

“HO CONOSCIUTO A JORGE L’ANNO SCORSO”: PROPOSTE GLOTTODIDATTICHE E RIFLESSIONI TEORICHE SU UN’INTERFERENZA SINTATTICA NELLE INTERLINGUE DI ISPANOFONI

*Paolo Della Putta*¹

1. INTRODUZIONE

L’attenzione data, anche da alcuni contributi comparsi su questa rivista, alle peculiarità acquisizionali e glottodidattiche degli apprendenti ispanofoni trova fondamento e conferma nell’esperienza comune a molti docenti di italiano L2/LS che insegnare a questa categoria di apprendenti è, talvolta, impresa ardua e che sono necessari, sin da subito, degli accorgimenti particolari.

Secondo una convinzione assai diffusa, apprendere l’italiano è più facile per un ispanofono che per altri alloglotti. La reciproca comprensibilità delle due lingue, una certa vicinanza culturale (almeno fra italiani e spagnoli) e la comune opinione che due idiomi affini siano più semplici da imparare sono i fattori fondanti su cui poggia questo stereotipo.

Eppure le cose non sono così semplici: le interlingue di questa categoria di studenti sono costellate da una nutrita schiera di fenomeni di interferenza originati dalla loro lingua madre (da qui innanzi LM), fenomeni che appartengono a tutti i livelli linguistici, dalla fonologia alla pragmatica. Un italiano poco corretto ma, spesso, efficace dal punto di vista comunicativo globale è, nella maggior parte dei casi, il risultato di percorsi formativi anche lunghi e situati in Italia, quindi in contesto L2², dove l’accesso ad abbondanti quantità di input e le possibilità di interazione con persone madrelingua sono innumerevoli.

In questo contributo ci proponiamo di riflettere sul *transfer* di elementi sintattici dallo spagnolo alle interlingue di apprendenti ispanofoni di italiano e, in particolare, ci soffermeremo sull’accusativo personale post verbale detto anche più genericamente, in linguistica romanza, accusativo preposizionale:

- 1) Espero **a** Carlos.
- 2) ¿Por qué no llamamos **a** tu hermana?

¹ Centro Linguistico, Università di Pavia; Accademia delle Belle Arti di Brera, Milano. Desidero ringraziare Nicoletta Chiapedi e Manuela Visigalli per aver letto e commentato una prima versione di questo articolo. Errori e incongruenze sono di mia sola responsabilità. Per contattare l’autore: dellaputta@hotmail.it

² Si pensi al numeroso pubblico universitario ispanofono, ad esempio, o al vastissimo bacino d’utenza rappresentato da tutti gli immigrati ispanofoni che hanno raggiunto l’Italia per motivi di lavoro.

Gli apprendenti ispanofoni "riportano" fedelmente e per lungo tempo, a dispetto della loro sempre migliore competenza linguistica, questa costruzione sintattica nel loro italiano, dando origine a frasi quali:

- 3) Aiuto molto volentieri **alla** signora.
- 4) Ho conosciuto **a** Jorge l'anno scorso³.

È noto che le varietà standard e neo standard dell'italiano non presentano fenomeni sintattici simili e che le varietà regionali centro-meridionali che, invece, ricalcano queste proprietà sintattiche (Lorenzetti 2003: 86-87) non sono esemplificative dell'*input* linguistico dato ed esercitato in classe⁴.

In questo articolo, dopo una breve ricognizione delle principali opinioni sul ruolo giocato dal *transfer* linguistico nell'evoluzione dell'interlingua (par. 2), ci occuperemo più da vicino dello studente ispanofono (par.3), delineandone un breve profilo e mostrando, anche grazie a contributi di altri studiosi, quanto sia alta e costante l'incidenza dell'accusativo preposizionale nelle sue produzioni linguistiche italiane.

Nel quarto paragrafo analizzeremo con maggiore profondità il fenomeno sintattico oggetto del nostro studio e in conclusione (par. 5) proporremo alcuni accorgimenti glottodidattici che riteniamo utili per, quanto meno, lenire la presenza di questa devianza nell'*italiano degli ispanofoni*.

2. ACQUISIZIONE E TRANSFER LINGUISTICO

Gli studi sull'acquisizione spontanea delle lingue straniere hanno posto al centro del loro interesse, a partire dalla fine degli anni sessanta del secolo scorso, il costrutto di interlingua.

Le teorie comportamentiste a cui la psicologia aveva fatto riferimento nella prima metà del ventesimo secolo postulavano che il processo di apprendimento, linguistico e non, fosse essenzialmente un fatto imitativo e di abitudini acquisite: la ripetizione di un modello, via via rafforzata da un sistema di rinforzi positivi o negativi, poteva permettere agli esseri umani di imparare.

Apparve da subito più problematico applicare una tale visione dell'apprendimento allo studio delle seconde lingue: un adulto ha già sviluppato delle routine verso la sua LM e l'impegno principale dei ricercatori fu allora quello di fare delle ipotesi predittive su quali aspetti della lingua target (da qui innanzi LT) fossero particolarmente difficili da imparare per un apprendente di una determinata LM.

L'analisi contrastiva, un ambito di ricerca linguistica nato in quegli anni, diede da subito delle risposte: il confronto interlinguistico fra LM e LT avrebbe messo in luce gli aspetti più distanti dei due sistemi e proprio su quelli, ritenuti più difficili, si sarebbe dovuta focalizzare maggiormente l'attenzione degli insegnanti (il riferimento principale è Lado, 1957).

³ Frasi effettivamente dette in aula da allievi spagnoli durante le lezioni tenute da chi scrive.

⁴ Ma possono essere fonte di *input* incidentale fuori dalla classe per chi studia l'italiano nelle suddette regioni e quindi essere motivo di rinforzo di questa devianza.

La "prima rivoluzione cognitiva" (Arduini e Fabbri, 2008: 13), nata alla fine degli anni cinquanta principalmente grazie al lavoro di Noam Chomsky, nega radicalmente l'assunto comportamentista: il processo di acquisizione del linguaggio non è un processo imitativo e di (ri)costruzione di routine; la prospettiva passa, in questi anni, dal confronto delle proprietà intrinseche delle lingue allo studio delle operazioni mentali compiute dall'apprendente per avvicinarsi alla LT.

Da qui nasce la nozione di interlingua, ovvero un sistema linguistico a sé stante, variabile e in evoluzione che è il risultato di un processo di prove e ipotesi fatte da un apprendente nel tentativo di produrre una regola, una norma o una caratteristica della LT. L'errore, in questa prospettiva, non è visto come una devianza dovuta alla distanza interlinguistica ma come un modo per mettere alla prova alcune ipotesi che, creativamente, il discente sta sviluppando sulla lingua che sta apprendendo (Corder 1967; Selinker 1972).

Il costrutto di interlingua minimizza, dunque, il ruolo dell'interferenza linguistica (*transfer*) della LM o di altre lingue conosciute e lo considera solo come uno dei tanti fattori che concorrono al suo sviluppo. Tuttavia, a una iniziale posizione più reazionaria nei confronti del *transfer*, in tempi più recenti il dibattito sul ruolo dell'interferenza fra LM e LT ha deposto per posizioni più temperate: è oggi un dato di fatto che la LM gioca un ruolo importante nell'acquisizione della LT e un aspetto su cui le ricerche più recenti si sono focalizzate è stata la disambiguazione di quali aspetti dell'interlingua sono generati da strategie cognitive universali (quali le strategie di apprendimento o di comunicazione in LT, cfr. Chini, 2005, cap. 3) e quali da fenomeni di interferenza interlinguistica (Pallotti, 1998; Chini, 2005).

Di conseguenza, l'analisi degli errori commessi dai discenti può essere essenzialmente divisa in due categorie: errori di apprendimento, generati da strategie globali applicate verso la LT, e errori di interferenza generati, appunto, dalle proprietà della LM riflesse sull'interlingua (Solarino 2010).

2.1. Gli errori di interferenza

Il ricorso alla LM durante il processo di apprendimento di una LT è una strategia cognitiva ampiamente attestata dagli studi acquisizionali ed è, in una certa misura, inevitabile. Le conoscenze linguistiche pregresse vengono viste sia come una "bussola d'orientamento" durante questo percorso sia come un "filtro" attraverso cui le strutture della LT vengono percepite e apprese (Chini, 2005: 55). L'esperienza didattica e le ricerche in questo campo ci dicono che esistono due tipi di *transfer*, uno positivo e uno negativo: nel primo caso il riferimento alla LM può aiutare, spesso accelerandolo, il processo di acquisizione della LT mentre, nel secondo caso, avviene il contrario, ovvero le proprietà della LM fungono da ostacolo per i nostri studenti.

È noto che a una minore distanza tipologica fra la LM e la LT il *transfer* è più probabile, aumentando sia le possibilità adjuvanti sia quelle distraenti nello sviluppo delle interlingue (Giacalone Ramat, 1994).

L'influenza della LM riguarda tutti i livelli di significato, a partire dalla fonologia (dove è più forte) fino ad arrivare ad aspetti pragmatici e testuali (rilevati maggiormente in interlingue avanzate) e, tendenzialmente, si affievolisce con il migliorare della competenza dei discenti.

Gli studenti ispanofoni sono un caso paradigmatico, a nostro parere, di come entrambi i tipi di *transfer*, negativo e positivo, coesistono nell'interlingua, e di come l'effetto di questo fenomeno produca esiti diversi sul loro percorso di apprendimento dell'italiano.

L'alta trasparenza semantica fra spagnolo e italiano favorisce sin da subito l'intercomprensione, ovvero quel processo dinamico di generale intendimento fra i parlanti di lingue simili che stimola e favorisce il passaggio diretto di strutture morfosintattiche affini da una lingua all'altra facilitando, così, il *transfer* (Facchinelli e Tesser, 2010).

A questo proposito, e in relazione alla realtà linguistico-cognitiva degli studenti ispanofoni, ci sembra qui utile richiamare e brevemente discutere due principi cardine che favoriscono l'interferenza interlinguistica: il primo è il "principio di rilessificazione", essenzialmente linguistico (Andersen, 1990; Pallotti, 1998: 63), secondo il quale un apprendente che non riesce (ancora) a percepire e a usare correttamente le strutture della LT fa pieno riferimento a quelle della sua LM usando però elementi lessicali della LT che ha già imparato; la trasparenza semantica fra italiano e spagnolo favorisce appieno questo fenomeno, facendo propendere gli studenti ispanofoni a incastrare in strutture sintattiche della loro LM il lessico italiano.

Il secondo principio, questa volta di matrice più cognitiva che linguistica, è il cosiddetto "*transfer to somewhere*", studiato sempre da Andersen (1983), che avviene quando un apprendente nota che la struttura della LT permette un potenziale punto di appoggio per una caratteristica della sua LM, cosa che, tendenzialmente, accade maggiormente in lingue affini.

Un ultimo fattore che concorre massicciamente a determinare il *transfer* nelle interlingue italiane degli ispanofoni è di natura psicologica e riguarda la percezione che gli studenti hanno della distanza fra le due lingue. Gli apprendenti formulano naturalmente delle ipotesi ingenuie, ossia non basate su dati scientifici attendibili, sulla lingua straniera che stanno imparando, percependola come più o meno affine alla propria LM. Queste convinzioni, dettate anche da una lunga tradizione culturale stereotipata, facilitano o inibiscono il *transfer* di strutture da una lingua all'altra e creano delle aspettative su quanto potrà essere complesso il percorso di apprendimento della LT oggetto di studio (Pallotti 1998: 67-68). Gli ispanofoni studenti di italiano, soprattutto all'inizio del loro percorso di studi, sono portati a ritenere l'italiano come una lingua facile e rapida da apprendere e saranno inclini a vedere più corrispondenze che distanze fra i due codici (Calvi, 2004; Facchinelli e Tesser, 2010).

La vicinanza linguistica percepita è uno dei fattori primari che fanno propendere, ad esempio, gli studenti universitari spagnoli a scegliere l'Italia come Paese elettivo di destinazione per un periodo di studio all'estero: secondo De Benedetti (2006) questa categoria di ospiti delle università italiane decide di studiare nel nostro Paese soprattutto perché ritiene che acquisire i mezzi linguistici minimi necessari per riuscire a vivere o a superare gli esami sia impresa semplice e quasi immediata.

3. LO STUDENTE ISPANOFONO

Gli studenti ispanofoni, in particolar modo il nutrito gruppo di studenti universitari in scambio proveniente dalla Spagna, appaiono da subito di complessa gestione ed è

esperienza condivisa da molti insegnanti che, per lavorare al meglio con loro, sono necessari degli accorgimenti particolari.

Innanzitutto la facilità di comprensione e l'efficace, per quanto scorretta, capacità comunicativa colloca da subito anche chi si dichiara principiante assoluto a un livello di competenza globale decisamente superiore a quella di studenti con LM diverse, arrivando generalmente a considerare gli ispanofoni come dei *false beginners*, soprattutto per quanto riguarda le abilità di comprensione e di interazione.

Inoltre, una particolare esuberanza comunicativa, la tendenza spiccata di questi studenti a "fare gruppo" fra loro e la loro facilità nella comprensione e nell'espressione orale li rende spesso molto distratti nei confronti della forma linguistica ed è particolarmente difficile attrarre la loro attenzione, durante le lezioni, su quegli aspetti dell'italiano che maggiormente differiscono dalla loro LM o che, comunque, presentano delle difficoltà per tutti gli apprendenti. A questo si aggiunge il fatto che l'illusoria percezione che l'italiano sia una lingua facile li rende spesso molto impazienti e poco dediti a impegnarsi adeguatamente durante il loro percorso di studi, rendendoli inclini a richiedere esercizi o attività eccessivamente difficili per il loro reale livello di competenza.

Generalmente, quindi, i risultati che otteniamo a conclusione di un corso di lingua italiana con questi studenti sono, debitamente proporzionati ai diversi livelli di competenza, delle interlingue abbastanza valide dal punto di vista comunicativo ma altamente influenzate dallo spagnolo a tutti i livelli linguistici e, spesso, molto costanti nel tempo nel tipo di devianze che presentano: l'*itañol* generato, appunto, dall'ibridazione spontanea fra italiano e spagnolo è il risultato del massiccio ricorso che questi apprendenti fanno alla propria LM ed è l'evidenza che questa strategia povera è una delle maggiormente applicate, per i motivi presentati in 2.1, da chi apprende lingue affini o percepite come tali (Vietti, 2010; Landone, 2003).

Due studi pubblicati su questa rivista mettono in luce quali sono i principali errori di *transfer* in cui gli ispanofoni incappano: Maggioni (2010) ci propone un'efficace tassonomia delle più comuni devianze delle loro interlingue a seguito di uno studio condotto in una scuola italiana di Madrid e Zurlo (2009) riporta i risultati di un'indagine condotta presso l'Università Complutense su un campione di circa 300 studenti di italiano.

Entrambi gli articoli, a cui aggiungiamo il saggio di Schmid (1994) e il contributo di Morgana e Zaffaroni (2010), riportano la presenza, nelle interlingue di ispanofoni, della devianza sintattica su cui ci focalizziamo in questo contributo, ovvero la marca del complemento oggetto animato con la preposizione a:

- 5) Allora l'uomo che era seduto è corso ad aiutare **alla** donna (Zurlo, 2009).
- 6) Io conoscevo **a** uno (Chini, 2005).

La presenza di questo errore non inficia, ovviamente, l'efficacia comunicativa degli enunciati né, tanto meno, si discosta da produzioni trascurate di italiani madrelingua diatopicamente marcate come centro-meridionali: non si tratta, insomma, di un errore "grave", se così possiamo dire, ma ci pare utile ragionare su questo calco sintattico per proporre delle soluzioni glottodidattiche che possano quanto meno aiutare gli insegnanti ad arginare questo fenomeno.

4. LA MARCATURA DIFFERENZIALE DELL'OGGETTO

La marcatura differenziale dell'oggetto o accusativo preposizionale (AP) è un fenomeno ricorrente in molte lingue del mondo e consiste nel marcare il complemento oggetto di una frase a seconda delle proprietà intrinseche del referente che denota come l'animatezza (es. 7 e 8) o in base a motivi pragmatici e di organizzazione dell'informazione all'interno dell'enunciato (es. 9 e 10) (Iemmolo 2010a; 2010b):

- 7) Espero a Franco.
- 8) Espero un autobús.

in cui vediamo l'istanziarsi dell'AP a seconda di una caratteristica intrinseca del referente a cui l'oggetto fa riferimento, ovvero l'animatezza (Franco è una persona, l'autobus è un oggetto);

- 9) A me, mi hanno chiamato subito!
- 10) Mi hanno chiamato subito.

in cui, in due esempi tratti dall'italiano, vediamo come l'AP si istanzia su di una dislocazione a sinistra con funzione pragmatico-informativa di topicalizzare l'oggetto e di renderlo così più saliente comunicativamente, mentre in 10 questo non accade, rimanendo l'oggetto diretto non marcato dalla preposizione *a*.

Se l'italiano neo standard presenta casi di AP solo in contesti di topicalizzazione dell'oggetto e tendenzialmente solo sui pronomi personali di prima e seconda persona (si veda Iemmolo 2010b per una più ampia discussione), in spagnolo è noto che l'AP è un fenomeno molto produttivo e altamente sensibile essenzialmente alla categoria dell'animatezza e, in alcuni casi, della specificità (Leonetti, 2007; Carrera Díaz, 1997):

- 11) Busco a un amigo (amico specificato, so chi è).
- 12) Busco un amigo (un amico qualunque, sono solo e voglio fare amicizia con qualcuno).

In italiano le categorie dell'animatezza e della specificità non sono produttive in questo contesto e non avremo mai un AP in esempi simili: l'oggetto italiano non è mai marcato dalla preposizione *a*, ad esclusione dei casi discussi in 9) e 10).

Zurlo (2009) riporta come sia proprio questo fenomeno a essere uno dei più presenti e durativi nelle interlingue di ispanofoni che hanno ricevuto istruzione formale universitaria e che hanno studiato l'italiano per due anni. A livelli sia intermedi (A2 in uscita B1) sia avanzati (B2 in uscita C1), la percentuale di *transfer* di questa costruzione sintattica rimane molto alta e sembra solo minimamente affievolirsi con il tempo e l'esercizio.

I motivi della pervasività e della persistenza di questo *transfer* dalla LM sono certamente da ricercarsi in quanto abbiamo presentato in 2.1 e il rischio, come abbiamo visto, è quello di una sua altissima fossilizzazione. Riteniamo, però, che vi possano essere altre due spiegazioni plausibili per motivare la presenza e la persistenza di questa devianza sintattica, una più strettamente linguistica e l'altra più didattica.

Gli approcci costruzionisti e *usage-based* all'acquisizione delle prime e delle seconde lingue testimoniano come siano proprio le costruzioni, ovvero sequenze più o meno cristallizzate di parole a cui vengono associati dei significati, a essere imparate e più facilmente generalizzate dagli apprendenti (Goldberg, Casenhiser e Sethuraman, 2004; Goldberg e Casenhiser, 2008). La struttura delle costruzioni è altamente produttiva, quindi riproducibile con diverse unità lessicali, rapidamente acquisita dai bambini anche dopo una minima esposizione e altamente dipendente dalla semantica dei costituenti: un ispanofono, percepite le proprietà semantiche quali l'animatezza o la specificità del referente dell'oggetto, automaticamente "costruirà" una struttura sintattica in cui, fra il verbo e l'oggetto animato verrà posta la preposizione *a*, seguendo una routine tipica della sua LM; se, invece, percepirà come non animato il referente dell'oggetto, automaticamente ometterà la *a* non incappando, in questo caso, in un errore di *transfer* perché entrambe le lingue presentano la stessa costruzione.

L'altissima trasparenza semantica fra italiano e spagnolo rende del tutto automatica questa procedura, abbassando drasticamente l'attenzione posta dal discente sulla forma di quanto sta dicendo (Bybee, 2008).

Inoltre, l'abitudine molto diffusa di presentare agli studenti delle parole, ovvero delle singole unità lessicali e non delle costruzioni di parole, ovvero unità lessicali come collocazioni o reggenze preposizionali dei verbi, fa sì che gli allievi siano abituati a concentrarsi esclusivamente sul significato della singola unità e non sul suo comportamento sintattico nel periodo. Questa prassi didattica, come sottolineato da Landone (2003), facilita altamente la traduzione "parola per parola" dallo spagnolo all'italiano, dando adito a fenomeni di *transfer* sintattici come quello da noi analizzato.

5. PROPOSTE GLOTTODIDATTICHE

Cosa possiamo fare in classe per disincentivare il ricorrere a questa costruzione sintattica e per evitarne così la fossilizzazione? Presenteremo, in questo paragrafo, alcune proposte glottodidattiche ragionate che tengano conto della disamina del fenomeno fatta nei paragrafi precedenti e che possano essere facilmente proposte al nostro pubblico ispanofono.

Le misure glottodidattiche che proponiamo rientrano sostanzialmente in due macro aree, una più interattiva, legata agli aspetti gestionali e attenzionali del processo didattico, l'altra più strategica, in cui proporremo alcuni esercizi pensati *ad hoc* per disincentivare il transfer linguistico.

5.1. *Input enhancement e correzione*

Quali accorgimenti possiamo mettere in atto durante le attività interattive di classe, ovvero durante gli scambi comunicativi che naturalmente avvengono in una lezione, per disincentivare il *transfer* dell'AP spagnolo nelle interlingue italiane che vengono via via formandosi?

Possiamo macroscopicamente dividere i nostri interventi in due categorie: la prima si occuperà di rendere l'*input* più saliente, ovvero di rendere maggiormente percepibile la differenza fra le proprietà di LM e LT; la seconda si occuperà invece dell'*output*, ovvero

di come correggere le produzioni "devianti" degli studenti ispanofoni in relazione alla presenza di AP nelle loro interlingue.

5.1.1. *Input enhancement*

Secondo l'ipotesi glottodidattica del *noticing*, un elemento linguistico non può essere acquisito se non è portato all'attenzione selettiva del discente: acquisire significa innanzi tutto percepire e notare una caratteristica della LT, cogliendone il valore o il significato (Schmidt, 1990; 1993; Ferrari e Nuzzo, 2010).

Per numerosi motivi una caratteristica della LT può "passare inosservata" e non essere così colta dall'attenzione del discente, e questo sembra un elemento che entra fortemente in gioco quando pensiamo ai nostri alunni ispanofoni: la facilità comunicativa, l'eccessiva fiducia data alla vicinanza fra italiano e spagnolo e la non significatività dell'errore (ovvero il suo non inficiare l'efficacia comunicativa dell'enunciato prodotto) fanno sì che la mancanza dell'AP nella struttura sintattica italiana passi inosservata.

Approntare adeguate strategie di *input enhancement* rendendo più saliente questa differenza nell'input che diamo agli studenti durante le lezioni sembra essere una prima confortante soluzione.

Possiamo manipolare l'input scritto, evidenziando il fatto che fra il verbo e l'oggetto animato manca la preposizione *a*. Questa strategia potrebbe di fatto concretizzarsi in semplici accorgimenti quali scrivere alla lavagna frasi manipolate come:

13) Maria chiama **a** Franco.

evidenziando con una correzione il fatto che la *a* non deve trovare posto.

Oppure possiamo sottolineare la linearità della frase italiana con esempi di questo tipo:

14) L'altro giorno ho visto il professore in Università.

in cui un elemento grafico come una freccia potrebbe favorire un richiamo attenzionale visivo sul fatto che il complemento oggetto animato segue direttamente il verbo.

Un'altra strategia che giova ai nostri scopi può essere quella di richiamare l'attenzione all'input orale dato dall'insegnante o da una registrazione audio sull'assenza della *a* fra il verbo e il complemento oggetto: possiamo chiedere agli studenti ispanofoni, fermando per un attimo il flusso comunicativo, sia esso prodotto da noi stessi o da una registrazione, se hanno sentito la presenza della *a* fra il verbo e l'oggetto animato, eventualmente ripetendo quanto detto se la risposta, come è probabile che sia, è positiva. Appare importante, subito dopo, proseguire con quanto stavamo dicendo, così da non interrompere drasticamente il flusso comunicativo. Eventualmente alla fine del discorso o del testo audio che stavamo facendo sentire possiamo lavorare più miratamente con degli esercizi (cfr. 5.2) sul fenomeno appena richiamato.

Strategie didattiche di questo tipo sono efficaci solo se proposte trasversalmente a tutte le attività comunicative delle lezioni e intensivamente, ovvero per tutta la durata del corso. Inoltre sappiamo che la presenza dell'AP nelle interlingue degli ispanofoni è

costante e appare anche a livelli di competenza più alti: appare quindi necessario pianificare strategie di *input enhancement* anche ai livelli di competenza più alti.

5.1.2. La correzione

L'insegnante, trasversalmente a tutte le attività strutturate proposte e alle interazioni incidentali che avvengono durante una lezione, può scegliere di correggere le produzioni degli studenti in modi diversi: può attuare delle correzioni esplicite, può correggere in modo implicito, può decidere di non farlo del tutto e così via.

Due tecniche correttive classiche sono la riformulazione (*recast*) e il sollecito (*prompt*), entrambe classificate come implicite perché non contemplano una spiegazione metalinguistica dell'errore (Rastelli, 2009: 54 e segg.).

Per mantenere costante il flusso comunicativo all'interno di una lezione e per evitare la frustrazione degli studenti, le correzioni implicite sembrano essere considerate migliori di quelle esplicite e di particolare rilevanza per il quadro sin qui delineato: gli studenti ispanofoni non presentano grosse difficoltà comunicative e la loro facilità nell'esprimersi è di certo una qualità che dobbiamo saper valorizzare e non sminuire.

Il *recast* consente di non bloccare il flusso comunicativo in cui lo studente è impegnato e prevede che l'insegnante ripeta quanto detto dallo studente riformulando correttamente il suo enunciato:

S: "Ieri ho visto a Luca."

I: "Ah, ok, ieri hai visto Luca! E cosa faceva?..."

Il *prompt* consiste in una segnalazione, fatta in modi espliciti, di un errore dello studente a cui viene chiesto di riformulare correttamente il suo enunciato:

S: "Ho incontrato a Claudia, ieri."

I: "Come? Puoi ripetere bene? Ho incontrato...?"

Il *recast* permette di mantenere costante il focus comunicativo e l'interazione con lo studente, fornisce allo stesso tempo una prova positiva (è meglio dire così) e negativa (così no) e può essere applicato selettivamente solo su alcune forme linguistiche, quelle su cui ci vogliamo focalizzare in quella determinata lezione (Rastelli, 2009: 57-58).

Per i nostri fini, è importante applicare estensivamente la tecnica correttiva del *recast* soprattutto nelle fasi iniziali dell'apprendimento: in questo modo potremo correggere l'output degli studenti ispanofoni fornendo anche un modello positivo ridondante senza sminuire eccessivamente la forza comunicativa dei loro enunciati. Per rendere ancora più efficace questa tecnica, possiamo porre un aspetto enfatico sull'elemento che vogliamo correggere usando tecniche vocali quali l'innalzamento del volume, la variazione del ritmo o a modifiche della prosodia (*auditory recast*):

S: "Paolo, devi chiamare al professore..."

I: "Ah, sì, devo chiamare **il** professore! Lo faccio dopo..."

Spesso, infatti, non basta far notare l'errore e dobbiamo anche essere sicuri che, nella catena fonica del nostro intervento correttivo, gli studenti si rendano effettivamente conto di cosa stiamo correggendo: un intervento di *recast* che non viene notato è sostanzialmente inutile dal momento che l'attenzione selettiva dello studente potrebbe non soffermarsi sull'elemento che vogliamo correggere.

Il *prompt*, a differenza del *recast*, è una tecnica correttiva che, per quanto implicita, risulta più invasiva ed è utile applicarla a livelli di competenza più avanzati, ovvero quando siamo sicuri di aver dato agli studenti i mezzi adeguati per potersi autocorreggere, evitando di porre drasticamente il discente davanti a una sua mancanza.

Appare quindi fondamentale pianificare una strategia correttiva per disincentivare il *transfer* dell'AP. Questa strategia sarà efficace soltanto se applicata regolarmente e longitudinalmente a tutto il corso di lingua o, quanto meno, per un lungo periodo di tempo.

Accanto a strategie di tipo interazionale riteniamo utile suggerire esercizi e attività *ad hoc* da proporre al nostro pubblico ispanofono, esercizi e attività che esporremo nel prossimo paragrafo.

5.2. Esercizi e attività di classe

Una premessa è doverosa quando parliamo di esercizi: ciò che vogliamo esercitare deve essere stato quanto meno notato e analizzato dagli studenti., altrimenti si corre il serio rischio di far lavorare i discenti su un fenomeno linguistico a loro non noto.

Appare quindi fondamentale, seguendo un percorso induttivo dell'insegnamento grammaticale, fornire innanzi tutto degli esempi da cui partire (testi scritti, dialoghi, contributi video ecc...), individuare con la classe le regole (in questo caso la mancanza della *a* fra verbo e oggetto animato), se la classe è monolingue fare eventualmente un confronto interlinguistico con lo spagnolo e poi proporre accorgimenti mirati a disincentivare il ricorso, sentito come naturale e dovuto, all'AP.

Il momento di presentazione, analisi e sistematizzazione del lessico appare, inoltre, una seconda fase topica per i nostri fini: è bene, ad esempio, presentare i verbi con la preposizione che reggono, così da aiutare la memorizzazione di *chunks* lessicali invece di singole unità (Cardona, 2000) e di rendere edotti gli studenti del loro comportamento sintattico. Presentare da subito le diverse reggenze di *a* potrebbe essere un esempio calzante sin dai primissimi livelli di competenza, e possiamo farlo con verbi di alta frequenza e uso:

- Telefonare a qualcuno // chiamare qualcuno // scrivere a qualcuno // conoscere qualcuno // pensare a qualcuno // aiutare qualcuno

Dopo aver notato, analizzato e sistematizzato le regole, possiamo passare a una vera e propria fase esercitativa, in cui potremo proporre esercizi di vario tipo, focalizzati sul comportamento sintattico del verbo italiano.

- a. Esercizi di *multiple choice* mirati ad esercitare la sintassi della frase semplice:

Scegli l'opzione corretta per completare queste frasi:

- Chiamo *a/per/*.... Lucia questa sera.
 - Ho visto *il/da/al* professore di italiano, ieri.
 - Il medico ha aiutato *ai/i/*.... bambini malati.
- b. Esercizi di riempimento in cui chiediamo agli studenti di inserire o non inserire una preposizione:

Completa le seguenti frasi con la preposizione corretta. Attenzione, non sempre la preposizione è necessaria!

- Due giorni fa ho scritto una lettera mia mamma.
 - Michele ha aiutato Franca a preparare l'esame di inglese.
 - Devi telefonare subito nonna: oggi compie ottant'anni!
- c. Esercizi di incastro di frammenti di frasi, in cui chiediamo agli studenti di ricostruire dei periodi italiani dandone le componenti in ordine sparso:

Ricostruisci le frasi facendo attenzione ai verbi e alle preposizioni.

- Giovanni telefona	- suo fratello
- Filippo ha visto	- a Manuela
- Ho cucinato un dolce	- con i miei amici
- Tutti i giorni studio	- per la mia fidanzata

- d. Esercizi di identificazione e correzione dell'errore, da proporre solo quando i discenti hanno dimostrato di avere una certa padronanza della regola:

Nel seguente testo ci sono degli errori: trovali e correggili. Poi confronta le tue ipotesi con quelle della classe.

*Caro Pedro,
come stai? Qui a Roma faccio molte cose interessanti: vado all'università, studio italiano, incontro a molti amici e gioco calcio tutti i fine settimana. La città è molto bella e gli italiani sono molto simpatici e aperti: quando sono casa da solo c'è sempre qualcuno che mi telefona per invitarmi uscire. Ho trovato anche un piccolo lavoro: tutti i mercoledì aiuto a Nicola con lo spagnolo...*

- e. Esercizi di transcodificazione disegno → lingua: diamo agli studenti (o proiettiamo in classe) delle immagini di alcune situazioni e chiediamo ai discenti di descriverle adeguatamente, magari facendoli lavorare in coppia. Possiamo facilitare il compito fornendo gli *item* lessicali da usare:

Guarda queste immagini con un tuo compagno e descrivile scrivendo una frase.



Questi esercizi, che si prestano a essere modificati e manipolati a seconda delle necessità e dei livelli di competenza dei nostri studenti, possono essere un aiuto nell'automatizzare una nuova costruzione sintattica e nel disincentivare strategie di *transfer* dell'AP dallo spagnolo all'italiano.

Anche qui, come già sottolineato nel par. 5.1, riteniamo fondamentale proporre esercizi di questo tipo in diversi momenti del corso, trasversalmente a tutta la sua durata e a diversi livelli di competenza.

6. CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo visto come le interlingue italiane di ispanofoni siano un caso paradigmatico di come la vicinanza linguistica, sia essa reale o percepita, può produrre effetti allo stesso tempo positivi e negativi sulla competenza linguistica e, di conseguenza, comunicativa, degli studenti.

I discenti ispanofoni, accanto a una discreta competenza comunicativa globale, di facile sviluppo sin dai primi giorni di lezione, presentano numerosi fenomeni di interferenza fra la propria LM e l'italiano; il risultato, anche dopo parecchi mesi di istruzione formale, sarà un italiano efficace dal punto di vista comunicativo ma ancora decisamente poco accurato dal punto di vista formale.

In particolare, abbiamo analizzato un fenomeno di *transfer* sintattico molto ricorrente e di facile fossilizzazione nelle interlingue italiane di ispanofoni ovvero la presenza, in queste ultime, dell'accusativo preposizionale.

Di fatto assente nell'italiano standard e neostandard (ad eccezione degli enunciati marcati pragmaticamente, cfr. par. 4), l'AP è invece molto produttivo nella lingua spagnola, risultando così un tratto linguistico altamente routinizzato e, conseguentemente, difficile da disincentivare nel percorso di apprendimento dell'italiano.

La nostra proposta glottodidattica per evitare la fossilizzazione dell'AP si è focalizzata su due macro aree, una più interattiva e attenzionale, in cui abbiamo proposto strategie di *input enhancement* e di correzione mirata, l'altra più strategica, in cui abbiamo proposto alcuni esercizi e attività di classe pensati ad hoc per i nostri scopi.

Entrambe le nostre proposte trovano fondamento comune nella loro trasversalità all'intero corso di lingua e nella loro applicazione anche a livelli di competenza più alti, proprio data l'alta pervasività e la presenza in diversi livelli di competenza del transfer dell'AP.

In conclusione ci sembra importante sottolineare come esitano altri fenomeni di transfer di costruzioni sintattiche nelle interlingue italiane di ispanofoni che presentano lo stesso alto grado di fossilizzazione (Vietti, 2005: 112-121): la costruzione *ir + a + infinito* con valore temporale di futuro dà spessissimo risultati come "da grande vado a essere un ingegnere"; la costruzione *tener + que + infinito* con valore di obbligo produce fenomeni altamente fossilizzati come "tengo/ho che studiare matematica"; la costruzione *volver + a + infinito* viene facilmente trasferita in "torno a leggere quel libro", nel senso di "rileggo quel libro".

Adottare strategie glottodidattiche mirate che tengano conto dell'alta frequenza del *transfer* e della fossilizzazione di queste strutture appare quindi assolutamente necessario se vogliamo aiutare i nostri studenti ispanofoni a sviluppare interlingue sempre più orientate verso l'italiano e sempre meno poggiate sulle caratteristiche della loro LM.

Con questo contributo speriamo di avere portato un primo aiuto in questa direzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andersen R. (1983), "Transfer to somewhere", in Gass S., Selinker L. (a cura di), *Language transfer in language learning*, Newbury House, Rowley, pp. 177-201.
- Andersen R. (1990), "Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom", in Van Patten B., Lee J. (a cura di), *Second language acquisition/foreign language learning*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 45-68
- Arduini S., Fabbri R. (2008), *Che cos'è la linguistica cognitiva*, Roma, Carocci.
- Bybee J., "Usage-based grammar and second language acquisition", in Robinson P., Ellis N.C. (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 216-236.
- Calvi M.V., 2004, "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano", in *RedELE – Revista electrónica de didáctica*, 1.
- Cardona M. (2000), "Il lexical-approach e i processi della memoria. Alcune convergenze", in Dolci R., Celentin P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 87-100.

- Carrera Díaz M. (1997), *Grammatica spagnola*, Roma-Bari, Laterza.
- Chini M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Corder P. (1967), "The significance of learners' errors", in *International Review of Applied Linguistics*, 5/2-3, pp. 161-169.
- De Benedetti A. (2006), "Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni", in Bosc F., Marengo C., Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formazione di insegnanti di italiano LS/L2 fra scuola e università*, Loescher, Torino, pp. 205-217.
- Facchinelli L., Tesser E. (2010), "Manuale d'amore 2 in classe", in *Lingua nostra, e oltre*, 4, pp. 25-29.
- Ferrari S., Nuzzo E. (2010), "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task", in Caon F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet libreria, Torino, pp. 168-179.
- Giacalone Ramat A. (1994), "Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione delle lingue seconde", in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda/ lingua straniera*, Bulzoni, Roma, pp. 27-43.
- Goldberg A., Casenhiser D., "Construction learning and second language acquisition", in Robinson P., Ellis N.C. (a cura di), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, New York, pp. 197-215.
- Goldberg A., Casenhiser D., Sethuraman N. (2004), "Learning argument structure generalizations", in *Cognitive Linguistics*, 14, 289-316.
- Iemmolo G. (2009), "La marcatura differenziale dell'oggetto in siciliano antico", in *Archivio glottologico italiano*, 94 (2), pp. 185-225.
- Iemmolo G. (2010), "Topicality and differential object marking: evidence from romance and beyond", in *Studies in Language*, 34 (2), pp. 239-272.
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Landone E. (2001), "Consciousness raising e la traduzione per unità lessicali", in Cancellier A., Londiero R. (a cura di), *Italiano e spagnolo a contatto, Atti del XIX convegno dell'A.I.S.P.I.*, Unipress, Padova.
- Leonetti M. (2004), "Specificity and differential object marking in Spanish", in *Catalan Journal of Linguistics*, 3, pp. 75-114.
- Lorenzetti L. (2003), *L'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Maggioni V. (2010), "L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 17-34.
- Morgana S., Zaffaroni A. (2010), "L'insegnamento dell'italiano L2 a ispanofoni. Aspetti e proposte didattiche", in Calvi M.V., Mapelli G., Bonomi M. (a cura di), *Lingua, identità e migrazione. Prospettive interdisciplinari*, FrancoAngeli, Milano, pp. 191-208.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Rastelli S. (2009), *Che cos'è la didattica acquisizionale*, Roma, Carocci.
- Schmid S. (1994), *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella svizzera tedesca*, FrancoAngeli, Milano.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Schmidt R. (1993), "Awareness and second language acquisition", in *Annual review of applied linguistics*, 13, pp. 206-226.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics*, 10/2, pag.

209-231.

Solarino R. (2010), "Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 15-22.

Vietti A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Milano, FrancoAngeli.

Vietti A. (2010), "Italiano e spagnolo a contatto: immigrazione e varietà etnica", in Calvi M.V., Mapelli G., Bonomi M. (a cura di), *Lingua, identità e migrazione. Prospettive interdisciplinari*, FrancoAngeli, Milano, pp. 221-235.

Zurlo F. (2009), "Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 55-67.