

# RIFLESSIONI DI STUDENTI DI L1 SLOVACCA SUL TEMPO E L'ASPETTO IN ITALIANO: UNO STUDIO DI CASO

*Tivadar Palágyi, Mária Medveczká, Mojmír Malovecký<sup>1</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

L'approccio centrato sullo studente nell'insegnamento delle lingue straniere richiede una ricerca specializzata che si concentri sulla relazione tra l'uso linguistico dei parlanti della L1 e la percezione dell'uso e della norma della lingua straniera L(n) da parte degli studenti di lingue straniere, dove L1 è la prima lingua appresa e la variabile (n) rappresenta l'insieme delle lingue apprese successivamente, ad esempio L2 o L3. Per la definizione di L3 in relazione ai concetti di L1 e L2 si rimanda allo studio di Bardel e Falk (2020: 1-2).

L'efficacia della comunicazione linguistica tra gli utenti L1 di una lingua si basa su una conoscenza comune dell'uso della lingua e delle norme linguistiche che essi condividono. Si vedano i lavori dei grammatici Maurice Grevisse e André Gosse sulla relazione tra il buon uso della lingua (*bon usage*) e la totalità degli usi della lingua che troviamo ad esempio nello studio di Dister (2022). Anche se i parlanti di L1 non hanno necessariamente tutte le conoscenze metalinguistiche della loro lingua, nella maggior parte dei casi sono in grado di usare la grammatica della loro L1 in modo corretto o in un modo che viene usato nella loro comunità linguistica di L1. Pertanto, possiamo affermare che condividono l'uso comune del sistema grammaticale con gli altri parlanti la loro lingua.

Ciò significa una comprensione condivisa e una similarità nell'uso contestuale delle regole grammaticali più frequenti da parte dei parlanti nativi di una lingua. Quest'idea è rinforzata dal fatto che oggi, grazie alla scolarizzazione obbligatoria, i parlanti di L1 hanno anche alcune conoscenze metalinguistiche comuni sui fatti grammaticali della loro lingua. Da questo punto di vista, le loro conoscenze più o meno esplicite della loro lingua madre (L1) differiscono ampiamente da quelle degli apprendenti questa lingua come lingua straniera L(n). Per questo motivo, nel nostro studio di caso ci concentriamo su regole e fatti grammaticali selezionati che sono per lo più evidenti per i parlanti della lingua italiana come L1 e che non sollevano loro problemi di uso o di senso nella produzione e nella ricezione linguistica, ma che potrebbero porre difficoltà agli apprendenti l'italiano come L2 o L3 di madrelingua slovacca, in particolare, nello studio qui presentato, per quanto riguarda il sistema temporale ed aspettuale che, nelle due lingue, italiana e slovacca, ha caratteristiche grammaticali molto diverse di cui occorre tenere conto in quanto questo crea una prospettiva diversa sugli stessi fatti grammaticali e sul loro insegnamento e apprendimento.

Le grandi dissimmetrie sistemiche dal punto di vista contrastivo tra il sistema temporale-aspettuale delle lingue romanze e quello delle lingue slave ci porta a prendere in considerazione la fondamentale funzione che le conoscenze metalinguistiche hanno nelle strategie grammaticali cognitive degli apprendenti L3, come sottolineano Bardel e Falk (2020: 5) secondo le quali «un fattore importante nell'apprendimento di una L3 è la conoscenza metalinguistica delle lingue. Questa si sviluppa con l'età ed è particolarmente

<sup>1</sup> Università Comenius di Bratislava.

attiva nell'apprendimento intorno e dopo il periodo critico, quando si imparano le lingue in contesti formali».

Questo è il motivo per cui abbiamo deciso di condurre una ricerca che potesse contribuire a una migliore comprensione complessiva delle strategie cognitive, degli argomenti e dei processi che gli studenti universitari slovacchi, che apprendono la lingua italiana come L3, utilizzano nell'analisi del tempo verbale e dell'aspetto in italiano. Pertanto, gli obiettivi di ricerca del presente studio sono:

1. individuare quali sono le riflessioni degli studenti di L1 slovacca sui tempi e sugli aspetti verbali in italiano L3, in base a coppie di frasi che devono analizzare;
2. dare seguito al primo obiettivo con un'analisi più approfondita delle argomentazioni fornite dagli studenti nell'analisi delle coppie di frasi.

## 2. I RIFERIMENTI TEORICI DELLA RICERCA

### 2.1. *Teorie sulle strategie di apprendimento*

Un'introduzione sintetica alla problematica degli stili e delle strategie di apprendimento nell'insegnamento delle lingue straniere, che comprende anche un'introduzione storica all'argomento, è contenuta in Lojová e Vlčková (2011: 125-174). Questi autori trattano delle caratteristiche e delle finalità di tali strategie, nonché dei fattori che influenzano le strategie di apprendimento delle lingue straniere e le loro funzioni nel processo di elaborazione delle informazioni.

Oxford (2017: 48) così riassume la sua più ampia definizione di LLS (language learning strategy)<sup>2</sup>:

le strategie di apprendimento della L2 sono pensieri e azioni complesse e dinamiche selezionate e utilizzate dagli apprendenti con un certo grado di consapevolezza in contesti specifici al fine di regolare molteplici aspetti di se stessi (come quelli cognitivi, emotivi e sociali) allo scopo di (a) portare a termine i compiti linguistici; (b) migliorare le prestazioni o l'uso della lingua; e/o (c) migliorare la competenza a lungo termine.

Sebbene Oxford si riferisca, nella sua definizione, alle strategie di apprendimento di una L2 e la nostra ricerca si concentri sulla relazione tra L1 e L3 nell'apprendimento, consideriamo preziosa la sua definizione per l'apprendimento delle lingue straniere L(n) in generale, qualsiasi sia la L(n). Dal punto di vista della nostra ricerca, consideriamo importante il fatto che, secondo Oxford (2017: 48), «le strategie sono guidate mentalmente» e «hanno manifestazioni fisiche e quindi osservabili». Abbiamo quindi basato il nostro modello metodologico di ricerca su queste manifestazioni osservabili sotto forma di analisi delle giustificazioni espresse per la selezione del fenomeno grammaticale da parte degli studenti del nostro campione di ricerca.

### 2.2. *Differenze individuali degli studenti e competenza linguistica*

L'individualità dell'apprendente e le sue specifiche LLS risultano evidenti anche nel gruppo di studenti campione del nostro studio di caso, in quanto eterogeneo e con

<sup>2</sup> La definizione di Oxford di LLS (language learning strategy) sta alla base degli studi incentrati sulle differenze individuali degli studenti di Pawlak (2017, 2021), di Dörnyei e Ryan (2015) sulla prospettiva psicologica degli studenti e di Gregersen e MacIntyre (2014) sull'individualità degli studenti di lingue.

pronunciate differenze tra i suoi membri. Per rilevare e comprendere queste differenze e poiché la nostra attenzione si concentra sul tempo verbale e l'aspetto in italiano, abbiamo fatto riferimento a studi di caso recenti basati su gruppi campione diversi, come quello di Vallerossa (2022). Il suo studio presenta le riflessioni sulla morfologia tempo-aspetto del verbo in italiano espresse da ventidue apprendenti multilingui non laureati con una precedente conoscenza dello svedese e di una lingua romanza, utilizzando metodi di analisi qualitativa del loro contenuto. Per quanto riguarda i risultati, dopo aver descritto categorie e sottocategorie che caratterizzano le tendenze dei gruppi di ricerca, l'autore ha concluso che «le riflessioni degli apprendenti sono diventate più sofisticate con l'aumentare della competenza in italiano. Infatti, le riflessioni hanno progressivamente incorporato diversi livelli di informazione legati alla conoscenza esplicita dei tempi: temporale, aspettuale e, infine, lessicale, cioè la semantica intrinseca dei predicati». A conclusioni simili è giunto lo studio di Derakhshan et al. (2023) sulle strategie di apprendimento pragmatico interlinguistico (IPLS) in cui si rileva che «esperienze di apprendimento linguistico più lunghe hanno portato a un uso più frequente di IPLS [...], la competenza L2 ha avuto un effetto positivo sull'uso di IPLS, con apprendenti L2 avanzati e di livello intermedio-alto che hanno usato più IPLS rispetto a quelli di livello intermedio». Conclusioni simili sulla conoscenza esplicita si ritrovano in uno studio condotto da Pawlak e K. Csizér (2023), in cui si confronta l'uso di strategie di apprendimento della grammatica da parte di 374 studenti universitari di filologia inglese, 205 in Ungheria e 173 in Polonia. I risultati mostrano che, «mentre l'approccio generale all'apprendimento della grammatica può essere visto come abbastanza tradizionale e favorire lo sviluppo della conoscenza esplicita in entrambi i contesti, gli studenti tentano anche di automatizzare questa conoscenza in modo che possa essere utilizzata nell'interazione comunicativa».

Poiché questi studi, rivolti al rilevamento e all'analisi delle differenze individuali degli studenti hanno confermato gli stessi risultati vettoriali, non abbiamo ritenuto necessario includere questa direzione di analisi nel nostro studio. Questi risultati ci hanno fornito un punto di partenza che ha permesso di concentrarci sulla complessità delle caratteristiche aspettuali delle coppie di frasi date da analizzare, per la nostra ricerca, agli studenti di L3 del campione e per rilevare, dalle risposte, la loro visione della grammatica italiana.

### 2.3. *Tempo verbale e aspetto*

Per studiare più a fondo le strategie cognitive di apprendimento in relazione alle conoscenze implicite ed esplicite, tenendo conto delle differenze individuali degli studenti del nostro gruppo di ricerca, ci siamo basati su un set di esempi composto con l'obiettivo di analizzare l'aspetto e il tempo verbale nell'italiano L3 di studenti slovacchi a confronto con la loro L1. Come indicato da Bardovi-Harlig e Comajoan-Colomé (2022), «i sistemi di aspetto-tempo possono essere descritti utilizzando tre concetti principali: tempo, aspetto grammaticale e aspetto lessicale». Secondo alcuni linguisti «l'aspetto grammaticale non si riferisce alla linea temporale, come il tempo verbale, ma piuttosto permette ai parlanti di indicare come vedono una situazione, cioè si tratta di modi di vedere la costituenza temporale interna di una situazione (Comrie, 1976: 3). Per questo motivo, l'aspetto grammaticale è anche chiamato aspetto del punto di vista (Smith, 1983; 1997)» (Bardovi-Harlig, Comajoan-Colomé, 2022). Si fa riferimento ai lavori di Toth (2019; 2020) che si concentra ampiamente sull'aspetto lessicale, soprattutto per quanto riguarda l'italiano appreso come L3, indagando sulla validità dell'ipotesi dell'aspetto lessicale. L'ipotesi è stata ulteriormente validata da Toth *et al.* (2021) che concludono che l'espressione morfologica di aspetto e tempo interagisce con le caratteristiche lessicali dei

predicati verbali. A differenza dei sistemi di aspetto-tempo delle lingue romanze, nelle lingue slave le relazioni grammaticali tra aspetto e tempo sono molto diverse e per questo richiedono una descrizione complessa. Ciascuna lingua slava dispone di parametri specifici, individuali all'interno della famiglia linguistica con cui si possono descrivere meglio le differenze aspettuali e temporali. Come base teorica della nostra ricerca, utilizziamo la descrizione del sistema di aspetto-tempo slovacco fornita da un recente studio esaustivo di Dziviaková (2022).

### 3. DISEGNO DI RICERCA

#### 3.1. *Le domande di ricerca*

Sulla base di quanto sopra esposto, abbiamo formulato due domande di ricerca:

1. Quali strategie cognitive di apprendimento grammaticale nell'analisi delle coppie di frasi date sono utilizzate dagli studenti universitari di L1 slovacca che studiano l'italiano come L3 all'interno del gruppo?
2. Le strategie cognitive di apprendimento grammaticale utilizzate dagli studenti universitari slovacchi di italiano L3 del gruppo differiscono in base alla complessità delle caratteristiche aspettuali della coppia di frasi analizzata?

Per rispondere a queste domande, abbiamo condotto una ricerca nell'ambito di un seminario sperimentale multilingue tenutosi presso il Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze della Facoltà di Pedagogia dell'Università Comenius di Bratislava. I dettagli del seminario sono descritti in uno studio di Toth *et al.* (2021).

#### 3.2. *Apprendenti di italiano L3, membri del gruppo campione della ricerca*

Il gruppo campione della ricerca era costituito da 11 studentesse di madre lingua slovacca (tranne una bilingue in slovacco e italiano) del primo ciclo di studi alla Cattedra di lingue romanze (cioè italiano, spagnolo, francese) della Facoltà di pedagogia, di età compresa tra i 19 e i 23 anni. La loro L2 era l'inglese, che padroneggiavano a livello B1-C1. L'italiano era la loro L3, con un livello di conoscenza che variava da A2 a B2 e C2 nel caso della studentessa bilingue. Quasi tutte parlavano una, due o tre altre lingue a livelli diversi: spagnolo (4 persone intervistate), francese (3 persone, 2 delle quali parlavano entrambe le lingue romanze), russo (3), tedesco (2), portoghese ed ebraico (1).<sup>3</sup>

#### 3.3. *Acquisizione dei dati della ricerca*

La raccolta dei dati si è basata su coppie di frasi (per il metodo di ricerca sulle coppie di frasi cfr. Pinto, 2007; Hofer, 2015). Le nostre 9 coppie di frasi su cui gli studenti hanno lavorato erano in italiano. Ogni frase rappresentava una struttura e una complessità diverse in termini di espressione dell'aspettualità. È stato preso in considerazione anche il modo di esprimere l'aspetto nella traduzione slovacca delle frasi (in particolare, l'appartenenza o meno del verbo ad una coppia aspettuale in slovacco). Le frasi di ogni coppia si differenziavano sempre per un solo membro della frase: in sei casi si trattava di un diverso tempo grammaticale del verbo (imperfetto / passato prossimo), in due casi del

<sup>3</sup> Siccome c'erano studentesse con conoscenze linguistiche multiple, il loro numero (11) non corrisponde alla somma.

soggetto, in un caso del complemento del verbo. Alcune coppie erano simili nella struttura sintattica e differivano solo per la natura del soggetto o del complemento del verbo. Nel suo studio Toth (2019) ha analizzato l'effetto del radicamento discorsivo dei predicati nell'italiano L3 sulla marcatura del tempo passato e ne è risultato che «l'interlingua degli apprendenti a basso livello di competenza non mostra gli effetti dell'aspetto lessicale o del radicamento discorsivo. Al contrario, l'effetto dell'aspetto lessicale e del radicamento del discorso aumenta con l'aumentare della competenza» (Toth, 2019: 233). Questi risultati e quelli di Comajoan (2019) per quanto riguarda la lingua catalana appresa come L3, secondo cui «l'aspetto lessicale e il radicamento discorsivo sono stati usati molto raramente» (ivi: 275), ci hanno indotto a non codificare il radicamento discorsivo nelle risposte degli studenti del nostro gruppo campione. Così, siamo stati in grado di progettare la situazione di ricerca in modo che i nostri elementi di esercizio nelle coppie di frasi fossero proposti isolati senza alcun ulteriore contesto linguistico. Questo ha avuto il vantaggio di indirizzare le studentesse nella loro risposta direttamente alla differenza nella coppia di frasi senza dover prendere in considerazione altri parametri. Otto coppie di frasi si concentravano su diverse caratteristiche dell'aspetto morfologico e in una coppia di frasi le studentesse dovevano individuare l'aspetto lessicale. Una descrizione più precisa di ogni coppia di frasi viene fornita al momento dell'analisi. Poiché in alcune coppie di frasi una frase era agrammaticale, il compito delle intervistate era quello di giudicare se entrambe le frasi fossero grammaticalmente corrette e di spiegare quale differenza vi fosse tra loro. Le studentesse hanno risposto tramite un questionario online in cui le coppie di frasi erano ordinate in modo casuale. Potevano rispondere in una lingua di loro scelta (tuttavia, solo l'intervistata bilingue ha utilizzato questa opzione, le altre hanno scritto in slovacco i loro commenti metalinguistici sulle frasi). Le studentesse non conoscevano le frasi in anticipo, né erano state istruite in alcun modo su come riflettere sulle frasi e su che cosa notare.

### 3.4. *Codifica, operazioni con i dati di ricerca acquisiti*

Per l'elaborazione dei dati acquisiti è stato utilizzato un metodo misto qualitativo-quantitativo.<sup>4</sup> Abbiamo lavorato con l'ausilio dello strumento informatico di analisi dei dati MAXQDA, utilizzando le procedure descritte, ad esempio, da Kuckartz e Rädiker (2019). Gli strumenti informatici ci hanno permesso, da un lato, di categorizzare e organizzare i dati in conformità con i requisiti metodologici della ricerca qualitativa, dall'altro, di condurre un lavoro di gruppo che ha portato a un'organizzazione e a un'analisi dettagliata dei dati di ricerca. L'aiuto dei rispettivi strumenti informatici di output ci ha permesso di formulare le conclusioni dello studio.

Sono state ottenute 98 risposte anonime (un'intervistata non ha risposto a una domanda), suddivise in 9 gruppi in base alle diverse coppie di frasi analizzate. Le risposte raccolte sono state elaborate e analizzate in diverse fasi.

Nella prima si è proceduto alla codifica dell'insieme delle risposte svolta dapprima in modo indipendente dai diversi ricercatori e, successivamente, attraverso una discussione comune che ha portato alla definizione di un unico insieme di codici (nome, definizione). La seconda è stata dedicata alla ricodifica delle risposte che ha comportato un'ulteriore discussione e che si è protratta fino al completo accordo sulla codifica di tutte le risposte.

Oltre al codice del rispondente, nella codifica sono state prese in considerazione due aree tematiche. La prima era il giudizio espresso dalle intervistate (in merito alla correttezza delle frasi analizzate), la seconda riguardava le strategie cognitive di

<sup>4</sup> Sui metodi di ricerca e l'analisi del contenuto nella ricerca educativa si veda Gavora (2015).

apprendimento grammaticale che si riflettevano nelle risposte degli intervistati. Ad ogni risposta degli intervistati è stato assegnato ogni codice una sola volta per ogni coppia di frasi, ma allo stesso tempo potevano essere assegnati contemporaneamente diversi codici dal gruppo di codici incentrati sulle strategie. Se la strategia utilizzata non era evidente dal testo, non è stato assegnato alcun codice. Nel caso della codifica delle affermazioni relative alla correttezza/non correttezza delle coppie di frasi, è stato sempre assegnato un codice, poiché anche l'assenza di risposta ha un certo valore predittivo. La formazione dei codici ha tenuto conto del fatto che gli intervistati giudicavano le frasi in coppia e non come unità isolate.

L'area di analisi della correttezza grammaticale delle coppie di frasi da parte delle studentesse conteneva cinque codici: corretto-corretto, corretto-scorretto, scorretto, corretto, nessuna menzione.

L'area delle strategie di apprendimento era più complessa, composta da più livelli. Nel primo si trovavano strategie generali come la traduzione, l'intuizione, la riflessione metalinguistica e due strategie speciali che abbiamo identificato nelle risposte relative alle frasi agrammaticali: tentativo di normalizzare in L1 e contesto speciale. Nell'ambito della traduzione, abbiamo identificato tre codici subordinati: traduzione in L1, traduzione in spagnolo e parafrasi-traduzione in L1. Sebbene il terzo di questi sia solo parzialmente una traduzione, data la sua natura di categoria di confine tra traduzione e riflessione metalinguistica, il nostro interesse per le strategie associate all'uso dei rispondenti in L1 e L2 ha fatto sì che abbiamo ritenuto più appropriato raggrupparlo con la traduzione in L1. Sotto il codice riflessione metalinguistica, abbiamo incluso i sottocodici: tempo, aspetto, avverbiale, nominale e parallelo con L1. Dato l'obiettivo della ricerca, abbiamo anche distinto l'aspetto in altre tre categorie: l'opposizione durativo vs. terminativo, durativo e terminativo; in cui *durativo* e *terminativo* sono intesi come termini aggregati per tutti i significati imperfettivi e perfettivi, rispettivamente. Le definizioni precise di ciascun codice, con esempi illustrativi, sono riportate nella Tabella 1 e nella Tabella 2.

Questa codifica si basa in parte su quella di Comajoan (2019), adattata allo scopo e alla metodologia utilizzati nella nostra ricerca.

Tabella 1. *Strategie utilizzate dagli studenti nelle loro reazioni alle frasi grammaticali e agrammaticali*

| STRATEGIA                             | DEFINIZIONE                                                                                                                                                                                               | ESEMPIO                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. riflessione metalinguistica</b> | Lo studente descrive le sue argomentazioni utilizzando informazioni metalinguistiche per spiegare un fenomeno.                                                                                            |                                                                                                                                                                            |
| 1.1. aspetto                          | Lo studente si basa su informazioni di tipo aspettuale nella sua riflessione metalinguistica.                                                                                                             |                                                                                                                                                                            |
| 1.1.1. opposizione                    | Parte della spiegazione dello studente consiste nel sottolineare l'opposizione tra il carattere durativo in una delle frasi e viceversa il carattere terminativo nell'altra delle due frasi della coppia. | 9A - iba raz zabehla maratón<br>9B - pravidelne behávala maratón<br>(Rispondente 1)<br>[9A – una sola volta ha corso la maratona<br>9B – correva regolarmente la maratona] |

|                                 |                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1.2. <i>terminativo</i>       | Lo studente menziona esplicitamente la compiutezza o la natura semelfattiva di entrambe le frasi o di una frase, mentre non commenta esplicitamente la durata della seconda frase.                             | Obe sú správne, pretože dej je v obidvoch prípadoch ukončený, je tam určený presný čas. (Rispondente 2)<br><i>[Ambedue sono corrette, perchè l'azione è terminata in ambedue i casi, c'è l'indicazione di un tempo preciso.]</i>                                                                        |
| 1.1.3. <i>durativo</i>          | Lo studente menziona esplicitamente la ripetizione o la durata in entrambe le frasi o solo in una delle frasi, senza commentare esplicitamente se la seconda frase della coppia esprima o meno la compiutezza. | Rozdiel je vo význame vety. Každá veta vyjadruje niečo iné. Obidve však vyjadrujú dlhší časový úsek. (Rispondente 3)<br><i>[La differenza sta nel significato della frase. Ogni frase esprime qualcosa di diverso. Tuttavia, entrambe esprimono un periodo di tempo più lungo.]</i>                     |
| 1.2. tempo                      | Lo studente si basa sulle informazioni relative al tempo verbale nelle sue riflessioni metalinguistiche.                                                                                                       | Obidve sú správne, prvá je týkajúca sa prítomnosti, druhá minulosti, ukončeného deja (Rispondente 2)<br><i>[Ambedue sono corrette, la prima tocca il presente, la seconda il passato, un'azione terminata]</i>                                                                                          |
| 1.3. avverbiale                 | Lo studente si basa su informazioni avverbiali nelle sue riflessioni metalinguistiche.                                                                                                                         | Obe vety sú správne, dokonavý vid, pretože je tam aj časový údaj. (Rispondente 4)<br><i>[Ambedue le frasi sono corrette, l'aspetto è perfettivo, perchè c'è anche un dato temporale.]</i>                                                                                                               |
| 1.4. nominale                   | Lo studente si basa su informazioni nominali nelle sue riflessioni metalinguistiche.                                                                                                                           | Myslím si, že iba 7A je správne - tabuľa je predmet, nie je to osoba, nemôže reálne hovoriť. (Rispondente 1)<br><i>[Penso che solo la frase 7A è corretta – il cartello è un oggetto e non una persona, non può parlare in realtà.]</i>                                                                 |
| 1.5. parallelo con L1           | Lo studente stabilisce un parallelo con la sua L1.                                                                                                                                                             | Vo vetách je použitý iný minulý čas, avšak v slovenčine je to ten istý. Preto si aj myslím, že správne by mala byť len veta A. (Rispondente 3)<br><i>[Nelle frasi viene usato un altro tempo verbale, invece in slovacco non c'è questa differenza. Quindi penso che solo la frase A sia corretta.]</i> |
| 2. traduzione                   | Lo studente utilizza la traduzione della/e frase/i per spiegare un fenomeno.                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 2.1. traduzione parafrasi in L1 | Lo studente utilizza la traduzione della parte significativa della/e frase/i nella sua L1 come parte della sua                                                                                                 | Veta 13B je myslená tak, že dom na danom mieste stále stojí a stále narúša symetriu. (Rispondente 5)                                                                                                                                                                                                    |

|                             |                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | spiegazione metalinguistica di un fenomeno.                                               | [La frase 13B intende implicare che la casa è ancora in piedi in quella posizione e continua a rompere la simmetria.]                                                                                            |
| 2.2. traduzione in L1       | Lo studente utilizza la traduzione della/e frase/i nella sua L1 per spiegare un fenomeno. | A: Anna rada/dobrovoľne beháva.<br>B: Anna beháva 10 kilometrov.<br>(Rispondente 3)<br>[A: Ad Anna piace correre/corre volentieri.<br>B: Anna corre 10 chilometri.]                                              |
| 2.3. traduzione in spagnolo | Lo studente utilizza la traduzione della/e frase/i in spagnolo per spiegare un fenomeno.  | a) Mi abuela me decía de mantenerme alejado/a de las personas a las que no gustan los animales.<br>b) Mi abuela me dijo de mantenerme alejada de las personas las que no gustan los animales.<br>(Rispondente 6) |
| 3. intuizione               | Lo studente basa la sua spiegazione sulla sensazione di (in)correttezza della frase.      | Sloveso vo vete A4 by mohlo byť v inom čase veta 4B na mňa pôsobí správnejšie (Rispondente 7)<br>[Il verbo nella frase A4 potrebbe essere in un tempo diverso. La frase 4B mi sembra più corretta.]              |

Tabella 2. Strategie utilizzate dagli studenti nelle loro reazioni alle sole frasi agrammaticali

| STRATEGIA                       | DEFINIZIONE                                                                                                          | ESEMPIO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tentativo di normalizzare in L1 | Lo studente adatta la traduzione in L1 della frase agrammaticale in modo che la frase sia grammaticalmente corretta. | 9B váza spadla zo stola medzi druhou a tret'ou v noci (Rispondente 8)<br>[D2 il vaso è caduto dal tavolo tra le due e le tre di notte]                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Contesto speciale               | Lo studente descrive un contesto complicato in cui considera la frase grammaticalmente corretta.                     | Ak by veta 2A bola myslená, tak, že sme videli nejaký nápis už pred dlhou dobou a len si na ten nápis zrazu spomenieme ale je pre nás dej toho nápisu uzatvorený, tak to môže byť správne. (Rispondente 5)<br>[Se la frase 7A fosse pensata nel senso che abbiamo visto molto tempo fa un'iscrizione di cui ci ricordiamo subito, ma per noi l'azione di quest'iscrizione è terminata, allora la frase può essere corretta.] |

#### 4. RICERCA IN RELAZIONE AI DATI

##### 4.1. Risultati della prima domanda di ricerca

Sulla base dell'analisi dei dati ottenuti in relazione alla prima domanda di ricerca, abbiamo individuato tre strategie cognitive di apprendimento grammaticale utilizzate dalle studentesse universitarie slovacche di italiano L3 del nostro campione all'interno del



gruppo di coppie di frasi date in analisi; la riflessione metalinguistica, la traduzione e l'intuizione, a cui se ne aggiungono due specifiche che utilizzano quando si imbattono in una frase agrammaticale: il tentativo di normalizzare in L1 e il contesto speciale (tratteremo più avanti questi due aspetti in modo più dettagliato nel rispondere alla seconda domanda di ricerca).

La strategia più utilizzata (nell'86,7% delle 98 risposte, totale: 85 risposte) è stata la riflessione metalinguistica su diverse caratteristiche della frase analizzata, e per questo motivo comprende una gamma più ampia di strategie. Considerando che gli enunciati analizzati avevano il carattere di frasi incentrate su diverse caratteristiche dell'aspetto, che è principalmente veicolato dal verbo, è naturale che gli studenti, nella loro riflessione metalinguistica, si siano concentrati più spesso sull'aspetto del verbo stesso (89,4% delle 85 risposte che prevedevano una riflessione metalinguistica, 76 risposte)<sup>5</sup>. Il più delle volte hanno ragionato in opposizione tra carattere durativo e terminativo (49 risposte), ma in diversi casi hanno ragionato in modo monotematico, cioè solo sulla compiutezza (18 risposte) o solo sulla duratività (10 risposte). Ragionamenti che utilizzano elementi avverbiali (nel 18,8% delle risposte che coinvolgono la riflessione metalinguistica, 16 risposte) e nominali (nell'11,7% delle risposte che coinvolgono la riflessione metalinguistica, 10 risposte) sono stati utilizzati in proporzioni molto minori. Tra le strategie che si concentrano su uno qualsiasi dei membri della frase, la strategia del tempo verbale risulta assai poco rappresentata (nel 3,5% delle risposte con riflessione metalinguistica, 3 risposte). Questi risultati sono in qualche misura influenzati dalla natura del compito, costruito su coppie di frasi incentrate su fenomeni specifici, per cui affronteremo questo aspetto in modo più dettagliato quando analizzeremo le risposte alle singole coppie di frasi. L'ultima strategia individuata nell'ambito della riflessione metalinguistica, che consiste nell'evidenziare paralleli con la L1 (nel 3,5% delle risposte riguardanti la riflessione metalinguistica, 3 risposte), era di natura completamente diversa.

La traduzione è stata la seconda strategia più utilizzata dalle intervistate, presente nell'81,6% delle 98 risposte (totale: 80 risposte). La lingua di arrivo della traduzione è stata quasi esclusivamente la L1 delle apprendenti (nel 95% delle 80 risposte che prevedevano la traduzione, totale: 76), mentre solo lo spagnolo è presente come L2 o L3 (nel 5% delle risposte che prevedevano la traduzione, 4 risposte). Oltre alla traduzione completa, le studentesse hanno utilizzato anche la strategia della parafrasi in L1, in cui hanno incluso la traduzione dell'intera frase analizzata o solo di una sua parte sostanziale nel caso di un insieme di frasi più complesse. Anche se le intervistate parlavano inglese a livello B1-C1, non hanno usato questa lingua per la traduzione. Nel complesso, quindi, possiamo concludere che l'uso esplicito della L2 è stato molto limitato. Una sola intervistata ha utilizzato questa strategia, ma non in modo sistematico, solo in 4 su 9 delle coppie di frasi.

L'intuizione è stata una delle strategie meno rappresentate, presente in sole 2 risposte (del 2% di tutte le risposte). Poiché è stata utilizzata dalla stessa intervistata, in questo caso possiamo parlare di una strategia personale.

Confermando quanto già rilevato da Comajoan (2019: 262) a conclusione della sua ricerca: «le strategie sono state spesso utilizzate in combinazione e le più comuni sono state la traduzione, l'aspetto, le strategie avverbiali e quelle temporali», le studentesse hanno utilizzato un totale di 20 diverse combinazioni di strategie, con la risposta più semplice che prevedeva 2 strategie in parallelo e la più complessa che ne prevedeva 4. Le intervistate hanno utilizzato più spesso la traduzione simultanea in L1 e la spiegazione metalinguistica dell'aspetto (42 risposte). Questa combinazione è stata utilizzata 8,4 volte di più rispetto alle due seconde più frequenti, che includevano l'attenzione alle

<sup>5</sup> Nel presente studio le studentesse di italiano L3 del campione hanno utilizzato in una risposta non solo strategie semplici, ma soprattutto strategie multiple, per cui la somma delle percentuali all'interno di un livello di strategia può essere superiore a 100.

caratteristiche avverbiali (5 risposte) o nominali (5 risposte) oltre alle due strategie sopra menzionate.

#### 4.2. Risultati della seconda domanda di ricerca

La seconda domanda di ricerca, orientata a capire se le strategie cognitive di apprendimento della grammatica utilizzate dagli studenti universitari slovacchi L1 del gruppo di italiano L3 differiscono in base alla complessità delle caratteristiche aspettuali della coppia di frasi analizzate, è più complessa, per cui oltre all'analisi statistica dei metodi utilizzati, offriamo anche una visione qualitativa del ragionamento degli studenti. Questo ci permetterà di vedere la diversità degli approcci e delle strategie, così come il loro successo in termini di capacità dello studente di determinare correttamente se le frasi analizzate sono grammaticali o agrammaticali.

La panoramica che segue include tutte le coppie di frasi con cui gli studenti hanno lavorato, ma non è una presentazione di tutti i dati raccolti sulle coppie di frasi dagli studenti, bensì solo una selezione tematica operata dagli autori del presente studio su ciascun esempio, evidenziando alcune tendenze e caratteristiche interessanti. Anche nell'elaborazione di questi dati dettagliati, abbiamo lavorato con un software, traendo conclusioni analitiche e sistematiche, tramite l'analisi qualitativa basata sulla metodologia sopra descritta, con l'uso dei codici in riferimento alle risposte degli studenti. Alla fine di questa sezione offriamo una panoramica generale delle analisi elaborate in modo quantitativo.

##### 4.2.1. Visione qualitativa

Presentiamo sempre una coppia di frasi in italiano, indicata con n. xA e n. xB., una breve introduzione del fenomeno oggetto della coppia di frasi, e poi il nostro commento selezionato su ciò che le studentesse universitarie slovacche di italiano L3 del nostro campione hanno detto sulla coppia di frasi analizzata.

Poiché nel progetto di ricerca gli autori hanno pianificato in dettaglio lo scopo di ogni coppia di frasi, presenteremo e seguiremo questi parametri inseriti nel test che non sono stati spiegati agli studenti al momento di chiedere loro di compiere l'esercizio. Ai fini della ricerca e della pubblicazione, le risposte degli studenti sono state rese anonime già durante il processo di raccolta dei dati, pertanto la marcatura degli intervistati in questo studio è informativa solo per la necessità di chiarire la presentazione degli esempi nel testo.

##### 4.2.1.1. Coppia di frasi M1:

1A *Mia nonna diceva di stare alla larga da chi non ama gli animali.*

1B *Mia nonna ha detto di stare alla larga da chi non ama gli animal.*

La prima coppia di frasi mira a verificare in che misura gli studenti sono in grado di spiegare l'aspetto morfologico, se capiscono come il significato di una frase cambia in base all'aspetto morfologico.

Quasi tutti i rispondenti accettano ambedue le frasi, mettendo l'accento sulla differenza tra azione puntuale e ripetuta. Questa differenza è anche illustrata dalla traduzione slovacca (e una volta dalla traduzione spagnola), con l'uso di verbi di aspetto imperfettivo o perfettivo e anche del frequentativo “hovorievat”:

1A - diceva = hovorievala

1B: ha detto = povedala (iba raz) (Rispondente 1)

[1A - diceva = hovorievala

1B: ha detto = povedala (solo una volta)]

La percezione della differenza da parte di una intervistata è stata facilitata anche dalla traduzione in spagnolo, una lingua che esprime perfettivi e imperfettivi in modo simile all'italiano:

Sú správne. (...)

- a) Mi abuela me decía de mantenerme alejado/a de las personas a las que no gustan los animales.
- b) Mi abuela me dijo de mantenerme alejada de las personas las que no gustan los animales. (Rispondente 6)

[Sono corrette. (...)]

- a) Mi abuela me decía de mantenerme alejado/a de las personas a las que no gustan los animales.
- b) Mi abuela me dijo de mantenerme alejada de las personas las que no gustan los animales.]

Interessante è la percezione del significato temporale-aspettuale del passato prossimo da parte di due intervistate che osservano che il verbo al passato prossimo può suggerire che la nonna sia ancora viva. Qui probabilmente si sente l'influenza del perfectò compuesto spagnolo o del Present Perfect inglese, che tendono a esprimere la persistenza di un'azione o delle sue conseguenze nel presente:

Obe vety sú správne, len 1A je vyjadrené v minulosti, pretože je možné, že babka je už po smrti, zatiaľ čo vo vete 1B to môže ešte stále teraz hovoriť lebo žije. (Rispondente 5)

[Ambedue le frasi sono corrette, solo che 1A è espressa nel passato, perchè è possibile che la nonna sia già morta, mentre che nella frase 1B può sempre ancora parlare perchè è viva.]

L'influenza della L2 si manifesta anche al livello metalinguistico, concretamente nella terminologia usata da uno studente che indicando qui il passato prossimo, oppone all'imperfetto "il tempo passato semplice". Possiamo supporre che si tratti dell'influenza della grammatica spagnola (pretérito perfecto simple), inglese (Past Simple) o francese (passé simple).

#### 4.2.1.2. Coppia di frasi M2:

2A *Il cartello diceva di fare attenzione*

2B *Il cartello ha detto di fare attenzione*

Nella seconda coppia di frasi interviene il soggetto sintattico, nella misura in cui l'imperfetto trasforma il verbo dinamico in verbo statico. La frase M2B è agrammaticale, perché la dinamicità del verbo si conserva al passato prossimo. La differenza è più difficile da capire rispetto all'esercizio M1. Sarà interessante osservare le strategie degli studenti, se si accontentano della traduzione o cercano di dare spiegazioni teoriche. L'esercizio M2

riprende i tempi verbali di M1, ma introducendo un soggetto inanimato. Il predicato «dire» diventa dinamico al passato prossimo, mentre all'imperfetto rimane adinamico e così è compatibile con il soggetto «cartello». Fra gli esercizi, è stato questo a produrre le risposte più variegate. Infatti, gli studenti hanno dovuto ricorrere non solo alle loro conoscenze grammaticali, ma anche alla loro esperienza generale, cioè a conoscenze extra-linguistiche, per decidere se una frase ha senso o no, indipendentemente dalla correttezza della costruzione grammaticale.

Solo tre rispondenti hanno rilevato l'incompatibilità logica tra il soggetto inanimato e il predicato dinamico al passato prossimo:

Myslím si, že iba 2A je správne - tabuľa je predmet, nie je to osoba, nemôže reálne hovoriť.

Tabuľa hovorila (v zmysle upozorňovala), že máme dávať pozor.

(Rispondente 1)

[Penso che solo la frase 2A sia corretta – il cartello è un oggetto, non è una persona, non può parlare realmente. Il cartello diceva (cioè avvertiva) che dovevamo stare attenti.]

Altri studenti insistono sull'aspetto durativo dell'informazione trasmessa sul cartello, e quindi sulla necessità di avere qui un imperfetto:

Veta 2A je správna, pretože plagát pravdepodobne existuje a stále upozorňuje, že si máme dať pozor a taktiež nie je časovo ohraničený dej.

(Rispondente 9)

[La frase 2A è corretta, perchè il cartello probabilmente esiste sempre e ancora adesso ci sta avvertendo di stare attenti, e l'azione non è limitata nel tempo.]

Vediamo anche che lo studente osserva giustamente che il cartello “non parla”, ma si lascia influenzare da certi suoi ricordi di grammatica per dire che il passato prossimo è qui preferibile a causa del suo legame col presente – idea che incontriamo spesso, forse per influenza dello spagnolo e dell'inglese:

Sú správne obidve, ale značka nerozpráva

Ale skôr by som použila vetu 2B, pretože sa to týka aj súčasnosti

(Rispondente 2)

[Ambedue sono corrette, ma il cartello non parla

Ma io preferirei la frase 2B, perchè riguarda anche il presente]

La risposta più curiosa è data dal rispondente 10 che, pur accentuando come corrette ambedue le frasi, traduce il passato prossimo con un verbo slovacco perfettivo (*povedala*), ma sembra non essersi reso conto dell'assurdità della frase slovacca che ne risulta:

Obe vety sú správne, rozdiel je v časoch a teda stavbe vety a čiastočne aj vo význame(ale len čo sa týka časov).

2A: Značka hovorievala aby sme si dávali pozor. (viackrát upozornila, aby sme boli opatrní)

2B: Značka povedala, aby sme si dali pozor. Len raz upozornila, aby sme boli opatrní (Rispondente 10)

[Ambedue le frasi sono corrette, la differenza sta nei tempi verbali e nella struttura della frase, e parzialmente anche nel significato (ma questo riguarda solo i tempi verbali).

- 2A: Il cartello diceva di stare attenti (avvertiva più volte di stare attenti)  
2B: Il cartello ha detto di stare attenti. (Ha detto una sola volta di stare attenti)]

Qui possiamo osservare come lo studente riesce a spiegare una frase agrammaticale. Accetta ambedue le frasi, immaginando un contesto abbastanza complicato per rendere plausibile la versione al passato prossimo:

Myslím si, že môžu byť obe vety teoreticky správne.  
Ak by veta 2A bola myslená, tak, že sme videli nejaký nápis už pred dlhou dobou a len si na ten nápis zrazu spomenieme ale je pre nás dej toho nápisu uzatvorený, tak to môže byť správne.  
Veta 2B je správna lebo dej toho nápisu nám stále zasahuje do životov, napríklad sme niekam išli a stala sa nejaká nehoda a my si spomenieme, že nápis nás varoval aby sme si dali pozor. (Rispondente 5)

[Penso che ambedue le frasi possano essere corrette in teoria.  
Se la frase 2A fosse pensata così che tanto tempo fa abbiamo visto un cartello e solo adesso ce ne ricordiamo, ma per noi l'azione di quest'iscrizione è terminata, in questo caso la frase potrebbe essere corretta.  
La frase 2B è corretta, per il fatto che questa iscrizione appartiene sempre alla nostra vita, per esempio siamo andati da qualche parte e si è prodotto un incidente, e ci ricordiamo che l'iscrizione ci aveva detto di fare attenzione.]

#### 4.2.1.3. Coppia di frasi M3:

- 3A *Anna ha corso la mezza maratona*  
3B *Anna correva la mezza maratona*

In questo esercizio si tratta solo dell'aspetto morfologico. A differenza dei primi due esercizi, qui funziona la traduzione in slovacco, anche se il verbo di movimento slovacco *behat'* mette in opera non solo l'aspettualità ma anche la direzionalità.

Tutti i rispondenti, senza eccezione, accettano ambedue i tempi verbali. Le spiegazioni sono quasi ugali: il passato prossimo esprime una corsa avvenuta una volta nel passato, mentre l'imperfetto suggerisce l'abitudine di Anna di correre nel passato la mezza maratona ad intervalli regolari:

Obe sú správne.  
3A situácia sa stala iba raz. - Anna zabehla polmaratón.  
3B situácia bola zvykom - Anna behávala polmaratón. (Rispondente 11)

[Ambedue sono corrette.  
3A la situazione si è prodotta solo una volta. - Anna ha corso la mezza maratona.  
3B la situazione era un'abitudine - Anna correva la mezza maratona.]

Notiamo che nessun rispondente evoca la possibilità di un imperfetto descrittivo : “Anna correva la mezza maratona, quando scoppiò un violento temporale”.

Un rispondente stabilisce un parallelo con la grammatica slovacca utilizzando un termine della terminologia grammaticale slovacca “dokonavý vid” (aspetto perfettivo), distinguendo tra l'aspetto perfettivo del passato prossimo italiano, e quello imperfettivo dell'imperfetto italiano:

3A: Anna zabehla polmaratón.

3B: Anna behala polmaratón.

Podľa mňa obe vety sú správne. Veta 3A je dokonavý vid a 3B nedokonavý.  
(Rispondente 4)

[3A: Anna ha corso la mezza maratona.

3B: Anna correva la mezza maratona.

Secondo me le due frasi sono corrette. La frase 3A ha l'aspetto perfettivo e la frase 3B l'aspetto imperfettivo.]

Il rispondente usa la stessa strategia anche per la coppia di frasi M8.

Un altro rispondente oppone il passato prossimo compreso come un tempo perfettivo che influisce sul presente, all'imperfetto che si riferisce al passato, ad un'azione terminata:

Obidve sú správne, prvá je týkajúca sa prítomnosti, druhá minulosti, ukončeného deja (Rispondente 2)

[Ambedue le frasi sono corrette, la prima si riferisce al presente, e la seconda al passato, ad un'azione terminata.]

E infine, una risposta attribuisce allo stesso modo al passato prossimo italiano un valore perfettivo simile al Present Perfect inglese o al Perfecto compuesto spagnolo:

3A Anna zabehla pól maratón.

3B Anna behávala pól maratón.

Obe vety sú napísané správne, rozdiel je ten, že veta 3A je vyjadrená, tak, že Anna bežala pól maratón napríklad dnes a veta 3B je myslená, tak, že Anna v minulosti behala pól maratón ale dnes už by ho nebežala. (Rispondente 5)

[Ambedue le frasi sono scritte in modo corretto, la differenza è che la frase 3A esprime l'idea che Anna ha corso la mezza maratona per esempio oggi e la frase 3B esprime l'idea che Anna nel passato correva la mezza maratona, ma oggi non lo farebbe più.]

#### 4.2.1.4. Coppia di frasi M4:

4A *Anna corre volentieri*

4B *Anna corre dieci chilometri*

L'esercizio oppone il senso telico e atelico del verbo "correre" coniugato alla terza persona dell'indicativo presente. L'azione meno limitata nel tempo e nello spazio della frase 4A ha un predicato monovalente (soggetto e predicato), quindi sarebbe anche corretta la frase «Anna corre». La frase 4B ha un predicato bivalente (soggetto, predicato e un complemento), quindi necessita un complemento per conservare un senso accettabile. Gli studenti in genere non intuitiscono l'aspetto lessicale, hanno bisogno di previa istruzione. Per spiegare la differenza tra le due frasi, ricorrono alla traduzione, ma senza poter dare spiegazioni teoriche. L'indicazione della durata rende un verbo atelico, e così i rispondenti possono pensare che anche l'indicazione della distanza («dieci chilometri») rende il verbo atelico.

Le spiegazioni della differenza tra le frasi erano diverse, riportiamo due esempi:

Obe sú správne. 4A príslovka 4B predmet (Rispondente 8)

[ambedue sono corrette 4A avverbio 4B oggetto]

V druhej vete je určená dĺžka. V prvej je neukončená (Rispondente 2)

[Nella seconda frase viene precisata la distanza. La prima esprime un'azione illimitata.]

Uno degli studenti ricorre ad una traduzione slovacca che distingue tra due forme del verbo di moto *behat'*: *bežat'*. *Bežat'* è correre da qualche parte con un obiettivo in mente, come quando sei in ritardo e *bežíš* - corri verso la fermata dell'autobus. *Behat'* è pluridirezionale, quindi possiamo usarlo quando parliamo del correre in generale. Siamo quindi di fronte ad un caso in cui lo slovacco è "più ricco" dell'italiano, e riesce ad esprimere morfologicamente una differenza che rimane implicita in italiano. Sarebbe il caso contrario di certi verbi slovacchi che non possedendo la forma perfettiva non riescono a far sentire la differenza tra passato prossimo e imperfetto (*ha governato* – *governava* vs. *vládol* – *vládol* nell'esercizio M6). Notiamo che il rispondente aggiunge come alternativa anche una forma frequentativa del verbo *behat'*, cioè *behávať*:

Obe vety sú správne.

V prvej vete nám hovorí, že beháva rada a v druhej, že práve teraz beží 10 kilometrov alebo beháva 10 kilometrov.

Anna beháva rada.

Anna beží 10 kilometrov. Anna beháva 10 kilometrov. (Rispondente 9)

[Ambedue le frasi sono corrette.

La prima ci dice che Anna corre volentieri, che sta correndo in questo momento 10 km o stava correndo 10 km.

Anna corre volentieri.

Anna percorre i 10 km. Anna corre 10 km.]

Due rispondenti considerano che solo una delle due frasi sia corretta. Una delle ragioni è l'opinione che nella seconda frase manchi la preposizione "per" che sarebbe necessaria per esprimere la distanza percorsa:

4A: Anna rada beží.

4B: Anna beží 10 km.

Podľa mňa, veta 11A je správna, pretože vo vete 11B chýba "per 10 km". (Rispondente 4)

[4A: Anna corre volentieri.

4B: Anna corre 10 km.

Secondo me la frase 11A è corretta, perchè nella frase 11B manca "per 10 km".]

L'altra al contrario pensa che il "tempo verbale" sia scoretto nella frase A, senza specificare in che senso, argomenta solo con l'intuizione:

sloveso vo vete 4A by mohlo byť v inom čase

veta 4B na mňa pôsobí správnejšie (Rispondente 7)

[il verbo nella frase 4A potrebbe essere ad un altro tempo verbale la frase 4B mi fa l'impressione di essere più corretta]

#### 4.2.1.5. Coppia di frasi M5:

5A *La casa rompeva la simmetria della piazza*

5B *La casa ha rotto la simmetria della piazza*

Similmente all'esercizio M2, all'imperfetto il predicato dinamico diventa statico. La frase 5B è discutibile, perchè la casa non è un soggetto agente et quindi non può ricevere un predicato dinamico. La morfologia perfettiva mette in atto questo carattere dinamico del predicato. In slovacco, "narúšal" è un verbo statico, mentre "rozbiť" è iterativo.

L'idea dietro questo esercizio è di verificare se gli studenti sentono la differenza tra l'aspetto statico dell'imperfetto e quello dinamico del passato prossimo. Il predicato dinamico sembra in effetti difficilmente compatibile con il soggetto "casa".

6 rispondenti fra 11 trovano che ambedue i tempi verbali possono essere usati, l'imperfetto per descrivere una situazione durevole, e il passato prossimo per significare un cambiamento:

Sú správne. Prvá vetu by som použila pri opisovaní námestia. Napríklad, že prídem na toto miesto a opisujem čo vidím. Druhu by som použila vtedy keď by som spozorovala zmenu v tom mieste. Takže napríklad, že by som sa vrátila po roku a videla by som tu zmenu, tak by som použila vetu 5A. (Rispondente 6)

[Sono corrette. Userei la prima frase per descrivere la piazza. Per esempio, arrivo sulla piazza e descrivo ciò che vedo. Userei la seconda frase se osservassi un cambiamento nella piazza. Per esempio, se torno un anno dopo sullo stesso posto, ed osservo un cambiamento: in questo caso userei la frase 5A.]

Ma leggendo alcuni dei commenti degli studenti, abbiamo l'impressione che anziché interrogarsi sul senso delle frasi, preferiscano applicare regole grammaticali imparate nel corso dello studio della lingua italiana.

Uno degli rispondenti, pur accettando ambedue i tempi verbali, attribuisce al passato prossimo un valore perfettivo che influisce sul presente:

Obe sú podľa mňa správne.  
Veta 5A je myslená tak, že dom na tom mieste už nestojí, ale že keď tam stál, tak narúšal symetriu  
a veta 5B je myslená tak, že dom na danom mieste stále stojí a stále narúša symetriu. (Rispondente 5)

[Secondo me ambedue le frasi sono corrette. La frase 5A suggerisce che la casa non esiste più in quel posto, ma che quando ci era ancora, rompeva la simmetria.

La frase 5B invece suggerisce che la casa c'è sempre in quel posto e che continua a rompere la simmetria.]

Alla nostra sorpresa, un singolo rispondente rigetta la possibilità del passato prossimo. La spiegazione presuppone che solo l'imperfetto può avere un effetto sul presente, mentre che il passato prossimo esprime un'azione passata che non influisce sul presente. Si tratta qui probabilmente di una confusione tra passato remoto, prossimo e imperfetto, anche se la soluzione proposta, cioè la preferenza data all'imperfetto è perfettamente logica nel caso di una casa che non « agisce » ma con la sua presenza rompe la simmetria della piazza:



Správna je veta 5A, pretože námestie je pravdepodobne stále porušené aj keď sa dej stal v minulosti. Druhá veta hovorí, že symetria námestia sa porušila ale keďže dej pretrváva do prítomnosti tak nie je dobre použitý minulý čas. Dom porušil symetriu námestia. (Rispondente 9)

[La frase 5A è corretta perchè la [simmetria della] piazza è probabile finora rotta, anche se l'azione ha avuto luogo nel passato. La seconda frase dice che la simmetria della piazza è stata rotta, ma dato che l'azione continua fino al presente, il tempo passato non è usato bene. La casa ha rotto la simmetria della piazza.]

E infine, una risposta rigetta l'imperfetto, a favore del passato prossimo:

5A: Dom porušoval symetriu námestia.

5B: Dom porušil symetriu námestia.

Veta 5B je správna. Je to dokonavý vid, raz symetriu porušil a tým to skončilo. (Rispondente 4)

[5A: La casa rompeva la simmetria della piazza.

5B: La casa ha rotto la simmetria della piazza.

La frase 5B è corretta. Si tratta dell'aspetto perfetto, la casa ha rotto la simmetria una volta per tutte.]

#### 4.2.1.6. Coppia di frasi M6:

6A *L'imperatore governava il suo popolo con saggezza*

6B *L'imperatore ha governato il suo popolo con saggezza*

Questi predicati statici hanno in slovacco solo la forma imperfettiva, senza poter formare coppie aspettuali. Quindi la traduzione qui non aiuta. Gli studenti ricorrono al luogo comune sbagliato secondo cui le forme perfettive riguardano una durata minore rispetto alle forme imperfettive che riguardano una durata maggiore. In realtà, la differenza non è nella durata, ma nella delimitazione. L'esistenza di questo luogo comune è spesso citata anche nella letteratura specializzata.

L'esercizio mira a mettere in rilievo la capacità degli studenti a fare la differenza aspettuale tra passato prossimo ed imperfetto in una frase che in traduzione slovacca rimane la stessa in ambedue i casi. La maggioranza degli studenti, 6 su 11, hanno dichiarato direttamente che ambedue le frasi sono corrette (4 persone), mentre 2 rispondenti non lo dicono esplicitamente, ma le loro considerazioni metalinguistiche ricorrono alla spiegazione secondo la quale la sola differenza è nella durata limitata o illimitata del regno:

6A veta vyjadruje skutočnosť bez konkrétneho časového ohraničenia opisným spôsobom. - Cisár vládol svojmu ľudu múdro.

6B veta vyjadruje skutočnosť, ktorá bola už ukončená v minulosti. - Cisár vládol svojmu ľudu múdro. (Rispondente 11)

[La frase 6A esprime l'azione senza una delimitazione temporale concreta in maniera descrittiva. – L'imperatore governava il suo popolo con saggezza.

La frase 6B esprime un'azione che è stata conclusa già nel passato. – L'imperatore ha governato il suo popolo con saggezza.]

Invece non tutti coloro che hanno considerato ambedue le frasi corrette hanno capito la differenza fra di loro (1 r.). All'interno del gruppo di coloro che accettano ambedue le

frasi, si stacca un rispondente che confessa di non vedere nessuna differenza fra le due frasi, appoggiandosi sulla propria traduzione letteralmente identica.

6A: Cisár vládol svojmu ľudu múdro.

6B: Cisár vládol svojmu ľudu múdro.

Podľa mňa obe vety sú správne. Nevidím v nich rozdiel. (Rispondente 4)

[6A: L'imperatore governava/ha governato il suo popolo con saggezza.

6B: L'imperatore governava/ha governato il suo popolo con saggezza.

Secondo me ambedue le frasi sono corrette. Non vedo nessuna differenza fra di loro.]

Una spiegazione curiosa ci è fornita da un rispondente che si riferisce alla differenza tra imperfetto e passato prossimo: il passato prossimo esprimerebbe un rapporto stretto con il presente, a differenza dell'imperfetto che non presenta questo rapporto. Possiamo supporre che si tratti qui di un'influenza della grammatica inglese o spagnola dove il *Present Perfect* e rispettivamente il *pretérito perfecto compuesto* (simili nella loro morfologia al passato prossimo italiano) posseggono più chiaramente che in italiano moderno questa "present relevance". Questo rispondente ripete lo stesso parere anche nel caso di altre coppie di frasi.

Un altro gruppo di 4 studenti considera come corretta solo la frase all'imperfetto. L'argomento che evocano è che il regno ha una certa durata, non trattandosi di un'azione puntuale, quindi solo l'imperfetto sarebbe atto ad esprimere questa durata:

Podľa mňa je správne iba prvá veta, lebo je to dej v minulosti a cisár vládol svojmu ľudu múdro dlhšie, nie iba jeden raz.

Dej v minulosti pretrvával.

Cisár vládol svojmu ľudu múdro. (Rispondente 2)

[Secondo me solo la prima frase è corretta, perché in essa l'azione è nel passato, e l'imperatore a regnato più a lungo, non solo una volta.

L'azione è durata nel passato.

L'imperatore regnava sul suo popolo con saggezza.]

Un'altra argomentazione consiste a supporre che se la traduzione slovacca delle due frasi sia identica, quindi solo una delle due versioni ha una ragione di essere in italiano, senza specificare perché la scelta cada sulla frase all'imperfetto.

#### 4.2.1.7. Coppia di frasi M7:

7A L'imperatore regnava per 68 anni

7B L'imperatore regnò per 68 anni

A differenza dell'esercizio M6, qui la frase 7A è agrammaticale. In questo esercizio si cerca di verificare come gli studenti percepiscono la differenza tra il passato remoto e l'imperfetto. La frase all'imperfetto con l'indicazione della durata del regno è vista come sbagliata da una parte del gruppo, mentre l'altra parte del gruppo, probabilmente sotto l'influsso dell'aspetto imperfettivo durativo dello slovacco, ammette l'imperfetto italiano.

Circa la metà del gruppo considera l'imperfetto sbagliato in questa frase che comporta l'indicazione della durata del regno:

La prima non va bene. Si potrebbe usare come frase solo in casi particolari. Per esempio, se in un certo periodo storico l'imperatore regnava 68 anni e quello dopo di lui anche e quello dopo ancora, quindi diventa come un'azione che nel tempo si ripete.  
La seconda invece è corretta e ci dà un'informazione passata sull'imperatore.  
(Rispondente 6)

Uno degli rispondenti nota che la traduzione in slovacco è uguale per ambedue le frasi, mentre fa una confusione tra passato remoto e trapassato remoto. Osserviamo generalmente che il passato remoto è legato nella coscienza linguistica degli studenti ad azioni passate lontane nel tempo, quello che viene confermato dal termine stesso di «remoto».

Veta 7B je správna, pretože je použitý dávno minulý čas a keďže cisár už nežije tak je správne použitý. V prvej vete je použitý imperfektum, ktorý v tomto prípade nie je dobre použitý.  
Cisár vládol 68 rokov. (Rispondente 9)

[La frase 7B è corretta, perchè viene usato il tempo passato lontano (remoto), e poichè l'imperatore non vive più, il verbo è usato correttamente. Nella prima frase si usa l'imperfetto che qui viene usato in modo sbagliato.  
L'imperatore ha regnato/regnava 68 anni.]

3 studenti hanno considerato corrette ambedue le frasi per diversi motivi:

Tu taktiež obe vlastne znamenajú Vládca kraľoval 68 rokov.  
V druhej možnosti je využité *passato remoto*, ktoré Taliani používajú napríklad pri rozprávaní príbehov/ rozprávok/ histórie (Rispondente 8)  
[Ambedue le frasi significano praticamente che l'imperatore ha regnato 68 anni.  
Un'altra possibilità è l'uso del *passato remoto* che gli italiani usano per esempio quando parlano di eventi passati/storie.]

Un rispondente insiste sull'aspetto durativo dell'imperfetto, e sul fatto che il *passato remoto* parla di persone già morte:

7A opisuje skôr to trvanie - vládol 68 rokov  
7B chápeme, že ten cisár už nežije, dej je už ukončený - vládol 68 rokov  
(Rispondente 7)  
[7A descrive piuttosto la durata – ha regnato 68 anni  
7B capiamo che l'imperatore non vive più, l'azione è già finita – ha regnato 68 anni]

E infine, uno studente parte dalla propria traduzione che è uguale per ambedue le frasi, per dichiarare che il senso delle due frasi è uguale, solo la lingua italiana può qui usare due tempi diversi:

Rozdiel je v použitých časoch.  
7A Cisár vládol 68 rokov.  
7B Cisár vládol 68 rokov.  
Obe vety v tomto prípade sa dajú preložiť tak isto, čiže sú v podstate rovnaké, až na to že v taliančine sú využité 2 rôzne minulé časy. Obe vety sú správne.  
(Rispondente 10)

[La differenza consiste nei tempi verbali usati.

7A L'imperatore ha regnato 68 anni.

7B L'imperatore ha regnato 68 anni.

Le due frasi si traducono in questo caso ugualmente, cioè esse sono fondamentalmente uguali, ma in italiano sono usati due tempi verbali diversi.

Le due frasi sono corrette.]

#### 4.2.1.8. Coppia di frasi M8:

8A *Il vaso è caduto dal tavolo alle due di notte*

8B *La neve è caduta alle due di notte*

Ambedue le frasi sono corrette, mentre il verbo cadere possiede due sensi diversi. Si tratta di verificare se gli studenti percepiscono in che modo il soggetto influenza il senso del predicato. In slovacco, si usano due verbi diversi. Le due frasi suggeriscono una differenza nella durata della caduta: il vaso cade in un attimo, mentre la neve cade almeno un paio di minuti per lasciare una traccia visibile sul suolo.

La maggioranza delle risposte, cioè sette su undici insistono sull'aspetto terminativo dell'azione. Un rispondente utilizza addirittura un termine della terminologia grammaticale slovacca "dokonavý vid" (aspetto perfettivo) per descrivere l'azione.

8A: Váza spadla zo stola o 2 v noci.

8B: Sneh napadol o 2 v noci.

Obe vety sú správne, dokonavý vid, pretože je tam aj časový údaj.  
(Rispondente 4)

[8A: Il vaso è caduto dal tavolo alle 2 di notte.

8B: La neve è caduta alle 2 di notte.

Ambedue le frasi sono corrette, si usa l'aspetto perfettivo perchè c'è una delimitazione temporale.]

Alcuni studenti alludono anche alla differenza di natura fra i due soggetti (neve vs. vaso):

Rozdiel je vo význame viet, v tom čo je predmetom danej vety.

8A Váza spadla zo stola o druhej v noci.

8B Sneh napadol o druhej v noci.

Líšia sa v tom, že každá má veta hovorí o niečom inom (konkrétne čo spadlo) v prvom prípade išlo o vázu, ktorá spadla zo stola (o druhej v noci) a druhá hovorí o snehu, ktorý padal o druhej v noci.

Obe vety sú správne (Rispondente 10)

[La differenza è nel senso delle frasi, a seconda dell'oggetto della frase in questione.

8°: Il vaso è caduto dal tavolo alle 2 di notte.

8B: La neve è caduta alle 2 di notte.

La differenza tra le due frasi è che ciascuna delle frasi parla di qualcos'altro (concretamente di che cosa è caduto), nel primo caso si trattava di un vaso che è caduto dal tavolo (alle due di notte), mentre la seconda parla della neve che è caduta alle due di notte.

Ambedue le frasi sono corrette]

È anche interessante osservare che questo studente nella sua riflessione metalinguistica propone in slovacco l'aspetto imperfettivo (*padal*) nella traduzione della caduta della neve, mentre per il vaso quello perfettivo (*spadla*).

Un altro studente osserva la differenza di durata fra la caduta del vaso e quella della neve, emettendo l'ipotesi che l'uso del passato prossimo sia scorretto per un'azione che dura più a lungo. Si tratta probabilmente dell'idea abbastanza diffusa fra gli studenti secondo la quale la durata è in qualche modo legata all'uso dell'imperfetto:

8A Váza spadla zo stola o druhej v noci - správne, jedna krátka udalosť o konkrétnom čase

8B sneh (na)padol o druhej v noci - nesprávne, padanie snehu je činnosť dlhodobejšia (Rispondente 8)

[8A Il vaso è caduto alle due di notte – la frase è corretta, si tratta di un evento di breve durata ad un momento preciso

8B La neve è caduta/cadeva alle due di notte – è scorretto, perchè la caduta della neve è un'azione più durevole]

Infine, appare la considerazione che il passato prossimo debba essere sostituito da un altro tempo verbale (non specificato) per esprimere l'effetto durevole che la caduta della neve esercita fino al presente:

8A Pohár padol zo stolíka o druhej v noci.

8B Sneh napadol o druhej v noci.

Veta 8B je podľa mňa nesprávne, nakoľko sneh napadol ale stále to ovplyvňuje prítomnosť, takže by som použila iný čas. Vety sa líšia vo význame. (Rispondente 5)

[8A Il vaso è caduto dal tavolo alle due di notte.

8B La neve è caduta alle due di notte.

Secondo me la frase 8B è scorretta, perchè la neve è caduta e continua ad influenzare il presente, per cui io userei un altro tempo verbale. Le due frasi differiscono nel significato.]

Come si può notare, non tutti gli studenti sono stati in grado di valutare la correttezza di queste frasi. Due hanno identificato la seconda frase come scorretta, il che è interessante alla luce del fatto che hanno fatto ricorso alla traduzione, traducendo entrambi i verbi in slovacco nella forma perfettiva. Ne consegue che la strategia di traduzione in L1 da sola non è sufficiente, ma deve essere supportata da un'adeguata conoscenza della grammatica.

#### 4.2.1.9. Coppia di frasi M9:

9A La neve è caduta dalle due alle tre di notte

9B Il vaso è caduto dal tavolo dalle due alle tre di notte

La differenza tra questa coppia di frasi e quella precedente consiste nel fatto che mentre prima c'era l'indicazione di un momento preciso (*alle due*), adesso si tratta di un intervallo di tempo preciso (*dalle due alle tre*). L'interpretazione aspettuale delle due frasi è molto complessa, visto che vanno presi in considerazione la natura del soggetto (la neve vs. il vaso) e gli avverbi di tempo. Se la differenza viene espressa dalla traduzione, è invece più difficile dare una spiegazione metalinguistica al fenomeno in questione.

Questo esercizio è stato risolto in modi abbastanza diversi dagli studenti, visto che una parte di essi non ha capito correttamente il senso delle preposizioni *da – a*, confondendole con la preposizione *tra*. Ne è risultata una « normalizzazione » della frase 9B, nel senso che invece di una caduta del vaso che sarebbe durata un'ora intera dalle due fino alle tre, si è privilegiata un'interpretazione « logica » ma lessicalmente sbagliata della caduta che sarebbe avvenuta ad un qualsiasi momento tra le due e le tre di notte:

9A sneh (na)padol medzi druhou a tret'ou v noci - správne, padanie snehu je kontinuálna činnosť

9B váza spadla zo stola medzi druhou a tret'ou v noci - môže byť správne, pokiaľ nevieme konkrétny čas pádu vázy a len sa domnievame (Rispondente 8)

[9A La neve è caduta tra le due e le tre di notte – la frase è corretta perchè la caduta della neve è un'azione continua

9B Il vaso è caduto dal tavolo tra le due e le tre di notte – può essere corretto perchè non conosciamo l'ora esatta della caduta, solo la supponiamo]

Lo stesso numero di rispondenti interpretano con precisione le preposizioni *da – a*, e insistono sull'assurdità della frase B. Tre di essi spiegano l' « errore », riferendosi alla loro traduzione slovacca della frase all'imperfetto. Il vaso non può cadere all'imperfetto (*padala*), solo al perfetto (*spadla*):

9A: Snežilo od druhej do tretej v noci.

9B: Váza padala zo stola od druhej do tretej v noci - to sa nedá, nemôže padat' tak dlho - padne a hotovo :D nemal by tam byť podľa mňa tento časový úsek od kedy do kedy.

Myslím si, že len veta 9A je správna. (Rispondente 1)

[9A: È nevicato dalle due alle tre di notte.

9B: Il vaso è caduto dal tavolo dalle due alle tre di notte – questo non può essere, il vaso non può cadere così a lungo – cade in un attimo :D Secondo me non ci dovrebbe essere la determinazione della durata, da quando fino a quando.

Penso che solo la frase 9A sia corretta.]

È interessante notare che l'indicazione della durata viene collegata con l'uso dell'imperfetto nell'analisi di un altro rispondente. L'analisi si appoggia sulla traduzione slovacca e sull'aspetto verbale imperfettivo di “*padal*” per dichiarare che nel caso della neve che cade sarebbe preferibile l'uso dell'imperfetto anche in italiano:

9A: Sneh napadol medzi 2 a 3 v noci.

9B: Váza spadla zo stola medzi 2 a 3 v noci.

Veta 9B je správna, pretože nepovieme že “váza padala” presne medzi 2-3.

Veta 9A nie je správna, pretože skôr povieme, že sneh “padal” medzi 2-3, čiže tam by som dala imperfetto. (Rispondente 4)

[9A: La neve è caduta tra le 2 e le 3 di notte.

9B: Il vaso è caduto dal tavolo tra le 2 e le 3 di notte.

La frase 9B è corretta, perchè non sappiamo se il vaso “cadeva” precisamente tra le 2 e le 3.

La frase 9A non è corretta, perchè sappiamo che la neve “cadeva” tra le due e le tre, quindi io userei qui l'imperfetto.]

#### 4.2.2. Analisi quantitativa

Partendo dalla quantificazione dell'uso delle diverse strategie cognitive di apprendimento della grammatica da parte di studenti universitari con lo slovacco come L1 e l'italiano come L3, riportata nella Tabella 3, possiamo individuare alcune tendenze fondamentali, a seconda della natura della coppia di frasi analizzate.

Tabella 3. *Strategie di apprendimento grammaticale in termini di numero di utilizzi da parte degli intervistati in ogni coppia di frasi*

| <b>Strategie - livello 1</b>              | <b>media</b> | <b>M1</b> | <b>M2</b> | <b>M3</b> | <b>M4</b> | <b>M5</b> | <b>M6</b> | <b>M7</b> | <b>M8</b> | <b>M9</b> |
|-------------------------------------------|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| traduzione                                | 9,2          | 9         | 8         | 9         | 9         | 11        | 9         | 9         | 10        | 9         |
| intuizione                                | 0,2          | 0         | 1         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| riflessione metalinguistica               | 12,1         | 13        | 14        | 13        | 8         | 11        | 10        | 10        | 15        | 15        |
| <b>Strategie - livello 2</b>              |              |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| traduzione parafrasi verso L1             | 0,3          | 1         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| traduzione verso L1                       | 8,4          | 7         | 7         | 8         | 7         | 10        | 9         | 9         | 10        | 9         |
| traduzione verso lo spagnolo              | 0,4          | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| tempo                                     | 0,3          | 1         | 1         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| aspetto                                   | 8,6          | 10        | 7         | 10        | 5         | 11        | 9         | 6         | 9         | 10        |
| avverbiale                                | 1,8          | 2         | 2         | 1         | 3         | 0         | 0         | 4         | 1         | 3         |
| nominale                                  | 1,1          | 0         | 4         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 4         | 2         |
| parallelo con L1                          | 0,3          | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 1         | 0         | 1         | 0         |
| <b>Strategie - livello 3</b>              |              |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| opposizione (durata vs. azione terminata) | 5,4          | 10        | 4         | 9         | 3         | 8         | 7         | 3         | 2         | 3         |
| azione terminata                          | 2,0          | 0         | 0         | 1         | 0         | 2         | 1         | 2         | 7         | 5         |
| durata                                    | 1,1          | 0         | 3         | 0         | 2         | 1         | 1         | 1         | 0         | 2         |
| <b>Strategie – frase agrammaticale</b>    |              |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| tentativo di normalizzare in L1           |              |           |           |           |           |           |           |           |           | 5         |
| contesto speciale                         |              |           | 1         |           |           |           |           |           |           |           |

In media, la strategia più rappresentata è la considerazione metalinguistica dell'aspetto del verbo. Solo essa e la traduzione in L1 sono state utilizzate dagli studenti per tutte le coppie di frasi, anche se la loro frequenza varia notevolmente a seconda della natura delle frasi analizzate. Per la coppia di frasi M5 raggiunge le 11 occorrenze, quindi è stato utilizzato da tutti gli studenti. Si tratta di una coppia di frasi in cui la grammaticalità della frase 5B è discutibile, può essere considerata addirittura agrammaticale, poiché nel significato perfetto il predicato attivo richiede un soggetto agente, che però è assente nella frase. Tuttavia, diversi studenti sono stati in grado di modellare, attraverso il ragionamento e la traduzione, un possibile contesto in cui la forma al passato prossimo

sarebbe ammissibile. Anche la traduzione in L1 ha avuto una rappresentazione molto forte in questo caso. Se a ciò si aggiunge l'unico intervistato che ha utilizzato la traduzione in spagnolo, si può concludere che la strategia di traduzione è stata utilizzata da tutti gli studenti. In base alla natura della frase, si potrebbero ipotizzare anche considerazioni metalinguistiche più frequenti sul soggetto della frase (nominale), che però non sono state incluse dagli intervistati nelle loro risposte.

Le due strategie altrimenti più frequenti (riflessione metalinguistica e traduzione) sono state meno utilizzate per la coppia di frasi M4, in cui le frasi sono state distinte sulla base dell'aspetto lessicale, cioè sono stati assenti sia i marcatori morfologici sia gli "aiuti" nominali, mentre la traduzione in slovacco o in spagnolo non ha fornito nessuna informazione supplementare. D'altra parte, gli studenti hanno notato in misura maggiore la presenza di avverbi. Nel complesso, tuttavia, si può affermare che per questa coppia di frasi la somma di tutte le strategie utilizzate nelle risposte degli studenti è stata la più bassa in assoluto (18).

Al contrario, possiamo considerare le coppie di frasi M8 e M9 come le più complesse in termini di numero di occorrenze delle strategie utilizzate, per le quali abbiamo identificato un totale di 25 e 24 occorrenze di strategie, rispettivamente. Tuttavia, queste erano anche le frasi più complesse in termini di aspettualità, coinvolgendo diverse variabili: da un lato, l'assenza di marcatori morfologici per il verbo, dall'altro, la presenza di informazioni di natura avverbiale e l'influenza del soggetto sul significato del verbo, che si manifestava anche nell'esistenza di una coppia aspettuale, cioè due diversi equivalenti slovacchi del verbo, per la forma perfettiva e per quella imperfettiva.

Proprio l'esistenza di coppie aspettuali in slovacco potrebbe essere considerata una sorta di aiuto per gli studenti a identificare la differenza tra le forme perfettive e imperfettive del verbo in italiano. Pertanto, è interessante notare che gli studenti hanno sfruttato il potenziale della traduzione in slovacco nel caso delle coppie di frasi M1 e M3. Tuttavia, troviamo che ciò è avvenuto solo in misura limitata e la strategia traduttiva in questi casi raggiunge i valori più bassi rispetto alle altre coppie di frasi, mentre l'attenzione all'aspetto sul piano metalinguistico è fortemente rappresentata, con una chiara preferenza per l'opposizione di durativo e terminativo.

D'altra parte, per le coppie di frasi M6 e M7, in cui la forma del verbo è la stessa per le forme perfettiva e imperfettiva, gli studenti hanno utilizzato la traduzione in L1 al di sopra della media nelle loro argomentazioni.

Ci si aspetta che l'influenza della natura del soggetto sull'aspetto del verbo si rifletti nella frequenza dell'uso della strategia di nominalizzazione. Questa ipotesi è confermata in una certa misura nelle coppie di frasi M2, M8 e M9.

Infine, resta da rispondere alla domanda se il fatto che una coppia di frasi contenga anche una frase agrammaticale si rifletta nelle strategie scelte o nella loro frequenza d'uso. Sulla base dei dati raccolti, notiamo una differenza nell'introduzione di una nuova strategia di normalizzazione in L1, che è fortemente rappresentata in M9, cioè in una coppia di frasi che forniscono uno spazio adeguato per essa sotto forma di un sottile spostamento del significato della preposizione. Ciò influisce anche sui risultati ottenuti in termini di complessità delle risposte degli studenti. Infatti, abbiamo identificato il maggior numero di strategie in una singola risposta (4 strategie) proprio nella coppia di frasi M9, che da un lato consideriamo la più complessa in termini di caratteristiche aspettuali; dall'altro, una delle frasi della coppia è agrammaticale, e con un piccolo spostamento del significato della preposizione è possibile trasformarla in una frase grammaticalmente corretta, ciò che diversi studenti hanno sfruttato per tradurla in L1.

Allo stesso modo, abbiamo identificato il maggior numero di combinazioni di strategie in tre coppie, tra cui due contenenti una frase agrammaticale: M2 (9 combinazioni diverse) e M9 (7 combinazioni diverse), suggerendo che la presenza di una frase agrammaticale



nella coppia ha fatto sì che gli studenti la affrontassero in modo molto diverso. Lo stesso vale per la coppia di frasi in cui la distinzione tra le frasi si basava solo sull'aspetto lessicale di M4 (8 combinazioni diverse), che non era accompagnato da evidenti caratteristiche morfologiche né in italiano né nella lingua L1 degli studenti.

## 5. CONCLUSIONI

Nel nostro studio di caso, eravamo interessati alle strategie utilizzate dagli studenti/apprendenti nell'elaborazione di un compito di analisi dei fenomeni grammaticali nella lingua italiana. Concludiamo i risultati ottenuti dall'esame dei dati con i seguenti punti salienti.

È stato dimostrato che quanto più una data coppia di frasi è complessa in termini di aspetto, tanto più complessi e variegati sono gli approcci adottati dagli studenti nell'analisi della coppia di frasi e tanto più vario è il repertorio di strategie che essi utilizzano. Nei casi in cui una coppia data di frasi in italiano non mostra formalmente differenze di aspetto lessicale né in L3 né in L1, e in questo caso la mancata rivelazione della struttura grammaticale interna non influisce sulla comunicazione, gli apprendenti di L3, in assenza di istruzioni esplicite, non sono consapevoli della presenza di questo fenomeno o non lo registrano nelle loro risposte. Dall'analisi delle risposte degli apprendenti di italiano L3, risulta chiaro che nelle loro riflessioni metalinguistiche si concentrano maggiormente sulla natura aspettuale del verbo e in misura minore su altre caratteristiche della frase, che tuttavia ne co-costituiscono il significato.

Abbiamo riscontrato sporadiche interferenze negative dell'inglese e dello spagnolo rispettivamente nella comprensione dell'uso e del significato del passato prossimo. Gli studenti selezionati pongono l'accento sul suo legame con il presente, che esiste in inglese e spagnolo, ma non è fortemente caratteristico dell'italiano. Sebbene in questo caso vi sia una proiezione non corretta di una proprietà della L2 inglese o della L2 spagnola sull'italiano L3, nel complesso possiamo notare almeno un uso esplicito della conoscenza della L2 spagnola o della L2 inglese nello spiegare l'uso delle proprietà dell'aspetto e del tempo verbale nelle coppie di frasi italiane date. Al contrario, abbiamo osservato in misura maggiore il riferimento all'aiuto della conoscenza delle proprietà aspetuali del tempo verbale nella L1 slovacca. Tuttavia, il parallelismo tra le proprietà di terminato – non terminato in italiano con le analoghe proprietà dell'aspetto in slovacco, aspetto compiuto – aspetto non compiuto, è stato menzionato solo sporadicamente in termini metalinguistici.

Per le frasi agrammaticali con determinate caratteristiche, abbiamo osservato una tendenza a normalizzare la frase agrammaticale in L3 attraverso uno spostamento semantico in L1, per cui l'apprendente, quando impiega una strategia di traduzione utilizzando la L1 slovacca, considera erroneamente la frase come grammaticale, facendo corrispondere le proprietà grammaticali della lingua ausiliaria all'esplicazione dell'esempio. Gli apprendenti dell'italiano L3 molto spesso nelle loro risposte hanno tradotto in L1, che in alcuni contesti distingue molto chiaramente la differenza tra passato prossimo e imperfetto in termini di aspetto, ma non hanno usato questa strategia in modo mirato ed efficace. Sarebbe interessante indagare se esiste una relazione tra il modo in cui viene acquisito l'italiano L3 e la capacità di usare questa strategia in modo appropriato.

Il presente studio è un progetto pilota con un piccolo numero di intervistati, il cui scopo era quello di fare uno screening di tale indagine e, lavorando con un campione di ricerca di L1 slovacca e L3 italiana, di rivelare i limiti dell'indagine di un tale progetto di ricerca. Sebbene l'esplorazione basata sulle coppie di frasi renda chiaro all'intervistato, già nel contesto del compito, che esiste una relazione implicita tra le due frasi, questo non

garantisce che tutti gli intervistati, dal momento che nel nostro caso avevano l'opzione di una risposta libera (domanda aperta), rispondano anche all'opposizione di queste caratteristiche nella coppia data. Pertanto, nei risultati includiamo le risposte in cui lo studente commenta solo una delle frasi della coppia e non abbiamo una spiegazione del perché non abbia risposto all'altra e se con la sua risposta su una delle frasi abbia implicato anche la sua opinione sull'altra. Gli studenti non hanno nemmeno commentato sistematicamente la correttezza di ciascuna frase in modo esplicito. Quando si utilizzava la strategia della traduzione, capitava anche che l'apprendente si limitasse a tradurre la frase senza dire se fosse corretta. Dall'esistenza di una traduzione, come si è visto, non si può sempre dedurre l'opinione implicita dell'apprendente sulla correttezza o meno di una frase. Nell'assegnare ulteriori compiti di ricerca, è necessario anche tenere conto della conclusione e dell'esperienza di questa ricerca, secondo cui gli studenti a volte non collegano il contenuto e il significato della loro traduzione di una frase con la giustificazione metalinguistica che essi stessi danno dello stesso esempio. Un altro limite del metodo di ricerca utilizzato è la presentazione di frasi agrammaticali all'interno delle coppie di frasi. Le frasi agrammaticali introducono un diverso vettore di ragionamento nelle risposte degli studenti, che provoca, rispetto ai casi in cui entrambe le frasi della coppia sono grammaticali, una varianza sproporzionata nelle risposte, complicando la valutazione delle risposte.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bardel C., Falk Y. (2020), "L1, L2 and L3: Same or different?", in *Second Language Research*, XXXVII, 3, pp. 459-464.
- Bardovi-Harlig K., Comajoan-Colomé L. (2022), "The relation of second language acquisition, instructed second language acquisition, and language teaching from the lens of second language tense-aspect", in *Language Teaching*, LV, 3, pp. 289-345.
- Comajoan L. (2019), "Cognitive grammar learning strategies in the acquisition of tense-aspect morphology in L3 Catalan", in *Language Acquisition*, XXVI, 3, pp. 262-281.
- Comrie B. (1976), *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Derakhshan A., Malmir A., Pawlak M., Wang Y. (2023), "The Use of Interlanguage Pragmatic Learning Strategies (IPLS) by L2 Learners: The Impact of Age, Gender, Language Learning Experience, and L2 Proficiency Levels", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, pp. 1-24.
- Dister A. (2022), "Maurice Grevisse et André Goosse: du bon usage au français universel", in *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, XXI, pp. 129-145.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*, Routledge, New York.
- Dziviaková M. (2022), "Lexikálno-gramatická kategória slovesného vidu v súčasnej spisovnej slovenčine", in *Philologia*, XXXII, 2, pp. 193-220.
- Gavora P. (2015), "Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby", in *Pedagogická orientace*, XXV, 3, pp. 345-371.
- Gregersen T., MacIntyre P. D. (2014), *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*, Multilingual Matters, Bristol.
- Hofer B. (2015), *A Multilingual Development Framework for Young Learners*, De Gruyter, Berlin, Boston.

- Kuckartz U., Rädiker S. (2019), *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*, Springer, New York.
- Lojová G., Vlčková K. (2011), *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*, Portál, Praha.
- Oxford R. L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Routledge, New York.
- Pawlak M. (2017), “Overview of learner individual differences and their mediating effects on the process and outcome of interaction”, in Gurzynski-Weiss L. (ed.), *Expanding individual difference research in the interaction approach: Investigating learners, instructors, and other interlocutors*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 19-40.
- Pawlak M. (2021), “Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges”, in *Language Teaching Research*, XXV, 5, pp. 817-835.
- Pawlak M., Csizér K. (2023), “Investigating the Use of Grammar Learning Strategies in Hungary and Poland: A Comparative Study”, in *Applied Linguistics*, XXXIV, 2, pp. 347-369.
- Pinto M. A., Iliceto P. (2007), *TAM-3. Test di abilità metalinguistiche n.3. Fascia adolescenti-adulti*, Carocci, Roma.
- Smith C. S. (1983), “A theory of aspectual class”, in *Language*, LIX, pp. 479-501.
- Smith C. S. (1997), *The parameter of aspect*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston, London.
- Toth Z. (2019), “Tense and Aspect in L3 Interlanguage. The Effect of Lexical Aspect and Discourse Grounding on the Development of Tense and Aspect Marking in L3 Italian”, in Vetter E., Jessner U. (eds.), *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective. Multilingual Education*, Springer, Cham, pp. 233-254.
- Toth Z. (2020), *Tense and Aspect in Italian Interlanguage*, De Gruyter, Berlin, Boston.
- Toth Z., Medveczká M., Štrbáková R., Bojničanová R. (2022), “Viacjazyčný seminár a jazyková angažovanosť študentov”, in *Philologia*, XXXII, 2, pp. 265-278.
- Toth Z., Malovecký M., Medveczká M. (2021), “Learning and Teaching Romance Languages as L3. Ideas, Questions, Challenges”, in *Studies in foreign language education*, 13, Kirsch-Verlag, Nümbrecht, pp. 220-238.
- Vallerossa F. (2022), “‘I think mangiò might be passé simple’: exploring multilingual learners’ reflections on past tense verb morphology”, in *International Journal of Multilingualism*, pp. 1-19.

