

DIDATTICA DELL'ITALIANO LS IN CONTESTI PLURILINGUI

di Emanuela Assenzio

ABSTRACT

In base a quanto attestato dalle ultime ricerche, la lingua Italiana viene studiata all'estero soprattutto da studenti adulti che conoscono almeno un'altra lingua straniera. Per questa ragione è particolarmente interessante cercare di analizzare come le precedenti conoscenze linguistiche possano influenzare il processo di apprendimento della L3 per tentare di capire il funzionamento del transfer linguistico in un sistema plurilingue. Osservando i dati raccolti attraverso questo studio sperimentale che ha coinvolto due gruppi di apprendenti, entrambi con L1 Spagnolo, L2 Inglese ed L3 Italiano, sembra che il fattore più importante nella selezione di una specifica lingua come principale fonte per il transfer sia il livello di competenza raggiunto nella L2. Infatti raggiunto un livello avanzato in lingua Inglese, questa lingua sembra avere un'influenza predominante, sia positiva che negativa, sul processo di apprendimento della lingua Italiana, mentre ad un livello più basso la maggiore risorsa per il transfer sembra essere la lingua madre. Inoltre una conoscenza avanzata della L3 sembra annullare gli effetti negativi di tutte le precedenti conoscenze linguistiche.

1.1 LA MOTIVAZIONE ALLO STUDIO

La motivazione alla base del presente studio si fonda principalmente su due aspetti. Da un lato parte dall'osservazione della natura dello studio delle lingue straniere nella società moderna, considerando quindi le caratteristiche degli apprendenti al giorno d'oggi, dall'altro tiene conto delle peculiarità specifiche dello studio della lingua italiana all'estero. Analizzando i dati pubblicati a Giugno del 2012 nel report "European and their Languages – Special Eurobarometer 386", la popolazione europea sembra essere caratterizzata da un forte plurilinguismo. Questo fenomeno può essere interpretato come una conseguenza dell'ideale abbattimento dei confini nazionali rendendo lo scambio comunicativo molto più rapido e frequente. La conoscenza delle lingue straniere diventa quindi sempre più indispensabile per scopi lavorativi, di studio o semplicemente culturali e personali. È questo il motivo per il quale oggi un numero sempre maggiore di persone intraprende lo studio di più lingue straniere anche in età adulta, trasformando così notevolmente il profilo medio degli apprendenti. Anche la lingua italiana è in qualche modo coinvolta in questo processo, e pur avendo perso il

suo statuto di quarta lingua più studiata in Europa, come risulta dai dati pubblicati nell'articolo di Mochi (2012) per *Eurydice Italia*, essendo preceduta rispettivamente da inglese, tedesco, francese, spagnolo e russo, continua a suscitare un discreto interesse tra gli studenti di numerosi Paesi del mondo, come ad esempio Stati Uniti, Brasile, Giappone, Guatemala e Venezuela. È interessante notare come uno dei fattori più importanti connessi allo studio della nostra lingua sia il tipo di motivazione che spinge i discenti a sceglierla tra le varie lingue straniere. Partendo dalle principali teorie proposte riguardo alla natura della motivazione che sta alla base dell'apprendimento linguistico, come quella del Modello tripolare della motivazione proposto da Balboni (2002), è possibile arrivare a delineare il suo carattere multidimensionale, rendendolo così un concetto dinamico che ingloba al suo interno componenti psicologiche, cognitive, individuali ma anche sociali e culturali. Quindi pur con le dovute premesse, potremmo tentare una generalizzazione comunemente accettata e diffusa, in base alla quale lingue come l'inglese, il tedesco e il francese, sono studiate nella maggior parte dei casi prevalentemente per motivazioni "strumentali", "estrinseche", connesse quindi al bisogno e al dovere, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento da parte di adulti, dal momento che la conoscenza di queste lingue è molto spesso indispensabile in ambito lavorativo o viene percepita come funzionale ad un miglioramento delle proprie condizioni professionali. Il discorso è ben diverso per l'italiano e in una prospettiva didattica questo è sicuramente un aspetto decisamente positivo. Infatti, facendo eccezione per un numero limitato di nazioni, localizzate prevalentemente nell'est Europa, dove molta gente è spesso interessata a trasferirsi nel nostro Paese, nel resto del mondo sembra che la lingua italiana sia studiata, prevalentemente per motivazioni non strumentali ma connesse piuttosto all'interesse per il patrimonio culturale, letterario, ambientale e turistico, al quale la nostra lingua permette di accedere.

1.2 PECULIARITÀ DELL'ITALIANO LS

Alla luce del quadro che man mano si è venuto a delineare partendo dai vari dati analizzati, si può notare che in genere lo studio dell'Italiano come lingua straniera presenta tre caratteristiche particolari:

1. È studiato prevalentemente come quarta o quinta lingua straniera, quindi può essere incluso nelle cosiddette "*lingue successive*". Questo significa che gli apprendenti dell'Italiano all'estero conoscono già almeno altre due o tre lingue straniere.
2. Viene studiato in contesti di formazione accademica o se non altro secondaria, quindi soprattutto da apprendenti con un'età posteriore alla fine del processo di lateralizzazione cerebrale.
3. Nel contesto analizzato ai fini della ricerca, è scelto sulla base di motivazioni non strumentali, ma connesse piuttosto ad un reale interesse personale.

In una prospettiva didattica per migliorare l'intero processo di apprendimento è necessario tenere conto di questi aspetti partendo innanzitutto dal *background*

linguistico dello studente, che arricchito dalla conoscenza di altre lingue, esercita un'influenza notevole più di quanto non accada nello studio di lingue seconde. Se infatti nel bilinguismo, conoscere e studiare contemporaneamente due lingue ha una serie di benefici, come lo sviluppo di strategie linguistico-cognitive arricchite dal confronto tra due sistemi comunicativi che facilitano quindi l'apprendimento, nell'ambito delle lingue successive è necessario tenere in considerazione anche possibili interferenze negative causate dal sistema plurilingue, che possano invece rallentarlo o renderlo più difficoltoso, come ha evidenziato Maria Vittoria Calvi nel suo studio condotto sulla lingua spagnola (1982).

2.1 IL PROCESSO DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Lo studio di una lingua straniera è un processo molto complesso che richiede al soggetto coinvolto un notevole sforzo cognitivo per costruire una conoscenza nuova che va ad aggiungersi a quelle già precedentemente acquisite. Proprio per questo nel caso delle lingue seconde l'influenza della lingua madre ha un'importanza notevole sull'apprendimento, soprattutto finché non si raggiunge una buona competenza comunicativa nella lingua d'arrivo. Quest'influenza opera attraverso il cosiddetto "Transfer Linguistico", concetto teorizzato per la prima volta da Lado nel 1957 nella "Contrastive Analysis Hypothesis (CAH)". La sua teoria si inserisce all'interno di una prospettiva comportamentista in base alla quale apprendere una lingua è come stabilire un nuovo assetto di "abitudini", trasferendo soprattutto nelle fasi iniziali, le vecchie "abitudini linguistiche" per ridurre lo sforzo cognitivo richiesto. In base a questa teoria il *transfer* può operare: in modo positivo, quando la lingua di partenza e quella di arrivo sono tipologicamente vicine e gli apprendenti trasferiscono efficacemente le conoscenze della propria lingua madre, oppure in modo negativo quando le due lingue sono tipologicamente distanti e trasferendo le proprietà della lingua d'origine si rallenta l'apprendimento dal momento che queste proprietà non funzionano correttamente nella lingua *target*. Il corollario di questa teoria è che effettuando un'analisi contrastiva degli elementi delle due lingue è possibile evidenziare somiglianze e differenze al fine di individuare le aree in cui l'apprendente dovrebbe incontrare maggiori difficoltà di apprendimento. L'errore diventa quindi un qualcosa che è possibile prevedere attraverso questa analisi preliminare e affrontare con le adeguate scelte metodologiche. Nonostante le debolezze della teoria di Lado, il cui limite principale è l'utilizzo del *transfer* come unico criterio di analisi degli errori, e nonostante l'approccio comportamentista sia stato superato da nuove teorie glottodidattiche, l'influenza che la lingua madre ha sull'apprendimento delle lingue secondo è tuttora innegabile, come ha confermato Major nel 2001, affermando che il peso della L1 sullo studio di una qualsiasi L2 sia una componente permanente dell'interlingua. Ma se nell'apprendimento delle lingue seconde la propria lingua madre rappresenta l'unico sistema linguistico al quale il *transfer* può attingere, nello studio delle "lingue successive", l'apprendente conosce già diversi sistemi linguistici e ciascuno di essi rappresenta potenzialmente una fonte per il *transfer*. È interessante e necessario quindi cercare di capire se e sulla base di quali fattori prevalga l'influenza di una determinata lingua sugli altri sistemi linguistici precedentemente acquisiti.

2.2 IL TRANSFER NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE SUCCESSIVE

Nonostante le ricerche riguardo al funzionamento del *transfer* nell'apprendimento delle lingue successive abbia iniziato a svilupparsi solo recentemente, a partire dalla fine del secolo scorso, numerose teorie sono state proposte e formulate in merito. Ai fini dello studio condotto sono state considerate solo le quattro principali:

1. *Cumulative Enhancement Model (CEM)* (Flynn, 2004): a differenza delle precedenti, questa teoria proposta da Flynn e i suoi collaboratori, non predice un *transfer* categorico, ma sostiene che l'apprendimento linguistico sia un processo cumulativo e che qualsiasi lingua precedentemente acquisita, nativa o non, possa essere trasferita nello sviluppo multilinguistico solo nel caso in cui abbia un effetto positivo, altrimenti la sua presenza resterà neutrale e non avrà alcuna influenza. Una delle critiche maggiori sollevata contro la CEM è che nessuna ipotesi viene fatta in merito ad un qualche meccanismo interno che analizzi le conoscenze pregresse per determinare se siano facilitative, e perciò fonti di *transfer*, o non facilitative bloccando in questo caso il trasferimento. Ad ogni modo bisogna tenere presente che questa teoria è stata pionieristica e ha avuto il merito di confermare che la lingua madre non è l'unica ed esclusiva fonte di *transfer* evidenziando l'importanza delle altre lingue precedentemente acquisite.
2. *L2 Status Factor* (Bardel e Falk, 2007): questa teoria proposta da Bardel e Falk sostiene che la lingua seconda abbia un'influenza maggiore nell'apprendimento della terza lingua rispetto a quella esercitata dalla lingua madre, e sia il più forte fattore predittivo soprattutto negli stadi iniziali dell'apprendimento. In questo caso sarebbe quindi la L2 a giocare il ruolo di filtro bloccando l'accesso alla grammatica della propria lingua madre. Un secondo studio condotto nel 2011 dagli stessi ricercatori sembrerebbe non solo confermare la teoria, ma anche rafforzarla, escludendo l'influenza connessa ad aspetti di prossimità e somiglianza linguistica.
3. *Typological Primacy Model (TPM)* (Rothman, 2007-2010): il modello proposto da Rothman sostiene che il fattore principale, soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento delle terze lingue straniere, sia la vicinanza tipologica e che gli aspetti sintattici sia della prima che della seconda lingua siano completamente utilizzati come fonte di *transfer* tanto in modo positivo quanto in modo negativo. Una delle principali critiche rivolte a questa teoria riguarda il non aver specificato quali siano i fattori che determinano la "vicinanza linguistica". Se le lingue appartengono alla stessa famiglia la vicinanza è infatti più evidente, ma quando sono coinvolte lingue che non presentano chiare somiglianze tipologiche, Rothman non specifica se il modello può comunque fare delle previsioni oppure no.
4. *L1 Status Factor* (Hermas, 2014): in base a questa teoria proposta da Hermas le proprietà della propria lingua madre sono in assoluto la fonte più rilevante di *transfer* nell'acquisizione della terza lingua, superando gli altri fattori quali la

prossimità linguistica, la vicinanza tipologica e gli aspetti psicolinguistici. La lingua d'origine diventa quindi un filtro impedendo l'accesso alle strutture della L2 e diventando perciò l'unica fonte possibile di *transfer* grammaticale. Apprendere quindi una L3 non è perciò un processo diverso dallo studio di una L2.

La differenza tra queste teorie, dunque, risiede nella diversa importanza conferita alle possibili fonti di *transfer* (L1 o L2) e al funzionamento del *transfer* stesso (se solo positivo o anche negativo), focalizzando l'attenzione quindi su aspetti principalmente linguistici e tipologici. Il fatto che studi diversi abbiano dato risultati diversi supportando ipotesi contrastanti, lascia presupporre che la ricerca in questo campo abbia ancora molta strada da percorrere. Purtroppo numerose sono le problematiche connesse a questa tipologia di studi. Innanzitutto uno dei problemi principali è la selezione del campione. Per ottenere dati qualitativamente rilevanti è necessario selezionare un campione quanto più omogeneo possibile ma ovviamente affinché i dati siano statisticamente rilevanti i gruppi devono essere sufficientemente numerosi. Alla difficoltà connessa al coinvolgimento di apprendenti che abbiano lo stesso livello di competenza in tre lingue diverse si unisce dunque la necessità di avere campioni adatti da un punto di vista quantitativo. Inoltre, come Heidrick ha notato nel suo saggio compilativo del 2006, una delle mancanze principali in questo campo è sicuramente la pressoché assoluta assenza di studi diacronici e questo è un notevole limite dal momento che non è possibile comprendere ad esempio se esiste un rapporto di proporzionalità diretta tra la competenza linguistica in una certa lingua e la frequenza con cui viene selezionata come fonte di *transfer*, o se l'uso recente di una lingua contribuisce a determinarne o meno la scelta.

In questa breve ricerca, pur consapevoli di non poter superare questi limiti, ci proponiamo di verificare la validità di queste quattro teorie analizzando principalmente aspetti sintattici della produzione scritta e orale di apprendenti stranieri che stanno studiando l'italiano come terza lingua. La scelta di delimitare l'ambito di ricerca alla sintassi è stato fatto tenendo conto di due ragioni principali. Innanzitutto gli apprendenti coinvolti nello studio sono tutti in età adulta e in contesti accademici, pertanto si presuppone che siano più predisposti alla riflessione metalinguistica connessa agli aspetti dello studio sintattico della lingua. In secondo luogo come Maria Vittoria Calvi nel suo articolo afferma, con l'aumentare del numero di lingue conosciute aumenta proporzionalmente anche l'esigenza da parte dei discenti di razionalizzare le loro conoscenze, di confrontare ciò che sanno nelle varie lingue e di fare una riflessione metalinguistica per organizzare e interconnettere le loro competenze.

2.3 IDEA DI BASE PER LA RICERCA SPERIMENTALE

Per poter pensare di verificare la correttezza delle teorie precedentemente illustrate, risulta evidente che è necessario selezionare degli aspetti linguistici specifici a partire dal *background* linguistico dei vari studenti. L'idea originaria per la sperimentazione del presente studio, si basava fondamentalmente sul confronto tra gruppi con profili

linguistici affini ma complementari. Prima di intraprendere lo studio dell'Italiano come terza lingua, entrambi i gruppi avrebbero dovuto conoscere le stesse due lingue, nello specifico Inglese e Spagnolo, ma un gruppo avrebbe dovuto avere come L1 lo Spagnolo e l'Inglese come L2, e l'altro, al contrario, L1 Inglese e L2 Spagnolo. In questo modo, differenziando le attività e gli elementi linguistici analizzati, avrei cercato di rendere quanto più possibile evidente l'influenza della prima e della seconda lingua, così come la possibilità di un effetto cumulativo con o senza *transfer* negativo, tenendo conto anche della prossimità tipologica. Avrei selezionato per ogni gruppo due aspetti linguistici: uno che avrebbe consentito un *transfer* positivo dalla prima lingua e uno che al contrario avrebbe agevolato un *transfer* positivo dalla seconda lingua. Il confronto dei dati raccolti tra i vari gruppi avrebbe dovuto permettermi di comprendere se l'influenza di una specifica lingua fosse stata giustificata da una delle prime due teorie sulla base di una certa costanza nella prevalenza della lingua madre o della lingua seconda, o piuttosto semplicemente dalla vicinanza linguistica. La mia analisi avrebbe riguardato i seguenti elementi linguistici:

1. *Il parametro del soggetto nullo*: come sappiamo, sulla base delle teorie chomskiane (Chomsky e Lasnik, 1993) è possibile distinguere due categorie di lingue, quelle non *pro-drop* che richiedono la presenza obbligatoria di un soggetto pronominale espresso (come l'inglese e il francese) e quelle *pro-drop* che invece possono costruire frasi omettendo il soggetto dei verbi (italiano e spagnolo). La differenza tra queste categorie di lingue è connessa alla loro trasparenza morfologica: la distribuzione dei soggetti nulli nelle lingue *pro-drop* è determinata dalla presenza di un accordo forte (AGR) tra il verbo (V) e il soggetto (SOGG) che permette il recupero del contenuto semantico del soggetto omesso attraverso gli affissi flessivi sul verbo, come i tratti di persona, di genere e numero. Data la diversa natura delle lingue conosciute dal primo gruppo, analizzando gli errori connessi all'apprendimento di questo aspetto della lingua italiana, potrebbe verificarsi un *transfer* positivo dallo spagnolo ed un potenziale *transfer* negativo dall'inglese
2. *L'uso della preposizione "a"*: uno degli errori più frequenti compiuti dagli apprendenti spagnoli, è connesso all'uso della preposizione "a" per introdurre complementi oggetto realizzati da persone e animali (Esempio: "He encontrado a Maria"). Come sappiamo questo uso è del tutto assente tanto in italiano quanto in inglese, perciò analizzando gli errori connessi a questo fattore potrebbe verificarsi un *transfer* positivo dall'inglese ed uno negativo dallo spagnolo.

Considerando quindi le varie teorie avremmo potuto affermare che in base al tipo di *transfer* che si sarebbe riscontrato si sarebbe potuto convalidare una determinata ipotesi piuttosto che un'altra secondo quanto riportato nella tabella 1:

Teoria	Transfer dallo spagnolo	Transfer dall'inglese
L1 Status Factor	positivo e negativo	nullo
L2 Status Factor	nullo	positivo e negativo
CEM	positivo	positivo
TPM	positivo e negativo	nullo

Tabella 1: Transfer L1 ed L2 1

Come si può notare nel caso in cui si sarebbe verificato un *transfer* positivo e negativo dallo spagnolo ed una mancanza assoluta di influenza da parte della lingua inglese, sarebbe stato necessario ipotizzare la validità tanto del fattore L1 quanto quella della vicinanza linguistica, visto e considerato che lo spagnolo condivide con l'Italiano molte più proprietà di quante non ne condivide la lingua inglese. Questo avrebbe reso necessario procedere ad un'ulteriore raccolta dati con altri due gruppi di controllo, in cui la L1 sarebbe stata tipologicamente distante dall'italiano e la L2 al contrario linguisticamente simile. In questo modo sarebbe stato possibile individuare l'elemento discriminante.

Purtroppo però, anche a causa del limitato tempo a disposizione, non sono riuscita a trovare dei docenti di lingua italiana con studenti L1 Inglese ed L2 Spagnolo disposti a cooperare per la raccolta dei dati necessari e questo ovviamente è stato un aspetto limitante per la verifica delle teorie citate. Tuttavia la gentile e preziosa collaborazione da parte di due docenti all'estero, in particolare Jenny Izquierdo Perez dal Messico e Angie Gomez in Argentina, mi hanno permesso di somministrare due diverse unità di apprendimento a discenti con lo stesso profilo linguistico, ossia L1 Spagnolo ed L2 Inglese. In questo modo pur non potendo confrontare gruppi con background linguistici diversi, è stato possibile verificare se effettivamente esiste una tendenza comune generale per la selezione della lingua usata come fonte di *transfer* o se altri aspetti, come ad esempio il livello di conoscenza acquisito, possono risultare realmente determinanti.

3. SPERIMENTAZIONE

La fase sperimentale della ricerca è avvenuta grazie alla preziosa collaborazione con docenti di Italiano all'estero in diversi Paesi. Per cercare di agevolare al massimo la loro operatività e per rendere la raccolta dati veloce e immediata, ho deciso di utilizzare il blog lalinguadelsole.blogspot.com che avevo creato per il modulo di "Glottotecnologie" durante lo svolgimento del master. In questo modo è stato possibile superare le difficoltà connesse alla stampa del materiale ma anche e soprattutto all'invio dei dati raccolti. Ho inserito le unità di apprendimento in post distinti e ho creato, per ogni attività proposta nelle varie fasi, un modulo con Google Drive¹. Questo strumento permette di raccogliere in tempo reale le risposte inserite dagli studenti e di analizzare i loro errori. Basta, infatti, cliccare sul link relativo ad ogni esercizio per visualizzare il modulo corrispondente ed inviarlo poi alla conclusione dello svolgimento. Chiaramente è necessario disporre di un laboratorio multimediale dove ogni studente possa utilizzare individualmente un computer con connessione

internet. La presenza del docente resta indispensabile per guidare correttamente il susseguirsi delle varie fasi all'interno della lezione e per aiutare gli studenti a superare e chiarire eventuali dubbi. Non somministrando direttamente io in prima persona le unità ho creato un piano di lezione per offrire al docente una sorta di linea-guida. Per andare incontro alle esigenze dei docenti, ho inserito accanto agli aspetti linguistici necessari per la verifica delle teorie linguistiche che il presente studio si propone di verificare, anche altri aspetti connessi all'attività didattica della classe. Così nella prima unità "Le invenzioni italiane", ho affiancato all'analisi dell'uso dei pronomi personali, il riepilogo del passato remoto, mentre nella seconda unità "Il futuro che verrà", ho accostato all'uso della preposizione "a" una revisione sugli usi del futuro anteriore. Nel primo post inserito nel blog ho illustrato brevemente la natura e gli scopi della presente ricerca, ma soprattutto ho chiesto ad ogni studente di completare il "Modulo studente" attraverso il quale ho raccolto le informazioni necessarie per delineare il profilo linguistico di ciascuno di loro, individuando il livello di competenza raggiunto, ma anche alcuni elementi di psicolinguistica per comprendere la percezione che hanno riguardo ad ogni lingua conosciuta. L'importanza che ogni studente attribuisce ad una determinata lingua, il piacere che ne ottiene dallo studio e la percezione della vicinanza linguistica tra la lingua straniera e la propria lingua madre (anche quando non coincide con una reale prossimità tipologica), sono fattori estremamente rilevanti ai fini del presente studio in quanto possono influenzare notevolmente la scelta della fonte di *transfer*. Inoltre in questo modulo ogni studente si identifica attraverso il numero che il docente gli ha assegnato. Per il rispetto della privacy, infatti, i dati sono stati raccolti in forma del tutto anonima, ma per gli scopi della ricerca è indispensabile poter collegare gli errori commessi ad ogni studente per poterli analizzare alla luce del profilo linguistico di ciascuno di loro. Ad ogni studente viene chiesto di memorizzare questo numero in quanto è necessario in un apposito spazio alla fine di ogni modulo. Se lo studente non inserisce questo numero non è possibile procedere con l'invio dell'attività.

4.1 CONFRONTO DEI DUE GRUPPI

Nonostante l'impossibilità di confrontare gruppi con profili linguistici diversi non mi abbia permesso di verificare concretamente la validità delle quattro teorie linguistiche illustrate nel secondo capitolo, il confronto tra i due gruppi coinvolti è stato utile per constatare se esiste o meno una tendenza comune tra tutti i partecipanti (dal momento che presentano tutti lo stesso background linguistico) o se ci sono invece grosse differenze connesse ad altri fattori, quali l'età, il livello di competenza linguistica raggiunto e il fatto che lo studio della lingua italiana sia percepito come piacevole o importante. Le domande contenute nel "Modulo studente" somministrato all'inizio della fase sperimentale, hanno permesso di raccogliere informazioni riguardanti proprio questi aspetti. Le principali informazioni raccolte possono essere riassunte all'interno della tabella2:

	Gruppo Messico				Gruppo Argentina			
Numero dei partecipanti:	12				16			
Età	tutti dai 20 ai 28				fino a 30 anni: 5 studenti		dai 31 ai 66 anni: 11 studenti	
Lingue straniere conosciute	1L	2L	3L	4L	1L	2L	3L	4L
	1	4	7	0	3	8	4	1
Livello raggiunto	livello maggiore nelle altre lingue	stesso livello in tutte le lingue	livello maggiore in italiano	livello maggiore nelle altre lingue	stesso livello tre tutte le lingue	livello maggiore in italiano		
	2	3	6	3	2	8		
Percezione della lingua Italiana	lingua più importante	lingua più semplice	lingua che piace di più	lingua più importante	lingua più semplice	lingua che piace di più		
	1	1	7	4	9	16		

Tabella 1: Gruppi partecipanti

Com'è possibile notare la principale differenza tra i due gruppi è data sicuramente dall'età media degli studenti, che risulta più alta per il gruppo Argentina. In entrambi i casi la maggioranza degli studenti conosce due o tre lingue straniere e possiede un livello di conoscenza più alto in italiano rispetto alle altre lingue. Inoltre più della metà del gruppo Messico e la totalità del gruppo Argentina indica l'italiano come la lingua straniera che più preferisce, mentre ben 9 studenti su 16 (più della metà) appartenenti al secondo gruppo considerano l'italiano la lingua straniera più semplice che stanno studiando. Inoltre osservando le risposte ottenute in merito alla motivazione principale per lo studio della lingua italiana, l'interesse per la cultura ad essa connessa viene indicata nel primo gruppo da 4 persone e nel secondo da 7, mentre dichiarano di averla scelta perché è una lingua che a loro piace 7 studenti sia nel primo gruppo (quindi quasi i due terzi) che nel secondo (quasi la metà del totale), ed infine solo uno studente del gruppo Messico sostiene che sia obbligatoria nel sistema scolastico nel suo Paese. È significativo che nessuno abbia connesso allo studio dell'italiano motivazioni di tipo strumentale.

4.2 ANALISI DEGLI ERRORI

Per interpretare correttamente i dati ottenuti dalla correzione delle varie attività, ho deciso di considerare altri tre elementi: l'età, il livello di conoscenza raggiunto nella loro lingua seconda, l'inglese, e quello conseguito nella loro terza lingua, l'italiano. In questo modo, oltre al confronto tra i due gruppi, è stato possibile effettuare un'ulteriore analisi considerandoli complessivamente come un unico grande campione (dal momento che entrambi i gruppi presentano lo stesso profilo linguistico) da osservare relativamente a questi diversi fattori, per capire se e in che modo

influenzano l'apprendimento. In base ad ogni elemento gli studenti sono stati suddivisi di volta in volta in due grandi gruppi: in base all'età, è stata considerata come discriminante la soglia dei 30 anni, creando il gruppo con età entro questo limite e il gruppo con età superiore; in base al livello raggiunto in Inglese e in Italiano, sono stati formati per ogni categoria due gruppi, quello degli studenti con livello A1-A2e B1, e l'altro con livello avanzato B2 e C1. I risultati ottenuti pur non evidenziando grandissime differenze percentuali nelle varie medie di errori, offrono interessanti spunti di riflessione, come si può osservare dalla tabella 3 e dal relativo grafico 1:

Media Errori Per categoria:	% Prima unità	% Seconda Unità	% Totale
Gruppo Argentina	44,02%	43,15%	43,58%
Gruppo Messico	42,73%	50%	46,36%
Livello Inglese fino a B1	43,30%	47,69%	45,50%
Livello Inglese B2-C1	46,28%	43,03%	44,66%
Livello Italiano Fino a B1	44,49%	48,87%	46,68%
Livello Italiano B1-C2	41,88%	42%	41,94%
Età: fino a 30 anni	43,43%	48,42%	45,93%
Età: oltre i 30	42,75%	43,88%	43,32%

Tabella 3: Percentuali errori

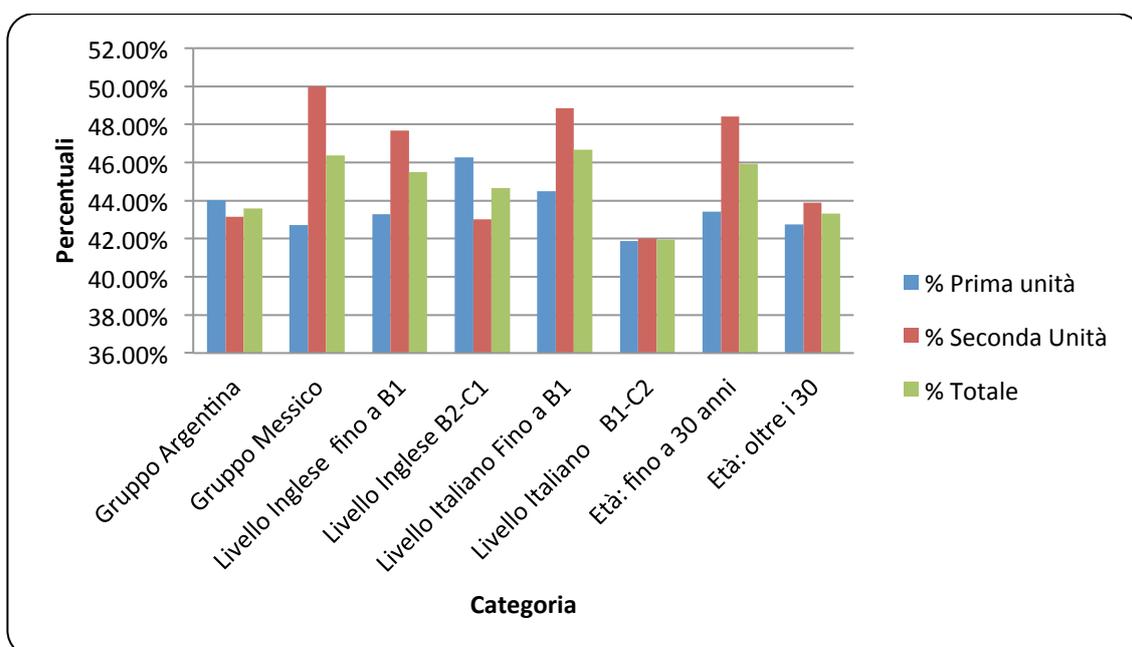


Grafico n. 1: Media percentuali di errori

L'analisi degli errori in ogni unità di apprendimento è significativa per comprendere se è presente una tendenza comune per entrambi i gruppi che permetta di ipotizzare una fonte prevalente di *transfer*. Come è stato precedentemente illustrato infatti la prima unità avrebbe permesso di evidenziare un *transfer* negativo dall'inglese, qualora si fosse registrato un numero maggiore di errori, oppure un *transfer* positivo dallo spagnolo o un'assenza di *transfer* negativo dall'inglese, qualora invece il numero di errori fosse stato ridotto. Al contrario la seconda unità avrebbe permesso di individuare un *transfer* negativo dallo spagnolo, qualora invece la tendenza nel numero di errori fosse aumentata oppure un *transfer* positivo dall'inglese o un'assenza di *transfer* negativo dallo spagnolo nel caso questa tendenza fosse diminuita. Come è possibile osservare dalla tabella³ e dal grafico¹, i due gruppi non evidenziano lo stesso andamento di errore. Nel gruppo Argentina, infatti, la percentuale nelle due unità è molto simile, con un dato leggermente superiore nella prima, il che indicherebbe appunto una lieve prevalenza del *transfer* negativo dall'inglese. Nel gruppo Messico invece, la differenza delle percentuali relative ad ogni unità è più rilevante (circa 7 punti percentuali) ed è nettamente maggiore per la seconda unità. Questo suggerirebbe un'influenza negativa della propria lingua madre, confermando che il problema connesso all'utilizzo della preposizione "a" per introdurre un complemento oggetto animato è effettivamente un elemento problematico nell'apprendimento dell'Italiano. Confrontando ulteriormente questi dati notiamo inoltre che il gruppo Messico ha ottenuto una percentuale maggiore di errori in totale, pur avendo registrato un numero minore di errori rispetto al gruppo Argentina nella prima unità. Di fronte a questo dato, possiamo presupporre che il fattore età non abbia avuto una grande influenza positiva sui risultati rilevati, dal momento che il gruppo Messico rientra interamente nei limiti dei 30 anni. Questa supposizione è confermata anche dal dato ottenuto suddividendo tutti gli studenti coinvolti in base al fattore "età", dal momento che anche in questo caso la percentuale media di errori sia nelle singole unità, che chiaramente poi nella media complessiva, è più alta nel gruppo di informanti under 30.

Considerando invece il livello di competenza raggiunto nella prima lingua straniera studiata, l'inglese, notiamo che il *transfer* negativo è più forte nel gruppo con il livello maggiore B2-C1, dal momento che la percentuale di errori registrata pari al 46,28% è in assoluto la più alta di tutti i gruppi. Si potrebbe inoltre presupporre che il *transfer* dalla lingua seconda sia stato abbastanza forte anche in senso positivo, dal momento che la percentuale di errori ottenuta nella seconda unità supera di un solo punto percentuale la più bassa di tutte. L'altro gruppo invece, quello con livello di conoscenza dell'inglese fino a B1, sembra presupporre un *transfer* positivo e negativo più forte dalla propria lingua madre, dal momento che la percentuale di errori è più bassa di quasi 4 punti percentuali nella prima unità rispetto alla seconda. Quindi sembrerebbe che ad un maggior livello di conoscenza nella L2 corrisponda una prevalenza nella scelta di questa lingua come fonte di *transfer*, mentre un livello più basso farebbe prevalere l'influenza positiva e negativa della propria lingua madre.

Riguardo ai gruppi ottenuti considerando il livello raggiunto nella terza lingua, ossia l'Italiano, notiamo innanzitutto che al livello iniziale fino a B1, è stata registrata una

percentuale di errori minore nella prima unità rispetto a quella della seconda, che tra l'altro con i suoi 48,87% registra il dato più alto in assoluto tra tutti i gruppi relativamente alla seconda unità. Questo potrebbe suggerire che ci sia stato un *transfer* più influente dallo spagnolo, il che potrebbe essere motivato dal fatto che lo spagnolo sia la lingua tipologicamente più vicina all'italiano, e perciò più simile. Pertanto quando nella L3 non è stato raggiunto un livello alto di conoscenza, potremmo supporre che prevalga il *transfer* dalla lingua più vicina. Riguardo al secondo gruppo, invece, notiamo che la percentuale di errori in entrambe le unità non solo è pressoché identica ma è anche in assoluto la più bassa tra tutti i gruppi analizzati. Alla luce di questo dato, è possibile ipotizzare che ad un livello avanzato di conoscenza nella terza lingua, si annulli completamente l'effetto del *transfer* dalle altre lingue o che al massimo si ottenga un effetto cumulativo positivo dalle risorse linguistiche precedentemente acquisite.

4.3 CONCLUSIONI

Alla luce dell'analisi precedentemente effettuata, possiamo concludere che non essendo stata rilevata una tendenza comune nei due gruppi analizzati, non sia possibile in questa sede confermare a priori, per l'intero campione di studenti con L1 spagnolo ed L2 inglese, nessuna delle quattro teorie presentate nel secondo capitolo. Bisogna però considerare che chiaramente avendo analizzato un campione numericamente non troppo esteso, i dati raccolti possono non essere statisticamente rilevanti e perciò sarebbero necessarie ulteriori ricerche per comprendere se coinvolgendo un numero maggiore di gruppi con lo stesso profilo linguistico sia possibile delineare alla fine una tendenza comune che permetta di avvalorare in maniera netta una particolare teoria.

Ad ogni modo l'analisi effettuata relativamente ai tre fattori considerati, rispettivamente l'età, il livello di conoscenza raggiunto nella lingua seconda e quello raggiunto nella terza lingua, permette di effettuare interessanti osservazioni:

1. L'età non sembra avere alcuna influenza positiva sull'apprendimento, dal momento che sia il gruppo Messico composto esclusivamente da studenti sotto i 30 anni, che il gruppo ottenuto dagli studenti under 30 dell'intero campione unico, hanno fatto registrare una percentuale maggiore di errori rispetto a quella ottenuta dagli studenti al di sopra di questa soglia di età.
2. Il livello conseguito nella L2 sembra essere uno dei fattori determinanti per la scelta della fonte di *transfer*: ad un livello elevato infatti prevale nettamente l'influenza della lingua straniera, come dimostra la percentuale ottenuta nella prima unità che è in assoluto la più alta tra tutti i gruppi, mentre ad un livello minore prevale invece quella della propria lingua madre.
3. Anche il livello di conoscenza raggiunto nella terza lingua straniera sembra essere un fattore determinante in grado probabilmente di annullare l'importanza del *transfer* o se non altro di azzerare il *transfer* negativo, dal momento che superato il livello B1 la percentuale di errori nelle due unità è

praticamente identica ed è in assoluto la più bassa tra tutti i gruppi. Per il livello con livello più basso, invece, sembrerebbe prevalere in maniera netta l'influenza del *transfer* negativo dallo spagnolo, dal momento che il dato ottenuto relativamente agli errori della seconda unità è il più alto in assoluto. Si può ipotizzare che questo sia dovuto forse alla maggiore vicinanza linguistica tra italiano e spagnolo, rispetto a quella esistente tra italiano e inglese.

Credo che il dato più interessante ottenuto da questa analisi sia il fatto che il livello di competenza che ogni studente ha nelle due lingue straniere possa realmente essere il fattore determinante per la scelta del *transfer*. Chiaramente questa evidenza dovrebbe essere avvalorata da ulteriori ricerche che permettano da un lato di incrementare la numerosità del campione, e dall'altra magari di analizzare i risultati ottenuti anche in gruppi con profili linguistici diversi, senza prescindere però da questi fattori, che sembrano avere un peso assolutamente non trascurabile. Sarebbe interessante inoltre comprendere ad esempio se la prevalenza dell'influenza dello spagnolo nel gruppo con livello di competenza in italiano più basso sia dovuto effettivamente ad un discorso di vicinanza linguistica, o se piuttosto in questo caso sia sempre più forte il peso della propria lingua madre. Per far ciò basterebbe coinvolgere campioni di studenti con una L1 linguisticamente distante dalla L3.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P.E., (2002) *Motivazione ed Affettività nell'acquisizione di una lingua straniera*, [Internet] (11 pagine), Università Ca' Foscari, Venezia e Associazione Nazionale Insegnanti Lingua Straniera (ANILS).
- BARDEL C. & FALK Y., (2007) *The L2 Status Factor and the Declarative/Procedural Distinction*, [Internet] (26 pagine) http://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.121088.1359045183!/menu/standard/file/Bardel%20Falk%2012_Revised-1%20till%20hemsida.pdf
- CALVI M. V., (1982) *Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo*, [Internet] (20 pagine) http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_007.pdf
- CHOMSKY N.; LASNIK H. (1993), "Principles and Parameters Theory", in J. Jacobs, A. von Stechow, W. Sternefeld and T. Venneman (eds) *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*, New York: Walter de Gruyter, 506-89.
- FLYNN S. FOLEY C. & VINNITSKAYA I. (2004), "The Cumulative-enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of

Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses." *The International Journal of Multilingualism* 1, 3–16.

HEIDRICK I. (2006), "Beyond the L2: How Is Transfer Affected by Multilingualism?", *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 6, 1.

HERMAS A. (2014), "Restrictive Relatives in L3 English: L1 Transfer and Ultimate Attainment Convergence", *Australian Journal of Linguistics*, 361-387.

LADO R. (1957), *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

MAJOR R. (2001), *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

MOCHI A. (24/09/2012), *Insegnamento delle lingue a scuola in Europa: "Cifre chiave" per migliorarne la qualità e l'efficacia* [Internet], (circa 3 pagine), articolo di Eurydice Italia, Direzione Generale per gli Affari Internazionali del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

ROTHMAN J.(2010), "On the Typological Economy of Syntactic Transfer: Word Order and Relative Clause Attachment Preference in L3 Brazilian Portuguese", *International Review of Applied Linguistics, IRAL*, 48, 3, 243-271.

Note

ⁱ Non mi è stato possibile utilizzare altri strumenti informatici più accattivanti per la creazione di esercizi interattivi come *Hot Potatoes* o *Quia* in quanto purtroppo non permettono la raccolta dei risultati in maniera gratuita.