

Paolo Della Putta
Università di Torino

Francesca Strik-Lievers
Università di Genova

Prospettive contrastive e acquisizionali sul disapprendimento fra italiano e spagnolo

1. Introduzione¹

I dati su cui è basato il presente contributo sono tratti da alcuni studi (Ambrosini, 2018, 2020; Della Putta/Strik-Lievers, 2020, 2023) che discutono un problema di apprendimento² esperito (non esclusivamente, come vedremo nel § 3) da apprendenti ispanofoni di italiano come lingua seconda (L2): l'acquisizione di forme della L2 che sono simili a quelle della L1 ma che esprimono un novero di funzioni più ristretto delle controparti in L1, o che sono usate, in L2, in meno varietà e contesti che in L1.

Uno dei casi in cui questo problema si manifesta è quello delle coppie perifrastiche *andare/ir a* + infinito e *stare/estar* + gerundio. Come vedremo meglio in seguito, le due perifrasi spagnole esprimono più funzioni delle loro controparti italiane: *ir a* + infinito è usata per costruire significati di futuro pianificato e/o imminente, valori non attestati per *andare a* + infinito; *estar* + gerundio può esprimere sia valori progressivi che durativi, questi ultimi non formulabili tramite *stare* + gerundio. Negli esempi 1) e 2), tratti da produzioni orali (es. 1) o scritte (es. 2) di discenti ispanofoni di italiano con competenze intermedie, possiamo apprezzare con più chiarezza come i valori di futuro pianificato e di duratività siano trasferiti erroneamente dallo spagnolo alle due perifrasi italiane:

- 1) Da domani vado a essere un bravo studente. (Della Putta, 2016: 243)
- 2) Sono stato bailando per tre ore. (Bailini, 2016: 99)

In entrambi i casi gli ispanofoni, per imparare a usare correttamente tali strutture, “dovrebbero imporre una restrizione di una regola della loro L1, se ammettiamo che la sintassi della [loro] interlingua parta fondamentalmente da ipotesi di congruenza” (Schmid, 1994: 209) fra i due sistemi, tipologicamente e genealogicamente vicini. Gli apprendenti devono dunque disapprendere (*unlearn*) a usare *andare a* + infinito e *stare* + gerundio secondo il modello dello spagnolo, restringendo il novero delle funzioni esprimibili dalle due strutture in spagnolo a quelle lecite in italiano, superando così il transfer negativo dalla loro lingua madre.

Sono cruciali, per il buon esito di questa operazione, le prove (*evidences*) provenienti dall'ambiente linguistico che circonda chi impara: se le prove sono abbastanza forti da contraddire l'ipotesi di congruenza che istintivamente guida lo sviluppo interlinguistico degli apprendenti ispanofoni, verrà lasciato spazio al riconoscimento delle differenze che intercorrono fra le due lingue, e ci si avvicinerà così alle proprietà dell'italiano (Corder, 1984; Amenós-Pons *et al.*, 2017). Per le perifrasi qui considerate, questa operazione è particolarmente complessa: per disapprendere a usare *andare a* + infinito e *stare* + gerundio secondo il modello spagnolo, l'apprendente può fare affidamento solo su prove negative indirette³, ossia prove che informano sull'agrammaticalità di un'ipotesi interlinguistica basata sulla L1 tramite l'assenza dalla L2 di un elemento o di una proprietà (Carroll, 2001: 18-21; Gass/Mackey, 2002). Un ispanofono dovrà rendersi conto che in italiano *andare a* + infinito e *stare* + gerundio non vengono mai usate per esprimere, rispettivamente, valori di futuro

¹ Ai fini della valutazione accademica, a PDP sono da attribuire i §§ 2 e 3, a FSL i §§ 1 e 4. Il § 5 è stato scritto congiuntamente da entrambi gli autori.

² In questo saggio non seguiamo la distinzione fra acquisizione e apprendimento proposta, fra gli altri, da Krashen (1985), ma li intendiamo come sinonimi.

³ Questo in un contesto non guidato, naturalmente. In classe, l'insegnante potrebbe correggere le produzioni errate, fornendo prove negative dirette, o dare spiegazioni esplicite sulla differenza che intercorre fra l'italiano e lo spagnolo. Per la distinzione fra prove negative dirette e indirette, cfr. l'ultimo capoverso di questo paragrafo.

pianificato e di duratività: si tratta quindi di notare che alla somiglianza formale fra le perifrasi spagnole e quelle italiane corrisponde una soltanto parziale congruenza funzionale, e che è necessario limitare il novero di valori che *andare a* + infinito e *stare* + gerundio possono esprimere rispetto alle loro controparti spagnole.

2. Stimolo linguistico e apprendimento di una L2

L'acquisizione di una L2 è un processo socio-cognitivo che richiede una qualche forma di relazione fra l'apprendente e l'ambiente in cui la L2 viene usata, relazione intesa in senso ampio come possibilità di recepire, usare e (inter)agire tramite la L2. Tanto più ottimale sarà tale relazione, tanto migliori saranno gli esiti dell'apprendimento (Carroll, 2017; Long, 2020). Caratterizzano la qualità del rapporto fra soggetto e ambiente numerosi fattori, fra i quali le caratteristiche del discente, quelle dei suoi interlocutori e alcune proprietà dello stimolo linguistico che circonda chi impara. Le traiettorie di apprendimento possono essere descritte come delle risultanti calcolate soppesando la qualità di fattori individuali, relazionali e linguistici che concorrono a determinare le possibilità e gli esiti di apprendimento di una L2.

Per quanto riguarda lo stimolo linguistico, le posizioni sono, in merito, unanimemente concordi sulla sua importanza per l'innescò e il mantenimento dell'apprendimento (cfr. Chini, 2018), pur in contrasto con prospettive oggi ritenute forse un po' troppo semplicistiche sulla sua sufficienza per l'acquisizione (cfr. discussione in Valentini, 2016: 11 e segg.). In particolare, alcuni fattori inerenti al materiale linguistico a cui un apprendente è esposto, come la frequenza e la salienza, concorrono a determinarne le possibilità acquisizionali (DeKeyser, 2005) e a restituire diversi esiti di apprendimento. Si pensi, per esempio, al tempo di latenza, nel linguaggio dei bambini, degli infiniti sovraestesi come quelli in 3) e 4) (tratti da Legate/Yang, 2007):

- 3) Dormir petit bébé (francese)
- 4) Thee drinken (nederlandese)

Si è visto che quanto più è pervasiva e foneticamente trasparente la morfologia flessiva verbale della L1, tanto minore sarà il tempo di latenza dell'infinito sovraesteso nelle produzioni del bambino (Philipps, 1995). In modo simile, è stato notato da Giacalone Ramat (1992: 302 e segg.) che la ricchezza morfologica delle interlingue degli apprendenti adulti di italiano L2 era superiore a quella di apprendenti di L2 con un sistema morfologico meno ricco o meno fonologicamente trasparente dell'italiano; tale differenza è da ascriversi, secondo l'autrice, alla configurazione dello stimolo linguistico portato dall'italiano, che facilita, data la sua abbondanza e sostanziale chiarezza morfologica, l'acquisizione di tale componente della grammatica. Anche il ruolo delle caratteristiche della L1 nell'elaborazione dello stimolo è dirimente: esse fungono da "filtro" cognitivo, a volte facilitante e a volte distraente, nella ricerca di prove che possano aiutare l'evoluzione interlinguistica (Ellis/Sagarra, 2010).

L'esposizione alla L2 fornisce diversi tipi di prove all'apprendente, suddivisibili in due macrocategorie: prove positive e prove negative. Delle prime fa parte tutto ciò che è percepibile nel significante, ovvero i fenomeni udibili e visibili direttamente dall'apprendente e "naturally occurring in native-speaker speech" (Bruton, 2000: 121). Le prove negative, invece, riguardano le forme e le espressioni linguistiche non presenti e/o non corrette nella L2 o in alcune sue varietà, e che dunque sono o completamente agrammaticali o proprie solo di alcuni contesti comunicativi. Come scrive Bruton, le prove negative si manifestano tramite "what is not said" (2000: 125) e possono essere a loro volta dirette e indirette; le correzioni degli insegnanti sono prove negative dirette, mentre le prove negative indirette equivalgono alla non comparsa di strutture non contemplate nella L1, *in toto* o in alcune sue varietà. Notare un'assenza piuttosto che una presenza nell'ambiente linguistico è un compito più arduo, dato che un elemento assente non ha salienza fonetica e/o grafica e sarà dunque molto difficilmente tramutabile in input utile per l'evoluzione dell'interlingua. Come abbiamo anticipato, gli apprendenti ispanofoni devono fare affidamento a prove negative indirette per disapprendere a usare le perifrasi italiane per esprimere valori di futuro pianificato (*andare a* + infinito) e duratività (*stare* + gerundio). L'esposizione linguistica porta, dunque, prove

estremamente deboli per permettere all'apprendente di introiettare un input utile per il restringimento del novero di funzioni espresse da una forma di L1 simile (nel nostro caso) a una forma di L2.

3. Il disapprendimento

L'apprendimento e l'organizzazione di nuove informazioni e competenze sono operazioni cognitive che fanno ampio affidamento su schemi mentali strutturati dall'individuo. La frequenza con cui tali schemi sono stati attivati e la loro efficacia funzionale predicono la probabilità con cui essi fungeranno da filtro interpretativo nell'analisi delle nuove informazioni in entrata (Hohwy, 2013: 17-18). L'attivazione degli schemi mentali, tuttavia, deve essere inibita nel caso in cui essi siano in conflitto con i cambiamenti ambientali e inficino dunque l'adattamento contestuale della persona. Il termine "disapprendere" si riferisce al processo cognitivo che consente all'individuo di inibire l'attivazione degli schemi cognitivi che compromettono l'acquisizione di nuove conoscenze o competenze (Hafner, 2015).

Nell'apprendimento di una L2, gli stessi processi inibitori vengono attivati per evitare il code-mixing e il transfer alla L2 di proprietà della L1 non contemplate dalla L2 (McManus, 2022: 40-44). Evitare il transfer di una parte del novero di funzioni che una struttura della L1 "porta con sé" verso una struttura di L2, restringendolo adeguatamente, è un compito difficile (nel senso di Housen *et al.*, 2019) perché si basa solo su prove negative indirette che, come abbiamo visto nel § 2, sono poco notabili. Si parla, soprattutto nella letteratura di stampo generativista, di un "problema del disapprendimento" (*unlearning problem*) che, secondo alcuni autori, non può essere superato se non grazie a un intervento didattico esplicito e mirato. Altri studiosi, invece, ritengono che si possa imparare a restringere le funzioni d'uso di una struttura anche solo grazie all'esposizione linguistica.

L'ipotesi che il problema del disapprendimento non possa essere superato senza un adeguato intervento correttivo o esplicativo di un insegnante è stata proposta in prima battuta da White (1991). Nel suo studio, White ha dimostrato che apprendenti anglofoni di francese, anche dopo anni di esposizione linguistica, persistono nel trasferire verso la L2 la costruzione dativa del doppio oggetto, assente in quest'ultima lingua e presente in L1. Si vedano gli esempi 5) e 6), tratti da White (1991) in merito alle due costruzioni dative possibili in inglese:

- 5) John gave the book to Mary.
- 6) John gave Mary the book.

In francese solo una delle due costruzioni è possibile, cfr. gli esempi 7) e 8), sempre da White (1991):

- 7) Jean a donné le livre à Marie.
- 8) *Jean a donné Marie le livre.

Durante compiti di produzione orale e di giudizi di grammaticalità, gli apprendenti anglofoni hanno trasferito al francese la costruzione dativa doppio oggettuale della loro L1. Il fatto che questi apprendenti non abbiano mai trovato, in francese, frasi costruite in questo modo non è bastato ad aiutarne il disapprendimento e a evitare il trasferimento in L2 di una configurazione sintattica tipica della L1. Altri studi che hanno sostenuto empiricamente l'ipotesi della non superabilità dell'*unlearning problem* sono Inagaki (2001), sull'acquisizione di costruzioni di verbi di moto da parte di apprendenti anglofoni di giapponese e di apprendenti giapponesi di inglese, e Larrañaga *et al.* (2012) sul fenomeno del *boundary crossing* in spagnolo e in inglese. Gabriele e colleghi (2015) hanno inoltre dimostrato che apprendenti anglofoni di spagnolo non riescono, grazie alla sola esposizione alla L2, a non trasferire i valori di futuro pianificato di *be* + gerundio sulla perifrasi *estar* + gerundio, che nonostante la somiglianza formale non ammette tali valori. Per quanto riguarda il caso di lingue genealogicamente imparentate, si può citare lo studio di Smeets (2023), che ha valutato se apprendenti romeni di italiano fossero in grado di restringere i contesti discorsivi e sintattici in cui è lecito dislocare a sinistra i pronomi clitici, dimostrando che questo compito acquisizionale è raramente raggiunto anche da apprendenti con competenze di italiano L2 molto elevate.

In letteratura sono tuttavia riportati anche casi di disapprendimento riuscito senza interventi correttivi o esplicativi esterni. Yuan (2001) ha dimostrato che apprendenti francofoni e germanofoni di cinese sono stati in grado di non trasferire l'ordine sintattico SVAvo, possibile nelle loro L1, solo sulla base di prove negative indirette. In francese e tedesco l'avverbio può comparire fra il verbo e l'oggetto (cfr. es. 9), mentre in cinese può essere posizionato solo fra soggetto e verbo (cfr. es 10).

- 9) Er trinkt oft Bier
lui beve spesso birra
- 10) Ta changchang he pijiu
lui spesso beve birra

Secondo Yuan, gli apprendenti germanofoni e francofoni di cinese non hanno dovuto superare il transfer della configurazione sintattica delle loro L1 a causa della grande distanza fra il sistema verbale cinese e quello francese e tedesco, probabilmente per la mancanza di "appigli" strutturali in L2 che, di norma, favoriscono il transfer (cfr. il *transfer to somewhere principle* di Andersen, 1983).

Prawatmuang e Yuan (2020) hanno dimostrato che apprendenti thailandefoni di cinese sono in grado di restringere, soltanto sulla base dell'esposizione allo stimolo linguistico, la portata applicativa delle marche di nomi collettivi delle due lingue, più ampia in thailandese che in cinese. Un altro studio che è giunto a conclusioni simili è quello di Cuza *et al.* (2013) sulle restrizioni interpretative di soggetti preverbal plurali non introdotti né da modificatori né da determinanti (*bare plural preverbal subjects*) in apprendenti anglofoni di spagnolo. In spagnolo questi soggetti sono possibili solo quando hanno un'interpretazione esistenziale, mentre in inglese sono leciti sia con interpretazioni esistenziali che generiche: le interlingue degli informanti hanno mostrato tracce dell'influenza della L1 fino a livelli intermedi e avanzati, ma con qualche caso in cui il disapprendimento dell'uso dei *bare plural preverbal subjects* si è rimodellato su quello dello spagnolo, più ristretto di quello dell'inglese. In modo analogo, Iverson e Rothman (2015), fornendo una panoramica di studi condotti con diverse L1 sull'acquisizione del vincolo semantico [-definito] sulla caduta dell'oggetto diretto in spagnolo (es. 11 e 12, tratti da Iverson e Rothman, 2015), hanno mostrato che, mentre gli apprendenti inglesi di spagnolo in Bruhn de Garavito e Guijarro-Fuentes (2002) hanno acquisito questa restrizione semantica, gli studenti cinesi di spagnolo di Cuza *et al.* (2013) non l'hanno acquisita:

- 11) D: ¿Trajiste la camara?
R: Sì, la traje
- 12) D: ¿Trajiste galletas?
R Sì, *las traje

Gli studenti cinesi di spagnolo hanno quindi mostrato difficoltà a disimparare la caduta dell'oggetto con gli oggetti [+definiti]. È interessante notare, inoltre, che i parlanti di portoghese brasiliano che apprendono lo spagnolo in Rothman e Iverson (2011), la cui L1, come il cinese, permette la caduta di oggetti senza il vincolo di definitezza, hanno acquisito il vincolo semantico [-definito] che permette la caduta dell'oggetto diretto in spagnolo, vincolo assente in portoghese brasiliano, la loro L1.

Queste ultime considerazioni sembrano essere in contrasto con lo studio di Yuan (2001) – cfr. *supra* –, in cui si sostiene che la distanza strutturale fra L1 e L2 sia un fattore sufficiente per non innescare fenomeni di transfer e, conseguentemente, per evitare problemi di *unlearning*. Tuttavia, gli studi di Rothman e colleghi riassunti in questo paragrafo mostrano che se il transfer si innesca⁴, allora una maggiore vicinanza fra L1 e L2 è un fattore facilitante l'*unlearning*. Inoltre, un'altra variabile è discriminante per il successo del disapprendimento è il livello di competenza degli informanti. Sono infatti solo gli apprendenti con competenze più avanzate a superare l'*unlearning problem* senza aiuto pedagogico. Vedremo ora se i dati sul disapprendimento dei valori trasferiti dallo spagnolo all'italiano per quanto riguarda *andare a + infinito* e *stare + gerundio* suffragano l'ipotesi della superabilità dell'*unlearning problem* o quella della sua non superabilità.

⁴ Come è noto, il transfer è un fenomeno complesso e selettivo, distribuito in maniera non uguale sui vari sottosistemi delle lingue chiamate in causa durante l'uso e l'apprendimento di una L2 (o L3 o L4 ecc., cfr. Odlin, 1989).

4. Il (dis)apprendimento nell'italiano di ispanofoni: il caso delle perifrasi verbali

Lo spagnolo e l'italiano, come più in generale le lingue romanze, dispongono di un ricco inventario di perifrasi verbali (si vedano, fra gli altri, Olbertz, 1998 e Gómez Torrego, 1999 per lo spagnolo; Bertinetto, 1991 per l'italiano; Dietrich, 1973; Squartini, 1998 e Laca, 2021 per le lingue romanze). La forte vicinanza fra italiano e spagnolo (seconda solo, fra le lingue romanze, a quella fra spagnolo e portoghese, cfr. Gooskens *et al.*, 2018) fa sì che molte di queste perifrasi siano formalmente simili nelle due lingue. Ma, come anticipato nel § 1, non sempre a questa somiglianza sul piano formale corrisponde una equivalenza sul piano semantico-funzionale. Talvolta, le perifrasi spagnole presentano un novero più ampio di valori, o sono usate in un numero maggiore di varietà e contesti rispetto alle corrispondenti perifrasi italiane. Sono questi i casi su cui ci concentriamo qui, perché costituiscono un banco di prova ideale per le teorie relative al disapprendimento: nell'acquisizione dell'italiano come L2 i parlanti ispanofoni riescono a disapprendere i valori delle perifrasi spagnole che non sono espressi dalle corrispondenti perifrasi italiane? E se sì, a quali condizioni? A questo scopo consideriamo, in particolare, l'acquisizione di *stare* + gerundio e *andare a* + infinito, riportando qui sinteticamente i risultati di alcuni studi condotti su queste due strutture.

Stare + gerundio è oggi in italiano principalmente una perifrasi con valore progressivo, in cui *stare* compare con tempi imperfettivi. La corrispondente perifrasi spagnola *estar* + gerundio, invece, è non solo progressiva ma anche durativa, ed è compatibile non solo con tempi imperfettivi ma anche con tempi perfettivi (Fernández de Castro, 1999; García Fernández, 2009; Yllera, 1999). Nell'acquisizione dell'italiano da parte di ispanofoni dovrà dunque essere inibito il transfer della funzione durativa di *estar* + gerundio (e della sua compatibilità con tempi perfettivi) a *stare* + gerundio, perché non siano prodotti enunciati non accettabili in italiano come quello in 2), qui ripetuto:

13) [2] Sono stato bailando per tre ore.

In Della Putta e Strik-Lievers (2020) è stato chiesto a 108 informanti ispanofoni di giudicare l'accettabilità di frasi italiane con *stare* + gerundio, alcune delle quali erano costruite sul modello degli usi durativi dello spagnolo, ed erano dunque analoghe a quella in 13). Basandosi sui risultati di un test CILS di livello B1, gli informanti sono stati suddivisi in tre livelli di competenza: principianti, intermedi e avanzati. Nessuno di loro era stato esplicitamente istruito circa le differenze fra la perifrasi italiana e quella spagnola, come è stato verificato tramite interviste agli insegnanti e attraverso l'analisi dei manuali usati a lezione. I partecipanti sono stati sottoposti a un *task* di giudizi di grammaticalità temporizzati in cui comparivano usi di *stare* + gerundio che ricalcavano il modello dello spagnolo; subito dopo, è stato somministrato un *immediate recall test* per verificare quali fossero gli errori effettivamente identificati dagli studenti. I risultati rivelano che anche ai livelli più avanzati rimane una grande incertezza in merito all'agrammaticalità di *stare* + gerundio abbinata a tempi composti e a valori aspettuali durativi: il 49% delle risposte degli apprendenti avanzati è infatti errata, essi giudicano cioè corrette frasi come 13). Dagli *immediate recall test* non traspare inoltre una ferma consapevolezza dei limiti da imporre, in italiano, al trasferimento dei valori della perifrasi spagnola *estar* + gerundio⁵. Questo studio testimonia dunque a favore della superabilità del problema del disapprendimento (in questo caso, degli usi durativi che la perifrasi ha in spagnolo), ma mostra anche che il disapprendimento è lento e a rischio di fossilizzazione selettiva: è raggiungibile solo a un livello di competenza avanzato, e spesso anche a questo livello non avviene.

Focalizzandosi sul medesimo problema di disapprendimento, Ambrosini (2018) ha sottoposto a un test *multiple choice* di completamento testuale e frasale non temporizzato 78 studenti ispanofoni di italiano iscritti presso due *Escuelas de Idiomas* (EOI) in Spagna, una a Madrid e una a Barcellona. Tutti i partecipanti allo studio avevano un livello di competenza intermedio o alto, e lo studio mostra che la frase *Sono stato studiando* è considerata accettabile da molti di essi (il 41% degli informanti di Madrid e il 71% di quelli di Barcellona).

⁵ È stato notato che in molti casi il giudizio di agrammaticalità di frasi come **sono stato ballando tutta la sera* non dipendeva dall'uso di *stare* + gerundio con tempi composti, ma dall'ausiliare *essere* che, nella rappresentazione degli apprendenti, sostituiva erroneamente l'ausiliare ritenuto corretto, ovvero *avere*, sul modello dello spagnolo.

In un lavoro affine, Ambrosini (2020) ha somministrato un test non temporizzato ad apprendenti ispanofoni di italiano in tre EOI dell'area di Madrid, in corsi di livello B1, B2 e C1. Nel test si proponeva agli informanti un'intervista scritta in italiano contenente quattro forme di *stare* + gerundio calco di quelle spagnole (*ero stato vivendo; sono stato lavorando; ero stato studiando; sono stato festeggiando*), sulle quali gli informanti erano chiamati ad esprimere un giudizio di grammaticalità. I risultati del test confermano che un'ampia percentuale di informanti, in tutte e tre le EOI coinvolte e in tutti e tre i livelli di competenza coinvolti, considera grammaticali queste forme. I risultati dei due studi di Ambrosini convergono dunque con quelli di Della Putta e Strik-Lievers: il disapprendimento degli usi durativi di *estar* + gerundio è possibile, ma avviene molto lentamente ed è a rischio di fossilizzazione selettiva.

Anche nel caso di *andare a* + infinito e *ir a* + infinito alla somiglianza di forma non corrispondono uguali funzioni. In particolare, *ir a* + infinito è molto usata come perifrasi temporale, che in spagnolo contemporaneo sempre più spesso sostituisce il futuro sintetico (Matte Bon, 2006; Bravo, 2008; Lara-Bermejo, 2016). Gli ispanofoni apprendenti di italiano L2 tendono a trasferire il valore temporale di futuro ad *andare a* + infinito, che non ha invece questo valore, producendo enunciati come quello in 1), qui ripetuto:

14) [1] Da domani vado a essere un bravo studente (da Della Putta, 2016: 243)

La perifrasi italiana *andare a* + infinito non solo non ha questo valore temporale, ma è in generale usata poco frequentemente e, in alcuni dei suoi valori, quasi esclusivamente in specifici registri o contesti comunicativi, spesso ai margini dello standard se non esplicitamente condannati dalle grammatiche normative (Amenta/Strudsholm, 2002; Valentini, 2007). Per esempio, è principalmente nel discorso di ambito accademico che *andare a* + infinito è usata con valore aspettuale prospettivo (es.: *In questo capitolo / in questa lezione vado a presentare i termini della questione*). Simile, e similmente circoscritto, è l'uso in cui con la perifrasi il parlante, nell'illustrare oralmente procedure come la preparazione di un piatto o la costruzione di un manufatto, si riferisce a un'azione che si accinge a compiere (es.: *Andiamo ora a incollare le due parti*; cfr. Frosini, 2020, Strik-Lievers, in corso stampa). Il fatto che la perifrasi italiana sia poco frequente e che molti suoi usi siano ristretti a specifiche varietà di lingua e situazioni comunicative rende l'acquisizione da parte degli ispanofoni un compito particolarmente complesso.

Lo studio in Della Putta e Strik-Lievers (2023), sempre basato su giudizi di accettabilità di frasi con usi target e non-target della perifrasi, coinvolge 313 informanti, appartenenti a tre diversi gruppi: 1) ispanofoni istruiti formalmente in italiano in contesto *study at home*; 2) ispanofoni non istruiti formalmente ma residenti di lungo corso in Italia, dunque apprendenti *abroad*; 3) italofoeni. I risultati mostrano che mentre i giudizi degli apprendenti non istruiti diventano più simili a quelli degli italofoeni all'aumentare della durata del tempo vissuto in Italia, negli apprendenti istruiti e non residenti in Italia l'effetto del transfer dalla L1 è più forte: solamente gli studenti avanzati riescono a inibire il transfer dei valori che non sono target in italiano, giudicando non accettabili frasi come 14). Si è però anche notato che essi tendono a generalizzare eccessivamente il processo di disapprendimento, per esempio giudicando non accettabili anche frasi come *Vai a sapere che cosa dirà*, certamente accettabili in italiano. Da un lato, dunque, il disapprendimento è sì possibile ma solo a livelli di competenza avanzati, come per *stare* + gerundio, e tende ad essere generalizzato interferendo con l'apprendimento dei valori target. Dall'altro, il ruolo dell'esposizione linguistica sembra essere decisivo nel facilitarlo: più a lungo gli apprendenti risiedono in Italia, e sono dunque esposti all'italiano, in tutte le sue varietà, più i loro giudizi sulla perifrasi si allineano a quelli dei nativi. Essendo l'uso di *andare a* + infinito poco frequente e molto variabile, solo un'esposizione massiccia come quella degli apprendenti che risiedono da molti anni in Italia può consentire sia il disapprendimento sia l'apprendimento.

5. Conclusioni

In questo lavoro ci siamo interrogati sulla possibilità del superamento dell'*unlearning problem*, in particolare nel caso in cui la L1 e la L2 siano geneticamente e tipologicamente vicine, e sul ruolo dell'esposizione linguistica. Gli studi in materia che abbiamo passato in rassegna, su L1 e L2 sia vicine sia lontane e su una grande varietà di fenomeni linguistici, giungono a conclusioni diverse. Secondo alcuni il disapprendimento

non è possibile sulla base della sola esposizione linguistica; secondo altri il disapprendimento è possibile, anche se richiede tempi lunghi, una esposizione linguistica intensa, ed è normalmente raggiunto solo a livelli alti di competenza nella L2.

Il caso che abbiamo qui approfondito è quello dell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti di spagnolo (dunque, L1 e L2 vicine). Più precisamente, ci siamo concentrati su due perifrasi italiane, *stare* + gerundio e *andare a* + infinito: le corrispondenti perifrasi spagnole, formalmente simili, hanno un più ampio spettro di funzioni e usi, che gli apprendenti ispanofoni devono quindi disapprendere, evitando di trasferirle alle perifrasi italiane. Gli studi condotti finora su questo specifico caso mostrano che sì, l'*unlearning problem* è superabile (i valori "aggiuntivi" delle perifrasi *possono* essere disappresi) anche se, come osservato in letteratura (cfr. § 3), il disapprendimento si realizza solo a livelli molto avanzati di competenza nella L2. Inoltre, si è visto che l'esposizione allo stimolo ha un ruolo cruciale, in particolare nel caso di strutture poco frequenti e altamente variabili nello stimolo linguistico, e dunque poco salienti, come *andare a* + infinito.

Se le nostre conclusioni circa la possibilità di superamento dell'*unlearning problem* e del ruolo dello stimolo linguistico saranno ulteriormente confermate da nuovi dati diversa natura, come dati di produzione spontanea, riteniamo che avrebbe senso pensare, quando agli apprendenti manchi una intensa e duratura esposizione linguistica, a interventi didattici mirati su base contrastiva che segnalino esplicitamente agli apprendenti di una L2 vicina alla propria L1 i casi in cui una forma della L2 ha una gamma di funzioni ristretta rispetto alla corrispondente forma della L1.

Bibliografia

- Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere, in S. Gass/L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley: Newbury House, pp. 177–201.
- Ambrosini, M. V. (2018). *La expresión de la modalidad continuativa en italiano, español y catalán: Analogías, divergencias e interferencias*, Roma: Aracne Editrice.
- (2020). "Il rapporto tra STARE + GERUNDIO/ESTAR + GERUNDIO nella didattica dell'italiano per ispanofoni: una questione di contrastività", in G. Caprara/G. Marangón (eds.), *Italiano y español. Estudios de traducción, lingüística contrastiva y didáctica*, Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 425-438.
- Amenós-Pons, J./Ahern, A./Guijarro-Fuentes, P. (2017). "L1 French learning of L2 Spanish past tenses: L1 transfer versus aspect and interface issues", *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7, pp. 789-515.
- Amenta, L./Strudsholm, E. (2002). "Andare a + infinito" in italiano. Parametri di variazione sincronici e diacronici, *Cuadernos de Filología Italiana*, 9, pp. 11-29.
- Bailini, S. (2016). "La interlingua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles", Milano: LED.
- Bertinetto, P.M. (1991). *Le perifrasi verbali*, in L. Renzi/G. Salvi/A. Cardinaletti (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna: il Mulino, pp. 129-161.
- Bravo, A. (2008). *La perifrasis ir+a+inf en el sistema temporal y aspectual del español*, tesi di dottorato non pubblicata, Instituto Ortega y Gasset / Universidad Complutense de Madrid.
- Bruhn de Garavito, J./Guijarro-Fuentes, P. (2002). "L2 acquisition of indefinite object drop in Spanish", in J. Costa/M. Freitas (eds.), *Proceedings of GALA 2001*, Lisbona: Associação Portuguesa de Linguística.
- Bruton, A. (2000). "What exactly are positive and negative evidence in SLA?", *RELC Journal*, 2, pp. 120-133.
- Carroll S. (2001). *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- (2017). "Exposure and input in bilingual development", *Bilingualism: Language and Cognition*, 20, pp. 3–16.
- Chini, M. (2018). "Riflessioni sul contributo della linguistica acquisizionale alla didattica di L2", in L. Corrà (ed.), *Educazione linguistica in classi multietniche*, Roma: Aracne, pp. 21-60.
- Corder, P. (1984). "La lingua dell'apprendente", in E. Arcaini/B. Py (eds.), *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 49-72.
- Cuza A./Guijarro-Fuentes P./Pires A./Rothman J. (2013). "The syntax-semantics of bare and definite plural subjects in the L2 Spanish of English natives", *International Journal of Bilingualism*, 17, pp. 634-652.

- DeKeyser, R. (2005). "What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues", *Language Learning*, 55, pp. 1-25.
- Della Putta, P. (2016). "Do we also need to unlearn constructions? The case of constructional negative transfer from Spanish to Italian and its pedagogical implications", in S. De Knop/G. Gilquin (eds.), *Applied Construction Grammar*, Berlin: De Gruyter, pp. 237-270.
- Della Putta, P./Strik-Lievers, F. (2020). "From Spanish <estar + gerund> to Italian <stare + gerund>. When teaching to unlearn is needed", *Zeitschrift für Interkulturelles Sprachenunterricht*, 25, pp. 1407-1430.
- (2023). "Similar forms with different functions and uses. The (un)learning of the Italian periphrasis *andare a* + infinitive by L1-Spanish speakers", *Studi e saggi linguistici*, 61(1), pp. 9-50.
- Dietrich, W. (1973). *Der periphrastische Verbalaspekt in den romanischen Sprachen*, Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, N./Sagarra, N. (2010). "The bounds of adult language acquisition: blocking and learned attention", *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp. 553-580.
- Fernández De Castro, F. (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*, Madrid: Gredos.
- Frosini, G. (2020). "Andiamo a... servire la risposta!", *Italiano Digitale*, 13(2), pp. 84-86.
- Gabriele, A./Alemán Bañón, J./López Prego, B./Canales, A. (2015). "Examining the influence of transfer and prototypes on the acquisition of the present progressive in L2 Spanish", in D. Ayoun (ed.), *The acquisition of the present*, Amsterdam: JohnBenjamins, pp. 113-151.
- García Fernández, L. (2009). "Semántica y sintaxis de la perífrasis <estar + gerundio>", *Moenia*, 15, pp. 245-274.
- Gass, S./Mackay, A. (2002). "Frequency effects and second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), pp. 249-260.
- Giacalone Ramat, A. (1992). "Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relations", *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp. 297-322.
- Gómez Torrego, L. (1999). *Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo*, in I. Bosque/V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 3323-3390.
- Gooskens, C./Heuven, J./Golubović, J./Schüppert, A./Swarte, F./Voigt, S. (2018). "Mutual intelligibility between closely related languages in Europe", *International Journal of Multilingualism*, 15(2), pp. 169-193.
- Hafner, J. (2015). "Computer system unlearning in individuals", in T. X. Bui/R. H. Sprague (eds.), *48th Hawaii international conference on system sciences (HICSS)*, Hawaii: Kauai, pp. 3860-3869.
- Hohwy, J. (2013). *The predictive mind*, Oxford: Oxford University Press.
- Housen, A./De Clerq, B./Kuiken, F./Vedder, I. (2019). "Multiple approaches to complexity in second language research", *Second Language Research*, 35, pp. 3-21.
- Inagaki, S. (2001). "Motion verbs with goal PPs in the L2 acquisition of English and Japanese", *Studies in Second Language Acquisition*, 23, pp. 153-170.
- Iverson, M./Rothman, J. (2015). "Object drop in L2 Spanish, (complex) feature reassembly and L1 pre-emption: Comparing English, Chinese, European and Brazilian Portuguese learners", in T. Judy/S. Perpiñán (eds.), *The acquisition of Spanish in understudied language pairings*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 255-280.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*, New York: Longman.
- Laca, B. (2021). "Non-passive verbal periphrases in the Romance languages". *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics* [disponibile online: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.640>]
- Lara-Bermejo, V. (2016). "La expresión del futuro en las lenguas romances de la Península Ibérica", *Boletín de la Real Academia Española*, 96(314), pp. 529-558.
- Larrañaga, P./Treffers-Daller, J./Tidball, F./Ortega, M. (2012). "L1 transfer in the acquisition of manner in Spanish by native speakers of English", *International Journal of Bilingualism*, 16, pp. 117-138.
- Legate, J./Yang, C. (2007). "Morphosyntactic learning and the development of tense", *Language Acquisition*, 14, pp. 315-344.
- Long, M. (2020). "Enhanced incidental and implicit L2 acquisition for international students", in S. Rastelli/C. Bagna, *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali otto commenti*, Pisa: Pacini, pp. 23-41.
- Matte Bon, F. (2006). "Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, "ir a" + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo", *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 6.
- McManus, K. (2022). *Crosslinguistic influence and second language learning*. New York: Routledge.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Olbertz, H. (1998). *Verbal periphrases in a functional grammar of Spanish*, Berlin: De Gruyter.
- Phillips, C. (1995). "Syntax at Age 2: Cross-Linguistic Differences", *MIT Working Papers in Linguistics*, 26, pp. 73-94.
- Prawatmuang, W./Yuan, B. (2020). "Roles of positive and indirect negative evidence in L2 feature reassembly. An empirical study of L2 acquisition of Chinese and Thai collective markers", *Journal of Second Language Studies*, 3, pp. 205–232.
- Rothman, J./Iverson, M. (2011). "L1 preemption and L2 learnability: The case of object drop in Brazilian Portuguese native learners of L2 Spanish", in N. Danis/K. Mesh/H. Sung (eds.), *BUCLD 35: Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press, pp. 296–307.
- Schmid, S. (1994). *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella svizzera tedesca*, Milano: Franco Angeli.
- Smeets, L. (2023). "Feature reassembly and L1 preemption: Acquiring CLLD in L2 Italian and L2 Romanian", in *Second Language Research*, online first, <https://doi.org/10.1177/02676583231156307>.
- Squartini, M. (1998). *Verbal periphrases in Romance. Aspect, actionality and grammaticalization*, Berlin: De Gruyter.
- Strik-Lievers, F. (in corso di stampa). "Andare a + infinito. Una perifrasi in movimento, fra mutamento e variazione".
- Valentini, A. (2007). "La perifrasi *andare a* + infinito nell'italiano contemporaneo", *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, 36(2), pp. 215-234.
- (2016). "La prospettiva psicolinguistica sull'input in L2", in A. Valentini (ed.), *L'input per l'acquisizione di lingue seconde: strutturazione, percezione, elaborazione*, Firenze: Cesati, pp. 25-42.
- White, L. (1991). "Argument structure in second language acquisition", in *French Language Studies*, 1, pp. 189-207.
- Yllera, A. (1999). "Las perífrasis verbales de gerundio y participio", in I. Bosque/V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3391–3441.
- Yuan, B. (2001). "The status of thematic verbs in the second language-acquisition of Chinese: against inevitability of thematic-verb raising in second language acquisition", *Second Language Research*, 17, pp. 248-272.