

# IL RUOLO DELLA MEDIAZIONE IN L2 NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME Lx<sup>1</sup>

di Silvia Caterino, Arianna David, Paola Donati, Elena Nieddu

## ABSTRACT

*Partendo dal tema dell'apprendimento dell'italiano come Lx, ossia la lingua appresa successivamente ad altre lingue straniere, la nostra ricerca vuole indagare come il plurilinguismo può influire sull'apprendimento della lingua italiana.*

*In particolare, si è scelto di analizzare il ruolo della mediazione nel processo di apprendimento dell'italiano in due classi di livello B2, dove la quasi totalità degli apprendenti padroneggia l'inglese o lo spagnolo come L2 e/o L3.*

*Per poter svolgere questa analisi si sono raccolte informazioni relativamente agli apprendenti, alle lingue da loro conosciute e alla loro percezione riguardo l'influenza delle proprie L1 (la/e lingua/e nativa/e) e L2 (le altre lingue straniere conosciute, indipendentemente dall'ordine di apprendimento o dal livello raggiunto) sulla Lx così da elaborare delle attività che favoriscano la riflessione metalinguistica in L2, al fine di scoprire influenze positive e/o negative sulle capacità di risoluzione dei problemi nell'acquisizione dell'italiano.*

## 1. LA NASCITA E IL CONTESTO DELLA RICERCA

Alla luce dei riferimenti teorici in merito all'apprendimento di una Lx<sup>2</sup> emerge come l'interazione tra le differenti lingue conosciute dagli studenti, e in particolare

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro è frutto della stretta collaborazione tra le docenti Silvia Caterino, Arianna David, Paola Donati, Elena Nieddu. La prima fase della ricerca, ossia delineare il progetto, la creazione degli strumenti di indagine, l'analisi preliminare dei dati raccolti, così come la revisione finale del testo, è stata condotta da tutte le ricercatrici. Lo sviluppo del progetto, dati i contesti lavorativi differenti, è stato suddiviso come segue: Arianna David e Paola Donati hanno redatto la parte teorica; Silvia Caterino ed Elena Nieddu hanno redatto e sperimentato in classe la parte pratica.

<sup>2</sup> Si veda il paragrafo 2. Riferimenti teorici in tema di italiano Lx.

l'utilizzo di una L2 come strumento di mediazione, possa influenzare in modo significativo l'apprendimento di una Lx. È proprio da queste considerazioni che nasce l'idea delle autrici di sviluppare un progetto di ricerca volto ad analizzare in maniera empirica il ruolo della mediazione e della riflessione metalinguistica in L2, con l'obiettivo di comprendere come tali dinamiche si manifestino concretamente in contesti di apprendimento reali.

In questo contesto, infatti, la riflessione metalinguistica assume un ruolo cruciale, poiché gli studenti possono confrontarsi non solo con le strutture della nuova lingua, ma anche con quelle delle lingue già conosciute.

La nostra ricerca si propone, quindi, di indagare in che misura l'inglese o lo spagnolo L2 possano non solo facilitare l'acquisizione dell'italiano, ma anche incrementare la consapevolezza e la riflessione metalinguistica degli studenti stessi. L'intento è quello di verificare se gli apprendenti si limitano a operare con la lingua *target* (italiano) o se attingono anche al loro repertorio linguistico complessivo per comprendere e risolvere eventuali problemi nel processo di acquisizione di una nuova lingua, per l'appunto dell'italiano come Lx studiato in Italia.

La scelta è ricaduta, di conseguenza, su due classi multilingui, composte da un totale di 25 apprendenti adulti, altamente scolarizzati, di età compresa tra i 20 e i 74 anni. I corsi si sono svolti in due differenti scuole di italiano per stranieri: a Roma, presso la Società Dante Alighieri, e a Venezia, presso l'Istituto Venezia. La durata dei due corsi di livello B2 era di quattro settimane, ma per questioni di tempo e programma si è deciso di proporre gli strumenti di indagine e le attività sperimentali di risoluzione dei problemi nelle due settimane centrali.

Nella parte iniziale del progetto, abbiamo provveduto alla creazione del primo strumento di raccolta dati, ossia un questionario<sup>3</sup> il cui scopo era quello di indagare la provenienza, il livello di istruzione e il *background* culturale di ogni apprendente<sup>4</sup>.

In seguito ai risultati ottenuti mediante il questionario, si è pensato di effettuare delle interviste agli studenti sotto forma di attività di produzione orale durante la lezione, finalizzate a risolvere alcuni dubbi sorti durante una prima analisi dei dati. Infatti, a causa di alcune domande formulate in modo troppo generico, le ricercatrici hanno deciso di proporre questo secondo strumento in modo informale, senza ricorrere a registrazioni audio/video, bensì solo attraverso appunti presi dalla docente durante la discussione.

<sup>3</sup> È possibile prendere visione del questionario al seguente *link*: <https://forms.gle/Gp3shGULGVKqbs2e6>

<sup>4</sup> Si veda il capitolo 3 per una descrizione più dettagliata del questionario e della modalità di somministrazione.

In seguito ad un cambiamento imprevisto del gruppo presso l'Istituto Venezia, l'ultima fase della ricerca è stata svolta solo nella scuola di Roma. Vi hanno partecipato 10 studenti ai quali, dopo aver individuato i punti critici<sup>5</sup> attraverso il suddetto questionario, è stata proposta un'attività didattica pratica, indirizzata ad elicitarne la riflessione metalinguistica nelle L2 di cui sopra. Anche in questo caso, i dati sono stati raccolti in modo informale, attraverso note prese dell'insegnante.

Nei prossimi capitoli verranno illustrati i principali riferimenti teorici che ci hanno aiutato a dare vita alla ricerca, nonché i risultati ottenuti grazie alla collaborazione degli studenti.

## 2. RIFERIMENTI TEORICI IN TEMA DI ITALIANO LX

Il concetto di italiano come lingua X si inserisce nell'ambito dell'apprendimento di lingue aggiuntive, dove l'italiano viene appreso successivamente ad altre lingue già conosciute (Capua 2016; Quadrio 2016; Izzo, Cenni, De Smet 2017). La letteratura sul tema si focalizza sulle specificità dell'acquisizione linguistica in contesti multilingue, con particolare attenzione al fenomeno del trasferimento linguistico (sia positivo che negativo), alla mediazione tra lingue e all'intercomprensione tra le lingue già apprese dagli studenti e quella *target*, ossia l'italiano.

Uno dei riferimenti-chiave per il quadro teorico è il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi QCER, Consiglio d'Europa 2002) e, nello specifico, il *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa 2020), che introduce nuovi descrittori legati alla competenza plurilingue, alla mediazione linguistica e alla riflessione metalinguistica (Consiglio d'Europa 2020: 23-24). Tra questi descrittori troviamo esempi come: "È in grado di gestire un'interazione in *due o più lingue del suo repertorio plurilingue* per far progredire la discussione o il lavoro e incoraggiare le persone a usare le loro lingue in modo flessibile." (*Plurilinguismo*, livello B2, *Volume Complementare* 2020: 272) e "È in grado di fare ricorso ad una parola appropriata di un'altra lingua che il suo interlocutore parla quando non trova l'espressione adeguata nella lingua usata nello scambio." (*Mediazione concettuale*, livello B1, *Volume Complementare* 2020: 271).

Il concetto di competenza plurilingue, come delineato nel *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa 2020: 28-30), parte dal presupposto che l'apprendimento di una nuova lingua non avviene isolatamente rispetto alle lingue

---

<sup>5</sup> Si veda il capitolo 4, in cui vengono descritte le criticità rilevate linguistiche mediante il questionario.

già conosciute dallo studente. Il parlante plurilingue, infatti, utilizza tutte le lingue apprese (L1, L2, ecc.) in modo integrato, con interazioni che facilitano l'acquisizione e l'utilizzo di ulteriori lingue. Questo approccio rompe con la tradizionale visione delle competenze linguistiche come compartimenti stagni, mettendo in evidenza la dinamicità del repertorio linguistico dell'apprendente.

Il QCER sottolinea che la competenza plurilingue permette anche di utilizzare le lingue conosciute per compensare le lacune nella lingua *target* e di favorire il trasferimento positivo di strutture linguistiche e concetti. Un esempio di questo può essere quando uno studente di italiano Lx sfrutta le somiglianze tra l'italiano e lo spagnolo (L2), o quando utilizza l'inglese per decifrare termini o frasi complesse in italiano.

Il *Volume Complementare* del QCER inquadra la mediazione tra le attività e le strategie linguistico-comunicative della competenza linguistica generale, più precisamente la annovera tra le modalità di comunicazione insieme a ricezione, produzione e interazione (Consiglio d'Europa 2020: 31). Ne consegue che anche la mediazione favorisce e stimola l'interazione tra persone con *background* linguistici diversi, promuovendo la comprensione reciproca. Questo processo non si limita alla traduzione da una lingua all'altra, ma richiede una rielaborazione dei significati, con riflessioni, riformulazioni e una sensibilità interculturale.

Un contributo significativo per lo studio è rappresentato dal CARAP (*Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*, Consiglio d'Europa 2012), un quadro di descrittori della competenza plurilingue che promuove un approccio integrato all'apprendimento delle lingue, valorizzando l'importanza di sviluppare competenze plurilingui e interculturali e concentrandosi pertanto sulle competenze trasversali, ovvero quelle abilità che gli apprendenti possono trasferire da una lingua all'altra, come la capacità di fare confronti, di riflettere sulle strutture linguistiche e di riconoscere somiglianze e differenze tra lingue e culture. Tra gli obiettivi principali del CARAP troviamo:

- lo sviluppo della competenza plurilingue, che sfrutta le risorse linguistiche già acquisite dagli studenti per agevolare l'apprendimento di nuove lingue;
- l'integrazione tra lingue e culture, che incoraggia a considerare le lingue come interconnesse piuttosto che separate;
- la descrizione delle competenze plurilingui, utili per progettare attività didattiche e valutare il progresso degli studenti.

Partendo dunque dalle indicazioni del QCER (Consiglio d'Europa 2002) e del *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa 2020), il quadro teorico si arricchisce di

contributi rilevanti attraverso modelli che approfondiscono le dinamiche del plurilinguismo e del trasferimento linguistico, come ad esempio il *Cross-linguistic Influence Model* di De Angelis e Selinker (2001), che evidenzia come il trasferimento linguistico si verifichi tra L1 e L2 nell'apprendimento di una Lx, con L1 e L2 che possono agevolare o ostacolare l'apprendimento, a seconda della loro somiglianza con la lingua *target*.

Il *Typological Primacy Model* di Rothman (2015) suggerisce che è la vicinanza tipologica tra le lingue a determinare il trasferimento linguistico. Nella nostra ricerca, questa teoria aiuta a spiegare come gli apprendenti con una L2 vicina all'italiano, come lo spagnolo, possano trovare più facile il processo di apprendimento.

Altri modelli, come il *Cumulative Enhancement Model* di Flynn, Foley e Vinnitskaya (2004), il *L2 Status Factor* di Bardel e Falk (2007) e la *teoria della Multicompetenza* di Cook (1995), contribuiscono ulteriormente a delineare come l'interazione tra L2 e Lx influenzi il processo di apprendimento, riconoscendo il ruolo fondamentale delle competenze linguistiche pregresse nel facilitare l'acquisizione di nuove lingue.

Il *Linguistic Proximity Model* (LPM) di Westergaard *et al.* (2017) conferma ulteriormente l'importanza della vicinanza tipologica tra lingue nell'apprendimento di una terza lingua. Gli studenti tendono a trasferire strutture linguistiche dalle lingue già conosciute che sono più simili alla lingua *target*, nel nostro caso l'italiano. Questo modello si dimostra particolarmente utile per spiegare il comportamento dei nostri apprendenti plurilingui, che possono attingere alle loro conoscenze in spagnolo o inglese per affrontare con maggiore facilità le sfide linguistiche dell'italiano.

Infine, il concetto di *interlingua* di Selinker (1972) e lo *Scalpel Model of L3 Acquisition* di Slabakova (2017) mettono in evidenza come il processo di apprendimento di una lingua aggiuntiva sia caratterizzato da una continua evoluzione e rielaborazione di conoscenze linguistiche preesistenti. In particolare, Slabakova descrive l'apprendimento della L3 come un processo selettivo, in cui gli studenti trasferiscono solo le strutture linguistiche più pertinenti e utili, limitando così l'interferenza di elementi non rilevanti. Questo suggerisce che, durante l'apprendimento dell'italiano, gli studenti potrebbero selezionare consapevolmente le strutture linguistiche da trasferire dalle loro lingue conosciute, facilitando il processo di acquisizione.

### 3. IL PROGETTO DI RICERCA E LA SPERIMENTAZIONE IN CONTESTO L2

Come anticipato, la prima fase della ricerca è stata caratterizzata dalla creazione di un questionario da somministrare agli studenti durante l'orario di lezione. Poiché il livello delle classi in cui è stata condotta la nostra ricerca era B2, si è scelto di redigere il questionario in lingua italiana, ma di dare la possibilità agli studenti di rispondere anche in una delle LS conosciute, dato che tutti parlavano inglese e/o spagnolo come L2 o L3.

Il questionario, composto da 22 domande, è stato creato mediante *Google Forms*, che permettono di raccogliere i dati in modo immediato, nonché di analizzarli e visualizzarli in modo semplice e ordinato. Il questionario è composto da tre parti:

- la sezione sulla raccolta dei dati anagrafici, utile alle ricercatrici per risalire alla nazionalità, età, livello di scolarizzazione ed eventuale plurilinguismo;
- la sezione sulle lingue straniere conosciute, il modo in cui sono state apprese, compreso l'italiano, e il *background* culturale;
- la sezione più cospicua, che introduce una prima riflessione sull'influenza che le lingue già conosciute (la L1, ma con particolare attenzione alle L2, L3, ecc.) sull'apprendimento dell'italiano.

L'analisi dei dati del questionario, tuttavia, è risultata difficoltosa a causa della sua struttura. Infatti, in corso di valutazione, ci si è resi conto che le domande erano troppo numerose e, nonostante le risposte contenessero informazioni interessanti che hanno consentito di capire in modo approfondito le caratteristiche dei discenti, allo stesso tempo erano dispersive, poiché le risposte ottenute si allontanavano dall'obiettivo della ricerca. Per ovviare a queste difficoltà, di conseguenza, l'analisi dei dati si è focalizzata principalmente sulle risposte ritenute più rilevanti ai fini dell'indagine.

*In primis* sono state indagate quelle riguardanti la nazionalità e la lingua madre poiché hanno messo in evidenza l'eterogeneità del gruppo dei discenti e il contesto plurilingue in cui si è svolta la ricerca: come si evince dalla fig. 1, nella pagina a seguire, le nazionalità presenti comprendevano in prevalenza quella tedesca e quella indonesiana, seguite da quelle messicana, belga ed equadoregna mentre le restanti contavano ognuna un discente. Per quanto riguarda, invece, la lingua madre (Fig. 2.) la prevalenza era dello spagnolo (di cui uno per il catalano), a cui seguiva il tedesco. Successivamente si trovavano il francese e l'indonesiano nella stessa posizione seguiti dall'inglese con due discenti e dalle restanti lingue, ognuna con una sola persona.

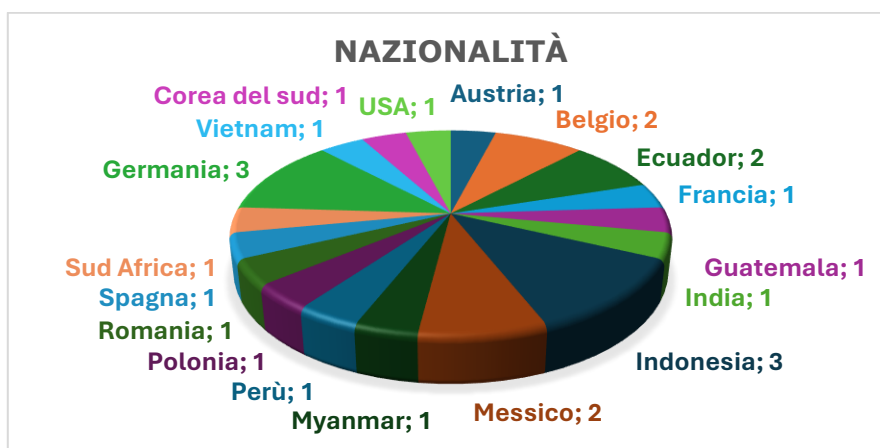


Fig. 1. Nazionalità

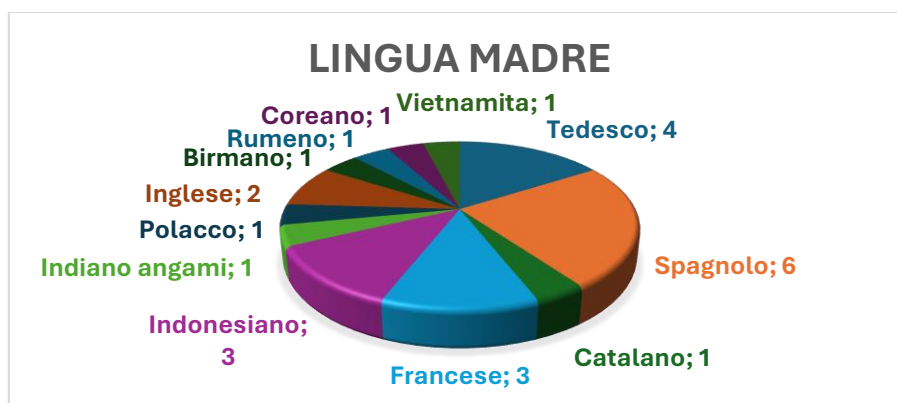
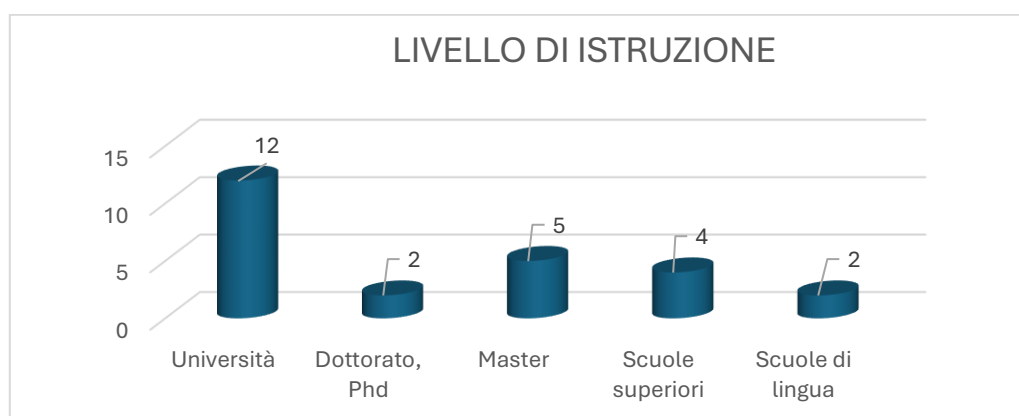


Fig. 2. Lingua madre

Nella sezione riguardante il percorso scolastico e formativo del discente, sono emersi dei risultati interessanti dalle risposte alla domanda n. 4 (*Quali scuole hai frequentato?*). Dai dati della fig. 3. (pagina che segue) si evince che la maggioranza dei discenti possedeva un livello di istruzione universitario e alcuni avevano anche conseguito master e dottorati.



**Fig. 3.** Livello di istruzione

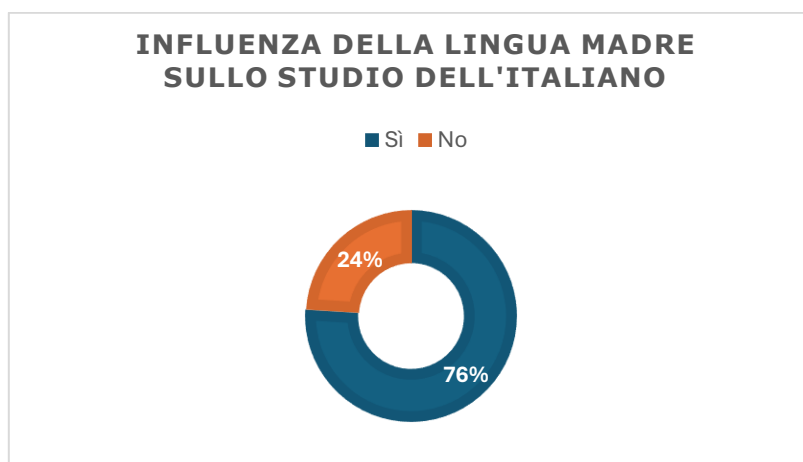
In questo senso una conferma proviene dalla domanda successiva n. 5 (*Dove hai imparato le lingue straniere che conosci?*): a questa domanda, infatti, la maggioranza dei discenti ha risposto di aver appreso le altre lingue straniere in un contesto scolastico, convalidando così l'alto grado di istruzione emerso dalla domanda precedente.

Per quanto attiene al rapporto con le lingue straniere, dalla domanda n. 7 (*Quali lingue conosci? Scrivile in ordine dalla più usata alla meno usata*) è emerso, a conferma della tendenza generale a tutti nota, che le lingue più conosciute ed usate sono l'inglese e lo spagnolo. In questo campione di studenti, però, a differenza della tendenza generale, l'italiano risulta subito dopo in terza posizione.

Per quanto riguarda il rapporto con la lingua italiana, alla domanda n. 10 (*Quando parli in italiano, in che lingua pensi?*), più della metà dei discenti (15 su 25) ha risposto di pensare nella lingua madre mentre gli altri studenti hanno risposto di utilizzare direttamente l'italiano senza passare per la lingua madre.

Questi dati inducono ad effettuare una prima importante riflessione: le persone che decidono di imparare l'italiano, anche se altamente istruite e con un ampio repertorio linguistico, per apprendere preferiscono non usare una lingua di mediazione, ma la lingua madre, oppure preferiscono pensare direttamente nella lingua che stanno apprendendo. Questa riflessione trova a sua volta una conferma dall'osservazione della fig. 4. (pagina che segue), relativa alla domanda n. 15 (*Pensi che la tua lingua madre influenzi lo studio dell'italiano?*), da cui si evince che il 76% degli studenti ritiene che sia la lingua madre ad influenzare il loro apprendimento della lingua italiana.





**Fig. 4.** *Influenza della lingua madre sullo studio dell'italiano*

Significative sono le risposte alla domanda successiva n. 16 (*Se Sì, in che modo? Fai degli esempi*) correlata alla precedente. Di seguito alcune delle risposte che più ci hanno colpite<sup>6</sup>:

- studente A: *“Ho provato a tradurre parola per parola dall'inglese all'italiano, ma non funziona perché l'italiano non è paragonabile all'inglese”*
- studente B (di lingua madre spagnola): *“Per me è facile tradurre perché lo spagnolo ha qualcosa di simile”*
- studente C: *“Per capire è più semplice, ma per questo è molto semplice di sbagliare”*
- studente D: *“La grammatica è la stessa e mi aiuta, per esempio l'uso dei tempi e il vocabolario che è simile”.*

A questo punto della ricerca, dopo aver effettuato una prima riflessione, l'obiettivo dell'indagine ha subito un cambiamento di rotta, allontanandosi dalla ricerca sul ruolo di mediazione svolto da un'altra lingua straniera conosciuta sull'apprendimento dell'italiano e focalizzando invece l'attenzione sull'utilità del plurilinguismo ai fini dello studio dell'italiano.

In particolare, si è indagato su come il plurilinguismo possa essere considerato una risorsa da utilizzare per effettuare un'analisi contrastiva tra l'italiano e le altre

<sup>6</sup> Le risposte qui riportate sono state trascritte come inserite dagli studenti.

lingue conosciute, per stimolare la riflessione sulle diversità e sulle similitudini esistenti, favorendo così il processo di apprendimento.

Per quanto riguarda l'utilità del plurilinguismo, si riportano alcune risposte del questionario relative alla domanda n. 18 (*Pensi che le altre lingue straniere che conosci ti aiutino nello studio dell'italiano?*):

- studente E: *"Può facilitare alcune cose che non capisco bene"*
- studente F: *"Lo spagnolo mi aiuta"*
- studente G: *"L'inglese a volte perché la traduzione all'italiano deve essere più vicina"*
- studente H: *"yes, to help comprehend and translate and compare and because this is the first language i've ever studied so i know no other way"*

Da queste risposte emerge, quindi, chiaramente che gli studenti considerano altamente utile la conoscenza di altre lingue straniere per studiare ed apprendere la lingua italiana perché, pur non effettuando una vera e propria mediazione linguistica, utilizzano il loro repertorio linguistico come strumento di verifica a posteriori in caso di dubbi ed incertezze.

Dopo aver concluso l'analisi del questionario, al fine di restringere il campo della ricerca, sono state effettuate delle interviste individuali, durante la lezione, con un duplice obiettivo:

- approfondire quali fossero nello specifico le maggiori difficoltà incontrate nello studio dell'italiano (lessico, grammatica, ortografia, scrittura, ecc.);
- proporre delle attività didattiche sperimentali finalizzate a rilevare se e in che modo, attingendo alle altre lingue conosciute, si attivassero delle strategie per risolvere i problemi incontrati.

Da queste interviste è emerso che i problemi principali erano:

- l'uso dell'ausiliare nei tempi composti del passato
- l'uso delle preposizioni soprattutto la preposizione da e la preposizione "per"
- la forma passiva

A tal fine, si riportano di seguito alcune risposte per noi più significative:

- studente I: *"Quando faccio la forma passiva ho difficoltà a costruirla poiché nella mia lingua la preposizione da non si usa per indicare l'agente, ma si usa la preposizione per"*
- studente L: *"Ho difficoltà ad usare l'ausiliare giusto nella forma passiva"*
- studente M: *"Quando uso il passato prossimo o il trapassato prossimo non sono sicuro se usare l'ausiliare essere o avere"*
- studente N: *"Alcune parole sono simili a quelle della mia lingua ma si scrivono in modo diverso"*
- studente O: *"Le preposizioni sono molto difficili da usare, qualche volta mi aiuta l'inglese per utilizzare la preposizione in."*

#### **4. LA SPERIMENTAZIONE DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA E IL FEEDBACK DEGLI STUDENTI**

La maggior parte delle criticità scaturite dal questionario e dalle interviste di cui sopra, vertevano principalmente su argomenti grammaticali (l'uso degli ausiliari nei tempi composti), motivo per cui si è pensato di proporre delle attività didattiche sperimentali contenenti alcuni tra gli elementi più critici emersi dalle stesse interviste. Lo scopo era quello di stimolare lo studente ad effettuare un'analisi contrastiva con le altre lingue conosciute spingendolo, prima di tutto, a trovare le similitudini e/o differenze tra l'italiano e le altre lingue e, in secondo luogo, di sviluppare delle strategie utili a risolvere tali criticità.

Le attività didattiche sono state preparate partendo da un testo sulla biografia di Rita Levi Montalcini, utilizzando le prime tre domande sulla comprensione del testo, come proposto dall'autore del materiale<sup>7</sup>, e aggiungendo in via sperimentale le attività incentrate sulla riflessione metalinguistica create *ad hoc*.

Un primo *focus* delle attività metalinguistiche è la riflessione sull'utilizzo dei verbi ausiliari *essere* e *avere* con il passato prossimo. Poiché, come detto in precedenza, il livello del gruppo a cui sono stati proposti gli esercizi era B2, si è scelto di cominciare con la trasformazione dei verbi della biografia dal passato remoto al

---

<sup>7</sup> <https://www.parliamoitaliano.education/ritalevimontalcini/> , si veda l'appendice per le attività sulla riflessione metalinguistica.

passato prossimo. L'obiettivo, quindi, era di incoraggiare gli studenti, suddivisi in gruppi, a collaborare e discutere sulla scelta degli ausiliari corretti, confrontandosi anche in L2 o L3. Il risultato è stato interessante: innanzitutto, per la discussione è stata scelta la lingua *target*, l'italiano, e molti studenti, avendo lo spagnolo come L2 hanno usato più spesso l'ausiliare *avere*.

Il riscontro ricevuto dagli studenti relativamente alle attività metalinguistiche è stato positivo, poiché, le hanno ritenute utili per comprendere meglio alcuni aspetti dell'italiano che precedentemente non gli erano chiari, o che avevano imparato e/o riprodotto in modo non del tutto corretto. Dai *feedback* trascritti in modo informale (mediante appunti presi dall'insegnante) è risultato che, grazie alla riflessione e alla comparazione con le altre LS conosciute, più che con le loro L1, tutti gli studenti sono riusciti a comprendere e risolvere i loro dubbi sull'uso degli ausiliari. Per esempio, una studentessa ha affermato: "*Finalmente ho capito l'uso dell'ausiliare essere nella forma passiva e sono sicura di non sbagliarlo più*". Un altro studente ha detto: "*L'italiano utilizza l'ausiliare essere per alcuni verbi intransitivi e riflessivi, cosa che non avviene né in inglese, né in spagnolo*". Un altro ancora afferma: "*Quando usiamo il passato prossimo si utilizza il verbo ausiliare sia essere sia avere, però quando traduciamo allo spagnolo solo esiste una parola che rimpiazza queste due parole come se fosse una con lo stesso valore, succede lo stesso con l'inglese. Es. fu → è stato → fue*".

## 5. CONCLUSIONI

I dati emersi nella fase iniziale della ricerca grazie al questionario somministrato agli studenti per indagare il loro repertorio linguistico e le modalità di apprendimento delle differenti lingue conosciute hanno rilevato che nelle classi prese in esame non viene utilizzata una L2 o L3 come strumento di mediazione per l'apprendimento dell'italiano Lx. Pertanto, facendo riferimento ad Akbulut (2020: 308), si può affermare che i fattori coinvolti nei processi di *transfer* e mediazione tra le diverse lingue che fanno parte del repertorio degli apprendenti sono molteplici e non sono ancora state rilevate prove dell'esistenza di un sistema di *transfer* univoco tra lingue.

La nostra ricerca, quindi, ha subito un cambio di rotta in itinere, poiché il livello intermedio progressivo B2 (QCER 2002: 29-30) dei componenti del gruppo, ha permesso agli studenti di interagire tra loro direttamente in Lx e di limitare l'uso delle lingue di mediazione esclusivamente per tradurre alcuni esempi presenti nell'attività didattica proposta.

Le ricercatrici si augurano che questo lavoro possa essere un contributo su cui poter basare nuove ricerche, in modo da analizzare in modo più approfondito la questione della mediazione in L2, L3, ecc. anche in classi con apprendenti di livello inferiore al B2, nonché essere d'aiuto per ampliare l'ancora limitata letteratura in tema di italiano come Lx.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AKBULUT, F. D., 2020, "The effect of first and second language on the third language: An observational study", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6, 3.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsser>

CAPUA, C., 2016, "L'apprendimento dei plurilingui in contesti multilingui: l'italiano L3 dei neerlandesi", *Tesi di dottorato*, Università Ca' Foscari Venezia.

<http://dspace.unive.it/handle/10579/8832>

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.-F.; LÖRINCZ, I.; MEIBNER, F.-J.; SCHRÖDER-SURA, A., 2012, "Il CARAP - Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", *Italiano LinguaDue*, 4, 2.

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>

IZZO, G.; CENNI, I.; DE SMET J., 2017, "Third language acquisition and its consequences for foreign language didactics: the case of Italian in Flanders", Universiteit Leiden.

<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/57210>

QUADRIO, T., 2016, "L'apprendimento dell'italiano come Lx dopo il francese", *Bollettino Itals*, 14, 64, 1-33.

[https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/QUADRIO\\_3\\_def.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/QUADRIO_3_def.pdf)

CONSIGLIO D'EUROPA, 2002, "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue", *La Nuova Italia*, Oxford R.C.S. Scuola, Milano.

CONSIGLIO D'EUROPA, 2020, "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare", *Italiano LinguaDue*, 12, 2.

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>

DE ANGELIS, G.; SELINKER, L., 2001, "Interlanguage transfer and competing linguistic systems", in CENOZ, J., HUFSEISEN, B., JESSNER, U., (eds.), 2001, *The multilingual mind*, Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.

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." in *The International Journal of Multilingualism*, 1: 3-16.

<https://www.tandfonline.com/toc/rmj20/current>

ROTHMAN, J., 2015, "Linguistic and Cognitive Motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of Third Language (L3) Transfer. Timing of Acquisition and Proficiency Considered." *Bilingualism. Language and Cognition*, 18, 2, 179-90.

JENSEN, I.N.; ANDERSSON, M.; MITROFANOVA, N.; RODINA, Y.; SLABAKOVA, R.; WESTERGAARD, M., 2017, "Crosslinguistic influence in L3 acquisition across linguistic modules.", in *International Journal of Multilingualism*, 20, 3.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2021.1985127>

SLABAKOVA, R., 2017, "The Scalpel Model of third language acquisition.", in *International Journal of Bilingualism*, 21, 651-65.

[https://www.researchgate.net/publication/298831668\\_The\\_Scalpel\\_Model\\_of\\_third\\_language\\_acquisition](https://www.researchgate.net/publication/298831668_The_Scalpel_Model_of_third_language_acquisition)

## APPENDICE

### ALLEGATO 1. IL QUESTIONARIO

1. *Nome e cognome.*
2. *Nazionalità.*
3. *Lingua madre.*
4. *Quali scuole hai frequentato?*
5. *Dove hai imparato le lingue straniere che conosci?*
6. *Che lavoro fai? Che lavoro hai fatto se in questo momento non lavori?*
7. *Quali lingue conosci? Scrivile in ordine dalla più usata alla meno usata.*
8. *A che età hai iniziato a studiare le lingue che conosci?*
9. *In quale contesto usi le lingue straniere che conosci?*
10. *Quando parli in italiano, in che lingua pensi?*
11. *Perché studi la lingua italiana?*
12. *Quali sono le difficoltà maggiori che hai nello studio dell'italiano? Fai un esempio.*
13. *Quali sono le difficoltà maggiori quando parli italiano? Fai un esempio.*
14. *Quando parli in italiano? Puoi scegliere più opzioni.*
15. *Pensi che la tua lingua madre influenzi lo studio dell'italiano?*
16. *Se Sì, in che modo? Fai degli esempi.*
17. *Se No, perché?*
18. *Pensi che le altre lingue straniere che conosci ti aiutino nello studio dell'italiano?*
19. *Se Sì, quale lingua ti aiuta di più e perché?*
20. *Quando parli e scrivi in italiano (ma non puoi usare il dizionario) prima traduci in un'altra lingua?*
21. *Se Sì, quale e perché?*
22. *Se No, perché?*

## ALLEGATO 2. L'ATTIVITÀ DIDATTICA

### Rispondi alle seguenti domande di comprensione del testo:

- In quale anno Rita Levi Montalcini vinse il Premio Nobel per la medicina*
  - 1986
  - 1977
  - 1947
  - 2001
- Dove Rita Levi Montalcini proseguì i suoi studi dopo il 1947?*
  - Washington University
  - Università di Torino
  - Università di Roma
  - Università di Bruxelles
- Cosa affermava Rita Levi Montalcini riguardo alle donne e il loro ruolo nella società?*
  - Le donne hanno avuto più opportunità degli uomini.
  - Le donne non dovrebbero avere gli stessi diritti degli uomini.
  - Le donne devono portare due pesi, quello privato e quello sociale, e restano la colonna vertebrale delle società.
  - Le donne non hanno mai dovuto lottare per i loro diritti.

*Sottolinea nel testo i verbi al passato remoto e trasformati al passato prossimo*

*Traduci i verbi che hai trasformato al passato prossimo nelle altre lingue che conosci*

*Rifletti e rispondi alle seguenti domande:*

- Che differenze ci sono nell'uso dell'ausiliare essere e avere tra l'italiano e le altre lingue che conosci? Scrivi un esempio.
- Quali somiglianze? Fai un esempio.
- Quale lingua che conosci ti aiuta a memorizzare l'uso dell'ausiliare in italiano e perché?



*Osserva la forma passiva sottolineata, tratta dal testo: è stata nominata senatore a vita e rispondi alle domande:*

1. Conosci un'altra lingua che ha una struttura simile?
2. Se Sì, quale? Scrivi un esempio.

*Cerca nel testo almeno 2 parole che in un'altra lingua straniera da te conosciuta si scrivono in modo simile ma hanno un altro significato.*