Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

(ordinamento ex D.M. 270/2004)

Tesi di Laurea

# L'allomorfo *lo* in parlanti bilingui albanese-italiano

**Relatrice**
Prof.ssa Sílvia Perpiñan Hinarejos

**Correlatrice**
Prof.ssa Giuliana Giusti

**Laureanda**
Anajada Ruko
Matricola
857817

**Anno Accademico**
2020/2021

# Indice

**Abstract**

**Introduzione**

**Capitolo 1: L'acquisizione linguistica**

1.1 Introduzione…….……8

1.2 L'acquisizione di seconde lingue…….…...11

1.2.1 Grammatica Universale, esperienza e principi non specifici del linguaggio…….12

1.2.2 Il concetto di Transfer e l'accesso alla GU……13

1.3 Fattori di variazione individuale…….16

1.3.1 L'input linguistico……..17

1.3.2 Età di acquisizione linguistica……18

1.3.3 Alfabetizzazione…….20

**Capitolo 2: L'allomorfia negli articoli determinativi maschili [il] [lo]**

2.1 Il determinante……...……..25

2.2 La forma degli articoli nella lingua albanese…….…….28

2.3 Analisi fonologica dell'allomorfo il lo……29

2.4 Distribuzione sincronica e variazione individuale: teoria usage-based …….37

**Capitolo 3: L'acquisizione degli articoli**

3.1 L'acquisizione degli articoli nella L1…….40

3.2 Omissione degli articoli e vincoli fonologici……..41

3.3 Omissione degli articoli: asimmetria soggetto-oggetto……..42

3.4 Omissione degli articoli con preposizioni……...43

3.5 L'acquisizione degli articoli da parte di bambini bilingui e adulti apprendenti di L2……44

**Capitolo 4: La ricerca: partecipanti, materiali e risultati**

4.1

Introduzione…….……46

4.2 Partecipanti…….……46

4.3 Materiali…….……49

4.3.1 Task di produzione 1…….……49

4.3.2 Codifica delle risposte…….……..50

4.3.3 Risultati…….……51
4.3.4 Task di produzione 2…….……53
4.3.5 codifica delle risposte…….60
4.3.6 Risultati…….61
Discussione…….……..67

**Conclusione…….73**
**APPENDICE A……..…….77**
**APPENDICE B……..…….80**

**Abstract**

In italiano, l'articolo determinativo maschile si realizza attraverso più di una forma. L'articolo singolare assume una struttura VC quando precede nomi che iniziano con una singola consonante e una struttura CV davanti a gruppi consonantici come /s + C/, affricate /ts/ e /dz/, palatali /ɲ/, /ʎ/, /ʃ/, /j/ e altri gruppi consonantici come /pt/, /ps/, /pn/. Una terza realizzazione [l] appare, invece, in presenza di nomi che iniziano per vocale. Numerosi studi (Davis, 1990; Russi, 2006; Faust et al., 2018; Repetti, 2020) hanno investigato la distribuzione di questi allomorfi con l'intento di determinare la loro natura e osservare in che modo avviene la loro acquisizione; tuttavia, nessuno studio ha osservato l'uso degli articoli determinativi maschili da parte di parlanti bilingui albanese-italiano. Diversamente dall'italiano, in albanese l'articolo determinativo è posposto e unito al sostantivo e presenta due forme -i e -u a seconda dell'uscita tematica del nome. In questo studio abbiamo posto l'attenzione sull'articolo maschile singolare che mostra maggiore variazione, ossia l'articolo [lo]; per osservare la sua distribuzione da parte di nativi e bilingui albanesi sono stati testati 10 adulti bilingui (G1) emigrati in Italia dopo i 17 anni e 10 bilingui più giovani (G2), nati in Italia o emigrati nei primi mesi di vita. Il gruppo G1è stato messo a confronto con un gruppo monolingue selezionato sulla base del livello scolastico. Tutti i partecipanti sono stati chiamati a svolgere due task orali al fine di indagare l'uso e l'acquisizione del fenomeno.

Considerando i risultati di un precedente studio pilota ci si aspetta che il gruppo più giovane ottenga una performance migliore rispetto al gruppo di adulti in quanto è esposto ad un input più ricco ed ha appreso la lingua prima del periodo di declino riconosciuto da Herschensohn (2007) per l'acquisizione della L2. Nonostante ciò, ci si aspetta che entrambi i gruppi presentino maggiori difficoltà con l'articolo [lo] rispetto agli altri articoli e che questa asimmetria venga spiegata attraverso l'effetto di frequenza proposto dalla teoria usaged-based di Bybee (2001) ripresa da Russi (2006).

**Abstract**

En italiano, el artículo determinativo masculino se realiza a través de más de una forma. El artículo singular asume una estructura VC cuando precede nombres que comienzan con una única consonante y una estructura CV delante de grupos de consonantes como /s + C/, africadas /ts/ y /dz/, palatales /ɲ/, /ʎ/, /ʃ/, /j/ y otros grupos de consonantes como /pt/, /ps/, /pn/. Una tercera realización [l] aparece, en cambio, en presencia de nombres que comienzan por vocal. Numerosos estudios (Davis, 1990; Russi, 2006; Faust et al., 2018; Repetti, 2020) han investigado la distribución de estos alomorfos con la intención de determinar su naturaleza y observar cómo se realiza su adquisición; sin embargo, ningún estudio ha observado el uso de artículos determinativos masculinos por hablantes bilingües albanés-italiano. A diferencia del italiano, en albanés el artículo determinativo se encuentra después del nombre y presenta dos formas -i y -u según la salida temática del nombre. En este estudio nos hemos centrado en el artículo masculino singular que muestra mayor variación, es decir, el artículo [lo]; para observar su distribución por parte de nativos y bilingües se han analizado 10 adultos bilingües (G1) emigrados a Italia después de los 17 años y 10 bilingües más jóvenes (G2), nacidos en Italia o emigrados en los primeros meses de su vida. El grupo G1se ha comparado con un grupo monolingüe con en el mismo nivel escolar del grupo G1. Todos los participantes fueron llamados a realizar dos pruebas de producción oral para investigar el uso y la adquisición del fenómeno. Teniendo en cuenta los resultados de un estudio piloto anterior, esperamos que el grupo más joven tenga un mejor rendimiento que el grupo de adultos, ya que está expuesto a un input más rico y ha aprendido la lengua antes del período de declive reconocido por Herschensohn (2007) para la adquisición de la L2. A pesar de ello, suponemos que ambos grupos tenien más dificultades con el artículo [lo] que con los demás artículos y que esta asimetría puede depender del efecto de frecuencia como propone la teoría usaged-based de Bybee (2001) retomada por Russi (2006).

## Introduzione

Il presente studio mira ad indagare la produzione dell'articolo determinativo maschile *lo* da parte di parlanti bilingui di madrelingua albanese. Numerosi studi hanno osservato l'acquisizione e la produzione degli articoli da parte di bambini e adulti; tuttavia, nessuno studio ha investigato l'allomorfia dell'articolo determinativo maschile singolare da parte di bilingui nativi albanesi. Pertanto, l'obiettivo di questa ricerca è colmare il gap e fornire osservazioni utili per futuri lavori.
Lo studio ha coinvolto due gruppi di partecipanti divisi a seconda dell'età di acquisizione della lingua e del livello scolastico: il gruppo G1 è composto da 10 partecipanti adulti che hanno appreso la lingua dopo i 17 anni mentre il gruppo G2 è formato da 10 partecipanti di età più giovane i quali hanno appreso la lingua nei primissimi mesi di vita.
Il primo gruppo presenta un livello scolastico medio-basso, tutti i partecipanti hanno un diploma di scuola elementare o di scuola media ad eccezione di 2 soggetti che hanno un diploma di scuola superiore; il secondo gruppo ha un'istruzione più elevata, si dividono tra chi ha terminano la scuola superiore e chi ha ottenuto una laurea. Questa suddivisione tra parlanti di prima e seconda generazione e tra apprendenti di basso e alto livello scolastico è stata fatta per indagare se l'età di acquisizione della lingua e/o il livello di istruzione scolastica potessero essere fattori determinanti nella produzione degli articoli.

Entrambi i gruppi bilingui sono stati confrontati con un gruppo di controllo monolingue di livello scolastico pari a quello del gruppo bilingue adulto. I gruppi G1, G2 e GC sono stati sottoposti a due test orali: il test 1 misurava l'uso degli articoli attraverso la produzione di parole più o meno frequenti della lingua italiana (BADIP e LIS); il test 2 utilizzava non-parole per evitare un possibile effetto di frequenza e osservare, invece, l'effettiva conoscenza delle regole morfofonologiche di selezione degli articoli.

Il presente lavoro è diviso in quattro capitoli. Nel primo capitolo viene fornito un quadro teorico dell'acquisizione del linguaggio dal punto di vista generativo. Viene posta l'attenzione sull'acquisizione di lingue seconde soffermandosi in un primo momento sulle diverse teorie che riguardano l'accesso alla Grammatica Universale e il transfer linguistico e successivamente sul ruolo che giocano l'esperienza, l'età e l'alfabetizzazione nel processo di acquisizione delle lingue seconde.

Il secondo capitolo si dedica all'allomorfia degli articoli maschili *il* e *lo*; inizialmente viene presentato il sistema degli articoli nella lingua nella lingua albanese e nella lingua italianaa successivamente vengono descritti i precedenti studi che hanno contribuito a fornire una spiegazione circa la distribuzione degli articoli determinativi maschili singolari. (Davis, 1990; Russi, 2006; Faust, Lampitelli e Ulsfjorbonn,, 2018; Repetti, 2020).

Il terzo capitolo si occupa dell'acquisizione degli articoli, inizialmente l'analisi interessa la lingua materna, le fasi e le difficoltà che si presentano in questa durante lo sviluppo, dopodiché si sposta l'attenzione sulla L2 osservando come bambini e adulti di L2 si comportano durante il loro processo di acquisizione.

Il quarto e ultimo capitolo presenta la parte sperimentale della ricerca. Nella prima parte vengono descritti i partecipanti e il gruppo di controllo, i materiali e i test, dopodiché vengono discussi i risultati e i grafici nell'ottica delle teorie e delle ipotesi proposte.

# Capitolo I
# L'acquisizione linguistica

## 1.1 Introduzione

Il linguaggio è un insieme di segni e di regole in grado di generare un'infinità di frasi di carattere grammaticale in una data lingua al fine di garantire una comunicazione efficace tra gli individui. Il parlante, grazie ad una conoscenza innata dei principi che governano la struttura del linguaggio è in grado di produrre e comprendere frasi che non ha mai sentito prima e di riconoscere le strutture agrammaticali della propria lingua senza che queste gli siano state insegnate esplicitamente.
Per capire meglio cosa significa quando diciamo che l'essere umano apprende la L1 grazie alla propria dotazione cognitiva, osserviamo l'esempio preso da de Villiers, Roeper, e Vainikka (1990) e Roeper e de Villiers (1992) e immaginiamo una situazione in cui un bambino nel pomeriggio si arrampica su un albero e cade giù facendosi male; la sera racconta al padre l'accaduto.

(1) a. Quando ha detto il bambino di essersi fatto un livido?
b. Quando ha detto il bambino come si è fatto il livido?

Dall'esempio proposto emerge che una domanda come quella in (1a) risulta ambigua poiché può riferirsi sia al momento in cui il bambino si è fatto il livido (pomeriggio) che al momento in cui ha raccontato al padre dell'incidente (sera). Al contrario, la domanda in (1b) ha una sola interpretazione che fa riferimento al momento del racconto (sera). De Villiers et al. hanno condotto una serie di studi basati su questo esperimento e hanno osservato che bambini apprendenti di inglese come lingua materna sono in grado di riconoscere entrambe le interpretazioni della frase (1a) ma ne individuano solo una nel caso di (1b). Ci si è chiesti come facessero i bambini ad avere questa conoscenza e la risposta è stata che i bambini posseggono una conoscenza innata delle regole appartenenti alla grammatica universale, restrizione del movimento *wh*- in questo caso[1], che gli permette di riconoscere le diverse interpretazioni a seconda del contesto. È questo il concetto che vuole esprimere Chomsky quando parla di "essenza umana":

[1] Ross, 1967

*"When we study human language, we are approaching what some might call 'the human essence', the distinctive qualities of mind that are, so far as we know, unique to man"*

[Chomsky, 2006, p.88]

Gli studiosi che abbracciano questa visione del linguaggio sono chiamati linguisti generativisti; la linguistica generativa, nata nella seconda metà del XX secolo per opera di Noam Chomsky, si occupa di descrivere la competenza linguistica dei parlanti nativi di L1 e di spiegare come avviene l'acquisizione di tale competenza nei bambini. Da un punto di vista generativo, l'acquisizione del linguaggio si basa su tre fattori (Chomsky, 2005) che ne determinano la natura:

1. Dotazione genetica (F1)
2. Esperienza (F2)
3. Principi non specifici per la facoltà del linguaggio (F3)

Nel prossimo paragrafo descriveremo questi tre fattori e vedremo come tutti e tre interagiscono non solo nell'acquisizione di L1 ma sono presi a modello anche nell'acquisizione di L2 a lungo studiata dalla linguistica generativa. Pertanto, nelle sezioni che seguono analizzeremo questi fattori nell'ottica dell'acquisizione di seconde lingue, processo centrale nello sviluppo del presente studio, soffermandoci soprattutto sul ruolo dell'esperienza che è ciò che differenzia la L1 dalla L2.

## 1.2 L'acquisizione di seconde lingue

L'obiettivo degli studi delle seconde lingue è quello di spiegare il processo attraverso il quale un parlante di L1 apprende una seconda, una terza o addirittura più lingue. Questa teoria è focalizzata soprattutto sull'adulto, il cui processo di apprendimento è subordinato al contesto linguistico e socioculturale in cui vive. Durante il processo di acquisizione subentrano diversi fattori individuali come la motivazione, l'attitudine e le strategie di apprendimento che influenzano, poi, la velocità con la quale si apprende una lingua. Ciò nonostante, l'individuo nel suo processo dovrà sempre adattarsi alla seconda lingua e ai suoi elementi costitutivi, indipendentemente dalla lingua madre e dalle esperienze trascorse. A questo punto una domanda sorge spontanea: «in quale modo l'apprendimento di un seconda lingua si concretizza

nella mente dello studente permettendogli di comprendere e produrre frasi nella nuova lingua?» (Slabakova, et al., 2020:1).
Se è vero che l'acquisizione di una seconda lingua è assoggettata alla frequenza e agli input con cui si è esposti, altrettanto rilevanti sono i processi universali di apprendimento dell'idioma. Sono diverse le teorie adottate nell'ambito dell'acquisizione di L2 e risulta difficile stabilire quale sia quella più corretta, in questo studio verrà preso come analisi lo studio di Chomsky, ovvero l'approccio generativo dell'acquisizione di seconde lingue; d'accordo con questa teoria, i tre fattori che Chomsky (2005) sostiene determinino l'evoluzione del linguaggio entrano in gioco anche nell'acquisizione di L2. Nel paragrafo seguente ne daremo una breve descrizione.

### 1.2.1 Grammatica Universale, esperienza e principi non specifici del linguaggio

Come abbiamo anticipato, secondo la teoria della Grammatica Universale di Noam Chomsky "la mente/cervello dell'uomo è un sistema complesso con vari componenti che interagiscono, uno dei quali possiamo chiamare facoltà del linguaggio. Questo sembra essere sostanzialmente unico della specie umana e comune ai membri della specie" (Chomsky, 1988:33).
La grammatica universale rappresenta i principi che regolano la facoltà del linguaggio, questi principi si manifestano in ogni lingua attraverso l'attivazione di un numero finito di parametri. Più esplicitamente, i principi sono proprietà astratte, rappresentano delle caratteristiche innate e comuni a tutte le lingue, costituiscono i cosiddetti universali linguistici. I parametri, diversamente dai principi, sono proprietà tangibili che variano a seconda delle lingue e si acquisiscono attraverso l'esperienza. Per fare un esempio, quando parliamo di principi ci riferiamo al fatto che ogni lingua possiede un soggetto, quando parliamo di parametri ci riferiamo alla possibilità che hanno alcune lingue di omettere il soggetto: si tratta del parametro *pro-drop*. Lingue pro-drop come l'inglese richiedono obbligatoriamente il soggetto, lingue come l'italiano o lo spagnolo non hanno bisogno di renderlo esplicito.

Nonostante la Grammatica Universale rappresenti la struttura cardine su cui poggia l'apprendimento della nuova lingua, non è sufficiente per poter raggiungere una padronanza linguistica adeguata. Il secondo fattore fondamentale che contribuisce allo sviluppo del linguaggio è l'esposizione all'input linguistico, un fattore imprescindibile per l'acquisizione delle lingue. L'esposizione ad input linguistici non è un fattore innato e differisce dalla Grammatica Universale in quanto dipende dall'esposizione a quelli che vengono definiti dati linguistici primari (PDL), ossia l'insieme di enunciati a cui uno studente si trova esposto durante

il processo di acquisizione della lingua[2]. È importante ricordare che la giusta quantità e qualità di input sono determinanti per definire i parametri di apprendimento, infatti, un'esposizione linguistica estensiva e arricchita da un'ampia varietà di input renderà molto più agevole l'apprendimento e la padronanza della seconda lingua. Parleremo nel dettaglio di questo aspetto nel paragrafo (1.3.1)
In accordo con la visione olistica di acquisizione del linguaggio introdotta da Chomsky, il terzo ed ultimo fattore comprende le diverse leggi generali di tipo biologico, fisico e computazionale. Queste diverse leggi interagiscono fra loro e si dividono in due filoni principali: il primo si caratterizza per i principi di analisi utilizzati dallo studente nella fase di apprendimento della lingua, principi che tuttavia possono essere sfruttati in modo sinergico in quanto parte di altri domini della sfera cognitiva. Il secondo filone delle leggi generali di acquisizione del linguaggio comprende i diversi vincoli architettonici che agevolano o ostacolano una computazione efficiente da parte dell'individuo (Chomsky, 2005).

I tre fattori illustrati creano un legame omogeneo tra psicolinguistica ed apprendimento e acquisizione linguistica[3], l'apprendimento, infatti, è un processo che si manifesta in modo inconscio e simultaneo nei vari livelli della struttura grammaticale, dai principi di fonetica alla padronanza del linguaggio e della sintassi.

I principali focus dei ricercatori in tema di approccio generativo riguardano due questioni: in primis ci si chiede quale sia l'influenza esercitata dalla lingua madre nell'apprendimento della seconda lingua, ed in secondo luogo se vi sia modo per chi apprende la seconda lingua di avere accesso alla Grammatica Universale al netto dell'influenza giocata dalla propria lingua madre.

### 1.2.2 Il concetto di Transfer e l'accesso alla GU

Ciò che differenzia l'apprendimento della prima lingua dall'apprendimento della seconda è sicuramente l'esperienza passata perché quando iniziamo ad apprendere una L2 siamo già in possesso di riferimenti lessicali e rappresentazioni linguistiche offerti dalla lingua madre[4]. Pertanto, quando ci si approccia allo studio di una seconda lingua, una delle domande che sorgono spontanee riguarda il ruolo che assume la L1 sull'acquisizione della L2. Gli studiosi

[2] Slabakova et al., 2020, p.24
[3] Lidz & Gagliardi, 2015
[4] Slabakova et al., 2020, p.13

della linguistica generativa parlano di trasferimento di conoscenza e illustrano tre diverse possibilità:

1. *Full Transfer*
2. *Partial Transfer*
3. *No transfer*

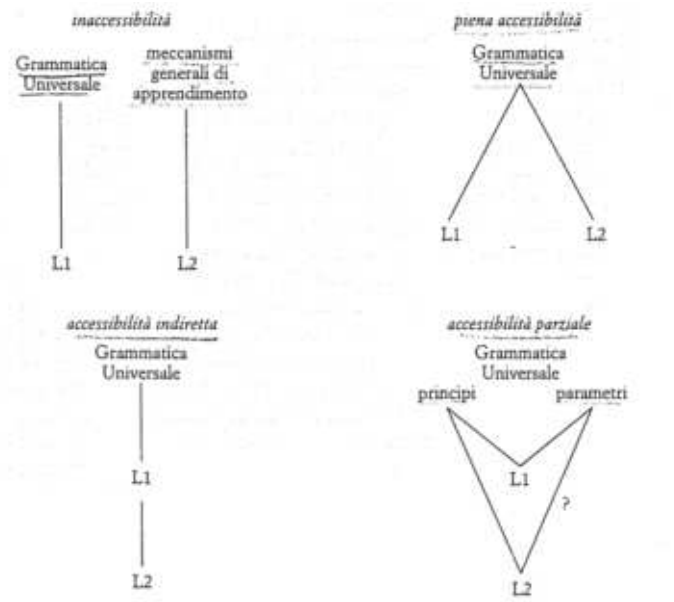
Nel primo caso, autori come Bonnie Schwartz e Rex Sprouse (1996) sostengono che quando impariamo una seconda lingua, il primo approccio è guidato e ispirato dalla nostra grammatica nativa, per cui lo stato iniziale del processo di acquisizione di L2 è il sistema astratto L1. Schwartz e Sprouse (1996) hanno proposto il modello *Full Transfer/Full Access* (FT/FA) presumendo quindi la possibilità di un transfer totale della lingua madre. In un primo momento, il soggetto riceverà l'input linguistico e lo analizzerà secondo le proprietà della L1, successivamente, nei casi in cui queste proprietà differiscano da quelle della L2, dovrà riorganizzarle alla luce dell'input della lingua di arrivo: il nuovo input obbligherà ad una ristrutturazione del sistema intermedio del parlante accedendo alle opzioni rese disponibili dalla Grammatica Universale. Uno studio longitudinale realizzato da Haznedar (1997) su un bambino di madrelingua turca e apprendente di inglese come L2, ha permesso di osservare lo sviluppo dell'interlingua: essendo il turco una lingua SOV, diversamente dall'inglese che presenta un ordine SVO, nella fase iniziale la produzione del bambino ha previsto frasi come 'I something eating'; dopodiché, quando gli input linguistici sono diventati più rilevanti, il parlante ha iniziato a riorganizzare i parametri permettendo in tal modo alla conoscenza linguistica di convergere verso quella della lingua target.

La seconda possibilità, *Partial Transfer*, appoggiata da ricercatrici come Vainilla e Young-Sholten (1994), prevede che solo le proprietà lessicali possano essere trasferite dalla lingua madre alla seconda lingua mentre quelle funzionali devono essere prese dalla GU. Infine, la terza possibilità del *No Transfer* presume che non ci sia alcun trasferimento della proprietà linguistiche dalla lingua nativa alla seconda lingua, ipotesi abbracciata da Epstein, Flynn e Martohardjono (1996).

Dopo aver osservato e descritto il ruolo attivo della L1 sull'acquisizione della L2 cerchiamo ora di rispondere ad un altro quesito posto dai ricercatori linguistici: gli studenti di lingue seconde hanno accesso alla Grammatica Universale dopo che la prima lingua è stata acquisita?

Esistono quattro possibilità (Fig. 1) che spiegano se e in quale forma la UG è accessibile nel processo di acquisizione di L2:

*Fig. 1 quattro posizioni circa l'apprendimento della L2*[5]




La prima ipotesi è quella della *Piena Accessibilità*, secondo la quale la grammatica universale è ancora disponibile e accessibile negli studenti di seconda lingua e vincoli l'acquisizione di L2: gli input della L2 sono guidati dai principi universali e lavorano in tutte le fasi di acquisizione diventando insieme a L1 il suo punto di partenza. Schwartz e Sprouse (1996), come già visto precedentemente, sono tra quei linguisti che supportano il trasferimento completo della GU nel corso dello sviluppo di L2.

La seconda ipotesi riguarda la *Parziale Accessibilità* secondo cui gli studenti L2 non hanno un pieno accesso alla GU, possono avere accesso ai principi ma possono non fissare alcuni parametri. Una serie di ipotesi a supporto dell'accesso parziale alla Grammatica Universale prende il nome di *Representational Deficit Hypothesis* (RDH)[6]. Le caratteristiche accessibili sono chiamate *interpretabili* e sono quelle caratteristiche che esprimono un significato a livello semantico; le caratteristiche non accessibili sono chiamate *non interpretabili* e rivestono invece

[5] Bettoni, 2001, p. 179
[6] Slabakova et al., 2020

una funzione grammaticale. Ciò significa che esiste un accesso parziale alla GU e che esiste un periodo critico per le funzionalità non interpretabili.

Una terza ipotesi è quella dell'*Accessibilità Indiretta* per la quale la GU è accessibile solo indirettamente attraverso la grammatica L1. I sostenitori di questa ipotesi affermano che «l'attivazione dei principi del linguaggio avviene una sola volta, e i parametri sono fissati con il valore della L1[7]».

La quarta e ultima ipotesi è quella dell'*Inaccessibilità*. Secondo questa ipotesi la GU non opera nell'acquisizione della L2 ma è coinvolta solo nell'apprendimento di L1. La Grammatica Universale dopo aver svolto il proprio compito nella L1 si atrofizza con l'età.

In conclusione, sono varie le ipotesi circa l'influenza della L1 e l'accesso alla Grammatica Universale nel processo di acquisizione della seconda lingua. Alcune ipotesi divergono in piccoli dettagli mentre altre sembrano non avere nulla in comune, questo rende difficile stabilire quale sia la proposta migliore o peggiore, ciò che è vero è che ci sono teorie che risultano più convincenti e che hanno guadagnato più attenzione di altre. La descrizione dell'approccio generativo dell'acquisizione di seconde lingue ha permesso di conoscere i fattori che vi sono alla base e di capire in che modo questi fattori interagiscono nel processo di acquisizione linguistica. Va ricordato, però, che le componenti che Chomsky propone sono coinvolte non solo nell'evoluzione del linguaggio ma anche nelle capacità linguistiche di ogni individuo, ci soffermeremo su questo aspetto nel paragrafo successivo, focalizzandoci prima sull'esposizione all'input poi su altri fattori di variazione individuale come l'età di acquisizione e l'alfabetizzazione.

### 1.3 Fattori di variazione individuale

È evidente che nel processo di acquisizione di L2 non tutti gli apprendenti arrivano ad ottenere i medesimi risultati, per anni le ricerche si sono occupate di dare una spiegazione ai diversi livelli di competenza raggiunti dagli individui e sembrerebbe che le cause dipendano da più fattori: psicologici, interni e ambientali. Per ciò che concerne i fattori ambientali, gli studiosi che si occupano di variazione linguistica ne hanno individuato una serie che ha a che fare con la storia di apprendimento, l'età di acquisizione della lingua, l'esperienza, l'abilità, l'attitudine

[7] Bettoni, 2001, p.180

linguistica, l'eduzione, etc. Nel seguente paragrafo osserveremo nello specifico l'esperienza intesa come input, l'età di acquisizione della lingua e l'alfabetizzazione.

### 1.3.1 L'input linguistico

L'importanza dell'input linguistico è stata riconosciuta sin dagli inizi della linguistica generativa (Chomsky, 1957). Come abbiamo detto in precedenza, i bambini sono in grado di produrre frasi che non hanno mai sentito prima, allo stesso modo producono errori che vengono considerati parte del loro sviluppo linguistico. Di conseguenza, emerge che il comportamento linguistico è basato anche sull'input. Charles Yang (2012) ha studiato la grammatica dei bambini per osservare come venissero stabiliti i parametri della lingua; l'autore ha dimostrato che c'è una relazione tra la fissazione dei parametri e la frequenza. In particolare, i parametri che i bambini incontravano più frequentemente venivano fissati prima e senza riportare errori. Al contrario, i parametri a cui erano esposti in quantità scarsa venivano fissati relativamente tardi, dopo l'età di 4 anni.

A differenza dei parlanti monolingue, i parlanti bilingui possono variare notevolmente in termini di quantità di input che ricevono in una data lingua (Slabakova et al., 2020). A tal proposito, Thordardottir (2015) ha esaminato il livello di francese e di inglese di bambini bilingui di 3 e di 5 anni, esposti a queste lingue in misura diversa: chi era stato esposto maggiormente al francese, chi maggiormente all'inglese e chi in misura uguale in entrambe le lingue. In inglese, l'autrice ha indagato l'accuratezza nelle forme contratte dei verbi, i tempi verbali, la -s della terza persona singolare e la -s del possessivo, la forma progressiva -ing. In francese, ha osservato i modi e i tempi verbali, il genere e il plurale dei nomi, degli aggettivi e dei pronomi. I risultati che Thordardottir ha trovato hanno mostrato che la quantità di input che i bambini hanno ricevuto in ciascuna lingua ha avuto un impatto significativo nello sviluppo della loro grammatica. Difatti, i bambini che avevano ricevuto un'esposizione maggiore nella lingua inglese, avevano sviluppato una morfologia più accurata, mantenendo questo vantaggio nel corso dello sviluppo. Per quanto riguarda l'esposizione agli input di adulti L2, White e Juffs (1998) hanno testato il movimento delle domande *wh*- da parte di cinesi apprendenti di inglese. Il cinese mandarino e l'inglese si differenziano in quanto in inglese gli elementi *wh*- si muovono verso la periferia sinistra della frase mentre in cinese gli elementi *wh*- rimangono in situ. White e Juff (1998) hanno confrontato la performance di due gruppi di cinesi: un gruppo che non ha mai lasciato la Cina e l'altro che ha studiato in Canada, quindi, è stato esposto ad un input

naturalistico. I risultati hanno mostrato che i due gruppi non differivano tra di loro nonostante le differenze a livello di esposizione alla lingua inglese. A quel punto, gli autori hanno concluso che i vincoli del movimento *wh*- fossero acquisiti senza un insegnamento esplicito. Nonostante White e Juffs non abbiano fornito evidenze sull'effetto dell'input, gli studi di Pliatsikas e Marinis (2013) hanno segnalano un possibile effetto. Gli autori hanno condotto uno studio su due gruppi di bilingui greco-inglese. I due gruppi sono stati suddivisi tra chi fosse esposto in maniera continuativa ad un ambiente popolato da inglesi madrelingua e chi fosse esposto ad un inglese scolastico. Con l'obiettivo di indagare gli effetti di un'esposizione di tipo naturalistico nell'elaborazione delle domande *wh*- in inglese, si è giunti alla conclusione che le performance di chi apprende inglese in modo naturale con un'esposizione continuativa agli stimoli anglofoni è molto simile a quella osservata nei parlanti madrelingua. Il risultato conferma che l'esposizione naturalistica, intesa come un'immersione nella quotidianità e nella sfera colloquiale in lingua straniera, fornisce un'esperienza indelebile nel plasmare la padronanza del linguaggio[8].

### 1.3.2 Età di acquisizione linguistica

L'idea secondo la quale apprendere una lingua in tenera età rappresenti il momento migliore è un'idea molto condivisa. In effetti, nel caso della lingua materna, è stato individuato un periodo critico che va dai 2 ai 12 anni (Lenneberg, 1967) dopo il quale apprendere la L1 risulta più difficile. Un periodo sensibile per la L2 è meno chiaro e definito ma la maggior parte dei risultati concordano nell'osservare che le abilità degli studenti di L2 generalmente mostrano un declino con l'aumento dell'età di acquisizione. Herschensohn (2007) riconosce per la maturazione della L2 un periodo sensibile con un declino che inizia dai 4 anni e si fa più ripido durante l'adolescenza, ma non registra nessun termine definitivo. In effetti, non possiamo parlare di periodo critico strettamente delimitante, poiché, come affermano Piske, Mackay e Flege (2001): no «study has as yet provided convincing evidence for the claim that second language speech will automatically be accent-free if it is learned before the age of about six years and that it will definitely be foreign-accented if learned after puberty». Le differenze, molto spesso, sono differenze quantitative e non qualitative: i bilingui tardivi mostrano un'accuratezza grammaticale inferiore e un'elaborazione più lenta ma non un diverso tipo di elaborazione rispetto ai madrelingua e ai primi bilingui (Abrahamsson, 2003).

[8] Slabakova et al., 2020

Alcuni studi linguistici hanno voluto dimostrare come l'età di acquisizione della lingua correli negativamente con la competenza linguistica; Abrahamsson e Hyltenstam (2009) hanno svolto una serie di task di fonologia e di morfosintassi su un gruppo di immigrati spagnoli apprendenti di svedese L2. Il gruppo era composto da soggetti di diversa età linguistica ma tutti con un'ottima competenza in lingua svedese (considerata dagli stessi svedesi paragonabile a quella dei nativi). I risultati ottenuti, sia nel task fonologico che in quello morfologico, confermano che la competenza dei partecipanti più giovani (1-11) differiva significativamente da quella dei partecipanti più grandi (13+). Secondo gli autori un raggruppamento di questo tipo avrebbe permesso di rappresentare tramite i due gruppi l'apprendimento della L2 prima e dopo la chiusura del periodo critico. Anche Johnson e Newport (1989) hanno documentato dei deficit morfosintattici nella L2 di adulti con l'aumento dell'età di acquisizione. A tal proposito somministrarono un test di giudizio di grammaticalità che prevedeva una batteria di 276 frasi corrette o imperfette dal punto di vista grammaticale. Furono testati 46 immigrati di lingua cinese o coreana L1 (età compresa tra i 3 e i 39 anni) e i risultati mostrarono che i soggetti più giovani rientravano nei punteggi dei madrelingua mentre gli studenti adulti (età di acquisizione +17) mostrarono risultati significativamente più bassi.

In contrasto con questi studi che mostrano come un'esposizione precoce alla L2 abbia portato a una competenza simile a quella dei nativi, gli studi di Muñoz (2006) che hanno interessato studenti spagnoli apprendi di inglese L2 non hanno mostrato un significativo effetto dell'età: gli studenti più grandi (11 anni) hanno ottenuto un punteggio maggiore rispetto a quelli più giovani (8 anni). Gli studi di Muñoz, insieme a quelli di altri autori, fanno parte del progetto *Barcelona Age Factor* (BAF) e offrono importanti prove sull'influenza positiva dell'età in contesti di apprendimento esplicito; è stato dimostrato che gli adulti presentano una performance migliore rispetto ai bambini perché sono più abili nell'utilizzare le strategie di apprendimento esplicito mentre i bambini fanno maggiore affidamento su ciò che apprendono in maniera implicita (M. Paradis 2004, 2009; DeKeyser 2003; DeKeyser and Larson-Hall 2005). Tuttavia, non bisogna sottovalutare l'importanza di un input sufficiente per lo sviluppo delle abilità della L2, infatti con un input sufficiente i bambini riescono a performare molto meglio rispetto agli apprendenti adulti che in fase iniziale mostrano un tasso di apprendimento molto più alto rispetto ai soggetti più piccoli, questi ultimi, sul lungo periodo con la giusta quantità e qualità di esposizione riescono a raggiungere lo stesso livello arrivando anche a superarlo. Lo svantaggio che gli studenti più anziani hanno nell'acquisizione implicita è

parzialmente compensato dal vantaggio nell'apprendimento esplicito, questo vantaggio riguarda la sintassi, il lessico e la morfologia, interessa meno la fonologia e la comprensione[9].

In definitiva, sulla base degli studi che abbiamo brevemente osservato, possiamo dire che esiste un periodo più sensibile per l'acquisizione di una seconda lingua ma non si tratta di un periodo critico in quanto non ha un termine vero e proprio, anzi registra delle variazioni individuali a seconda di fattori esterni e interni. A proposito di fattori interni, uno di questi è l'alfabetizzazione a cui ci dedicheremo nel dettaglio nel prossimo paragrafo.

### 1.3.3 Alfabetizzazione

Numerosi studi di matrice psicologica hanno dimostrato come un alto livello di alfabetizzazione possa avere effetti positivi sulla consapevolezza fonemica dell'individuo modificando anche il modo in cui il cervello elabora il linguaggio orale (Castro-Caldas, 2004; Goswami, 2008). I primi studi ad essere stati condotti per dimostrare tale ipotesi si basavano sull'analisi della consapevolezza fonemica nella lingua madre di soggetti con un basso livello di alfabetizzazione (Adrian, Alegría e Morais, 1995; Reis e Castro-Caldas, 1997). In seguito, tali studi sono stati replicati coinvolgendo popolazioni di apprendenti L2. Dapprima concentrandosi sui gruppi di apprendenti con un alto livello di istruzione e in seguito includendo anche gruppi di apprendenti L2 con un livello di alfabetizzazione basso o del tutto inesistente affinché fosse possibile avere un quadro quanto più completo sui possibili effetti del livello di alfabetizzazione nell'apprendimento di una L2 (Tarone, Hansen e Bigelow, 2013).

I primi studi sugli effetti del livello di alfabetizzazione sull'apprendimento di una L2 nelle popolazioni con un basso livello di alfabetizzazione, come ad esempio lo *Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer, spanischer Arbeiter*[10] (ZISA, Clahsen, Meisel e Pienemann 1983), pur presentando numerose lacune relative alla misurazione del livello di istruzione dei partecipanti erano in grado di mostrare tendenze diverse nell'uso della L2 e individuare due gruppi di apprendenti: (i) da un lato coloro che si avvicinano più allo standard della L2, (ii) dall'altro il gruppo di coloro che mostravano un uso semplificato della lingua (Tarone, Hansen e Bigelow, 2013).

DeGelder, Vroomen e Bertelson (1993) sono tra i primi a presentare una misurazione esplicita del livello di alfabetizzazione di un gruppo di cinesi apprendenti di olandese L2. Lo studio

[9] Muñoz, p.30
[10] Apprendimento della L2 nei lavoratori italiani, portoghesi e spagnoli.

presenta l'analisi dell'effetto di due tipi di insegnamento, uno dedicato solo ai caratteri l'altro anche alle lettere dell'alfabeto, sulle abilità metafonologiche di manipolazione delle consonanti della L2. I risultati hanno mostrato che gli apprendenti che avevano ricevuto un'istruzione dedicata solo ai caratteri della lingua cinese avevano una performance peggiore rispetto a coloro ai quali erano state insegnate anche le lettere dell'alfabeto e non erano in grado di leggere le non-parole nella L2. Lo studio ha anche evidenziato un dato molto interessante, gli apprendenti cinesi di olandese L2, sia che fossero stati istruiti ai soli caratteri del cinese sia che fossero stati istruiti anche all'uso delle lettere dell'alfabeto non immagazzinavano le informazioni linguistiche ricevute tramite correzione delle produzioni errate, così come avviene nei bambini quando acquisiscono la L1 (Guasti, 2007).

In seguito, Gombert (1994) presenta un'analisi dei risultati di un training sulla manipolazione delle unità linguistiche del francese L2 negli apprendenti di origine nordafricana. I partecipanti allo studio sono stati suddivisi in tre gruppi in base al loro livello di scolarizzazione: (i) un gruppo di apprendenti analfabeti, (ii) un gruppo di apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione e (iii) un gruppo di apprendenti con una buona competenza del francese. I risultati della fase di pre-test hanno mostrato che i partecipanti con una buona competenza del francese mostravano una performance migliore rispetto a coloro con un livello di competenza inferiore nei compiti di discriminazione di lunghezza fonologica, di omissione della consonante iniziale e di suddivisione delle frasi in parole. Tuttavia, quest'ultimo compito risultava essere complesso anche ai partecipanti più istruiti a causa della *liaison* francese[11]. In seguito al training basato sulla correzione delle produzioni dei partecipanti, i risultati dei gruppi di apprendenti analfabeti e con un basso livello di alfabetizzazione sono migliorati in modo significativo.

Degno di nota è senza dubbio il *Minneapolis Somali literacy study* che vede le sue origini nella massiccia ondata migratoria dei cittadini somali con un basso livello di scolarizzazione in Minnesota all'inizio degli anni Duemila (Bigelow e Tarone, 2004). Questo ciclo di ricerche, ampiamente influenzato dalla Interdependence Hypothesis (Cummins, 1983) secondo la quale le abilità acquisite di corrispondenza grafema-fonema acquisite nella L1 possono essere trasferite alla L2, ha come obbiettivo principale la valutazione dell'impatto del livello di

[11] Fenomeno di fonetica sintattica che indica la strategia, in base ai casi obbligatoria o facoltativa, di pronunciare due parole consecutive legando la consonante finale della prima (che non si farebbe sentire se la parola fosse pronunciata da sola o seguita da una pausa, né davanti a consonante o h aspirata) alla vocale iniziale della parola seguente, anche se preceduta da h muta (Treccani, 2022).

(i) -x = [z] : six bébés = [si bebe] ~ six‿ans [siz‿adylt]
(ii) -t = [t] : pot de terre = [po də tɛʁ] ~ pot-au-feu = [pot‿o fø]
(iii) -p = [p] : beaucoup mangé = [bokup mɑ̃ʒe] ~ beaucoup aimé = [bokup‿eme]

alfabetizzazione ricevuta nella L1 sull'apprendimento dell'inglese L2 nei gruppi di adolescenti e adulti somali.

In Bigelow et al. (2006) si analizzano gli effetti del livello di alfabetizzazione nella L1 (somalo) sulle abilità degli apprendenti inglese L2 nella rielaborazione delle correzioni alle frasi interrogative prodotte (2).

(2) Apprendente: Why he is mad? (Produzione agrammaticale)
Ricercatore: Why is he mad? (Correzione)
Apprendente: Why is he mad? (Corretta rielaborazione della correzione)

Dall'analisi dei risultati ne è conseguito che il livello di alfabetizzazione ha effetti significativi sull'abilità degli apprendenti somali di inglese L2 di ricordare le correzioni. Un altro dato significativo dello studio in questione è stata la capacità degli apprendenti con un alto livello di alfabetizzazione di essere in grado di rielaborare frasi contenenti due o più correzioni.

Sempre nell'ambito del *Minneapolis Somali literacy study*, Hansen (2005) analizza le possibili correlazioni tra il livello di alfabetizzazione in L1 (somalo) e i compiti di ripetizione e rielaborazione degli stimoli linguistici della L2 (inglese). I risultati di questo studio confermano le ipotesi di Hansen mostrando che i partecipanti con un alto livello di alfabetizzazione in L1 avevano performance significativamente più alte rispetto ai partecipanti con un livello di alfabetizzazione più basso. In aggiunta a ciò, Hansen mostra che i gruppi di apprendenti inglese L2 con livelli di alfabetizzazione medio-bassi in L1 presentavano delle performance significativamente più basse nei compiti di ripetizione rispetto ai compiti di rielaborazione degli stimoli linguistici in L2. Pertanto, i risultati di Hansen (2005) dimostrano che il livello di alfabetizzazione ricevuto in L1 degli apprendenti inglese L2 hanno degli effetti significativamente positivi sull'abilità degli apprendenti di recuperare e ripetere le unità linguistiche necessarie per la produzione delle frasi interrogative in inglese.

Tarone et al. (2006) analizzano gli effetti del livello di alfabetizzazione ricevuto dagli apprendenti somali nella loro L1 (somalo) sull'uso corretto della morfosintassi inglese (L2) nelle produzioni orali utilizzando dei test di narrazione. In particolare, in questo studio si pone l'attenzione sull'uso semplificato della L2 sia per quanto riguarda l'uso scorretto della morfologia verbale, sia per quanto riguarda l'uso di strutture sintatticamente semplici. I risultati mostrano che le produzioni degli apprendenti somali di inglese L2 sono ricche di *bare verbs*

(forme nude del verbo[12]; cfr. Guasti, 2007) e *bare nouns*[13] (64% nel gruppo di apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione, 50% nel gruppo di apprendenti con un livello di alfabetizzazione più alto). Per quanto riguarda l'uso complessivo dei verbi, è stato mostrato che il gruppo degli apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione in L1 presentava un numero inferiore di verbi rispetto al gruppo con un livello di alfabetizzazione in L1 più alto (321 vs. 458). Quanto all'uso della morfologia inglese per formare il plurale dei nomi, i risultati hanno mostrato che il plurale era utilizzato in modo corretto dal gruppo di apprendenti con un livello di alfabetizzazione in L1 più alto (77%) mentre il gruppo con livelli inferiori di istruzione preferiva l'uso dei quantificatori per marcare il plurale dei nomi ("*A lot of monkey*" vs. "*The monkeys*"). Pertanto, lo studio di Tarone et al. (2006) replica i risultati di Clahsen et al. (1983), stando ai quali un alto livello di alfabetizzazione ha effetti positivi sull'uso della L2. Difatti, come dimostrato dai risultati, gli apprendenti somali di L2 con un basso livello di alfabetizzazione in L1 sono più propensi ad utilizzare una lingua semplificata priva, cioè, di strutture complesse come per esempio le frasi relative.

Un'altra corrente di ricerca degna di nota per quanto riguarda lo studio degli effetti del livello di istruzione sull'apprendimento di una L2 è quella dei *Symposia on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition by Adults* (LESLLA).

Uno degli studi inclusi in LESLLA è quello condotto da Young-Scholten e Strom (2006) sulla correlazione tra livello di istruzione e consapevolezza fonemica in un gruppo di apprendenti inglese L2 di origine somala e vietnamita. In questo studio è stato possibile dimostrare che, in linea con gli studi di Morais et al. (1976; 1986), la consapevolezza fonemica si sviluppa solo dopo che il soggetto abbia imparato a leggere e scrivere nella L1 e, di conseguenza, sia in grado di effettuare la corrispondenza grafema-fonema, poiché la sola ripetizione delle lettere dell'alfabeto non è sufficiente per effettuare un'analisi più formale della L2 che, in questo caso, era l'inglese.

Kurvers, van Hout e Vallen (2006), invece, pongono l'accento sui possibili effetti del livello di alfabetizzazione sulle abilità metalinguistiche (divisione delle parole in unità più piccole, suddivisione di frasi, lunghezza delle parole) in un gruppo di apprendenti olandese L2. In questo caso sono state confrontate le performance di due gruppi di apprendenti olandese L2 con diverso livello di alfabetizzazione con la performance di un gruppo di bambini con olandese L1 in età prescolare. I risultati mostrano che, come negli studi precedenti, gli apprendenti L2 con un

[12] Verbi che non presentano marcatori morfologici.

(iv) a. Mumma ride horsie. (Sarah, 2;6)
b. Marie go. (Sarah, 2;3) (Guasti, 2017)

[13] Sostantivi utilizzati al plurale ma che non presentano il morfema del plurale.

basso livello di alfabetizzazione mostravano delle performance più basse rispetto agli altri gruppi di studio soprattutto per quanto riguarda i compiti di consapevolezza fonemica.

In conclusione, gli studi finora condotti hanno dimostrato che: (i) se da un lato il livello di alfabetizzazione non condiziona l'abilità degli apprendenti L2 adolescenti e adulti di rielaborare la lingua da un punto di vista semantico; (ii) dall'altro, il livello di alfabetizzazione correla in modo significativo con l'abilità degli apprendenti di notare e rielaborare oralmente alcuni aspetti formali della L2 che sono privi dell'aspetto semantico (Tarone, Hansen e Bigelow, 2013).

Nell'ultima parte di questo capitolo abbiamo visto come l'esposizione linguistica, l'età di acquisizione e l'alfabetizzazione giochino un ruolo fondamentale nella competenza linguistica dell'individuo e siano fattori determinanti nello sviluppo di una grammatica della L2 quanto più accurata. Nel prossimo capitolo sarà offerta una breve descrizione del fenomeno linguistico degli articoli, verranno presentate le diverse forme che assume l'articolo in albanese e in italiano e sarà trattata la variazione allomorfica che caratterizza gli articoli determinativi maschili *il lo*, i quali saranno il nucleo essenziale del presente studio.

## Capitolo 2
## L'allomorfia negli articoli determinativi maschili [il] [lo]

### 2.1 Il determinante

Una lunga tradizione linguistica, che ha preso il via dall'ipotesi del DP (Determiner Phrase ' Sintagma del Determinante') proposta da Abney nel 1987, ha analizzato gli articoli come parte della proiezione estesa (nel senso di Grimshaw 1991) del nome. In particolare, è diffusa l'analisi dell'articolo come elemento occupante la testa D della proiezione più alta dell'espressione nominale. Nonostante ci sia accordo tra i teorici sulla posizione sintattica di questo elemento, diverse sono le funzioni e la natura che gli sono state attribuite.

Lyons (1999) (citato in Alexiadou, Haegeman e Stavrou 2007) sostiene che l'articolo determinativo sia una categoria grammaticale che realizza un aspetto della "definitezza". "Definitezza" ha infatti un significato molto ampio, che comprende concetti quali familiarità (, identificabilità e unicità. Lyons sostiene che l'identificabilità gioca un ruolo in tutte le lingue, ma che solo una parte di esse grammaticalizzi (quindi, realizzi morfologicamente) questo concetto semantico-pragmatico attraverso l'articolo (Alexiadou, Haegeman and Stavrou 2007: 62).

Heim e Kratzer (1998) (citato in Alexiadou et al. 2007: 64) analizzano invece l'articolo determinativo come una funzione che si combina al predicato (ovvero il sintagma nominale) e restituisce un singolo individuo. L'articolo mette quindi in relazione un'entità linguistica (un nome) con il mondo esterno.

L'articolo è anche stato analizzato come portatore di referenzialità, la quale è strettamente legata alla natura argomentale di un'espressione nominale. Longobardi (1994) (in Alexiadou et al. 2007: 66) mostra come la presenza di un solo articolo nella frase (3a) provochi accordo singolare sul verbo (indicando quindi un solo referente), mentre i due articoli in (3b) richiedono accordo verbale plurale (denotando quindi due referenti distinti).

(3) a. La mia segretaria e tua collaboratrice sta/*stanno uscendo.
    b. La mia segretaria e la tua collaboratrice stanno /*sta uscendo.

(Longobardi 1994: 620 in Alexiadou et al. 2007: 66)

Questa distinzione viene meno quando l'espressione nominale si trova in posizione non argomentale: in questo caso la presenza di due articoli non richiede la presenza di due referenti (4), e la presenza dell'articolo non è necessaria (5).

(4) Maria è la mia segretaria e la tua collaboratrice.

(Longobardi 1994: 621, in Alexiadou et al. 2007: 68)

(5) Gianni è tenente.

(Alexiadou et al. 2007: 68)

Sulla base di queste (e altre) osservazioni, Longobardi (1994) sostiene l'ipotesi che un semplice NP (Noun Phrase 'Sintagma Nominale') non possa essere argomento di un verbo. Per diventare tale, è necessaria la proiezione del DP (che ospita l'articolo nella testa), la cui funzione è quella di rendere l'NP un argomento verbale.

Un importante filone di ricerca che fornisce una nuova visione dell'articolo è stato iniziato e perseguito da Giusti in vari lavori (cfr. Giusti 1993, 1997, 2002, 2015). Uno dei principali meriti di queste analisi è il fatto di aver operato una distinzione all'interno della classe di elementi funzionali etichettata col nome di "determinanti" e che includeva articoli, dimostrativi e quantificatori. Giusti (cfr. in particolare Giusti 1993, 1997, 2002) mostra come, all'interno di questa classe, solo gli articoli siano teste mentre i dimostrativi, i quantificatori e i pronomi siano invece proiezioni massimali. Gli articoli hanno infatti una serie di caratteristiche che li distinguono dagli altri elementi annoverati tra i "determinanti". Alcune di queste sono elencate in seguito.

- In lingue (come l'italiano) che hanno gli articoli proclitici, questi sono fonologicamente e morfologicamente dipendenti dal nome insieme al quale occorrono. In italiano, gli articoli si cliticizzano fonologicamente al nome che segue e mostrano alcuni allomorfi che dipendono dall'iniziale di tale nome. Inoltre, sono morfologicamente dipendenti in quanto mostrano accordo per genere e numero col nome che accompagnano (6).

(6) a. il ragazzo, lo scolaro, l'amico
b. la ragazza, la scolara, l'amica

(Giusti 1997: 102)

- Gli articoli sono inseparabili dal nome testa (7a), diversamente dai dimostrativi (7b) e dai quantificatori (7c).

(7) a. **Ho comprato il/lo/la.

b. Ho comprato questo/a.

c. Ragazzi, ne conosco molti. / I ragazzi li conosco tutti.

(Giusti 2002: 116-117)

- Gli articoli sono privi di contenuto semantico. Infatti, esistono lingue in cui è obbligatoria la presenza di multipli articoli, senza che questi vengano interpretati come molteplici referenti (8)-(9).

(8) a. to oreo to vivlio. [Greco]
il grande il libro
b. to vivlio to oreo.
il libro il grande
'Il grande libro.'

(9) a. djali i mirë [Albanese]
ragazzo-il il bravo
b. i miri djalë
il bravo-il ragazzo
'Il bravo ragazzo.'

(adattato da Giusti 2002: 119)

Nonostante in italiano l'articolo sia collegato ad un indice referenziale, come mostrato da Longobardi (3), questo non vale in tutte le lingue. In rumeno, infatti, una situazione simile all'esempio in (3) richiede la presenza obbligatoria di due articoli, ottenendo però sempre una lettura in cui il referente è uno solo (10).

(10) Directorul de departament si presidentele de facultate a/au venit aici.
direttore-il di dipartimento e presidente-il di facoltà è arrivato qui

(adattato da Giusti 2002: 121)

Inoltre, la presenza di un articolo determinativo è irrilevante per l'interpretazione del nome: nell'esempio (11), l'occorrenza dell'articolo determinativo o indeterminativo non intacca l'interpretazione non-referenziale del nome. In aggiunta, il fatto che l'articolo non codifichi definitezza o referenzialità è ancora più evidente considerando che questo possa co-occorrere con i nomi propri (11a) e con i dimostrativi (11b), elementi già di per sé definiti e referenziali.

(11) Scommetto che non troverai mai [FP la/una segretaria [PP di un onorevole che sia disposta a testimoniare contro di lui]]. (Giusti 2002: 124)

a. Il mio Gianni.

b. afti i ghata. [Greco]
questo il gatto
'Questo gatto'

(adattato da Alexiadou et al. 2007: 76)

Date queste caratteristiche, Giusti (in particolare Giusti 2002) analizza l'articolo come una testa funzionale nella proiezione estesa del nome. Dato questo suo status, l'articolo viene quindi realizzato come un morfema libero o legato (a seconda della lingua) che non ha alcun contenuto semantico ma ha una funzione puramente grammaticale, ovvero quella di realizzare l'accordo tra il nome e i propri modificatori, replicando i tratti di genere, numero e caso. L'articolo realizza la testa più alta della proiezione nominale estesa (definita in Giusti 2002 FPmax). L'apparente referenzialità dell'articolo è invece data da un operatore silente *à la* Campbell (1993) che è inserito nello specificatore di FPmax e porta un proprio indice referenziale.

### 2.2 La forma degli articoli nella lingua albanese

In albanese, così come in altre due lingue balcaniche (bulgaro e rumeno) l'articolo determinativo è un suffisso che dipende fonologicamente e morfologicamente dal nome (Giusti, 2015). L'albanese distingue tra articolo determinativo maschile, femminile e neutro. L'articolo determinativo maschile è -i per tutti nomi maschili uscenti in consonante, tranne per i nomi maschili che terminano con le gutturali -k, -g, -h e per la maggior parte dei nomi maschili terminante in vocale accentata. Questi ultimi richiedono l'articolo -u:

| | |
|---|---|
| *det* 'mare' | *det**i*** 'il mare' |
| *gjak* 'sangue' | *gjak**u*** 'il sangue' |
| *muzé* 'museo' | muze**u** 'il museo' |

Se i nomi terminano con la vocale -ë atona oppure in -ër, la vocale -ë si elide:

| | |
|---|---|
| Djalë 'ragazzo' | *djal**i*** 'il ragazzo' |
| *Libër* 'libro' | *libr**i*** 'il libro' |

Vi è anche un numero di nomi maschili che modificano il tema prima di inserire l'articolo:

Bri ‘corno’ *bri**ri*** ‘il corno
Ulli ‘ulivo’ *ulli**ri*** ‘l’ulivo’

L’articolo determinativo femminile ha due possibilità: -a oppure -ja. I nomi femminili con la vocale -i accentata richiedono l’articolo -a mentre quelli terminanti con la vocale -a e -o aggiungono -ja:
*Shtëpí* ‘casa’ *shtëp**ia*** ‘la casa’
*Grua* ‘donna’ *grua**ja*** ‘la donnna’

Infine, l’articolo determinativo neutro è -t con i nomi che terminano in -ë e -it con i nomi che terminano in consonante:
*të mirë* ‘bene *të mirë**t*** ‘il bene’
*të ecur* ‘cammino’ *të ecur**it*** ‘il cammino’

Per quanto concerne l’articolo determinativo plurale, questo si forma aggiungendo -t/-te alle forme plurali indeterminate a seconda dell’uscita tematica del nome[14]. Per quanto riguarda l’articolo indeterminativo, questo è un morfema libero che si prepone al nome e non presenta distinzione di genere (Turano, 2004).

**Një** dialë ‘un ragazzo’
**Një** vajzë ‘una ragazza’

Topalli (2009) evidenzia che l’articolo enclitico è molto legato al nome che lo precede, ne assume il genere, il numero e il caso. Difatti: «in assenza dell’articolo determinativo, non vi sono regole per riconoscere il genere dei nomi. E infatti mentre lumë ‘fiume’ è maschile, derë ‘porta’ è femminile, benché entrambi finiscano con la medesima vocale; mentre xhaxha ‘zio’ è maschile, kala ‘fortezza’ è femminile e mentre libër ‘libro è maschile, letër ‘lettera’ è femminile. La vocale o la consonante finale non danno indicazioni sul genere. È solo attraverso la forma determinativa che possiamo riconoscere il genere dei nomi» (Turano, 2004:25).

### 2.3 Analisi fonologica dell’allomorfo *il lo*

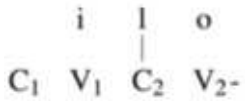
Gli articoli in italiano sono proclitici e la loro forma dipende fonologicamente dal nome al cui sono associati. L’articolo determinativo maschili singolare ha una forma /il/ e una forma /i/ quando si trova davanti a nomi che iniziano per singola consonante (il padre), davanti ad

[14] Per una spiegazione più dettagliata si veda: Turano (2004)

affricate /tʃ/, /dʒ/ (il cielo, il gelo) e davanti a gruppi consonantici composti da occlusive, /f/+liquida (il grillo, il flauto, il fratello). L'articolo determinativo maschile presenta la forma /lo/ e /gli/ davanti a gruppi consonantici quali /s/+C (liquida) (lo studente, lo sbaglio, lo sforzo, lo smalto, lo spruzzo), affricate /ts/, /dz/ (lo zio, lo zelo) /j/, /ʃ/, /ɳ/ (lo iodio, lo scialle, lo gnomo) /ps/, /pn/, /pt/, /ks/, /kt/ (lo psichiatra, lo pneumatico, lo pterodattilo, lo xilofono. Assume la forme /l'/ e /gli/ davanti a vocali e dittonghi (l'amico, l'autista, l'uomo, l'uovo). Al contrario degli articoli maschili, quelli femminili presentano una sola realizzazione /la/ al singolare, e /le/ al plurale a prescindere dall'iniziale del nome che segue.

Molti sono stati gli studi che hanno cercato di spiegare la distribuzione dell'articolo determinativo maschile singolare con l'intento di determinarne la loro natura. Faust, Lampitelli e Ulsfjorbonn (2018) nei loro studi hanno rinvenuto che sia negli articoli maschili singolari che in quelli plurali vi sia una sottostante rappresentazione /il/. Gli autori, nel formulare la loro proposta, si sono basati su un'analisi di Larsen (1998) sul singolare che considerava che [il] e [lo] derivassero da un'unica rappresentazione /ilo/ .

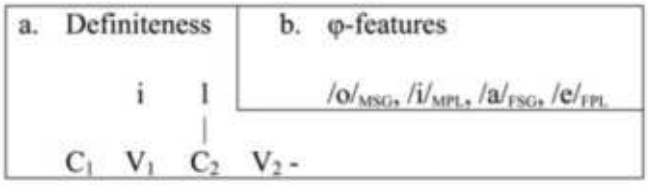
(12) Rappresentazione di Larsen (1989: ): /ilo/




(adattato da Faust et al., 2018:9)

Come si può notare in (12) /ilo/ fa parte di una struttura composta da due unità CV in cui vi è una /l/ associata a $C_2$ affiancata dalle vocali non associate /i/ e /o/. Gli autori precisano la rappresentazione offerta da Larsen proponendo una struttura come quella in (13) ipotizzando che tutti gli articoli definiti condividano una stessa struttura composta da due unità CV (13a). In questo modello vi è una /i/ non associata in $V_1$, seguita da una /l/ associata in $C_2$. A questa struttura /il/, espressione di definitezza, sono aggiunte le vocali (13b) che sono le realizzazioni dei tratti di genere e numero della morfologia nominale. Le vocali che realizzano il maschile, /o/ /i/, sono associate a $V_2$ fonologicamente mentre le vocali che realizzano il femminile /a/ /e/ sono associate lessicalmente a questa posizione.

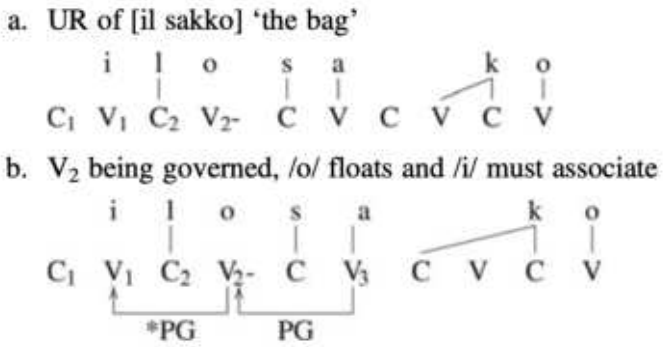
(13) [il]/[lo] struttura degli articoli determinativi




(adattato da Faust et al. 2018:10)

Le analisi di Faust et al. seguono i principi della fonologia CVCV (Lowenstamm 1996, Scheer 2004) secondo la quale l'unico costituente scheletrico è l'unità CV composta da attacco (C) e nucleo (V). Questo comporta un alto numero di posizioni V vuote che secondo Kaye et al. (1990) sono vincolate dal principio di categoria vuoto (ECP) e dal governo appropriato (PG). Secondo l'*Empty Category Principle* una categoria vuota V può non essere fonologicamente interpretata se è propriamente governata. Secondo il governo appropriato, A governa B se (i) A governa B da destra a sinistra e se (ii) A non è già propriamente governata.
Seguendo i principi del modello CVCV, nel caso di [il] la vocale -*o* rimane fluttuante perché $V_2$ è propriamente governata; di conseguenza la vocale -*i* deve associarsi con la sua posizione V poiché $V_2$ è vuota e non può essere governata da $V_1$ (14).

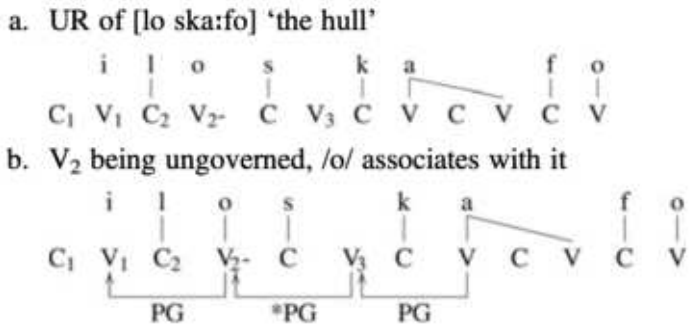
(14) realizzazione di [il]




(adattato da Faust et al. 2018:10)

La realizzazione di [lo] segue le stesse regole: poiché il primo nucleo del nome ($V_3$) è vuoto, $V_2$ non è governato e -*o* deve associarsi ad essa. Di conseguenza, $V_1$ è governata e non c'è motivo che -*i* compaia.

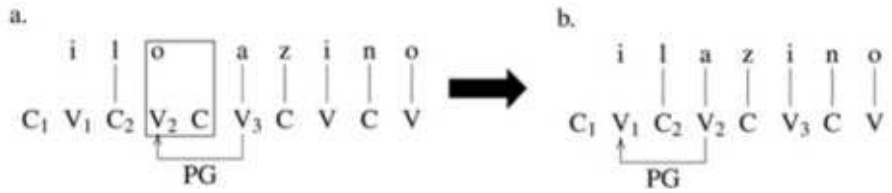
(15) realizzazione di [lo]




(adattato da Faust et al. 2018:10)

Larsen (1998) non tratta la terza realizzazione dell'articolo [l] ma Faust et al. mostrano che può derivare dalla stessa rappresentazione /il+o/. Come mostrato in (16) la linearizzazione dell'articolo e del nome comporta una sequenza composta da due vocali. Lo iato in italiano viene generalmente risolto con l'elisione della prima vocale. (Casali, 2011). Difatti, Faust et al. propongono che la prima vocale dello iato sia incline alla cancellazione in quanto è non associata, per cui $V_2$ viene troncata con la C che segue, per lasciare il posto alla vocale /a/ lessicalmente associata alla sua posizione (16b).

(16) Rappresentazione di [l]




(adattato da Faust et al. 2018:11)

Un altro autore che cerca di spiegare la distribuzione dell'articolo in termini sillabici è Davis (1990). Basandosi sulle regole di sillabazione proposte da Steriade (1982) e sulla gerarchia della sonorità dell'italiano, Davis propone che quando la distanza sonora tra il segmento iniziale della parola e l'articolo è minore di +4 viene seleziono *lo*; in questo caso accade che la prima consonante del gruppo consonantico della parola non può essere incorporata nell'attacco sillabico e diventa, pertanto, la coda della sillaba precedente formata dall'articolo *lo.* Al contrario, quando la distanza sonora è maggiore o uguale a +4 la consonante rientra nell'attacco sillabico e viene selezionato l'articolo *il*.

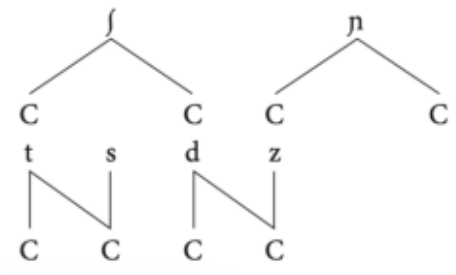
(17) Gerarchia sonora dell'italiano

| voiceless stops | voiced stops | noncoronal fricatives | coronal fricatives | m | n | liquids | vowels |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |

(adattato da Russi, 2006:577)

Secondo l'analisi di Davis i cluster /pn/ vengono selezionati da *lo* perché caratterizzati da una distanza sonora di +6; questa predizione contrasta, però, con le regole prescrittive di selezione dell'articolo ma può essere giustificata dalla variazione individuale che coinvolge questo gruppo consonantico. Per quanto concerne /ʃ/, /ɳ/ e le affricate /ts/ e /dz/, Davis spiega che queste consonanti si comportano come segmenti lunghi perché sono realizzate come consonanti geminate in posizione intervocalica e così anche in posizione iniziale di parola, per cui attribuisce loro la seguente rappresentazione (18):

(18)




(adattato da Russi, 2006: 578)

Da questa rappresentazione ne consegue che la selezione di *lo* con questi segmenti si applichi per la necessità di accomodare la consonante iniziale C (lo scialle > [loʃ$ʃal$le]. Diversamente, le affricate alveolopalatali /tʃ/ a /dʒ/ non essendo lunghe sono realizzate come segmenti semplici composti da una singola C che permette la selezione di *il* (il cerchio > [il$tser$kjo].

Così come i precedenti autori, anche Repetti (2020) difende il ruolo della sillaba nella determinazione dell'allomorfo maschile affermando che le tre forme dell'articolo maschile determinativo singolare derivano da una singola forma sottostante /l/ (19).

(19)

a. [l] (i) [l] amico
   (ii) mangio [l] pane

b. [il] (i) [il] bambino
   (ii) [il] prato

c. [lo] (i) [lo] specchio
(ii) [lo] zio

La forma [l] viene realizzata fedelmente quando compare in posizione prevocalica attaccandosi alla sillaba che segue e formando con questa una sillaba unica (20a). Può comparire, opzionalmente, anche in posizione postvocalica formando, in quel caso, una coda con la parola che la precede (20b).

(20) a. /la.mi.ko/
b. /man.dʒol.pa.ne/

Quest'analisi si oppone a quelle che sostengono che [l] derivi da /il/ o da /lo/. Renzi (1993), ad esempio, spiega che [l] non può derivare da /il/ tramite l'eliminazione della vocale perché quando due vocali sono adiacenti è la prima vocale che può essere opzionalmente eliminata, non la seconda.

(21) quando era venuto
a. quand-era venuto
b. *quando -ra venuto.

Per cui se [l] derivasse della forma /l/ vuol dire che verrebbe eliminata la seconda e non la prima vocale (22a). Questo fa concludere che l'allomorfo [l] non può derivare dalla forma /il/ perché altrimenti la forma (22b) sarebbe agrammaticale.

(22) quando il cane
a. *quando- il cane
b. quando -l cane

Per quanto riguarda la forma [il], questa appare davanti a consonanti singole o semiconsonanti [w] e [j] e si presenta separata dalla sillaba successiva. In particolare, la forma [il] si verifica quando /l/ non può aggiungersi alla sillaba adiacente, a quel punto ha luogo l'epentesi della vocale -i. L'epentesi della vocale -i è stata attesta sia storicamente che sincronicamente (Cardinaletti e Repetti, 2007).

(23) *[l.pra.to]

b. [il.pra.to]

Data questa possibilità, ci si chiede a questo punto perché /l prato/ non possa essere realizzato come *[li.pra.to] al posto di [il.pra.to]. Repetti fornisce una spiegazione affidandosi alla teoria dell'ottimalità[15], in particolare si giustifica attraverso l'*alignment constraint*[16] mostrato nel *tableau* (24): nella tabella vengono mostrati i comportamenti delle tre forme "candidate", [li.pra.to] è segnato con un asterisco e un punto esclamativo perché incorre in una violazione fatale che è quella dell'allineamento art-nome e pertanto viene eliminato. Lo stesso accade con [lpra.to] che a sua volta incorre nella violazione fatale della struttura sillabica perché /lpr/ non è una coda accettabile. La forma ottimale è rappresentata da [il.pra.to] che viola il vincolo minimo dell'inserimento della vocale epentetica.

(24)

| /l prato/ | σ-structure | DEP | Align(art-noun) |
|---|---|---|---|
| (a) [lpra.to] | *! (/lpr/ onset) | | |
| (b) [li.pra.to] | | * | *! |
| (c) [il.pra.to] ☜ | | * | |

(adattato da Repetti, 2020: 220)

La terza forma [lo] dell'articolo determinativo italiano è un'altra realizzazione di /l/ ottenuta attraverso l'epentesi. A questo punto un'altra domanda sorge spontanea: come mai la vocale epentetica occupa due posizioni diverse? E perché questa vocale si presenta come [i] in un caso e [o] nell'altro? Se è la [i] è la vocale epentetica perché non troviamo *[li studɛnte] e *[li t͡sio]? Repetti spiega che in italiano troviamo [lo] e non *[li] perché la vocale -*i* si trova in posizioni non salienti dal punto di vista morfologico (posizioni non iniziali di parola), mentre la vocale -*o* la troviamo alla fine di un morfema. In alter parole: «if a vowel is needed at the end of a morpheme in the nominal domain, an [o] is utilized since [o] is the morphologically neutral

[15] La teoria dell'Ottimalità è stata proposta da Alan Prince e Paul Smolenky nel 1991. Secondo la OT, a partire dalla forma soggiacente, input, si arriva alla forma superficiale detta output comparando infinite forme possibili di output. Queste potenziali forme vengono valutate sulla base di alcuni vincoli (*constraints*) universali ordinati gerarchicamente secondo la gerarchia specifica di ogni lingua. I vincoli sono in conflitto fra loro ed ogni output potenziale si macchia necessariamente di alcuni di essi, ogni candidato compreso quello vincente viola dei vincoli; infatti, non è perfetto ma è quello che «incorre in violazioni meno gravi di un gruppo di vincoli» (Kaeger, 1993:13); in altre parole, il candidato ideale non è quello che mostra un risultato globalmente migliore rispetto al complesso dei vincoli ma quello che soddisfa il vincolo più alto della gerarchia.

[16] Align(article-noun): «align the right edge of the definite article to the left edge of the noun» Repetti (2020:220).

final vowel in nominals» (Ferrari, 2005). Riepilogando, /l + studɛnte/ and /l + t͡sμio/ non selezionano [l] o [il] perché violano il vincolo della struttura sillabica. Non troviamo la forma *[li] perché la vocale epentetica è in una posizione non saliente nella quale è richiesta una vocale morfologicamente neutra. Infine, la forma [lo] è accettata perché non viola nessun vincolo fonologico alto nella gerarchia e soddisfa l'inserimento della vocale morfologica.

Quanto alla sua distribuzione, l'articolo [lo] appare davanti a gruppi consonantici quali /s + C/ e davanti alle palatali /ʃ/, /ɲ/, e alle affricate /ts/ e /dz/.

(25) a. [los.tu.dɛn.te]

b. [lot.t͡si.o]

Mentre /il/ è usato nei contesti che abbiamo esposto perché soddisfa il vincolo dell'allineamento che /lo/ al contrario viola, /lo/ si trova in altre posizioni perché soddisfa altrettanti vincoli prosodici meglio di /il/. Con i gruppi consonantici formati da /s + C/ la scelta dell'allomorfo [lo] è motivata dalla natura eterosillabica di tali cluster per cui la /s/ viene risillabata come coda dell'articolo [lo]: /ART + spɛkkjo/ > [los.pɛk.kjo] 'the mirror' (Repetti, 2020). Per quanto riguarda le affricate, queste consonanti in posizione interna di parola sono sempre lunghe [pit.t͡sa] e appaiono come consonanti geminate. Diversamente, in posizione iniziale, le fricative dentali perdono la mora e sono realizzate come consonanti singole. A questo punto, la mora che era associata alla consonante viene assegnata all'articolo [lo] e la lunghezza della consonante è realizzata come coda dell'articolo: /ART + t͡sμio/ > [lot.t͡si.o] (Repetti, 2020). L'articolo [lo] è usato anche davanti a parole che iniziano con consonanti palatali; dal momento che in italiano troviamo sequenze formate da consonanti sonore + palatali come bo[lʃ]evico o co[nʃ]o ci si è chiesti perché lo [ʃʃ]emo è grammaticale ma non lo è *i[l ʃ]emo. La selezione dell'articolo lo è stata spiegata attraverso la teoria dell'ottimalità mostrata nel tableau (26):

(26)

| ART + /ʃ$_{\mu}$emo/ | σ-structure | DEP | MAX-μ |
|---|---|---|---|
| (a) [il.ʃʃe.mo] | *! (/ʃʃ/ onset) | | |
| (b) [il.ʃemo] | | | *! |
| (c) [i.liʃ.ʃe.mo] | | *! | |
| (d) [lo.ʃe.mo] | | | *! |
| (e) [loʃ.ʃemo] ☜ | | | |

(adattato da Repetti, 2020: 215)

L'articolo il non può comparire davanti a parole di questo tipo perché in tutte le seguenti situazioni 26 a,b,c,d vi è una violazione dei *constraints,* Ognuno di questi vincoli rappresenta un requisito che l'output grammaticale deve rispettare, nel caso di 26a viene violato il vincolo della struttura sillabica, in 26b e in 26d non viene rispettato il vincolo della mora e in 26c viene infranto il vincolo che dell'epentesi. Solo 26e sono soddisfatti tutti *constraints* e pertanto tra tutte risulta la forma ottimale.

### 2.4 Distribuzione sincronica e variazione individuale: teoria usage-based

Russi (2006) propone un'analisi degli articoli determinativi maschili singolari motivata dall'esposizione all'input linguistico. La sua proposta si basa sulla teoria *usage-based* di Bybee (2001); questa teoria sostiene che le rappresentazioni linguistiche si manifestano sotto forma di schemi ossia unità composte da più elementi che generano a loro volta delle costruzioni. Per tale motivo gli articoli non si presentano in isolamento ma formano un'unità con l'elemento lessicale che modificano. Queste costruzioni sono rappresentate mentalmente con una forza che dipende dalla frequenza con cui tali costruzioni si verificano all'interno della lingua, in generale, ma anche dall'inventario linguistico del singolo parlante. Secondo le regole dell'italiano la distribuzione degli allomorfi dipende dal segmento iniziale della parola, tra le costruzioni in 8, quella in 8a rappresenta la costruzione non marcata perché coinvolge parole che iniziano con sillabe più frequenti in italiano. La costruzione in 8c invece è marcata perché le sillabe che la caratterizzano sono meno frequenti, infine la costruzione in 8d è ancora meno predominante perché i nomi che possono comparire in essa sono estremamente rari. La costruzione in 8 b non è poi così frequente in termini di item lessicali che coinvolge ma occorre per questioni fonologiche: la vocale finale dell'articolo viene cancellata per evitare di formare uno iato con la vocale della parola che segue. Stando a quanto dice la teoria di Bybee, le costruzioni maggiormente attivate sono quelle più facilmente accessibili (a) mentre le

costruzioni meno frequenti possono portare a delle variazioni e questo spiegherebbe perché la variazione nella distribuzione dell'allomorfo coinvolge solamente lo.

a. [il [C(liquid), tʃ, dʒ]
b. [l [V/dittongo]
c. [lo [/s+C(liquide), ts, dz e ʃ, ɳ]
d. [lo [/ps/, /pt/, /pn/ (e altri cluster restrittivi)]

In effetti, i risultati ottenuti dallo studio di Marotta (1993) sulla selezione degli articoli definiti e indefiniti mostrano che con parole che iniziano per gruppi consonantici restrittivi come /p/+C (*pneumatico* o *psicologo*) *il* tende a sostituire *lo*; al contrario, sillabe più comuni come /ts/, /dz/, /ʃ/ e /s/+C sembrano resistere a *il*. Anche Russi (2001) nel suo esperimento con non-parole osserva una certa tendenza a sostituire *lo* con *il*. In particolare, si è visto che le regole di selezione dell'articolo sono state correttamente applicate nel caso di parole che iniziavano con /s/+C e consonanti affricate dentali, anche se nessuno dei partecipanti ha ottenuto una performance pari al 100%. Tra i gruppi consonantici meno restrittivi, la percentuale di errore maggiore si è osservata con /s/+fricative (34.6%) e con /ʃ/ (34.8%). Per le parole che iniziano con sillabe meno frequenti come /pt/, /ps/ e /pn/ è stato registrato un 50% di errore.
Russi (2006) cerca di spiegare questa variazione inter- e intra-linguistica attraverso l'aspetto della frequenza. Come spiegavamo poco prima, nella teoria *usage-based* la frequenza di una parola rappresenta un concetto chiave nel mutamento linguistico poiché ha un impatto sulla forma delle parole. Da una parte, numerose ripetizioni possono condurre a una maggiore stabilità lessicale, tant'è che l'alta frequenza di forme e paradigmi irregolari tende a resistere ai cambiamenti. Dall'altra, la scarsa frequenza comporta un indebolimento lessicale tanto che le forme poco frequenti cambiano più facilmente per conformarsi ai paradigmi regolari. Insomma, la frequenza pare essere responsabile della stabilità e del cambiamento del linguaggio, due fenomeni contradditori solo in apparenza poiché, in realtà, ci si riferisce a due sfere nettamente distinte: il cambio fonetico e quello morfosintattico. L'alto indice di frequenza provoca un cambio di tipo fonologico ma ostacola i cambi di tipo morfosintattico. Ad esempio, schemi come *lo dzero* o *lo stato* sono schemi forti dal punto di vista della rappresentazione mentale per cui resistono all'intrusione di *il.* Non è detto, comunque, che schemi più deboli come *lo pneumatico* non siano altrettanto presenti nei parlanti, questo dipende dalla frequenza con cui attivano quegli schemi: ad esempio, parole come *psicologo*, *psichiatra*, *pneumotorace* saranno più forti e quindi più connessi all'articolo *lo,* per quei parlanti che operano in ambiti medico-

scientifici rispetto a quelli che non lo sono. Di conseguenza, gli schemi che vengono attivati con meno frequenza è più probabile che vengano immagazzinati come schemi di singoli elementi lessicali piuttosto che come costruzioni che comprendono un articolo definito

In definitiva, l'approccio di Bybee (2001) sembrerebbe spiegare il modello di distribuzione sincronica degli articoli definiti maschili singolari. In particolare, questo approccio potrebbe fornire un'adeguata spiegazione circa le variazioni (individuali e per parola) nella distribuzione dell'allomorfo, così come l'instabilità e il declino di *lo* in determinati contesti.

Come abbiamo visto, non c'è una visione unica e concorde circa la distribuzione degli allomorfi maschili *il* e *lo*. Se da una parte c'è chi sostiene che l'articolo determinativo presenti più di una forma che si realizzano per mezzo di principi fonologici (Davis, 1990), dall'altra c'è chi pur riconoscendo il ruolo fondamentale della sillaba sostiene che le diverse forme dell'articolo derivano da una singola rappresentazione sottostante (Faust et al., 2018; Repetti, 2020); altri ancora ne spiegano la variazione attraverso l'esperienza offerta dall'input (Russi, 2006). Nel capitolo che segue presenteremo alcuni studi che si sono occupati di acquisizione degli articoli, sia dal punto di vista della L1 che dal punto di vista della L2.

## Capitolo 3
## L'Acquisizione degli articoli

### 3.1 L'acquisizione degli articoli nella L1

Studi sull'acquisizione dell'articolo hanno mostrato che in una primissima fase di acquisizione i bambini utilizzano i nomi in isolamento ma ben presto, tra 1;2 e 1;6 vengono introdotti dei *monosyllabic placeholders* (MPH) ossia delle vocali non marcate fonologicamente situate davanti ai nomi per occupare la posizione che successivamente prenderanno gli articoli (Bottari, Cipriani e Chilosi, 1993-4).

(27) [e] bimbo (Rosa, 1:19)
[a] lì (Rosa, 2;1)

(adattato da Belletti e Guasti 2015: 50)

Queste vocali si trovano tipicamente davanti ai nomi e inizialmente sono usati in sostituzione agli articoli. Durante lo sviluppo, gli MPH evolvono approssimandosi foneticamente agli articoli. In un secondo momento, tendono a diminuire per poi lasciare il posto ai corrispondenti articoli intorno a 1;6 e 3;0. Da questo punto di vista, i bambini che utilizzano gli MPH di fronte ai sostantivi tendono a proiettare una struttura che include DP e NP, con il D riempito prima da un segnaposto e poi da articoli e NP come complementi. Numerosi studi (Bottari et al. 1993, 1994; Pizzuti e Caselli, 1992) hanno osservato che alcuni articoli tendono ad apparire prima di altri, ad esempio, *la* e *le* si osservano già intorno a 1;6 mentre *il* risulta più difficile e compare intorno a 1;9 (Cipriani, Chilosi, Bottari e Pfanner, 1993). In generale gli articoli singolari vengono prodotti prima di quelli plurali e il tratto numerico non sembra creare grosse difficoltà. Generalmente, in tutti gli studi effettuati, si è osservata una percentuale molto bassa di errori da parte dei bambini (3/4%), quelli più comuni sono l'inappropriata selezione della variante allomorfa *i* al posto di *gli*, *i occhiali* (Pizzuto e Caselli, 1992) o la selezione dell'articolo sbagliato come *la sale* (Cipriani e Guasti, 2009) o *la problema* (Chini, 1993). A parte questi rari errori con nomi il cui genere non è trasparente, il genere dell'articolo è acquisito molto velocemente e senza difficoltà.

### 3.2 Omissione degli articoli e vincoli fonologici

Crisma e Tomasutti (2000) (citato in Belletti e Guasti, 2015: 56) hanno sottolineato che l'omissione dell'articolo non avviene a caso, ma è influenzata dal contesto fonologico. Essi, nelle loro analisi, hanno notato che nel discorso di due bambini di lingua italiana, gli articoli maschili, *il e i,* sono omessi più frequentemente di quelli femminili, *la e le* quando usati in posizioni non iniziali di parola mentre se usati in isolamento, sono omessi con la stessa frequenza di quanto vengono omessi gli articoli femminili.
Gli autori hanno spiegato queste discrepanze osservando che, nel discorso informale e prettamente colloquiale, l'articolo *il* è spesso ridotto al sillabato con la parola precedente, diventando così la coda dell'ultima sillaba della parola precedente. Poiché i bambini tendevano a cancellare le consonanti di coda, i nomi maschili tendevano ad essere senza articolo. L'esempio (27) preso dallo studio di Crisma e Tomasutti (2000) riporta un caso di omissione dell'articolo in posizioni non inziale dovuto ai fenomeni di riduzione, ri-sillabazione e cancellazione CODA.

(28) levo il tappo
levo'l tappo (riduzione + ri-sillabazione)
levo tappo (cancellazione CODA)

(adattato da Belletti e Guasti, 2015: 56)

Con gli articoli femminili la cancellazione della coda non si verificava, pertanto venivano prodotti in misura maggiore rispetto agli articoli maschili. In situazioni di isolamento o posizione iniziale di parola la riduzione dell'articolo non può verificarsi dal momento che non vi è nessun nome che lo precede, per cui in questi contesto gli articoli femminili e maschili sono omessi in misura uguale.
Crisma e Tomasutti (2000) hanno anche sottolineato che l'omissione dell'articolo è influenzata dal modello della parola che segue. È stato osservato che gli articoli sono stati omessi più spesso davanti a sostantivi che riportavano l'accento sulla seconda sillaba o su quelle successive (w)wSw(w) (w = weak e s= strong; es. bam 'bi na[17]] che su sostantivi accentati sulla prima sillaba (Sw).
Questa osservazione è stata ulteriormente investigata in Giusti e Gozzi (2006) (citate in Belletti e Guasti, 2015: 58), che seguendo Lleó e Demuth (1999), sostengono che l'uso degli articoli è

[17] Weak e strong stanno per sillaba debole e forte.

limitato dalla struttura prosodica che i bambini riescono a produrre in una data fase di sviluppo. Nella prima fase di acquisizione (1;7-1;10) vengono prodotte solo parole bisillabiche (tàta per acqua) e non vi è presenza di articoli. Nella seconda fase (1;10-1;11) vengono prodotte parole trisillabiche soddìno per soldino) senza articolo ma compaiono gli articoli con le parole bisillabiche (e nòci), questi vengono attaccati alla parola e formano una struttura prosodica identica a quella delle parole trisillabiche. Nella terza fase (1;11-2;2) come per la fase due, gli articoli compaiono con le parole trisillabiche (e signòe) attaccandosi alla sillaba iniziale. Nella fase successiva, gli articoli compaiono anche con parole di quattro o più sillabe e vengono usati indipendentemente dalla struttura della parola.
Nonostante ci siano prove che dimostrano che l'omissione degli articoli sia influenzata dalla struttura prosodica non possiamo considerarla l'unica causa responsabile. Gli studi visti in precedenza dimostrano che anche dopo i 2;2 i bambini continuano ad omettere gli articoli arrivando ad una piena acquisizione verso il terzo anno di età. Altri studi (Caprin e Ioghà, 2006) non riscontrano un effetto significativo della struttura prosodica nell'omissione degli articoli, anzi, osservano un effetto dell'età.

### 3.3 Omissione degli articoli: asimmetria soggetto-oggetto

Diversi studi hanno constatato che i bambini omettono maggiormente gli articoli nella posizione di soggetto che in quella di oggetto (Caprin e Ioghà, 2006; Caprin e Guasti, 2009; Mezzenzana, 2009). Secondo l'approccio di Gerken (1996) (citato in Belletti e Guasti, 2015: 60), quando un bambino produce una frase, applica una metrica di tipo trocaico all'enunciato e omette quelle sillabe deboli che non si adattano a tale modello.
In questo caso, l'articolo che accompagna il sostantivo in posizione di soggetto viene omesso poiché è una sillaba debole che non si adatta al modello trocaico. Al contrario, l'articolo in posizione di oggetto viene prodotto dato che forma un piede trocaico con il verbo monosillabico che lo precede. Crisma e Tomasutti (2000), attraverso un esperimento, hanno tentato di fornire prove per questa proposta, ma in un modo diverso rispetto a Gerken (1996). Non hanno testato direttamente l'omissione nelle posizioni soggetto e oggetto, ma solo nella posizione oggetto manipolando la struttura prosodica del verbo precedente.

I risultati hanno mostrato che i bambini erano più propensi a omettere un articolo nella posizione oggetto quando il verbo precedente era bisillabico (83% di articoli omessi in questo caso) rispetto a quando il verbo era monosillabico (è stato osservato solo l'8% di omissione). Hanno sostenuto che questa discrepanza dipendeva dalle possibilità prosodiche degli articoli. Quando il verbo che precedeva l'articolo era monosillabico, l'articolo veniva usato come una

sillaba per formare un piede trocaico. Poiché l'articolo faceva parte del modello trocaico, non veniva omesso. Al contrario, quando il verbo che precedeva l'articolo era bisillabico, l'articolo non poteva essere usato come una sillaba prosodica con esso. Pertanto, non era incluso nel modello trocaico ed era più incline all'omissione.

Infine, Caprin e Ioghà (2006) hanno testato esplicitamente l'influenza prosodica sull'omissione dell'articolo includendo nel loro esperimento menzionato prima sia verbi monosillabici che verbi bisillabici e testando esplicitamente l'omissione nella posizione soggetto e oggetto. In base all'approccio prosodico, ci si aspetterebbe una maggiore omissione dell'articolo in posizione di oggetto quando il verbo è bisillabico che quando è monosillabico. Inoltre, un'asimmetria soggetto/oggetto dovrebbe essere evidente quando il verbo è monosillabico, poiché l'articolo davanti all'oggetto diretto si dovrebbe solidificare con il verbo precedente e formare un piede trocaico con esso. Al contrario, con i verbi bisillabici, non ci si dovrebbe aspettare un'asimmetria soggetto/oggetto, perché l'articolo in posizione oggetto non potrebbe solidificare con il verbo precedente. Caprin e Ioghà (2006) non hanno confermato queste previsioni. Difatti, hanno decretato che l'omissione dell'articolo *la* era più alta e particolarmente più frequente nel soggetto che nell'oggetto indipendentemente dalla struttura prosodica del verbo che precede l'oggetto diretto.

L'asimmetria soggetto/oggetto si osserva non solo nel linguaggio infantile, ma anche nel discorso agrammaticale e nei titoli, come mostrato da Guasti, Foppolo, Luzzati e Caprin (2004). Questi autori hanno trovato una chiara asimmetria nel discorso di 7 pazienti agrammatici, con l'omissione dell'articolo nella posizione del soggetto che va dal 15% al 73% e nelle posizioni non iniziali che vanno dal 2% al 37%. Allo stesso modo, basandosi su 1000 titoli di giornali, questi autori hanno stabilito che l'omissione dell'articolo era più alta nelle posizioni iniziali (91%) che nelle posizioni non iniziali. Questi dati e quelli appena prima analizzati ci suggeriscono che l'asimmetria tra soggetto e oggetto non può essere attribuita a fattori prosodici perché 1) è presente in bambini che hanno accesso a tutta la struttura prosodica e 2) perché non rispondono ai casi osservati con i pazienti o con i titoli di giornale.

### 3.4 Omissione degli articoli con preposizioni

L'omissione degli articoli in posizione interna è meno frequente rispetto a quella in posizione iniziale di parola. Tuttavia, Ferrarini e Matteini (2010) (citati in Belletti e Guasti, 2015: 68), da un'analisi della produzione spontanea di un bambino da 1;1 a 2:6, hanno rinvenuto che l'omissione dell'articolo ha una percentuale maggiore dopo una preposizione (49%) rispetto che in altre posizioni come quella del soggetto (33%), dell'oggetto (19%), o in isolamento (23%).

Ferrari e Matteini sottolineano che c'è una chiara evoluzione nell'uso degli articoli in contesti preposizionali. Nel periodo dal 1;11 al 2;2 infatti hanno rinvenuto dai loro studi che l'uso degli articoli in contesti PP è uguale al 28%. Nel secondo periodo, da 2;3 a 2;6, è del 52%; ciò evidenzia che al crescere di età del bambino aumenta l'uso degli articoli.

### 4.1 L'acquisizione degli articoli da parte di bambini bilingui e adulti apprendenti di L2

Diversi studi hanno dimostrato come ci siano delle similitudini tra l'uso degli articoli da parte dei bambini bilingui e quello dei bambini monolingui. Kupisch (2007a) (citato in Belletti e Guasti, 2015: 69) ha investigato l'uso degli articoli in 4 bambini bilingui tedesco-italiano (1;6-2;11) in uno studio longitudinale; due erano bilingui equilibrati (Carlotta, Lukas) e 2 erano sbilanciati, uno verso l'italiano (Marta) e l'altro verso il tedesco (Jan). L'autore ha confrontato questi bambini bilingui con bambini monolingui che parlavano italiano o tedesco. I bambini bilingui hanno iniziato a usare gli articoli tra 1;6 (l'italiano dominante) e 2;2, un po' più tardi di alcuni bambini monolingui; inizialmente, tutti omettevano gli articoli molto più frequentemente dei loro coetanei monolingui e lo hanno fatto ugualmente nel loro italiano e tedesco. I due bambini bilingui mostravano inizialmente uno sviluppo quasi simile nelle due lingue e hanno iniziato a convergere verso il sistema adulto a 2;4 e a 2;6.

Rispetto agli apprendenti italiani monolingui, hanno mostrato un ritardo fino a 2;3; in seguito il loro sviluppo ha raggiunto e ha seguito quello dei monolingui. Rispetto ai bambini monolingui di lingua tedesca, i bilingui hanno prodotto meno omissioni e le hanno prodotte per un periodo più breve. Questo si verifica per un'influenza positiva dell'italiano sul tedesco che porta al conseguente aumento degli articoli anche in tedesco.

Bernardini (2003) ci offre importanti prove circa l'uso degli articoli in due adulti svedesi (32 anni) apprendenti di italiano come L2 in contesti di insegnamento esplicito. È importante ricordare che in italiano l'articolo è proclitico mentre nello svedese è enclitico. Lo studio mostra come con l'aumento del tempo trascorso in Italia diminuisca l'omissione degli articoli: gli adulti dopo poco il loro arrivo in Italia omettevano gli articoli rispettivamente il 75% e il 57% delle volte; dopo tre mesi l'omissione è scesa al 36% e al 10% con un conseguente calo in uno degli apprendenti, mentre nell'altro non si è verificato un grande miglioramento. Risultati diversi emergono dagli studi di adulti aventi come L1 il cinese e il persiano (Chini, 1995; Valentini, 1992). Sia il cinese che il persiano non hanno articoli e questo sembra influenzare negativamente l'acquisizione della L2: gli articoli sono stati completamente omessi. Diversamente, nelle L1 che presentano la stessa distribuzione dell'italiano, come ad esempio il tedesco, gli adulti non hanno mostrato difficoltà con gli articoli. La difficoltà maggiore degli

adulti si osserva, però, con il genere degli articoli: nel caso dei due adulti svedesi, questi hanno commesso errori durante tutto il periodo di investigazione; in altri casi si riscontra, invece, l'influenza della L1 sulla L2 nell'attribuzione del genere (Chini, 1995). I bambini, al contrario, mostrano minore difficoltà rispetto agli adulti nell'acquisizione degli articoli. Per quanto riguarda il genere, si è registrato solo il 3% degli errori che è molto simile a quello dei coetanei monolingui.

Riassumendo, possiamo dire che l'acquisizione degli articoli da parte dei bambini bilingui non sembra essere un problema e non differisce molto da quella dei coetanei monolingui. In un primo momento i bambini bilingui mostrano un leggero ritardo nell'uso degli articoli italiani ma questo ritardo viene recuperato velocemente; inoltre, si è osservato che l'italiano produce un'influenza positiva sull'acquisizione degli articoli tedeschi aumentandone la produzione. Gli adulti mostrano maggiori difficoltà nell'acquisizione degli articoli e il loro uso sembra essere influenzato dalle caratteristiche della L1.

# Capitolo 4
# La ricerca: partecipanti, materiali e risultati

## 4.1 Introduzione

Il presente studio si pone un duplice obiettivo: da una parte, osservare il comportamento dei bilingui in merito all'uso degli articoli determinativi andando ad indagare se il gruppo bilingue più giovane e quello più adulto si differenzino nell'uso di questi morfemi. Dall'altra parte, investigare se tra allomorfo *lo* e gli altri vi sia una differenza nella produzione dei bilingui, osservare quindi se l'articolo lo causi maggiori difficoltà rispetto agli altri articoli o viceversa.
Partendo da un precedente studio pilota, ci si aspetta che la performance tra i due gruppi differisca e sia migliore nel gruppo di bilingui più giovani. Si ipotizza che tale differenza tra gruppi possa essere spiegata dalla diversa età di acquisizione della lingua e dall'input ricevuto.
Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, basandosi sempre sui risultati ottenuti nel precedente studio pilota, ci si aspetta di trovare un'asimmetria tra l'uso dell'articolo lo e quello degli altri articoli. In particolare, si pensa che l'articolo lo risulti meno accurato rispetto agli articoli e si ipotizza che tale asimmetria possa essere dovuta ad un effetto di frequenza.
In aggiunta a queste osservazioni, si è vuole osservare se l'acquisizione degli articoli si basi sulla corretta applicazione delle regole morfonologiche che lo caratterizzano oppure sia frutto di un'acquisizione basata sulla memorizzazione della parola insieme al suo articolo. Per osservare ciò è stata costruita una prova di non-parole, quindi una prova con parole non esistenti in italiano per permettere di escludere un qualsiasi effetto di frequenza. Lo studio pertanto prevede due test orali: un test di produzione di parole più o meno frequenti nella lingua italiana e un test di produzione costruito con *nonce words*.
Nel paragrafo che segue, 4.2, sono introdotti i partecipanti e il gruppo di controllo. La sezione 4.3 è dedicata ai task di produzione 1 e 2: per ognuno dei due test vi è una presentazione dei materiali seguita dalla codifica delle risposte e dai corrispettivi risultati ottenuti; dapprima viene presentata la prova 1 (4.3.1), dopodiché la prova 2 (4.3.4).

## 4.2 Partecipanti

Sono state analizzate le prestazioni di due gruppi composti da 10 partecipanti ciascuno. I due gruppi sono stati formati sulla base della classificazione di Rumbaut riguardo le prime e le

seconde generazioni[18]. Perciò, il gruppo G1 è composto da adulti di età compresa tra i 35 e i 64 anni (M: 49,4; DS: 9), arrivati in Italia dopo i 17 anni. Il gruppo G2 è composto da ragazzi di età compresa tra i 15 e i 28 anni, nati in Italia o emigrati durante i primissimi mesi di vita. A tutti i partecipanti è stato chiesto di compilare un questionario in cui indicare le proprie informazioni personali per aiutarci a delineare il profilo linguistico e socioculturale di ciascuno di loro. Dai dati raccolti (Tabella 1) è emerso che dei 10 partecipanti del gruppo G1, 3 hanno un livello scolastico elementare, 5 hanno conseguito un diploma di licenza media e i restanti 2 hanno un diploma di scuola superiore. Tutti i partecipanti affermano di usare principalmente la lingua albanese in casa e in famiglia, limitando l'uso dell'italiano al contesto lavorativo e sociale; non a caso tutti i partecipanti affermano di preferire la propria lingua madre all'italiano. Nel gruppo G2 il livello scolastico è maggiore (tabella 2): 7 partecipanti hanno conseguito un diploma di scuola superiore e 3 hanno una laurea. Tutti i partecipanti hanno ricevuto un insegnamento esplicito e la maggior parte di loro, a differenza del gruppo di adulti, sostiene di usare la L2 oltre sia in attività scolastiche che extra scolastiche così come in contesti famigliari. Sebbene la metà di loro utilizzi sia l'albanese che l'italiano in casa, tutti ammettono di preferire quest'ultima alla propria lingua madre. Per ciò che riguarda la provenienza geografica, tutti i partecipanti dello studio vivono in Veneto.

Nonostante l'emergenza sanitaria dovuta al COVID-19, la somministrazione del test è avvenuta di persona nel rispetto delle norme di sicurezza; questa scelta è stata fatta in primo luogo, per non mettere in difficoltà chi non fosse dotato di una connessione internet o non fosse in possesso di un computer, in secondo luogo, per creare un ambiente confortevole che permettesse ai partecipanti di sentirsi a proprio agio il più possibile.

*Tabella 1. Dati personali dei partecipanti del gruppo G1*

| **G1** | **Sesso** | **Età** | **Età acquisizione L2** | **Livello scolastico** | **Lingua parlata in casa** | **Preferenza lingua** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S1** | F | 50 | 19 | Medie | Albanese | Albanese |
| **S2** | F | 60 | 22 | elementari | Albanese | Albanese |

[18] Secondo la classificazione di Rumbaut (1997) coloro che hanno appreso la lingua dopo i 17 anni fanno parte della prima generazione di bilingui mentre coloro che sono stati esposti alla lingua sin dalla nascita o durante i primi mesi di vita appartengono alla seconda generazione. Secondo Rumbaut i giovani della seconda generazione sono ulteriormente suddivisibili in: generazione 1,75 (comprende coloro che sono esposti alla lingua nel periodo che va dalla nascita al quinto anno di vita; generazione 1,5 (comprende i bambini che apprendono la L2 dai 6 ai 12 anni) e la generazione 1,25 (comprende i ragazzi emigrati tra i 13 e 17 anni).

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S3** | F | 40 | 21 | Superiori | Albanese-italiano | Albanese |
| **S4** | F | 45 | 18 | Medie | albanese-italiano | Albanese |
| **S5** | M | 57 | 26 | elementari | Albanese | Albanese |
| **S6** | F | 35 | 23 | Superiori | Albanese-italiano | Albanese |
| **S7** | M | 60 | 26 | elementari | Albanese | Albanese |
| **S8** | M | 56 | 27 | Medie | Albanese-italiano | Albanese |
| **S9** | F | 64 | 24 | elementari | Albanese | Albanese |
| **S10** | F | 47 | 21 | medie | Albanese-italiano | Albanese |

*Tabella 2. Dati personali dei partecipanti del gruppo G2*

| **G2** | **Sesso** | **Età** | **Età acquisizione L2** | **Livello scolastico** | **Lingua parlata in casa** | **Preferenza lingua** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S1** | M | 25 | 1 | Superiori | Italiano-albanese | Italiano |
| **S2** | M | 26 | 0 | Superiori | Italiano-albanese | Italiano |
| **S3** | F | 23 | 0 | Superiori | Italiano | Italiano |
| **S4** | F | 20 | 0 | Superiori | Italiano | Italiano |
| **S5** | F | 20 | 0 | Superiori | Italiano | Italiano |
| **S6** | M | 25 | 0 | Superiori | Italiano-albanese | Italiano |
| **S7** | F | 15 | 0 | Superiori | Italiano | Italiano |
| **S8** | F | 28 | 1 | Università | Italiano-albanese | Italiano |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S9** | F | 24 | 1 | Università | Italiano | Italiano |
| **S10** | M | 27 | 1 | Università | Italiano-albanese | Italiano |

I risultati del gruppo G1 sono stati confrontati con i risultati di un gruppo di controllo composta da 10 adulti monolingui di età compresa tra i 33 e i 70 anni (M: 52,8; DS: 11,6), abbinati sulla base del livello scolastico del gruppo G1. La tabella 3 riassume i dati personali del gruppo di controllo.

*Tabella 3. Dati personali dei partecipanti del gruppo GC*

| GC | Sesso | Età | Livello scolastico |
|---|---|---|---|
| **1** | M | 53 | Medie |
| **2** | F | 50 | Medie |
| **3** | M | 62 | Elementari |
| **4** | M | 70 | Elementari |
| **5** | F | 33 | Superiori |
| **6** | M | 38 | Superiori |
| **7** | F | 54 | Medie |
| **8** | F | 45 | Medie |
| **9** | M | 63 | Elementari |
| **10** | M | 60 | Elementari |

### 4.3 Materiali

Al fine di verificare l'uso dell'articolo *lo* in italiano, i partecipanti di questo studio sono stati sottoposti a due task di produzione orale: il test 1 si compone di 36 parole più o meno frequenti nella lingua italiana scelte rifacendosi a BADIP e LIS, corpus dell'italiano parlato e scritto; il test 2 è stato costruito con 72 parole non esistenti nella lingua italiana, *nonce words*, per indagare se l'uso dell'articolo avvenisse per acquisizione delle regole morfonologiche o fosse condizionata dalla frequenza delle parole nell'italiano.

### 4.3.1 Task di produzione 1

Il primo test è caratterizzato da 4 situazioni, lo sperimentatore introduce oralmente la situazione e mostra per ognuna di esse 9 figurine che riportano un'immagine e il corrispettivo nome dell'oggetto raffigurato. I partecipanti sono chiamati a selezionare le immagini che hanno a che fare con il contesto descritto e a escludere quelle non pertinenti. Tra queste 36 immagini, vi sono 18 parole target che richiedono l'uso dell'articolo *lo*, sono parole che iniziano con /s+C/, affricate /ts/ e /dz/, e palatali /ɲ/, /ʃ/, /j/ e 18 parole che selezionano tutti gli altri articoli determinativi, maschili e femminili, singolari e plurali[19]. In particolare, tra le 9 figurine che vengono mostrate per ogni situazione, ci sono 4 o 5 parole con l'articolo *lo* e 4 o 5 parole con i seguenti articoli: *il, l', la, i, gli, le.* Tutte le parole sono state scelte tenendo conto della frequenza in lingua italiana: vi sono parole meno frequenti come *scolapasta* (frequenza 0) e parole più frequenti come *specchio* (frequenza 120).

L'immagine (2) riporta l'esempio di un contesto e le 9 figurine associate ad esso. Lo sperimentatore dapprima descrive il contesto: «ci troviamo a scuola», successivamente mostra le figurine e domanda: «quali oggetti useresti/porteresti a scuola e quali no?». Per evitare che i partecipanti si limitino ad un mero elenco di parole, lo sperimentatore specifica di dover elaborare delle frasi più o meno lunghe.

*Figura 2. Contesto di elicitazione di articoli determinativi.*

[19] La lista completa delle parole è consultabile nell'appendice

### 4.3.2 Codifica delle risposte

Abbiamo visto che l'italiano presenta una serie di variazioni quando l'articolo determinativo compare in specifiche condizioni, pertanto, vedremo in questo paragrafo, quali delle strategie adoperate dai partecipanti dello studio possono considerarsi corrette e appropriate al contesto e quali sono da considerare errate.

Dal momento che l'oggetto della ricerca è osservare l'uso degli articoli determinativi, quando l'articolo è stato usato nella forma determinativa la risposta è stata considerata corretta (29), diversamente, quando è stato usato un articolo indeterminativo, questa scelta è rientrata nella categoria *altro art. corretto* (30).

(29) A: Siamo al mare. Quali di questi oggetti porteresti al mare e quali no?
B: Porterei *il* costume.

(30) A: Siamo al mare. Quali di questi oggetti porteresti al mare e quali no?
B: Non porterei *uno* struzzo

Tra le risposte denominate *errate* (31-33) troviamo articoli che non concordano correttamente con il genere della parola, si tratta di articoli sia determinativi che indeterminativi (*la scolapasta; *una spaventapasseri), (ii) errori di concordanza di numero (*le scimpanzé: 2) e (iii) produzione della variante indeterminativa allomorfa sbagliata (*un squalo).

(31) A: Siamo in cucina. Dobbiamo fare una torta, quali di questi strumenti/ingredienti useresti e quali no?
B: *Non uso *la* scolapasta

(32) A: Siamo in bagno. Quali di questi oggetti si possono trovare in bagno e quali no?
B: *In bagno non trovo *i* occhiali

(33) A: Siamo a scuola. Cosa porteresti a scuola e cosa no?
B: *A scuola non porterei un squalo

In una categoria a parte abbiamo inserito gli errori che riguardavano le parole che selezionano *lo* ma che sono state erroneamente pronunciate selezionando l'articolo *il* (34). Queste risposte sono state inserite nella categoria denominata *sostituzione il*.

(34) A: Siamo in bagno. Quali di questi oggetti si possono trovare in bagno e quali no?
B: *In bagno trovo *il* shampoo.

L'ultima strategia messa in atto è l'*omissione*; questa categoria raccoglie le risposte date senza articolo (35).

(35) A: Siamo in cucina. Dobbiamo fare una torta, quali di questi strumenti/ingredienti useresti e quali no?
B: Per fare una torta uso Ø zucchero.

### 4.3.3 Risultati

La Figura 3 mostra i risultati ottenuti dai gruppi G1, G2 e GC nella prima prova di produzione di articoli. La tabella 4 riporta il totale di risposte corrette (target + altro art. corretto), gli errori (errori + sostituzioni *il*) e le omissioni fornite dai due gruppi bilingui e dal gruppo di controllo. Come mostrato dalla tabella, il gruppo G1 ha ottenuto una performance peggiore nella produzione di articoli sia rispetto al gruppo G2 che al gruppo di controllo. Il gruppo G2, invece, ha ottenuto un punteggio nettamente superiore rispetto al gruppo di adulti e lievemente maggiore rispetto a quello del gruppo GC.

*Figura 3. Risultati test 1 per ogni gruppo*

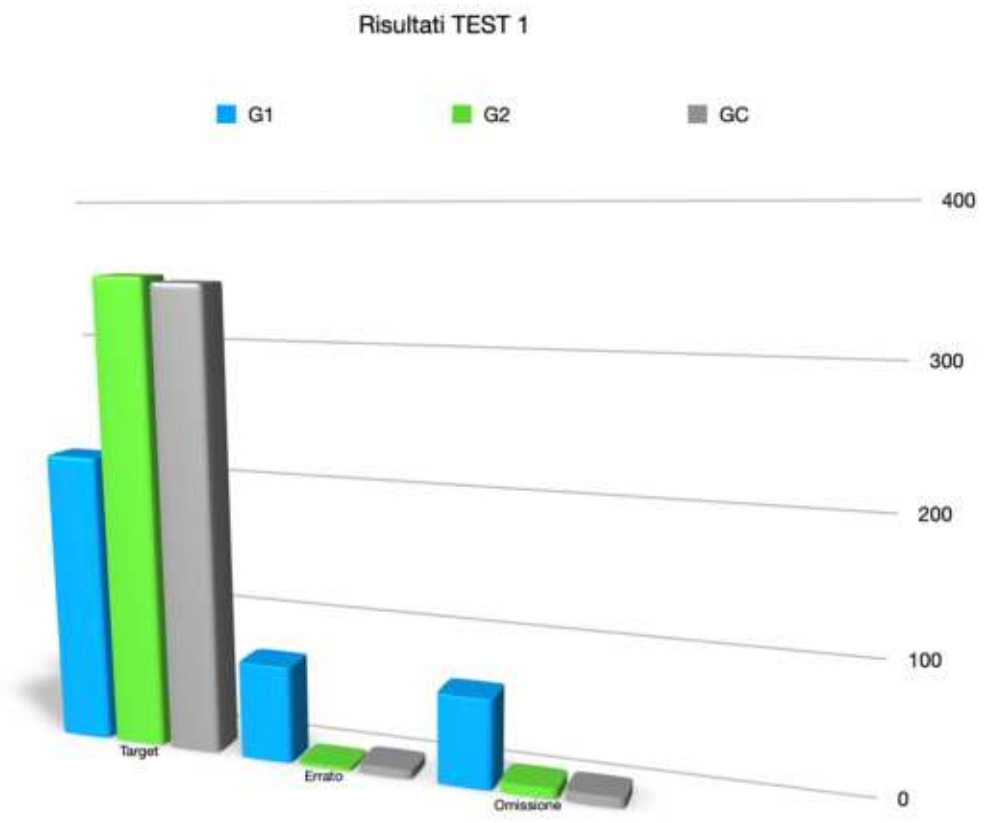



*Tabella 4. Media e DS delle risposte target, errate e omissioni per ogni gruppo.*

| | G1 | | G2 | | GC | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **M** | **DS** | **M** | **DS** | **M** | **DS** |
| **Target** | 6,0 | 3,0 | 9,7 | 0,6 | 9,5 | 0,7 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Errate** | 3,3 | 2,3 | 1,5 | 0,7 | 1,4 | 0,5 |
| **Omissioni** | 2,2 | 1,3 | 1,1 | 0,4 | 1,1 | 0,3 |

Al fine di osservare se i risultati ottenuti erano significativi, sono state svolte delle analisi statistiche usando il software R (R Development Core Team, 2018, R Version 3.6.1). Per confrontare le differenze tra la media delle risposte corrette (TARGET) rispetto alla variabile indipendente GRUPPO (G1, G2, GC) è stato usato il test ANOVA ad una via. Usando l'ANOVA ad una via è stato individuato un effetto significativo di gruppo $F(2,27)=26.04$, $p<0.001$. A questo punto è stata condotta un'analisi post hoc utilizzando il test di Bonferroni il quale ha mostrato che vi è una differenza significativa tra G1 e GC ($p<0.001$) e tra G1 e G2 ($p<0.001$) mentre tra il gruppo G2 e il gruppo GC non è stata osservata nessuna differenza significativa ($p=0.99$).

A questo punto si è voluto indagare se ci fosse una differenza nella produzione di parole con *lo* e parole con *altri articoli.* L'analisi effettuata ha considerato come variabile indipendente il tipo di articolo (LO vs ALTRI ART.) e come variabile dipendente l'ACCURATEZZA delle risposte. Il test ANOVA ad una via ha dimostrato che tra le parole che selezionano *lo* e quelle che selezionano *altri articoli* c'è una differenza significativa $F(1,34)=21.21$, $p<0.001$. In generale, si è osservato che le parole con *lo* sono meno accurate delle altre e questa asimmetria si presenta in maniera cospicua soprattutto nel gruppo G1; infatti, effettuando il test ANOVA ad una via si è osservato che vi è una differenza significativa di gruppo $F(2,51)=67.14$, $p<0.001$. L'analisi post hoc fatta per mezzo del test di Bonferroni ha mostrato che vi è una differenza significativa tra G1 e GC ($p<0.001$) e tra G1 e G2 ($p<0.001$) ma non vi è nessuna differenza significativa tra G2 e GC ($p=0.99$).

*Figura 4. Risultati lo vs altri articoli.*

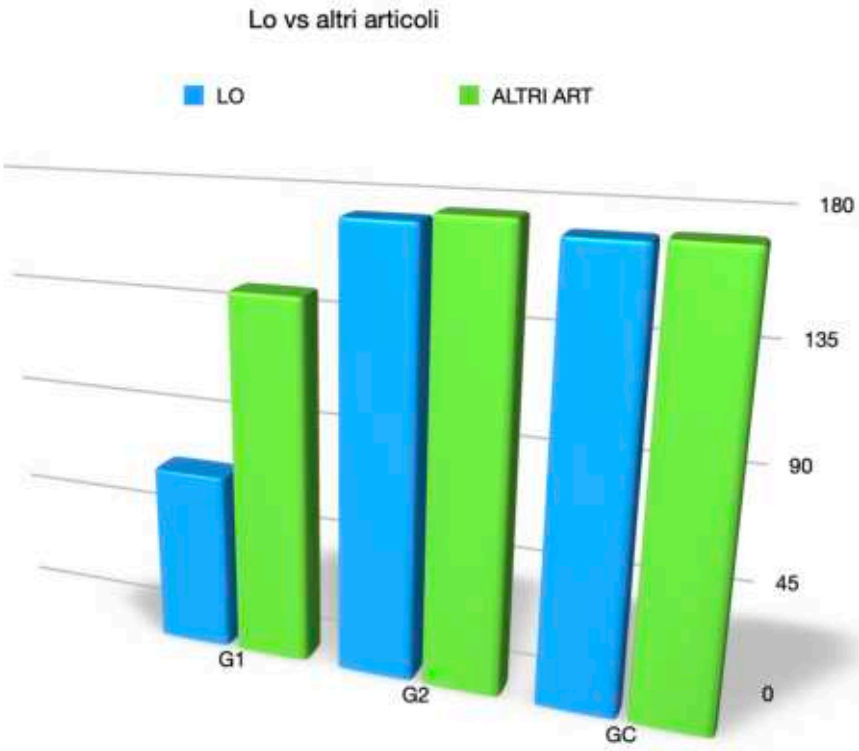


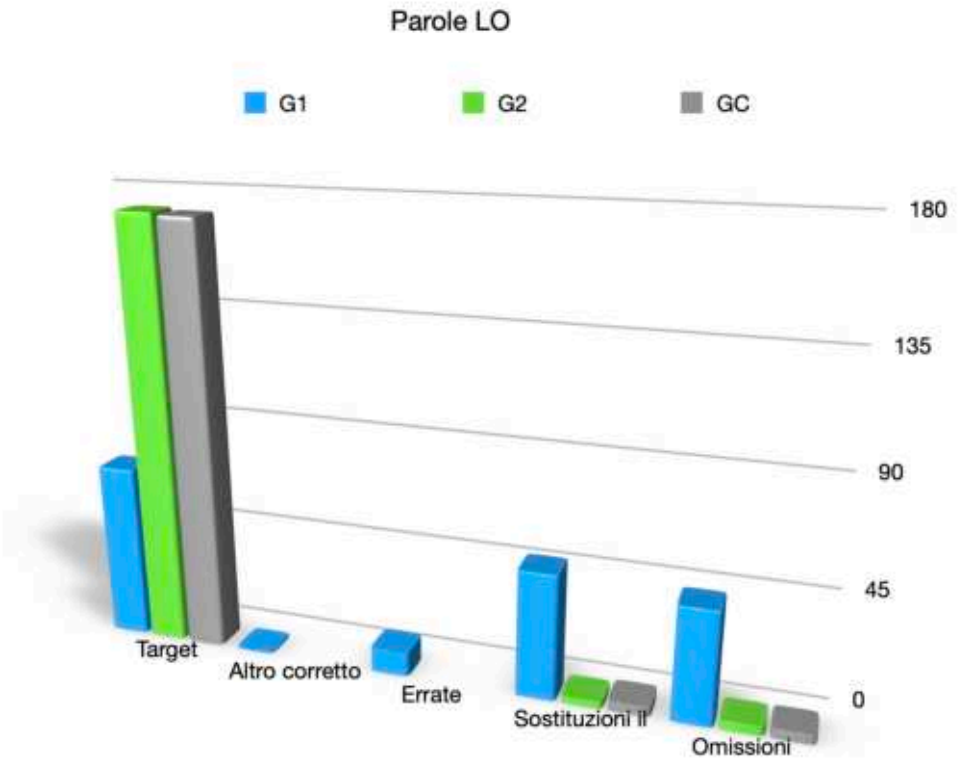

*Tabella 5. Medie e DS delle risposte target lo vs altri art. per ogni gruppo*

| | G1 | | G2 | | GC | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **M** | **DS** | **M** | **DS** | **M** | **DS** |
| **Lo** | 3,9 | 2,7 | 9,7 | 0,7 | 9,6 | 0,7 |
| **Altri art.** | 24 | 4,2 | 29,1 | 0,8 | 28,3 | 1,5 |

Focalizzandoci sulle parole che selezionano *lo*, siamo andati ad osservare nel dettaglio i comportamenti erronei prodotti dai gruppi in merito a questo articolo. Si è notato che in tutti i gruppi si sono verificate sostituzioni dell'articolo *lo* con *il* e *omissioni*; solamente nel gruppo G1 oltre a queste, si sono verificate altri errori nella selezione dell'articolo sbagliato (*la scolapasta). Andando a vedere nello specifico le sostituzioni e le omissioni utilizzate dai gruppi, abbiamo constatato che il gruppo G1 è solito sostituire *lo* con *il* un numero di volte notevolmente maggiore rispetto al gruppo G2 e al gruppo di controllo. Il test ANOVA ad una via, infatti, ha individuato un effetto significativo di gruppo $F(2,51) = 31.11$, $p<0.001$; l'analisi

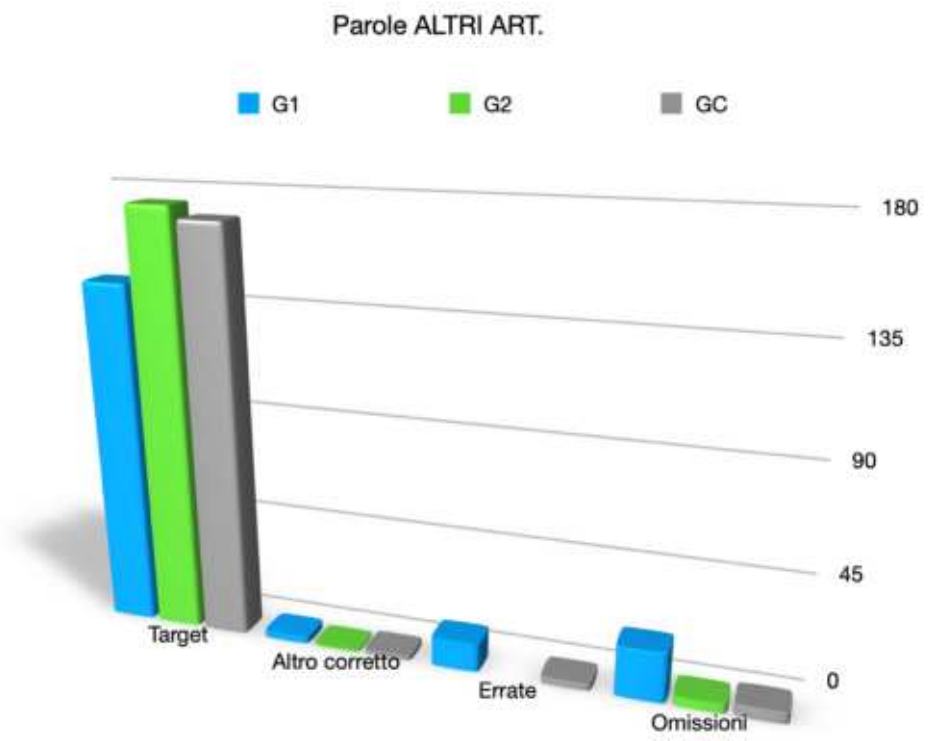
post hoc realizzata per mezzo del test Bonferroni ha mostrato che vi è una differenza significativa tra G1 e GC ($p<0.001$) e tra G1 e GC ($p<0.001$) ma non tra G2 e GC ($p=0.99$).
Un comportamento simile si verifica anche con le omissioni, il gruppo G1 commette un numero maggiore di omissioni sia rispetto al gruppo G2 che al gruppo GC. Anche qui l'analisi della varianza ha mostrato una differenza significativa tra di gruppo $F(2,51) = 30.48$, $p<0.001$. Il test Bonferroni ha mostrato che vi è una differenza significativa tra G1 e GC ($p<0.001$) e tra G1 e G2 ($p<0.001$) ma non tra G2 e GC ($p=0.99$).
Mentre le sostituzioni con *il* e le *omissioni* si sono osservate in tutti e tre i gruppi, anche se in misura diversa, le risposte *errate* si sono verificate solo nel gruppo G1 (6%) e in misura minore rispetto alle sostituzioni e alle omissioni. Questi errori hanno interessato (i) selezioni errate dal punto di vista della concordanza di genere, sia nella forma determinativa che in quella indeterminativa, (ii) errori di concordanza di numero e (iii) produzione della variante indeterminativa allomorfa sbagliata. Né il gruppo G2 né il gruppo di controllo hanno prodotto errori simili con le risposte con lo.
Osservando invece le risposte corrette (diverse da quelle target), *denominate altro articolo corretto*, possiamo notare come anche in questo caso si siano verificate solo nel gruppo G1 (2%); solo quest'ultimo gruppo ha prodotto un articolo indeterminativo al posto di uno determinativo. Né il gruppo G2 né il gruppo GC hanno prodotto articoli indeterminativi.

*Figura 5. Risultati parole lo.*




Passiamo ora alle parole che selezionano *altri articoli*, la (Figura 6) mostra la performance ottenuta da ciascun gruppo e la tabella x riporta le medie e le DS per le risposte target, gli errori e le omissioni prodotte da ogni gruppo. Come possiamo vedere dal grafico, il gruppo G1 ottiene una performance peggiore nella produzione di altri articoli sia rispetto al gruppo giovane di bilingui che al gruppo di controllo. Il test ANOVA ad una via, infatti, ha osservato un effetto significativo di gruppo $F(2,51)=11.38$, $p<0.001$ e l'analisi post hoc effettuata per mezzo del test di Bonferroni ha mostrato che il gruppo G1 si differenzia significativamente dal gruppo GC ($p<0.001$) mentre nessuna differenza significativa si osserva tra il gruppo G2 e il gruppo GC ($p=0.99$). In questo caso possiamo notare come gli errori e gli altri articoli corretti si siano verificati non solo nel gruppo G1 ma anche nel gruppo G2 e GC; in particolare, tutti i gruppi hanno prodotto un articolo indeterminativo come strategia alternativa ma questo si è verificato in piccola misura. Per quanto riguarda gli errori, solo il gruppo G1 e il gruppo GC hanno commesso errori e questi hanno riguardato esclusivamente la selezione dell'allomorfo plurale sbagliato, *i* al posto di *gli*. Mentre le omissioni sono state prodotte da tutti i gruppi e come sempre in misura maggiore nel gruppo G1.

*Figura 6. Risultati parole altri art.*




Per una analisi più dettagliata dei risultati ottenuti dal gruppo G1 in merito alle risposte corrette con lo e *altri articoli* è stata svolta un'analisi di tipo individuale. La tabella 6 mostra la performance individuale dei 10 soggetti riportando il punteggio delle risposte corrette, sia di *lo* che *altri articoli*. Confrontando la media delle risposte corrette del gruppo di controllo con il punteggio ottenuto da ciascun partecipante del gruppo G1 abbiamo ottenuto che 6 partecipanti su 10 si collocano al di fuori del range di normalità compreso tra +1.5/-1.5 DS nelle risposte target con *lo* mentre per quanto riguarda le risposte target con *altri articoli* solo il S5 si colloca 1.5 DS sotto la media del gruppo di controllo, gli altri soggetti rientrano nel range di normalità.

*Tabella 6. Dati e risposte target di lo e altri art. dei partecipanti gruppo G1.*

| **Soggetto** | **Età** | **Età acquisizione L2** | **Livello scolastico** | **Target LO** | **Target Altri art.** |
|---|---|---|---|---|---|
| S1 | 50 | 19 | Medie | 3 | 13 |
| S2 | 44 | 22 | Elementari | 3 | 17 |
| S3 | 40 | 21 | Superiori | 13 | 17 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| S4 | 45 | 18 | Medie | 6 | 16 |
| S5 | 60 | 26 | Elementari | 1 | 5 |
| S6 | 35 | 23 | Superiori | 13 | 16 |
| S7 | 53 | 26 | Medie | 4 | 13 |
| S8 | 56 | 27 | Medie | 11 | 18 |
| S9 | 64 | 24 | Elementari | 5 | 16 |
| S10 | 47 | 24 | Medie | 11 | 17 |

L'indagine successiva ha voluto osservare se esistesse una relazione tra i punteggi ottenuti nel test di produzione e l'età di acquisizione della lingua dei bilingui, e se ci fosse una relazione tra questi punteggi e il livello scolastico dei partecipanti.
I risultati ottenuti hanno mostrato che i punteggi ottenuti nella produzione di articoli correlano negativamente e in modo significativo con l'età di acquisizione della lingua ($r= -0.8$, $p<0.001$). Migliore è la performance nella prova di produzione di articoli, minore è l'età di acquisizione della lingua.
Vi è una correlazione positiva significativa anche tra i punteggi ottenuto nella prova di produzione e il livello scolastico ($r=0.4$, $p=0.005$). Più alto è il livello scolastico e migliore è la performance nel test di produzione di articoli.

Infine, un'ultima analisi ha voluto indagare se nella performance del gruppo 1, che è quello che ha ottenuto i punteggi inferiori rispetto agli altri gruppi, ci fosse una relazione tra la frequenza delle parole[20] utilizzate nel test e gli errori commessi dai partecipanti. Abbiamo considerato errori sia le omissioni che le selezioni dell'articolo errato e li abbiamo per questo inseriti in un'unica categoria. I risultati ottenuti hanno mostrato che gli errori correlano negativamente e in modo significativo con la frequenza delle parole ($r=-0.3$, $p=0.03$). Più alta è la frequenza delle parole e più basso è il numero di errori. Considerando invece solo le parole con l'articolo lo è stata osservata relazione negativa anche in questo caso ma non significativa ($r=-0.3$, $p=0.2$).

[20] La tabella completa della frequenza delle parole la si trova in appendice A

### 4.3.4 Task di produzione 2

Il secondo test è un compito orale composto da 24 frasi che richiedono l'inserimento di una non-parola. Si tratta di 12 frasi target che selezionano l'articolo *lo* e 12 frasi che richiedono l'inserimento di un qualsiasi altro articolo determinativo, maschile o femminile, singolare o plurale. Per ognuna delle 24 frasi vi sono 3 opzioni tra le quali il partecipante deve sceglierne una. In totale vi sono quindi 72 parole, 36 parole con *lo*, e 36 parole che selezionano tutti gli altri articoli. Le parole che richiedono l'articolo *lo* sono costruite con i seguenti gruppi consonantici: s+stop (/sp/, /sk/), s+ stop + liquid (/sbr/), s+fricative (/sf/, /sv/), affricate (/ts/, /dz/) e la palatale /ʃ/.

Lo sperimentatore presenta le frasi una per volta, le parole sono presentate sotto forma di figurine, per cui il partecipante riceverà delle figurine su cui sono rappresentati gli oggetti con i corrispettivi 'non-nomi'. Poiché le parole sono inventate, la scelta dell'opzione corretta si baserà sull'immagine e sul significato espresso dalla frase.

*Figura 7. Contesto di elicitazione di articoli con nonce words.*

La mamma usa tante spezie. Ieri, per esempio, ha fatto il riso con _____.

### 4.3.5 Codifica delle risposte

Nel test orale sulle non-parole tutti i partecipanti del gruppo G1, G2 e GC hanno selezionato l'immagine e la parola target in tutte e 24 le frasi, per cui hanno scelto le 36 parole attese ma nel riprodurle hanno commesso errori e omissioni con gli articoli.

Nella categoria delle risposte *target* sono rientrate tutte quelle risposte che hanno riportato un corretto uso dell'articolo. Alle volte i partecipanti hanno modificato spontaneamente il genere o il numero delle parole suggeritegli accordandole comunque nella maniera corretta (*le furce* al posto di *il furcio*(36)), per questo motivo sono state considerate ugualmente corrette.

(36) Puoi usare *le furce* per pulire le scarpe.

Nella categoria *errate* sono contenute quelle parole che selezionano un articolo errato che non concorda né per genere (37) né per numero (38) o parole che alla forma plurale maschile selezionano la variante allomorfa (39) errata.

(37) *Puoi usare *la furcio* per pulire le scarpe

(38) *Mi serve un vaso piccolo per piantare *la lecrizie*.

(39) *C'è fango, è meglio se metti i standali

Una categoria a parte, *sostituzione il* (40) è stata riservata alle parole che richiedevano l'articolo *lo* ma che sono state pronunciate selezionando la variante allomorfa *il*.

(40) *Tra tutti i formaggi che ho provato, *il scioldone* è il mio preferito

Infine, nella categoria *omissioni* (41) sono rientrate tutte quelle parole pronunciate senza l'articolo.

(41) *Mi passi spertolino per tagliare le banane?

### 4.3.6 Risultati

Per confrontare le differenze tra la media delle risposte corrette (TARGET) rispetto alla variabile indipendente gruppo (G1, G2, GC) è stato usato il test ANOVA ad una via. Usando l'ANOVA ad una via è stato individuato un effetto significativo di gruppo $F(2,27)=72.61$, $p<0.001$. A questo punto è stata condotta un'analisi post hoc utilizzando il test di Bonferroni il quale ha mostrato che vi è una differenza significativa tra G1 e GC ($p<0.001$) e tra G1 e G2 ($p<0.001$) mentre tra il gruppo G2 e il gruppo GC non è stata osservata nessuna differenza significativa ($p=0.99$).

*Figura 8. Risultati test 2.*

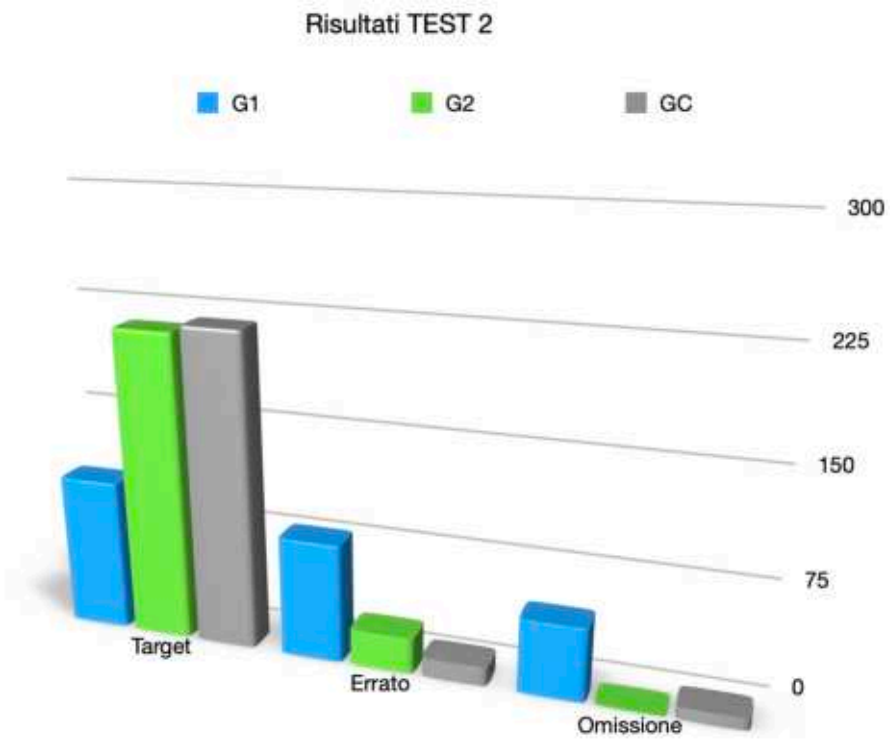



*Tabella 7. Medie e DS di risposte target, errate e omissioni per ogni gruppo.*

| | G1 | | G2 | | GC | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **M** | **DS** | **M** | **DS** | **M** | **DS** |
| **Target** | 4,4 | 2,1 | 9,0 | 2 | 9,1 | 1,3 |
| **Errate** | 3,4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,2 |
| **Omissioni** | 2,3 | 1,1 | 1 | _ | 3 | 1,1 |

A questo punto si è voluto indagare se ci fosse una differenza nella produzione di parole con *lo* e parole con *altri articoli.* L'analisi effettuata ha considerato come variabile indipendente il tipo di articolo (LO vs ALTRI ART.) e come variabile dipendente l'accuratezza delle risposte. Il test ANOVA ha dimostrato che tra le parole che selezionano *lo* e quelle che selezionano *altri articoli* c'è una differenza significativa $F(1,22)=12.37$, $p<0.001$. In generale, si è osservato che le parole con *lo* sono meno accurate delle altre; effettuando il test ANOVA ad una via si è osservato che vi è un effetto significativo di gruppo $F(2,33)=44.63$, $p<0.001$. Dall'analisi post

hoc svolta utilizzando il test di Bonferroni si è osservata una differenza significativa tra G1 e GC ($p<0.001$) e tra G1 e G2 ($p<0.001$) mentre tra il gruppo G2 e il gruppo GC non è stata osservata nessuna differenza significativa ($p=0.99$).

*Figura 9. Risultati lo vs altri art.*

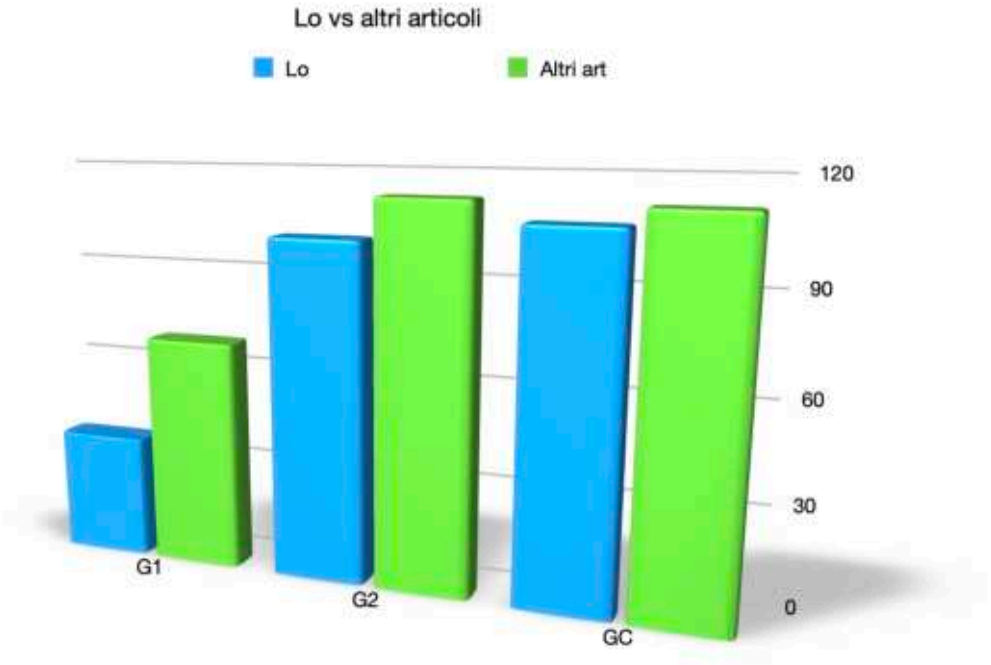


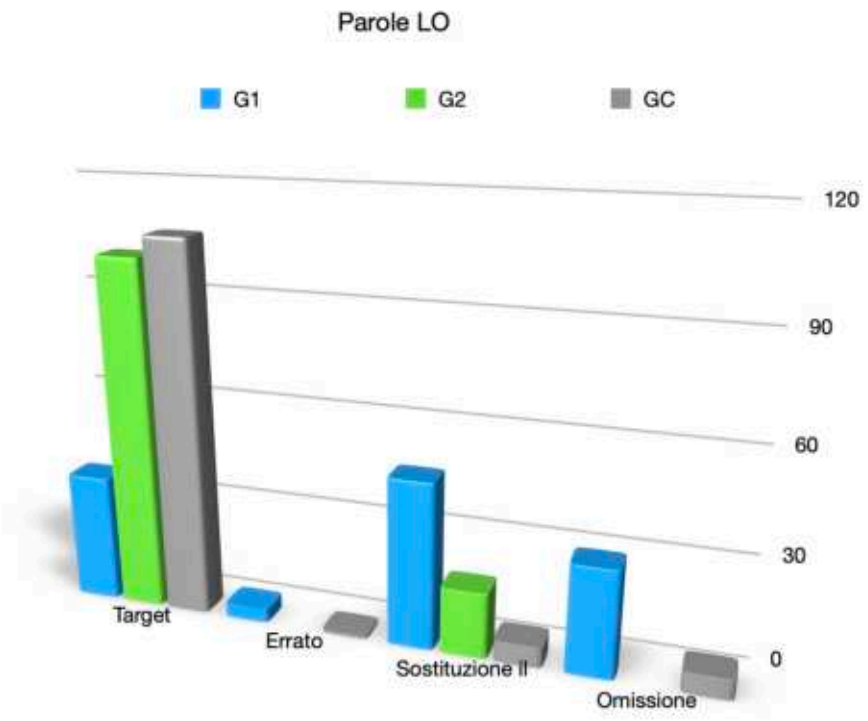

*Tabella 8. Medie e DS di lo e altri art. per ogni gruppo.*

| | G1 | | G2 | | GC | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **M** | **DS** | **M** | **DS** | **M** | **DS** |
| **Lo** | 3 | 2 | 8,4 | 2 | 9 | 2 |
| **Altri art.** | 6 | 2 | 9,4 | 1,1 | 9,3 | 1 |

A questo punto siamo andati ad osservare nel dettaglio il comportamento dei gruppi in merito alle parole che selezionano *lo* focalizzandoci sulle risposte errate. Come prima cosa, siamo andati ad osservare le *sostituzioni il* e attraverso il test ANOVA ad una via abbiamo individuato un effetto significativo di gruppo $F(2,33) = 14.51$, $p<0.001$. L'analisi post hoc realizzata per

mezzo del test Bonferroni ha mostrato che vi è una differenza significativa tra G1 e GC ($p<0.001$) e tra G1 e G2 ($p<0.001$) ma non tra G2 e GC ($p=0.99$).
Dopodiché abbiamo osservato le omissioni, il gruppo G1 commette un numero maggiore di omissioni sia rispetto al gruppo G2 che al gruppo GC. Anche qui l'analisi della varianza ha mostrato una differenza significativa di gruppo $F(2,33) = 18.71$, $p<0.001$. Il test Bonferroni ha mostrato che vi è una differenza significativa tra G1 e GC ($p<0.001$) e tra G1 e G2 ($p<0.001$) ma non tra G2 e GC ($p=0.99$).
Si nota come il gruppo G2 non ha commesso né errori diversi dalle sostituzioni con *il* e né *omissioni* nella produzione di parole che selezionano l'articolo *lo*.

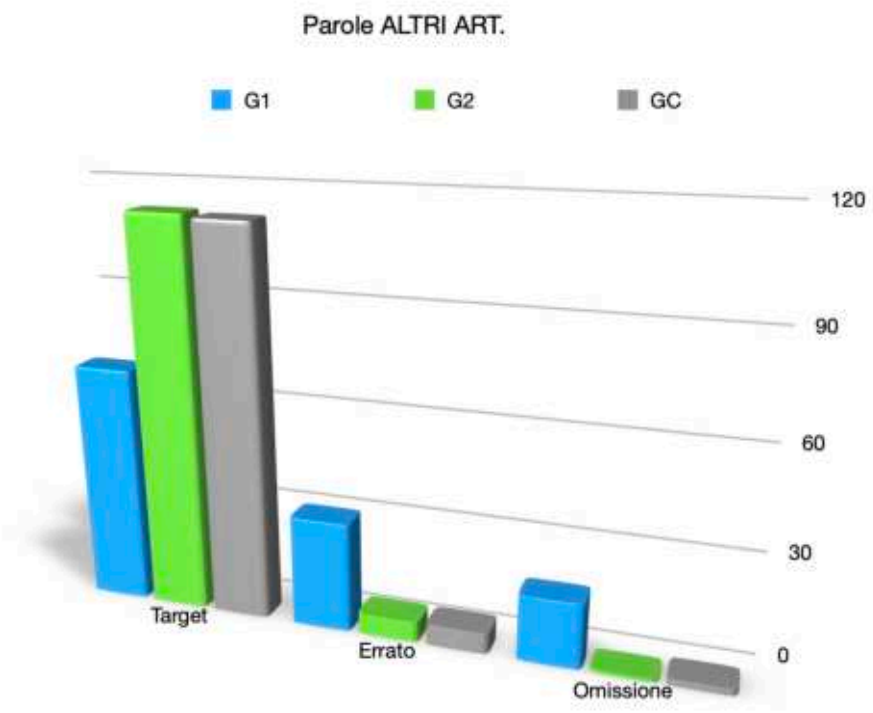
*Figura 10. Risultati parole lo.*




L'analisi successiva ha coinvolto le parole che selezionano *altri articoli*. Come mostra la figura x la performance del gruppo G1 è peggiore sia rispetto al gruppo G2 che al gruppo G1. La tabella x mostra per ogni gruppo la media e la DS di ogni tipologia di risposta prodotta. Applicando il test ANOVA ad una via, si è visto che vi è una differenza significativa di gruppo $F(2,33)=26.36$, $p<0.001$. Il test di Bonferroni ha mostrato che vi è una differenza significativa tra il gruppo G1 e il gruppo GC ($p<0.001$) e tra il gruppo G1 e il gruppo G2 ($p<0.001$) ma non vi è nessuna differenza significativa tra G2 e GC ($p=0.99$). Tutti i gruppi hanno commesso errori ed omissioni anche se questi si sono verificati in misura maggiore nel gruppo G1. A

differenza del task 1 gli errori con altri articoli hanno coinvolto non solo gli allomorfi i e gli ma in maniera generale anche gli altri articoli.

*Figura 11. Risultati parole altri articoli*




Per un'analisi più dettagliata dei risultati ottenuti dal gruppo G1 in merito alle risposte corrette con lo e *altri articoli* è stata svolta un'analisi di tipo individuale dalla quale è emerso che solo 3 partecipanti su 10 si collocano all'interno del range di normalità rispetto alla media dei punteggi del gruppo di controllo.

*Tabella 9. Dati e risposte target di lo e altri art. dei partecipanti gruppo G1*

| | **Età** | **Anno acquisizione L2** | **Livello scolastico** | **Target LO** | **Target altri art.** | **Totale** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S1** | 50 | 19 | Medie | 8 | 0 | 8 |
| **S2** | 44 | 22 | Elementari | 0 | 8 | 8 |
| **S3** | 40 | 21 | Superiori | 9 | 6 | 14 |
| **S4** | 45 | 18 | Medie | 2 | 7 | 9 |
| **S5** | 60 | 26 | Elementari | 0 | 3 | 3 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S6** | 35 | 23 | Superiori | 7 | 12 | 19 |
| **S7** | 53 | 26 | Medie | 5 | 4 | 9 |
| **S8** | 56 | 27 | Medie | 5 | 11 | 16 |
| **S9** | 64 | 24 | Elementari | 1 | 5 | 6 |
| **S10** | 47 | 24 | Medie | 0 | 11 | 11 |

Un'ultima analisi ha voluto osservare se vi fosse una relazione tra i punteggi ottenuti nella prova di produzione di articoli e l'età di acquisizione della lingua ed effettivamente i risultati ottenuti hanno mostrato che l'accuratezza delle risposte correlano negativamente e in modo significativo con l'età di acquisizione della lingua ($r= -0.9$, $p<0.001$). Migliore è la performance nella prova di produzione di articoli, minore è l'età di acquisizione della lingua.

Vi è una correlazione positiva significativa anche tra i punteggi ottenuto nella prova di produzione e il livello scolastico ($r=0.4$, $p=0.03$). Più alto è il livello scolastico e migliore è la performance nel test di produzione di articoli.

**Discussione**

Il presente studio si pone un duplice obiettivo: da una parte, osservare il comportamento dei bilingui in merito all'uso degli articoli determinativi andando ad indagare se il gruppo bilingue più giovane e quello più adulto si differenzino nell'uso di questi morfemi. Dall'altra parte, investigare se tra allomorfo *lo* e gli altri articoli vi sia una differenza nella produzione dei bilingui, osservare quindi se l'articolo lo causi maggiori difficoltà rispetto agli altri articoli o viceversa. In aggiunta a questo, si è voluto investigare se la produzione degli articoli avvenisse in maniera mnemonica tramite un'associazione con la parola oppure avvenisse in maniera produttiva tramite la giusta applicazione delle regole morfofonologiche.

Un precedente studio pilota ha mostrato risultati simili a quelli ottenuto nella presente ricerca ma il primo studio presentava dei limiti legati all'alta eterogeneità del gruppo sperimentale poiché nello stesso campione erano inclusi bilingui di diversa età linguistica e diverso livello scolastico. In questo studio, abbiamo considerato due diversi gruppi differenziati per anno di acquisizione della lingua e istruzione scolastica: il primo gruppo comprende bilingui di prima generazione che hanno appreso la lingua dopo i 17 anni mentre il secondo gruppo comprende bilingui di seconda generazione, quindi soggetti che hanno appreso la L2 nei primissimi mesi di vita. In questo studio si è cercato di fornire delle analisi statistiche comparando la performance dei due gruppi sperimentali con quella del gruppo di controllo. Le analisi statistiche hanno mostrato che il gruppo di adulti bilingue ha ottenuto una performance significativamente peggiore sia rispetto al gruppo bilingue più giovane sia rispetto al gruppo di controllo monolingue in entrambe le prove di produzione di articoli determinativi. Il gruppo di giovani bilingui G2 non ha mostrato alcuna differenza significativa con il gruppo di controllo monolingue. Considerando i risultati dei tre gruppi in generale, è stata trovata una differenza significativa tra le parole con *lo* e quelle con *altri articoli*, in particolare, si è osservato che le prime sono meno accurate delle seconde. Infine, le analisi di correlazione hanno mostrato che l'età di acquisizione della lingua e il livello scolastico correlavano positivamente nel primo caso, e negativamente nel secondo, e in modo significativo con la corretta produzione degli articoli.

Nel primo task di produzione di articoli determinativi, il gruppo di bilingui G1 ha ottenuto una performance significativamente peggiore (61%) rispetto al gruppo G2 (97%) e rispetto al gruppo di controllo di livello scolastico pari a quello del gruppo G1 (96%). La prestazione del gruppo più giovane bilingue non si differenza significativamente dal gruppo monolingue, anzi il gruppo G2 ottiene una percentuale lievemente superiore del gruppo di controllo.

In generale, si è osservata un'asimmetria tra le parole con *lo* e quelle con *altri articoli*, le parole con *lo* sono risultate significativamente meno accurate rispetto a quelle con *altri articoli.* Tale asimmetria è risultata significativa solo per il gruppo G1 (40% vs 82%) ma non per il gruppo G2 (96% vs 98%) e GC (96% vs 98%). Le parole con *lo* hanno causato una serie di comportamenti errati in tutti i gruppi testati, nello specifico si sono verificate *sostituzioni dell'articolo lo* con l'articolo *il* e *omissioni* dell'articolo ma queste risposte sono state significativamente maggiori nel gruppo G1: sia nel caso delle *sostituzioni con il* (G1: 28%; G2: 3%; GC: 4%) che nel caso delle *omissioni* (G1: 46%; G2: 4%; GC: 4%). A differenza del gruppo bilingue adulto i gruppi G2 e GC le hanno prodotte solo in minima quantità. Gli unici errori che hanno interessato esclusivamente il gruppo G1 sono stati gli errori di concordanza di genere e numero tra articolo e sostantivo (6%), questi errori non si sono verificati nella produzione dei gruppi G2 e GC.

La performance ottenuta nella produzione di altri articoli è stata migliore rispetto a quella con *lo* ma anche in questo caso si sono verificati *errori* e *omissioni* da parte di tutti i gruppi, più precisamente, gli *errori* si sono verificati solo nel gruppo G1 e GC e hanno interessato la selezione dell'allomorfo *i* al posto di *gli* (G1: 7%; GC: 2%) mentre le *omissioni* si sono osservate in tutti e tre i gruppi e come sempre in misura maggiore nel gruppo G1 (G1: 12%; G2: 2%; GC: 3%).

Nel secondo task di produzione di articoli con *nonce words* i risultati ottenuti portano a simili conclusioni. Il gruppo bilingue G1 (44%) ha ottenuto una prestazione significativamente meno accurata rispetto ai gruppi G2 (89%) e al gruppo di controllo monolingue (91%). Mentre il gruppo G2 ottiene una performance leggermente inferiore rispetto a quella del gruppo GC ma i due gruppi non si differenziano in maniera significativa tra di loro. In generale, si osserva un'asimmetria tra le parole con lo e quelle con altri articoli, le parole con lo risultano meno accurate rispetto a quelle con altri articoli sia per il gruppo G1 (31% vs 59%) che per il gruppo G2 (84% vs 94%) e GC (89% vs 93%). Quest'asimmetria risulta significativa nel gruppo adulto bilingue. Per quanto concerne le parole con *lo*, le sostituzioni dell'articolo *lo* con l'articolo *il* risultano più frequenti rispetto alle *omissioni*. La percentuale di sostituzione è pari al 40% nel gruppo G1 e va diminuendo notevolmente negli altri gruppi, G2 16% e GC 5%. Le *omissioni* registrano un 36% nel gruppo G1 e un 5% nel gruppo GC. Non si verificano *omissioni* nel gruppo giovane bilingue. Una piccola percentuale di *errori* ha interessato l'errata concordanza di genere e numero tra articolo e sostantivo, nel caso del gruppo G1 si è osservato un 3% mentre per il gruppo GC si è verificato solo l'1% che ha riguardato nello specifico l'accordo con il genere; non si sono verificati errori simili nel gruppo G2. Per quanto riguarda le parole che

selezionano *altri articoli*, gli errori nel gruppo G1 raggiungono il 27%, nel gruppo G2 e nel gruppo GC si registra un 5%. Anche in questo caso le *omissioni* sono meno frequenti rispetto agli *errori,* nel gruppo G1 si osserva un 16%, nel gruppo G2 e nel gruppo GC rispettivamente 1% e 2%.

Comparando i punteggi ottenuti dai gruppi nelle due prove si osserva che sia il gruppo G1 (44% vs 61%), sia il gruppo G2 (97% vs 89%) e sia il gruppo GC (96% vs 91%) hanno avuto maggiori difficoltà nella prova di produzione di non-parole rispetto alla prova di produzione 1. In entrambe le prove si osserva un'asimmetria tra l'articolo *lo* e gli *altri articoli*. In entrambe le prove si verificano le medesime risposte, errori di concordanza, *sostituzioni con il* e *omissioni*. In generale, la produzione di *lo* è migliore di quella di *altri articoli* con l'unica differenza che nel task 1 gli *errori* con *altri articoli* hanno interessato esclusivamente la selezione errata dell'allomorfo *i* al posto di *gli* mostrando sempre la stessa difficoltà con gli allomorfi maschili e lasciando intatti gli altri articoli, nel task 2, invece, gli errori hanno coinvolto in misura maggiore l'allomorfo *gli* ma hanno interessano anche altri errori di selezione di genere e di numero. Questo tipo di errori ha dimostro che vi è stata una difficoltà generale non solo con l'articolo singolare *lo* e con l'articolo determinativo plurale *gli* ma la difficoltà ha coinvolto anche gli articoli maschili *il i* e *l'* e il femminile *la* e *le* che non avevano causato problemi nella prova precedente.

Dall'analisi di correlazione effettuato con entrambe le prove è emerso che l'età di acquisizione della lingua correla negativamente con la performance degli apprendenti: maggiore è l'età in cui si apprende la L2 e peggiore è la performance. Anche per quanto riguarda il livello scolastico, si è visto che correla positivamente e in modo significativo con l'accuratezza della risposta, per cui più alto è il livello scolastico e migliore è la performance nella produzione di articoli determinativi.

Riassumendo, entrambi i task di produzione di articoli hanno mostrato la stessa tendenza nei risultati. Il gruppo G1 ha mostrato un'accuratezza significativamente inferiore rispetto ai due gruppi G2 e GC, sia nella prima prova produzione di parole dell'italiano sia nella prova di produzione di non-parole. Quanto al gruppo G2, questo ha ottenuto una performance paragonabile a quella del gruppo monolingue, pertanto, non si sono osservate differenze significative tra i due gruppi. In entrambe le prove, task 1 e task 2, si osserva un'asimmetria tra le parole con *lo* e quelle con *altri articoli*, le prime risultano meno accurate delle seconde; la difficoltà con questo articolo ha portato ad una sostituzione dell'articolo *lo* con l'articolo *il* e

alla strategia della completa *omissione* dell'articolo. La difficoltà con l'articolo lo si presenta anche nella forma formale plurale coinvolgendo gli allomorfi *i* e *gli*.

I risultati appena esposti confermato pertanto le ipotesi iniziali secondo cui ci fosse una differenza tra l'articolo *lo* e gli *altri articoli* e che tale difficoltà si presentasse in misura maggiore nel gruppo G1. La differenza riscontrata tra bilingui adulti e bilingui più giovani potrebbe essere spiegata in termini di età di acquisizione linguistica. I gruppi testati in questo studio fanno parte della prima e della seconda generazione di bilingui, per cui sono parlanti che hanno appreso la lingua dopo i 17 anni, nel primo caso, e parlanti che hanno appreso la lingua prima di compiere un anno di vita, nel secondo. Stando a quanto sostiene Herschensohn (2007) esiste un periodo sensibile per l'acquisizione della L2 che parte dai 4 anni e si fa più ripido durante la pubertà, questo ci porta a ipotizzare che la difficoltà maggiore riscontrata dal gruppo di adulti possa dipendere dall'età tardiva in cui hanno avuto accesso alla L2. Gli studi di Abrahamsson e Hyltenstam (2009) e Johnson e Newport (1989) vanno nella stessa direzione e costituiscono una prova a sostegno del fatto che studenti che hanno appreso la L2 dopo la pubertà presentano delle carenze per quanto riguarda le competenze fonologiche e morfosintattiche. Anche Muñoz (2006) sostiene la perdita di plasticità con la maturazione del cervello: sebbene gli apprendenti di L2 in età adulta possano presentare inizialmente un tasso di età apprendimento superiore rispetto a quello dei bambini, con la crescita le funzioni linguistiche si lateralizzano nell'emisfero cerebrale sinistro e gli adulti perdono così l'accesso spontaneo alla GU. Infatti, un ruolo significante in questo contesto può essere attribuito all'input linguistico inteso come esperienza ricevuta nella L2 poiché con un input sufficiente i bambini sono in grado di recuperare il vantaggio iniziale degli adulti. A proposito di input, abbiamo visto che secondo Chomsky (2005) uno dei fattori determinanti per l'acquisizione del linguaggio è proprio l'esposizione estensiva ad un'ampia varietà di input. Potremmo ipotizzare che la differenza tra i due gruppi di bilingue sia dovuta alla qualità e alla quantità dell'input ricevuto nella L2. Gli studi di Thordardottir (2015) per i bambini bilingui e quelli di Pliatsikas e Marinis (2013) per gli adulti L2 hanno mostrato che un'esposizione naturalistica può portare dei vantaggi nel processo di acquisizione linguistica, si ipotizza che allo stesso modo l'immersione nella quotidianità da parte dei giovani bilingui e la continua esposizione linguistica interattiva rivolta a più contesti della vita quotidiana permetta loro di sviluppare una lingua quanto più accurata e vicina a quella dei madrelingua. Al contrario, un'esposizione povera e ristretta alla sfera lavorativa come quella dei bilingui adulti non permette di elaborare una competenza linguistica soddisfacente. In quest'ottica potremmo pensare che anche il contesto educativo rappresenti un vantaggio per l'apprendente poiché offre l'opportunità di

avere accesso ad un input più abbondante e soprattutto migliore dal punto di vista qualitativo fornendo più esempi di strutture da apprendere. In effetti, i dati statistici ottenuti mostrano come ad un maggior livello scolastico corrisponda una miglior competenza linguistica da parte del parlante.

La correlazione che coinvolge il livello scolastico e la performance nella produzione di articoli potrebbe spiegare anche la variazione individuale ottenuta dai partecipanti del gruppo G1. I risultati ottenuti (in entrambe le prove) sembrano essere in linea con le osservazioni raccolte da Bigelow (2006), Hansen (2005) e Tarone (2006) sull'impatto significativo del livello di alfabetizzazione ricevuto nella L1 sull'apprendimento della L2 in adolescenti e adulti; per cui partecipanti con un livello di alfabetizzazione più alto rivelano una performance significativamente migliore rispetto ai partecipanti con un'alfabetizzazione inferiore dimostrando, inoltre, come i livelli inferiori di alfabetizzazione portino ad un utilizzo semplificato della lingua (Tarone et al., 2006). Nel nostro caso, si è osservato che i partecipanti che avevano un'istruzione elementare presentavano maggiori difficoltà con l'articolo *lo* mentre coloro che avevano un diploma di scuola media o di scuola superiore performavano in maniera migliore rispetto ai meno scolarizzati.

La seconda ipotesi riguardava il fatto che l'asimmetria tra l*o* e *altri articoli* e la variazione intra-linguistica tra le parole con *lo* potesse essere dovuto ad un effetto di frequenza d'uso. Nella teoria *usaged-based* di Bybee (2001) adoperata da Russi (2006) nella sua proposta circa l'allomorfia dell'articolo determinativo maschile singolare, la frequenza occupa un ruolo centrale poiché è la causa principale della variazione e della stabilità linguistica. Secondo questo approccio le costruzioni linguistiche sono rappresentazioni che compaiono nella mente del parlante con un diverso grado di stabilità a seconda della forza con la quale si verificano all'interno della lingua. In merito agli articoli determinativi e alla loro frequenza, Russi (2006) sostiene che le forme maschili *lo* e *gli* rispetto agli altri articoli costituiscono schemi meno stabili perché rappresentano le forme marcate dell'articolo determinativo maschile e sono quindi attivate con meno frequenza perché compaiono in contesti più ristretti, ossia coinvolgono cluster consonantici restrittivi in italiano. Al contrario, gli altri articoli determinativi, maschili e femminili rappresentano le forme default, le forme non marcate, sono pertanto schemi forti attivati con maggiore frequenza e più facilmente accessibili al parlante. Per questo motivo costruzioni come la piastra (frequenza 9, i pennarelli (frequenza 0) e l'ombrellone (frequenza 3) nonostante occorrano un minor numero di volte nel corpus dell'italiano, registrano un alto numero di risposte corrette (10, 8, 9) perché rappresentano degli schemi forti attivati più frequentemente nella mente del parlante per cui maggiormente stabili.

Secondo questa teoria, inoltre, gli schemi che coinvolgono parole frequenti come lo sposo o lo specchio dovrebbero resistere all'intrusione di *il* proprio grazie alla forza con cui si sono stabilite mentalmente. Nonostante ciò, nessuna correlazione significativa è stata trovata tra la frequenza delle parole con *lo* e il numero di errori commessi. Infatti, una parola come *lo zenzero* (frequenza 2) che occorre un numero di volte minore nei corpus di italiano parlato e scritto è stata prodotta correttamente da 8 partecipanti su 10. Russi (2006) sostiene che casi come questi possono dipendere dall'inventario linguistico del singolo parlante. Per cui, nel caso della parola *zenzero*, ad esempio, potremmo ipotizzare che i parlanti utilizzino spesso quella parola nel loro vocabolario, per cui attivandola frequentemente sono riusciti a stabilire una maggiore connessione con l'articolo *lo*.

Come ultima cosa, per osservare se l'uso degli articoli avvenisse in maniera mnemonica tramite la fissazione di uno schema articolo+parola oppure si presentasse in maniera produttiva attraverso l'applicazione delle regole morfofonologiche è stato realizzato un secondo test con non-parole. Osservando i risultati delle due prove in generale, possiamo confermare l'ipotesi secondo la quale la frequenza della parola influenzi la selezione dell'articolo. In effetti, comparando le due prove si può notare un andamento migliore nel primo task di produzione per tutti i gruppi testati, con una differenza minima nei gruppi G2 e GC e un'asimmetria maggiore nel gruppo G1. Nonostante il gruppo G1 (che ha performato in maniera peggiore) abbia totalizzato un 44% di risposte corrette solo 3 partecipanti su 10 si collocano all'interno del range di normalità stabilito dalla media dei punteggi del gruppo di controllo. Questo indica che c'è una grande variazione individuale e i soggetti che performano in maniera migliore sono coloro con un livello scolastico maggiore. La difficoltà maggiore con le *nonce words* è confermato anche dal fatto che nel secondo test i partecipanti commettono errori non solo nella selezione dell'allomorfo *lo* e di *gli* ma commettono errori anche con gli altri articoli con cui non avevano presentato difficoltà nella prima prova di produzione (il, l', i, la, le).

Questi dati ci portano a supporre una possibile mancata conoscenza delle regole di selezione di articoli e fanno ipotizzare che l'acquisizione dell'articolo avvenga per memorizzazione di uno schema composta da articolo e parola; d'altronde i risultati ottenuti dall'analisi di correlazione tra la frequenza delle parole del task 1 e gli errori verificatisi sostengono il fatto che maggiore è la frequenza della parola, minore è il numero di errori commessi. In altre parole, il fatto che si tratti di parole esistenti e per di più frequenti, potrebbe fornire un aiuto nell'usare correttamente l'articolo ma ulteriori studi sono necessari per confermare le ipotesi.

# Conclusioni

L'obiettivo del presente studio era quello di osservare l'uso dell'articolo determinativo *lo* da parte di bilingui albanese-italiano. I partecipanti dello studio sono stati suddivisi in due gruppi differenziati per età di acquisizione della lingua e livello scolastico; pertanto, vi era un gruppo di 10 bilingui di prima generazione con un livello scolastico medio-basso e un gruppo di 10 bilingui di seconda generazione con un livello scolastico medio-alto. Gli articoli in italiano sono proclitici e la loro forma dipende fonologicamente dal nome a cui sono associati, l'articolo determinativo maschile in italiano assume la forma l+V davanti a gruppi consonantici quali /s/+C (liquida) (lo studente, lo sbaglio, lo sforzo), affricate /ts/, /dz/ (lo zio, lo zelo) /j/, /ʃ/, /ɳ/ (lo iodio, lo scialle, lo gnomo) /ps/, /pn/, /pt/, /ks/, /kt/ (lo psichiatra, lo pneumatico, lo pterodattilo, lo xilofono). I numerosi studi (Davis, 1990; Russi, 2006; Faust, Lampitelli e Ulsfjorbonn, 2018; Repetti, 2020) nati per spiegare la distribuzione dell'allomorfo *lo* hanno evidenziato pareri discordi circa la natura di questo morfema confermando che le caratteristiche che lo contraddistinguono causano difficoltà e variazione nell'uso dei parlanti. I due task di produzione orale somministrati ai partecipanti dello studio hanno confermato la difficoltà con l'articolo *lo* e hanno messo in evidenza che il gruppo ad avere una prestazione peggiore sia il gruppo adulto bilingue svantaggiato dall'aver appreso la lingua dopo il periodo sensibile riconosciuto da Herschensohn (2007) e che non beneficia di un input quantitativamente e qualitativamente ricco come quello a cui è esposto il gruppo G2 (Chomsky, 2005). Le differenze individuali osservate nel gruppo G1 supponiamo siano causa del livello di istruzione nella L1. L'asimmetria tra le parole con *lo* e quelle con altri articoli ipotizziamo dipenda dalla frequenza di attivazione della costruzione che coinvolge la selezione dell'articolo *lo* spiegata dalla teoria usage-based di Bybee (2001) ripresa da Russi (2006) nel suo studio riguardo l'allomorfia degli articoli determinativi maschili singolari. Infine, non escludiamo una totale mancanza della conoscenza delle regole morfofonologiche di selezione degli articoli ma ipotizziamo un apprendimento basato sulla memorizzazione dell'articolo insieme alla parola che si fa più forte all'aumentare della frequenza della parola.

**Bibliografia**

Abney, S.P. (1987) The English Noun Phrase and Its Sentential Aspect. Ph.D. dissertation. MIT.
Alexiadou, A., Haegeman, L.M.V. and Stavrou, M. (2007) Noun phrase in the generative

Belletti, A., & Guasti, M.T. (2015). *Acquisition of Italian: Morphosyntax and its Interfaces in different models of acquisition* (pp. 47-71). John Benjamins Publishing Company.

Bettoni, C. (2001). Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.

Campbell, R. (1996) 'Specificity operators in SpecDP', Studia Linguistica, 50(2), pp. 161–188. doi:10.1111/j.1467-9582.1996.tb00348.x.

Chomsky, N. (1957). Syntactic Structures. The Hague: Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. (2005). Three factors in Language Design. *Linguistic Inquiry,* 36 (1): 1 22.

Chomsky, N. (2006). *Language in Mind* (pp.88). Cambridge: Cambridge University Press.

Epstein, S. D., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research. Behavioral and Brain Sciences, 19(4), 677–714

Faust, N., Lampitelli, N. & Ulfsbjorninn, S. (2018). *Articles of Italian unite! Italian definite articles without allomorphy*. Canadian Journal of Linguistics/Revenue Canadienne de linguistique, 63(3): 1-27.

Giusti, G. (1993) La sintassi dei determinanti. Padova : Unipress.

Giusti, G. (1997) 'The categorical status of determiners', in Haegeman, L.M.V. (ed.) The new comparative syntax. London ; New York: Longman (Longman linguistics library), pp. 95–123.

Giusti, G. (2002) 'The functional structure of noun phrases. A bare phrase structure approach', in Cinque, G. (ed.) Functional structure in DP and IP: The cartography of syntactic structures. Oxford: Oxford University Press, pp. 54–90. Available at: http://157.138.8.12/jspui/bitstream/11707/495/3/9.4.pdf

Giusti, G. (2015) Nominal syntax at the interfaces: A comparative analysis of languages with articles. Lady Stephenson Library, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
Grimshaw, J. (1991) Extended projections.

Haznedar, B. (1997). L2 Acquisition by a Turkish-Speaking Child: Evidence for L1 Influence. In E. Hughes, M. Hughes, & A. Greenhill (eds.), Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 257–268.

Heim, I. and Kratzer, A. (1998) Semantics in Generative Grammar. Oxford: Blackwell.

Herschensohn, J. (2013). Age-related effects. In Herschensohn, J. &Young-Scholten, M. (eds), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 317- 337). Cambridge: Cambridge University Press.

Kurvers, J., van Hout, R. and Vallen, T. 2006. Discovering language: met- alinguistic awareness of adult illiterates. In I. van de Craats, J. Kurvers and M. Young-Scholten (eds.), Low-educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 1st Annual Forum (LOT Occasional Series 15), 69–88.

Lardiere, D. (2009). Some Thoughts on the Contrastive Analysis of Features in Second Language Acquisition. Second Language Research, 25(2), 173–227.

Lidz, J., & Gagliardi, A. (2015). How Nature Meets Nurture: Universal Grammar and Statistical Learning. Annual Review of Linguistics, 1(1), 333–353.

Longobardi, G. (1994) 'Reference and Proper Names: A Theory of N-Movement in Syntax and Logical Form', Linguistic Inquiry, 25(4), pp. 609–665.
Lyons, C. (1999) Definiteness. Cambridge: Cambridge University Press.
perspective. Berlin ; New York: Mouton de Gruyter (Studies in generative grammar, 71).

Pliatsikas, C. and Marinis, T. (2013). Processing empty categories in a second language: When naturalistic exposure fills the (intermediate) gap. Bilingualism: Language and Cognition, 16, 167–182.

Repetti, L. (2020). *The masculine singular definite article in Italian: The role of the syllable*. Department of Linguistics, Stony Brook University, NY, USA.

Rothman, J., & Slabakova, R. (2017). The generative approach to SLA and its place in modern second language studies. *Studies in Second Language Acquisition,* 40 (2), 417-422.

Russi, C. (2006). *A usage analysis of the allomorphy of the Italian masculine definite article.* The University of Texas at Austin.

Schwartz, B. and Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model. *Second Language Research*, 12(1): 40-72.

Schwartz, B. D. and Sprouse, R. (2013). Generative approaches and the Poverty of the Stimulus. In Herschensohn, J. & Young-Scholten, M. (eds), *The Cambridge handbook of Second Language Acquisition* (pp. 137–158). Cambridge: Cambridge University Press.

Slabakova, R., Leal, T., Dudley, A., & Stack, M. (2020). Generative Second Language acquisition (Element in Second Language Acquisition). Cambridge: Cambridge University Press.

Tarone, E., Hansen, K. & Bigelow, M. (2013). Alphabetic literacy and adult SLA. In Herschensohn, J. &Young-Scholten, M. (eds), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 180- 203). Cambridge: Cambridge University Press.

Thordardottir, E. (2015). The Relationship between Bilingual Exposure and Morphosyntactic Development. International Journal of Speech-Language Pathology, 17(2), 97–114.

Turano, G. (2004). Introduzione alla grammatica dell'albanese (pp.23-26). Firenze: Alina editrice.

Yang, C. (2012). Computational Models of Syntactic Acquisition. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 3(2), 205–213

Young-Scholten, M. and Strom, N. 2006. First-time L2 readers: is there a crit- ical period? In I. van de Craats, J. Kurvers and M. Young-Scholten (eds.), Low-educated Second Language and Literacy Acquisition: proceedings of the 1st Annual Forum (LOT Occasional Series 15), 45–68.

APPENDICE A

| G1 | Sesso | Età | Età acquisizione L2 | Livello scolastico | Lingua parlata in casa | Preferenza lingua |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S1** | F | 50 | 19 | Medie | Albanese | Albanese |
| **S2** | F | 60 | 22 | elementari | Albanese | Albanese |
| **S3** | F | 40 | 21 | Superiori | Albanese-italiano | Albanese |
| **S4** | F | 45 | 18 | Medie | albanese-italiano | Albanese |
| **S5** | M | 57 | 26 | elementari | Albanese | Albanese |
| **S6** | F | 35 | 23 | Superiori | Albanese-italiano | Albanese |
| **S7** | M | 60 | 26 | elementari | Albanese | Albanese |
| **S8** | M | 56 | 27 | Medie | Albanese-italiano | Albanese |
| **S9** | F | 64 | 24 | elementari | Albanese | Albanese |
| **S10** | F | 47 | 21 | medie | Albanese-italiano | Albanese |

| G2 | Sesso | Età | Età acquisizione L2 | Livello scolastico | Lingua parlata in casa | Preferenza lingua |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S1** | M | 25 | 1 | Superiori | Italiano-albanese | Italiano |
| **S2** | M | 26 | 0 | Superiori | Italiano-albanese | Italiano |
| **S3** | F | 23 | 0 | Superiori | Italiano | Italiano |
| **S4** | F | 20 | 0 | Superiori | Italiano | Italiano |
| **S5** | F | 20 | 0 | Superiori | Italiano | Italiano |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **S6** | M | 25 | 0 | Superiori | Italiano-albanese | Italiano |
| **S7** | F | 15 | 0 | Superiori | Italiano | Italiano |
| **S8** | F | 28 | 1 | Università | Italiano-albanese | Italiano |
| **S9** | F | 24 | 1 | Università | Italiano | Italiano |
| **S10** | M | 27 | 1 | Università | Italiano-albanese | Italiano |

| **GC** | **Sesso** | **Età** | **Livello scolastico** |
|---|---|---|---|
| **1** | M | 53 | Medie |
| **2** | F | 50 | Medie |
| **3** | M | 62 | Elementari |
| **4** | M | 70 | Elementari |
| **5** | F | 33 | Superiori |
| **6** | M | 38 | Superiori |
| **7** | F | 54 | Medie |
| **8** | F | 45 | Medie |
| **9** | M | 63 | Elementari |
| **10** | M | 60 | Elementari |

| **FREQUENZA PAROLE** | **Parlato** | **Scritto** | **Totale** |
|---|---|---|---|
| **Asciugacapelli** | 0 | 0 | 0 |
| **Astuccio** | 0 | 20 | 20 |
| **Costume** | 6 | 201 | 207 |
| **Crema** | 0 | 13 | 13 |
| **Gnocchi** | 1 | 10 | 11 |
| **Gnomo** | 0 | 4 | 4 |
| **Iodio** | 0 | 1 | 1 |
| **Latte** | 11 | 93 | 104 |
| **Mutande** | 7 | 20 | 27 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Occhiali** | 5 | 83 | 88 |
| **Ombrellone** | 1 | 2 | 3 |
| **Pantaloni** | 1 | 51 | 52 |
| **Pennarelli** | 0 | 0 | 0 |
| **Piastra** | 1 | 2 | 3 |
| **Quaderno** | 8 | 18 | 26 |
| **Scafo** | 0 | 4 | 4 |
| **Scarpe** | 13 | 115 | 128 |
| **Scimpanzé** | 0 | 2 | 2 |
| **Scolapasta** | 0 | 0 | 0 |
| **Sdraio** | 1 | 2 | 2 |
| **Sgrassatore** | 0 | 0 | 0 |
| **Shampoo** | 0 | 0 | 0 |
| **Soldi** | 138 | 143 | 286 |
| **Spaventapasseri** | 0 | 2 | 2 |
| **Specchio** | 4 | 120 | 124 |
| **Sposo** | 13 | 49 | 62 |
| **Spugna** | 0 | 15 | 15 |
| **Squalo** | 0 | 1 | 1 |
| **Stivali** | 3 | 32 | 35 |
| **Struzzo** | 4 | 17 | 21 |
| **Uova** | 6 | 50 | 56 |
| **Yogurt** | 15 | 4 | 19 |
| **Zafferano** | 0 | 4 | 4 |
| **Zaino** | 2 | 8 | 10 |
| **Zenzero** | 0 | 2 | 2 |
| **Zucchero** | 5 | 52 | 54 |

APPENDICE B

Lista delle 36 parole sperimentali del task di produzione 1.

1) Siamo al mare. Quali oggetti puoi trovare/portare al mare e quali no?

| | | |
|---|---|---|
| COSTUME | OMBRELLONE | SPAVENTAPASSERI |
| CREMA | SCAFO | SDRAIO |
| PANTALONI | STRUZZO | STIVALI |

2) Siamo in cucina. Devi fare una torta, quali ingredienti/strumenti useresti e quali no?

| | | |
|---|---|---|
| LATTE | FRIGO | SOLDI |
| UOVA | SQUALO | GNOMO |
| ZUCCHERO | SCOLAPASTA | IODIO |

3) Siamo bagno. Quali oggetti puoi trovare in bagno e quali no?

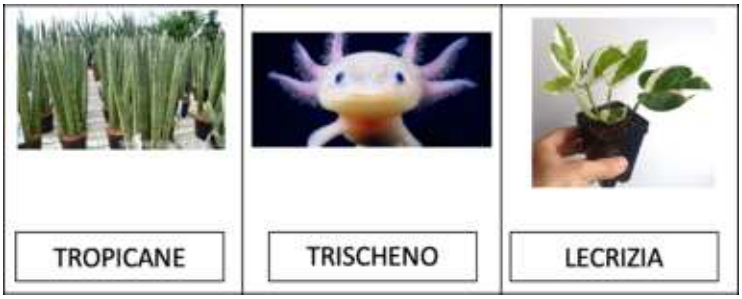
| | | |
|---|---|---|
| SHAMPOO | ASCIUGACAPELLI | SCIMPANZÈ |
| YOGURT | OCCHIALI | PIASTRA |
| ZAFFERANO | MUTANDE | SPECCHIO |

4) Siamo a scuola. Quali oggetti puoi trovare a scuola e quali no?

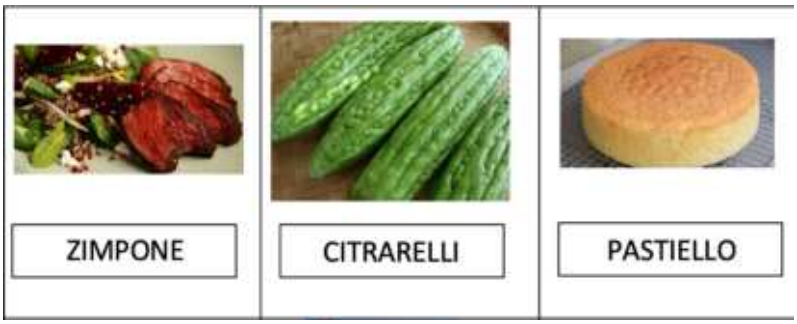
| | | |
|---|---|---|
| ZENZERO | SPOSO | ASTUCCIO |
| ZAINO | GNOCCHI | SPUGNA |
| PENNARELLI | SCARPE | QUADERNO |

Lista delle 24 frasi sperimentali del task di produzione 2.

1) Mi serve un vaso piccolo per piantare la lecrizia

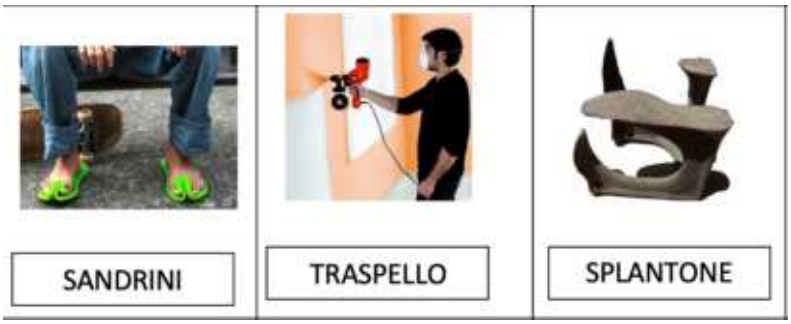



2) I citrarelli sono le mie verdure preferite




3) La mattina bevo lo zuttolo e mangio i biscotti

4) L'imbianchino per stendere bene il colore usa il traspello.




5) Solitamente mangio i fiorenzini a colazione.

6) Secondo te lo zefeco funziona per chi ha problemi di insonnia?

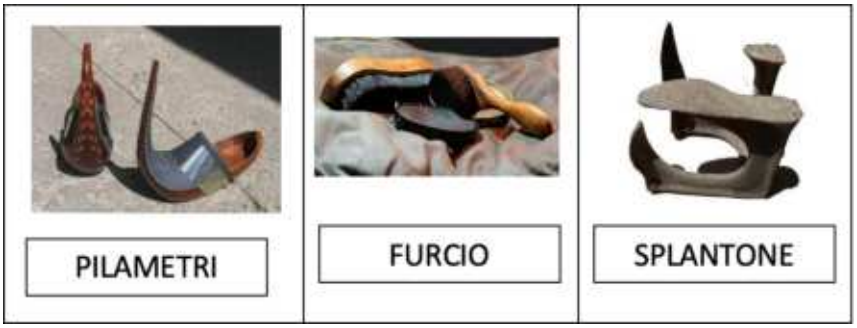
7) C'è fango è meglio se metti gli standali.

8) Non conoscevo nessuno che suonasse lo sfilizo.

9) L'ostroninco vive nelle montagne della Tasmania.

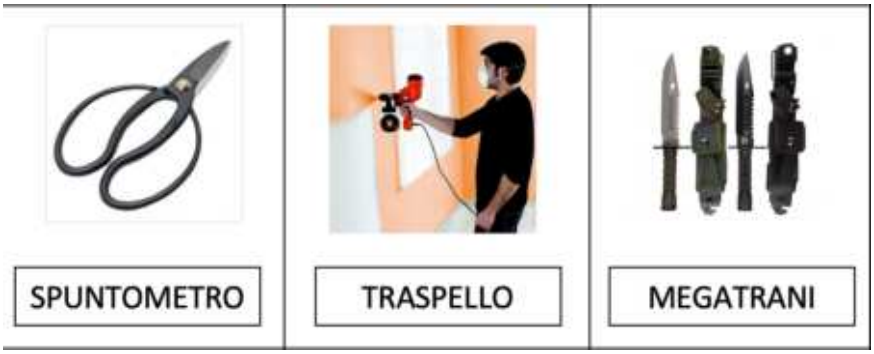
10) Sono a andata a fare una vista plantare. L'oligoiatra dice che ho problemi posturali.

11) Puoi usare il furcio per pulire le scarpe.




12) Che piedi comodi con le tanzerine.

13) Per tagliare le foglie di questa pianta dovresti usare lo spuntometro.




14) Gli arborelli sono simili agli spaghetti ma piatti.

15) Tra tutti i formaggi che ho provato, lo scioldone è il mio preferito.

16) Lo stincone è sulla scrivania, è di colore blu.

17) Ti consiglio di usare lo svetrino per pulire le finestre.

18) Se vuoi una bibita analcolita posso darti lo sbrinotto.

19) Mi passi lo spertolino per tagliare le banane.

20) Il nonno con la carne preferisce bere lo sciabalco.

21) Mia mamma usa molte spezie, ieri per esempio ha fatto il riso con lo zunzolo.

22) Come fa tua nonna a fare così soffice la torta? Ci mette lo zebardone.

23) Alla festa ho indossato la frulana che mi hai regalato tu.

24) Le trampalarie di questa stanza fanno molta luce

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| TRASGESSO | PILAMETRI | TRAMPALARIE |