

Problemi connessi alla correzione nel processo di comunicazione in lingua straniera

SLAMA Khaoula* ⁽¹⁾

Università Lounci Ali-Blida-2-Algeria

Ek.slama@univ-blida2.dz

Laboratorio dell'italiano lingua straniera in Algeria-LITALSA

Melzi Abdelhalim ⁽²⁾

Università Lounci Ali-Blida-2-Algeria

melziabdelhalim@gmail.com

Data di invio :06/07/2025	Data di accettazione :04/12/2025	Data di pubblicazione :26/12/2025
--------------------------------------	---	--

Riassunto:

Il presente articolo esplora in modo approfondito il tema della correzione linguistica nel contesto della comunicazione in lingua straniera, con un approccio teorico integrato che coniuga l'analisi conversazionale, la glottodidattica, la psicolinguistica e la pedagogia. Viene proposta una riconcettualizzazione della correzione non solo come atto linguistico, ma come evento comunicativo e formativo che coinvolge dimensioni sociali, affettive, istituzionali e culturali. Dopo un'esamina delle principali teorie sull'errore e sul feedback correttivo, si discutono le tipologie e funzioni della correzione, nonché le sue implicazioni psicologiche e pragmatiche. Si evidenzia infine l'importanza di una pratica correttiva flessibile, consapevole e sensibile al contesto, culminando nella proposta di un modello interazionale-adattivo per un uso efficace della correzione nella didattica delle lingue.

* **Auteur correspondant:** SLAMA Khaoula-Università Lounci Ali-Blida-2-Algeria

Ek.slama@univ-blida2.dz

Laboratorio dell'italiano lingua straniera in Algeria-LITALSA

Parole chiave: correzione, errore linguistico, apprendimento L2, analisi conversazionale, motivazione, ansia linguistica, didattica delle lingue.

ملخص المقال

يتناول هذا المقال موضوع دراسة وتحليل مسألة التصحيح في عملية التواصل باللغة الأجنبية، من منظور متعدد التخصصات يجمع بين التحليل المحادثي، اللسانيات التطبيقية، علم النفس التربوي والديداكتيك. ويبرز المقال أن التصحيح لا يُعد مجرد تدخل لغوي لتصويب الأخطاء، بل هو فعل تواصل وتربوي يتداخل فيه البعد اللساني والاجتماعي والنفسي. من خلال مراجعة النماذج النظرية المتعددة، يتم تحليل أنواع التصحيحات (الصريحة والضمنية، الذاتية والغيرية)، ووظائفها البيداغوجية، وتأثيراتها على المتعلم من حيث الدافعية، القلق اللغوي، وبناء الكفاءة التواصلية. كما يسلط المقال الضوء على أهمية السياق المؤسسي والثقافي في تحديد طرائق التصحيح ومقبوليته. وفي الأخير، يُقترح نموذج تصحيحي متكامل يتسم بالمرونة والحسّ التواصلية، ويساهم في تعزيز تعلم اللغة دون الإضرار بسير التفاعل أو بالمناخ العاطفي داخل القسم.

الكلمات المفتاحية: التصحيح – الخطأ – تعلم اللغة الثانية – التفاعل الصفي – الكفاءة التواصلية – الدافعية – تحليل المحادثة – القلق اللغوي – اللسانيات التطبيقية

1. INTRODUZIONE

L'interesse per le pratiche correttive si è sviluppato in modo trasversale nei diversi paradigmi teorici che si occupano di apprendimento linguistico: dalla glottodidattica tradizionale all'analisi della conversazione, dalla psicolinguistica alla pragmatica applicata. Nel campo della didattica delle lingue straniere, la gestione dell'errore e la modalità della sua correzione rappresentano uno degli argomenti più controversi e dibattuti sia sul piano teorico che su quello metodologico.[†]

I diversi studi nell'ambito dell'analisi della conversazione hanno messo in luce l'importanza di analizzare le pratiche correttive non solo come interventi formativi, ma come azioni sociali situate, ovvero legate al contesto in cui avvengono e alle relazioni interpersonali tra i partecipanti[‡], e hanno influenzato la prospettiva glottodidattica in cui la correzione è diventata una parte integrante del processo di interazione in lingua straniera e, come tale, andrebbe studiata alla luce dei principi dell'analisi conversazionale, che permette di coglierne le dinamiche sequenziali, le strategie discorsive, e le implicazioni pragmatiche[§]. Secondo tale visione, la correzione non può essere ridotta a una mera operazione tecnica di riformulazione linguistica, ma deve essere considerata come un atto comunicativo a tutti gli effetti, inserito in una cornice pragmatica e relazionale complessa e che coinvolge dimensioni linguistiche, pedagogiche, sociali, culturali e affettivi.

[†] Da un lato, l'errore viene tradizionalmente percepito come un ostacolo alla comunicazione efficace, e dunque come un elemento da eliminare o minimizzare attraverso interventi correttivi sistematici, soprattutto in contesti autentici di comunicazione orale. Dall'altro lato, le prospettive più recenti, influenzate dagli approcci comunicativi e interazionali, tendono a considerare l'errore come una componente fisiologica e potenzialmente produttiva del processo di acquisizione linguistica.

[‡] Cfr. Seedhouse, P. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Blackwell Publishing.

[§] Cfr. Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361–382.

In particolare, quando l'interazione si svolge tra parlanti con competenze disomogenee – come nel caso dell'insegnante e dell'apprendente in un contesto L2/LS – ogni forma di feedback correttivo assume una valenza sociale, pedagogica e identitaria che ne condiziona l'efficacia e la percezione^{**}. In tal senso, lo studio delle pratiche correttive in questo contesto deve necessariamente integrarsi con un'analisi più ampia del processo comunicativo in lingua straniera, tenendo conto delle dinamiche interazionali, delle strategie conversazionali e del ruolo che le riparazioni svolgono nella gestione dell'intercomprensione. Correggere in questo contesto infatti non significa semplicemente individuare un errore e segnalarlo, ma implica una scelta pedagogica fondata su una visione precisa del processo di apprendimento linguistico e del ruolo dell'interazione nella costruzione della competenza comunicativa. Saper individuare quando, come e perché intervenire sull'errore è oggi considerata una delle competenze chiave dell'insegnante di lingue. Da qui emergono interrogativi centrali per la didattica della lingua straniera: *quando è opportuno correggere? Chi deve correggere? Quali strategie risultano più efficaci? Come evitare che la correzione interferisca negativamente con la motivazione o con il flusso comunicativo?*^{††}

Alla luce di questa complessità, e nel tentativo di rispondere a tali interrogativi attraverso l'analisi integrata dei rilevanti spunti teorici e delle implicazioni metodologiche che hanno trattato l'argomento in considerazione, il presente articolo, si intende affrontare il tema della correzione nel processo di comunicazione in lingua straniera articolando l'analisi in diverse sezioni tematiche. Il contributo si propone essenzialmente di fornire una riflessione critica e articolata sui problemi connessi alla correzione in tale processo. Dopo una prima parte teorica dedicata alla definizione del concetto di errore e ai principali approcci alla correzione con particolare attenzione alle prospettive che valorizzano il contesto interazionale e l'uso reale della lingua, si analizzeranno le pratiche correttive e le sue funzioni nei contesti didattici. Si discuteranno inoltre le implicazioni pedagogiche dei diversi tipi di intervento correttivo, oltre a ciò quelle psicologiche, pragmatiche e relazionali della correzione e, conseguentemente le difficoltà e le problematiche nella pratica correttiva. Successivamente si presenteranno prospettive metodologiche per un suo impiego consapevole ed efficace nell'insegnamento della lingua straniera.

2. La centralità della correzione nell'insegnamento/apprendimento della LS: prospettive teoriche

Nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere, la correzione riflette una molteplicità di implicazioni teoriche, pedagogiche, linguistiche e

^{**} Si veda anche: Lyster, R., & Ranta, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.

^{††} Cfr. Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.

psicologiche. La comprensione approfondita dei modelli e delle metamorfosi della correzione nella didattica delle lingue richiede l'ancoraggio a un solido quadro teorico che integri prospettive diverse sull'apprendimento linguistico, sull'interazione sociale e sulla natura stessa dell'errore. Diversi filoni di ricerca hanno contribuito a illuminare le complesse dinamiche in gioco, fornendo lenti interpretative essenziali per analizzare le pratiche correttive e valutarne l'efficacia. Tuttavia, per addentrarsi nello studio della correzione all'interno del processo di apprendimento di una lingua straniera (LS) o seconda (L2), è fondamentale innanzitutto chiarire la terminologia e distinguere concetti affini ma non sovrapponibili. L'Analisi Conversazionale (AC), in particolare, ha fornito strumenti preziosi per questa distinzione, introducendo il termine "riparazione" (repair) per descrivere i meccanismi generali attraverso cui i partecipanti a un'interazione risolvono problemi di produzione, ascolto o comprensione, indipendentemente dalla presenza di un errore grammaticale oggettivo (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977). La riparazione, quindi, è un fenomeno intrinseco alla conversazione volto a mantenere l'intersoggettività e a garantire il proseguimento fluido dell'interazione. La "correzione", invece, assume una connotazione più specifica, focalizzandosi sulla sostituzione di una forma linguistica considerata erranea rispetto a una norma standard con la forma ritenuta corretta. Sebbene nella pratica didattica i due termini siano spesso usati in modo intercambiabile, la distinzione è rilevante: la riparazione può avvenire anche in assenza di errori grammaticali (ad esempio, per risolvere un'incomprensione lessicale o pragmatica), mentre la correzione implica un giudizio sulla correttezza *formale* dell'enunciato. Il concetto di *riparazione* si riferisce all'insieme delle strategie impiegate per gestire i problemi che emergono nel corso dell'interazione linguistica, secondo van Lier (1988, p. 183), esso designa «il trattamento dei problemi che sorgono durante l'uso linguistico interattivo», configurandosi dunque come una nozione più ampia rispetto a quella di *correzione*.

Nella comunicazione quotidiana, la correzione si configura come un atto potenzialmente minaccioso per la *faccia* dell'interlocutore, in quanto implica l'attribuzione esplicita di un errore^{††}. In questo caso, le pratiche riparative sono spesso organizzate in modo da evitare la correzione diretta oppure da attenuarne l'impatto attraverso strategie di salvaguardia dell'immagine sociale, in linea con i principi del *facework*. (Goffman, 1967) È frequente, ad esempio, che gli errori commessi da un parlante non vengano evidenziati esplicitamente, e si preferisca offrire all'interlocutore l'opportunità di autocorreggersi. Tuttavia, il contesto scolastico è regolato da norme sociali differenti rispetto a quelle che governano l'interazione spontanea, e non è realistico aspettarsi che vi si riproducano le medesime dinamiche dialogiche. Proprio su questa tensione si fonda

^{††} Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

un paradosso più volte evidenziato in letteratura: l'apprendente deve acquisire competenze comunicative che siano spendibili in contesti naturali di uso della lingua, ma al contempo deve imparare a valutare i propri output linguistici, sviluppando capacità di monitoraggio e autocorrezione^{§§}. Per tale motivo, nel presente contributo abbiamo scelto di mantenere come nomenclatura la parola “correzione” al posto di “riparazione” però con una prospettiva tanto ampia quanto equilibrata che si manifesta esplicitamente nei paragrafi successivi.

Il dibattito sulla correzione affonda le sue radici negli orientamenti pedagogici storici e si sviluppa fino alle attuali prospettive socio-pragmatiche, comunicative e interazionali. Storicamente, nelle metodologie strutturaliste e audiolinguali, la correzione era considerata uno strumento essenziale per garantire l'automatizzazione di strutture grammaticali e la rimozione sistematica dell'errore, concepito come una deviazione patologica dalla norma linguistica standard. Tuttavia, a partire dagli anni Settanta, con l'emergere dell'approccio comunicativo, l'attenzione si è progressivamente spostata dall'accuratezza formale alla fluenza e all'efficacia comunicativa, determinando un ripensamento radicale della funzione della correzione. Uno dei contributi fondamentali a questo dibattito è rappresentato dalla distinzione, introdotta da Corder (1967), tra *errore* e *svista*: mentre il secondo è un incidente di percorso facilmente correggibile, il primo rappresenta una spia significativa del processo di acquisizione. *L'Analisi degli Errori* (Error Analysis), inaugurata da Corder (1967), ha segnato una svolta in questa direzione, sostenendo che gli errori non sono casuali ma sistematici, e forniscono preziose indicazioni sui processi cognitivi sottostanti all'apprendimento e sulle ipotesi che l'apprendente sta formulando sulla lingua target. Secondo Corder, l'errore è un dato positivo che consente all'insegnante di inferire lo stadio evolutivo dello studente nell'apprendimento della L2, oltre a fornire indizi sull'*interlingua*, quel sistema linguistico autonomo, dinamico, intermedio, provvisorio e in continua evoluzione costruito dal discente sulla base delle proprie ipotesi di lavoro nel tentativo di approssimarsi alla lingua target (Selinker, 1972). Nel contesto dell'acquisizione linguistica, la correzione si inserisce nel complesso sviluppo dell'*interlingua* dell'apprendente, quest'ultima è caratterizzata da processi come il transfer dalla L1, la sovraestensione di regole della L2 e strategie di comunicazione. Gli errori diventano, in quest'ottica, una finestra sull'*interlingua* dell'apprendente, e in tale prospettiva, l'errore non va più eliminato meccanicamente, ma compreso e valorizzato come strumento diagnostico e formativo. Un elemento centrale del quadro teorico è quindi la *riconcettualizzazione dell'errore come risorsa* per l'apprendimento, anziché come semplice deviazione dalla norma da stigmatizzare.

^{§§} Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversation analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3–31.

In parallelo, gli studi di Krashen (1982) nell'ambito dell'*Input Hypothesis* e della distinzione tra "*acquisition*" e "*learning*" hanno messo in discussione l'efficacia della correzione esplicita nel promuovere l'acquisizione implicita. Secondo Krashen, *l'apprendimento consapevole (learning)*, sostenuto da feedback correttivi, non si traduce automaticamente in *acquisizione spontanea (acquisition)*, che avviene solo in presenza di input comprensibile e significativo. In questo quadro, la correzione rischia di interferire con i processi naturali dell'acquisizione e di ostacolare la motivazione del discente, soprattutto nei contesti comunicativi autentici. Altri autori, come Long (1996), pur riconoscendo l'importanza dell'*input comprensibile*, sottolineano invece la funzione cruciale dell'*interazione correttiva (negotiation of meaning)* e del *focus on form*, ossia l'attenzione momentanea alla forma linguistica all'interno di attività comunicative orientate al significato. In effetti, il primo pilastro fondamentale è rappresentato dagli approcci interazionali e socio-pragmatici all'acquisizione linguistica. La Teoria dell'Interazione di Long (1983, 1996) sopra citata, ad esempio, ha sottolineato l'importanza della negoziazione del significato che avviene durante l'interazione tra parlanti nativi e non nativi (o tra apprendenti). Attraverso meccanismi come le richieste di chiarimento, le conferme di comprensione e le riformulazioni – che spesso coincidono con forme di feedback correttivo implicito – gli apprendenti ricevono input reso più comprensibile e sono spinti a modificare il proprio output, rendendolo più accurato e comprensibile. Questa negoziazione, quindi, crea opportunità per l'apprendimento. In aggiunta, la questione della correzione è stata affrontata alla luce delle teorie socio-costruttiviste e dell'approccio conversazionale all'acquisizione linguistica. La teoria Socioculturale (SCT) di Vygotsky (1978) evidenzia il ruolo cruciale dell'interazione sociale come motore dello sviluppo cognitivo, incluso quello linguistico. Concetti come *la Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP)* – la distanza tra ciò che un apprendente può fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto di un partner più esperto (insegnante o pari) – e *lo scaffolding* – il supporto fornito da tale partner – sono direttamente applicabili alla correzione. Secondo Vygotskij (1978), l'apprendimento è un processo sociale e culturale mediato dall'interazione con interlocutori più competenti, i quali forniscono supporto linguistico nella *zona di sviluppo prossimale (ZPD)*. In tale ottica, la correzione non è un'interferenza, ma una forma di *assistenza collaborativa (scaffolding)* che sostiene lo sviluppo cognitivo e linguistico. Tale prospettiva è stata ulteriormente approfondita dagli studi sull'interazione didattica e sulla negoziazione del significato condotti nell'ambito dell'*analisi della conversazione applicata alla glottodidattica* (Seedhouse, 2004; Walsh, 2006), che evidenziano il carattere contestuale, dinamico e co-costruito della correzione. Strettamente connesso a ciò è l'approfondimento delle *teorie sulla riparazione conversazionale* sviluppate dall'AC. L'Analisi Conversazionale (AC), come già accennato, offre strumenti metodologici rigorosi per esaminare le micro-strutture dell'interazione in classe. Studiando l'organizzazione sequenziale dei turni, le

coppie adiacenti e i meccanismi di riparazione, l'AC rivela come le pratiche correttive si inseriscono concretamente nel flusso della conversazione e come vengono co-costruite dai partecipanti (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Il lavoro pionieristico di Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) ha non solo classificato i diversi tipi di riparazione (SISR, OISR, SIOR, OIOR)^{***} ma ha anche identificato una “preferenza per l'auto-riparazione” nella conversazione ordinaria. Ciò significa che, tendenzialmente, i parlanti preferiscono correggere i propri errori piuttosto che essere corretti dagli altri, e che le strutture conversazionali sono organizzate in modo da favorire questa opzione. Questa preferenza ha implicazioni didattiche significative, suggerendo che le strategie correttive che promuovono l'auto-correzione (come le richieste di chiarimento o i prompt metalinguistici che guidano l'apprendente a trovare la forma corretta) potrebbero essere più efficaci e meno problematiche dal punto di vista affettivo rispetto alla correzione diretta da parte dell'insegnante (etero-riparazione). L'applicazione dell'AC allo studio specifico dell'interazione in aula di lingua (es. Seedhouse, 2004) ha permesso di osservare come queste strutture preferenziali possano essere modificate o mantenute nei diversi contesti pedagogici (es. lezione frontale vs. lavoro a coppie task-based). Un altro aspetto rilevante del dibattito riguarda la funzione pragmatica e interazionale della correzione nel contesto dell'aula di lingua straniera. Secondo la quale, la correzione non è solo un atto didattico, ma un'attività comunicativa che implica *prese di turno, riparazioni conversazionali, negoziazioni implicite* e forme di *mitigazione*, tutte azioni che coinvolgono la gestione dell'identità, della faccia (face) e del potere interazionale. Goffman (1967) e Brown e Levinson (1987) hanno fornito strumenti fondamentali per comprendere come gli atti correttivi possano minacciare la faccia positiva e negativa del discente, soprattutto se effettuati in maniera diretta o pubblica. Per questa ragione, i docenti tendono a utilizzare *strategie di mitigazione* (*hedging, humour, domande indirette*) o a rinviare la correzione a momenti *post-interazionali*.

Inoltre, la ricerca sul *Feedback Correttivo* (Corrective Feedback - CF) ha prodotto una vasta letteratura sull'efficacia dei diversi tipi di feedback (es. recast, prompt metalinguistici, correzione esplicita) in relazione a vari fattori, come il tipo di struttura linguistica target, il contesto di apprendimento e le caratteristiche degli apprendenti (Lyster & Ranta, 1997; Ellis, Loewen, & Erlam, 2006). Il feedback correttivo, se gestito adeguatamente, può fornire all'apprendente l'informazione necessaria (negativa o

^{***} autoriparazione autoiniziata: *self-initiated self-repair* (SISR) in cui il parlante segnala e risolve il problema;
autoriparazione eteroiniziata: *other-initiated self-repair* (OISR) in questo caso è l'interlocutore a segnalare il problema, ma è il parlante a risolverlo;
eteroriparazione autoiniziata: *self-initiated other-repair* (SIOR) quando il parlante indica il problema ed il quale viene emendato dall'interlocutore;
eteroriparazione eteroiniziata: *other-initiated other-repair* (OIOR) in questo caso l'interlocutore fa presente e pone rimedio al problema.

positiva) per rivedere le proprie ipotesi errate e far progredire la propria interlingua verso la competenza nella L2. *Il feedback correttivo* può essere visto anche come una forma di scaffolding che aiuta l'apprendente a superare le proprie difficoltà linguistiche e a internalizzare nuove forme e regole.

Uno dei dibattiti centrali e più rilevanti degli ultimi decenni riguarda la distinzione tra approcci didattici con un *Focus on Meaning* (privilegio della comunicazione fluida, il quale pone l'accento esclusivamente sul contenuto dell'interazione, riducendo al minimo gli interventi correttivi e lasciando che lo sviluppo linguistico emerga in modo naturale attraverso la partecipazione attiva a situazioni comunicative reali. Questo approccio, radicato nella teoria dell'acquisizione naturale (Krashen, 1982), ha tuttavia suscitato perplessità circa la possibilità di promuovere un apprendimento consapevole e accurato senza un minimo di controllo metalinguistico^{†††}) e quelli con un *Focus on Forms* (insegnamento esplicito e decontestualizzato delle regole grammaticali. È tipico dei metodi tradizionali es: grammatica-traduzione, in cui la correzione è sistematica, immediata e orientata alla conformità rispetto a regole grammaticali esplicitate. Questo approccio, pur efficace nel fornire sicurezza strutturale, è stato criticato per la sua scarsa attenzione agli aspetti pragmatici e comunicativi dell'uso linguistico^{†††}). Una posizione intermedia e oggi ampiamente condivisa è quella del *Focus on Form (FonF)* (Doughty & Williams, 1998), che propone di richiamare l'attenzione degli apprendenti sulle forme linguistiche problematiche all'interno di attività primariamente comunicative e orientate al significato. Vale a dire, il focus on form si è affermato all'interno dell'approccio comunicativo e soprattutto dell'insegnamento basato sull'input e l'interazione. Questo modello prevede l'intervento correttivo *contestuale e selettivo*, ossia orientato al significato e attivato solo quando un errore rischia di compromettere la comprensione o la riuscita dell'atto comunicativo^{§§§}. È stato il lavoro di Long (1991) che ha reso centrale questa prospettiva, proponendo che l'attenzione alla forma emerga all'interno di attività focalizzate principalmente sul contenuto^{****}. Il feedback correttivo è uno strumento chiave per implementare il FonF.

Nella pratica didattica attuale, si osserva una tendenza a superare la dicotomia tra forma e significato, optando per modelli *integrati e flessibili*, in cui la correzione viene calibrata in base a numerosi fattori:

- livello linguistico degli apprendenti,
- obiettivi dell'attività (comunicativi o strutturali),
- tipo di errore (fonologico, morfosintattico, lessicale, pragmatico),

^{†††} Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

^{†††} Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429–448.

^{§§§} Ellis, R. (2001). *Investigating Form-Focused Instruction*. *Language Learning*, 51(Suppl. 1), 1–46.

^{****} Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.

- fase dell'apprendimento (introduttiva, intermedia, avanzata),
- stile cognitivo e affettivo dell'allievo^{††††}.

In questo contesto si inseriscono anche approcci *ecologici e umanistici*, che vedono l'apprendente come un soggetto complesso, inserito in una rete di relazioni e di vissuti affettivi. Modelli come il *Task-Based Language Teaching (TBLT)* e il *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* offrono contesti ricchi di significato, nei quali la correzione è integrata all'azione, sostenendo la motivazione e l'autoregolazione degli apprendenti^{††††}. Tali approcci assieme all'approccio comunicativo, enfatizzano l'uso della lingua per scopi autentici, ponendo la sfida di come integrare efficacemente l'attenzione alla forma senza snaturare la natura comunicativa del compito.

La pragmatica, infine, ricorda l'importanza di considerare non solo la correttezza grammaticale ma anche l'appropriatezza socio-culturale e contestuale dell'uso linguistico. La correzione degli errori pragmatici (es. uso inappropriato di formule di cortesia, violazione delle norme conversazionali) presenta sfide specifiche ma è essenziale per lo sviluppo di una piena competenza comunicativa nella L2/LS. La questione della correzione insomma, non può essere disgiunta dal contesto culturale e istituzionale in cui essa si realizza dato che le aspettative degli studenti, le rappresentazioni sociali della lingua straniera e il ruolo attribuito all'insegnante come "autorità linguistica" influenzano profondamente l'efficacia e l'accettabilità delle pratiche correttive.

3. Tipologie e funzioni della correzione nella didattica delle lingue

Nel quadro dell'insegnamento e l'apprendimento linguistico e specificamente nel contesto dell'aula di lingua straniera, la correzione rappresenta una pratica pedagogica fondamentale, ma al tempo stesso complessa e controversa. La correzione non è un atto meramente valutativo, ma un *dispositivo pedagogico complesso* che si costruisce nell'interazione e nell'equilibrio tra attenzione alla forma e attenzione al significato, la cui complessità deriva non soltanto dalla varietà delle tipologie di errore, ma anche dalla molteplicità delle finalità didattiche e delle strategie operative impiegate. In generale, le sue manifestazioni possono variare in base a molteplici fattori: *il tipo di errore, il momento dell'intervento, la modalità di realizzazione e l'approccio metodologico dell'insegnante*. La quale può anche assumere forme diverse e rispondere a finalità differenti: può mirare al *consolidamento grammaticale*, alla *promozione dell'autocorrezione*, alla *gestione degli errori pragmatici*, o ancora alla *rinegoziazione del significato*. Questa sezione si propone di esaminare in dettaglio le diverse tipologie di correzione e le funzioni che esse assolvono nei processi di apprendimento linguistico,

^{††††} Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.

^{††††} Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

con particolare attenzione alla loro incidenza sull'efficacia didattica e sull'interazione comunicativa in classe di lingua straniera.

3.1. *Tipologie di correzione*

Dal punto di vista tipologico, la letteratura distingue generalmente tra due macro-categorie di errori: quelli *sistematici*, legati alle regolarità interlinguistiche che caratterizzano lo stadio evolutivo dell'apprendente, e quelli *occasional*i, attribuibili a disattenzione o interferenze contestuali^{§§§§}. Gli errori sistematici forniscono indicazioni preziose sullo stato di sviluppo dell'interlingua dell'apprendente (Selinker, 1972), e per tale ragione non andrebbero sempre trattati come deviazioni da correggere immediatamente, ma come tappe prevedibili e transitorie di un processo in fieri.^{*****}

Sulla base della tipologia dell'errore quindi, le principali distinzioni tipologiche della correzione possono essere articolate lungo diverse dimensioni. Una prima distinzione classica è quella tra *correzione esplicita* e *correzione implicita*. Nella prima, l'insegnante segnala chiaramente l'errore dello studente e fornisce la forma corretta; nella seconda, invece, la correzione si attua in modo più indiretto, attraverso *reformulazione* (recast), *richiesta di riformulazione* (elicitation), *metalinguistic feedback*, *ripetizione con intonazione marcata*, *chiarificazione* (clarification request) *domande guida o segnali discorsivi* che inducono lo studente a riflettere sull'errore senza che venga fornita una soluzione immediata. (Lyster, Ranta, 1997)^{††††}. Ognuna di queste modalità comporta diversi gradi di intervento da parte dell'insegnante e differenti livelli di consapevolezza da parte dell'apprendente.⁺⁺⁺⁺ Ad esempio, la riformulazione permette di fornire un modello corretto senza interrompere troppo il flusso comunicativo, mentre la correzione esplicita può risultare più invasiva ma anche più chiara per l'apprendente in fase iniziale. Un'altra distinzione riguarda *il momento dell'intervento correttivo*, che può essere *immediato* (durante l'interazione) oppure *differito* (alla fine dell'attività comunicativa o in un momento specificamente dedicato al feedback)^{§§§§§}. La scelta tra queste modalità dipende in gran parte dagli obiettivi dell'attività didattica: nelle attività focalizzate sulla fluency, una correzione differita tende a preservare la spontaneità comunicativa, mentre in quelle focalizzate sull'accuracy è più giustificato un intervento immediato. Dal punto di vista della fonte della correzione, si distinguono la correzione *eterogestita* (a cura dell'insegnante o dei compagni) e la *autocorrezione*. Quest'ultima, come ha spiegato

^{§§§§} Cfr. Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161–170.

^{*****} Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.

^{††††} Lyster, R., & Ranta, L. (1997). *Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.

⁺⁺⁺⁺ Lyster, R., & Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake". *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.

^{§§§§§} Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). *Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar*. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339–368.

Corder (1981), se adeguatamente stimolata, ha un grande valore formativo in quanto rafforza l'autonomia dello studente e favorisce lo sviluppo della consapevolezza linguistica*****.

Al di là delle classificazioni, è cruciale comprendere il ruolo interazionale che la correzione svolge all'interno della classe di lingua. Ogni atto correttivo, infatti, non è mai neutro ma modifica la struttura stessa della conversazione. Le sequenze triadiche Insegnante-Risposta-Feedback (IRF) o Initiation-Response-Evaluation (IRE) per esempio, identificate come tipiche del parlato istituzionale scolastico (McHoul, 1978; Bada, 2017, Sez. 2.1), spesso si manifestano proprio attraverso la valutazione/correzione dell'insegnante nel terzo turno. Di conseguenza, recenti ricerche hanno evidenziato l'importanza delle strategie conversazionali di correzione che gli studiosi di analisi della conversazione (Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977) hanno osservato in che misura *la riparazione* (repair) si manifesti come un processo distribuito, che può essere avviato sia dal parlante stesso (self-initiated repair) che dal co-parlante (other-initiated repair), ed è strettamente legato alla gestione del turno di parola e alla cooperazione interazionale†††††.

3.2. Funzioni della correzione

Le funzioni e le finalità della correzione sono molteplici e interconnesse. In primo luogo, essa assolve una *funzione formativa*; quando mira a guidare l'apprendente nella costruzione delle proprie ipotesi linguistiche, ovvero contribuendo alla costruzione della competenza linguistica degli apprendenti attraverso il rafforzamento della grammatica, della pronuncia e del lessico. Long (1996) afferma che questa funzione sia particolarmente rilevante nell'ambito dell'insegnamento della L2/LS, dove la consapevolezza dell'errore può attivare meccanismi di auto-regolazione e di apprendimento riflessivo†††††. In secondo luogo, la correzione secondo Kasper (1985) ha una *funzione regolativa*, in quanto interviene nel corso dell'interazione per garantire la comprensibilità del messaggio e mantenere l'efficacia comunicativa. In tal senso, la correzione non è solo uno strumento di valutazione, ma anche di costruzione della coerenza conversazionale.§§§§§ Un ulteriore aspetto è la *funzione metalinguistica*, che si esplica quando l'atto correttivo stimola la riflessione esplicita sulla lingua. Questo accade, ad esempio, quando l'insegnante utilizza strategie di feedback elaborativo o domande metariflessive del tipo: "Secondo te, perché questa forma non è

***** Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

††††† Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. *Language*, 53(2), 361–382.

††††† Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–468). San Diego: Academic Press.

§§§§§ Kasper, G. (1985). *Repair in foreign language teaching*. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 200–215.

corretta?"***** è necessario comunque citare anche *la funzione valutativa della correzione*, quando è legata a una prestazione misurabile; o ancora, quella di *tipo relazionale*, quando assume una funzione negoziale all'interno dello scambio interattivo††††††. Non va trascurata anche la *funzione affettiva* della correzione; modalità correttive troppo frequenti o percepite come punitive possono generare ansia, demotivazione o resistenza all'apprendimento. Al contrario, una correzione sensibile, calibrata e orientata al sostegno può favorire un clima di fiducia e incoraggiare l'impegno comunicativo degli studenti.††††††

4. Implicazioni psicologiche della correzione: ansia, motivazione e atteggiamenti degli apprendenti

La ricerca glottodidattica e psicopedagogica ha evidenziato che la modalità con cui l'errore viene trattato può facilitare o ostacolare l'acquisizione linguistica, influenzando direttamente variabili come l'autoefficacia, l'ansia comunicativa, la motivazione intrinseca, l'atteggiamento verso la lingua e verso sé stessi e il senso di appartenenza al gruppo classe§§§§§§. Nel processo di apprendimento di una lingua straniera quindi, la correzione non è un'azione neutra: essa incide profondamente sull'esperienza soggettiva dell'apprendente, interagendo con tali variabili psicologiche. Tali aspetti costituiscono un campo di riflessione privilegiato per chi intende adottare pratiche didattiche consapevoli e fondate su una comprensione complessiva del soggetto in apprendimento. *L'ansia da prestazione linguistica*, in particolare, è stata ampiamente studiata nella letteratura psicoeducativa. Horwitz et al. (1986) definiscono *l'ansia da lingua straniera* come "una distintiva complessa costellazione di autoconsapevolezza, sentimenti di tensione, paura e apprensione vissuti durante l'apprendimento e l'uso di una lingua straniera"*****. Tale ansia può essere innescata o intensificata dalle situazioni correttive, soprattutto quando l'intervento correttivo è percepito come giudicante, pubblico o imprevedibile. Gli effetti dell'ansia sull'apprendimento sono molteplici: può ridurre la capacità di elaborazione linguistica, inibire l'accesso alla memoria di lavoro, ostacolare la partecipazione attiva all'interazione e compromettere l'autoefficacia percepita††††††††. Ad esempio, apprendenti con elevati livelli di ansia linguistica tendono a evitare la produzione orale spontanea, per timore di incorrere in errori e conseguenti

***** Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.

†††††† Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.

†††††† Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

§§§§§§ Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.

***** Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

†††††††† MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). *Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature*. *Language Learning*, 41(1), 85–117.

correzioni pubbliche⁺⁺⁺⁺⁺. In un contesto scolastico, una correzione brusca durante una simulazione orale può provocare nel discente il rifiuto ad esporsi verbalmente nelle lezioni successive, con una ricaduta negativa sulla partecipazione e sul progresso.

Un secondo aspetto rilevante riguarda *la motivazione*, che può essere *intrinseca* (quando deriva da un interesse personale verso la lingua) o *estrinseca* (quando è legata a fattori esterni come voti, premi o approvazione sociale)⁺⁺⁺⁺⁺. Il modo in cui viene gestita la correzione può influenzare entrambi i tipi di motivazione: correzioni eccessivamente punitive o impersonali tendono a ridurre la motivazione intrinseca, mentre pratiche correttive orientate al sostegno, all'incoraggiamento e alla riflessione autonoma favoriscono un clima di apprendimento positivo e motivante^{*****}. In ambito motivazionale, la teoria dell'autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985) fornisce un utile quadro interpretativo: Deci e Ryan (1985) hanno mostrato che l'apprendimento ottimale si verifica quando il soggetto percepisce tre bisogni fondamentali soddisfatti: *autonomia, competenza e relazionalità*. La correzione, se condotta in modo rispettoso e dialogico, può rafforzare il senso di competenza e promuovere l'autonomia, mentre, se percepita come umiliante o intrusiva, può compromettere tali bisogni fondamentali, inducendo una motivazione estrinseca basata sul timore della valutazione, anziché su una spinta interna alla comunicazione. Anche *gli atteggiamenti degli apprendenti* nei confronti della correzione giocano un ruolo centrale. Diversi studi qualitativi dimostrano come gli apprendenti non siano affatto unanimi nella percezione delle pratiche correttive: alcuni le ritengono essenziali per migliorare, altri le vivono come una fonte di disagio e demotivazione⁺⁺⁺⁺⁺. Un esempio emblematico emerge da un'indagine condotta in contesto universitario su studenti italiani apprendenti di francese LS: molti partecipanti hanno dichiarato di preferire la correzione differita, accompagnata da spiegazioni, rispetto alla correzione immediata e implicita, che genera confusione e senso di inadeguatezza⁺⁺⁺⁺⁺.

Inoltre, secondo il modello affettivo-cognitivo di Arnold e Brown (1999), gli aspetti emotivi dell'apprendimento linguistico, quali la fiducia in sé stessi, la tolleranza dell'ambiguità e la percezione dell'errore, sono strettamente connessi con il successo nell'apprendimento delle lingue. L'errore, in questo quadro è ispirato dalla prospettiva di Corder (1967); ossia non è più visto come una deviazione patologica da correggere,

⁺⁺⁺⁺⁺ Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). *Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance*. *Modern Language Journal*, 86(4), 562–570.

⁺⁺⁺⁺⁺ Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Longman.

^{*****} Ushioda, E. (2011). *Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives*. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199–210.

⁺⁺⁺⁺⁺ Schulz, R. A. (2001). *Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA–Colombia*. *Modern Language Journal*, 85(2), 244–258.

⁺⁺⁺⁺⁺ Dewaele, J.-M. (2015). *On emotions in foreign language learning and use*. *The Language Teacher*, 39(3), 13–15.

ma come un segnale dello sviluppo in corso, un elemento naturale e persino necessario nel percorso di apprendimento.

In aggiunta, numerosi studi hanno confermato che la correzione esplicita e punitiva, soprattutto se effettuata in modo pubblico o giudicante, può generare sentimenti di umiliazione, ansia e frustrazione, fino a provocare forme di inibizione comunicativa, ritiro sociale o rifiuto dell'apprendimento^{§§§§§§§§}. Ciò è particolarmente vero per apprendenti adulti, che attribuiscono maggiore valore alla propria immagine sociale e alla performance linguistica, ma anche nei contesti scolastici, dove la relazione con il docente è investita di significati affettivi profondi. Al contrario, una gestione empatica e rispettosa dell'errore può trasformare la correzione in un'opportunità formativa, rafforzando il senso di autoefficacia e la motivazione all'apprendimento. In questo senso, l'uso di strategie correttive indirette, come *il recast*, *la richiesta di chiarificazione* o *la riformulazione con intonazione interrogativa*, consente di mantenere la dimensione dialogica dell'interazione senza minacciare il volto dell'apprendente^{*****}.

Tali strategie si ispirano al principio della *face-saving communication* (Brown & Levinson, 1987), secondo cui ogni interazione è regolata da un equilibrio tra il bisogno di esprimersi liberamente e quello di salvaguardare la propria immagine sociale. La correzione dovrebbe dunque essere calibrata in modo da evitare la minaccia alla "*positive face*" (desiderio di approvazione) e alla "*negative face*" (desiderio di autonomia).

È compito dell'insegnante costruire un clima didattico favorevole, in cui l'errore sia normalizzato e persino valorizzato come strumento di crescita. Le pratiche metariflessive, come la discussione collettiva sugli errori più frequenti o la loro analisi in forma anonima, possono contribuire a ridurre l'ansia da prestazione e promuovere un atteggiamento positivo verso l'apprendimento^{††††††††}. In sintesi, la dimensione affettiva della correzione non può essere trascurata. La sua gestione implica una sensibilità pedagogica specifica, in grado di riconoscere il valore emotivo dell'errore e di utilizzare la correzione come leva per costruire fiducia, coesione e motivazione all'interno del processo di comunicazione in lingua straniera.

Alla luce di queste considerazioni, è evidente che l'efficacia della correzione dipende non solo dalla strategia adottata, ma anche dalla sua *contestualizzazione pedagogica* e dalla *relazione educativa* che l'insegnante è in grado di costruire. Una correzione efficace è quella che tiene conto della storia individuale dell'apprendente, dei suoi stili cognitivi, dei suoi bisogni affettivi e delle sue risorse emotive. L'insegnante dovrebbe

^{§§§§§§§§} Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

^{*****} Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.

^{††††††††} Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199–210.

dunque agire come un mediatore sensibile, capace di trasformare l'errore in un'opportunità di sviluppo, senza compromettere la fiducia del discente nelle proprie capacità.

5. Difficoltà e problematiche nella pratica correttiva: implicazioni sul piano comunicativo

Nonostante la riconosciuta necessità della correzione nel percorso di apprendimento di una L2/LS, la sua implementazione pratica è costellata di problematiche e criticità che insegnanti e ricercatori non possono ignorarle. Un approccio ingenuo o meccanicistico alla correzione rischia non solo di essere inefficace, ma persino controproducente, ostacolando la comunicazione e minando le basi motivazionali dell'apprendimento. In effetti, le problematiche legate alla correzione nel processo comunicativo in lingua straniera sono numerose e complesse. Esse coinvolgono dimensioni linguistiche, pragmatiche, interazionali e affettive, e richiedono un'attenta riflessione teorica e operativa per essere affrontate efficacemente. È dunque essenziale analizzare – quanto possibile – criticamente questi aspetti per sviluppare pratiche didattiche più consapevoli e sensibili.

Una delle criticità più evidenti è il potenziale di *interruzione della comunicazione*. Intervenire per correggere un errore, specialmente se in modo esplicito e immediato durante un'attività focalizzata sulla fluidità, può spezzare il flusso del discorso, distogliere l'attenzione del parlante e degli interlocutori dal contenuto del messaggio e inibire la volontà di continuare a esprimersi. Si crea così una tensione costante tra l'obiettivo dell'accuratezza formale e quello della fluidità comunicativa. Un eccessivo sbilanciamento verso la prima rischia di sacrificare la spontaneità e la naturalezza dell'interazione, trasformando la conversazione in un esercizio di grammatica mascherato e limitando le opportunità per gli studenti di sperimentare la lingua in modo autentico. Correggere un errore durante un'interazione quindi, può interrompere il flusso discorsivo, ridurre la motivazione del parlante e minare la fiducia nella propria competenza linguistica. Questo fenomeno è noto come *effetto disfluente* della correzione, ovvero la tendenza dell'intervento correttivo a ostacolare l'emergere naturale dell'enunciazione spontanea. (Ellis, 2009). Dal punto di vista conversazionale, le correzioni possono interferire con l'organizzazione sequenziale del discorso, nella terminologia dell'analisi della conversazione, esse si configurano come *inserzioni disallineate* rispetto alla sequenza preferita, ossia quella orientata al perseguimento dell'attività sociale in corso. (Schegloff, 1987). In questo senso, un'interruzione correttiva può essere percepita come una deviazione rispetto alla progressione attesa della conversazione, generando una forma implicita di disconferma sociale. pur avendo una funzione pedagogica, può comportare un'interferenza nell'atto comunicativo, riducendo la spontaneità dello studente e reindirizzando il focus dall'intenzione

comunicativa all'accuratezza grammaticale. La ricerca di un equilibrio dinamico tra questi due poli è una delle sfide principali per l'insegnante, che deve saper valutare quando e come intervenire senza soffocare la comunicazione.

Un ulteriore problema riguarda la *tempistica della correzione*, ossia il momento in cui essa viene effettuata. Una correzione immediata può compromettere l'autonomia del parlante e la costruzione della sequenza discorsiva; una correzione ritardata, invece, può perdere la sua efficacia didattica. Questa tensione è stata discussa anche nella letteratura glottodidattica, dove si distingue tra *correzione implicita*, come le richieste di riformulazione o i segnali di sorpresa, e *correzione esplicita*, in cui l'errore viene apertamente segnalato e corretto^{*****}.

Un'altra area problematica riguarda *l'interpretazione della correzione da parte degli apprendenti*. Non sempre il feedback fornito dall'insegnante viene percepito e processato dallo studente nel modo inteso. Le correzioni implicite, come le riformulazioni (recast), sono particolarmente soggette a questa ambiguità: numerosi studi (es. Lyster, Ranta, 1997) hanno mostrato che gli studenti spesso non le riconoscono come correttive, interpretandole semplicemente come conferme di comprensione o ripetizioni. Affinché il feedback sia efficace (porti cioè all'"uptake", ovvero alla sua ricezione e possibile utilizzo da parte dello studente), devono verificarsi diverse condizioni: lo studente deve notare la discrepanza tra la propria produzione e la forma target fornita dal feedback, deve comprenderne la natura e deve essere in grado di integrare l'informazione nella propria interlingua. Fattori come la salienza del feedback, la complessità dell'errore, il carico cognitivo dello studente e le sue credenze sull'apprendimento influenzano significativamente questo processo. Un feedback non percepito o non compreso è, di fatto, un'opportunità di apprendimento mancata. Forse l'aspetto più delicato riguarda *l'impatto affettivo e motivazionale* della correzione. Sul piano socio-affettivo, gli interventi correttivi possono incidere negativamente sull'atteggiamento degli apprendenti nei confronti della lingua straniera, specialmente in contesti in cui la dimensione identitaria è in gioco. Correggere un errore può essere percepito non solo come una valutazione della prestazione linguistica, ma anche come un giudizio sull'identità dell'interlocutore. (Kramsch, 1993). La percezione del fallimento, in tali casi, può ostacolare il processo di appropriazione linguistica e scoraggiare la partecipazione attiva. Essere corretti ripetutamente anche, soprattutto se in modo percepito come giudicante o svalutante, come abbiamo già visto sopra, può generare ansia linguistica, aumentare *il filtro affettivo* descritto da Krashen (1982) – quella barriera emotiva che impedisce l'acquisizione – e diminuire la fiducia nelle

***** Cfr. Lyster, R., & Ranta, L. (1997). *Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.

proprie capacità. Come già accennato, la correzione può essere vissuta come un atto minaccioso per la “faccia” (Brown & Levinson, 1987), mettendo a rischio l’immagine che lo studente vuole proiettare di sé come comunicatore competente. Questo può portare anche a una riduzione della partecipazione attiva, a una maggiore riluttanza a correre rischi linguistici e, in ultima analisi, a un calo della motivazione intrinseca e della volontà di Comunicare (Willingness to Communicate - WTC; MacIntyre, Clément, Dörnyei, & Noels, 1998). Creare un ambiente di apprendimento sicuro, in cui l’errore sia visto come una parte naturale e costruttiva del processo e la correzione sia percepita come un supporto e non come una sanzione, è fondamentale per mitigare questi rischi. Inoltre, vi è il problema della *selettività e coerenza* nell’uso della correzione. Non tutti gli errori vengono corretti, e la selezione di cosa correggere è spesso soggettiva, influenzata da fattori come il tipo di errore (lessicale, grammaticale, pragmatico), il contesto istituzionale, il livello di competenza dell’apprendente, e persino lo stile personale dell’insegnante. (Long, 2007). Questa variabilità rischia di compromettere la trasparenza del contratto didattico e di generare confusione negli apprendenti.

Infine, non vanno trascurati *gli aspetti culturali e pragmatici*. Le aspettative riguardo alla correzione possono variare significativamente tra culture diverse: alcuni contesti educativi valorizzano la correzione esplicita e diretta, mentre altri preferiscono approcci più indiretti. Gli studenti possono arrivare in classe con aspettative preconette basate sulle loro esperienze precedenti, che possono entrare in conflitto con le pratiche dell’insegnante. Inoltre, la correzione di errori pragmatici o sociolinguistici (es. livello di formalità inappropriato, violazione delle norme di cortesia) è particolarmente complessa, poiché spesso non esiste una singola “forma corretta” e l’appropriatezza dipende fortemente dal contesto e dalle relazioni tra gli interlocutori. Anche approcci didattici innovativi come *il task-based learning* non sono esenti da criticità: Seedhouse (2004), ad esempio, ha sollevato dubbi sul fatto che, in assenza di un intervento mirato, le interazioni focalizzate sul compito potrebbero portare gli studenti a trascurare l’accuratezza formale, privilegiando la semplice riuscita comunicativa, anche attraverso l’uso della L1 o di forme semplificate (come parzialmente osservato anche in Bada, 2017, Sez. 5.2 e 6). Questo sottolinea la necessità di integrare consapevolmente momenti di attenzione alla forma anche all’interno di attività orientate al significato. Infatti, dal punto di vista didattico, uno degli aspetti più discussi riguarda il momento in cui è opportuno intervenire. Alcune scuole di pensiero ritengono che l’intervento correttivo debba essere immediato, per evitare la fossilizzazione dell’errore; altre, al contrario, suggeriscono una correzione differita, che non disturbi il flusso comunicativo e permetta all’apprendente di autocorreggersi attraverso la riflessione successiva.~~~~~ L’approccio comunicativo ha progressivamente orientato l’attenzione verso modalità

~~~~~ Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How Languages Are Learned*. Oxford University Press.

correttive che non interrompano la fluency e che rispettino l'autonomia comunicativa dell'apprendente, privilegiando strategie indirette, differite o implicite. \*\*\*\*\*

In contesti di apprendimento formale, inoltre, è cruciale tenere conto del tipo di attività (orale o scritta, strutturata o libera) e della fase del processo didattico (presentazione, pratica o produzione), per calibrare in modo adeguato la forma e l'intensità dell'intervento correttivo.†††††††† Per di più, le pratiche di correzione devono considerare la dimensione affettiva dell'apprendente, il suo livello di ansia linguistica e la sua percezione dell'errore. Un eccesso di correzione può generare frustrazione, ostacolando la partecipazione attiva e la motivazione all'apprendimento. Al contrario, una correzione orientata allo sviluppo può trasformarsi in un'opportunità formativa, contribuendo alla costruzione di un ambiente di apprendimento cooperativo, inclusivo e riflessivo.††††††††

Alla luce di quanto esposto, appare evidente che la correzione linguistica non può essere ridotta a una semplice pratica tecnica. Essa implica come abbiamo già detto, scelte pedagogiche complesse, che devono tener conto degli obiettivi comunicativi, del profilo degli apprendenti, del contesto istituzionale e delle dinamiche interazionali, inoltre implica la negoziazione di significati, la costruzione di conoscenza e la gestione delle dinamiche interazionali. È proprio su questo sfondo che si rende necessaria una riflessione approfondita sui modelli teorici e sulle implicazioni operative della correzione nell'insegnamento delle lingue straniere. Una riflessione critica anche sull'uso e sulle finalità della correzione è pertanto necessaria per promuovere approcci didattici più efficaci, inclusivi e orientati alla *competenza comunicativa*.

### **6. Prospettive glottodidattiche per una correzione efficace: verso un modello integrato**

Alla luce delle problematiche evidenziate, risulta evidente che il ruolo della correzione nel processo di comunicazione in lingua straniera non può essere pensato in termini dicotomici — utile o dannosa, esplicita o implicita — ma deve essere inserito in una cornice più ampia e dinamica, in cui entrano in gioco fattori cognitivi, relazionali, pragmatici e contestuali. Di fronte alle criticità evidenziate anche, emerge la necessità di adottare strategie correttive che siano non solo teoricamente fondate ma anche concretamente efficaci nel promuovere l'apprendimento senza compromettere la comunicazione e la motivazione. L'efficacia non risiede in una singola tecnica “miracolosa”, bensì nella capacità dell'insegnante di L2/LS di selezionare e modulare gli interventi in modo flessibile e consapevole, tenendo conto di una molteplicità di

\*\*\*\*\* Doughty, C. (2001). "Cognitive underpinnings of focus on form". In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 206–257). Cambridge University Press.

†††††††† Ellis, R. (2009). *Corrective feedback and teacher development*. L2 Journal, 1(1), 3–18.

†††††††† Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

fattori: la natura dell'errore (globale, locale, lessicale, grammaticale, pragmatico), il livello di competenza degli apprendenti, gli obiettivi specifici dell'attività didattica (focus sulla fluidità o sull'accuratezza), il momento dell'interazione e le caratteristiche individuali degli studenti.

Comprendere la complessità del fenomeno correttivo permette agli insegnanti di affinare le proprie scelte pedagogiche, rendendole più consapevoli, flessibili ed efficaci nel supportare il percorso di apprendimento degli studenti. Emergono, in particolare, tre aree di riflessione cruciali per un insegnamento che integri la correzione in modo produttivo.

In primo luogo, è fondamentale promuovere un *uso consapevole della correzione*. Ciò significa superare approcci basati sull'intuizione o sulla routine e adottare un processo decisionale informato (*decision-making*). L'insegnante deve possedere un ampio repertorio di strategie correttive (implicite, esplicite, differite, collaborative, ecc.) e saper scegliere quella più adeguata in base a una valutazione attenta del contesto specifico: il tipo e la gravità dell'errore, il livello e le caratteristiche dello studente, l'obiettivo dell'attività in corso (focus sul significato o sulla forma), il momento dell'interazione. Questa consapevolezza richiede una solida formazione iniziale e continua degli insegnanti, che li doti non solo della conoscenza delle diverse tecniche, ma anche della capacità di analizzare l'interazione in classe e di riflettere criticamente sulle proprie pratiche. Un insegnante consapevole sa quando è opportuno intervenire immediatamente e quando è preferibile soprassedere o rimandare la correzione, sa come modulare l'esplicitezza del feedback e come utilizzare le risposte degli studenti per calibrare i propri interventi successivi.

In secondo luogo, una educazione linguistica efficace deve mirare a un equilibrio dinamico tra accuratezza e fluidità. Come evidenziato nel titolo precedente, un'enfasi eccessiva sull'accuratezza può inibire la comunicazione, mentre una focalizzazione esclusiva sulla fluidità rischia di portare alla fossilizzazione degli errori e a trascurare lo sviluppo della competenza grammaticale (come paventato da Seedhouse, 2004). La soluzione non sta nello scegliere l'uno o l'altro polo, ma nell'integrare sapientemente i due obiettivi. Ciò può avvenire alternando fasi dell'unità didattica o attività con focus diversi: momenti dedicati alla comunicazione libera e spontanea, in cui la correzione è minima, discreta o differita, si affiancheranno a momenti specificamente dedicati alla riflessione sulla lingua e all'esercitazione di forme specifiche, in cui un feedback più mirato è appropriato. L'approccio del Focus on Form (FonF) offre un quadro di riferimento utile per integrare l'attenzione alla forma all'interno di attività primariamente comunicative, ad esempio attraverso brevi interventi correttivi mirati che emergono naturalmente dalla conversazione o dalla negoziazione del significato, senza interrompere eccessivamente il flusso comunicativo.

In terzo luogo, l'insegnante assume un ruolo metacomunicativo e metacognitivo fondamentale. Non si tratta solo di *correggere* gli errori, ma di *parlare* della correzione e dell'errore con gli studenti. Rendere gli apprendenti consapevoli delle strategie correttive utilizzate in classe, dei loro scopi e delle loro modalità, può aiutarli a interpretare correttamente il feedback e a utilizzarlo in modo più efficace. È importante coltivare un clima di classe in cui l'errore sia esplicitamente riconosciuto come un'opportunità di apprendimento, una tappa naturale e necessaria del percorso.

Infatti, da una parte, un elemento chiave suggerito dall'Analisi Conversazionale è il rispetto della preferenza per l'auto-riparazione (Schegloff et al., 1977). Le strategie che incoraggiano lo studente a identificare e correggere autonomamente i propri errori sono generalmente considerate più potenti per l'apprendimento a lungo termine e meno problematiche dal punto di vista affettivo rispetto alla correzione diretta fornita dall'insegnante. Questo non significa escludere la correzione esplicita, ma riservarla a situazioni specifiche in cui è ritenuta più opportuna (es. errori fossilizzati, spiegazione di regole complesse). Il repertorio di strategie a disposizione dell'insegnante è ampio e variegato.

Dall'altra parte, la glottodidattica contemporanea ha cercato di affrontare questa complessità elaborando modelli di intervento correttivo basati su un principio di *coerenza didattica e sensibilità comunicativa*, in cui la correzione è integrata nei processi formativi e non imposta dall'esterno<sup>§§§§§§§§§§</sup>. Uno degli approcci più promettenti è il cosiddetto *modello interazionale-adattivo*, il quale considera l'interazione tra docente e discente come un processo co-costruito, nel quale il feedback correttivo si adatta continuamente alle esigenze comunicative e cognitive dell'apprendente. In questo modello viene presa in considerazione la prospettiva di Vygotskij (1978), secondo la quale, l'errore non viene interpretato come semplice infrazione a una regola normativa, ma come indice di una *zona prossimale di sviluppo (ZPD)*<sup>\*\*\*\*\*</sup>. In tale cornice, la correzione non è tanto un atto riparativo quanto un'opportunità per negoziare significati e rafforzare l'interlingua dell'apprendente. Lyster et al (2013) nel loro contributo, hanno sottolineato le pratiche correttive ispirate a questo modello e che includono strategie come il *recasting (riformulazione implicita)*, la *sollecitazione metalinguistica*, l'*auto-correzione guidata* e l'*elicitazione dialogica*<sup>††††††††††</sup>. Questi interventi sono meno intrusivi rispetto alla correzione esplicita e permettono al parlante di mantenere il controllo del turno conversazionale, favorendo la riflessione linguistica e la consapevolezza metacomunicativa.

<sup>§§§§§§§§§§</sup> Cfr. Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Cfr. Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

<sup>††††††††††</sup> Cfr. Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). *Oral corrective feedback in second language classrooms*. *Language Teaching*, 46(1), 1–40.

Dal punto di vista operativo, risulta cruciale che la correzione sia inserita in un quadro pedagogico coerente, in cui siano chiaramente definiti gli obiettivi comunicativi, la tipologia di attività proposte e il livello di competenza linguistica degli studenti. In contesti principianti, ad esempio, sarà più opportuno privilegiare la fluidità comunicativa e rinviare le correzioni formali a momenti specifici; in contesti avanzati, invece, si potrà lavorare più direttamente sull'accuratezza, anche attraverso il feedback esplicito. (Doughty, 2001)

Infine, l'efficacia della correzione dipende in larga parte dalla sua percezione da parte degli apprendenti. Secondo Ellis (2017), è fondamentale promuovere una consapevolezza condivisa delle finalità didattiche del feedback correttivo, mediante la negoziazione di un "*contratto didattico*" che chiarisca fin dall'inizio quali errori verranno corretti, con quali modalità e in quali momenti. Questo approccio trasparente, partecipativo e dialogico contribuisce a ridurre l'impatto affettivo negativo della correzione e a rafforzare l'alleanza formativa tra insegnante e studenti\*\*\*\*\*

#### **4. Conclusione generale:**

L'articolo ha analizzato in profondità il tema della correzione nel processo di comunicazione in lingua straniera; i modelli teorici, le pratiche didattiche e le criticità legate alla correzione degli errori nell'apprendimento delle lingue seconde e straniere. Il quale ha messo in luce la natura intrinsecamente complessa e sfaccettata di questo fenomeno. Lungi dall'essere una semplice procedura tecnica, la correzione si configura come un atto didattico e interazionale denso di implicazioni, che si colloca al crocevia tra la necessità di promuovere l'accuratezza linguistica e l'esigenza di preservare la fluidità comunicativa e un clima di classe positivo e motivante.

Le "metamorfosi" della correzione, osservabili nel passaggio da approcci più tradizionali a metodologie orientate all'azione e al compito, riflettono l'evoluzione dell'educazione linguistica e la crescente consapevolezza dell'importanza dell'interazione autentica. Attraverso l'esame delle pratiche correttive e dei loro effetti sull'interazione infatti, è emersa la necessità di superare approcci rigidi e normativi, per adottare invece una prospettiva integrata e dialogica, che tenga conto non solo dell'accuratezza linguistica, ma anche della dimensione relazionale e affettiva dell'apprendimento. La correzione in un contesto istituzionale non può essere intesa come una semplice "riparazione" dell'errore, ma deve essere riconcettualizzata come un atto *comunicativo e formativo*, capace di orientare la crescita linguistica e cognitiva dell'apprendente.

La riflessione teorica proposta in questo articolo mira a fornire strumenti analitici e operativi per una pratica correttiva più consapevole, efficace e rispettosa della

---

\*\*\*\*\* Cfr. Ellis, R. (2017). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford : Oxford University Press.

complessità dell'interazione in lingua straniera. Da una parte, l'analisi ha evidenziato sfide significative : l'interruzione del flusso comunicativo, l'ambiguità nella percezione del feedback da parte degli apprendenti, l'impatto potenzialmente negativo sulla sfera affettiva e motivazionale, e le difficoltà legate agli aspetti culturali e pragmatici. Di fronte a queste problematiche, possiamo dire che non esiste una soluzione univoca o una strategia correttiva universalmente valida. La chiave risiede piuttosto nella capacità dell'insegnante di operare scelte didattiche flessibili, consapevoli e sensibili al contesto. L'efficacia della correzione dipende quindi dalla capacità dell'insegnante di modularla in funzione del contesto, del livello degli studenti, degli obiettivi dell'interazione e della qualità della relazione pedagogica. Ciò implica la padronanza di un ampio repertorio di tecniche correttive, la capacità di valutare attentamente la situazione specifica e l'abilità di bilanciare dinamicamente l'attenzione alla forma e quella al significato. Fondamentale appare la promozione dell'auto-monitoraggio e dell'auto-riparazione da parte degli studenti, in linea con la preferenza osservata nella conversazione naturale, e la coltivazione di un ambiente di apprendimento in cui l'errore sia visto non come un fallimento da sanzionare, ma come una preziosa opportunità di crescita e riflessione sulla lingua. Il ruolo metacomunicativo dell'insegnante, che guida gli studenti a comprendere i meccanismi della correzione e il valore dell'errore, diventa pertanto cruciale.

Le prospettive di ricerca futura in questo campo rimangono ampie e stimolanti. Sarebbe utile approfondire ulteriormente l'efficacia a lungo termine delle diverse strategie di feedback correttivo, anche in relazione a specifiche strutture linguistiche e a diverse tipologie di apprendenti. L'impatto delle nuove tecnologie e dei contesti di apprendimento online o mediati dal computer sulle pratiche correttive rappresenta un'area di indagine in rapida espansione. Altrettanto importante è studiare l'interazione tra le strategie di feedback e le differenze individuali degli apprendenti, quali lo stile cognitivo, le credenze sull'apprendimento, l'ansia linguistica e la motivazione. Inoltre, ricerche mirate sull'efficacia dei programmi di formazione degli insegnanti nel modificare e migliorare le loro pratiche correttive potrebbero fornire indicazioni preziose per lo sviluppo professionale nel settore. In definitiva, continuare a indagare i modelli e le metamorfosi della correzione significa contribuire a una educazione linguistica sempre più efficace, riflessiva e attenta alle esigenze complesse degli apprendenti nel loro percorso verso la competenza comunicativa, resta fondamentale in questo caso il dialogo continuo tra ricerca e pratica didattica, affinché la correzione non sia percepita come un ostacolo, ma come una risorsa per l'acquisizione linguistica e per lo sviluppo personale dell'apprendente.

## 7. Bibliografia

- Allwright, D. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5(2), 156–171.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). Affective factors in language learning. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1–24). Cambridge University Press.
- Bada, I. (2017). Analisi conversazionale e approccio orientato all'azione: Studio delle forme di riparazione in una lezione di italiano LS. *EL.LE*, 6(2), 287–304. <https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-2-17-6>
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dewaele, J.-M. (2013). *Emotions in multiple languages*. Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13–15.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206–257). Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51(Suppl. 1), 1–46.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339–368.

- Gass, S. M., & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious learners' reactions to their own oral performance. *Modern Language Journal*, 86(4), 562–570.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Longman.
- Jefferson, G. (1983). On exposed and embedded correction in conversation. *Studium Linguistik*, 14, 58–68.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 200–215.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008). Cultural globalization and language education. *Yale Journal of International Affairs*, 3(2), 81–89.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429–448.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Long, M. H. (2007). *Problems in SLA*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1–40.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2. *Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- McHoul, A. W. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback. *Modern Language Journal*, 85(2), 244–258.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199–210.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.