

**L'INFLUENZA DELLA LINGUA MATERNA
NELL'ACQUISIZIONE DELLE PREPOSIZIONI
SEMPLICI IN ITALIANO COME LINGUA SECONDA**

**A influència da língua materna na aquisição de
preposições simples do italiano como segunda língua**

**The Influence of the Mother Tongue on the Acquisition
of Simple Prepositions in Italian As a Second Language**

ELENA SHARAFUTDINOVA *

ABSTRACT: L'acquisizione delle preposizioni costituisce uno degli aspetti più difficili della grammatica italiana (KATERINOV, 1975) e si è riscontrato che il *transfer* influisce sull'apprendimento delle preposizioni, che è mediato da vari fattori, tra cui la L1, il livello di competenza nella L2, il tipo di compito assegnato (JARVIS, 2000) e il genere degli apprendenti (LLACH, 2010). Concentrandosi su una popolazione di 48 studenti universitari statunitensi di italiano, nella fascia d'età compresa tra i 18 e i 22 anni, equamente distribuiti dal punto di vista dell'appartenenza al genere femminile e maschile e della L1 (n=24 monolingui in inglese e n=24 bilingui in spagnolo-inglese), questo studio ha esaminato l'influenza della rispettiva L1 sull'uso delle preposizioni in italiano L2. Si sono anche confrontate le *performance* degli studenti a diversi livelli di competenza per valutare l'effetto della durata dell'esposizione alla L2 sull'acquisizione delle preposizioni italiane. Inoltre, lo studio ha verificato se i risultati dell'apprendimento fossero influenzati dalle differenze di genere. Per valutare la conoscenza delle preposizioni in L2 e le modalità di *transfer* dalla L1, sono stati utilizzati compiti

*Docente – California State University
sher@csufresno.edu (ORCID: 0000-0001-5777-6393)



di traduzione, riempimento di lacune, scelta multipla e giudizi di grammaticalità. Lo studio ha dimostrato che sia il tipo di L1 sia il livello di competenza della L2 influenzano l'acquisizione delle preposizioni in italiano L2. Al contrario, il genere non ha un ruolo significativo in questo processo. L'analisi degli errori ha dimostrato che l'influenza del *transfer* negativo dalla L1 diminuisce con l'aumentare del livello di competenza della L2. Infine, i modelli di *transfer* e i risultati dell'apprendimento non sembrano essere influenzati dai diversi tipi di compito.

PAROLE CHIAVE: Transfer linguistico; Interferenza della L1; Italiano L2; Preposizioni.

RESUMO: A aquisição das preposições constitui um dos aspectos mais difíceis da gramática italiana (KATERINOV, 1975), e foi constatado que a transferência afeta o aprendizado de preposições, que é mediado por vários fatores, inclusive a L1, a duração da intervenção didática, o tipo de tarefa (JARVIS, 2000) e o gênero dos aprendizes (LLACH, 2010). Concentrando-se em uma população de 48 alunos estadunidenses de graduação aprendizes de italiano, entre 18 e 22 anos, igualmente distribuídos quanto ao gênero masculino e feminino e à L1 (n=24 falantes nativos monolíngues de inglês e n=24 falantes bilíngues de espanhol-inglês), esse estudo examinou a influência da respectiva L1 no uso das preposições em italiano L2. Comparou-se também o desempenho dos alunos em diferentes níveis de proficiência para avaliar o efeito do tempo de exposição à L2 na aquisição de preposições em italiano. Além disso, o estudo verificou se os resultados da aprendizagem foram influenciados por diferenças de gênero. Para avaliar o conhecimento dos alunos quanto às preposições da L2 e os tipos de transferência da L1, foram empregadas tarefas de tradução, preenchimento de lacunas, múltipla escolha e julgamento de gramaticalidade. O estudo demonstrou que tanto o tipo de L1 quanto o nível de competência na L2 são fatores que influenciam a aquisição de preposições em italiano L2. Por outro lado, o gênero não parece desempenhar uma função significativa no processo. A análise de erros comprovou que a influência do *transfer* negativo da L1 diminui com o aumento do nível de proficiência na L2. Por fim, os padrões de transferência e os resultados da aprendizagem não são aparentemente influenciados pelos tipos de tarefas.

PALAVRAS-CHAVE: Transferência linguística; Interferência da L1; Italiano L2; Preposições.

ABSTRACT: The acquisition of prepositions constitutes one of the most difficult aspects of Italian grammar (KATERINOV, 1975), and L1 transfer has been found to affect the learning of prepositions mediated by various factors, including L1 background, length of instruction, task type (JARVIS, 2000), and gender (LLACH, 2010). This study examined L1 influence on the use of prepositions in L2 Italian in a population of 48 US undergraduate students in Italian, age range 18-22, equally distributed based on gender (n=24 females and n=24 males) and L1 (n=24 native monolingual English and n=24 bilingual Spanish-English). The study also compared students' performance at different proficiency levels to evaluate the effect of length of exposure (increased L2) on the acquisition of Italian prepositions. Moreover, the study verified whether the learning outcomes were influenced by gender differences. Translation, fill-in-the-blank, multiple-choice, and grammaticality judgment tasks were employed to evaluate students' knowledge of L2 prepositions and L1 transfer patterns. The study demonstrated that both L1 background and L2 proficiency are influential factors in the acquisition of prepositions in L2 Italian. On the contrary, gender does not play any significant role in the process. The error analysis proved that the influence of L1 negative transfer declines with an increased L2 proficiency level. Finally, transfer patterns and learning outcomes are not influenced by the task types.

KEYWORDS: Language transfer; L1 interference; L2 Italian; Prepositions.

1. Introduzione

Il presente studio esamina l'effetto del *transfer* dalla prima lingua (da adesso in poi, L1) nell'acquisizione delle preposizioni in italiano come lingua seconda (da adesso in poi, L2) di apprendenti di sola madrelingua inglese o bilingui inglese-spagnolo. L'italiano, l'inglese e lo spagnolo sono tre lingue che appartengono alla famiglia linguistica indoeuropea, sebbene siano diverse le distanze tra loro, visto che, mentre l'italiano e lo spagnolo fanno parte della sottofamiglia romanza, l'inglese fa parte di quella germanica. Pertanto, l'effetto del *transfer* (o CLI, acronimo per *Crosslinguistic influence*) nell'acquisizione delle preposizioni in italiano L2 potrebbe differire a seconda della L1 (JARVIS, 2000). Già negli anni '70, Katerinov (1975), in un lavoro che aveva come obiettivo definire le liste di frequenza degli errori, aveva evidenziato come l'acquisizione delle preposizioni rappresenti una delle aree più problematiche della grammatica italiana per gli studenti di lingua inglese e spagnola. L'ipotesi è che la difficoltà nell'uso delle preposizioni in italiano sia frutto del *transfer* negativo dalla madrelingua (da adesso in poi, L1) che può essere associato o meno ad altri fattori come la durata dell'intervento didattico, il tipo di compito assegnato e il genere degli apprendenti. Attraverso l'individuazione di quattro tipologie di compiti appropriate per studenti sia a livello elementare che intermedio, questo studio si prefigge di valutare i modelli di *transfer* interlinguistico (errori associati alla L1) nell'acquisizione delle preposizioni in italiano L2 da parte di parlanti solo di inglese o parlanti bilingui di inglese e spagnolo in diverse fasi dell'apprendimento della lingua obbiettivo. Inoltre, la presente ricerca intende analizzare il ruolo del genere nell'acquisizione delle preposizioni in italiano L2. Infine, si intende esplorare le implicazioni pedagogiche dei risultati raggiunti e, sulla base di questi ultimi, formulare raccomandazioni curriculari e suggerimenti per l'insegnamento in classe.

2. Quadro teorico e revisione della letteratura

In questa sezione, daremo prima di tutto una definizione operativa di *transfer*, passando poi in rassegna la letteratura sull'argomento (2.1), i fattori che influenzano il *transfer* linguistico (2.2), il *transfer* nelle preposizioni (2.3) e, infine, un confronto tra preposizioni nelle tre lingue prese in esame, inglese, spagnolo e italiano (2.4).

Recentemente, un notevole numero di studi di linguistica applicata ha indagato l'effetto del *transfer* dalla L1 nella *Second Language Acquisition* (SLA). Come vedremo nelle sezioni 2.2 e 2.3, la maggior parte di questi studi si è concentrata sull'acquisizione dell'inglese come L2; solo pochi si sono invece occupati dell'apprendimento delle preposizioni italiane. Questi ultimi studi hanno incluso parlanti di diverse L1 (polacco, spagnolo e dialetti italiani) e hanno adottato metodi diversi (test orali e scritti, compiti di traduzione o compiti scritti) nella valutazione

dei risultati dell'apprendimento. Inoltre, pochissimi contributi hanno indagato l'acquisizione dell'italiano L2 da parte di studenti di madrelingua inglese.

Il *transfer*, o interferenza translinguistica o linguistica, in particolare l'influenza della L1 è considerata un aspetto fondamentale dell'apprendimento della L2 (per esempio: LADO, 1957; SELINKER 1972, 1983; RICHARDS 1974; GASS, 1984; ODLIN, 1989, 2003; GASS; SELINKER, 2008). Il *transfer* può influenzare la sintassi, il vocabolario, la fonologia ecc. Le somiglianze tra la L1 e L2 possono condurre ad un *transfer* positivo nell'acquisizione della L2 mentre le differenze tra le due lingue possono produrre un *transfer* negativo. Il *transfer* negativo è relativamente facile da individuare in quanto è equivalente alle occorrenze di errori, ovvero, produzioni devianti rispetto a regole o norme di riferimento della L2, spesso associate alla L1. Il *transfer* negativo, quindi, potrebbe ostacolare o rallentare l'acquisizione di forme nella L2, mentre il *transfer* positivo la facilita.

2.1 La ricerca sul *transfer* linguistico

Il *transfer* linguistico è stato storicamente associato al comportamentismo, e perciò inteso come conseguenza del processo di formazione delle abitudini (ODLIN, 1989). Il comportamentismo afferma che i problemi affrontati dai parlanti nella L2 derivano dagli aspetti della L1 che interferiscono nella sua acquisizione (GASS; SELINKER, 2008). Sono state formulate almeno due teorie allo scopo di prevedere gli errori risultanti dal *transfer* dalla L1 durante il processo di acquisizione di una L2: l'analisi contrastiva (da adesso in poi, CA, dall'inglese *Contrastive Analysis*) e l'analisi degli errori (da adesso in poi, EA, dall'inglese *Error Analysis*). L'approccio CA (LADO, 1957) confronta due "lingue per determinare gli errori potenziali col fine ultimo di isolare ciò che deve essere imparato e ciò che non deve esserlo nel caso dell'apprendimento di una lingua seconda"¹ (GASS; SELINKER, 2008, p. 96) attraverso un confronto sistematico, struttura per struttura, del sistema fonologico, sintattico, morfologico e culturale di L1 e L2 con l'obiettivo finale di individuare le differenze e le somiglianze tra le due lingue (LADO, 1957). Invece, a partire dalla fine degli anni '60, l'EA confronta gli errori che un apprendente fa nel produrre la lingua obiettivo con la lingua obiettivo stessa. Pertanto, gli errori non vengono attribuiti alla sola L1 dell'apprendente (cioè, al *transfer* negativo dalla L1) ma anche al sistema L2 dell'apprendente (GASS; SELINKER, 2008, 2008). Gass e Selinker riportano due tipologie di errori commessi dagli apprendenti di L2: (1) gli errori interlinguistici attribuibili al *transfer* dalla L1, ad esempio nell'espressione incorretta prodotta da un francofono "*We just enjoyed to move and to play*" in cui l'errore deriva dal fatto che la lingua francese non ha un equivalente

1 "languages in order to determine potential errors for the ultimate purpose of isolating what needs to be learned and what does not need to be learned in a second-language-learning situation" (GASS e SELINKER, 2008, p. 96).

per *-ing* e il verbo è usato all'infinito; (2) gli errori intralinguistici, ovvero errori che derivano da difficoltà nell'acquisizione della lingua obbiettivo stessa, per esempio nell'espressione in inglese "*He comed yesterday*" in cui l'errore deriva dalla regolarizzazione della forma irregolare del tempo passato (GASS; SELINKER, 2008, p. 104).²

Alla fine degli anni '60, l'interpretazione comportamentista e la CA sono state fortemente criticate a causa dell'incapacità di prevedere i problemi di *transfer* che gli apprendenti affrontano nella SLA (WHITMAN; JACKSON, 1972). Per Chomsky (1965), i bambini nascono con un'innata capacità di apprendere il linguaggio. Pertanto, la loro acquisizione non è influenzata da fattori esterni poiché è regolata da un insieme di meccanismi universali e innati. Partendo da questo punto di vista, ricercatori quali Krashen (1984) o Dulay e Burt (1974) concludono che l'acquisizione della L2 da parte degli adulti è simile all'acquisizione L1 e quindi non è influenzata dalla L1 degli apprendenti. Dulay, Burt e Krashen (1981) affermano che gli errori commessi dagli apprendenti di L1 e di L2 sono simili e sono da categorizzare come errori di apprendimento piuttosto che di *transfer*, ridimensionando così l'importanza di quest'ultimo nella teoria e nella pedagogia SLA.

Il *transfer* è stato successivamente ripreso nello studio del processo cognitivo relativo alla SLA (GASS, 2000). Sostenendo che esso svolge un ruolo chiave nell'apprendimento interlinguistico, Selinker (1972) ha fatto una distinzione tra *transfer* negativo e positivo e ha introdotto il termine "interlingua" per indicare un sistema di conoscenza sistematica di L2 indipendente sia da L1 che da L2. Odlin (1989) ha affermato che il *transfer* linguistico è un processo interlinguistico e l'acquisizione di una lingua è influenzata non solo dalla L1 ma anche da altre lingue che sono state precedentemente acquisite. Il ricercatore ha anche osservato che il *transfer* negativo, nelle situazioni in cui la forma della L1 che è utilizzata nella produzione di L2, non appartiene alla forma della L2. Sulla base di questa osservazione, ha inoltre suggerito di studiare e confrontare apprendenti con diverse L1 per valutarne gli effetti. Sempre Odlin (2003) ha anche evidenziato le opinioni opposte dei ricercatori a proposito dell'influenza del *transfer* negativo e positivo sull'acquisizione, con Weinreich (1953) che privilegia il ruolo del *transfer* negativo rispetto a quello positivo e, viceversa, Ringbom (1987) per il quale il *transfer* positivo influenza l'acquisizione più di quello negativo. Inoltre, Odlin, ha notato come i ricercatori, negli studi pubblicati nei due decenni precedenti al suo contributo, abbiano mostrato un forte interesse per l'influenza

2 Per quanto riguarda gli errori commessi dagli studenti di madrelingua inglese nell'apprendimento dell'italiano, un esempio di errore interlinguistico è rappresentato dall'uso del verbo *giocare* al posto di *suonare* nella frase *giocare la chitarra* perché la distinzione tra i due verbi non c'è in inglese (entrambi i verbi sono tradotti con *play*); invece, un esempio di errore intralinguistico è l'uso di *pulo* al posto di *pulisco* nella frase *pulo casa ogni giorno*, errore causato dalla generalizzazione dei verbi irregolari al presente.

interlinguistica (ad esempio, KELLERMAN, 1983, 1995; KELLERMAN; SHARWOOD- SMITH, 1986; RINGBOM, 1987; ODLIN, 1989; DECHERT; RAUPACH, 1989; SELINKER, 1992; GASS; SELINKER, 1992; GASS, 1996) e ha descritto due metodi particolarmente efficaci: il confronto tra L1, L2 e interlingua di una struttura specifica (SELINKER, 1969), e lo studio di una struttura L2 presente in una sola delle due (o più) lingue native dell'apprendente (MASTER, 1987; MESTHRIE; DUNNE, 1990).

La funzione del *transfer* da L1 non è solo un'operazione mentale complessa, ma anche parte di un repertorio di strategie utilizzate nell'acquisizione di L2. Lo studente di una nuova lingua potrebbe usare la sua L1 come strumento per affrontare i problemi relativi sia alla comunicazione che all'apprendimento. Il *transfer* linguistico è ora considerato allo stesso modo degli altri processi coinvolti nell'acquisizione linguistica, grazie a questo rinnovato interesse nel considerare lo studente di una nuova lingua - con le sue aspettative, obiettivi, atteggiamenti, stile e preferenze di apprendimento - attore attivo nel processo di acquisizione.

Tuttavia, Göbel e Vieluf (2014) sostengono che strategie di apprendimento basate sul *transfer* sono utilizzabili spontaneamente solo dagli studenti di lingua più dotati, mentre gli studenti più deboli hanno bisogno di un supporto didattico per raggiungere lo stesso obiettivo. Di conseguenza, è diventato un presupposto comune per la ricerca contemporanea concentrarsi su metodi di insegnamento basati sul *transfer* al fine di migliorare la *performance* degli apprendenti nello studio delle lingue straniere.

2.2 Fattori che influenzano il *transfer* linguistico

I fattori associati al *transfer* della L1 sono: distanza tra L1 e lingua obiettivo, *background* linguistico, livello di competenza nella L2, tipo di compito assegnato, durata dell'intervento didattico e fattori individuali quali l'età (JARVIS, 2000). Tra questi ultimi, Llach (2010) include anche il genere.

I ricercatori di SLA concordano sul fatto che le somiglianze tra L1 e L2 aumentano il grado di influenza della L1 (ANDERSEN, 1983; KELLERMAN, 1995), ma solo a livello di *transfer* formale e non semantico (RINGBOM, 1987; JARVIS, 2000). Più precisamente, secondo alcuni contributi, l'influenza della L1 diminuisce con l'aumento della competenza pragmatica (BU, 2012) e di scrittura in L2 (CHEN, 2007; PHOOCHAROENSIL, 2013). Al contrario, altri studiosi hanno constatato che il livello di competenza in L2 non avrebbe un'influenza significativa sul *transfer* linguistico sia in grammatica e fonologia (HADADI et al., 2014) che nella scrittura (HUSSEIN; MOHAMMAD, 2011). Di segno opposto, invece, è l'analisi di Salehi (2009), in base alla quale l'influenza della L1 aumenta con l'aumentare della competenza nell'uso delle preposizioni della L2 collocate al termine di una frase. Altri studi sono giunti alla conclusione che i diversi tipi di compiti assegnati evidenziano un'influenza significativa della L1 sulla scrittura (GASS, 1980), sul lessico interlinguistico (JARVIS, 2000), sulla produzione orale (VILADOT; CELAYA, 2006) e sulla comprensione dei connettivi del discorso (ZUFFEREY et al., 2015). Per quanto

riguarda il genere, studiando il *transfer* dalla L1 nella scrittura in L2, alcuni contributi hanno rilevato che il genere non ha un ruolo significativo (CHENG, 2001; ROSTAMI ABUSAEEDI; BOROOMAND, 2015). Al contrario, altri studiosi hanno riscontrato differenze significative tra maschi e femmine nell'acquisizione delle preposizioni (NGHI, 2023), della pronuncia (LI, 2004) e del vocabolario (JIMÉNEZ CATALÁN, 2003, 2008). In particolare, nello studio sulle preposizioni, è emerso come le femmine abbiano dimostrato una maggiore maturità sintattica nell'uso delle preposizioni, mentre i maschi una maggiore competenza linguistica in generale (NGHI, 2023).

2.3 Acquisizione delle preposizioni in italiano L2 ed effetto del *transfer* da diverse L1

Diversi ricercatori si sono concentrati sulle preposizioni in italiano L2 rispetto a diverse L1 come spagnolo, irlandese, russo, polacco, dialetti italiani e croato (FRENDA, 2005; SOROKINA, 2011; MARTÍNEZ, 2013; TOPIĆ, 2016; MOSCA, 2018; CITRARO, 2018). Martínez (2004) ha studiato l'uso della preposizione *a* da parte di studenti di spagnolo L1. Ha utilizzato come compito una traduzione per condurre la EA e l'analisi dell'interlingua. I risultati hanno mostrato l'effetto della L1 nell'uso di questa preposizione. Citraro (2018) ha sottolineato che l'acquisizione delle preposizioni in italiano L2 risulta difficile anche per coloro che hanno un dialetto italiano come L1. Per lo studio ha utilizzato un compito di scrittura fatto dagli studenti, sul quale ha eseguito l'EA, trovando errori associati al *transfer* dialettale che mostrano l'effetto della L1 sull'uso delle preposizioni. Frenda (2005) ha condotto confronti interlinguistici tra preposizioni in irlandese e in italiano e ha dimostrato la mancanza di una corrispondenza biunivoca tra queste lingue. Mosca (2018) ha studiato, invece, l'acquisizione di alcune preposizioni in italiano come L2 da parte di studenti di lingua polacca L1, raccogliendo testi orali e scritti. Il ricercatore ha mostrato le possibili interferenze tra italiano e polacco e ha identificato l'effetto del *transfer* dalla L1, insieme ad altri fattori. Sorokina (2011) ha sottolineato che gli studenti russi hanno grandi difficoltà a padroneggiare le preposizioni in italiano L2, a causa di interferenze interlinguistiche e intralinguistiche. Inoltre, ha confrontato le preposizioni in russo e italiano e ha fornito suggerimenti per insegnare queste ultime agli studenti russi. Topić (2016) ha studiato la conoscenza metalinguistica di parlanti multilingui, concentrandosi sull'acquisizione delle preposizioni in italiano come seconda lingua straniera da parte di studenti croati. Hanno preso parte allo studio partecipanti aventi come L1 il croato e l'inglese come L2. Topić ha così potuto identificare la presenza di *transfer* sia lessicale che grammaticale durante un compito di traduzione orale. Il *transfer* grammaticale L1 era evidente nell'uso delle preposizioni, a causa del calco sintattico e semantico (*transfer* negativo L1). I risultati di tutti questi studi suggeriscono che l'acquisizione delle preposizioni in italiano come L2 può essere influenzata dal *transfer* della L1.

2.4 Confronti tra preposizioni semplici in italiano, inglese e spagnolo

Per comprendere la natura del *transfer* linguistico nell'uso delle preposizioni in italiano L2, nel presente studio si sono condotti confronti interlinguistici tra preposizioni in italiano, in inglese e in spagnolo. L'italiano ha otto preposizioni semplici *di – a – da – in – su – con – per – tra / fra* (KINDER; SAVINI, 2004). Alcune delle preposizioni semplici come *di – a – da – in – su – con* possono anche essere combinate con l'articolo determinativo (preposizioni articolate). Tuttavia, le preposizioni articolate non sono state incluse nell'analisi perché questa caratteristica non è presente in inglese ed è molto limitata in spagnolo. Un paragone tra preposizioni semplici in italiano, inglese e spagnolo è presentato di seguito (Tabella 1); il confronto tra queste lingue è stato condotto misurando l'accuratezza nell'uso delle preposizioni da parte degli studenti di L2.

Tabella 1 – *Interrelazioni tra le preposizioni semplici in italiano, inglese, e spagnolo*

Inglese	Italiano	Spagnolo
from, out of, of	di	de
	da	
at, about, to, towards	a	a
for	per	para, por
between, among	tra/fra	entre
on, onto, over, above	su	sobre
in, into	in	en
with, within	con	con

Sulla base della Tabella 1, possiamo vedere come le preposizioni in italiano, inglese e spagnolo siano simili in alcuni casi e notevolmente diverse in altri. Nel complesso, lo spagnolo e l'italiano hanno molte categorie corrispondenti di preposizioni – sebbene non tutte – cosa che non si verifica invece nel confronto tra inglese e italiano.

In spagnolo e italiano, le preposizioni e i loro usi sono abbastanza simili, cioè abbiamo una mappatura uno-a-uno in quattro delle sette categorie di preposizioni, seppure con alcune eccezioni. In particolare, alle preposizioni italiane *di* e *da* corrisponde in spagnolo solo la preposizione *de*; viceversa alle due preposizioni spagnole *por* e *para* corrisponde in italiano la sola preposizione *per*. In generale, per le preposizioni in inglese e italiano non abbiamo una mappatura uno-a-uno e l'uso delle preposizioni spesso differisce; di conseguenza, gli apprendenti che hanno l'inglese come L1 non devono concentrarsi sulle distinzioni più sottili, ma al contrario imparare ad incasellare in modo più flessibile le proprie preposizioni nelle corrispondenti categorie italiane.

3. Obiettivi dello studio e metodologia

I quesiti che hanno guidato la ricerca sono:

1. In che modo la L1 dei parlanti monolingui di inglese o bilingui di inglese e spagnolo influenza l'acquisizione delle preposizioni in italiano L2?
2. Il livello di competenza nella L2 influenza l'acquisizione delle preposizioni in italiano L2? E se sì, in che modo?
3. Il genere degli apprendenti influenza l'acquisizione delle preposizioni in italiano L2?
4. In che modo le tipologie del compito influenzano i risultati dell'apprendimento e i modelli di *transfer*?

Hanno partecipato allo studio 48 studenti (24 maschi, 24 femmine), tutti nella fascia d'età tra i 18 e i 22 anni (età media = 19,3) e iscritti ai corsi di italiano del primo, secondo, terzo e quarto semestre di un'università pubblica negli Stati Uniti.

Gli studenti sono stati divisi in gruppi in base al loro livello di competenza linguistica nella L2: 12 erano di livello elementare 1 (1° semestre), 12 di livello elementare 2 (2° semestre), 12 di livello intermedio 1 (3° semestre) e 12 di livello intermedio 2 (4° semestre). Tutti i partecipanti sono nati e cresciuti negli Stati Uniti e hanno indicato l'inglese come L1, ma il 50% dei partecipanti di ciascun gruppo ha dichiarato di parlare anche lo spagnolo insieme all'inglese come L1 e di appartenere alla categoria dei bilingui precoci. Dodici partecipanti di inglese L1 hanno riferito di aver studiato per meno di due anni lo spagnolo o il francese come L2 in corsi di lingua straniera, pur senza essere fluenti in queste due lingue. Tutti gli studenti hanno seguito corsi basati sull'approccio comunicativo. Al momento della raccolta dei dati, i partecipanti erano al terzo mese del semestre di 16 settimane e avevano imparato e praticato le preposizioni semplici in italiano.

Allo scopo di verificare il *background* linguistico degli studenti, prima dell'inizio della raccolta dei dati, è stato somministrato un questionario online. Grazie al questionario, si sono raccolte una serie di informazioni, tra le quali il genere di appartenenza, la/le madrelingua/e, le lingue straniere studiate e effettivamente parlate. Per raccogliere i dati sono stati utilizzati i seguenti compiti: traduzione, riempimento degli spazi vuoti, scelta multipla e valutazione di grammaticalità. Un estratto di ciascun compito è riportato di seguito (Tabella 2). Ogni compito conteneva 18 domande sull'uso delle preposizioni. La selezione che riportiamo delle preposizioni in questi compiti si basa su differenze e somiglianze nell'uso delle preposizioni in italiano, in inglese e spagnolo.

Tabella 2 – *Esempi di domande per ogni compito*

Compiti	Esempio
Traduzione	1. I live in Rome _____
Riempimento degli spazi vuoti	1. Vivo _____ Roma
Scelta multipla	1. Vivo _____ Roma 1. in 2. a 3. no preposition 4. per
Valutazione di grammaticalità	1. Vivo in Roma 1. Estremamente appropriato 2. Abbastanza appropriato 3. Né appropriato né inappropriato 4. Abbastanza inappropriato 5. Estremamente inappropriato

Come si è detto nella sezione 2.4, la corrispondenza tra le preposizioni in italiano in spagnolo è per lo più uno-a-uno, cosa che, con poche eccezioni, non si verifica invece per l'inglese. Non c'è invece corrispondenza uno-a-uno in tutte e tre le lingue nel caso delle preposizioni *di* e *da* in italiano, *de* in spagnolo, e *from*, *out of*, *of* in inglese. Pertanto, nella scelta delle preposizioni da testare, si è tenuto conto delle differenze e delle similitudini tra l'italiano, l'inglese e lo spagnolo, consentendo un'analisi più accurata dei casi di transfer negativo dalla L1, oltre che di *transfer* intralinguistico. Le preposizioni sono state suddivise nel modo seguente:

1. l'uso delle preposizioni è simile ed è quindi possibile il *transfer* o la traduzione diretta (è previsto, in questo caso, il *transfer* positivo);
2. l'uso delle preposizioni è diverso e non è quindi possibile la traduzione diretta (è previsto, in questo caso, il *transfer* negativo).

L'esperimento è stato condotto durante il normale orario di lezione e i materiali sono stati presentati online. Prima di tutto, i partecipanti sono stati informati dello scopo di questo studio e della confidenzialità dei suoi risultati. In seguito, sono stati invitati a compilare un modulo online di consenso. Subito dopo, sono stati consegnati nell'ordine il questionario sul *background* linguistico e quattro attività: traduzione (compito 1), completamento degli spazi vuoti (compito 2), scelta multipla (compito 3) e valutazione di grammaticalità (compito 4), in quest'ordine. Questa sequenza è stata ideata per non dare ai partecipanti la possibilità di utilizzare gli indizi

ricavabili dai compiti a scelta multipla o di valutazione di grammaticalità negli altri due compiti, ovvero quello di traduzione e quello di riempimento degli spazi vuoti. Inoltre, le domande sono state randomizzate all'interno di ogni attività per evitare distorsioni nei risultati.

4. Risultati

È stato utilizzato un sistema di punteggio binario per valutare le risposte dei partecipanti nelle attività di traduzione, riempimento degli spazi vuoti e a scelta multipla (1 per una risposta corretta, 0 per una risposta errata). Per il compito di valutazione di grammaticalità, il punteggio era 0 o 1 per la risposta “Estremamente appropriato/Estremamente inappropriato”; 0,5, per la risposta “Né appropriato né inappropriato”; 0,25 o 0,75, per la risposta “Abbastanza appropriato/Abbastanza inappropriato”.

Per il trattamento statistico dei dati è stato usato il sistema SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). È stata condotta una serie di analisi della varianza unidirezionale (ANOVA) per determinare se esisteva una differenza statisticamente significativa tra i gruppi, indicata dal valore p al di sotto della soglia $p=.05$. I test ANOVA hanno mostrato che non vi era alcuna differenza significativa tra i gruppi elementare 1 e 2 [$F(1,22)=1.556$, $p=.225$] e i gruppi intermedi 1 e 2 [$F(1,22)=1.669$, $p=.209$]. Pertanto, i gruppi elementari 1 e 2 sono stati combinati per formare il gruppo di livello elementare e i gruppi di livello intermedio 1 e 2 sono stati accorpati come gruppo di livello intermedio. Ognuno dei due gruppi era quindi composto da 24 partecipanti e le loro caratteristiche sono mostrate di seguito (Tabella 3).

Tabella 3 – Caratteristiche dei partecipanti, ugualmente distribuiti in base al genere ($F=12$, $M=12$ per gruppo)

Gruppi	Elementare (Studenti primo anno)	Intermedio (Studenti secondo anno)
L1 inglese	12	12
L1 spagnolo-inglese	12	12
Età media	18.7	19.8
Fascia d'età	18 - 22	18 - 22

Nella Tabella 4, per comodità di lettura, si è espressa la media dei punteggi di accuratezza per le quattro attività di ciascun gruppo in percentuali. Il gruppo di livello intermedio ha superato

del 13% il gruppo di livello iniziale. I bilingui hanno superato del 10% i monolingui. Infine, le partecipanti di sesso femminile hanno superato del 2% i partecipanti di sesso maschile.

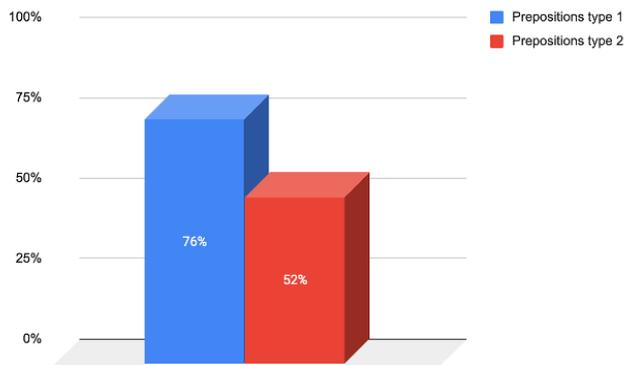
Tabella 4 - Media dei punteggi di accuratezza in percentuali per livello di competenza, background L1 e gruppi di genere

Partecipanti	Livello di competenza		Background L1		Genere	
	elementare	intermedio	inglese	inglese-spagnolo	femminile	maschile
Punteggio	57%	70%	59%	69%	64%	62%

È stata condotta una serie di test ANOVA unidirezionali per determinare se le differenze sulla media dei punteggi di accuratezza tra livello di competenza, L1 e gruppi di genere fossero significative. I risultati hanno mostrato che le differenze tra i gruppi elementari e intermedi [$F(1,46)=32.378, p=.000$] e tra i gruppi monolingui (solo inglese) e bilingui (spagnolo-inglese) [$F(1,46)=10.374, p=.002$] sono significative, mentre quella tra gruppi di sesso maschile e femminile [$F(1,46)=12.000, p=.628$] non lo era. Pertanto, il livello di competenza e il *background* linguistico, sembrano rivestire un ruolo rilevante nell'acquisizione delle preposizioni semplici dell'italiano, mentre non è questo il caso per il genere.

Le preposizioni in ciascuno dei quattro compiti sono state divise in due tipi: il primo tipo (tipo 1) sono preposizioni che si comportano in modo simile in L1 e L2, per esempio tra lo spagnolo *sobre* e l'italiano *su* o tra l'inglese *with* e l'italiano *con* nella frase *esco con i miei amici/I go out with my friends*, e il secondo tipo (tipo 2) sono preposizioni L1 e L2 che si comportano in modo diverso, come nel caso dell'inglese *in* (o lo spagnolo *en*) e l'italiano *a* nella frase *I live in Rome/Vivo en Roma)/Vivo a Roma*. La media dei punteggi di accuratezza in percentuale per il tipo di preposizione 1 e il tipo 2 sono mostrati di seguito (Figura 1).

Figura 1- Media dei punteggi in percentuali per la preposizione di tipo 1 e di tipo 2



È stata inoltre eseguita un'ANOVA ripetuta unidirezionale per esaminare l'effetto del tipo di preposizione, se presente. I risultati hanno mostrato che la differenza sui tipi di preposizione [F(1,47)=202.969, p=0.000] era significativa. Pertanto, nel complesso, nei due gruppi, i partecipanti hanno ottenuto risultati significativamente migliori sulle preposizioni di tipo 1 (possibile *transfer* positivo) rispetto alle preposizioni di tipo 2 (possibile *transfer* negativo). Per esempio, i partecipanti hanno generalmente identificato le preposizioni corrette *con* e *in* rispettivamente nelle frasi *pago con la carta* e *sono in cucina* mentre la preposizione *in*, nella frase *siamo in tre*, che manca sia in inglese che in spagnolo, in molti casi non è stata individuata.

È stato effettuato un test di affidabilità per valutare l'indice di correlazione intraclassa tra i tipi di compiti assegnati. Il risultato ha mostrato un alto grado di coerenza intraclassa tra i quattro compiti. La misura media per la correlazione intraclassa era 0,88 con un intervallo di confidenza del 95% da 0,818 a 0,929 [F (47,141) = 8,571, p=0,000]. Pertanto, nel complesso, tra i gruppi, i risultati raggiunti dai partecipanti sono stati costantemente simili per ciascun tipo di attività. Un test di correlazione di Pearson sui tipi di preparazione ha rivelato un livello moderato di correlazione tra le prestazioni dei partecipanti sui due tipi di preposizioni [r(48)=0.49, p=.000].

I risultati ottenuti dagli studenti divisi in base al gruppo di livello elementare e intermedio sono indicati nella figura 2 e nella figura 3 le quali rappresentano la media dei punteggi di accuratezza sui due tipi di preposizione (Figura 2) e sui quattro tipi di attività (Figura 3) espressa in percentuali per ciascun gruppo rispettivamente. Entrambi i gruppi hanno ottenuto risultati migliori con la preposizione di tipo 1 (dove le preposizioni nelle L1 e L2 agiscono in modo simile). I partecipanti di livello intermedio hanno superato i partecipanti di livello elementare in ogni attività.

Figura 2 – Media dei punteggi in percentuali sui tipi di preposizione per livello elementare e intermedio

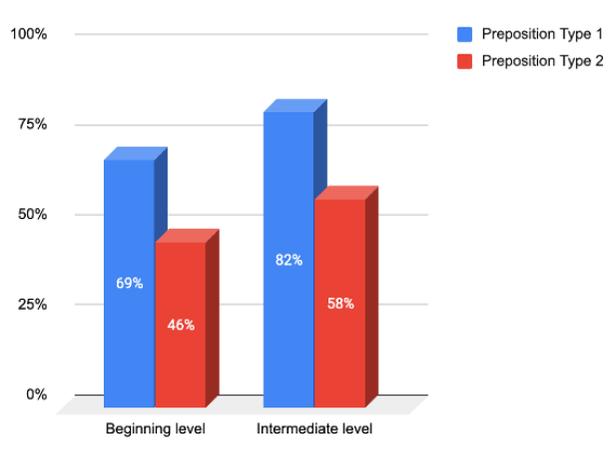
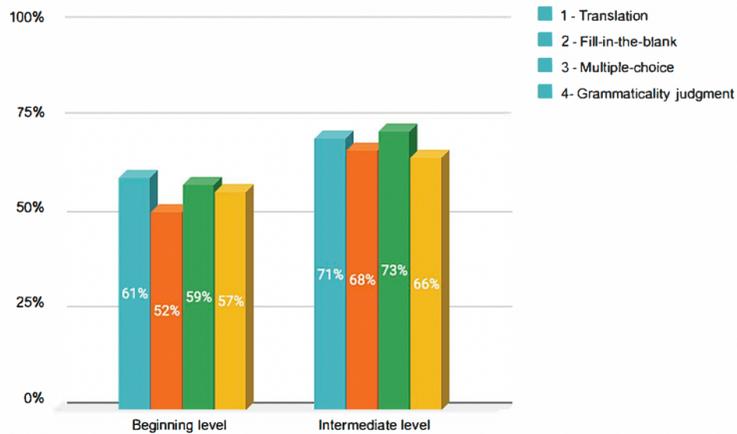


Figura 3 – Media dei punteggi di accuratezza in percentuali sui tipi di attività per livello iniziale e intermedio



Per comodità del lettore, rappresentiamo i dati suddivisi in gruppo con L1 inglese e gruppo con L1 spagnolo-inglese nella Figura 4 e nella Figura 5 che presentano la media dei punteggi espressa in percentuali sui due tipi di preposizione e sui quattro tipi di attività dei due gruppi rispettivamente. Gli studenti bilingui hanno superato quelli monolingui in ogni compito. Entrambi i gruppi con L1 inglese e L1 spagnolo-inglese hanno ottenuto risultati migliori nelle frasi in cui le preposizioni L1 e L2 agiscono in modo simile.

Figura 4 – *Media dei punteggi di accuratezza in percentuali sui tipi di preposizione dei gruppi L1 inglese e spagnolo-inglese*

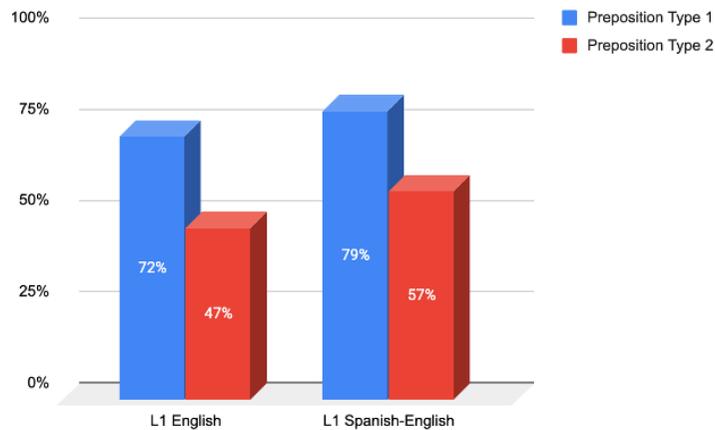
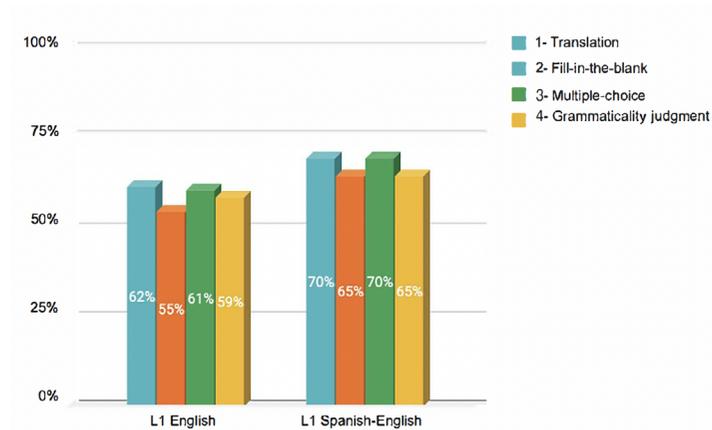


Figura 5 – *Media dei punteggi in percentuali sui tipi di attività dei gruppi di inglese L1 e spagnolo-inglese*



La Tabella 5 riporta i risultati di un test MANOVA con livello di competenza (elementare, intermedio) e tipo di L1 (inglese vs inglese-spagnolo) come fattori fissi e tipo di compito e di preposizioni come variabili dipendenti. Come mostra il valore *p* risultato al di sotto di .05, test ha stabilito differenze significative tra il gruppo elementare e quello intermedio su tutte e quattro le attività:

Tabella 5 – *Livello di competenza (elementare, intermedio) e tipo di L1 (inglese vs inglese-spagnolo) come fattori fissi*

Tipo di attività e di preposizioni	F	p
Traduzione	F(1,44)=32.126	p=.000
Riempimento di lacune	F(1,44)=32.987	p=.000
Scelta multipla	F(1,44)= 26.946	p=.000
Giudizi di grammaticalità	F(1,44)=15.806	p=.000
Preposizioni tipo 1	F(,44)=39.583	p=.000
Preposizioni tipo 2	F(1,44)=16.049	p=.000

Lo stesso test ha rivelato anche un effetto della L1 su tutte e quattro le attività (Tabella 6):

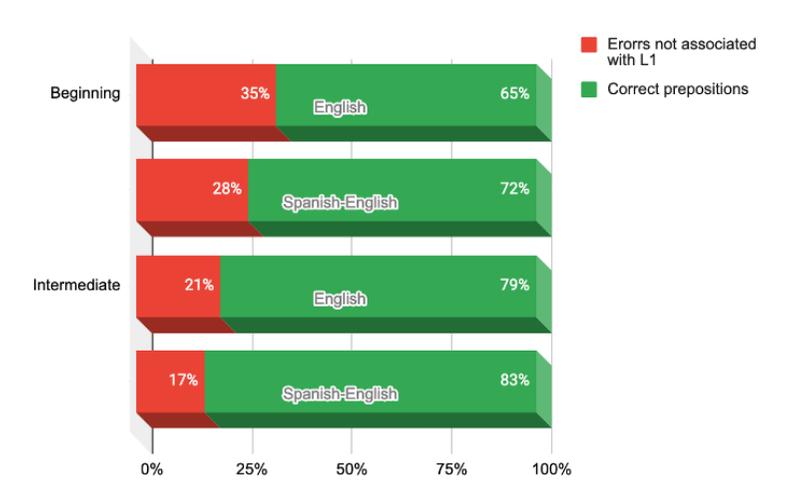
Tabella 6 – *Effetto della L1 sulle quattro attività e due tipi di preposizioni*

Tipo di attività e di preposizioni	F	p
Traduzione	F(1,44)=21.053	p=.000
Riempimento di lacune	F(1,44)=13.251	p=.002
Scelta multipla	F(1,44)=11.014	p=0.01
Giudizi di grammaticalità	F(1,44)=6.114	p=.017
Preposizioni tipo 1	F(1,44)=11.604	p=.001
Preposizioni tipo 2	F(1,44)=13.572	p=.001

Tuttavia, non vi è stato alcun effetto dell'interazione tra livello di competenza e L1 [F(6,39)=0.578, p=0.745]. I risultati hanno mostrato che, in termini di tipo di compito e tipo di preposizione, il gruppo intermedio ha superato il gruppo elementare e il gruppo bilingue ha superato il gruppo monolingue.

Per esplorare ulteriormente le tipologie di *transfer*, se presenti, sono stati analizzati i modelli di errore dei partecipanti. I partecipanti hanno commesso errori di sostituzione, omissione e addizione che possono o meno essere associati alla loro L1. Un errore di sostituzione si ha quando si sostituisce una preposizione sbagliata al posto di quella corretta, come per esempio nella frase *sono in Los Angeles*, dove la preposizione *in* viene scelta al posto di *a*. Un errore di omissione è la cancellazione di una preposizione obbligatoria, per esempio nella frase *io esco casa*, dove la preposizione *da* è omessa. Un errore di addizione è l'inserimento di una preposizione dove non è richiesta, come nella frase *aspetto per mio marito* dove la preposizione *per* è stata aggiunta benché non sia necessaria. Gli errori di sostituzione e di omissione della preposizione del tipo 1 (dove le preposizioni L1 e L2 agiscono in modo simile) sono stati combinati per il calcolo perché nessuno dei due è associato alla L1. L'errore di addizione non si applica alla preposizione di tipo 1 perché sia la L1 che la L2 richiedono una preposizione. Di seguito, si riportano il punteggio medio di errori e risposte corrette in percentuale sulle preposizioni di tipo 1, per livello di competenza e tipo di L1 (Figura 6).

Figura 6 – *Media dei punteggi di accuratezza e degli errori delle preposizioni di tipo 1 per livello di competenza e gruppi L1, in percentuali*

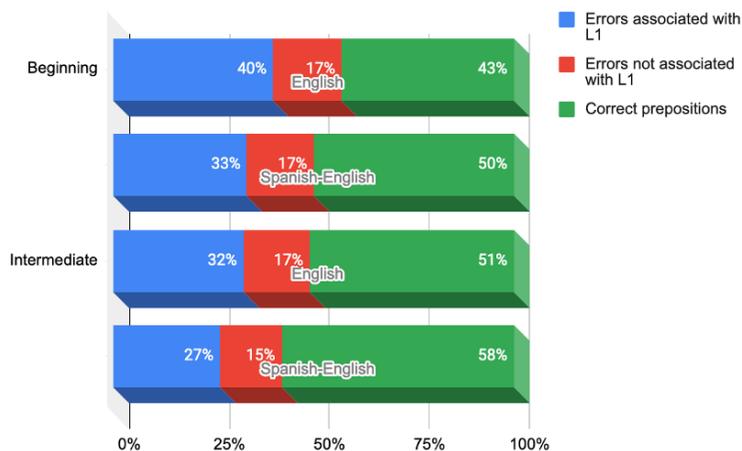


Una serie di test ANOVA unidirezionali ha mostrato una differenza significativa tra i gruppi monolingue e bilingue di livello elementare [$F(1,22)=7.404, p=.012$] ma non tra quelli di livello intermedio [$F(1,22)=3.004, p=.097$]. Se al livello intermedio i gruppi con L1 inglese e inglese-spagnolo erano simili per quanto riguarda le preposizioni di tipo 1, al livello principiante, invece, gli apprendenti bilingui hanno superato quelli monolingui. I partecipanti di ogni livello di competenza e *background* linguistico hanno commesso errori che non sono associati alla L1 (non si tratta di errori di apprendimento sistematici) anche perché l'uso delle preposizioni L1 e L2 è simile.

La distribuzione degli errori sulle preposizioni di tipo 2 (dove le preposizioni della L1 e L2 agiscono in modo diverso) è stata calcolata sulla base della L1 e della possibilità di *transfer* negativo (vedi Figura 7). Il primo caso è quando la L1 (inglese o spagnolo) non ha preposizioni, ma la L2 sì; quindi, sono previsti errori di omissione dovuti alla possibilità di *transfer* negativo. In questo caso, gli errori di omissione sono stati associati alla L1 a differenza di altri errori. Il secondo caso è quando la L1 e la L2 hanno preposizioni diverse; quindi, sono previsti errori di sostituzione dovuti alla possibilità di *transfer* negativo. Pertanto, in questo secondo caso, gli errori di sostituzione sono stati associati alla L1. Infine, l'ultimo caso è quando la L1 prevede l'uso di preposizioni, ma la L2 no, quindi sono previsti errori di addizione a causa della possibilità di *transfer* negativo. In questo terzo caso, gli errori di addizione sono risultati associati alla L1.

Gli errori sono stati combinati in due gruppi: errori associati alla L1 (sostituzione, omissione e addizione) ed errori non associati alla L1.

Figura 7 - Media dei punteggi di accuratezza e degli errori delle preposizioni di tipo 2 per livello di competenza e gruppi L1, in percentuali



Per esplorare se i partecipanti si sono comportati in modo diverso sui tipi di errore (errori associati alla L1 ed errori non associati alla L1) della preposizione di tipo 2 per livello di competenza (elementare, intermedio) e per gruppi di differente L1, è stato utilizzato un MANOVA unidirezionale. Il risultato ha mostrato un effetto complessivo dei tipi di errore [$F(2,43)=263.359$, $p=.000$] e un effetto del livello di competenza [$F(2,43)=7.675$, $p=0.001$].

L'effetto delle diverse L1 ha raggiunto appena la soglia di significatività [$F(2,43)=3.272$, $p=0.048$]. Tuttavia, non vi è stato alcun effetto di interazione tra livello di competenza e tipo di L1 [$F(2,43)=0.347$, $p=0.709$]. I risultati dell'analisi degli effetti tra soggetti hanno rivelato che le differenze significative sul livello di competenza riguardavano solo gli errori associati alla L1 [$F(1,44)=9.752$, $p=.003$], ma non gli errori non associati alla L1 [$F(1,44)=2.33$, $p=.134$]. Allo stesso modo, l'analisi ha mostrato che le differenze significative relative alle diverse L1 riguardavano solo errori associati alla L1 [$F(1,44)=5.899$, $p=.019$] e non errori non associati alla L1 [$F(1,44)=0.48$, $p=.828$].

I risultati per ogni livello di competenza e *background* linguistico erano simili: gli errori associati alla L1 dei partecipanti (errori di *transfer* negativo) sono significativamente più

frequenti di altri errori che non sono associati alla L1 (errori di apprendimento). Gli errori di *transfer* negativo diminuiscono con l'aumentare del livello di competenza per entrambi i gruppi con differenti L1, invece la tendenza a compiere errori di apprendimento si mantiene pressoché uguale in entrambi i gruppi di L1 e in diversi livelli di competenza. Inoltre, le prestazioni dei principianti bilingui (inglese-spagnolo) e monolingui (inglese) sono risultate simili al livello intermedio. Infine, per quanto riguarda i risultati conseguiti dai partecipanti a seconda del genere, non abbiamo riscontrato differenze significative.

5. Discussione

Tornando alle domande sulle quali si è basato questo studio, la prima riguardava come l'inglese L1, sia per gli apprendenti bilingui che per quelli monolingui, influenzasse l'acquisizione delle preposizioni in italiano L2. Le ricerche finora hanno raggiunto un consenso basato sul fatto che la L1 degli studenti ha un ruolo importante nell'acquisizione della L2 (ad esempio, JARVIS, 2000; LLACH, 2010). I risultati del presente studio non solo hanno confermato l'effetto della L1 sull'acquisizione della L2, ma hanno anche fornito nuovi dati sull'acquisizione di preposizioni in italiano L2 confrontando gruppi di diverse L1. I risultati mostrano che i bilingui hanno superato del 10% i monolingui nei punteggi di accuratezza. Questo effetto della L1 è stato osservato sia per i gruppi di livello elementare che per quelli di livello intermedio, indicando che l'influenza linguistica era presente nella fase iniziale dell'apprendimento ed era ancora presente dopo oltre un anno di studio della L2. La successiva analisi dei risultati ottenuti dai partecipanti sui due diversi tipi di preposizioni ha mostrato che i punteggi di accuratezza dei bilingui erano significativamente più alti di quelli dei monolingui su entrambi i tipi di preposizioni. Una delle spiegazioni delle differenze può essere dovuta alla distanza linguistica tra la L2 e la L1. Nello specifico, l'italiano è molto più vicino allo spagnolo (essendo entrambe lingue romanze) che all'inglese (afferente al gruppo delle lingue germaniche). I risultati confermano le conclusioni di studi precedenti che mostrano che la distanza linguistica tra la lingua target e quella nativa influenza il processo di acquisizione della L2 (ANDERSEN 1983; JARVIS, 2000; KELLERMAN, 1995; RINGBOM, 1987). Il presente studio fornisce nuovi dati alla ricerca sull'acquisizione delle preposizioni in italiano come L2 confrontando apprendenti con diverse L1 con differente distanza dall'italiano L2.

L'effetto del *transfer* da L1 è stato analizzato anche confrontando due diversi tipi di preposizioni. I risultati hanno mostrato che sia i gruppi madrelingua inglese che i gruppi di madrelingua spagnolo-inglese hanno ottenuto risultati migliori con le preposizioni di tipo 1 che con le preposizioni di tipo 2. Mentre i migliori risultati ottenuti dagli studenti sulle preposizioni di tipo 1 potrebbero non essere correlati esclusivamente al *transfer* positivo dalla L1, la principale fonte di errori per le preposizioni di tipo 2 potrebbe essere attribuita al *transfer* negativo della L1,

come indicato dall'analisi degli errori. Infatti, nelle frasi in cui le preposizioni L1 e L2 agiscono in modo diverso, i partecipanti sono incorsi in un numero significativamente maggiore di errori associati alla L1 o errori interlinguistici che errori intralinguistici o di apprendimento. Diversamente dagli errori interlinguistici, gli errori di apprendimento (o intralinguistici) non hanno un'origine sistematica e non sono dovuti all'influenza della L1. L'analisi degli errori ha rivelato che i modelli di *transfer* dalla L1 erano evidenti in tutti e tre i tipi di errori: sostituzione, omissione e addizione da parte di studenti sia monolingui che bilingui. Precedenti studi sull'acquisizione dell'italiano L2 con dialetti polacchi, spagnoli e italiani come L1 hanno riportato simili modelli di transfer (MOSCA, 2018; MARTÍNEZ 2004; CITRARO 2018). Tuttavia, gli studi di Mosca (2018) e Martínez (2004) non includono tutte le preposizioni semplici e si concentrano rispettivamente su *a*, *in*, *per*, *tra* e *a*, mentre lo studio di Citraro (2018) si concentra su tutte le preposizioni, sebbene i tipi di preposizione non siano stati sottoposti a controllo. Il presente studio ha fornito nuove prove che mostrano l'effetto degli errori associati all'inglese L1 e all'inglese-spagnolo L1 su tutte le preposizioni semplici.

Per rispondere al secondo quesito della ricerca, che chiedeva se e in che modo il livello di competenza nella L2 posseduto dagli apprendenti influenzasse l'acquisizione delle preposizioni italiane, i risultati hanno mostrato che complessivamente i partecipanti di livello intermedio hanno ottenuto risultati migliori rispetto ai principianti, indicando in questo modo che un maggiore livello linguistico nella L2 fa la differenza nell'acquisizione delle preposizioni. I dati hanno anche mostrato che il ruolo giocato dal livello linguistico sull'apprendimento è stato significativo sia per i gruppi monolingui che bilingui. Pertanto, una maggiore esposizione nell'apprendimento aiuta a migliorare i risultati di acquisizione delle preposizioni in italiano indipendentemente dalla L1 degli studenti. I risultati confermano le osservazioni di Jarvis (2000) e Llach (2010) sull'importanza del livello di competenza (o della durata dell'esposizione all'insegnamento) nell'acquisizione delle preposizioni italiane.

L'effetto del *transfer* dalla L1 per ciascun livello di competenza è stato analizzato anche confrontando i due diversi tipi di preposizioni. I risultati hanno mostrato che il gruppo di livello intermedio ha ottenuto risultati significativamente migliori rispetto al gruppo di livello iniziale sulle preposizioni di entrambi i tipi: tipo 1 e tipo 2. Il gruppo di livello intermedio ha ottenuto risultati piuttosto buoni nelle frasi in cui le preposizioni della L2 e L1 agiscono in modo simile (82%), ma devono continuare ad affinare l'abilità di utilizzo delle preposizioni che agiscono in modo diverso in L1 e L2 (58%). Inoltre, poiché gli studenti di livello elementare hanno ottenuto risultati migliori su preposizioni che agiscono in modo simile rispetto a preposizioni che agiscono in modo diverso (rispettivamente 69% e 46%) essi devono concentrare i propri sforzi su entrambi i tipi di preposizioni. I risultati suggeriscono che i tipi di preposizione (correlati a L1) influenzano l'acquisizione della L2 in diverse fasi dell'apprendimento e questa influenza diminuisce con un maggior livello di competenza nella L2. Per dimostrare che questa influenza è causata dal *transfer* negativo L1, sono stati analizzati i modelli di *transfer* L1 (errori associati alla L1) sulle preposizioni di tipo 2 da parte di gruppi di livello elementare e intermedio. I modelli

di *transfer* L1 erano evidenti in tutti e tre i tipi di errori (sostituzione, omissione e addizione) sia per i gruppi di livello iniziale che per quelli di livello intermedio. La maggior parte degli errori è stata causata dal *transfer* negativo della L1, che però diminuisce con l'aumento del livello di competenza L2. La ricerca sull'acquisizione delle preposizioni in italiano è molto limitata in generale e, in particolare, gli studi sull'uso delle preposizioni in italiano L2 non hanno confrontato i risultati di diverse fasi dell'apprendimento. In particolare ci sono tre studi tra quelli che abbiamo consultato che hanno dimostrato che il *transfer* da L1 diminuisce con una maggiore competenza in L2 (CHEN, 2007; BU, 2012; PHOOCHAROENSIL, 2013). Il presente studio offre nuove scoperte sull'acquisizione delle preposizioni in italiano come L2 da parte di studenti di livello elementare e intermedio. I risultati suggeriscono anche che, benché il *transfer* dalla L1 diminuisca con l'aumentare dell'esperienza nella L2, i modelli di *transfer* negativo da L1 a L2 sono simili in entrambi i gruppi.

Ritornando al terzo quesito della ricerca, che chiedeva se il genere influenzasse l'acquisizione delle preposizioni italiane L2, i risultati hanno mostrato che le partecipanti di sesso femminile hanno ottenuto risultati leggermente migliori rispetto ai partecipanti di sesso maschile (2%): una differenza non statisticamente significativa. Per questa ragione, il genere non sembra avere un ruolo significativo nell'acquisizione delle preposizioni in italiano L2 e non influenza il *transfer* linguistico. Il risultato è coerente con gli studi precedenti di Cheng (2001) e Rostami Abusaeedi e Boroomand (2015). Il presente studio fornisce nuove prove che dimostrano che l'affidamento alla L1 nell'acquisizione delle preposizioni in italiano L2 non dipende dal genere.

Il presente studio comprendeva quattro diversi compiti: traduzione, riempimento degli spazi vuoti, scelta multipla e valutazione di grammaticalità per valutare l'acquisizione da parte degli studenti delle preposizioni italiane L2. I risultati hanno fornito dati per rispondere al quarto quesito della ricerca che chiedeva se compiti diversi influenzassero i risultati ottenuti dai partecipanti e i loro modelli di *transfer* dalla L1. Nel complesso, i risultati ottenuti dai partecipanti sui quattro compiti sono stati coerenti, come indicato dai test di correlazione. Pertanto, i tipi di compiti non influiscono sui risultati di apprendimento e sui modelli di *transfer* nell'acquisizione delle preposizioni italiane L2. Nelle attività, i partecipanti hanno costantemente applicato il *transfer* negativo della L1 nell'uso delle preposizioni nella L2. Questa uniformità nei risultati ottenuti dagli studenti nelle varie attività può essere spiegata in quanto tutte le attività presentavano lo stesso livello di complessità. Gli elementi testati in ogni compito includevano solo frasi semplici in termini di struttura della frase e difficoltà del vocabolario in modo che fossero alla portata dei partecipanti sia di livello elementare che di quello intermedio. Pertanto, il compito più attivo come la traduzione di una frase semplice è paragonabile agli altri tre compiti. Inoltre, la mancanza di differenze sostanziali nell'esecuzione dei diversi compiti suggerisce anche che il metodo di valutazione è stato completo ed efficace, il che rappresentava una delle principali preoccupazioni metodologiche per la progettazione del test.

Considerazioni finali

Diversamente da quanto realizzato nei precedenti studi sulle preposizioni in italiano L2, il presente studio ha preso in esame una varietà di compiti e fornito nuovi dati riguardanti il loro effetto sull'acquisizione delle preposizioni. I risultati hanno dimostrato l'importanza del livello di competenza (durata dell'esposizione all'insegnamento) e della L1 sull'acquisizione delle preposizioni in italiano L2. Il genere, invece, non sembra rappresentare un fattore di influenza. Gli studenti dei corsi di italiano hanno applicato in modo coerente le loro L1 nei compiti, commettendo errori di sostituzione, omissione e addizione. L'analisi di tali errori ha mostrato che l'effetto del *transfer* negativo dalla L1 diminuisce con un aumento del livello di competenza nella L2. Infine, i tipi di compiti somministrati ai partecipanti non hanno influenzato i risultati di apprendimento e i modelli di *transfer* nell'acquisizione delle preposizioni in italiano L2. Il presente studio ha contribuito alla ricerca sull'acquisizione della seconda lingua e ha fornito nuovi dati sul ruolo della lingua madre nell'acquisizione delle preposizioni in italiano come L2.

I risultati di questo studio hanno anche implicazioni pedagogiche. I dati attuali hanno mostrato che le preposizioni italiane sono di difficile acquisizione per gli studenti di madrelingua sia inglese che spagnolo-inglese e gli scarsi risultati ottenuti dagli studenti sono principalmente provocati dal *transfer* negativo dalla L1. Come riportato in precedenza, ai partecipanti di questo studio non sono state esplicitamente insegnate le possibilità di *transfer* positivo, né è stato loro insegnato di evitare il *transfer* negativo dalle loro lingue native nell'apprendimento delle preposizioni italiane. Considerando che non è garantito che gli studenti sappiano sfruttare appieno il *transfer* positivo né che siano pienamente consapevoli del *transfer* negativo, interventi didattici mirati sono necessari per aiutare gli apprendenti a stabilire le necessarie connessioni per poter approfittare del *transfer* positivo. Allo stesso modo, è richiesta anche un'istruzione esplicita per evitare il *transfer* negativo. Secondo Cummins (2013) e Göbel con Vieluf (2014), l'insegnamento del *transfer* dalla L1 può migliorare il rendimento degli studenti nel corso dell'apprendimento della L2. Inoltre, il fatto che i risultati ottenuti dai bilingui e dai monolingui siano state significativamente diverse potrebbe indicare che avere corsi separati per questi studenti possa accelerare l'apprendimento per gli ispanofoni. Infatti, alcune università negli Stati Uniti offrono già corsi di lingua italiana come L2 per parlanti spagnoli utilizzando le somiglianze tra italiano e spagnolo nella grammatica e nel vocabolario per accelerare l'acquisizione della L2 (DOLCI; TAMBURRI, 2015; DONATO, 2016).

Riferimenti bibliografici

ANDERSEN, R. Transfer to somewhere. In GASS S. and L. SELINKER (Eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 177–204.

BU, J. A study of relationships between L1 pragmatic transfer and L2 proficiency. *English Language Teaching*, v. 5, n. 1, 2012, pp. 32-43. DOI: : <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n1p32>

CHEN, F. The L2 acquisition of information sequencing in Chinese: The case of English CSL learners in Taiwan. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, v. 4, n. 2, 2007, pp. 170-191. Disponibile all'indirizzo: <https://e-flt.nus.edu.sg/v4n22007/chen.pdf>

CHENG, Y. *First language transfer amongst Malay students in national primary schools*. Tesi (Master) - University of Malaya, 2001. Disponibile all'indirizzo: <http://studentsrepo.um.edu.my/id/eprint/2416>

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: The MIT Press, 1965.

CITRARO, C. Il caos preposizionale: analisi dell'errore e didattica. *Italica Wratislaviensia*, v. 9, n. 2, 2018, pp. 81-92. DOI: <https://doi.org/10.15804/IW.2018.09.17>

CUMMINS, J. Current research on language transfer. Implications for language teaching policy and practice. In SIEMUND, P.; GOGOLIN, I.; SCHULZ M. EDITH; DAVYDOVA, J. (Eds.). *Multilingualism and language diversity in urban areas: Acquisition, identities, space, education*. John Benjamins Publishing Company, 2013, pp. 289-304.

DECHERT, H. W.; RAUPACH, M. (Eds.). *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex, 1989.

DOLCI, R.; TAMBURRI, A. (Eds.). *Intercomprehension and multilingualism: theory and practice for teaching Romance languages*. NY: Queens College's John D. Calandra American Institute, 2015.

DONATO, C. The Future is multilingual: French, Italian, and Portuguese for Spanish speakers. *ADFL Bulletin*, v. 44, n. 1, 2016, pp. 112-127. DOI: <https://doi.org/10.1632/adfl.44.1.112>

DULAY, H.; BURT, M. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, n. 24, 1974, pp. 37-53. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

FRENDIA, A. S. Cross-linguistic comparisons: A case study involving Irish and Italian prepositions. *ITB Journal*, v. 12, n. 1, 2005, pp. 24-29. DOI: <https://doi.org/10.21427/D79B3K>

GASS, S. M. An investigation of syntactic transfer in adult L2 learners. In SCARCELLA, R.; KRASHEN, S. (Eds.). *Research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1980, pp. 69-82.

GASS, S. M. A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals. *Language Learning*, v. 34, n. 2, 1984, pp. 115–132. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb01007.x>

GASS, S. M. Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer. In RITCHIE W. and BHATIAT. K. (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996, pp. 317–45.

GASS, S. M. Fundamentals of second language acquisition. In ROSENTHAL, J.W. (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 2000, pp. 29-46.

GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

GASS, S.; SELINKER, L. *Second language acquisition: An introductory course*. 3rd ed. New York and London: Routledge, 2008 [first edition: 1994].

GÖBEL, K.; VIELUF, S. The effects of language transfer as a resource in instruction. In GROMMES P.; ADELHEID H. (Eds.). *Plurilingual education: Policies – practices – language development*. Amsterdam: John Benjamins, 2014, pp. 181-196.

HADADI, A.; ABBASI, H. ; GOODARZI, A. How L1 influence changes with regard to L2 proficiency increase. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 98, 2014, pp. 614-617. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.458>

HUSSEIN, A.; MOHAMMAD, M. Negative L1 impact on L2 writing. *International Journal of Humanities and Social Science*, v. 1, n. 18, 2011, pp. 184-195. Disponibile all'indirizzo: https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_18_Special_Issue/22.pdf

JARVIS, S. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, v. 50, n. 2, 2000, pp. 245-309. DOI: <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00118>

JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, 2003, pp. 54-77. DOI: <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037>

JIMÉNEZ CATALÁN, R. M.; OJEDA ALBA, J. The English vocabulary of girls and boys: evidence from a quantitative study. In LITOSSELITI L.; SAUTON H.; HARRINGTON K.; SUNDERLAND J. (Eds.) *Theoretical and methodological approaches to gender and language study*. London: Palgrave Macmillan, 2008.

KATERINOV, K. *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicate all'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Perugia: Edizioni Guerra, 1975.

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. In GASS S. and L. SELINKER (Eds.). *Language transfer in language learning*, Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 112-134.

KELLERMAN, E. Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 15, 1995, pp. 125-150. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190500002658>

KELLERMAN, E.; SHARWOOD-SMITH, M. (Eds.). *Cross-Linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Elmsford, NY: Pergamon, 1986.

KINDER, J.; SAVINI V. *Using Italian. A guide to contemporary usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KRASHEN, S. *Writing: research, theory and applications*. Oxford: Pergamon Press, 1984.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LI, C. Y. Acoustic analysis of Taiwanese learners. Pronunciation in English vowels. *Journal of Language and Learning*, v. 2, n. 2, 2004, pp. 186-201.

LLACH, M. P. A. An overview of variables affecting lexical transfer in writing. *International Journal of Linguistics*, v. 2, n. 1, 2010, pp. 2-17. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190500002658>

MARTÍNEZ, C. La preposición *a* ante el objeto directo en italiano/LE: ¿fossilización por interferencia o error de competencia? *Cuadernos de investigación en Filología*, vv. 29-30, 2004, pp. 269-284. DOI: <https://doi.org/10.18172/cif.2193>

MASTER, P. *A cross-linguistic interlanguage analysis of the acquisition of the English article system*. Tesi di dottorato - Los Angeles: University of California, 1987.

MESTHRIE, R.; DUNNE, T. Syntactic variation in language shift: the relative clause in South African Indian English. *Language Variation and Change*, v. 2, 1990, pp. 31-56. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394500000259>

MOSCA, M. Preposizioni *a*, *in*, *per*, *tra*. L'italiano L2 di parlanti polacchi. *Italica Wratislaviensia*, v. 9, n. 2, 2018, pp. 195-218. DOI: <https://doi.org/10.15804/IW.2018.09.23>

NGHI, T. T. Exploring the impact of biological gender on L1 negative transfer in English preposition learning: an explanatory study. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*, v. 2, n. 1, 2023, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.60087/9k1aer29>

ODLIN, T. *Language transfer: Crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ODLIN, T. Crosslinguistic influence. In DOUGHTY C. and LONG M. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, pp. 436-486.

PHOCHAROENSIL, S. Cross-linguistic influence: its impact on L2 English collocation production. *English Language Teaching*, v. 6, n. 1, 2013, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v6n1p1>

RICHARDS, J. *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London, Longman, 1974.

RINGBOM, H. *The role of the first language in foreign language learning*. Bristol, Multilingual Matters, 1987.

ROSTAMI ABUSAEEDI, A. A.; BOROOMAND, F. A quantitative analysis of Iranian EFL learners' sources of written errors. *International journal of research studies in language learning*, v. 4, n. 1, 2015, pp. 31-42. DOI: <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2014.682>

SALEHI, M. The Acquisition of Preposition Pied Piping and Preposition Stranding by Iranian Learners of English. *South Asian Language Review*, v. 19, n. 1E2, 2009, pp. 63-77.

SELINKER, L. Language Transfer. *General Linguistics*. v. 9, 1969, pp. 67-92.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 1-4, 1972, pp. 209-232. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

SELINKER, L. Language transfer. In GASS S. and L. SELINKER (Eds.). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, pp. 33-68.

SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman, 1992.

SOROKINA, E. I. Teaching the prepositional system of the Italian language. *Language and Culture*, v. 4, n. 16, 2011, pp. 118-126.

TOPIĆ, M. G. *Multilinguals' metalinguistic awareness of function words in L3*. Tesi (Diploma) - University of Zagreb, 2016.

VILADOT, J.; CELAYA, M.L. *How do you say 'preparar'? L1 use in EFL oral production and task-related differences*. Paper presented at the 30th AEDEAN Conference, University of Huelva, December 14-16, 2006.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. The Hague: Mouton, 1953.

WHITMAN, R.; JACKSON, K. The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning*, v. 22, 1972, pp. 29-41. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00071.x>

ZUFFEREY, S.; MAK, W.; DEGAND, L.; SANDERS, T. Advanced learners' comprehension of discourse connectives: The role of L1 transfer across on-line and off-line tasks. *Second Language Research*, v. 31, n. 3, 2015, pp. 389-411.

Ricevuto il: 13/05/2023

Accettato il: 21/10/2023