

L'ITALIANO DEGLI IMMIGRATI ISPANOFONI. L'INFLUENZA DELLA LINGUA1 NELL'APPRENDIMENTO DI LINGUE AFFINI

Gloria Ferrario¹

1. INTRODUZIONE

Lo spagnolo, con un totale di 350 milioni di madrelingua, occupa il terzo posto nella classifica delle lingue più parlate a livello mondiale, preceduto soltanto da cinese mandarino e hindi (cfr. in sitografia *Ethnologue*). Benché gli ispanofoni siano presenti in tutti e cinque i continenti, è nell'ampio territorio che si estende dal Messico alla Terra del Fuoco che essi sono maggiormente concentrati. È importante evidenziare che negli ultimi anni si è registrato un consistente aumento dei flussi migratori che dal Sud America giungono in Italia e che all'inizio del 2011 la popolazione ispanofona presente nel nostro Paese è stata stimata attorno alle 355 mila unità (senza contare gli immigrati privi del permesso di soggiorno, cfr. Fondazione Ismu, 2011).

Secondo uno studio condotto dalla Fondazione Ismu nel 2009, fra tutti gli stranieri che vivono in Italia, gli ispanofoni sarebbero i più integrati a livello socio-culturale e politico, *in primis* in virtù del fattore linguistico. Spagnolo e italiano infatti, lingue neolatine, presentano numerose analogie che senza dubbio agevolano l'acquisizione linguistica degli immigrati e, di conseguenza, il loro inserimento nel contesto italiano.

La ricerca nel campo dell'apprendimento della lingua seconda ha confermato che, soprattutto nell'*iter* di acquisizione di una lingua imparentata, la lingua madre svolge un ruolo fondamentale. Essa infatti costituirebbe un riferimento costante nella formulazione di ipotesi circa la lingua meta. In particolare, i discenti ricorrerebbero – più o meno volontariamente – a strategie universali atte a migliorare la loro produzione linguistica nella L2.

Secondo l'ampio studio di Schmid (1994), i processi mentali di un apprendente alle prese con una lingua affine alla propria L1 sono principalmente tre: l'identificazione di elementi e strutture analoghe fra i due codici (strategia della congruenza), l'individuazione di procedure efficaci per mettere in relazione forme e regole delle due lingue (strategia della corrispondenza) e il riconoscimento di elementi e strutture divergenti fra di esse (strategia della differenza). La diretta conseguenza di una così forte influenza esercitata dalla lingua madre sulla produzione della lingua seconda sono le interferenze, che possono riguardare tutti i livelli linguistici (grammatica, lessico, fonologia, ortografia, ecc.).

¹ Università degli Studi di Milano. Il presente contributo rielabora alcune parti della tesi di Laurea Triennale in Mediazione Linguistica e Culturale, discussa presso l'Università degli Studi di Milano (a.a. 2011/12; relatore: prof. Giuseppe Sergio, che qui si ringrazia).

Le interferenze, tuttavia, non sono di per sé da temere: esse sono la dimostrazione che il discente applica le proprie capacità mentali nella formulazione delle regole nella lingua target. In questo senso l'errore è da considerarsi una fase di passaggio necessaria, che viene a crearsi quando le ipotesi dell'apprendente sfociano in regole errate. Il vero rischio è rappresentato invece dalla fossilizzazione degli errori. Se infatti il discente non porta a termine il percorso di acquisizione attraverso l'attivazione del *monitor* (cioè il controllo esercitato in base alle regole grammaticali della lingua meta) e se non viene sensibilizzato a cogliere la vera natura degli errori che commette, questi ultimi permangono inconsciamente nella L2.

2. L'INDAGINE

2.1. *Il test*

La presente ricerca si pone l'obiettivo di analizzare alcuni fra i più ricorrenti ostacoli riscontrati nell'apprendimento della lingua italiana da parte di immigrati ispanofoni. In particolare, l'intento non è solo quello di descrivere gli errori più comuni dovuti ad interferenza della L1, ma anche di indagare sul processo di acquisizione linguistica, delineando i progressi dell'apprendente da una fase iniziale ad una avanzata. Lo strumento utilizzato in questa ricerca è un test che possiamo suddividere in tre parti principali.

La prima parte ha lo scopo di evidenziare le caratteristiche più rilevanti dell'esperienza migratoria degli apprendenti. Essa è costituita da un breve questionario, che mira a ricavare alcune informazioni personali sugli immigrati, quali il sesso, l'età, la durata della permanenza in Italia, il livello di istruzione, i contesti in cui la lingua italiana viene praticata, ecc. Sono infatti molteplici i fattori che influenzano l'apprendimento di una seconda lingua e questi quesiti rivelano la propria utilità nel determinare il profilo sociolinguistico dei discenti.

La seconda parte del test è costituita da due esercizi, uno a scelta multipla e uno di completamento. I quesiti proposti in entrambi gli esercizi sono stati pensati per mettere alla prova i candidati su aspetti della lingua italiana che risultano loro ostici in quanto differiscono dallo spagnolo; anche le opzioni di risposta fornite presentano dei "distrattori" atti a verificare l'eventuale influenza della L1.

La terza ed ultima parte del test è stata eseguita a partire da un documento individuato all'interno del corpus VALICO (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online²). All'apprendente viene chiesto di produrre un testo scritto, di circa cento parole, a partire da un input visivo che, nel nostro caso, è rappresentato da una sequenza di sei vignette. In esse è facile identificare dei personaggi in determinate situazioni, legate fra loro da rapporti di causa-effetto. Nella nostra sequenza, si offre anche un *incipit* verbale: gli apprendenti devono infatti continuare il racconto a partire dalla frase "l'altro giorno al lavoro...", la quale, localizzando l'azione in uno spazio e in un tempo determinati, costringono i candidati a situare la narrazione nel passato.

² www.valico.org

2.1.1. *Il contesto e il campione*

Considerata la centralità della dimensione socio-culturale, si è ritenuto più efficace ritagliare il campione d'indagine su gruppi di persone eterogenei per provenienza, età, titoli di studio e durata del contatto con la lingua e con il territorio italiano.

Sono stati sottoposti al test settantadue immigrati ispanofoni di origine sudamericana. Un gruppo è stato reperito nell'Università Statale di Milano, nella sede di Mediazione Linguistica e Culturale di Sesto San Giovanni (MI). Un altro gruppo proviene da due corsi d'italiano per stranieri organizzati dal comune di Milano e due persone dalla scuola media "Pietro Verri" di Biassono (MB). In assenza di ulteriori conoscenze e al fine di uscire dal contesto di istruzione-formazione, è stata poi effettuata un'accurata ricerca su *Facebook*. Il diffusissimo *social network* si è rivelato un mezzo pratico e funzionale per reperire la rimanente parte del campione. All'interno di questa rete sociale esistono infatti dei gruppi che aggregano fra loro persone con medesimi interessi, gusti, ma anche origini, religioni, lavori e lingue. Proprio in virtù di questa caratteristica è stato possibile sottoporre il test anche a immigrati adulti che lavorano in Italia e che talvolta hanno ricevuto la propria istruzione unicamente nel Paese natale.

2.2. *L'esito*

L'esito globale del test è riassunto dalla tabella 1, che schematizza i dati più rilevanti raccolti sia attraverso le domande personali rivolte agli immigrati, sia attraverso il questionario a risposta multipla e la descrizione della vignetta.

Nella tabella viene inoltre fornito, per ogni candidato, un giudizio complessivo circa il proprio livello di competenza, che ho valutato tenendo in considerazione i risultati degli esercizi proposti e, in particolare, la quantità e la tipologia di errori in essi commessi.

2.2.1. *Il questionario*

- Domande a risposta multipla

La prima parte del questionario si compone di cinque quesiti a risposta multipla. Ai candidati viene chiesto di indicare, fra quattro possibilità di risposta, la frase in italiano che essi ritengono grammaticalmente corretta. Le opzioni di risposta sono state pensate per testare i candidati su determinati elementi della lingua italiana che possono rivelarsi potenziali interferenze.

L'"elemento-ostacolo" presente nella prima frase è costituito dal cosiddetto "accusativo preposizionale". Si tratta di una struttura sintattica, propria della lingua spagnola, per cui il complemento oggetto, se costituito da una persona, viene preceduto dalla preposizione *a*. Ecco perché nell'italiano di ispanofoni può capitare di sentire costrutti tipo **conosceva a uno*.

Tabella 1. *L'esito sintetico del test*

N.	Caratteristiche candidato					Test				Giudizio complessivo del livello di competenza
	Sesso	Età	Paese di origine	Anni in Italia	Livello di istruzione	Risp. multiple	Fili in the gap	Descrizione della vignetta		
						Esatte /5	Esatte /5	Num. Parole	Num. Errori	
1	M	10-20	Messico	7-10	Elementare	5	3	73	13	Intermedio
2	M	10-20	Perù	<1	Media inf.	0	1	9	4	Iniziale
3	F	10-20	Ecuador	10-15	Università	5	3	52	2	Avanzato
4	F	10-20	Venezuela	<1	Università	4	5	110	2	Avanzato
5	F	10-20	Bolivia	1-3	Media sup.	5	3	0	0	Intermedio
6	M	10-20	Uruguay	1-3	Università	0	3	44	13	Iniziale
7	F	10-20	Perù	1-3	Media sup.	1	1	101	20	Iniziale
8	F	10-20	Cile	5-7	Media sup.	5	3	80	2	Avanzato
9	F	10-20	Venezuela	7- 10	Media sup.	3	2	139	9	Intermedio
10	M	10-20	Perù	<1	Università	2	2	171	41	Iniziale
11	M	20-30	El salvador	5-7	Università	4	4	111	3	Avanzato
12	M	20-30	Perù	10-15	Università	5	3	119	5	Avanzato
13	F	20-30	Paraguay	<1	Università	3	4	344	19	Intermedio
14	F	20-30	Colombia	>15	Università	5	5	0	0	Avanzato
15	F	20-30	Perù	10-15	Media sup.	5	3	133	1	Avanzato
16	M	20-30	Messico	5-7	Media sup.	3	4	154	11	Intermedio
17	M	20-30	Messico	3-5	Media sup.	5	3	83	4	Avanzato
18	M	20-30	Paraguay	1-3	Università	3	3	107	5	Intermedio
19	F	20-30	Paraguay	1-3	Università	3	4	154	13	Intermedio
20	F	20-30	Messico	3-5	Media inf.	2	1	139	28	Iniziale
21	F	20-30	Perù	5-7	Università	4	3	84	8	Intermedio
22	F	20-30	Argentina	1-3	Università	3	1	79	7	Intermedio
23	F	20-30	Messico	5-7	Università	2	1	141	30	Iniziale
24	M	20-30	Venezuela	<1	Università	3	3	123	9	Intermedio
25	F	20-30	Argentina	7- 10	Università	4	2	102	3	Avanzato
26	F	20-30	Messico	<1	Media sup.	1	1	131	14	Iniziale
27	M	20-30	Bolivia	1-3	Media sup.	0	2	64	4	Iniziale
28	M	20-30	Perù	1-3	Media Sup.	4	3	84	8	Intermedio
29	M	20-30	Perù	<1	Media inf.	1	2	49	8	Iniziale
30	F	20-30	Venezuela	<1	Università	1	1	83	19	Iniziale
31	F	20-30	P. Rico	1-3	Università	3	4	146	12	Intermedio
32	F	20-30	Bolivia	<1	Media sup.	3	2	131	13	Intermedio
33	F	20-30	Messico	3-5	Media sup.	5	3	126	23	Intermedio
34	F	20-30	Paraguay	<1	Università	2	3	147	11	Iniziale
35	M	20-30	Perù	3-5	Università	2	3	66	3	Intermedio

N.	Caratteristiche candidato					Test				Giudizio complessivo del livello di competenza
	Sesso	Età	Paese di origine	Anni in Italia	Livello di istruzione	Risp. multiple	Fili in the gap	Descrizione della vignetta		
						Esatte /5	Esatte /5	Num. Parole	Num. Errori	
36	F	30-40	Perù	7-10	Media sup.	2	1	144	23	Intermedio
37	F	30-40	Ecuador	3-5	Università	4	2	118	6	Intermedio
38	F	30-40	Argentina	>15	Elementare	5	3	69	6	Intermedio
39	M	30-40	Cile	>15	Media sup.	5	3	122	4	Avanzato
40	F	30-40	Colombia	10-15	Media inf.	5	3	30	3	Intermedio
41	F	30-40	Honduras	>15	Media sup.	5	3	0	0	Intermedio
42	F	30-40	Perù	10-15	Media sup.	4	3	122	5	Intermedio
43	F	30-40	Honduras	10-15	Università	5	3	124	4	Avanzato
44	M	30-40	Ecuador	<1	Università	3	3	79	7	Intermedio
45	F	30-40	Paraguay	1-3	Università	1	3	116	8	Intermedio
46	F	30-40	Cile	7- 10	Media sup.	2	3	62	6	Intermedio
47	F	30-40	Uruguay	1-3	Università	5	4	106	7	Avanzato
48	F	30-40	Ecuador	3-5	Università	5	4	95	7	Avanzato
49	F	30-40	P. Rico	3-5	Media Sup.	1	0	60	16	Iniziale
50	F	30-40	Guatemala	1-3	Elementare	1	2	53	9	Iniziale
51	F	30-40	Messico	5-7	Media sup.	2	3	76	31	Iniziale
52	F	30-40	Ecuador	>15	Media inf.	5	2	56	3	Avanzato
53	F	30-40	Argentina	5-7	Media sup.	2	1	112	19	Iniziale
54	F	30-40	Cile	3-5	Università	4	2	143	11	Intermedio
55	M	30-40	Venezuela	7-10	Media inf.	5	4	123	6	Avanzato
56	M	30-40	Paraguay	3-5	Università	3	3	69	3	Avanzato
57	F	30-40	Perù	7- 10	Media sup.	5	4	103	2	Avanzato
58	F	>40	Argentina	>15	Media sup.	5	3	96	0	Avanzato
59	M	>40	Uruguay	>15	Università	5	5	268	0	Totale
60	M	>40	Cile	>15	Media sup.	4	2	74	7	Intermedio
61	F	>40	Venezuela	10-15	Elementare	5	3	78	1	Avanzato
62	F	>40	Argentina	7-10	Università	5	4	69	2	Avanzato
63	F	>40	Venezuela	>15	Media sup.	1	2	93	16	Iniziale
64	M	>40	Ecuador	>15	Media sup.	4	5	136	24	Iniziale
65	M	>40	El salvador	7-10	Media sup.	4	4	68	0	Avanzato
66	F	>40	Bolivia	1-3	Università	1	3	82	8	Intermedio
67	F	>40	Colombia	10-15	Università	3	2	113	9	Intermedio
68	F	>40	Perù	1-3	Media sup.	1		0	0	Iniziale
69	F	>40	Guatemala	10-15	Università	3	1	123	16	Intermedio
70	F	>40	Argentina	7- 10	Media sup.	3	3	103	20	Intermedio
71	F	>40	Ecuador	1-3	Elementare	1	1	35	9	Iniziale
72	M	>40	Perù	3-5	Media sup.	1	0	113	25	Iniziale

In questo caso, più della metà degli apprendenti ispanofoni ha trasferito tale costruzione della loro L1 in italiano, costruendo il verbo 'aiutare' con la preposizione semplice *a* o con l'articolata *alla*:

- A) Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutare a la donna. (6%)
- B) Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutare la donna.
- C) Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutarle alla donna. (6%)
- D) Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutare alla donna. (40%)

Nella seconda frase il tranello è costituito da una preposizione di luogo. Va sottolineato che le preposizioni sono in generale elementi che differiscono molto frequentemente fra le due lingue prese in esame. Le risposte al quesito sono le seguenti:

- A) Il signore che guardava per la finestra si è spaventato. (11%)
- B) Il signore che guardava dalla finestra si ha spaventato. (15%)
- C) Il signore che guardava dalla finestra si è spaventato.
- D) Il signore che guardava per la finestra si ha spaventato. (5%)

La corrispondente espressione spagnola è *mirar por la ventana*, ma l'influenza della L1 qui non è solamente linguistica, ma anche concettuale. Lo spagnolo in questo caso enfatizza con la preposizione *por* il moto "attraverso" la finestra dello sguardo di chi compie l'azione, laddove l'italiano considera piuttosto la posizione assunta dal soggetto. Un ulteriore ostacolo in questo quesito è rappresentato dal passato prossimo formato da *avere* + participio passato. In questo tempo verbale, infatti, lo spagnolo (diversamente dall'italiano), utilizza un unico ausiliare che è *haber*.

Fenomeni di interferenza si riscontrano anche nei verbi presenti all'interno di subordinate concessive. È il caso del terzo quesito:

- A) L'impero romano cadde nonostante fossi molto potente. (6%)
- B) L'impero romano cadde nonostante era molto potente. (26%)
- C) L'impero romano cadde nonostante sia molto potente. (0%)
- D) L'impero romano cadde nonostante fosse molto potente.

In questo caso si presenta una specifica difficoltà con la congiunzione *nonostante*, di cui non esiste un corrispettivo univoco in spagnolo; inoltre, il modo verbale in spagnolo, a differenza dell'italiano, è condizionato dal carattere più o meno eventuale dell'azione.

Il quarto quesito riguarda i verbi d'opinione. Si tenga presente che in spagnolo, quando il verbo d'opinione della frase principale è alla forma affermativa, la subordinata avrà sempre il verbo all'indicativo. Ecco perché si sono verificati casi in cui gli apprendenti ispanofoni, chiaramente influenzati dalle regole della L1, hanno selezionato le risposte A e B:

- A) Ho incontrato la tua amica e credo che è simpatica. (14%)
- B) Ho incontrato a la tua amica e credo che è simpatica. (8%)
- C) Ho incontrato la tua amica e credo che sia simpatica.
- D) Ho incontrato a la tua amica e credo che sia simpatica. (3%)

L'ultimo quesito di questa parte del test riguarda l'espressione *sapere a memoria*, che si traduce in spagnolo con *saber de memoria*. Osserviamo le frasi proposte:

- A) Da piccolo io sapeva molte poesie di memoria. (2%)
- B) Da piccolo io sapevo molte poesie a memoria.
- C) Da piccolo io sapevo molte poesie da memoria. (32%)
- D) Da piccolo io sapeva molte poesie in memoria. (2%)

L'opzione più simile alla L1 sarebbe la A, eppure una vastissima percentuale di candidati ha selezionato la frase C. In questo caso si potrebbe ipotizzare che questo errore sia dovuto a una comprensione orale parzialmente corretta dell'espressione, per cui il candidato ha memorizzato il suono della vocale *a*, a cui però aggiunge la consonante *d*, per interferenza dello spagnolo.

- Il fill in the gap

Analogamente alle domande a risposta multipla, anche il *fill in the gap* è composto da cinque quesiti che mirano a testare i candidati su alcuni aspetti dell'italiano che differiscono dallo spagnolo. In questo esercizio ogni frase presenta un elemento mancante e gli esaminandi sono tenuti a completarla con una delle quattro alternative suggerite. Analizziamo ora i singoli quesiti.

La prima frase mette alla prova i candidati sul comparativo di maggioranza, che in spagnolo si costruisce con la correlazione *más...que* (*Ricardo es más alto que José*). La frase è la seguente:

1. Un altro uomo, molto più piccolo _____ altro, ha deciso di fare qualcosa per aiutare la ragazza.

Le alternative fornite sono: A) *del*, B) *che l'*, C) *dell'*, D) *de l'*. Per interferenza della L1, ben il 18% dei candidati ha completato la frase con l'opzione B. Il 17%, tuttavia, ha scelto l'opzione A e, il 15%, l'opzione D: tale consistente gruppo di immigrati riconosce che in questo caso in italiano si utilizza la preposizione *di* ma, sempre per un'interferenza dello spagnolo, articola tale preposizione in *del* o *de l'* e non in *dell'*, come risulterebbe corretto in questa circostanza.

La seconda e la terza frase riguardano i pronomi personali. In particolare nella seconda si tratta di pronomi complemento oggetto e nella terza di pronomi complemento indiretto. Osserviamo:

2. Il tizio non rispondeva alla ragazza che _____ chiamava.
[A) *gli*, B) *lo*, C) *lui*, D) *la*]
3. Al mio fidanzato _____ piace giocare a calcio.
[A) *gli*, B) *le*, C) \emptyset , D) *li*]

La frase numero due non presenta particolari difficoltà in quanto le regole delle due lingue in questa circostanza coincidono. Ma, nonostante si trattasse unicamente di prestare attenzione alla concordanza di genere, ben il 21% dei candidati ha erroneamente selezionato l'opzione D.

Nella terza frase, di contro, sono presenti ben due difficoltà per gli apprendenti ispanofoni. La prima è data dal fatto che in spagnolo il pronome *le* viene usato sia per il femminile che per il maschile. Si dirà ad esempio *le hablo por telefono (a Maria)* → *le* parlo

per telefono; ma anche *le dijo (a Juan)* → *gli* dissi. Il 15% degli esaminandi, per questo motivo, ha scelto erroneamente l'opzione B. La seconda difficoltà è rappresentata dal fatto che in italiano il pronome ha la funzione di sostituire il nome e non di rimarcarlo, come invece succede in spagnolo. Si tratta cioè della cosiddetta “reduplicazione pronominale”, secondo cui qualsiasi pronome tonico che funga da complemento diretto o indiretto deve essere ripreso con un clitico (cioè da un pronome atono): si dirà quindi *a mí me gusta*, mentre risulta agrammaticale la forma senza ripresa pronominale **a mí gusta*.

In italiano, di contro, la struttura **al mio fidanzato gli piace*, risulta ridondante e grammaticalmente scorretta. Il 29% degli ispanofoni testati, per interferenza della L1 e per l'impropria abitudine di alcuni italiani di usare questa struttura nel linguaggio parlato, ha selezionato la risposta A. Infine, più del 40% dei candidati ha scelto la risposta D: in questo caso non vi è una spiegazione oggettiva, ma si potrebbe ancora una volta ipotizzare una comprensione orale scorretta degli apprendenti che hanno quindi memorizzato il pronome in maniera errata.

Il quarto quesito è incentrato sulla preposizione indicante moto a luogo. In questo caso specifico le due lingue divergono, in quanto in spagnolo si utilizza la preposizione *a*, mentre in italiano la preposizione *in*.

4. Quest'estate vado _____ Spagna, così mi godrò delle belle vacanze.
[A] *alla*, B) *in*, C) *a*, D) *a la*]

Il 14% dei candidati, per l'influenza della propria lingua materna, ha selezionato la preposizione *a*, semplice o articolata.

Nell'ultima frase viene riproposto l'argomento dei verbi di opinione. In questo caso, il verbo *sembrare* è coniugato all'imperfetto dell'indicativo:

5. Mi sembrava che l'uomo _____ molto orgoglioso di se stesso.
[A] *sia*, B) *era*, C) *fosse*, D) *è*]

Ancora una volta, essendo il verbo della reggente alla forma affermativa, in spagnolo la subordinata sarà all'indicativo. Il 32% degli esaminandi ha quindi prevedibilmente, ed erroneamente, selezionato l'opzione B.

2.2.2. *La vignetta*

Fra i testi raccolti, qui in seguito ne vengono proposti quattro in particolare, in quanto ben esemplificanti la linea di progressione dell'interlingua, dalla fase iniziale dell'apprendimento alla piena acquisizione della L2. L'analisi dei testi è svolta con l'obiettivo di avanzare ipotesi circa le strategie che hanno portato i discenti a determinate risoluzioni anziché ad altre, riflettendo in particolare sugli errori con almeno una componente di interferenza argomentabile. Va precisato, però, che spesso opzioni erranee scaturiscono da più concause concomitanti. Si riporta anzitutto la legenda per la categorizzazione degli errori, utilizzata per tutti e quattro i testi.

Tabella 2. *Legenda per la categorizzazione degli errori adottata per i testi esaminati*

PD	Prestiti Diretti di lessico/morfologia → Strategia della congruenza
IOF	Forme target con Interferenze Ortografiche e Fonologiche dalla L1 → Rispettivamente strategia di congruenza e strategia di corrispondenza
PAO	Prestiti dalla L1 con Adattamenti Ortografici alla L2 → Strategia di corrispondenza
IM	Forme target con Interferenze Morfologiche dalla L1 → Strategia di corrispondenza
IS	Interferenze Sintattiche
EE	Errori Evolutivi dovuti a difficoltà del sistema target
AE	Altri Errori

Osserviamo ora i testi.

1. *Esempio di testo di un apprendente in fase iniziale*

Si premette che il candidato in questione è un maschio di origine peruviana, con un'età compresa fra i dieci ed i vent'anni. Risiede in Italia da meno di un anno e ha un'istruzione media-inferiore.

1. L'altro giorno al lavoro estavo^{IOF} immaginando como^{PD} sarebbe la mia vacanza
2. perfetta y^{PD} mi è venuto^{IM} in mente la mia colega^{PD} de^{PD} lavoro que^{PD} mi piace un
3. sacco. C'era un bel^{EE} orizzonte e yo^{PD} navigava^{IM} senza destino^{PD} sulla mia
4. barca, raccontandogli^{EE} delle barzellette e soprattutto^{IOF} dicendogli^{EE} quanto è
5. bella. Lei sorrideva molto, si vedeva che io le piacevo^{y^{PD}} che stava^{PAO} molto
6. soddisfatta de^{PD} trovarsi sulla mia barca comme^{IOF}. Tutto andava benissimo^{IOF},
7. poi al^{EE} improvviso^{PD} lei ha cambiato^{PD} faccia, c'era qualcosa que^{PD} non andava,
8. ha cominciato ha^{AE} urlare, ha^{AE} dirmi delle frasi molto forte^{PAO}. Io non capivo
9. che gli stessi^{IM} succedendo, ero a disaggio^{IOF} e imbarazato^{IOF}, lei continuava y^{PD}
10. continuava a urlare e ø^{AE} un certo punto me^{PD} ha detto:“e dai Luiggi^{IOF}, ti
11. sbrighi oppure devo farlo io!” Poi ho capito che il sogno era finido^{PD} per che^{IOF}
12. quella voce era dal vivo e no^{PD} della^{PAO} mia immaginazione^{IOF}: la mia cappa^{IOF}
13. era davanti a la^{PD} mia scrivania dicendomi di sbrigarmi con il lavoro che
14. dovevo finire per^{IM} la mattina.

In questo testo risulta evidente un forte grado di ibridazione linguistica, che rappresenta il tratto tipico dello stadio iniziale dell'apprendimento di una L2 affine alla lingua madre. Il linguaggio utilizzato è piuttosto semplice, a tratti informale e colloquiale (cfr. righe 2-3 *mi piace un sacco* e riga 10-11 *e dai *Luiggi, ti sbrighi oppure devo farlo io!*). Gli errori appaiono numerosi (si contano mediamente circa sette errori per frase) e l'influsso dello spagnolo emerge in maniera molto chiara. Osserviamo ora quali interferenze si riscontrano più frequentemente:

- Consonanti doppie: il raddoppiamento consonantico risulta per gli ispanofoni un elemento difficile da riconoscere e da pronunciare. Nella produzione sopra riportata sono presenti parole erroneamente prive di raddoppiamento consonantico (**colega, *soprattutto, *benissimo, *improvviso, *imbarazzato, *immaginazione*) e parole che lo presentano in esubero (**disaggio, *Luiggi, *immaginazione, *cappa*).
- Mancata elisione: alla riga 3, **bel orizzzonte*, alla riga 7: **al improvviso*.
- S “impura” (in spagnolo sempre preceduta dalla *e*): riga 1, **estavo immaginando*.
- Parole omofone ma non omografe: alla riga 2 **que mi piace*.
- Parole omografe e omofone, ma dal diverso significato: alla riga 3, la parola destino, in sp. ‘destinazione, meta’ e in it. ‘fato, sorte’. Questo genere di parole si iscrive nella categoria dei cosiddetti falsi amici.
- Concordanza del participio passato. Alla riga 2: **mi è venuto in mente la mia colega*; Si notino anche, in fonetica, le uscite desinenziali: **ha cambiato faccia*, alla riga 7 e **il sogno era finido*, alla riga 11.
- Differenziazione fra verbo *ser* e verbo *estar*. In spagnolo entrambi significano ‘essere’ ma *ser* equivale a ‘essere’ in senso definitivo ed *estar* equivale a ‘essere’ in senso temporaneo (cfr. ad es. *soy italiano* “sono italiano” ed *estoy feliz* “sono felice”, lo sono in questo momento e potrei non esserlo domani). Per questo il candidato, alla riga 5, scrive: **stava soddisfatta*.
- Desinenza *-ava* usata per la prima persona singolare dell’indicativo imperfetto: per influsso della desinenza *-aba* dello spagnolo, alla riga 3 si trova **yo navigava*.
- Preposizioni. Si noti alla riga 14 **per la mattina*, per influsso dello spagnolo *por la mañana*.
- Pronomi: gli errori che concernono i pronomi complemento indiretto sono dovuti a una difficoltà del sistema italiano che differenzia il femminile ‘le’ dal maschile ‘gli’, mentre in spagnolo esiste un’unica forma. Ecco perché il candidato erroneamente scrive **raccontandogli delle barzellette e [...] dicendogli quanto è bella*, alle righe 4 e 5 e **non capivo che gli stessi succedendo*, alle righe 8 e 9. Va comunque sottolineato che il pronome ‘gli’ per entrambi i generi e, talvolta, anche per il plurale, è tipico dello stesso italiano dell’uso medio.
- Congiunzioni: in spagnolo la copulativa ‘e’ si traduce con *y* se la parola che segue inizia per consonante, con *e* se seguita da parola che inizia per vocale. È caratteristica comune degli apprendenti in fase iniziale quella di alternare in italiano le due

coniunzioni dello spagnolo. In questo caso il candidato utilizza per cinque volte la forma corretta *e*, e per tre volte la forma unicamente spagnola *y* (righe 2, 5, 9).

Ciò che ora appare interessante discutere è in che modo la L1 incida, in questa prima fase, sulla L2 parlata dai discenti. Osservando le tipologie di errore riscontrate nel testo, la categoria che ricorre più di frequente è quella dei prestiti diretti dalla L1, senza alcun tipo di assimilazione (in sigla, PD). L'idea che prevale nella mente dell'apprendente in fase iniziale è infatti quella che fra L1 e L2 vi sia una coincidenza pressoché perfetta, ragion per cui si traspongono parole e costruzioni spagnole in italiano, senza tentativi di adattamento.

2. Esempio di testo di un apprendente in fase intermedia

Il testo che segue è stato scritto da una ragazza paraguayana fra i venti ed i trent'anni, emigrata in Italia da meno di un anno e con un'istruzione universitaria.

1. L'altro giorno al lavoro ero annoiatissimo^{IOF} e come^{IM} non c'era niente da fare
2. (cioè, niente che io vorrei^{AE} fare) ho iniziato ad immaginare le mie prossime^{IOF}
3. vacanze. Ho sempre voluto uscire in vacanze^{IS}, non fa ancora un anno^{IS} che sono
4. in questo lavoro^{IS}, quindi non mi danno^{IOF} ancora vacanze. Nelle mie vacanze
5. immaginarie sono andato al mare, e ho visto un giorno in speciale^{PAO}, ero nella^{IM}
6. miabarca, sentivo il vento accarezzarmi i capelli; era un giorno bellissimo^{IOF}, il
7. sole brillava, il cielo era di un azzurro splendido^{IOF}, c'erano degli uccelli^{IOF}
8. volando^{IM} da per tutto^{AE}, e il mare era così calmo che non avrei voluto essere da
9. nessun'altra parte. Poi c'era LEI, che ormai da un anno non usciva dalla mia
10. testa. Era bellissima^{IOF}, con i suoi capelli biondi, gli occhi di un azzurro che non
11. avevano comparazione^{IOF}. Era accanto a me, io guidavo la mia barca e lei
12. guidava il mio cuore. Parlavamo di tante cose e non parlavamo di niente, mi
13. sentivo così felice di essere con lei, però in un istante lei si è arrabbiata per
14. qualcosa che io non riuscii a capire ed abbiamo iniziato a litigare, sentivo lei
15. urlarmi dietro! E poi mi sono reso conto, lei era dietro a me! Mi sono girato e
16. l'ho vista, era la mia boss, mi stava chiedendo dov'erano i documenti che aveva
17. bisogno, con^{IS} il mio piccolo viaggetto ad un altro mondo non mi sono accorto
18. che erano già le tre e non avevo ancora analizzato i documenti che lei doveva
19. presentare a dei clienti! Lei era arrabbiatissima^{IOF}, ed io rischiavo di perdere il
20. mio lavoro. Per fortuna tutto si è sistemato, i clienti sarebbero arrivati un'ora in
21. ritardo e io ho avuto tempo di presentare i documenti in perfetti stati^{AE}. Io ho
22. concervato^{IOF} il mio lavoro, però quelle vacanze con la mia boss con me^{IS}
23. dovrebbero^{IM} aspettare un'altro^{AE} pó^{AE} di tempo.

In questo testo, rispetto a quello precedente, si evidenzia un calo consistente nel numero degli errori. A livello contenutistico la descrizione risulta più precisa e

dettagliata, ed è più accurata a livello linguistico-stilistico. Anche in questa produzione, tuttavia, si riscontra l'influenza della L1. L'errore più frequente in questo caso è quello siglato con IOF, che indica le numerose parole italiane la cui resa ortografica è debitrice alle convenzioni di scrittura dello spagnolo. Fra queste parole, alcune hanno alla base anche un problema di interferenza fonologica; sono da addebitarsi a ipotesi di congruenza le semplici rese ortografiche in L2 di fonemi comuni alle due lingue, per cui, nel testo in esame, si presenta un'inadeguata accentazione delle parole. L'apprendente pone ad esempio l'accento sui superlativi assoluti (**annoiatissimo*, riga 1; **bellissimo*, riga 6, **arrabbiatissima*, riga 19), oltre che sugli aggettivi (**próssime*, riga 2 e **spléndido*, riga 7).

La riproposizione, invece, di convenzioni ortografiche della L1, quando influenzata da assimilazioni uditive, rientra in ciò che Schmid (1994: 144 e sgg.) definisce “strategia della corrispondenza”. Quest'ultimo è il caso del verbo *conceivato*, alla riga 22, errore commesso perché in spagnolo il fonema *c* (seguito dalla *e*) ha un suono molto simile alla nostra *s*.

L'apprendente in fase intermedia, quindi, fa ancora ricorso alla strategia della congruenza ma non si limita a quella: inizia infatti a mettere in relazione le forme e le regole dei due codici, applicando in maniera crescente la strategia della corrispondenza.

3. Esempio di testo di un apprendente in fase avanzata

L'autore del testo che segue è un uomo cileno, fra i trenta ed i quarant'anni, residente in Italia da più di quindici anni e con un'istruzione media-superiore.

1. L'altro giorno al lavoro non so cosa mi è^{IM} successo, mi è venuto un abbocco e
2. mi sono addormentato. Ho sognato che ero dentro^{IM} una barca a motore e io ero il
3. capitano. Ero in mezzo ad un mare caraibico, in compagnia di una bella ragazza,
4. che mi ricordava una persona conosciuta. Io ero in camicia hawaiana e lei in
5. costume e pareo, eravamo tutti e due incantati dalla bellezza del posto e dall'aria
6. pura che si respirava. In più i suoi occhi trasmettevano un incanto particolare, e
7. per la prima volta ho notato che aveva uno sguardo bellissimo. In quel momento
8. eravamo molto contenti di essere insieme ma, de pronto^{PD}, suona la porta del mio
9. ufficio, mi sono svegliato di colpo, e chi era? Era lei, era il mio capo, la mia
10. accompagnatrice in barca.. ed era arrabbiata perché non avevo finito da^{AE} fare i
11. grafici che mi aveva chiesto il giorno prima e minacciava di licenziarmi se non
12. mi fossi messo di nuovo a lavorare. Il mio si è rivelato soltanto un sogno: mi
13. sembrava troppo bello per essere vero!

Nella fase avanzata dell'interlingua gli errori diminuiscono ulteriormente. Interessante il fenomeno di *code shifting* o “commutazione di codice” (*de pronto* ‘all'improvviso’), alla riga 8, che nella fattispecie cade nella pagina in modo inconsapevole. Un ostacolo che appare particolarmente ostico è quello delle preposizioni, che si presentano con le forme

target della L2, ma subendo l'interferenza morfologica della L1 (alla riga 2: **dentro una barca*, per influsso dello spagnolo *en un barco*).

Si può tuttavia affermare che, nonostante qualche eccezione, prevale nell'apprendente in fase avanzata la strategia della differenza. Egli infatti, riconoscendo gli elementi dello spagnolo estranei all'italiano, riesce più facilmente a evitare di incorrere al transfer negativo.

4. Testo di un candidato che ha raggiunto la piena competenza in italiano

Questo testo è stato prodotto da un uomo di origine uruguayana, con un'età superiore ai quarant'anni, che vive in Italia da più di quindici anni ed ha un grado di istruzione universitario.

1. L'altro giorno al lavoro, mentre mi trovavo immerso nei soliti registri da
2. compilare, mi ricordai di quest'estate, quando mi trovavo in barca con Clara,
3. una bellissima ragazza dai capelli biondi e dagli occhi del colore del cielo. Era
4. una limpida giornata di luglio, il sole splendeva in cielo e noi eravamo in mare
5. aperto, accompagnati unicamente da uno stormo di gabbiani. Clara era in
6. costume perché era intenzionata a fare un bel bagno, mentre io pilotavo la mia
7. piccola barca. Ad un tratto Clara si spaventò per l'altezza di alcune onde e
8. cominciò a urlare, rimproverandomi di essere troppo spensierato mentre gestivo
9. il timone. Io ero molto sorpreso perché vado in barca fin da piccolo e so guidare
10. bene la mia barca. Le dissi di calmarsi e di non aver paura, che tanto non le
11. sarebbe accaduto nulla, ma si sa come sono le donne, non amano che un uomo
12. dica loro che si preoccupano per niente... Mentre ero immerso nei miei pensieri,
13. ecco che entra nel mio ufficio il mio capo, donna tanto decisa e risoluta quanto
14. altera e irascibile, la quale ha una certa somiglianza con Clara, se non fosse
15. che porta gli occhiali e sembra una vera arpia. Maria, il mio capo, si lamentava
16. che non avessi ancora fatto nulla di ciò che mi aveva chiesto e che soprattutto
17. non avessi ancora finito di compilare i registri. Io mi scusai per la mia
18. mancanza di disciplina e promisi maggiore prontezza nel compiere il mio
19. lavoro, ma dentro di me ancora non potevo dimenticare il limpido paesaggio
20. marino, in cui avevo passato attimi di assoluta felicità.

In questo ultimo caso non solo la descrizione si presenta priva di qualunque tipo di errore, ma il candidato evidenzia anche una padronanza testuale, con costruzioni sintatticamente elaborate. Anche la terminologia è particolarmente ricca e ricercata (es: *immerso nei soliti registri*, riga 1; *stormo di gabbiani*, riga 5; *pilotavo la mia piccola barca*, righe 6 e 7; *gestivo il timone*, righe 8 e 9, ecc.). Si considerino inoltre gli aggettivi utilizzati per descrivere la donna: *risoluta*, *altera*, *irascibile* (righe 13 e 14). Il registro si rivela a tratti fin troppo formale, soprattutto in chiusura, quando il candidato spiega il proprio

comportamento verso il capo: *Io mi scusai per la mancanza di disciplina e promisi maggiore prontezza nel compiere il mio lavoro*, righe 17-18-19.

3. L'ANALISI

3.1. *Gli errori transitori e gli errori persistenti*

Osservando i risultati del test è possibile identificare gli errori commessi dagli ispanofoni relativamente alla loro frequenza e considerare, di conseguenza, quali fra questi vengono più facilmente corretti e quali, di contro, tendono a fossilizzarsi. Iniziamo col valutare in quale dei due esercizi a risposta chiusa i candidati hanno commesso il maggior numero di errori:

Tabella 3. *Esito complessivo dei due test a crocette*

Quesiti esatti su 5	Numero candidati	
	Risposte multiple	Fill in the gap
0	3	2
1	12	11
2	9	13
3	14	30
4	11	11
5	23	4

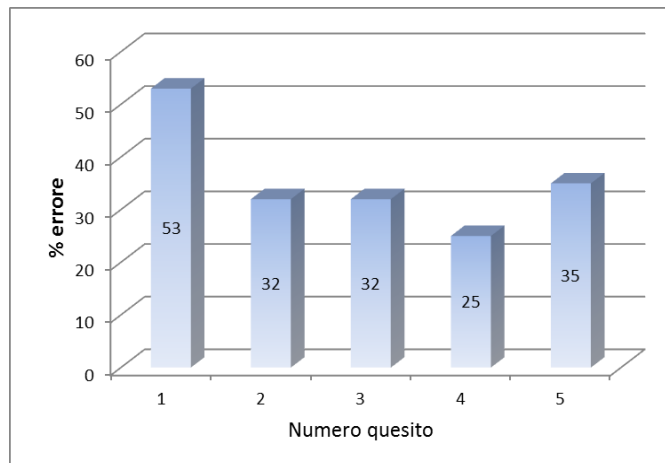
Come si può notare dalla tabella, in entrambi gli esercizi la percentuale di candidati che dà una risposta errata a tutti e cinque i quesiti è relativamente bassa (4% per quanto riguarda le domande a risposta multipla e 3% per quanto riguarda il *fill in the gap*). La differenza significativa, invece, risulta essere la percentuale di candidati che non ha commesso alcun errore, la quale ammonta al 32% per le domande a risposta multipla, contro uno scarso 6% per il *fill in the gap*. In quest'ultimo esercizio, inoltre, la maggioranza relativa dei candidati (il 42%) risulta aver risposto correttamente a tre quesiti su cinque.

In linea di massima si può ipotizzare che il primo esercizio presenta aspetti dell'italiano che con il tempo e con l'aumentare della competenza vengono più facilmente colti dagli apprendenti ispanofoni; mentre nel secondo vi sono almeno due quesiti che rappresentano per loro un ostacolo più difficilmente superabile.

- Domande a risposta multipla

Benché questa parte del test sia generalmente risultata meno difficoltosa rispetto alla precedente, una considerevole percentuale di candidati (pari al 68%) ha commesso almeno un errore. Osserviamo quali si sono rivelate le frasi più insidiose:

Grafico 1. *Domande a risposta multipla: percentuale di errore per quesito*



Si richiamano anzitutto le frasi proposte nei quesiti:

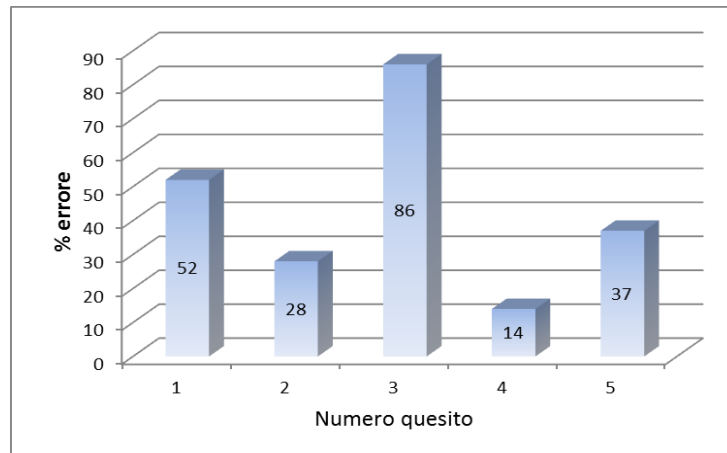
1. Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutare la donna.
2. Il signore che guardava dalla finestra si è spaventato.
3. L'impero romano cadde nonostante fosse molto potente.
4. Ho incontrato la tua amica e credo che sia simpatica.
5. Da piccolo io sapevo molte poesie a memoria.

Il grafico evidenzia che tutti i quesiti di questo primo esercizio hanno, in maggiore o minor misura, creato difficoltà negli apprendenti: in nessuno dei cinque la percentuale di errore scende al di sotto del 25%. Tuttavia spicca sulle altre la colonna relativa alla prima frase, che li testava sull'accusativo preposizionale (cfr. § 2.2.1) e che si è rivelata fonte di errore per più della metà del campione. Interessante invece notare che la frase 4, benché presenti ben due elementi di divergenza dallo spagnolo, è risultata, fra tutte, la meno problematica.

- Il fill in the gap

Come precedentemente accennato, fra i due esercizi a risposta chiusa, quello di completamento si è rivelato il più ostico. Non solo una bassissima percentuale di apprendenti l'ha compilato in maniera completamente corretta, ma una percentuale considerevole ha commesso almeno due errori. Verifichiamo in quali frasi si è registrato il maggior numero di inesattezze.

Grafico 2. *Fill in the gap: percentuale di errore per quesito*



Queste le frasi proposte nell'esercizio:

1. Un altro uomo, molto più piccolo dell'altro, ha deciso di fare qualcosa per aiutarla.
2. Il tizio non rispondeva alla ragazza che lo chiamava.
3. Al mio fidanzato piace giocare a calcio.
4. Quest'estate vado in Spagna, così mi godrò delle belle vacanze.
5. Mi sembrava che l'uomo fosse molto sicuro di se stesso.

Con circa l'86% di errori, il quesito numero 3 è certamente quello che ha provocato maggiori difficoltà. Esso riguardava il pronome complemento indiretto, richiesto dallo spagnolo ma non dall'italiano, certo, ma diffuso anche nel nostro neostandard (fatto, quest'ultimo, che può giustificare l'utilizzo da parte di ispanofoni in fasi avanzate di apprendimento).

Più della metà dei candidati ha completato in modo errato il comparativo di maggioranza nella prima frase: si può ipotizzare un uso non troppo frequente di questa struttura, per cui gli apprendenti sono forse più facilmente portati a ricorrere alla propria L1. Anche il quesito numero 5, che testava gli apprendenti sulle frasi contenenti verbi d'opinione, si è rivelato particolarmente ostico: la percentuale d'errore si aggira infatti intorno al 40%.

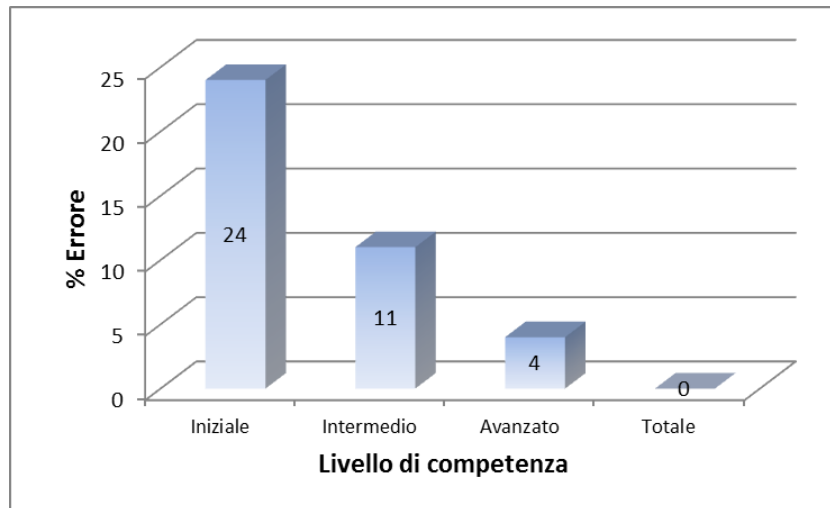
Infine, al contrario del precedente esercizio, qui è presente un quesito (il numero 4) con una percentuale d'errore inferiore al 15%. Esso riguarda la preposizione di moto a luogo seguita da nome proprio di città. Nonostante la differenza con lo spagnolo, questo aspetto risulta essere facilmente riconoscibile (forse perché di uso più frequente) e quindi più facilmente correggibile.

- La vignetta

L'analisi si rivela più complessa per quanto riguarda le produzioni scritte. Questo esercizio ha necessariamente prodotto esiti linguistici più differenziati rispetto alle domande a risposta chiusa. È possibile tuttavia valutare l'evoluzione dell'interlingua

raggruppando gli errori più comuni commessi nelle diverse fasi di apprendimento e osservando, ancora una volta, le percentuali d'errore registrate.

Grafico 3. *Vignette: percentuale media d'errore per livello di competenza*



È interessante notare che i dati raccolti evidenziano – al di là di una decrescita, del tutto scontata, della percentuale d'errore –, un dimezzamento scalare di questa stessa percentuale man mano che la competenza in L2 aumenta. Nella fase iniziale gli errori costituiscono il 24% delle parole presenti nei testi prodotti dagli apprendenti. La cifra si riduce di poco più del 50% nella fase intermedia e lo stesso avviene per la fase avanzata; infine, in soggetti che hanno una completa padronanza dell'italiano non si registra alcun errore.

Analizziamo di seguito quali sono, in generale, gli errori che più facilmente sembrano svanire fra la prima e la seconda fase e quali invece vengono riscontrati anche nella terza. Come abbiamo più sopra accennato (cfr. 2.2.2.), nella fase iniziale si verificano per lo più errori dovuti a prestiti diretti dalla L1. Nella fase intermedia risultano superati errori come quelli riportati qui di seguito:

- **Punteggiatura:** domande e affermazioni in spagnolo sono racchiuse rispettivamente fra “¿” e “?” e fra “¡” e “!”. Si sono perciò riscontrati esiti come: **¡Mario, Mario, svegliati!* e **¡Peccato di svegliarsi adesso!*.
- **Non differenziazione:** fra v/b, che/que, c+e, i/che, chi gh+e, i/gue, gui: **arraviata*, **varca*, **mi sono sbegliato*/**mi sbegliai*, **ero nelle nubole*, **la facha della donna*, **collegha*, **que*, ecc.;
- **Prestiti senza assimilazione:** **de vacanze*, **me trovava*, **barco*, **el mio capo*, **il mio bel pensamiento*, **si solo le sto dicendo*, **da verla* / **vi che le cose che ho pensato*, **navigare por il mare*, **liberi como il vento*, **melancolico*, **precioso*, **divertendose*, **mal carattere*, ecc.;
- **Accusativo preposizionale:** **ho risposto a mia capa*, **io conosco alla donna perfetta*;

- Desinenza -aba dell'indicativo imperfetto: *me compraba, *la guardaba;
- Desinenza dei participi passati: *terminado, *raccontado, *finido;
- Desinenza -an alla terza persona plurale del presente indicativo: *i minuti non passavan;
- Ausiliare avere nel passato prossimo: *mi ho immaginato, *il sogno ha finido;
- Articolo davanti ai nomi geografici: *il Caraibi;
- Uso sovraesteso del verbo stare: *estavo in un barco, *stare in una nave, *stavo ancora al lavoro, *con me stava una bionda, *stavo al mare, ecc.

Nella fase intermedia permangono errori come:

- Elisioni erranee o mancanti: *del'ufficio, *quel'istante, *d'avanti, *sul'isola, *al'interno, ecc.;
- Deaglutinazioni erranee: *intanto, *davero, *dapertutto, ecc.;
- Raddoppiamenti consonantici erranei o mancanti: *arrabiata, *improvviso, *minagioso, *ho reagito, *aprofittare, *freda, *distrato, *sorpresa, *faccia, *cappo, *cosa era suceo, *immagine, *mi ammazza, *asieme, *nesun, *fabrica, *paesagio, ecc.;
- Desinenza -ava della prima persona sing. dell'indicativo imperfetto (da un precedente -aba): *io sognava, *io guidava, *mi trovava, ecc.;
- Pronomi personali: *li continuava a parlare, *l'ho risposto, *glie l'ho dico;
- Accenti: *verita, *bellissimo/a, *spléndido, ecc.

Gli errori che si rivelano più difficili da superare e che si ripresentano anche nella fase avanzata sono:

- Preposizioni: *ero in una barca, *pensavo nelle vacanze, *pensai a ritornare indietro, *arriveremo a Puglia, *lavoravo nella mia scrivania, *per vacanza, ecc.;
- Pronome le per il maschile: *le disse di tornare subito a lavorare;
- Code shifting: come abbiamo già evidenziato *de pronto/ *di pronto;
- Ipercorrettismi: mentre nella prima fase si rilevano forme di accusativo preposizionale, ora si riscontra l'assenza impropria della preposizione. Ad esempio: *ha chiesto l'impiegato.

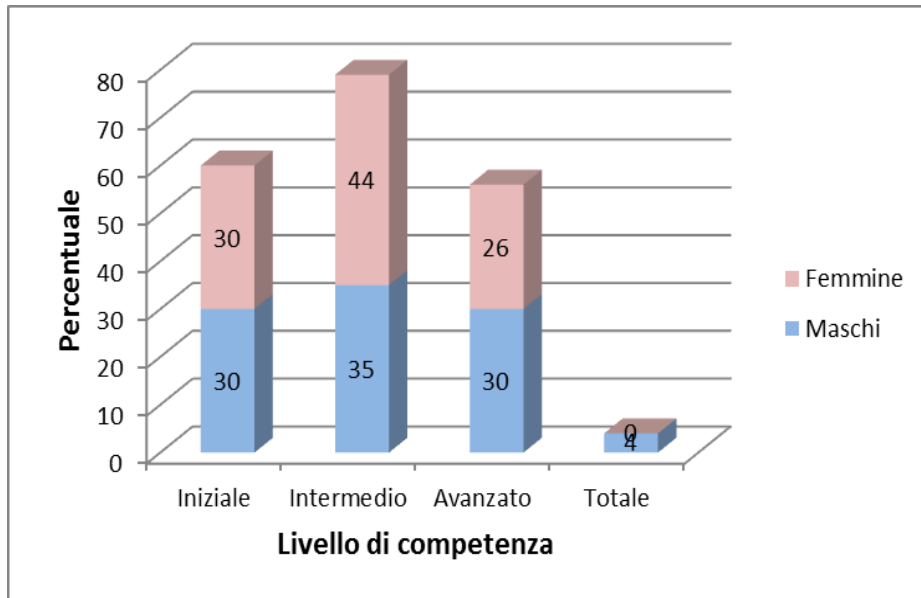
3.2. Il ruolo svolto dai fattori sociali

Prendiamo ora in considerazione l'influenza di alcuni fattori intra- ed extraindividuali degli immigrati sul processo di acquisizione dell'italiano L2.

3.2.1. Il sesso degli apprendenti

Va anzitutto evidenziato che il numero di donne testate è di gran lunga superiore al numero dei candidati maschi (69% contro 31%). Osserviamo l'influsso di tale aspetto nelle diverse fasi di apprendimento.

Grafico 4. Sesso dei candidati e livello di competenza raggiunto

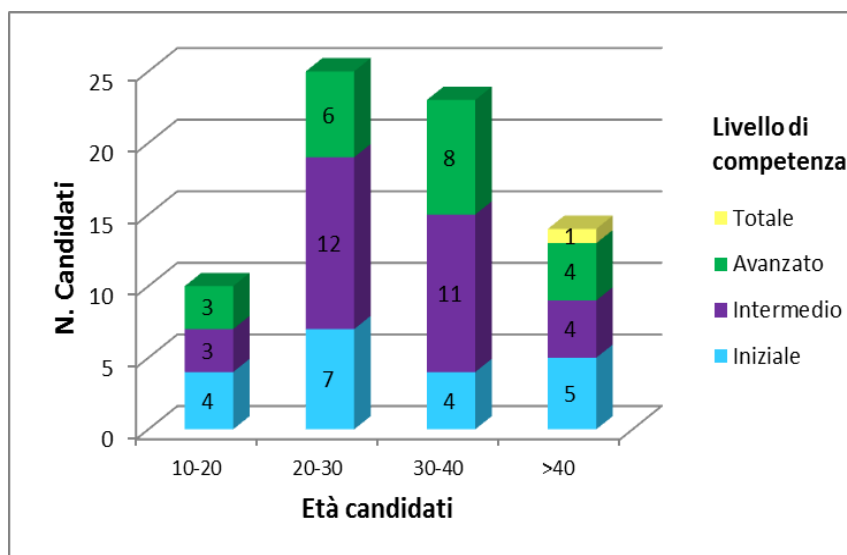


I dati raccolti evidenziano che il sesso degli apprendenti non differenzia l'apprendimento della L2 nella fase iniziale. Nella fase intermedia, invece, le donne raggiungono risultati migliori degli uomini e appaiono quindi acquisire meglio la lingua italiana. Le differenze tra i generi appaiono nuovamente smorzarsi con la progressione dell'interlingua, fino a un ribaltamento nella fase avanzata: non è forse un caso che l'unico candidato che ha dimostrato piena competenza in italiano sia di sesso maschile. In definitiva, almeno a giudicare da questa indagine, si può concludere che il sesso dell'apprendente non risulta essere una caratteristica spiccatamente rilevante nel processo di apprendimento linguistico.

3.2.2. L'età degli apprendenti

Dai dati risulta che, come per il sesso, anche l'età non è di per sé un fattore di particolare rilievo. Infatti, come mostra il grafico 5, tutti i livelli di competenza sono proporzionalmente equilibrati nelle diverse fasce di età.

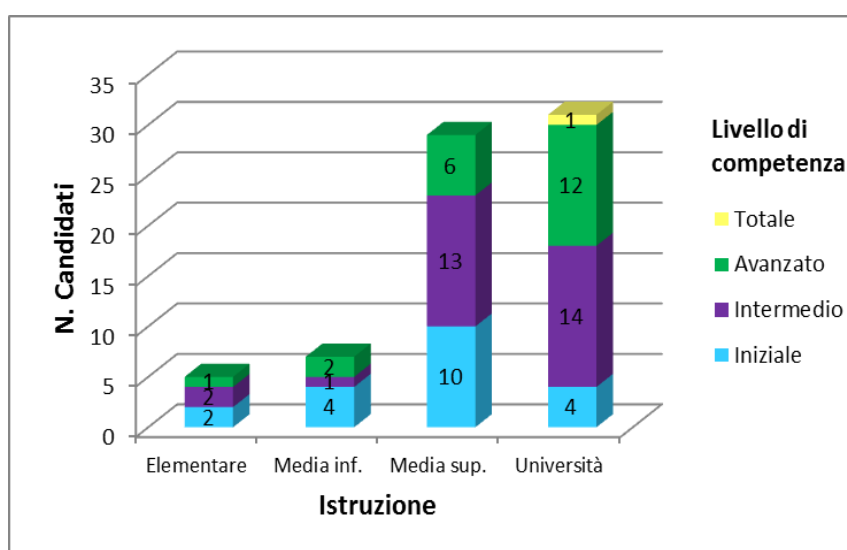
Grafico 5. *L'età dei candidati e il livello di competenza raggiunto*



3.2.3. *Il livello d'istruzione degli apprendenti*

Il livello di istruzione, prevedibilmente, si rivela un fattore decisivo per il raggiungimento di una buona competenza in L2. Se consideriamo infatti la fase avanzata (nel grafico 6 evidenziata in verde) notiamo subito che la maggior parte dei candidati che ha raggiunto questo obiettivo possiede un'istruzione universitaria. I candidati con istruzione universitaria sono inoltre generalmente individui che risiedono in Italia da diversi anni e che quindi si presuppone abbiano ricevuto tale titolo proprio nel nostro Paese.

Grafico 6. *Il titolo di studio dei candidati e il livello di competenza raggiunto*



Ci si aspetterebbe che i candidati con un livello d'istruzione elementare abbiano un livello di competenza iniziale, ma ciò non si verifica: i bambini hanno infatti una maggiore capacità di apprendimento di una lingua straniera, soprattutto se risiedono in Italia da un tempo considerevole in relazione alla loro età.

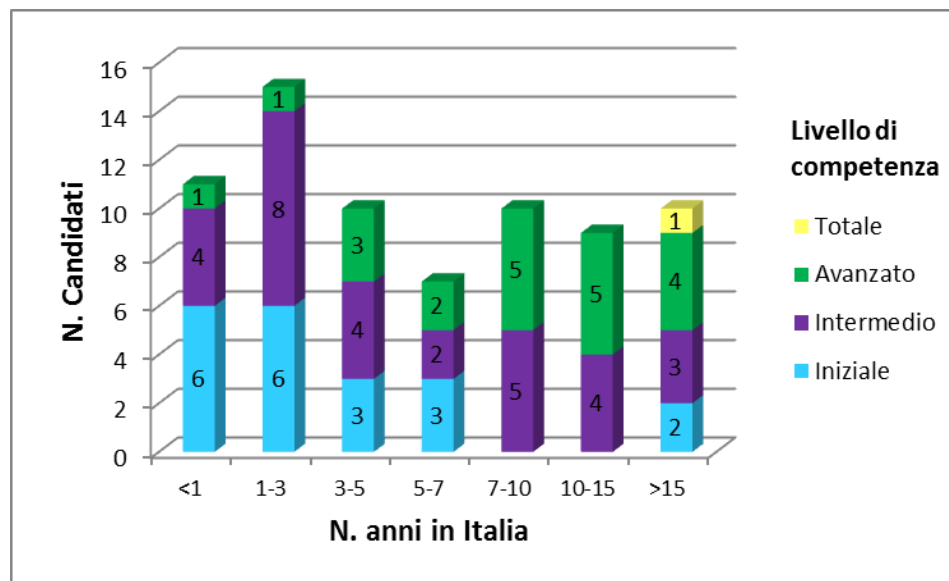
Nella fase intermedia, che costituisce la percentuale di candidati più elevata, rientra infine una grande quantità di immigrati che possiede livelli di istruzione medio-alti.

3.2.4. Il periodo di permanenza in Italia

Oltre al titolo di istruzione, si rivela determinante per l'acquisizione della L2 anche il tempo di permanenza nel nostro Paese. Come si evidenzia nel grafico 7, i due terzi dei candidati con competenza avanzata dell'italiano risiedono nel nostro Paese da almeno sette anni; viceversa, la maggior parte degli apprendenti in fase iniziale (il 60%), vive in Italia da meno di 3 anni.

Il grafico 7 evidenzia inoltre che la maggior parte degli apprendenti in fase intermedia vive in Italia da un minimo di zero ad un massimo tre anni: il passaggio dalla fase iniziale alla fase intermedia sembrerebbe dunque relativamente veloce. Facendo poi riferimento ai dati precedentemente raccolti circa l'età e il grado d'istruzione, si vede che buona parte di questi candidati ha un'età compresa fra i 20 ed i 30 anni e possiede (o sta conseguendo) un titolo di studio medio-alto.

Grafico 7. *Durata della residenza in Italia e livello di competenza raggiunto*



3.3. Le tre fasi di apprendimento: considerazioni generali

L'indagine condotta ha evidenziato alcune fra le più tipiche interferenze linguistiche che si verificano negli ispanofoni, permettendo inoltre di delineare le peculiarità delle

diverse fasi del loro processo di apprendimento linguistico. Come si è visto nei testi prodotti sullo stimolo delle vignette (cfr. § 2.2.2), si passa prevedibilmente da una pervasività dell'interferenza nella fase iniziale a produzioni più accurate e con un numero minimo di errori dovuti alla L1 nella fase avanzata. La lingua madre, in ciascuna tappa analizzata, si rivela tuttavia determinante. Le strategie messe in atto dai discenti, anche se con modalità diverse a seconda del livello di competenza, si basano propriamente sul costante confronto con lo spagnolo.

Nello specifico si può affermare che la fase iniziale non costituisce un grande ostacolo per gli ispanofoni. Si assiste al contrario ad un grande 'slancio' verso la L2, favorito dalla quasi perfetta equivalenza dei sistemi vocalici fra i due codici, dalle corrispondenze strutturali e dalla gran quantità di convergenze lessicali. Come emerge dalla nostra indagine, poi, anche nella produzione scritta l'iniziale mancanza di strumenti linguistici non impedisce agli apprendenti di esprimersi, pur in presenza di errori, con efficacia. Se ci basiamo sui dati raccolti (cfr. tab. 1), il 60% degli immigrati in fase iniziale di apprendimento dell'italiano risiede in Italia da meno di tre anni (di cui la metà da meno di un anno): si può quindi concludere che l'entusiasmo e la motivazione iniziale consentono agli apprendenti di perfezionare in tempi relativamente brevi le loro ipotesi circa la lingua meta e per questo la loro progressione verso la fase intermedia risulta un processo alquanto rapido.

Questa facilità iniziale può tuttavia trasformarsi in un'arma a doppio taglio. Proprio perché gli errori non impediscono la comunicazione, lo slancio del primo contatto con l'italiano lascia il posto a una tendenza dell'apprendente a fossilizzarsi sui risultati raggiunti. Di conseguenza, non tutti gli errori che commette nella fase iniziale vengono poi corretti, tendono piuttosto a cristallizzarsi nell'interlingua. Come risulta dall'indagine, rientra nella fase intermedia un considerevole 25% di immigrati che risiede in Italia da oltre dieci anni e che possiede un livello di istruzione medio-alto. Benché infatti nella fase intermedia si registri un approccio mentale diverso verso la L2, tale per cui gli apprendenti iniziano a percepire che alcune regole dell'italiano differiscono dallo spagnolo, permangono nelle loro produzioni degli errori, talvolta banali, che attestano una non progressione dell'interlingua: l'apprendimento si è interrotto e forme scorrette si sono stabilizzate e richiedono perciò grandi sforzi per essere corretti.

Posto che in linea generale la fase intermedia si dimostri lo scoglio maggiore, l'indagine evidenzia che, in ogni caso, una buona parte degli apprendenti (circa il 30%) ha raggiunto uno stadio avanzato di interlingua nonostante siano ancora presenti, seppur in maniera sensibilmente inferiore, delle interferenze; gli errori che si riscontrano sono spesso dovuti a ipercorrettismi. Come si è osservato, il raggiungimento di un livello avanzato di competenze nell'italiano L2 implica un impegno assai maggiore da parte degli immigrati ispanofoni indipendentemente dal fatto di risiedere in Italia da diversi anni. Se osserviamo ancora una volta gli esiti del test, scopriamo inoltre che quasi il 60% dei candidati che ha raggiunto un livello avanzato nell'apprendimento dell'italiano L2 possiede un grado di istruzione universitario, accompagnato da un periodo di residenza in Italia di almeno sette anni (circa il 65%). Considerando infine l'età dei candidati (il 77% ha meno di quarant'anni), si presuppone inoltre che, in molti casi, la loro istruzione universitaria sia stata conseguita proprio nel nostro Paese.

Su un totale di settantadue immigrati testati, solo uno dimostra di aver raggiunto il livello C2 di padronanza della lingua italiana. Il questionario evidenzia che non solo egli risiede in Italia da molto tempo e ha un livello di istruzione universitario, ma anche che

il suo utilizzo della L2 si è verificato e si verifica in tutti i domini (personale, pubblico, professionale e educativo) e in diversi contesti comunicativi: con gli amici, in famiglia, al lavoro, in Internet, ecc. Vivendo Italia presumibilmente con una forte motivazione integrativa ha saputo sfruttare gli elementi di affinità tra la sua L1 e l'italiano e a rimuovere le aree di interferenza.

4. CONCLUSIONI

L'indagine condotta su settantadue immigrati ispanofoni di origine sudamericana ci ha permesso di delineare le peculiarità del loro processo di apprendimento dell'italiano. Si può affermare che il meccanismo dell'interferenza e l'influenza esercitata dalla lingua madre determinano la specificità di tale percorso.

In particolare, la fase iniziale si caratterizza per un forte grado di ibridazione linguistica. Il test ha dimostrato che in questo caso i discenti applicano in maniera massiccia la strategia della congruenza, che si basa sull'idea che fra L1 ed L2 vi sia coincidenza perfetta. La categoria di errore più frequente è infatti quella dei prestiti dallo spagnolo. Tuttavia, i dati evidenziano che il primo approccio alla lingua italiana è positivo, in quanto gli errori non impediscono la comunicazione, e che il passaggio verso la fase intermedia è relativamente veloce.

Nella fase intermedia la quantità di errori cala consistentemente e alla strategia della congruenza si affianca quella della corrispondenza: l'apprendente inizia, cioè, a mettere in relazione regole e forme dello spagnolo con regole e forme dell'italiano. Gli errori che si manifestano con maggiore frequenza sono in questo caso costituiti da falsi amici e da parole della lingua target che presentano interferenze ortografiche e/o fonologiche della L1.

Il raggiungimento della fase avanzata è da ricondursi ad una vera e propria presa di coscienza degli elementi della L1 estranei alla L2. La strategia che prevale in questa circostanza è infatti quella della differenza. Qui gli errori più comuni sono classificabili come ipercorrettismi, anche se talvolta si verificano ancora casi di *code shifting*.

Al contrario di quanto inizialmente ipotizzato, infine, il raggiungimento della piena competenza in L2 è un obiettivo tutt'altro che scontato. Esso implica non soltanto una lunga permanenza in Italia ed un alto livello di istruzione (possibilmente conseguito in Italia), ma anche uno stile di vita integrato nel nostro Paese.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bargellini C. (a cura di) (2000), *Nihao e salam. Lingue e culture a scuola*, Quaderni Ismu, Milano, n. 3.
- Berruto G. (2006), *Corso elementare di linguistica generale*, Utet, Torino.
- Calvi M. V. (1995), *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerini, Milano.
- Calvi M.V., Mapelli G., Bonomi M. (2010), *Lingua, identità, immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, Franco Angeli, Milano.

- Carrera Díaz M. (1997), *Grammatica spagnola*, Laterza, Bari.
- Corder S. P. (1967), "The significance of learner's errors", in *International Journal of Applied Linguistics*, 5, Oxford, pp. 162-170.
- Fondazione ISMU (2011), *Diciassettesimo rapporto sulle migrazioni*, Franco Angeli, Milano.
- Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di) (2004), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Atti del convegno-seminario Bergamo, 23-25 giugno 2003, Guerra, Perugia.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L'italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- Schmid S. (1994), *L'italiano degli spagnoli*, Franco Angeli, Milano.
- Silvestri P. (2001), *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVI-XIX)*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.

SITOGRAFIA

Enciclopedia italiana Treccani online, www.treccani.it.

Ethnologue, Languages of the World, www.ethnologue.com.

Facebook, www.facebook.com.

Iniziativa e Studi sulla Multietnicità, www.ismu.org.

Instituto Cervantes: aprender español, cursos de español y cultura en España e Hispanoamérica, www.cervantes.es.

Calvi M.V. (2004), "Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano", in *redeELE (Revista Electrónica de Didáctica ELE)*, n. 1, pp. 16-22.

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redeLE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d

Calvi M.V., "Interferenze delle altre lingue straniere studiate nell'apprendimento dello spagnolo", http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/03/03_007.pdf.

Costamagna L., Marcaccio A., "Linguistica contrastiva: italiano-spagnolo", pp. 9-12, Modulo ICON (Italian Culture On the Net) www.italicon.it

Il Sole 24 Ore, www.ilssole24ore.com.

In *Italiano LinguaDue*, www.riviste.unimi.it:

- Della Putta P., "Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso: proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni", pp. 79-84, 2011: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1916/2169>
- Zurlo F., "Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo", pp. 55-65, 2009: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/search/authors/view?firstName=Francesco&middleName=&lastName=Zurlo&affiliation=&country>

- Arrigoni P., “*Il fenomeno dell’alternanza L1/L2 nell’insegnamento dell’italiano come lingua straniera. Analisi di un corpus di interazioni didattiche*”, pp. 23-26, 2011:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1913/2166>

Valico (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online), www.valico.org.

APPENDICE: IL TEST

Il seguente questionario ha finalità didattiche: i dati che verranno raccolti resteranno anonimi. Grazie per la collaborazione!

Informazioni generali

Sesso: M F

Età: 10-20 20-30 30-40 >40

Da quanto tempo vivi in Italia? <1 anno 1-3 anni 3-5 anni 5-7 anni
 7-10 anni 10-15 anni >15 anni

Livello di istruzione: Elementare Medio Superiore Universitario

Dove e quando pratici la lingua italiana? A scuola Con amici In famiglia
 Radio, Tv Internet

Esercizio 1: *delle seguenti frasi, scegli l’opzione che ti sembra corretta*

- A) Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutare a la donna.
- B) Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutare la donna.
- C) Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutarle alla donna.
- D) Il ragazzo che stava passeggiando ha deciso di aiutare alla donna.

- A) Il signore che guardava per la finestra si è spaventato.
- B) Il signore che guardava dalla finestra si ha spaventato.
- C) Il signore che guardava dalla finestra si è spaventato.
- D) Il signore che guardava per la finestra si ha spaventato.

- A) L'impero romano cadde nonostante fossi molto potente.
- B) L'impero romano cadde nonostante era molto potente.
- C) L'impero romano cadde nonostante sia molto potente.
- D) L'impero romano cadde nonostante fosse molto potente.

- A) Ho incontrato la tua amica e credo che è simpatica.
- B) Ho incontrato a la tua amica e credo che è simpatica.
- C) Ho incontrato la tua amica e credo che sia simpatica.
- D) Ho incontrato a la tua amica e credo che sia simpatica.

- A) Da piccolo io sapeva molte poesie di memoria.
- B) Da piccolo io sapevo molte poesie a memoria.
- C) Da piccolo io sapevo molte poesie da memoria.
- D) Da piccolo io sapeva molte poesie in memoria.

Esercizio 2: completa con l'alternativa che ritieni adeguata

1) Un altro uomo, molto più piccolo _____ altro, ha deciso di fare qualcosa per aiutare questa ragazza.

del che l' dell' de l'

2) Il tizio non rispondeva alla ragazza che _____ chiamava.

gli lo lui la

3) Al mio fidanzato _____ piace giocare a calcio.

gli le / li

4) Quest'estate vado _____ Spagna, così mi godrò delle belle vacanze.

alla in a a la

5) Mi sembrava che l'altro uomo _____ molto orgoglioso di se stesso.

sia era fosse è

Esercizio 3

Guarda queste figure e scrivi una storia: non devi descrivere i disegni uno per uno, perché anche una persona che non vede le figure deve capire cosa è successo.

Usa più di 100 parole e inizia così:

L'altro giorno al lavoro...

