

PAOLO DELLA PUTTA¹

“Hai visto a tuo amico?” L’effetto dell’input su due tratti caratteristici dell’interlingua italiana degli ispanofoni

Research on Spanish-speaker learners of Italian (SLI) has demonstrated that SLI omit the article before the possessive (art+poss), such as in **questa è mia casa* and use the Prepositional Accusative (PA) in SVO sentences, such as in **ho salutato a Marco*. The learning path that leads SLI to the acquisition of these two features is different: SLI have to learn to add art+poss to their interlanguage and they have to unlearn to add AP, a property of their L1. 68 instructed SLI were divided in two groups. Group A read 5 text where the absence of AP was enhanced, group B read the same texts where the enhanced feature was art+poss. The participants underwent a three-timed temporized grammatical judgement task. The results show that the effects of the textual input enhancement are different for AP and art+poss, thus demonstrating that features to be unlearned require stronger pedagogical interventions.

1. Introduzione

In questo contributo presentiamo i risultati di uno studio di glottodidattica sperimentale (Nuzzo - Rastelli, 2011) condotto con apprendenti ispanofoni di italiano L2.

Abbiamo testato gli effetti di un trattamento di *Focus on Form* proattivo, poco intrusivo e integrato (Spada - Lightbown, 2008; Loewen, 2011) come il *Textual Input Enhancement* (TIE, Wong, 2005) su due caratteristiche tipiche dell’interlingua italiana degli ispanofoni: l’uso dell’acusativo preposizionale (AP) in frasi con struttura SVO e l’omissione dell’articolo pre-aggettivo possessivo (ART) nel sintagma nominale a struttura canonica articolo + possessivo + nome.

68 studenti universitari ispanofoni sono stati divisi in due gruppi (A e B) a cui sono stati fatti leggere cinque testi identici nei quali la tecnica del TIE è stata applicata o sull’AP (gr. A) o sull’ART (gr. B). Gli informanti sono stati sottoposti a tre momenti di testing (prima del trattamento, a una settimana e a due mesi dalla sua fine) in cui, oltre a misurare l’accuratezza dei giudizi di grammaticalità di frasi stimolo, sono stati misurati i tempi di reazione.

Il contributo è organizzato come segue: nella seconda sezione verranno presentate le caratteristiche di AP e ART nell’italiano degli ispanofoni, nella terza sezione il transfer di AP e ART verrà motivato in base ad approcci sia generativi sia *input-based* all’acquisizione delle lingue seconde e nella quarta sezione verrà descritto il

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

design sperimentale dello studio. I risultati e la loro discussione saranno presentati nella quinta parte del lavoro.

2. *L'italiano degli ispanofoni*

L'attenzione data all'italiano parlato dagli ispanofoni trova fondamento nell'alto grado di somiglianza strutturale fra italiano e spagnolo. Le prospettive di analisi degli studi dedicati al contatto di queste due lingue spaziano dalla sociolinguistica (Vietti, 2005; Calvi, Mapelli - Bonomi, 2010) alla linguistica acquisizionale (Schmid, 1994; Bailini, 2011), dalla linguistica contrastiva (Carrera Díaz, 2007) alla glottodidattica (De Benedetti, 2006; Zurlo, 2009; Della Putta, 2011).

C'è consenso nel definire gli ispanofoni «facilitati dalla vicinanza strutturale» (Vietti, 2005: 106) della loro lingua madre all'italiano: le interlingue di questi apprendenti mostrano, sin dai primi rilievi, caratteristiche delle varietà intermedie e avanzante, «scavalcando» così le varietà iniziali basiche e post-basiche (Schmid, 1994: 80; Vietti, 2005: 106 e, per un approfondimento, 99-110). Lo studio di Schmid depone a favore dell'ipotesi del continuum di ristrutturazione (Corder, 1984) secondo la quale «alcuni sottosistemi della L2 vengono costruiti a partire dal modello della L1 con alcuni opportuni aggiustamenti» (Chini, 2005: 58). Secondo Schmid (1994: 253), infatti,

l'avvicinamento alla L2 prosegue mediante la sostituzione di ipotesi fallaci con ipotesi più confacenti ai dati provenienti dall'input; [...] questo processo di sostituzione provoca l'abbandono di un'ipotesi di congruenza a favore della strategia della differenza.

Venendo ai tratti linguistici considerati nel nostro studio², è noto che gli ispanofoni usano l'AP in frasi SVO (1, 2) e che omettono l'articolo davanti all'aggettivo possessivo nel sintagma nominale (3, 4).

- (1) Hanno ferito *a* mio marito (Vietti, 2005: 119)
- (2) Conosceva *a* uno (Schmid, 1994: 208)
- (3) Perché dovevano studiare miei figli (Vietti, 2005: 115)
- (4) Venivano a prendere sue cose (Schmid, 1994: 187)

2.1 L'accusativo preposizionale

L'AP è una manifestazione del più generale fenomeno della marcatura differenziale dell'oggetto che consiste nel marcare «una relazione non ovvia dal punto di vista pragmatico e semantico» (Iemmolo, 2009) dell'oggetto diretto (OD) all'interno dell'enunciato. L'AP si istanzia, grazie alla presenza della preposizione 'a' pre-OD,

² Rimandiamo, per motivi di spazio e salienza, alla letteratura citata sopra per un'esauriva descrizione dell'italiano degli ispanofoni e delle sue ragioni.

in due contesti: nelle frasi a ordine canonico SVO (5) e nelle frasi a ordine non canonico in cui l'OD viene dislocato alla periferia della frase (6):

(5) Sp: *volverè a ver a Mario* (Carrera Díaz, 1997: 209)

(6) It: *a me non mi convince questo* (Iemmolo, 2010: 253)

Nelle frasi a ordine marcato l'AP segnala lo spostamento di OD, per motivi di salienza informativa, in una posizione sintattica non prototipica, mentre nei contesti SVO esso precede gli OD che non possiedono le caratteristiche semantiche tipiche di questo costituente, generalmente meno animate e meno specifiche di quelle del soggetto (Leonetti, 2004; Iemmolo, 2010). In quest'ultimo caso vengono marcati gli OD con alto grado di animatezza e definitezza ovvero, prototipicamente, referenti umani altamente specificati.

L'AP è obbligatorio, in spagnolo, in entrambi i contesti³ (Leonetti, 2008); in italiano standard – il modello linguistico a cui si fa riferimento in un corso di lingua straniera – e nelle sue varietà settentrionali – varietà a cui sono stati esposti i partecipanti a questo studio – l'AP è assente in frasi a struttura SVO⁴ (Lorenzetti, 2002; Iemmolo, 2010), mentre è presente sui pronomi di prima e seconda persona nelle frasi con ordine marcato (Berretta, 2002).

Per gli scopi di questo lavoro, ci focalizzeremo solo sulla presenza di AP in frasi SVO.

2.2 L'articolo pre-possessivo

La categoria della definitezza viene marcata, sia in italiano sia in spagnolo, sul sistema dell'articolo. Come sottolineato da Schmid (1994: 181 e segg.), il sistema dell'articolo nelle due lingue presenta sia fenomeni di alta corrispondenza sia di relativa differenza: a un'alta congruenza formale degli articoli singolari si oppongono le forme del plurale, caratterizzate – in italiano – da una maggiore allomorfia e da una minore trasparenza e coerenza interna.

In italiano l'articolo è obbligatorio anche davanti agli aggettivi possessivi mentre in spagnolo, in questo contesto, esso non è necessario:

(7) It: *La mia macchina è rossa*

(8) Sp: *Mi coche es rojo*

Il comportamento dell'aggettivo possessivo italiano in questo ambito è da ascrivere all'assunzione di un valore qualificativo, a differenza di quanto accade in spagnolo in cui esso assume anche valenze specificative. In quest'ultimo caso gli aggettivi possessivi, come altri specificatori, non devono essere preceduti dall'articolo (Andorno,

³ Vi sono anche, in spagnolo, casi in cui l'AP presenta diversi livelli di opzionalità che sono, però, più rari e non pertinenti al nostro disegno sperimentale (cfr. Guijarro-Fuentes, 2011).

⁴ Ricordiamo che nelle varietà regionali del centro-sud Italia è comune la presenza dell'AP anche in frasi a struttura SVO (cfr. Lorenzetti, 2002: 86).

2003: 19). Nel caso dei nomi di parentela singolari e non modificati, però, l'aggettivo possessivo italiano si comporta come uno specificatore non richiedendo, quindi, l'antecedenza di un articolo:

(9) Mia madre abita a Roma

Questa eccezione è dovuta alla peculiarità della classe dei nomi di parentela, intermedia tra nomi propri e nomi comuni. Quando il nome di parentela è al singolare ed è preceduto dal possessivo c'è un'oscillazione verso il nome proprio ('mia madre' = 'Rossella'), data la piena determinazione e la piena e univoca relazione di parentela fra il possessore e il posseduto; in questo caso, come accade con i nomi propri di persona, in italiano standard non è necessario l'uso dell'articolo (Penello, 2002)⁵.

3. *Percorsi acquisizionali*

Come è noto, il sistema dell'articolo italiano è generalmente complesso da acquisire: sono frequentemente attestate omissioni, semplificazioni del paradigma o sovraestensioni delle forme più salienti e frequenti (Chini - Ferraris, 2003: 54-57). Per il pubblico ispanofono le cose sono un po' diverse. Schmid (1994: 182) testimonia infatti che «anche nell'acquisizione del microsistema dell'articolo questi ultimi [gli ispanofoni, nda] sono decisamente avvantaggiati dall'evidente similarità strutturale tra L1 e L2». La tendenza a elidere l'articolo in posizione pre-possessiva, benché comune a questi apprendenti, sembra essere sin da subito accompagnata a fenomeni di ipergeneralizzazione del modello italiano: è stata infatti notata la presenza dell'articolo pre-possessivo davanti a nomi di parentela o in altri contesti non richiesti né dalla L1 né dalla L2 (Schmid, 1994: 186-187). Numerosi studi condotti con apprendenti ispanofoni guidati, nonostante classificano l'omissione di ART come "errore comune" di questi discenti, lo riportano come tipico degli stadi di competenza iniziali e testimoniano come, ai livelli di competenza intermedi, esso tenda a scomparire (Debenedetti, 2006; Zurlo, 2009; Ferrario, 2013).

L'AP è, invece, un tratto molto difficile da "eliminare" dalle interlingue degli ispanofoni. In tutti gli studi sin qui pubblicati, infatti, esso è riportato come errore altamente fossilizzabile e presente anche dopo anni di istruzione o di esposizione all'input (cfr. la letteratura riportata sopra).

L'AP sembra essere, quindi, un errore molto più facilmente fossilizzabile rispetto ad ART che, invece, è soggetto a percorsi di correzione autonomamente tendenti al modello della L2.

⁵ Nel caso dei nomi di parentela al plurale né la determinazione né l'univocità di relazione sono pienamente soddisfatte ed è quindi necessario l'articolo pre-possessivo.

3.1 Apprendimento e disapprendimento

I diversi esiti acquisizionali di AP e ART sono da ascrivere, secondo noi, alla necessità di compiere due operazioni mentali distinte per venire a capo di questi errori.

Già Schmid (1994: 209) scrisse, sull'AP: «nell'acquisizione dell'italiano un ispanofono dovrebbe imporre una restrizione di una regola della sua L1, se ammettiamo che la sintassi dell'interlingua parta fundamentalmente da ipotesi di congruenza».

Seguendo la traccia interpretativa proposta da Schmid cercheremo, qui, di motivare i diversi esiti acquisizionali di AP e ART.

La *Full Transfer Hypothesis* (FTH, Schwartz - Sprouse, 1996) postula che, in apprendenti adulti, il percorso acquisizionale di una L2 inizia dalla configurazione dei parametri propria della L1, lo stato iniziale da cui l'acquisizione origina. I parametri si manifestano, secondo il quadro formale minimalista, nel lessico funzionale di una lingua, ovvero in determinanti, classificatori, morfemi grammaticali ecc., dunque in classi di parole chiuse portatrici di valori esclusivamente grammaticali, di norma poco salienti e difficilmente distinguibili nella catena fonica (Ellis, 2006). La variazione interlinguistica di queste classi di parole è il manifestarsi della variazione dei valori dei parametri (Judy, 2011).

Secondo la FTH, i valori iniziali dei parametri sono quelli della L1 che devono essere rifissati (*resetted*) seguendo il modello della L2 sulla base dell'analisi dell'input accessibile all'apprendente. L'esposizione allo stimolo linguistico fornisce al discente due tipi di prove, una positiva e una negativa indiretta. La prova positiva porta ai sensi dell'apprendente un esempio concreto e processabile di ciò che è corretto in L2, ovvero mostra ciò che può essere detto tramite la presenza fisica di un elemento nell'input. La prova negativa indiretta, invece, spinge l'apprendente a inferire dall'assenza di un elemento nell'input che una data proprietà o regola grammaticale è inesistente o errata in quella lingua (Carroll, 2001: 18-21; Gass - Mackey, 2002). Una prova positiva è uno stimolo più forte e affidabile di una prova negativa indiretta: un elemento fisicamente presente nell'input ha un "corpo", dunque possiede un certo livello di salienza fonica e una certa rilevanza comunicativa e risulta, quindi, più facilmente notabile e processabile di un elemento completamente assente. Il quadro si fa ancora più complesso quando, per evitare il transfer di una proprietà di L1, l'apprendente può avvalersi solo della prova negativa indiretta fornita dalla L2. In questo caso, infatti, i discenti dovranno notare l'assenza in L2 di un elemento presente nella loro L1 che viene costantemente trasferito nelle loro interlingue. Disapprendere (*unlearn*) una regola della propria L1 basandosi esclusivamente su una prova negativa indiretta è un compito arduo, di cui spesso gli apprendenti non vengono a capo nemmeno dopo lunghi periodi di esposizione all'input (Lefebvre *et al.*, 2006; Bowles - Montrul, 2008; Judy, 2011).

È argomento di discussione fra i ricercatori se, nel caso del disapprendimento, sia necessario un intervento esterno che fornisca una prova negativa diretta – come una correzione dell'insegnante – che aiuti gli studenti a notare l'agrammaticalità in L2 di alcune scelte fatte sulla base del modello di L1 o se, invece, la sola esposizione

all'input possa, con il tempo, essere sufficiente a resettare anche questi parametri (White, 1991; Yin - Kaiser, 2011).

Vi è invece sostanziale consenso sul fatto che i contesti in cui una prova negativa diretta può essere necessaria sono quelli in cui la relazione fra i valori dei parametri della L1 e della L2 in un determinato contesto linguistico è asimmetrica, ovvero quando a un numero X di valori di un parametro in L1 corrisponde un numero inferiore (X-1) di valori dello stesso parametro in L2. La relazione contraria (L1 = X; L2 = X + 1) sembra invece non richiedere alcuna evidenza negativa per far sì che i parametri della L1 vengano rifissati, con il tempo, conformemente a quelli della L2. Questo tipo di relazione, chiamata *Subset-Superset Relationship* (SSR) (Conradie, 2010; Judy, 2011), si manifesta concretamente per AP e ART in questo modo:

ART: L1 subset – L2 superset

ART in spagnolo è, come abbiamo visto (cfr. § 2), sempre negativo, mentre in italiano può essere sia negativo sia positivo:

- (10) It: a) Questa è la mia casa [+ ART]
 b) Questa è mia madre [- ART]
 (11) Sp: a) Esta es mi casa [- ART]
 b) Esta es mi madre [- ART]

In questo caso gli apprendenti ispanofoni dovranno imparare ad aggiungere un valore al loro *setting* iniziale e avranno, dall'input, un'evidenza positiva di questo, ovvero potranno notare la presenza dell'articolo in posizione pre-possessiva.

AP: L1 superset – L2 subset

In contesto SVO, AP in Spagnolo può avere valore sia positivo sia negativo, mentre in Italiano standard è sempre negativo:

- (12) It: a) Aspetto Marco [-AP]
 b) Aspetto l'autobus [-AP]
 (13) Sp: a) Espero a Marc [+AP]
 b) Espero el bus [-AP]

Gli apprendenti ispanofoni, facendo in questo contesto pieno riferimento alla loro L1 (cfr. § 2), assumono che entrambe le configurazioni del parametro AP possono essere applicate all'italiano e dovranno quindi disapprendere a istanziare il valore [+AP].

La sola esposizione all'input non è sufficiente a scartare l'ipotesi [+AP]; in questo caso, infatti:

- l'input italiano fornisce solamente una prova negativa indiretta che la presenza del valore [+AP] in contesto SVO è errata;

- l'assenza della "a" pre-oggetto è la realizzazione di uno dei due valori di questo parametro in spagnolo e questo può far inferire che al valore [-AP] italiano possa corrispondere anche il valore [+AP];
- l'italiano fornisce una certa quantità di "falsi positivi", ovvero di indizi nell'input che possono far erroneamente deporre per la coesistenza di entrambi i valori di AP in contesto SVO: la presenza, anche in italiano, di [+AP] in frasi scisse (cfr. § 2); la presenza di costruzioni molto frequenti e dal valore semantico tendenzialmente congruente come, per esempio, "chiamare qualcuno" e "telefonare a qualcuno", la cui diversa struttura argomentale è di difficile identificazione da parte degli apprendenti.

In questo studio ci proponiamo di verificare se:

1. i dati elicitati dal nostro campione di studenti ispanofoni di italiano L2 confermano quanto emerso dai precedenti studi, ovvero che AP è un errore più difficilmente riconoscibile e correggibile rispetto ad ART;
2. il TIE, ovvero l'innalzamento percettivo dell'evidenza positiva fornita dall'input (cfr. § 4), influisce allo stesso modo sull'apprendimento di AP e di ART o se, invece, gli effetti sono diversi;
3. nel caso in cui gli effetti ottenuti siano diversi, è confermata l'ipotesi secondo la quale AP (il tratto in relazione L1 superset-L2 subset) beneficia meno di un miglioramento percettivo dell'input rispetto ad ART. Si conferma quindi l'ipotesi che per aiutare gli ispanofoni a non applicare AP anche all'italiano è necessaria una prova negativa diretta, ovvero una correzione?

4. *L'esperimento*

4.1 Gli informanti

68 studenti ispanofoni (età media 21,4) iscritti a corsi di lingua italiana presso centri linguistici universitari sono stati reclutati per partecipare allo studio. I criteri secondo cui sono stati scelti sono:

- esclusione del bilinguismo (per es. spagnolo/catalano);
- nessuna istruzione formale in italiano prima di arrivare in Italia;
- periodo di studio formale della lingua italiana all'inizio della sperimentazione di circa due mesi;
- i mesi di istruzione formale a inizio sperimentazione dovevano essere stati fatti con lo stesso insegnante (partecipante alla sperimentazione) e all'interno della stessa classe;
- gli studenti sono residenti nel nord Italia, e dunque non esposti a varietà diatopiche di italiano in cui l'AP si può trovare anche in contesti SVO.

Gli informanti sono stati divisi arbitrariamente in 2 gruppi, A (n = 35) e B (n = 33). I fini della ricerca non sono stati loro rivelati.

4.2 Gli insegnanti coinvolti e i corsi

Al progetto di ricerca hanno partecipato 5 insegnanti (di cui uno è il ricercatore) che sono stati informati delle finalità e della metodologia di ricerca del progetto. All'inizio dei corsi di lingua, dunque circa 2 mesi prima dell'inizio della sperimentazione, i materiali didattici utilizzati sono stati adeguatamente modificati affinché nessuna spiegazione metalinguistica dell'articolo italiano vi comparisse. Con gli insegnanti è stato inoltre concordato che per l'intera durata del corso il sistema dell'articolo e l'AP non sarebbero stati trattati, né a livello di presentazione/esercitazione della regola, né tramite correzioni orali e/o scritte delle produzioni degli studenti. I corsi, della durata media di 55 ore distribuite in un lasso di tempo variabile fra i 3 e i 4 mesi, prevedevano un programma di natura nozionale-funzionale che trattasse strutture, lessico e funzioni comunicative tipicamente presentate ed esercitate con studenti principianti.

4.3 I materiali

Sono stati somministrati 5 testi di difficoltà adeguata per questo tipo di studenti con relative attività (domande a scelta multipla o a risposta libera) volte a testarne la comprensione. I testi, di lunghezza media di 400 parole, sono stati letti individualmente in classe dagli studenti, che hanno poi risposto alle domande di comprensione. L'insegnante ha corretto le risposte *in plenum*. Il trattamento è durato circa 100 minuti distribuiti in 5 lezioni, per un lasso di tempo variabile dai 10 giorni alle 2 settimane.

Le strutture grammaticali presenti nei testi sono state adeguatamente bilanciate in base al programma affrontato dalle classi: nessun elemento grammaticale sconosciuto agli apprendenti era presente.

I testi sono stati manipolati con la tecnica del TIE, il cui scopo è indirizzare l'attenzione dei discenti su quelle forme linguistiche che, per scarsa salienza percettiva o comunicativa o per motivi di interferenza fra L1 e L2, si dimostrano particolarmente ardue da acquisire. È, quindi, una scelta didattica poco intrusiva di esclusiva focalizzazione attentiva (Wong, 2005; Winke, 2013). L'ipotesi del *noticing* sostiene infatti che riuscire a portare all'attenzione selettiva la presenza di una forma nell'input è la prima necessaria operazione cognitiva verso l'acquisizione di quel tratto (Schmidt, 2001).

Nei testi il TIE è stato applicato in questi modi:

- Su AP: Maria ha conosciuto Francesco;
-
- Su ART: il mio amico si chiama Luca.

Il gruppo A ha letto i testi con TIE su AP, il gruppo B quelli con TIE su ART. I testi presentati sono uguali, l'unica variazione è il fenomeno su cui è stato applicato il TIE. Globalmente sono state fatte 56 evidenziazioni, per una media di 10 TIE per testo.

Nei testi non sono stati presentati casi di frasi scisse con AP né di nomi di parentela che avrebbero richiesto un possessivo non preceduto dall'articolo⁶.

4.4 Procedure ed elicitazione dei dati

Gli informanti sono stati sottoposti a 3 momenti di testing, uno pre-trattamento e 2 post-, a una settimana e a 2 mesi dalla sua fine.

I test si sono svolti come segue. I singoli soggetti sono stati fatti sedere davanti allo schermo di un computer su cui apparivano in sequenza 60 frasi italiane. Le frasi permanevano sullo schermo per 6 secondi, intervallate da una pausa di 2 secondi. Ogni 10 frasi l'informante aveva a disposizione una pausa più lunga che poteva essere interrotta a piacimento schiacciando un pulsante della tastiera. Ai soggetti è stato chiesto di dare un giudizio di grammaticalità sulle frasi schiacciando due pulsanti (Vero/Falso) di adeguata grandezza aggiunti come periferica al computer. Il programma DMDX (Jiang, 2012) ha registrato sia i giudizi di grammaticalità (GG), sia il tempo impiegato (*reaction times*, RT) per darli. Gli item sperimentali sono 20 frasi suddivise come riportato nella tab. 1.

Tabella 1 - *Item sperimentali*

Frase corrette AP (AP+)	Frase corrette ART (ART+)
Es: Carlo saluta Lucia con GG positivo	Es: La mia macchina è rossa con GG positivo
Frase scorrette AP (AP-)	Frase scorrette ART (ART-)
Es: Marco incontra a Francesca con GG negativo	Es: Quella è mia casa con GG negativo

La creazione degli item sperimentali è stata la seguente. Per AP sono stati scelti 5 verbi preventivamente esercitati e presentati in classe il cui significato è, comunque, molto trasparente in spagnolo. Gli item sono stati costruiti attorno a questi verbi proponendo, nei 3 momenti di testing, variazioni non sostanziali nel significato e nella forma della frase per evitare la memorizzazione.

Per ART sono stati scelti nomi appartenenti alle prime 2 classi di flessione dei sostantivi, altamente trasparenti in spagnolo e conosciuti dagli studenti. A questi nomi sono stati accompagnati 5 aggettivi, anch'essi appartenenti alle prime 2 classi, molto frequenti e noti agli studenti.

Gli item proposti non presentano difficoltà semantiche o morfosintattiche particolari per gli informanti e sono di lunghezza molto simile. I restanti 40 distrattori non hanno mai presentato agli informanti frasi scisse con AP o frasi contenenti nomi di parentela preceduti dall'articolo senza il possessivo⁷.

⁶ È stato molto sorprendente rilevare come, durante la somministrazione dei testi, nessuno studente abbia chiesto spiegazioni agli insegnanti sulle ragioni delle manipolazioni. Non abbiamo, in questa sede, abbastanza spazio per cercare di motivare questa totale assenza di reazione durante il trattamento che è rimasto, dunque, totalmente implicito.

⁷ Per motivi di spazio non è possibile elencare qui gli item linguistici usati nei test. Chi fosse interessato può contattare l'autore per averli.

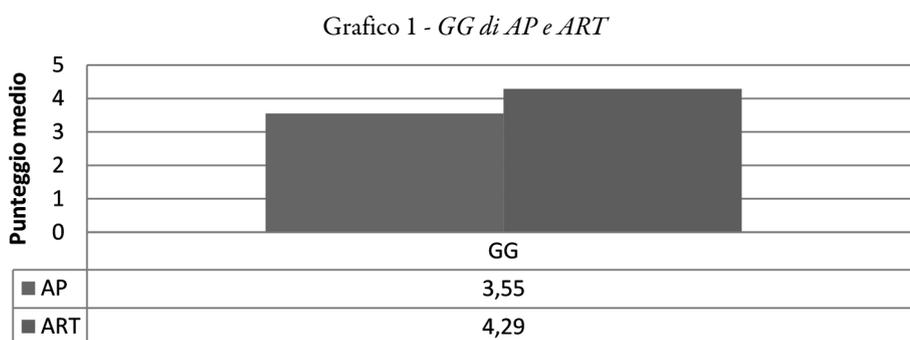
5. *Analisi dei dati*

Per analizzare i GG è stato seguito il protocollo usato in Gutiérrez (2013): a ogni risposta corretta è stato assegnato un punto, alle risposte scorrette 0 punti. L'intervallo del punteggio varia da 0 a 5 per ogni gruppo di item sperimentali (cfr. § 4.5). I RT sono espressi in millisecondi (ms), come di norma avviene con questo tipo di tecnica sperimentale (Jiang, 2012).

Analizziamo ora i dati richiamando, di volta in volta, le domande di ricerca enunciate in § 3.1.

5.1 Accuratezza su AP e ART

Esistono variazioni significative nell'accuratezza dei GG dati dagli informanti nel test - dunque nella condizione a trattamento zero - rispetto ad AP e ART? I risultati sono riportati in graf. 1:



Un test ANOVA indica che le differenze riscontrate fra le 2 variabili sono significative: $F(1,66) = 8.468$, $p = .004$. Il dato conferma quanto detto in 3.1: AP è un errore di più complesso riconoscimento e percezione che ART.

5.2 Effetti del TIE

Una tecnica di TIE, ovvero di solo innalzamento percettivo dell'evidenza positiva fornita dall'*input*, giova allo stesso modo all'apprendimento di AP e di ART o, invece, gli esiti sono diversi?

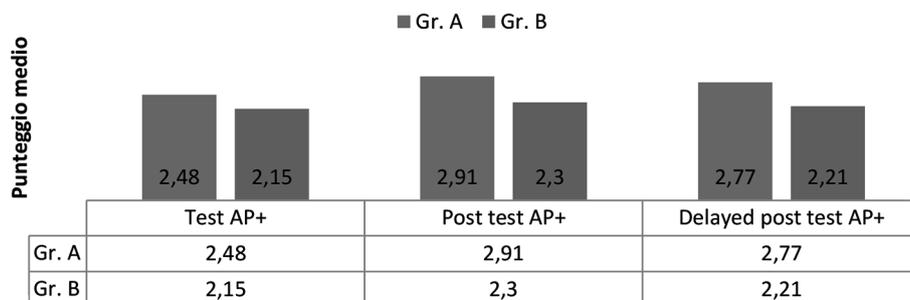
5.2.1 Parametro AP

Per AP, A è il gruppo sperimentale.

5.2.1.1. Giudizi AP+

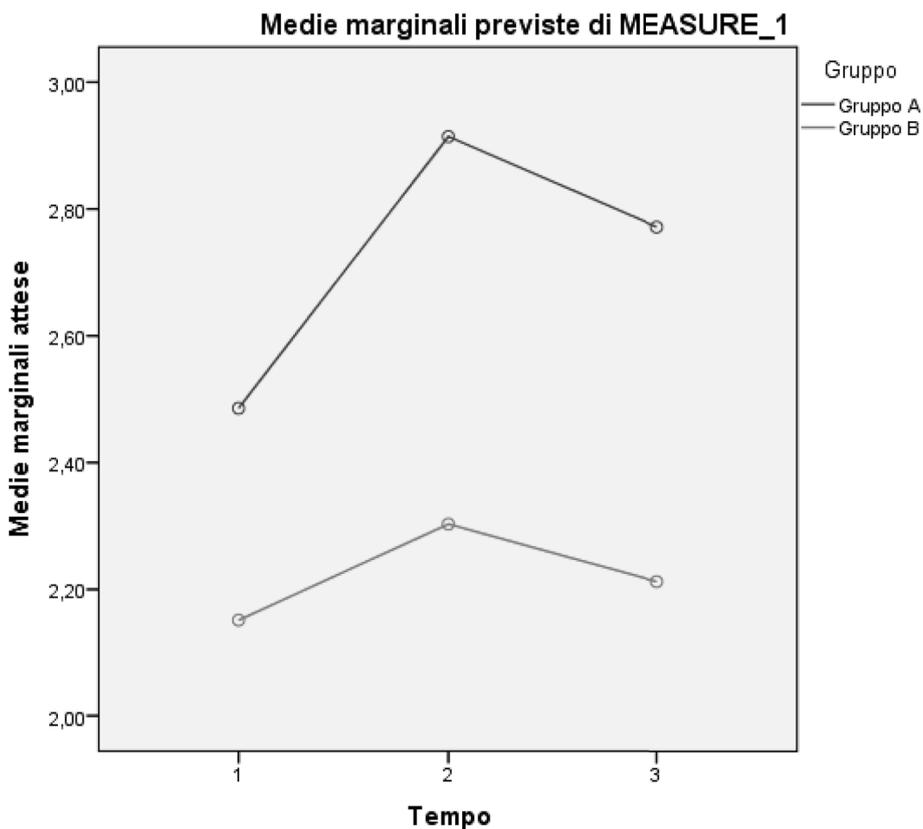
Nel graf. 2 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 2 - Accuratezza GG AP+



I risultati di un test ANOVA dimostrano che l'accuratezza più alta di A ha significatività statistica solo nel post-test ($F(1,66) = 7.01, p = .010$) e nel post-test differito ($F = 6.78, p = .011$).

Grafico 3 - Variazione di GG nel tempo



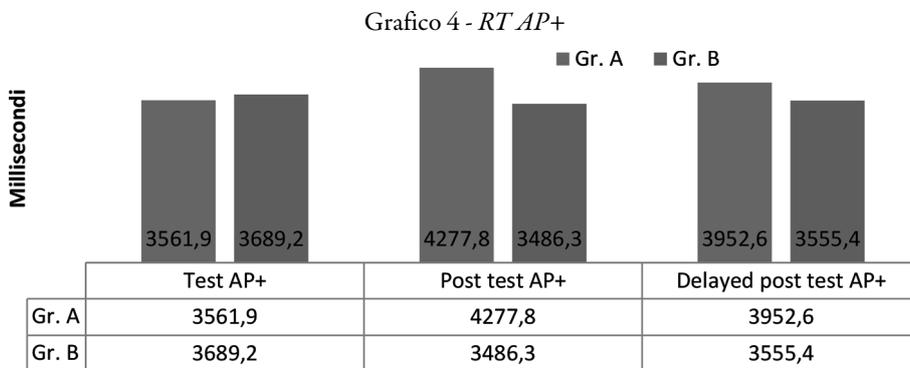
Eseguiamo ora un'ANOVA a misure ripetute in cui la variabile entro i soggetti è il tempo e la variabile fra i soggetti è l'appartenenza ad A o a B. La variabile tempo non è controllabile dallo sperimentatore: i soggetti possono aver variato i loro GG (o i loro RT) solo grazie all'effetto dell'esposizione all'input nei 2 mesi intercorsi fra il post-test e il post-test differito. È importante discriminare in quali casi la variazione dei risultati è dovuta solo al tempo, solo all'appartenenza al gruppo o all'interazione di questi due fattori, ovvero quando è possibile asserire che gli effetti del TIE, nel far variare i GG, sono costanti nel tempo o quando l'oscillazione dei RT è imputabile congiuntamente agli effetti del trattamento e al tempo trascorso fra i diversi momenti di testing.

Per AP+ né l'interazione tempo/gruppo né il tempo hanno un effetto significativo, mentre l'appartenenza al gruppo è la variabile responsabile dei risultati ($F = 10.22, p = .002$).

Come si evince dal graf. 3, la variazione più significativa è avvenuta nel post test, dove A è nettamente migliorato nei GG. Nel post-test differito l'accuratezza di A si abbassa, indicando che non vi è interazione fra il tempo e il gruppo: è quindi probabile che gli effetti del TIE per questo parametro siano transitori e non abbastanza forti da durare nel tempo.

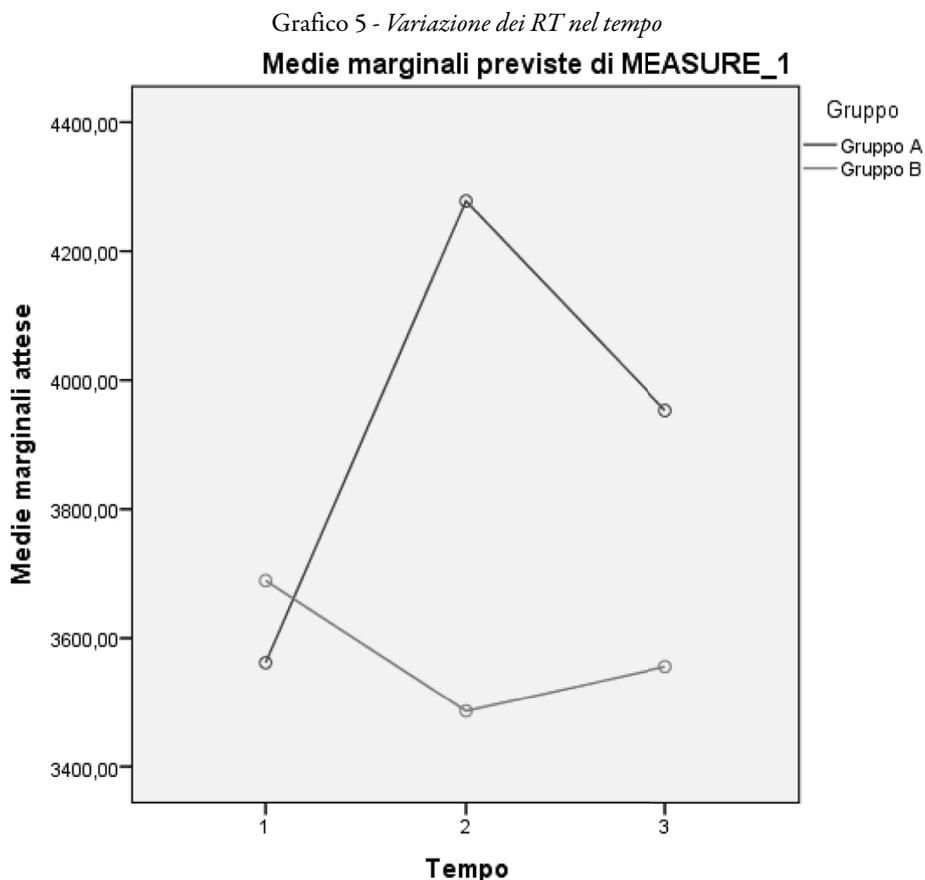
5.2.1.2 Tempi di reazione AP+

Nel graf. 4 sono riportate le statistiche descrittive.



I RT di A si alzano nel post-test e si abbassano nel post-test differito, mentre quelli di B rimangono tendenzialmente costanti.

La variazione fra gruppi dei RT è significativa nel post-test ($F = 17.4, p = .000$) e nel post-test differito ($F = 8.46, p = .005$), entrambi momenti in cui A ha aumentato i RT. La differenza non è significativa nel test. Un'ANOVA a misure ripetute (graf. 5) rivela che l'interazione tempo/gruppo ha un effetto significativo sulla variazione dei RT ($F = 17.62, p = .000$).

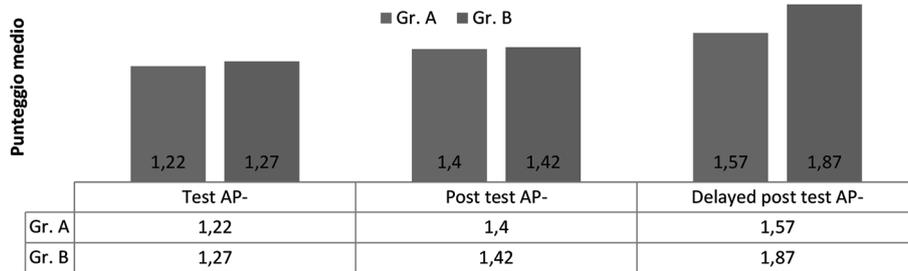


Un post-hoc test (correzione di Bonferroni) mostra che l'unica oscillazione significativa ($p = .033$) fra i RT avviene fra il test e il post-test. L'interazione gruppo/tempo è infatti molto evidente per A fra i primi due momenti di testing per poi riabbassarsi. Un'analisi della correlazione di Pearson fra i RT e i GG di A nel post-test indica una debole correlazione ($r = .091$): possiamo cautamente ipotizzare che l'innalzamento dei RT sia in relazione all'aumento dell'accuratezza, ovvero che il trattamento abbia portato gli studenti a riflettere maggiormente su quale risposta dare. Possiamo interpretare questi dati come indicativi del fatto che gli informanti di A, dopo la fase di "picco" di RT dovuta, probabilmente, alle sollecitazioni di TIE, si riassettano nel post-test differito su RT più normali, probabilmente anche in relazione all'abbassarsi dell'accuratezza (cfr. § 5.2.1.1).

5.2.1.3 Giudizi AP-

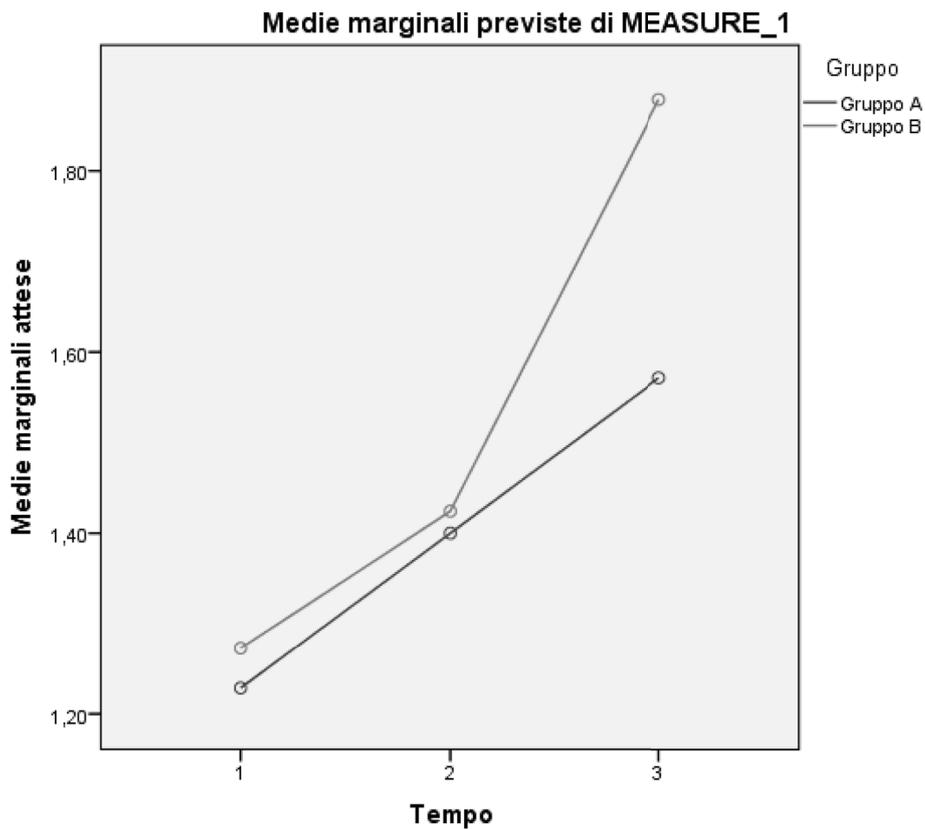
Nel graf. 6 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 6 - GG AP-



Il miglioramento dei GG di AP- è molto debole per A; nel post-test differito B è migliorato rispetto ad A nell'accuratezza. Come si evince dai risultati dell'ANOVA, nessuna differenza fra i risultati dei gruppi ha significatività statistica (p sempre $> .050$).

Grafico 7 - Variazione di GG nel tempo



Un'ANOVA a misure ripetute mostra che la variazione dei risultati è dovuta solo alla variabile tempo ($F = 5.148$, $p = .007$). Come si evince dal graf. 7, l'unico cambiamento importante avviene in B fra il post-test e il post-test differito. Per AP- il trattamento non ha sortito alcun effetto sui GG.

5.2.1.4 Tempi di reazione AP-

Nel graf. 8 sono riportate le statistiche descrittive.

Grafico 8 - RT AP-

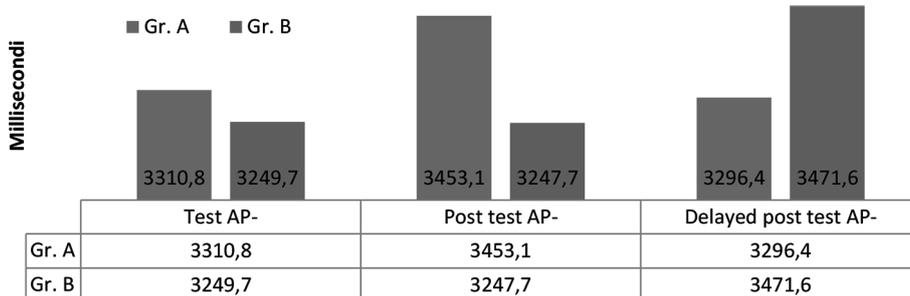
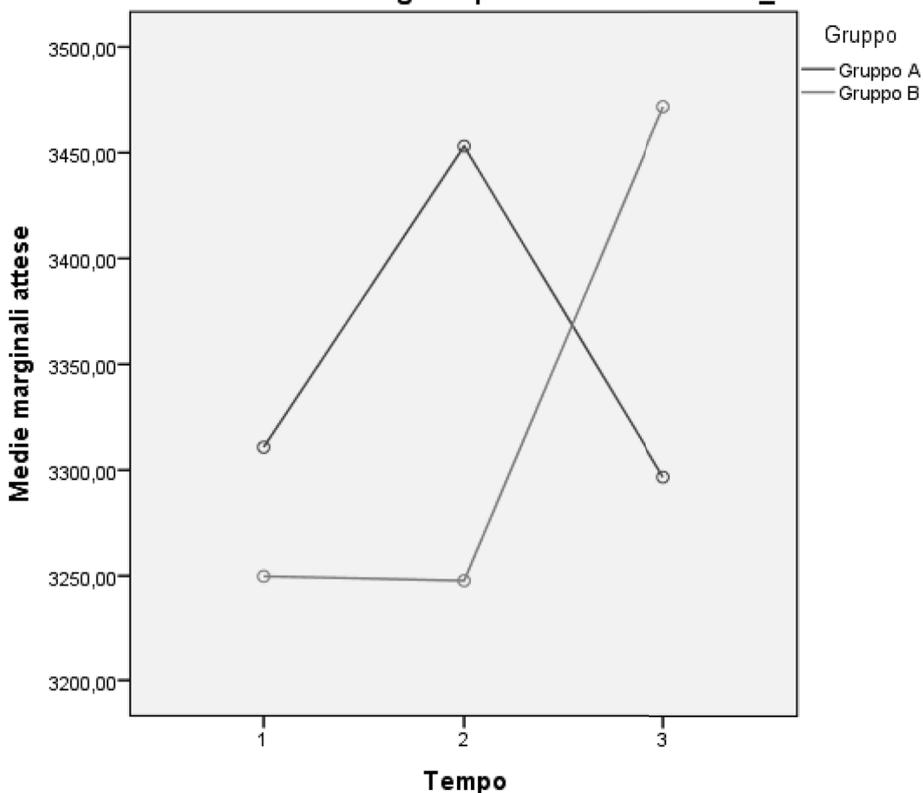


Grafico 9 - Variazione di RT nel tempo

Medie marginali previste di MEASURE_1



I RT di A aumentano nel post-test ma nel post-test differito osserviamo un andamento opposto in cui sono i RT di B ad aumentare.

L'ANOVA rivela che l'unica differenza al limite della significatività è quella del *post test* ($F = 3.23, p = .064$).

L'ANOVA a misure ripetute mostra che la variazione dei risultati è dovuta all'interazione tempo/gruppo ($F = 4.89, p = .009$). Come emerge dal graf. 9, l'oscillazione dei RT è estremamente discontinua e varia molto sia in relazione ai 2 gruppi sia al momento in cui è stata testata.

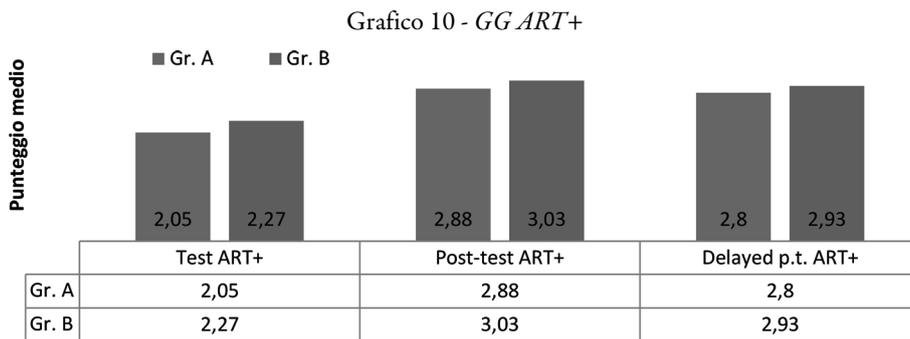
Per AP- né la variazione dei GG né l'oscillazione dei RT hanno significatività statistica e non è possibile riscontrare correlazioni significative fra queste 2 variabili. Il TIE non ha avuto alcun effetto su questo parametro.

5.2.2 Parametro ART

Per ART, B è il gruppo sperimentale.

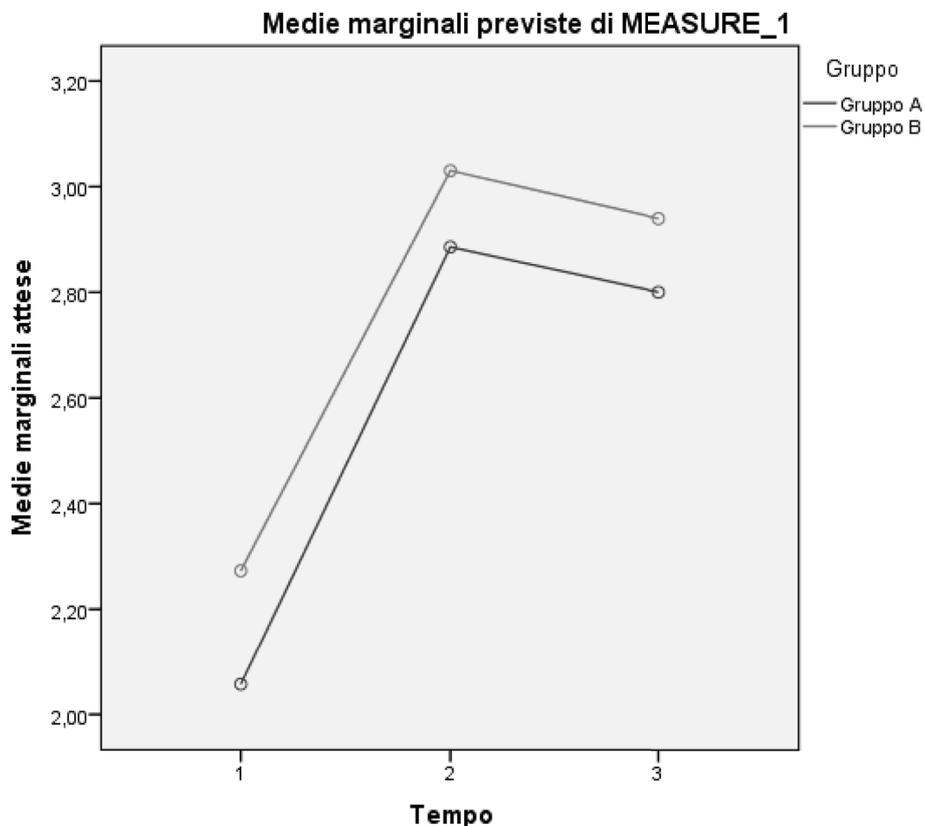
5.2.2.1 Giudizi ART+

Nel graf. 10 sono riportate le statistiche descrittive.



I GG dei due gruppi hanno una variazione minima e mai statisticamente significativa (p sempre $> .050$).

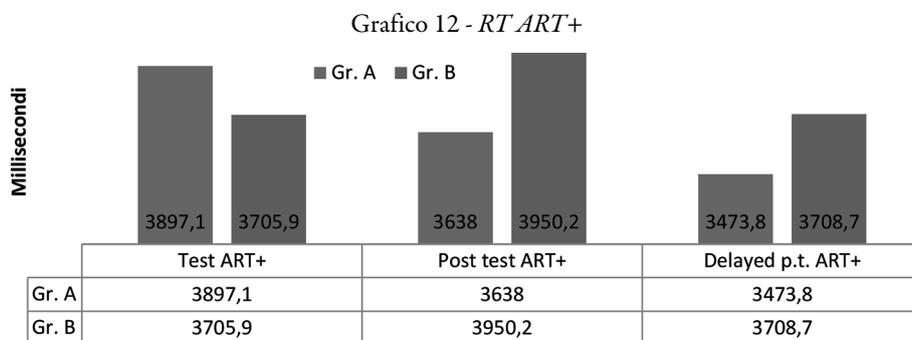
L'ANOVA a misure ripetute indica che per ART+ l'unico fattore ad avere contribuito alla variazione dei GG è il tempo ($F = 15.56, p = .000$). Come emerge dal graf. 11, la variazione dei 2 gruppi è pressoché identica nel tempo:

Grafico 11 - *Variazione di GG nel tempo*

Il TIE non ha aiutato B ad avere GG migliori di A. Per questo parametro possiamo affermare che l'esposizione all'input, indipendentemente dalla sua manipolazione, ha sortito effetti simili, sia come andamento nel tempo sia come intensità dei risultati.

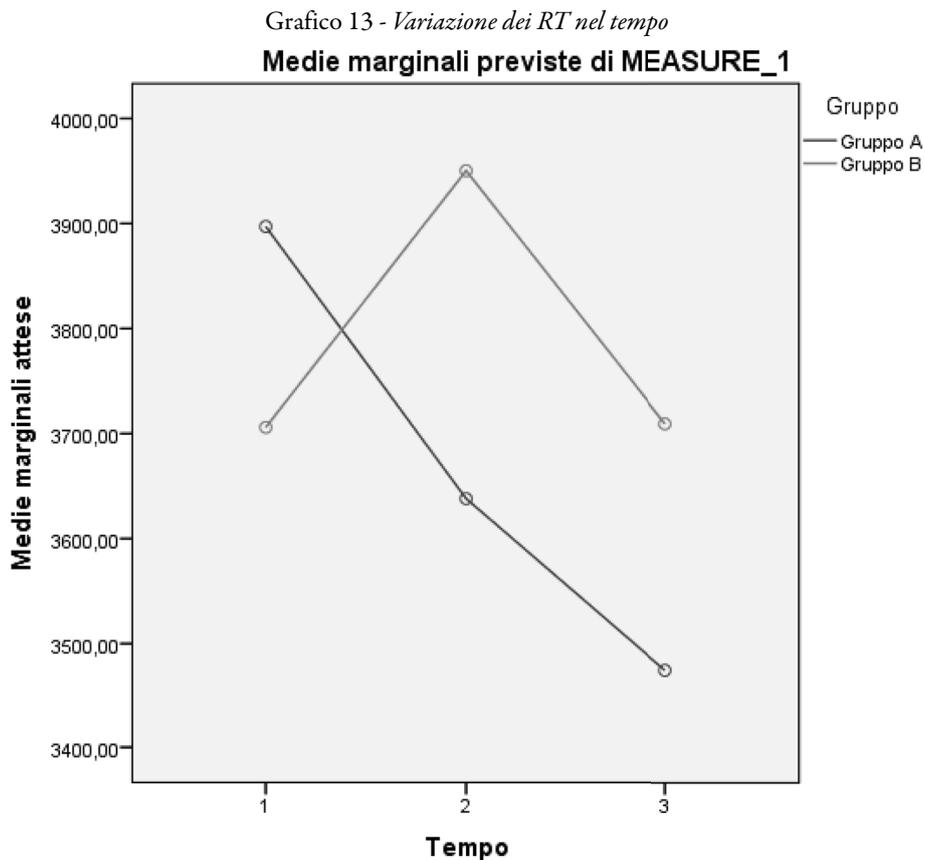
5.2.2.2 Tempi di reazione ART+

Nel graf. 12 sono riportate le statistiche descrittive.



I RT di B variano significativamente nel post-test ($F = 6.19$, $p = .015$) e rimangono significativamente più alti nel post-test differito ($F = 4.29$, $p = .043$) per quanto, qui, la differenza fra i 2 gruppi si assottiglia.

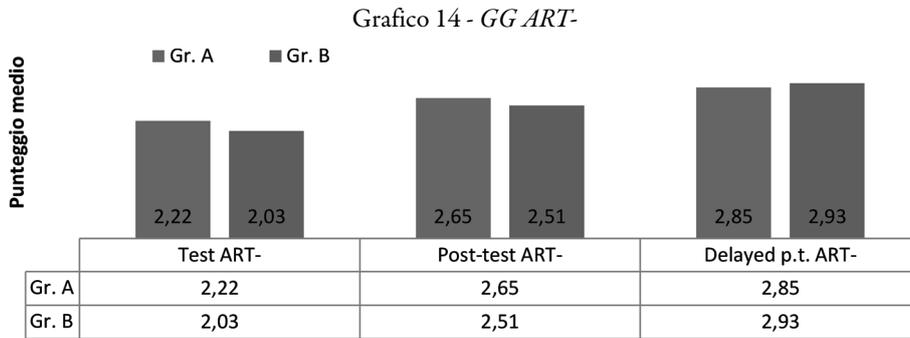
L'ANOVA a misure ripetute indica (graf. 13) sia un effetto significativo dell'interazione tempo/gruppo ($F = 8.37$, $p = .000$) sia del solo tempo ($F = 6.48$, $p = .002$), con *size effects* maggiori di tempo/gruppo (eta quadrato = .113) rispetto al solo tempo (eta quadrato = .090).



Come emerge dal grafico, per A i RT sono diminuiti linearmente nel tempo, mentre per B si registra un picco nel post-test che poi si riabbassa nel post-test differito, similmente a quanto visto per AP+ (cfr. § 5.2.1.2). Come per AP+, anche per ART+ esiste una correlazione diretta fra il miglioramento dei GG e il picco dei RT nel post-test ($r = .160$). A differenza di quanto accaduto in AP+, però, osserviamo che il gruppo A è migliorato nei GG ma non ha aumentato i RT. Il TIE ha dunque influito sui RT di B, spingendo questo gruppo a ragionare maggiormente sulle risposte ma non ha aiutato a migliorare l'accuratezza rispetto ad A.

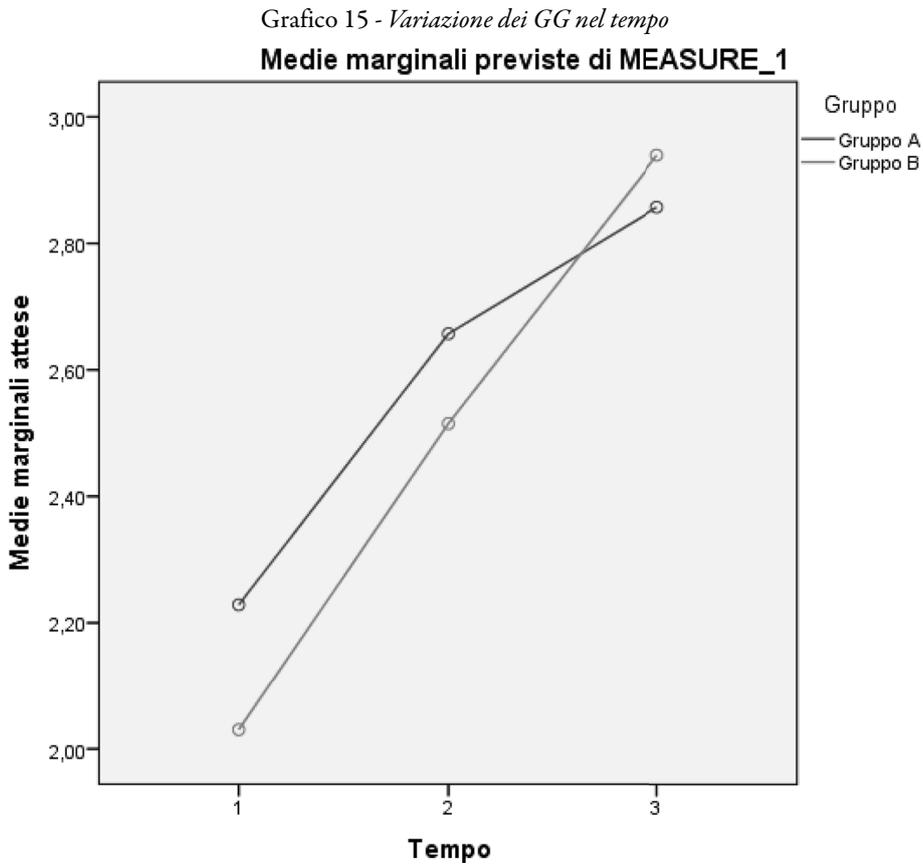
5.2.2.3 Giudizi ART-

Nel graf. 14 sono riportate le statistiche descrittive.



Le variazioni dei GG sono minime e non statisticamente significative fra i gruppi (p sempre > .050).

L'ANOVA a misure ripetute (graf. 15) indica come unico effetto significativo quello del tempo (F = 11.01, p = .000).



Il miglioramento di entrambi i gruppi è distribuito parallelamente nel tempo. Anche per questo parametro l'esposizione all'input, indipendentemente dalla sua manipolazione, è stata la causa dei miglioramenti dei GG.

5.2.2.4 Tempi di reazione ART-

Nel graf. 16 sono riportate le statistiche descrittive.

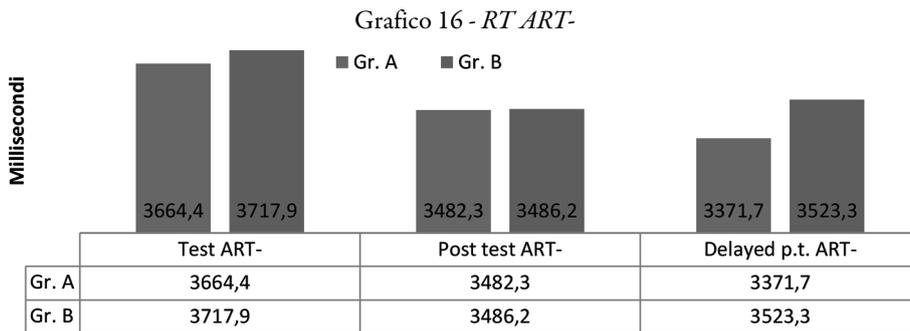
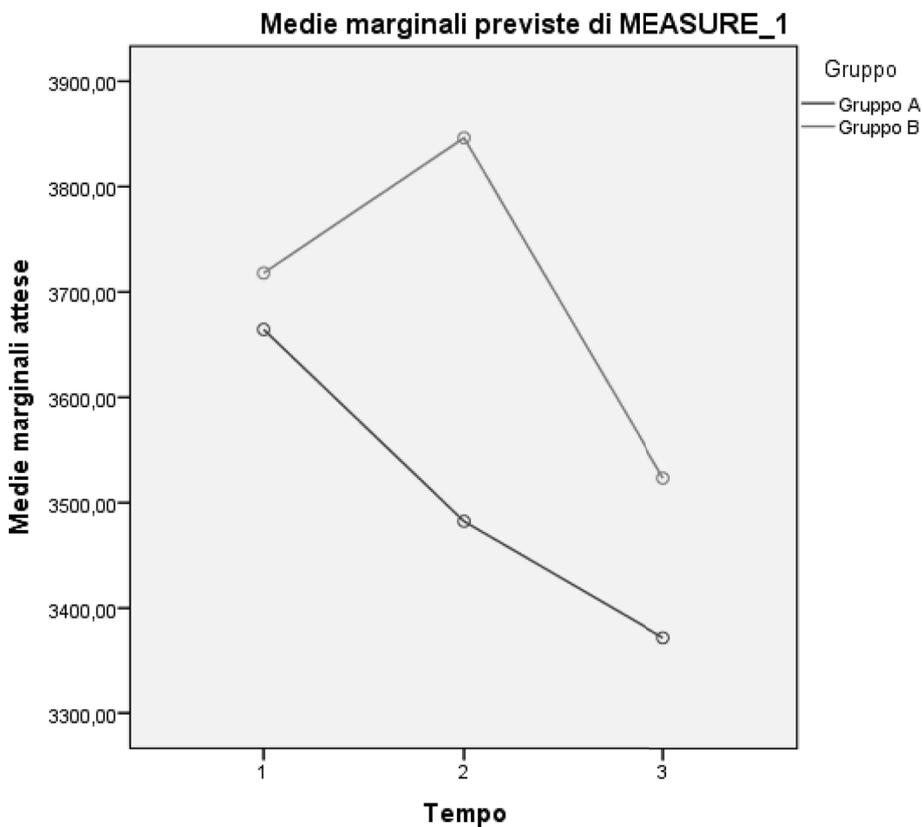


Grafico 17 - Variazione dei RT nel tempo



I RT di B si alzano nel post-test, l'unico momento in cui le differenze registrate fra A e B hanno significatività statistica ($F = 8.88$, $p = .004$). L'ANOVA a misure ripetute (graf. 17) indica un forte effetto del tempo ($F = 10.4$, $p = .000$) e un effetto discreto dell'interazione tempo/gruppo ($F = 3.68$, $p = .028$).

Anche in questo caso i RT di A variano con costanza nel tempo mentre per B l'oscillazione è forte nel post-test e tende a normalizzarsi in seguito. I GG e i RT di B nel post-test sono significativamente correlati ($p = .159$). Anche per ART- il TIE ha influito solo sui RT di B ma non ha contribuito a far migliorare i suoi GG.

6. Conclusioni

Il TIE ha avuto effetti positivi, per quanto probabilmente non duraturi nel tempo, soltanto su AP+: il trattamento ha aiutato gli apprendenti a giudicare come grammaticali questo tipo di frasi, della cui esistenza hanno avuto una prova positiva resa più saliente dal trattamento. Ciò non ha però aiutato gli informanti a giudicare come agrammaticali le frasi AP- di cui hanno avuto solo una prova negativa indiretta.

Come accaduto nello studio di Trahey - White (1993), nell'interlingua dei nostri informanti coesistono due regole alternative riguardo AP. Rendere più saliente l'evidenza positiva di ciò che è grammaticale in L2 non basta a imparare a restringere le proprietà di un parametro di L1 che sono più ampie rispetto al suo corrispettivo in L2 (cfr. Gabriele, 2009 per un'ampia discussione).

Gli effetti del TIE su ART sono stati molto deboli: l'esposizione all'input si è dimostrata una condizione sufficiente per un'evoluzione positiva di questo parametro. Sia il gruppo sperimentale sia il gruppo di controllo hanno avuto infatti percorsi molto simili, a dimostrazione di come gli studenti ispanofoni di italiano possano imparare autonomamente ad aggiungere l'articolo in posizione pre-possessiva.

Il TIE ha causato negli apprendenti (con la sola esclusione di AP-) un aumento dei RT che è indice di un maggiore carico cognitivo necessario per portare a termine una determinata operazione (Jiang, 2012: 2-3). Siamo in questo caso inclini a interpretare l'aumento dei RT come indice di un maggior *noticing* di una regola evidenziata nell'input: i "picchi" di aumento dei RT, correlati con il miglioramento dei GG, indicano probabilmente che una regola è in via di interiorizzazione (Nuzzo - Rastelli, 2011: 94) o che, quanto meno, l'averla resa più evidente ha iniziato un percorso di riorganizzazione interna dell'interlingua, spingendo gli apprendenti a "esitare" maggiormente nel dare le risposte.

A risposta alla terza domanda di ricerca (cfr. § 3.1), osserviamo che il TIE ha sortito effetti diversi in relazione alla natura del fenomeno linguistico su cui è stato applicato, effetti che si sono rivelati comunque molto deboli, ma per motivi opposti. Per AP riteniamo necessario un intervento che fornisca una prova negativa diretta, dunque un intervento correttivo mirato; per ART riteniamo invece che la sola esposizione all'input in contesto di immersione guidata possa essere sufficiente.

In conclusione, auspichiamo che questo studio possa incentivare la ricerca empirica sugli effetti che le tecniche di *Focus on Form* hanno su strutture linguistiche

distinte: in questo modo potremo sapere perché e come alcuni interventi didattici possono essere maggiormente efficaci rispetto ad altri, aiutando di molto la pratica didattica degli insegnanti.

Ringraziamenti

Ringrazio Gabriele Pallotti per il costante e proficuo confronto durante l'ideazione e la realizzazione di questa ricerca. Ringrazio Cecilia Andorno per i commenti a una prima versione di questo lavoro. Errori e imprecisioni sono di mia sola responsabilità.

Bibliografia

- ANDORNO C. (2003), *La grammatica italiana*, Bruno Mondadori, Milano.
- BAILINI S. (2011). La interlingua de lenguas afines: rasgos distintivos y perspectivas teóricas, in *RSEI* 7-8: 271-286.
- BERRETTA M. (2002), *Temi e percorsi della linguistica. Scritti scelti*, Mercurio, Vercelli.
- BOWLES M. - MONTRUL S. (2008). The role of explicit instruction in the L2 acquisition of the a-personal, in BRUHN DE GARAVITO J. - VALENZUELA E. (eds.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium*, Cascadilla Proceedings Projects, Sommerville: 25-35.
- CALVI M.V. - MAPELLI G. - BONOMI M. (a cura di), (2010), *Lingua, identità e immigrazione*, Franco Angeli, Milano.
- CARRERA DÍAZ M. (1997), *Grammatica spagnola*, Laterza, Roma-Bari.
- CARRERA DÍAZ M. (2007), Spagnolo e italiano: da una lingua all'altra, in PREITE C. - SOLIMAN L. - VECCHIATO S. (a cura di), *Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera. La contrastività nella codificazione linguistica*, Egea, Milano: 249-260.
- CARROLL S. (2001), *Input and Evidence: The Raw Material of Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam.
- CHINI M. - FERRARIS S. (2003), Morfologia del nome, in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma: 37-69.
- CHINI M. (2005), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.
- CONRADIE S. (2010), Unlearning construction types transferred from the L1: Evidence from adult L1 Afrikaans L2 French, *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* 40: 11-26.
- CORDER P. (1984), La lingua dell'apprendente, in ARCAINI E. - PYB. (a cura di), *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma: 49-72.
- DE BENEDETTI A. (2006), Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni, in BOSCH F. - MARELLO C. - MOSCA S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formazione di insegnanti di italiano LS/L2 fra scuola e università*, Loescher, Torino: 205-217.

- DELLA PUTTA P. (2011), Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso. Proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni, in *Italiano LinguaDue* 2(2): 79-93.
- ELLIS N.C. (2006), Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning, in *Applied Linguistics* 27(2): 164-194.
- FERRARIO G. (2013), L'italiano degli immigrati ispanofoni. L'influenza della lingua nell'apprendimento di lingue affini, in *Italiano LinguaDue* 5(1): 314-340.
- GABRIELE A. (2009), Transfer and transition in the SLA of aspect, in *Studies in Second Language Acquisition*, 31: 371-402.
- GASS S. - MACKEY A. (2002), Frequency effects and second language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition*, 24: 249-260.
- GUIJARRO-FUENTES P. (2011), Feature composition in Differential Object Marking, in ROBERTS L. - PALLOTTI G. - BETTONI C. (eds.), *EUROSLA Yearbook 11*. John Benjamins, Amsterdam: 138-164.
- GUTIÉRREZ X. (2013), The construct validity of grammaticality judgement tests as measures of implicit and explicit knowledge, in *Studies in Second Language Acquisition*, 35: 423-449.
- IEMMOLO G. (2009), La marcatura differenziale dell'oggetto in siciliano antico, in *Archivio Glottologico Italiano*, 94(2): 185-225.
- IEMMOLO G. (2010), Topicality and differential object marking: evidence from Romance and beyond, in *Studies in Language*, 34(2): 239-272.
- JIANG N. (2012), *Conducting Reaction Time Research*, Routledge, New York.
- LEFEBVRE C. - LYDIA W. - JOURDAN C. (2006), Introduction, in LEFEBVRE C. - LYDIA W. - JOURDAN C. (eds.), *L2 Acquisition and Creole Genesis*, Amsterdam, John Benjamins: 1-14.
- LEONETTI M. (2004), Specificity and differential object marking in Spanish, in *Catalan Journal of Linguistics*, 3: 75-114.
- LEONETTI M. (2008), Specificity in clitic doubling and in differential object marking, in *Probus* 20(1): 33-66.
- LOEWEN, S. (2011), Focus on form, in HINKE E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Routledge, New York: 576-592.
- LORENZETTI L. (2002), *L'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- NUZZO E. - RASTELLI S. (2011), *Glottodidattica sperimentale*, Carocci, Roma.
- PENELLO N. (2002), Possessivi e nomi di parentela in alcune varietà italiane antiche e moderne, in *Verbum* IV(2): 327-348.
- SCHMID S. (1994), *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella svizzera tedesca*, Franco Angeli, Milano.
- SCHMIDT R.W. (2001), Attention, in ROBINSON P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press, Cambridge: 3-32.
- SCHWARTZ B.D. - SPROUSE R.A. (1996), L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model, in *Second Language Research* 12: 40-72.

SPADA N. - LIGHTBOWN P. (2008), Form-Focused instruction: isolated or integrated?, in *TESOL Quarterly*, 42(2): 181-207.

JUDY T. (2011), L1/L2 parametric directionality matters, in ROBERTS L. - PALLOTTI G. - BETTONI C. (eds.), *EUROSLA Yearbook 11*, John Benjamins, Amsterdam: 165-190.

TRAHEY M. - WHITE L. (1993), Positive evidence and preemption in the second language classroom, in *Studies in Second Language Acquisition* 15: 181-204.

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

WHITE L. (1991), Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom, in *Second Language Research* 7: 133-161.

WINKE P. (2013), The effects of input enhancement on grammar learning and comprehension: A modified replication of Lee, 2007, with eye-movement data, in *Studies in Second Language Acquisition*, 35: 323-352.

WONG W. (2005), *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*, McGraw-Hill: Boston.

YIN B. - KAISER E. (2011), Chinese speakers' acquisition of telicity in English, in GRANENA G. - KOETH J. - LEE-ELLIS S. - LUKYANCHENKO A. - BOTANA G.P. - RHOADES E. (eds.), *Selected Proceedings of the 2010 Second Language Learning Forum*, Cascadilla Proceedings Project, Somerville: 182-198.

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