

# **IL TRANSFER NELL'INTERCOMPRENSIONE DEI TEMPI VERBALI IN ITALIANO: UNO STUDIO SU DISCENTI UNIVERSITARI DI SPAGNOLO IN SVEZIA**

*Francesco Vallerossa<sup>1</sup>*

## **1. INTRODUZIONE**

Negli ultimi decenni, la crescente globalizzazione e la mobilità internazionale hanno intensificato il contatto tra lingue e culture diverse rendendo lo sviluppo di competenze in più lingue o varietà linguistiche una realtà sempre più diffusa. Soprattutto nel contesto europeo, molti studenti sviluppano conoscenze più o meno approfondite in due o più lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica, come le lingue romanze o germaniche. Oltre ad essere un principio cardine dell'educazione linguistica europea (Council of Europe, 2020), questo crescente interesse per il plurilinguismo ha portato allo sviluppo di approcci cosiddetti *plurali*, che valorizzano le diverse risorse linguistiche dei discenti per favorire l'apprendimento (Candelier *et al.*, 2012).

Il presente studio si inserisce all'interno di questo filone di ricerca, concentrandosi sul contesto universitario svedese e su uno specifico approccio plurale: l'*intercomprensione* tra lingue affini, più nello specifico tra spagnolo e italiano. Essendo l'*intercomprensione* una forma di comunicazione plurilingue in cui gli interlocutori, pur parlando lingue differenti, riescono a comprendere l'idioma altrui (Bonvino *et al.*, 2018), il caso dell'italiano e dello spagnolo risulta particolarmente interessante. Nel sistema scolastico svedese, lo spagnolo è la lingua straniera più studiata in Svezia dopo l'inglese (Bardel *et al.*, 2023) e anche l'italiano, nonostante un calo di interesse registrato negli ultimi decenni, continua a mantenere una certa popolarità (v. l'articolo di Bardel, Vallerossa, in questa monografia). Infatti, all'inizio del percorso universitario, gli studenti possiedono spesso competenze, seppure eterogenee, in almeno una, se non entrambe, queste lingue (Österberg, Bardel, 2016).

La presente ricerca osserva il ruolo di tre fattori rilevanti nella ricerca sul transfer ma ancora poco esplorati in contesti di intercomprensione: il livello di competenza linguistica, lo status linguistico, vale a dire il ruolo dello spagnolo come L1 o L2, e l'influenza del tipo di varietà di spagnolo conosciuta dai discenti. Concentrandosi sulla comprensione dei tempi verbali in italiano, area particolarmente ostica per discenti che non abbiano una lingua romanza come L1, lo studio intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali lingue utilizzano studenti plurilingui di spagnolo in Svezia nel commentare i tempi verbali in italiano?
2. In che modo fattori quali il livello di competenza linguistica, lo status linguistico e la varietà geografica dello spagnolo influenzano la comprensione dei tempi verbali in italiano?

<sup>1</sup> Università del Dalarna.

Attraverso l'osservazione di fenomeni di intercomprensione ricettiva in un contesto di apprendimento guidato, questa ricerca mira a creare un ponte con la didattica delle lingue, offrendo spunti utili alla valorizzazione del repertorio linguistico di apprendenti plurilingui.

## 2. LE CATEGORIE DI TEMPO ED ASPETTO

La categoria del tempo verbale indica la relazione temporale tra una situazione e il momento dell'enunciazione distinguendo tra anteriorità (*ho scritto*), contemporaneità (*scrivo*) o posteriorità (*scrivero*) (Klein, 1994). L'aspetto verbale, invece, riguarda il modo in cui un evento è presentato (Comrie, 1976): il perfettivo lo considera nella sua interezza, mentre l'imperfettivo ne omette i confini temporali, articolandosi in tre sottotipi: abituale, progressivo e continuo (Bertinetto, 1986).

Nelle lingue germaniche, i tempi verbali esprimono prevalentemente valori temporali e solo in parte aspettuali. Il tempo *preteritum* in svedese può veicolare significati perfettivi (I), progressivi (II) e abituuali (III), polivalenza questa che rende l'interpretazione di un enunciato estremamente dipendente dal contesto (Blensenius, 2015). Per esprimere alcuni tipi di aspetto, lo svedese ricorre spesso a costruzioni lessicali come con il verbo *bruka* ('essere soliti') indicante aspetto abituale, e *hålla på att* ('essere in procinto di') + infinito o le costruzioni con i verbi posturali (*sitta* 'essere seduti', *stå* 'stare in piedi', *ligga* 'essere distesi' + forma base del verbo lessicale) per il progressivo.

- (I) *Igår skrev jag ett kapitel i min uppsats.*  
(Ieri ho scritto un capitolo della tesi)
- (II) *Igår skrev jag ett kapitel i min uppsats när du kom hem.*  
(Ieri scrivevo/stavo scrivendo un capitolo della tesi quando sei tornato a casa)
- (III) *När jag var liten simmade jag mycket.*  
(Quando ero piccolo nuotavo molto)

Diverso è il caso dell'inglese che distingue tra aspetto perfettivo e progressivo nell'opposizione tra *Simple Past* e *Past Progressive*, come negli esempi (IV) e (V). Il *Simple Past*, tuttavia, può esprimere una situazione abituale, come nell'esempio (VI) (Tagliamonte, Lawrence, 2000).

- (IV) *I wrote a chapter of my thesis yesterday.*  
(Ho scritto un capitolo della tesi ieri)
- (V) *I was writing a chapter of my thesis yesterday when you came back home.*  
(Scribevo/stavo scrivendo un capitolo della tesi ieri quando sei tornato a casa)
- (VI) *When I was a child, I swam/used to swim a lot.*  
(Quando ero ragazzo, nuotavo molto)

Nelle lingue romanze, l'aspetto è codificato nella morfologia verbale almeno nel dominio del passato: il perfettivo si esprime tramite tempi semplici e composti, come il passato remoto e il passato prossimo in italiano, o il *pretérito indefinido* e quello *compuesto* in spagnolo, mentre l'imperfettivo copre sia l'aspetto abituale (VII) sia quello progressivo (VIII), espressi dall'imperfetto in italiano e dall'*imperfecto* in spagnolo.

(VII) *Leía muchos libros de pequeño.*

(Leggevo molti libri da piccolo)

(VIII) *Leía un libro cuando ella entró.*

(Leggevo un libro quando lei è entrata)

L'uso dei tempi perfettivi è inoltre soggetto a variazione sociolinguistica, tra cui quella diatopica o geografica. Se il *pretérito compuesto* nello spagnolo peninsulare (IX) esprime tipicamente un'azione conclusa di recente, in quello latino-americano la stessa situazione è espressa tramite il *pretérito indefinido* (X).

(IX) *Esta mañana he leído el periódico.*

(Questa mattina ho letto il giornale)

(X) *Esta mañana leí el periódico.*

(Questa mattina lessi il giornale)

Questa distinzione non è però uniforme nelle diverse regioni dell'America latina. Hualde *et al.* (2020) identificano a questo proposito sei varietà regionali: argentino/uruguiano, caraibico, centroamericano/messicano, cileno/andino e paraguaiano. All'interno della varietà andina, che include Venezuela, Colombia e Perù, lo spagnolo peruviano si distingue per l'uso frequente del passato composto, un tratto che, come anticipato, è condiviso con lo spagnolo peninsulare (Howe, 2013).

In altre lingue romanze, il processo di grammaticalizzazione ha determinato una progressiva sostituzione del passato semplice con il composto, come nel caso del francese e di alcune varietà dell'italiano. In italiano, ad esempio, l'uso del passato remoto risulta oggi limitato a specifici contesti geografici e stilistici (Rosì, 2023). Nelle varietà meridionali, come quella partenopea, il passato remoto è utilizzato per esprimere situazioni anche recenti mentre in quelle settentrionali, questa forma verbale è quasi del tutto scomparsa (Squartini, Bertinetto, 2000).

### 3. INTERCOMPRENSIONE E TRANSFER

L'intercomprensione rientra negli approcci plurali alla didattica delle lingue, approcci che, rispecchiando una visione olistica e dinamica del repertorio linguistico dei discenti, implicano l'utilizzo di attività didattiche in due o più lingue o varietà linguistiche (Candelier *et al.*, 2012: 6). Bovino *et al.* (2018: 2) definiscono l'intercomprensione come:

a form of plurilingual communication in which those who participate in the event do not speak the languages of their interlocutor but understand them and speak the language(s) they know.

(una forma di comunicazione plurilingue in cui coloro che partecipano all'evento non parlano le lingue del loro interlocutore ma le comprendono e parlano le lingue da loro stessi conosciute).

L'intercomprensione (d'ora in avanti IC) si articola dunque in una componente ricettiva (*understanding*) e una produttiva (*speaking*), a loro volta alla base della distinzione tra IC ricettiva, riguardante la comprensione di un evento linguistico grazie alla somiglianza con lingue già note, e IC interattiva, che implica anche uno sforzo comunicativo tra parlanti di lingue differenti (Bonvino, Garbarino, 2022: 19). Un'altra distinzione è quella tra IC inherente (*inherent*) e acquisita (*acquired*), l'una legata alla naturale

trasparenza lessicale tra lingue affini (Bonvino, Garbarino, 2022: 18), l'altra all'esposizione a nuove lingue, tramite ad esempio l'insegnamento (si veda il progetto EuroCom in Bonvino, 2015). Sebbene infatti molti approcci ispirati all'IC sfruttino la somiglianza tra L1 e lingua target, anche altre lingue o varietà linguistiche note possono fungere da lingua ponte, vale a dire «una lingua non materna che funge da base di transfer verso la lingua obiettivo, indipendentemente dal grado di parentela linguistica» (Cognini, 2019: 124)<sup>2</sup>. In tal senso, gli approcci didattici ispirati all'IC si basano su un utilizzo strategico del transfer (Bonvino, Garbarino, 2022: 81-84), ossia di quelle influenze determinate da somiglianze e differenze esistenti tra la lingua target e altre lingue o varietà presenti nel repertorio linguistico dell'apprendente (Odlin, 1989).

L'apprendimento in IC non è concettualizzato come costruzione *ex novo* ma come ristrutturazione di conoscenze preesistenti. L'esistenza di competenze, seppur parziali, in una lingua o varietà linguistica rappresenta un passo verso il plurilinguismo (Bonvino, Garbarino, 2022: 59) e in quest'ottica l'asimmetria tra comprensione e produzione può costituire una risorsa utile a favorire l'emergere e il progressivo consolidarsi di competenze (Garbarino, 2015: 299). Incoraggiando gli apprendenti al riconoscimento e alla sistematizzazione di relazioni interlinguistiche, l'IC attribuisce estrema importanza alla riflessione metalinguistica (Falk, Bardel, 2024). Conseguentemente, il ruolo dell'insegnante in questo processo è di supportare l'apprendimento mettendo in luce l'efficacia delle strategie impiegate dai discenti (Bonvino, Garbarino, 2022: 101).

Come anticipato, l'affinità linguistica alla base del transfer è uno dei fattori più rilevanti in IC. Se negli studi sul transfer si è soliti distinguere tra transfer *positivo*, quando una somiglianza ipotizzata dal discente corrisponde ad una somiglianza effettivamente esistente nella lingua target, e *negativo* nel caso contrario, tale distinzione può risultare riduttiva in una prospettiva di IC (Bonvino, Garbarino, 2022). Dato che l'apprendimento in IC è visto in termini di approssimazione progressiva alla regola, la formulazione di ipotesi, anche se erronea, rappresenta un momento necessario di avvicinamento alla lingua target (Bonvino, Garbarino, 2022: 82).

Sebbene la somiglianza linguistica sia uno dei fattori di gran lunga più esaminati negli studi di transfer nelle cosiddette lingue terze (L3)<sup>3</sup> (Rothman, 2015; Slabakova, 2017; Westergaard, 2021), esistono anche altri fattori di rilievo, alcuni dei quali sono alla base di modelli di transfer morfosintattico. Uno di questi è lo status linguistico, vale a dire se una lingua è materna (L1) oppure appresa (L2). La diversa natura dei processi di appropriazione di L1 e L2 ne determinerebbe un diverso grado di attivazione nell'apprendimento di una L3. Secondo Hermas (2010), la L1 continuerebbe ad essere il canale più influente nel transfer plurilingue essendo direttamente accessibile rispetto alle L2. Al contrario, la cosiddetta ipotesi dello status L2 (*L2 status factor*, Williams, Hammarberg, 1998; Bardel, Falk, 2007, 2012; Falk, Bardel, 2010) sostiene un'attivazione privilegiata delle L2 nell'apprendimento plurilingue dovuta a diversi tipi di somiglianze tra L2 e L3. Tra queste corrispondenze, Bardel e Falk (2012: 68) individuano l'età di prima esposizione, la natura guidata del contesto di apprendimento, le strategie impiegate e la componente metalinguistica coinvolte nell'appropriazione di L2. Un ulteriore elemento condiviso riguarda il tipo di memoria dichiarativa connessa alle L2 che, differenziandosi da quella procedurale tipica delle L1 (Paradis, 2009), renderebbe l'attivazione di L2 più agevole nell'apprendimento di L3.

<sup>2</sup> In base alla parentela linguistica è possibile inoltre distinguere tra *lingua passerella*, se non imparentata alla lingua target, e *lingua deposito* se apparentata con la lingua target (Cognini, 2019: 124; Cognini, Di Febo, 2023: 92).

<sup>3</sup> Per lingua terza (L3) non si intende la terza lingua cronologica appresa bensì qualsiasi lingua target (L3, L4, Lx ecc.) appresa dopo la L1 e almeno una L2 (Hammarberg, 2018).

#### 4. IL TRANSFER NELL'APPRENDIMENTO PLURILINGUE DEI TEMPI VERBALI

Nell'ambito dell'apprendimento del sistema verbale, diversi studi hanno riscontrato vantaggi significativi per discenti di lingue romanze con conoscenze pregresse di lingue appartenenti alla stessa famiglia (ad es. Comajoan, 2006; Izquierdo, Collins, 2008; Foote, 2009). Recentemente, studi sull'apprendimento dello spagnolo (Diaubalick *et al.*, 2020; Eibenstein, 2019, 2022, 2023) e dell'italiano (Vallerossa, 2021; Vallerossa, Bardel, 2023; Vallerossa *et al.*, 2023; Vallerossa, Gudmundson, 2026) in contesti plurilingui hanno inoltre esaminato l'impatto dello status linguistico e della competenza, mostrando effetti positivi per studenti con conoscenze pregresse di lingue romanze. Dall'analisi di apprendenti germanofoni di spagnolo, gli studi di Eibenstein rilevano influenze positive dalle diverse L2 – l'inglese e, in alcuni casi, il francese e il latino. Ciononostante, resta difficile capire se la motivazione di questo tipo di transfer sia l'affinità linguistica – lo spagnolo in questi studi è tipologicamente più affine alle L2 dei discenti – oppure lo status linguistico di L2.

Simili problemi si riscontrano in studi sull'apprendimento del sistema tempo-aspettuale in italiano L3 (Vallerossa, 2021; Vallerossa *et al.*, 2023), sebbene in uno di questi studi, Vallerossa e Bardel (2023) siano riusciti a mantenere separati questi due fattori sfruttando il formato del caso studio. Gli studi di Vallerossa sono condotti su un campione di 36 apprendenti universitari di italiano in Svezia con conoscenza di inglese e altre lingue romanze. Attraverso test di *retelling* (Vallerossa, 2021), di interpretazione (Vallerossa *et al.*, 2023) e con l'ausilio di protocolli introspettivi (Vallerossa, 2022; Vallerossa, Bardel, 2023), queste ricerche identificano l'importanza dell'affinità linguistica nel cosiddetto *transfer formale* riguardante strutture simili (*passé composé*/passato prossimo). La competenza in L2 si rivela cruciale per il *transfer funzionale* anche laddove non sussista una somiglianza strutturale (*Past Progressive*/imperfetto).

Una prospettiva in crescente sviluppo negli studi sull'apprendimento plurilingue riguarda il ruolo della variazione sociolinguistica (Bardel *et al.*, 2026). Un'analisi di questo tipo è quella di Vallerossa e Gudmundson (2026) che si concentrano sull'interpretazione di forme semplici e composte di passato perfettivo in italiano da parte di studenti con conoscenza di spagnolo e francese. Come esposto nel § 2, il passato semplice in spagnolo è una forma molto diffusa, soprattutto in certe varietà dell'America latina, mentre il passato semplice francese è per lo più limitato a contesti letterari, risultando per certi versi più simile a molte varietà di italiano. I risultati dello studio dimostrano una maggiore propensione degli studenti con conoscenza di spagnolo ad accettare il passato semplice in italiano rispetto agli studenti di francese, indice, secondo gli studiosi, di un transfer delle diverse connotazioni sociolinguistiche dei tempi verbali.

Due studi, infine, si sono occupati da vicino dell'utilizzo del passato remoto, mettendolo a confronto con il passato prossimo. Analizzando la produzione di apprendenti con diverse L1 in un contesto di esposizione spontanea nell'area partenopea, Giuliano *et al.* (2014) hanno riscontrato l'uso del passato remoto, soprattutto in narrative impersonali. Lo studio di Favata (2021), condotto su discenti principianti in otto università italiane di area sia settentrionale che meridionale, registra invece un uso limitato di questo tempo verbale. Tuttavia, questa forma è prodotta da quegli studenti che hanno nel proprio repertorio una lingua romanza che codifica il passato perfettivo con una forma semplice, come lo spagnolo o il portoghese.

Negli studi qui presentati, i discenti avevano ricevuto un'esposizione più o meno esplicita all'italiano. Il presente studio invece si colloca nel campo dell'IC ricettiva per indagare come questa modalità comunicativa influenzi la comprensione della morfologia

tempo-aspettuale in italiano per studenti che non sono stati precedentemente esposti a questa lingua.

## 5. METODOLOGIA

### 5.1. *Il campione e gli strumenti*

La presente ricerca è stata condotta nel contesto di studi universitari di spagnolo in Svezia. Durante il percorso scolastico, i discenti svedesi sono esposti a un contatto estensivo con l'inglese e, solitamente, con altre lingue straniere, tra cui lo spagnolo risulta essere la più studiata (Granfeldt *et al.*, 2019). Inoltre, molti studenti che decidono di studiare lo spagnolo all'università hanno spesso questa lingua come una delle loro L1<sup>4</sup>.

Il presente studio ha coinvolto 21 studenti universitari di spagnolo appartenenti a due gruppi: i livelli di spagnolo I (*spanska I*) e II (*spanska II*). Il livello di competenza di questi due gruppi corrisponde, generalmente, al livello A2/B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Council of Europe, 2001, 2020). Gli strumenti utilizzati sono stati un questionario sociolinguistico, un test di completamento ispirato al cosiddetto c-test e due test di interpretazione tempo-aspettuale, uno in spagnolo e uno in italiano.

Il questionario comprendeva sedici domande sia generali, riguardanti ad esempio l'età o il luogo di nascita dei discenti, sia specifiche, riguardo la/e loro madrelingua/e e altre lingue conosciute. È stato inoltre chiesto quali fossero lo status linguistico e la varietà di spagnolo da loro più usata. Come si evince dalla Tabella 1, il retroterra linguistico degli apprendenti è estremamente diversificato. Alcuni discenti hanno appreso lo spagnolo attraverso uno o entrambi i genitori. Diverse sono inoltre le varietà rappresentate, un dato confermato dalla loro insegnante. Tutti gli apprendenti hanno inoltre conoscenza avanzata dell'inglese.

Il test di completamento, d'ora in poi c-test (Klein-Braley, 1985, 1997), voleva misurare il livello di competenza generale in spagnolo, nonostante alcuni studenti avessero lo spagnolo come una delle loro L1<sup>5</sup>. Il c-test conteneva due estratti di testi corrispondenti a un livello di competenza A2/B1. In ciascun testo, sono state selezionate 31 parole, per un totale di 62 parole. Di queste parole è stata omessa la parte finale, corrispondente a metà delle lettere della parola. Entrambi i test sono stati utilizzati in studi precedenti (Ågren *et al.*, 2021) e pilotati in diverse circostanze (per una presentazione dettagliata si rimanda a Vallerossa, 2023).

Per misurare le conoscenze di specifiche strutture tempo-aspettuali sono stati utilizzati due test di interpretazione, entrambi semplificati a partire da una precedente ricerca (Vallerossa, 2023). I test erano composti da tre sezioni, ciascuna contenente quattro items, per un totale di 12 items. Oltre a quattro distrattori, gli items riguardavano tre contesti tempo-aspettuali (perfettivo, abituale, progressivo), contenenti diversi tipi di verbi bilanciati dal punto di vista semantico (telici, continuativi e stativi). I due test di interpretazione sono speculari ma non identici poiché presentano verbi diversi dal punto di vista lessicale (*enviar* in spagnolo; ‘scalare’ in italiano) che tuttavia si equivalgono rispetto alle proprietà semantiche di telicità, dinamicità e duratività.

<sup>4</sup> Si veda lo studio di Österberg (2021), dove il 45% degli insegnanti di spagnolo presi in esame aveva questa lingua come L1. La studiosa spiega questa presenza massiccia alla luce dei significativi flussi migratori dalla Spagna e dall'America latina che hanno interessato la Svezia a partire dagli anni '60.

<sup>5</sup> Considerando che lo svedese è la lingua dominante, è stato particolarmente rilevante controllare il livello di spagnolo dei discenti. È al di là dell'obiettivo di questo studio esaminare l'IC in relazione al bilinguismo inteso in termini di età di esposizione a due lingue.

Tabella 1. Retroterra linguistico dei discenti di spagnolo: madrelingua, status linguistico e varietà di spagnolo parlata.

(La colonna status linguistico è relativa allo spagnolo. In questa colonna, L1 comprende le risposte: “una L1 (madrelingua)” e “una L2 appresa durante l’infanzia”, mentre L2 comprende la risposta: “una L2 appresa in adolescenza o età adulta”)

Corso	Madrelingua	Status linguistico	Varietà
I	svedese	L2	colombiano
I	svedese	L2	peninsulare
I	spagnolo, svedese	L1	colombiano
I	finlandese	L2	colombiano
I	svedese	L2	venezuelano
I	serbo, svedese	L2	latino-americano
I	svedese	L1	varietà latino-americana, salvadoregno in famiglia
I	spagnolo	L1	messicano
I	tigrino, svedese	L2	peninsulare
II	svedese	L2	castigliano
II	svedese, spagnolo	L1	argentino, cileno
II	spagnolo, svedese	L1	incontrato molte varietà, ne comprendo la maggior parte
II	svedese, spagnolo	L1	cileno/peninsulare
II	svedese	L2	spagnolo
II	spagnolo, svedese	L1	cileno e peninsulare
II	spagnolo	L1	peruviano
II	portoghese	L1	domenicano e centroamericano
II	spagnolo	L1	argentino
II	spagnolo	L1	peruviano
II	svedese	L2	castigliano, spagnolo
II	spagnolo	L1	ecuadoriano, spagnolo della costa

Ciascun item ha una struttura simile, presentando una descrizione di un contesto aspettuale in inglese (perfettivo, abituale o progressivo) seguita da una frase in italiano con tre tempi verbali. Ai discenti era richiesto di giudicare il livello di appropriatezza di ciascuna alternativa in relazione al contesto aspettuale utilizzando una scala contenente quattro valori: ‘completamente appropriato’ (*completely appropriate*), ‘piuttosto appropriato’ (*rather appropriate*), ‘piuttosto inappropriato’ (*rather inappropriate*), ‘completamente inappropriato’ (*completely inappropriate*) e l’alternativa ‘non so’ (*I do not know*). Solo nel test di interpretazione in italiano, dopo ciascun item è stata posta la domanda: *If any, what languages did you rely on to judge this situation?*, per rilevare la possibile attivazione di altre lingue nell’interpretazione dei tempi in italiano.

Figura 1. Esempio di item contenuto nel test di interpretazione in italiano

Yesterday was a warm day, so John decided to go for a walk during his lunch break. He ate his lunch in the park.					
John _____ al parco					
	Completely inappropriate	Rather inappropriate	Rather appropriate	Completely appropriate	I do not know
ha mangiato					
mangiava					
mangiò					

*If any, what languages did you rely on to judge this situation?*

---

La Figura 1 mostra un esempio di item del test di interpretazione in italiano. Al termine del test di interpretazione in italiano, è stata posta agli studenti la domanda *What was your overall impression of taking this test in Italian?*, in modo da ricevere un feedback sul test e raccogliere ulteriori informazioni sulle strategie di IC.

## 5.2. Lavoro sul campo e linee di analisi

La raccolta dati è stata svolta in due occasioni, una per ciascun corso, nella primavera dell'anno 2023. Un'insegnante di spagnolo ha offerto la sua disponibilità per facilitare la raccolta dati in presenza. I test erano disponibili online e alcune copie cartacee sono state stampate per gli studenti che hanno svolto i test in presenza. I dati sono stati raccolti in modalità ibrida: l'autore della presente ricerca era collegato su Zoom mentre l'insegnante di spagnolo si trovava in classe. L'ordine di completamento dei test è stato lo stesso per entrambi i gruppi ad eccezione del questionario. Il test di interpretazione in italiano è stato il primo dei test ad essere somministrato, seguito dal c-test in spagnolo e dal test di interpretazione in spagnolo. Mentre il gruppo di spagnolo I ha svolto tutti i test durante l'ora di lezione, il gruppo di spagnolo II ha svolto il test di interpretazione in italiano e il c-test di spagnolo durante la lezione ma il test di interpretazione in spagnolo e il questionario sociolinguistico al di fuori dell'orario di lezione.

Per le analisi, i dati raccolti sulle piattaforme Athena e Google Forms sono stati esportati in un foglio di calcolo Excel. Nella analisi quantitativa, condotte con il programma SPSS 29, sono state calcolate la media e la deviazione standard. Le risposte ai test di interpretazione in spagnolo ed italiano sono state analizzate in due modi. Per prima cosa è stata calcolata la correttezza del tempo verbale in relazione al contesto aspettuale per ottenere una visione globale della conoscenza tempo-aspettuale. In questo calcolo non è stata considerata la differenza tra i valori 'completamente' e 'piuttosto'. Ad esempio, in un contesto imperfettivo dove l'imperfetto forniva una lettura corretta, sia la risposta 'completamente appropriato' sia la risposta 'piuttosto appropriato' sono state considerate corrette generando ciascuna un punto per un totale di 24 punti. Nella seconda analisi, i valori nominali della scala di appropriatezza sono stati convertiti in valori numerici, dal valore -2 ('completamente inappropriato') al valore +2 ('completamente appropriato'). A

partire da questi valori è stata successivamente calcolata la media numerica dei giudizi di ciascuno studente in relazione agli items.

Per esaminare l'effetto della competenza in spagnolo, sono stati creati due gruppi in base alla media del c-test (48,60). Gli studenti con punteggio  $\leq 48$  sono stati inseriti nel gruppo intermedio, mentre quelli con punteggio  $> 48$  nel gruppo avanzato. Lo status linguistico (L1 o L2) è stato determinato dalla domanda nel questionario sociolinguistico “Lo spagnolo è per me”, con tre alternative: L1 (madrelingua), L2 appresa durante l'infanzia e L2 appresa in adolescenza o età adulta. Le prime due opzioni sono state considerate come avere lo spagnolo come L1, mentre l'ultima come L2.

Per la varietà di spagnolo si è scelto di analizzare solo il gruppo di studenti di spagnolo come L1, poiché l'esposizione precoce allo spagnolo è ritenuta necessaria per rilevare influenze di natura sociolinguistica. Il gruppo L1 è stato poi suddiviso in cinque sottogruppi: ‘America centrale’, ‘argentino’, ‘cileno’, ‘colombiano’ e ‘peruviano’. Le analisi quantitative sono state completate da un lavoro qualitativo di analisi tematica (Braun, Clarke, 2006, 2021) svolta su due tipi di dati: le risposte alla domanda: *If any, what languages did you rely on to judge this situation?* e i commenti contenuti al termine del test di interpretazione in italiano.

Non è stato ritenuto necessario richiedere un'approvazione etica della ricerca considerando che le informazioni confidenziali raccolte, come quelle sulla madrelingua degli apprendenti, sono state anonimizzate. Per il seguente progetto sono stati seguiti i criteri di condotta etica proposti nel *Good Research Practice*, un insieme di indicazioni nazionali adottate in Svezia per condurre progetti di ricerca rispettando i requisiti di informazione, confidenzialità, utilizzo e conservazione dei dati (Vetenskapsrådet, 2024).

## 6. LE ANALISI

### 6.1. La prospettiva qualitativa

Per rispondere alla prima domanda di ricerca sono state analizzate le risposte relative alle domande contenute nel test di interpretazione in italiano: *If any, what languages did you rely on to judge this situation?* poste alla fine di ogni item e i commenti contenuti al termine del test.

Le risposte alla domanda sulle lingue precedenti sono state in un primo momento ricodificate per rendere i risultati più omogenei<sup>6</sup>. In totale sono state raccolte 189 risposte. Come si evince dalla Tabella 2, 49 risposte sono state lasciate vuote o completeate inserendo un simbolo, ad esempio un punto (.). Escludendo queste, le risposte analizzate sono 141: 46 risposte per i contesti perfettivi, 50 per quelli progressivi e 45 per quelli abituali. Lo spagnolo è menzionato esplicitamente in 112 risposte risultando così la base di transfer più diffusa. In altri casi gli studenti ricorrono ad una traduzione, come nelle risposte *arribaba, ha enviado*, oppure fanno riferimento alla grammatica spagnola o a quella svedese. Uno studente con conoscenza di spagnolo e portoghese menziona entrambe le lingue in nove casi. Uno studente inserisce inoltre commenti in italiano, indicando conoscenza di questa lingua. L'inglese è infine menzionato in un solo caso in riferimento ad un contesto progressivo.

<sup>6</sup> La categoria ‘spagnolo’ include tutti i commenti relativi a questa lingua (*Spanish, spanska, español*) insieme a refusi come *\*español, \*spansib*. Si è deciso tuttavia di lasciare inalterati commenti più elaborati o commenti dove si fa riferimento a più di una lingua, come nel commento *Spanish and Portuguese*.

Tabella 2. *Numero di occorrenze e percentuale di risposte alla domanda: If any, what languages did you rely on?*

Commento	Occorrenze	Percentuale
Spagnolo	112	59,26%
Non validi	49	25,93%
Spagnolo e portoghese	9	4,76%
Entrambi	7	3,70%
Solo adivino que puede ser (fueron)	1	0,53%
Parece que así se conjuga el verbo comer en pasado, no estoy segura	1	0,53%
Me da la impresión que la primera respuesta es indicativo de pasado	1	0,53%
jugó	1	0,53%
Insegura con el italiano	1	0,53%
Inglese, un po' di italiano	1	0,53%
Ha enviado	1	0,53%
Grammatica spagnola e svedese	1	0,53%
Grammatica spagnola	1	0,53%
Estoy insegura de lo que dice	1	0,53%
Arribaba	1	0,53%
Creo que significa (ha sonado)	1	0,53%

I 21 commenti al termine del test di interpretazione in italiano sono stati raggruppati secondo la loro somiglianza tematica, da cui sono emersi due temi interconnessi: la difficoltà del test e il ricorso ad altre lingue, quasi sempre lo spagnolo. Entrambi i temi ricorrono spesso nello stesso commento che solitamente ha una struttura bipartita: una prima parte dove gli studenti menzionano la difficoltà del test e una seconda in cui verbalizzano il tipo di strategia utilizzata per superare tale difficoltà (XI; XII):

- (XI) *Var lite förvirrande i början, men försökte tänka på spanska.*  
(è stato un po' disorientante all'inizio ma ho provato a pensare in spagnolo)
- (XII) *It was quite hard. I relied much on Spanish to translate the words and grammatical tenses.*

Riguardo il ricorso ad altre lingue, gli studenti utilizzano strategie di transfer dallo spagnolo. In alcuni casi, sono consapevoli dell'affinità tra spagnolo e italiano (XIII) mentre in altri si sorprendono della loro capacità di riconoscere pattern (XIV).

- (XIII) *It was very similar to Spanish.*
- (XIV) *It was a bit difficult but interesting how you could recognise patterns from other languages even though everything was guesses in the end.*

In altri casi ancora, gli studenti utilizzano come strategia la traduzione dallo spagnolo (XV; XVI) o da altre lingue, come il portoghese (XVII).

- (XV) *I guess I was just thinking about how it would sound if it was in Spanish instead since it is the language most near to Italian of the ones I know.*
- (XVI) *I thought about the way the verbs would be pronounced and sound, and tried to compare it with how verbs are conjugated in Spanish.*
- (XVII) *I tried to translate the sentences and options into Spanish and Portuguese and based my answers on what I thought the appropriate solution in those languages would be.*

Alcuni studenti cercano di individuare le differenze grammaticali esistenti tra italiano e spagnolo (XVIII) mentre altri sono a conoscenza dei tratti grammaticali tipici dell’italiano (XIX):

- (XVIII) *It was harder than I thought to spot the grammatical differences.*
- (XIX) *The only thing I struggle with is the difference between passato remoto and passato prossimo.*

Alcuni studenti manifestano un’elevata consapevolezza delle somiglianze e differenze esistenti tra le diverse lingue, come nel commento riportato di seguito:

- (XX) *My opinion is that Italian and Spanish are similar, but not like siblings. More like cousins.*

Dai commenti sorprende che la somiglianza tra le lingue notata dagli studenti riguardi tanto il lessico quanto le regole grammaticali, come si evince dal commento precedente (XII): *I relied much on Spanish to translate the words and the grammatical tenses.*

## 6.2 Le analisi quantitative

Nella seconda domanda di ricerca, ci si è interrogati sui fattori responsabili del transfer nell’intercomprensione. Prima di presentare questi risultati, saranno brevemente riportati alcuni dati generali relativi ai risultati dei test.

Tabella 3. *Risultati (media, deviazione standard) di c-test, test di interpretazione in italiano e test di interpretazione in spagnolo degli studenti di spagnolo*

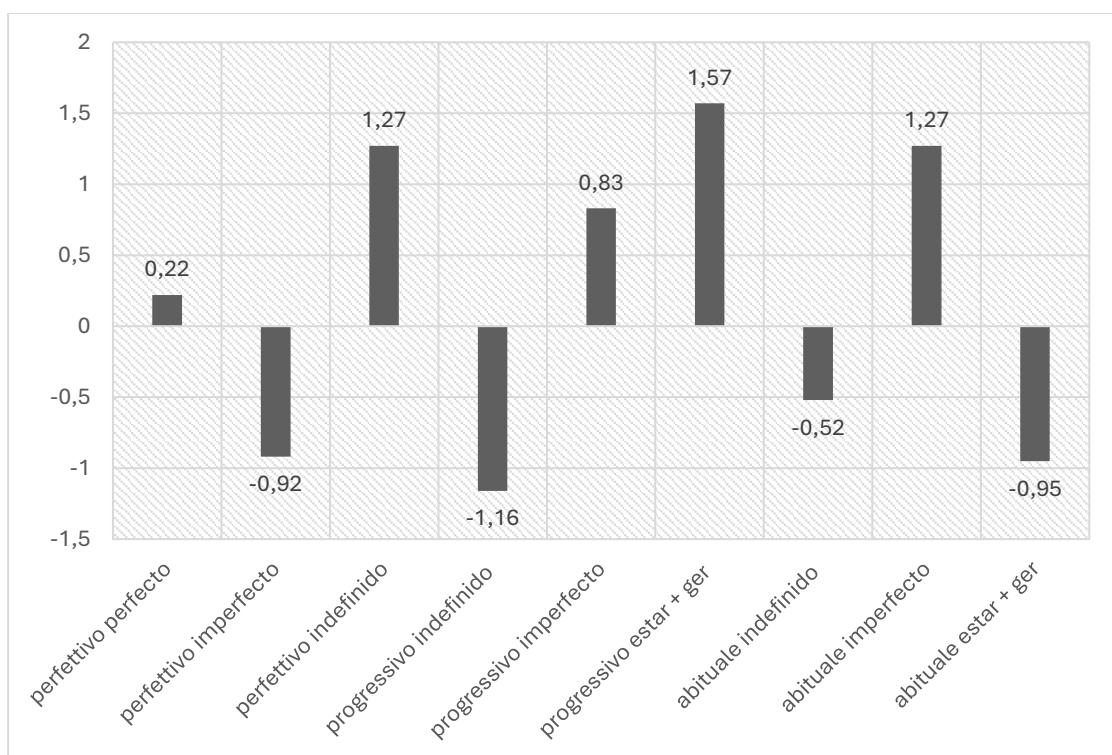
		C-test spagnolo	Test di interpretazione in italiano	Test di interpretazione in spagnolo
N	Validi	20	21	21
	Non validi	1	0	0
Media		48,6	16,33	18,52
Deviazione Standard		17,84	3,22	5,3

Nella Tabella 3 sono riportati i punteggi ottenuti nel c-test in spagnolo e nei due test di interpretazione. Oltre al numero di test validi, la Tabella 3 riporta informazioni relative alla media ( $M=48,6$ ) e alla deviazione standard ( $d.s.=17,84$ ). La media dei risultati del test di interpretazione in italiano ( $M=16,33$ ) è di poco più bassa di quella in spagnolo

( $M=18,52$ ) e una simile tendenza si riscontra anche nella deviazione standard tra i due test (3,22 per il test d'italiano; 5,3 per il test di spagnolo). Ciò indica che, pur non essendo stati esposti all'insegnamento dell'italiano, gli studenti di spagnolo sono in grado di esprimere giudizi in gran parte corretti.

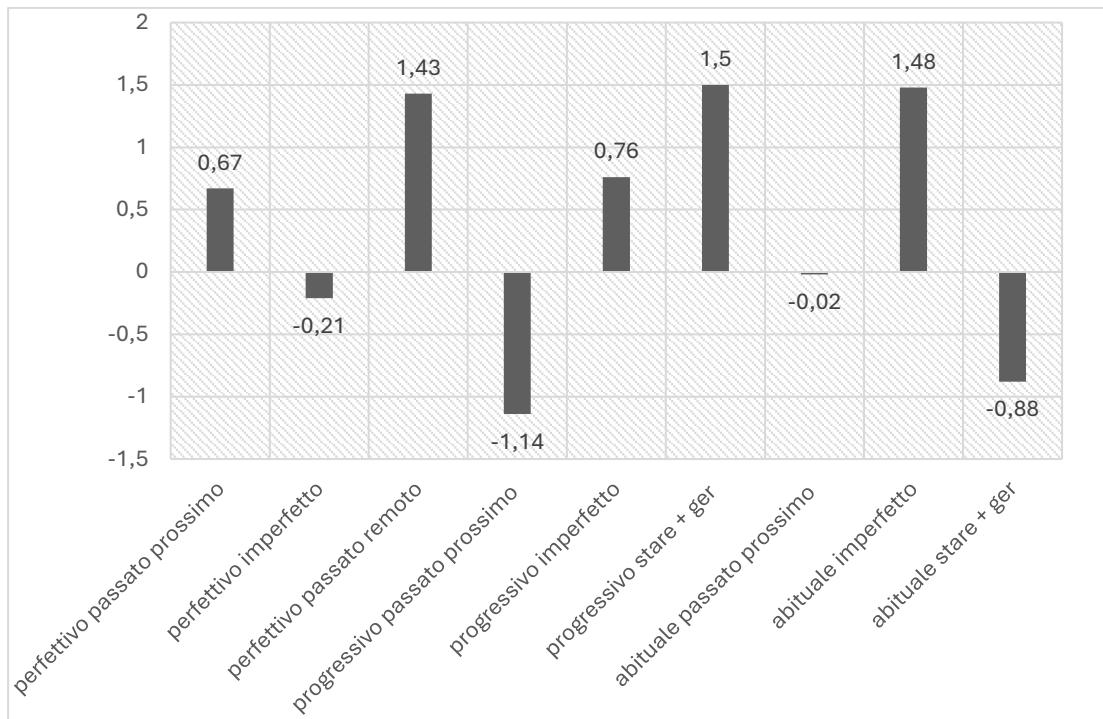
Scendendo nel dettaglio, la Figura 2 mostra i giudizi espressi nel test di interpretazione in spagnolo. Nei contesti perfettivi, il *pretérito indefinido* è la forma maggiormente accettata ( $M=1,27$ ) seguita dal *pretérito perfecto* ( $M=0,22$ ), per cui i discenti mostrano maggiore indecisione, mentre l'*imperfecto* ( $M=-0,92$ ) è generalmente considerato incorretto. In contesti progressivi, la forma di gran lunga più accettata è la perifrasi *estar + gerundio* ( $M=1,57$ ) insieme all'*imperfecto* ( $M=0,83$ ), con il *pretérito indefinido* giudicato come forma erronea ( $M=-1,16$ ). I giudizi relativi ai contesti abituuali sono più incerti, soprattutto nel caso del *pretérito indefinido*, la cui media è di poco inferiore allo zero.

Figura 2. Media dei giudizi nel test di interpretazione aspettuale in spagnolo per contesto (perfettivo, progressivo, abituale) e tempo verbale (perfecto, imperfecto, indefinido, estar + ger)



La Figura 3 mostra i dati relativi ai giudizi del test di interpretazione in italiano suddivisi in base al contesto e alla forma verbale. Nei contesti perfettivi gli studenti tendono ad accettare il passato prossimo ( $M=0,67$ ) ma soprattutto il passato remoto ( $M=1,43$ ), mentre sono più insicuri dei loro giudizi sull'imperfetto ( $M=-0,21$ ). Nei contesti progressivi, c'è un netto rifiuto del passato prossimo ( $M=-1,14$ ) rispetto all'imperfetto ( $M=0,76$ ), unito a un'ampia accettazione della perifrasi 'stare' + gerundio ( $M=1,5$ ). Nei contesti abituuali, si nota una chiara differenza tra la quasi totale accettazione dell'imperfetto ( $M=1,48$ ) e il rifiuto della perifrasi ( $M=-0,88$ ). I giudizi sul passato prossimo sono infine più difficili da interpretare mostrando una media intorno allo zero ( $M=-0,02$ ).

Figura 3. Media dei giudizi nel test di interpretazione aspettuale in italiano per contesto (perfettivo, progressivo, abituale) e tempo verbale (passato prossimo, imperfetto, passato remoto, ‘stare’ + ger)



#### 6.2.1. Lo status linguistico dello spagnolo come L1 o L2

Con lo scopo di misurare l'influenza dello status linguistico sono stati creati due gruppi: il gruppo L1 ( $N=12$ ) che comprende studenti che nel questionario sociolinguistico hanno dichiarato di avere lo spagnolo come L1 oppure come L2 appresa durante l'infanzia e il gruppo L2 ( $N=9$ ) con studenti che hanno riferito di aver appreso lo spagnolo in adolescenza o in età adulta.

Nella Tabella 4 sono riportate la media e la deviazione standard dei due gruppi rispetto agli items del test di interpretazione in italiano. Nel contesto perfettivo, il gruppo con spagnolo L1 accetta il passato prossimo in misura inferiore rispetto al gruppo L2. Entrambi i gruppi accettano il passato remoto mentre l'imperfetto è rifiutato dal gruppo L1 e solo parzialmente accettato dal gruppo L2. Nei contesti progressivi, il gruppo L1 rifiuta il passato prossimo ma entrambi i gruppi accettano l'imperfetto e soprattutto la perifrasi. Nei contesti abituali, sia il passato prossimo che la perifrasi vengono rifiutati e vi è una chiara predilezione per l'imperfetto.

Nonostante il campione ridotto impedisca di condurre analisi statistiche, emergono alcune differenze sostanziali tra i due gruppi. Nei contesti imperfettivi colpisce la ferma opposizione del gruppo L1 verso forme incorrecte, come il rifiuto del passato prossimo nei contesti progressivi e della perifrasi negli abituali. Nei contesti perfettivi è invece il gruppo L2 ad accettare in misura nettamente più estesa il passato prossimo.

Tabella 4. *Media e deviazione standard secondo lo status linguistico (L1, L2)*

	<b>Status linguistico</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione standard</b>
Perfettivo-passato prossimo	L1	12	0,2917	1,48413
	L2	9	1,1667	0,70711
Perfettivo-imperfetto	L1	12	-0,5417	1,43746
	L2	9	0,2222	1,48137
Perfettivo-passato remoto	L1	12	1,2500	1,15798
	L2	9	1,6667	0,50000
Progressivo-passato prossimo	L1	12	-1,5000	0,67420
	L2	9	-0,6667	1,19896
Progressivo-imperfetto	L1	12	0,7500	1,54479
	L2	9	0,7778	1,39443
Progressivo-perifrasì	L1	12	1,3333	0,98473
	L2	9	1,7222	0,44096
Abituale-passato prossimo	L1	12	-0,2500	1,42223
	L2	9	0,2778	1,64148
Abituale-imperfetto	L1	12	1,6667	0,49237
	L2	9	1,2222	1,30171
Abituale-perifrasì	L1	12	-1,2917	0,75252
	L2	9	-0,3333	1,58114

#### 6.2.2. *Il livello di competenza in spagnolo*

Anche per quanto riguarda il livello di competenza, gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi, questa volta in base alla media ottenuta nel c-test di spagnolo. L'individuazione di un punteggio soglia di 48 punti ha portato alla suddivisione in un gruppo intermedio ( $N=7$ ), con un punteggio inferiore a 48, e di uno avanzato ( $N=13$ ) con un punteggio superiore a 48. La Tabella 5 mostra la media e la deviazione standard dei due gruppi relativamente agli item del test di interpretazione in italiano. I dati indicano che gli studenti del gruppo intermedio tendono a esprimere giudizi più decisi rispetto a quelli del gruppo avanzato nei contesti perfettivi. In entrambi i gruppi, tuttavia, i tempi perfettivi risultano accettati, con una chiara preferenza per il passato remoto. I giudizi sull'imperfetto si collocano invece intorno allo zero, suggerendo incertezza nell'interpretazione di questo tempo verbale.

Nei contesti imperfettivi, gli studenti con un livello di competenza avanzato mostrano maggiore determinazione nei giudizi, in particolare nel rifiutare forme verbali incorrette, come il passato prossimo in contesti abituuali o progressivi, oppure la perifrasì verbale in contesti abituuali.

Tabella 5. *Media e deviazione standard secondo il livello di competenza in spagnolo (intermedio, avanzato)*

	<b>Competenza spagnolo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione standard</b>
Perfettivo-passato prossimo	intermedio	7	0,8571	1,06904
	avanzato	13	0,4615	1,37631
Perfettivo-imperfetto	intermedio	7	-0,2857	1,25357
	avanzato	13	-0,1154	1,66024
Perfettivo-passato remoto	intermedio	7	1,7143	0,48795
	avanzato	13	1,2308	1,11084
Progressivo-passato prossimo	intermedio	7	-0,7143	1,07460
	avanzato	13	-1,3846	,96077
Progressivo-imperfetto	intermedio	7	0,4286	1,39728
	avanzato	13	0,9231	1,55250
Progressivo-perifrasì	intermedio	7	1,5000	1,11803
	avanzato	13	1,4615	0,66023
Abituale-passato prossimo	intermedio	7	0,7143	1,38013
	avanzato	13	-,5000	1,47196
Abituale-imperfetto	intermedio	7	1,0000	1,41421
	avanzato	13	1,6923	0,48038
Abituale-perifrasì	intermedio	7	-0,2143	1,41000
	avanzato	13	-1,1538	1,06819

Anche in questo caso, non è stato possibile effettuare analisi statistiche a causa della dimensione ridotta del campione. Ciononostante, si possono osservare alcune tendenze: un livello più alto di competenza in spagnolo sembra associarsi a una maggiore sicurezza nei giudizi, soprattutto nei contesti imperfettivi. Nel contesto abituale in particolare, gli studenti avanzati esprimono giudizi più corretti e con maggiore sicurezza, mentre la maggiore incertezza del gruppo intermedio si traduce talvolta in valutazioni non del tutto accurate.

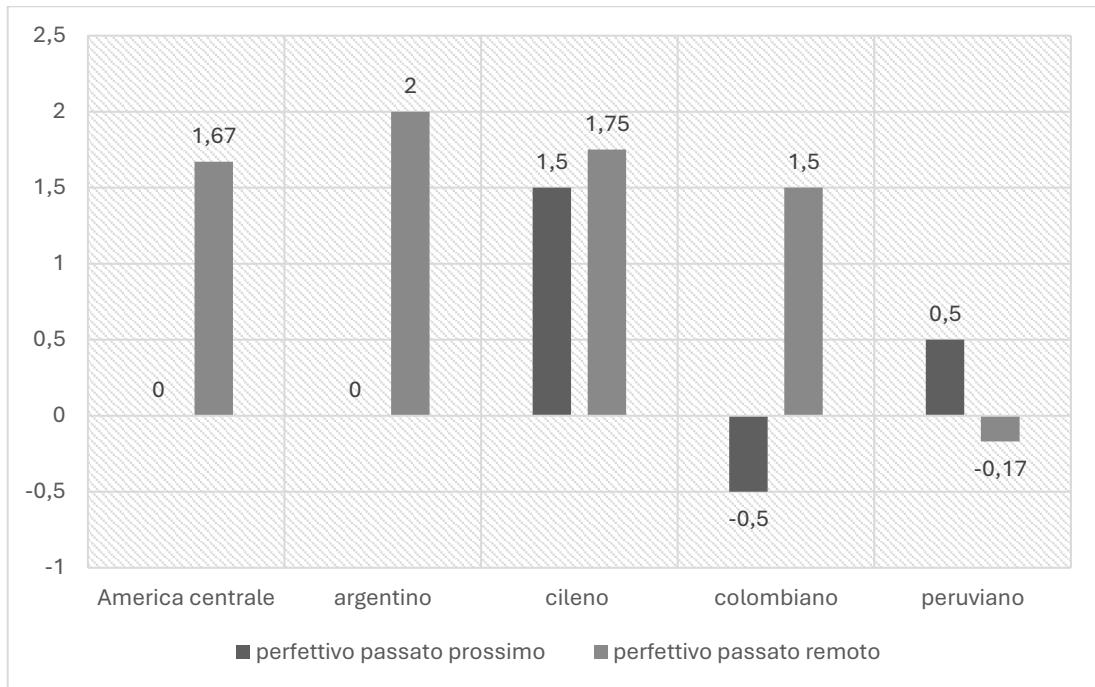
### 6.2.3. *Variazione geografica*

Per determinare l'influenza della varietà di spagnolo sui giudizi espressi sui tempi verbali in italiano, sono stati selezionati esclusivamente quegli studenti con lo spagnolo come L1. Tale campione ( $N=12$ ) è stato suddiviso in cinque sottogruppi: America centrale ( $n=3$ ), argentino ( $n=2$ ), cileno ( $n=2$ ), colombiano ( $n=2$ ) e peruviano ( $n=3$ ). Per questa analisi, infine, sono stati osservati solamente i contesti perfettivi poiché presentano la dicotomia, nei tempi verbali al passato, tra forme semplici e composte.

La Figura 4 illustra la media di accettazione nei contesti perfettivi di passato prossimo e passato remoto. Eccetto il gruppo peruviano, gli altri gruppi accettano ampiamente il passato remoto. A ciò si accosta un rifiuto del passato prossimo, i cui giudizi si collocano intorno allo zero. Ciò indica che gli studenti sono piuttosto indecisi nella valutazione del

passato prossimo. L'unico gruppo a discostarsi da questa tendenza è il gruppo cileno che invece accetta largamente anche il passato prossimo in contesti perfettivi ( $M=1,50$ ).

Figura 4. *Media di accettazione nei contesti perfettivi di passato prossimo e passato remoto nel test di interpretazione in italiano in base alla variazione linguistica di spagnolo*



## 7. DISCUSSIONE

Il presente studio ha esaminato il ruolo del transfer nell'IC ricettiva dei tempi verbali in italiano da parte di studenti di spagnolo nel contesto universitario svedese. Dai risultati emerge una competenza molto avanzata in spagnolo, sia generale sia di precise nozioni tempo-aspettuali. La tendenza a creare corrispondenze biunivoche tra forma e funzione, comunemente definita come Principio di Biunivocità (Andersen, 1984; Rosi, 2008), è evidente per almeno tre delle quattro forme verbali presenti nei test: il *pretérito indefinido* è associato all'aspetto perfettivo, l'*imperfecto* a quello abituale e la perifrasi *estar* + gerundio al progressivo. Più ambiguo è il caso del *pretérito perfecto compuesto* che, esprimendo un legame con una situazione presente, si discosta semanticamente dalla funzione prototipica di passato indicante un'azione conclusa e ricoperta in spagnolo dall'*indefinido*.

Passando ai giudizi sull'italiano, l'ampia preferenza per il passato remoto rispetto al passato prossimo si discosta da precedenti ricerche sullo sviluppo della temporalità in italiano (Bernini, Giacalone Ramat, 1990; Banfi, Bernini, 2003). L'uso del passato remoto in L2 è solitamente limitato a contesti di apprendimento spontaneo dove questa forma verbale risulta essere presente e produttiva, come nella varietà partenopea (Giuliano *et al.*, 2014) o nelle interlingue di discenti con conoscenza di lingue romanze caratterizzate da un passato perfettivo semplice (Favata, 2021; Vallerossa, Gudmundson, 2026). Lo studio di Vallerossa e Gudmundson, in particolare, condotto in un contesto comparabile a quello attuale – apprendenti plurilingui di italiano in Svezia – ha mostrato una maggiore accettazione del passato remoto da parte di discenti con conoscenza di spagnolo rispetto a discenti con conoscenza di francese. Tuttavia, a differenza del presente studio,

Vallerossa e Gudmundson osservano anche un'accettazione del passato prossimo. Tale divergenza tra i due studi può essere ricondotta alla diversa cornice metodologica: mentre Vallerossa e Gudmundson operano in contesto di apprendimento guidato, la presente ricerca si colloca nell'ambito dell'IC. In questo caso, il ricorso a risorse linguistiche pregresse sembra essere più marcato, come nel caso dell'accettazione piuttosto esitante del passato prossimo. In ottica di IC, tali esiti di transfer negativo possono essere utilizzati per innestare una riflessione sui diversi usi dei tempi verbali in italiano e nelle altre lingue romanze (Bonvino, Garbarino, 2018).

Nei contesti abituali e progressivi, gli apprendenti sembrano rintracciare corrispondenze interlinguistiche tra le strutture verbali in spagnolo e in italiano, evidenti nella preferenza per la perifrasi nei contesti progressivi e per l'imperfetto in quelli abituali. Sebbene i *pattern* siano analoghi nei due test, i giudizi formulati in spagnolo dimostrano maggiore sicurezza. Questo scarto è probabilmente dovuto all'insegnamento esplicito ricevuto in spagnolo mentre in italiano gli studenti si affidano prevalentemente alla percezione di somiglianze formali con altre lingue note.

Rispetto alle lingue utilizzate, lo spagnolo è il riferimento quasi esclusivo per gli studenti. Questo risultato pare contraddirsi studi sul transfer plurilingue in cui si attesta invece un ampio ventaglio di lingue, anche non direttamente imparentate con la lingua target, come l'inglese o lo svedese (Vallerossa, 2023; Vallerossa, Bardel, 2023). Anche questa scelta preferenziale per lo spagnolo può essere letta alla luce della prospettiva di IC di questo studio: in assenza di insegnamento esplicito, l'affinità strutturale risulta il criterio privilegiato per stabilire confronti interlinguistici mentre in contesti di apprendimento guidato l'attivazione di risorse linguistiche plurime è funzionale al consolidamento dell'insegnamento già ricevuto.

Per quanto riguarda i tre fattori analizzati in questo studio, il livello elevato di competenza in spagnolo si manifesta in una maggiore decisione nei giudizi tanto nell'accettazione di forme verbali corrette – soprattutto nel caso di contesti imperfettivi – quanto nel rifiuto di quelle incorrette. Ciò conferma quanto attestato in studi acquisizionali (Vallerossa, 2023; Vallerossa *et al.*, 2023) in cui un'elevata competenza facilita il transfer anche in assenza di corrispondenze esatte tra forme e funzioni.

Lo status linguistico agisce diversamente a seconda dei contesti: in quelli perfettivi, lo spagnolo L2 determina una corretta riconfigurazione del passato prossimo. Nei contesti imperfettivi gli studenti di madrelingua spagnola sono più precisi nel rifiutare i tempi verbali inappropriati. Come già osservato, la distinzione tra transfer positivo e negativo tende a perdere rilevanza nei contesti di IC, poiché in alcuni casi sono proprio le manifestazioni di transfer negativo a favorire una successiva ristrutturazione di forme e funzioni nella lingua target (Bonvino, Garbarino, 2022). Tuttavia, ai fini di una programmazione didattica efficace, è utile conoscere quali esiti sia possibile aspettarsi in base ai diversi profili di apprendenti: tale valutazione può ad esempio tener conto del livello di competenza nelle lingue note e dello status che esse rivestono. Nel presente studio questo compito è però reso complesso dal numero limitato di partecipanti e dalla sovrapposizione tra lo status linguistico e il livello di competenza: degli 11 studenti del gruppo L1, nove possiedono un livello di competenza elevato mentre solo due sono di livello intermedio.

Passando infine alle varietà di spagnolo, solo il gruppo peruviano è reticente rispetto al passato remoto, riflettendo la funzione di aspetto perfettivo ricoperto dal *pretérito perfecto* in questa varietà (Howe, 2013). Sorprende ad ogni modo come quasi nessuno dei gruppi, eccetto il gruppo cileno, consideri il passato prossimo come forma appropriata, suggerendo un'influenza marcata della varietà geografica conosciuta. Considerata la scarsità numerica dei diversi gruppi e l'assenza di studenti con varietà di spagnolo

peninsulare, non è però possibile generalizzare questi risultati. In futuro, sarebbe utile confrontare gruppi con conoscenze di diverse varietà geografiche, un'urgenza d'altronde già recentemente suggerita (Bardel *et al.*, 2026).

## 8. CONCLUSIONE E SPUNTI DIDATTICI

In sintesi, gli studenti di spagnolo nel presente studio dimostrano una comprensione avanzata dei tempi verbali dell’italiano, derivata principalmente dall’affinità linguistica esistente tra queste due lingue. Ciononostante, l’elevata somiglianza con la lingua target può talvolta favorire fenomeni di interferenza, che tuttavia, in prospettiva di IC, possono essere interpretati come tappe funzionali allo sviluppo della competenza nella lingua target. Questo studio ha inoltre messo in luce aspetti cruciali della cosiddetta IC acquisita tramite lingue ponte. I risultati sulla variazione diatopica, per quanto esplorativi, offrono spunti rilevanti per studi futuri in cui si rende necessaria un’analisi a grana fine che tenga conto di specifiche varietà regionali.

Dal punto di vista della didattica delle lingue straniere, questo studio, nonostante i limiti già menzionati, evidenzia il potenziale dell’IC come un approccio efficace nell’insegnamento di lingue tipologicamente simili. Nonostante il crescente interesse per gli approcci plurali, l’insegnamento delle lingue moderne resta largamente ancorato a una prospettiva monolingue, considerando l’utilizzo di diverse risorse linguistiche come un potenziale ostacolo all’apprendimento della lingua target (Cognigni, 2019). Soprattutto in ambito universitario, il profilo di apprendente plurilingue, dotato di ampie e articolate conoscenze linguistiche, dovrebbe essere riconosciuto come una risorsa da valorizzare nella didattica. In contesti come quello svedese, dove molti studenti possiedono una certa familiarità con altre lingue romanze (v. l’articolo di Bardel, Vallerossa, in questa monografia), è essenziale partire da tali conoscenze pregresse nella progettazione didattica. Come sostiene Cognigni (2019: 132) anche le varietà diatopiche possono essere utilizzate nella classe di italiano sia per favorire una riflessione sui loro usi nelle lingue conosciute dai discenti sia per favorire l’acquisizione della lingua target.

Desidero concludere questo saggio con una citazione di Jesús Izquierdo (2026: 264) che, riflettendo sugli approcci didattici all’insegnamento delle lingue romanze rivolti a studenti già competenti in una o più lingue della stessa famiglia, sottolinea che, oltre a valorizzare i vantaggi derivanti da tali conoscenze pregresse, «learners need to become aware of what is (not) feasible across Romance languages». In quest’ottica, un uso consapevole e mirato del repertorio linguistico degli studenti permetterebbe non solo di individuare e sfruttare le aree di somiglianza per facilitare l’apprendimento, ma anche di guidare i discenti nei casi in cui analogie formali possano risultare fuorvianti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ågren M., Bardel C., Sayehli S. (2021), "Same or different? Comparing language proficiency in French, German and Spanish in Swedish lower secondary school", in *Exploring Language Education (ELE) 2021: Teaching and Learning Languages in the 21st Century*, 9-11, University of Oslo, Oslo.
- Andersen R. W. (1984), "The one-to-one principle of interlanguage construction", in *Language Learning*, 34, 4, pp. 77-95:  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00353.x>.
- Banfi E., Bernini G. (2003), "Il verbo", in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 70-115.
- Bardel C., Bergström A., Gudmundson A., Vallerossa F. (eds.) (2026), *Tense and aspect in multilingual Romance language education*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- Bardel C., Falk Y. (2007), "The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax", in *Second Language Research*, 23, 4, pp. 459-484:  
<https://doi.org/10.1177/0267658307080557>.
- Bardel C., Gyllstad H., Tholin J. (2023), "Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden 2012-2021", in *Language Teaching*, 56, 2, pp. 223-260:  
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/research-on-foreign-language-learning-teaching-and-assessment-in-sweden-20122021/6F62D9C4D3D2F4E5E09FD18428BDB063#:~:text=doi%3A10.1017/S0261444823000022>.
- Bardel C., Vallerossa, F. (2025), "Past, present and future of *InterIta*: Reexploring a Swedish learner corpus of Italian", in Bardel C., Gudmundson A., Pauletto F., Vallerossa F. (a cura di), *Prospettive diacroniche e sincroniche sull'italiano in Svezia*, in *Italiano LinguaDue*, 17, 2, pp. 49-67.
- Bernini G., Giacalone Ramat A. (a cura di) (1990), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertinetto P. M. (1986), *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: Il sistema dell'indicativo*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Blensenius K. (2015), *Progressive constructions in Swedish*, Tesi di dottorato, University of Gothenburg, Gothenburg.
- Bonvino E. (2015), "Intercomprehension studies in Europe: History, current methodology and future developments", in Dolci R., Tamburri A. J. (eds.), *Intercomprehension and plurilingualism. Assets for the Italian language in the USA*, Transactions, 3, John D. Calandra Italian American Institute, Cuny (NY), pp. 29-60.
- Bonvino E., Fiorenza E., Cortés Velásquez D. (2018), "Observing strategies in intercomprehension reading. Some clues for assessment in plurilingual settings", in *Frontiers in Communication*, 3: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>.
- Bonvino E., Garbarino S. (2022), *Intercomprendione*, Caissa Italia, Bologna.
- Braun V., Clarke V. (2006), "Using thematic analysis in Psychology", in *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, pp. 77-101: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun V., Clarke V. (2021), *Thematic Analysis. A practical guide*, Sage, London.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., Pietro J.-F. de, Lőrincz I., Meißner F.-J., Noguerol A., Schröder-Sura A., Molinié C. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de*

- Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources, Conseil de l'Europe, Strasbourg - Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-fr.pdf>. (Trad.it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>).
- Cognigni E. (2019). "Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2: dalla lingua veicolare alla lingua-ponte", in *EL.LE*, 8, 1, pp. 121-137: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-006.pdf>.
- Cognigni E., Di Febo M. (2023), "Intercomprensione e didattica dell'italiano LS tra diacronia e sincronia", in D'Eugenio D., Gelmi A. (a cura di), *Rappresentare per includere. Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 89-107.
- Comajoan L. (2006), "The Aspect Hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use", in *Language Learning*, 56, 2, pp. 201-268: <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00347.x>.
- Comrie B. (1976), *Aspect*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- (Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>).
- Diaubalick T., Eibensteiner L., Salaberry M. R. (2020), "Influence of L1/L2 linguistic knowledge on the acquisition of L3 Spanish past tense morphology among L1 German speakers", in *International Journal of Multilingualism*, 20, 2, pp. 329-346: <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1841204>.
- Eibensteiner L. (2019), "Transfer in L3 acquisition: How does L2 aspectual knowledge in English influence the acquisition of perfective and imperfective aspect in L3 Spanish among German-speaking learners?", in *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8, 1, pp. 67-83: <https://doi.org/10.1075/dujal.19003.eib>.
- Eibensteiner L. (2022), "L3 acquisition of aspect: The influence of structural similarity, analytic L2 and general L3 proficiency", in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61, 4, pp. 1827-1858: <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0220>.
- Eibensteiner L. (2023), "Complex transfer processes in multilingual language acquisition of Spanish past tenses: The role of non-native language transfer", in *International Journal of Multilingualism*, 21, 3, pp. 1313-1331: <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2164768>.
- Falk Y., Bardel C. (2010), "Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor", in *Second Language Research*, 27, 1, pp. 59-82: <https://doi.org/10.1177/0267658310386647>.
- Falk Y., Bardel C. (2024), "The L2/L3 initial state, initial stages and judgement tasks: The role of intercomprehension when judging unknown languages", in *Second Language Research*, 41, 2, pp. 471-486: <https://doi.org/10.1177/02676583231220785>.

- Favata G. (2021), “Il passato perfettivo in italiano L2: Analisi di testi scritti”, in *Studi di glottodidattica*, 6, 1, pp. 45-80: <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1250>.
- Foote R. (2009), “Transfer in L3 acquisition: The role of typology”, in Leung Y. K. I. (ed.), *Third language acquisition and universal grammar*, Multilingual Matters, Bristol, Blue Ridge Summit, pp. 89-114.
- Garbarino S. (2015), “Les avantages de l’entrée en langue étrangère via l’intercompréhension : « j’ai l’impression de lire du français mais écrit différemment donc je me sens puissante ! »” in *Éla. Études de linguistique appliquée*, 17, 3, pp. 289-313: <https://doi.org/10.3917/ela.179.0289>.
- Giuliano P., Anastasio S., Russo R. (2014), “Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea”, in De Meo A., D’Agostino A., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AltLA, Milano, pp. 299-314.
- Granfeldt J., Sayehli S., Ågren M. (2019), “The context of second foreign languages in Swedish secondary schools: Results of a questionnaire to school leaders”, in *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13, 1, pp. 27-48: <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011688>.
- Hammarberg B. (2018), “L3, the tertiary language”, in Bonnet A., Siemund P. (eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 127-150: <https://doi.org/10.1075/hsl.7.06ham>.
- Hermas A. (2010), “Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state”, in *International Journal of Multilingualism*, 7, 4, pp. 343-362: <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.487941>.
- Howe C. (2013), *The Spanish Perfects*, Palgrave Macmillan, London: <https://doi.org/10.1057/9781137029812>.
- Hualde J. I., Olarrea A., Escobar A. M., Travis C. E., Sanz C. (2020), *Introducción a la lingüística hispánica*, Cambridge University Press, Cambridge: <https://doi.org/10.1017/9781108770293>.
- Izquierdo J., Collins L. (2008), “The facilitative role of L1 influence in tense–aspect marking: A comparison of Hispanophone and Anglophone learners of French”, in *The Modern Language Journal*, 92, 3, pp. 350-368: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00751.x>.
- Izquierdo J. (2026), “Crosslinguistic pedagogy for the teaching of the French past tense to learners with knowledge of a Romance language”, in Bardel C., Bergström A., Gudmundson A., Vallerossa F. (eds.), *Tense and aspect in multilingual romance language education*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 245-268.
- Klein W. (1994), *Time in language*, Routledge, London: <https://doi.org/10.4324/9781315003801>.
- Klein-Braley C. (1985), “A cloze-up on the C-Test: A study in the construct validation of authentic tests”, in *Language Testing*, 2, 1, pp. 76-104: <https://doi.org/10.1177/026553228500200108>.
- Klein-Braley C. (1997), “C-Tests in the context of reduced redundancy testing: An appraisal”, in *Language Testing*, 14, 1, pp. 47-84: <https://doi.org/10.1177/026553229701400104>.
- Odlin T. (1989), *Language transfer*, Cambridge University Press, Cambridge: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>.
- Österberg R. (2021), “Perfil laboral y formativo del profesorado de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2) en Suecia”, in *Journal of Spanish Language Teaching*, 8, 1, pp. 1-15: <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1952712>.

- Österberg R., Bardel, C. (2016), “Det andra främmande språket i svensk skola”, in Bardel, C., Falk Y., Lindqvist C. (eds.), *Tredjespråksinlärning*, Studentlitteratur AB, Lund, pp. 13-28.
- Paradis M. (2009), *Declarative and procedural determinants of second languages*, John Benjamins, Amsterdam: <https://doi.org/10.1075/sibil.40>.
- Rosi F. (2008), “Le categorie tempo-aspettuali dell’italiano in prospettiva acquisizionale”, in Costamagna L., Scaglione S. (a cura di), *Italiano: Acquisizione e perdita*, FrancoAngeli, Milano, pp. 53-85.
- Rosi F. (2023), “Perché in italiano ci sono tante forme di passato?”, in Treccani: [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/i-perche-dell-italiano/17\\_Rosi.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/i-perche-dell-italiano/17_Rosi.html).
- Rothman J. (2015), “Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered”, in *Bilingualism*, 18, 2, pp. 179-190: <https://doi.org/10.1017/S136672891300059X>.
- Slabakova R. (2017), “The Scalpel Model of third language acquisition”, in *International Journal of Bilingualism*, 21, 6, pp. 651-665: <https://doi.org/10.1177/1367006916655413>.
- Squartini M., Bertinetto P. M. (2000), “The simple and compound past in Romance languages”, in Dahl Ö. (ed.), *Tense and aspect in the languages of Europe*, De Gruyter Mouton, Berlin-New York, pp. 403-440: <https://doi.org/10.1515/9783110197099.3.403>.
- Tagliamonte S., Lawrence H. (2000), “‘I used to dance, but I don’t dance now’: The habitual past in English”, in *Journal of English Linguistics*, 28, 4, pp. 324-353: <https://doi.org/10.1177/007542420002800402>.
- Vallerossa F. (2021), “The role of linguistic typology, target language proficiency and prototypes in learning aspectual contrasts in Italian as additional language”, in *Languages*, 6, 4, 184: <https://doi.org/10.3390/languages6040184>.
- Vallerossa F. (2022), “I think mangiò might be passé simple’: Exploring multilingual learners’ reflections on past tense verb morphology”, in *International Journal of Multilingualism*, 21, 1, pp. 112-130: <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2036159>.
- Vallerossa F. (2023), *Learning aspect in Italian as a third language. Transfer patterns among multilingual learners in the Swedish context*, Tesi di dottorato, Stockholm University, Stockholm.
- Vallerossa F., Bardel C. (2023), “Always trust your gut? A case-study on the differential impact of L1/L2 knowledge on L3 tense-aspect judgments”, in *Language Interaction Acquisition*, 14, 1, pp. 41-73: <https://doi.org/10.1075/lia.22020.val>.
- Vallerossa F., Gudmundson A. (2026), “Exploring linguistic similarity and sociolinguistic variation in multilingual transfer of Romance perfective tenses in Italian as L3”, in Bardel C., Bergström A., Gudmundson A., Vallerossa F. (eds.), *Tense and aspect in multilingual romance language education*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 295-318.
- Vallerossa F., Gudmundson A., Bergström A., Bardel C. (2023), “Learning aspect in Italian as additional language. The role of second languages”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 61, 3, pp. 1139-1171: <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0033>.
- Vetenskapsrådet (2024), *God forskningsled*, Vetenskapsrådet, Stockholm.
- Westergaard M. (2021), “Microvariation in multilingual situations: The importance of property-by-property acquisition”, in *Second Language Research*, 37, 3, pp. 379-407: <https://doi.org/10.1177/0267658319884116>.

Williams S., Hammarberg, B. (1998), “Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking Model”, in *Applied Linguistics*, 19, 3, pp. 295-333:  
<https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>.

