, Longman.

Boulton, Alex 2009. *Testing the limits of data-driven learning: Language proficiency and training*. «ReCALL», 21/1, 37-54.

Boulton, Alex 2010. *Data-driven learning: taking the computer out of the equation*. «Language Learning», 60 (3), 534-572. URL: hal-00384910v2 (ultimo accesso: 15/07/2024).

⁷ Per ulteriori informazioni si consulti il seguente link: <https://it.youglish.com/> (ultimo accesso 10/07/2024)

Boulton, Alex 2016. *Integrating Corpus Tools and Techniques in ESP Courses*. «ASP», 69, 113-137. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.4826> (ultimo accesso: 15/07/2024)

Boulton, Alex, Cobb, Tom 2017. *Corpus use in language learning: A meta-analysis*. «Language Learning», 67 (2), 348-393.

DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12224> (ultimo accesso: 14/07/2024)

Borghetti, Claudia, Castagnoli, Sara, Brunello, Marco 2010. I generi del web tra tradizione e innovazione: un'analisi linguistica sulla base del corpus PAISÀ. Invited presentation at the conference *Scritto e parlato, formale e informale: La comunicazione mediata dalla rete*, 1-10. Università di Torino, Torino, Italy 29-30 October 2010.

URL: https://www.corpusitaliano.it/static/documents/Bor-Cast-Bru_Torino2010.pdf (ultimo accesso: 13/07/2024).

Chambers, Angela 2019. *Towards the corpus revolution? Bridging the research-practice gap*. «Language Teaching», 52 (4), 460-475.

Corino, Elisa 2019a. *Data-driven learning: tra lingue straniere e CLIL, tra ricerca e didattica*. «EL.LE», 8 (2), 271-285.

Corino, Elisa, Onesti, Cristina 2019b. *Data-Driven Learning: A Scaffolding Methodology for CLIL and LSP Teaching and Learning*. «Frontiers in Education», 4, 7 URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00007/full> (ultimo accesso: 13/07/2024)

Crosthwaite P. 2017. *Retesting the limits of data-driven learning: feedback and error correction*. «Computer Assisted Language Learning», 30, 6, 447-473,

DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1312462> (Ultimo accesso: 14/07/2024)

Dardano, Maurizio, Trifone, Pietro 2002. *Grammatica italiana. Con nozioni di linguistica*. Bologna, Zanichelli.

Dörnyei Zoltán, Taguchi, Tatsuya 2010. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. New York; London, Routledge.

Forti, Luciana 2019a. Learner attitudes towards data-driven learning: investigating the effect of teaching contexts. In Fanny Meunier, Julie Van de Vyver, Linda Bradley & Sylvie Thouëсны (Ed.), *CALL and complexity – short papers from EURO-CALL 2019*, 137-143.

DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.38.999> (Ultimo accesso: 13/07/2024)

Forti, Luciana 2019b. *Evaluating Data-Driven Learning Effects in the Italian L2 Classroom: Etic and Emic Perspectives Combined*. «EL.LE», 8 (2), 363-378.

Forti, Luciana 2023. *Corpus use in Italian Language: Exploring the Effect of Data-Driven Learning Pedagogy*. New York. London, Routledge.

Friginal, Eric 2018. *Corpus linguistics for English teachers: new tools, online resources, and classroom activities*, New York. London, Routledge.

Gabrielatos, Costas 2005. *Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells?* «The Electronic Journal for English as a Second Language», 8 (4), 1-32.

- Geluso, Joe, Yamaguchi, Atsumi 2014. *Discovering formulaic language through data-driven learning: Learner attitudes and efficacy*. «ReCALL», 26 (2), 225-242.
- Gilquin, Gaëtanelle, Granger, Sylviane 2010. How can data-driven learning be used in language teaching? In Anne O’Keeffe, Michael J. McCarthy (Ed.), *The Routledge handbook of corpus linguistics*, 350-370. Routledge.
- Giunchi, Paola, Roccaforte, Maria 2021. *La grammatica tra acquisizione e apprendimento*. Roma. Carocci Editore.
- Huang, Zeping 2014. *The effects of paper-based DDL on the acquisition of lexico-grammatical patterns in L2 writing*. «ReCALL», 26, 163-183.
DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344014000020> (Ultimo accesso: 12/07/2024)
- Johns, Tim 1990. *From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning*, «CALL Australia», 10, 14-34.
- Johns, Tim 1991. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials, In Tim Johns, Philip King, (ed.) *Classroom Concordancing*, 1-16. English Language Research: Birmingham University.
- Kaltenbock, Gunther, Mehlmauer-Larcher, Barbara 2005. *Computer Corpora and the Language Classroom: On the Potential and Limitations of Computer Corpora in Language Teaching*, «ReCALL», 17 (1), 65-84.
- Kennedy, Claire, Miceli, Tiziana 2017. *Cultivating effective corpus use by language learners*, «Computer Assisted Language Learning», 30, 91-114.
DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1264427> (Ultimo accesso: 11/07/2024)
- Korchmáros, Valéria 2007. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtan nem csak magyaroknak*, Szeged 2006. (Trad. italiana 2007, *Passo dopo passo. Grammatica ungherese: non solo per ungheresi*, Szeged).
- Lee, Hansol, Warschauer, Mark, Lee, Jang Ho 2018. *The Effects of Corpus Use on Second Language Vocabulary Learning: A Multilevel Meta-analysis*. «Applied Linguistics», 40/5, 721-753.
DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amy012> (Ultimo accesso: 12/07/2024)
- Leech, Geoffrey, Candlin, Christopher 1986. *Computers in English Language Teaching and Research*, London, Longman.
- Leech, Geoffrey 1997. Teaching and Language corpora: a convergence. In Anne Wichmann, Steven Fligelstone, (ed.) *Teaching and Language Corpora*, 1-23. London, Longman.
- Le Foll, Elen 2021. *Creating Corpus-Informed Materials for the English as a Foreign Language Classroom. A step-by-step guide for (trainee) teachers using online resources* (Third Edition). Open Educational Resource. <https://pressbooks.pub/elenle-foll>. CC-BY-NC 4.0 (Ultimo accesso: 10/07/2024) DOI: 10.5281/zenodo.4992504.
- Lindquist, Hans 2009. *Corpus linguistics and the description of English*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

McEnery, Anthony, Hardie, Andrew 2012. *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

McEnery, Anthony, Xiao, Richard, Yukio, Tono 2006. *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. London, Routledge.

Mizumoto, Atsushi, Chujo, Kiyomi 2015. *A Meta-Analysis of Data-Driven Learning Approach in the Japanese EFL Classroom*. «English Corpus Studies», 22, 1-18.

Poole, Robert 2018. *A Guide to Using Corpora for English Language Learners*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

Quirk, Randolph 1960. *Towards a Description of English Usage*. «Transactions of the Philological Society», 59, 1, 40-61.

Rossini Favretti, Rema 2000. Progettazione e costruzione di un corpus di italiano scritto: CORIS/CODIS. In Rossini Favretti Rema (ed.), *Linguistica e informazione. Multimedialità, corpora e percorsi di apprendimento*, Roma, Bulzoni, 39-56.

Rózsavölgyi, Edit 2006. Riflessioni sulla classificazione dei suffissi nominali in ungherese. Indagine morfologica. «Padua Working Papers in Linguistics», 1, 1-16. Università di Padova, Padova. URL: http://www.maldura.unipd.it/pwpil/DOCS/1-2006/03_Edit.Rozsavolgyi.pdf (Ultimo accesso: 15/07/2024)

Rózsavölgyi, Edit 2018. *Sulla categorizzazione linguistica a proposito di un vocabolario dei suffissi ungheresi e i loro corrispondenti in italiano*. «Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente», 7, 299-325.

DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-24419> (Ultimo accesso: 15/07/2024)

Rózsavölgyi, Edit 2021. *Una categoria linguistica ambigua: i preverbi ungheresi*. «Studi Finno-Ugrici», N.S. 1-49. Università di Napoli L'Orientale, UniorPress.

DOI: <https://doi.org/10.6093/1826-753X/8320> (Ultimo accesso: 15/07/2024)

Schmidt, Richard W. 1990. *The role of Consciousness in Second Language Learning*. «Applied Linguistics», 11, 2, 129-158.

Sinclair, John 1991. *Corpus, concordance, collocation*, Oxford, Oxford University press.

Sinclair, John 2003. *Reading concordances: an introduction*, Harlow, Longman.

Sinclair, John 2004. *Trust the Text: Language, Corpus, and Discourse*. London, Routledge.

Spina, Stefania 2014. Il Perugia Corpus: una risorsa di riferimento per l'italiano. Composizione, annotazione e valutazione. In Roberto Basili, Alessandro Lenci, Bernardo Magnini (a cura di), *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-IT 2014 & the Forth International Workshop EVALITA 2014*, 1, 354-359. Pisa, Pisa University Press.

Tian, Shiau-ping 2005. *The Impact of Learning Tasks and Learner Proficiency on the Effectiveness of Data-Driven Learning*. «Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics», 9 (2), 263-275.

Trifone, Pietro, Palermo, Massimo 2007. *Grammatica italiana di base*, Bologna, Zanichelli.

Viana, Vander 2023. *Teaching English with Corpora. A Resource Book*. New York, Routledge.

Yoon, Hyunsook, Hirvela, Alan 2004. *ESL student attitudes toward corpus use in L2 writing*. «Journal of Second Language Writing», 13, 257-283.

Yoon, Hyunsook 2008. *More than a linguistic reference: The influence of corpus technology on L2 academic writing*. «Language Learning & Technology», 12 (2), 31-49.

