

IV Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación

**ANALISI DEGLI ERRORI PIÙ FREQUENTI DEGLI
STUDENTI ISPANOFONI NELL'APPRENDIMENTO
DELL'ITALIANO COMO L2**

***Marcelo Cerino
Flavia Ferrari
M. Emilia Pandolfi
Roberta Valsecchi***

ANALISI DEGLI ERRORI PIÙ FREQUENTI DEGLI STUDENTI ISPANOFONI NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COMO L2

Marcelo Cerino
Flavia Ferrari
M. Emilia Pandolfi
Roberta Valsecchi
Profesores

Introduzione

Il concetto di errore ha subito notevoli trasformazioni nel campo della glottodidattica. Se, fino ad alcuni anni fa, si prestava attenzione soltanto agli aspetti grammaticali, negli anni recenti il fulcro si è spostato verso altri aspetti comunicativi. Ora non prevale più il criterio di correttezza assoluta bensì quello dell'appropriatezza del messaggio. "(...) Ogni tipo di errore è la manifestazione di un percorso mentale che l'allievo sta seguendo o ha seguito nel suo apprendimento. L'errore quindi non è più visto come deviazione dalla norma –e conseguentemente da penalizzare– ma come mezzo del quale l'insegnante si deve avvalere per favorire l'apprendimento" Fusè (1990). Pur essendo consapevoli che gli errori si manifestano nella globalità della lingua, per esigenze pratiche abbiamo suddiviso il trattamento dell'errore sui piani morfosintattico, fonologico, lessicale e pragmatico-culturale.

1. ANALISI DELL'ERRORE GRAMMATICALE

Premessa. L'osservazione dell'errore di struttura non è nuova ma ciò che può risultare innovativo è l'atteggiamento assunto da insegnanti, glottodidatti e linguisti nei confronti di esso. L'errore può e dovrebbe considerarsi una fonte d'informazione sul processo d'apprendimento che sta effettivamente avvenendo. Si tratta di ricavare utili informazioni dall'osservazione della produzione linguistica per favorire interventi didattici destinati a un miglioramento del servizio. L'insegnante infatti *intensifica* la pratica di determinati argomenti, *modifica* il modo di presentare il materiale linguistico ed eventualmente *rallenta* il ritmo dell'insegnamento. (Ambroso, 1990)

Error analysis: una operazione che dovrebbe andare oltre la grammatica contrastiva Perché impostare l'analisi dell'errore non esclusivamente dal punto di vista della grammatica contrastiva? Anche se l'errore dovuto all'interferenza negativa costituisce una percentuale assai considerevole dell'universo statistico, non coinvolge il totale dei casi. Il transfer, concetto utilissimo sia alla linguistica applicata che alla glottodidattica, è coerente con la grammatica dell'anticipazione ed ha ripristinato l'importanza dell'insegnante non di madrelingua. Nella tesi si pretende mettere in luce anche altre categorie d'analisi tendenti a spiegare altre cause dell'errore grammaticale. Ripassiamo comunque i concetti apportati dalla scuola dell'*interlingua* dopo Lado, (per es. da Selinker) negli ultimi decenni:

Generalmente l'errore è indicatore dell'interlingua dell'apprendente: un sistema linguistico approssimativo e provvisorio, una competenza di transizione che presenta in maniera ricorrente tratti di tutte le lingue più o meno conosciute dall'apprendente. In questo continuum che va dal grado 0 alla piena conoscenza della L2 l'errore va segnando i cambiamenti di sistemi di ipotesi linguistiche provvisorie. Non esistono "interlingue uguali" appunto perché non esistono apprendenti uguali fra loro. Il sistema provvisorio di ipotesi è

uno stadio nel processo di costruzione della consapevolezza delle somiglianze e differenze tra la L1 e la L2; tra la LM e la LS. Secondo Corder, 1983, “*apprendere una lingua vuol dire scoprire le differenze fra la lingua madre e quella di arrivo, scoprire cioè, quello che lo studente non conosce*”.

Analisi e classificazione In passato gli errori venivano imputati unicamente all’interferenza negativa che la LM dell’apprendente esercita sul nuovo sistema linguistico oggetto di studio. L’interferenza però può essere anche positiva. E soprattutto: non tutti gli errori sono attribuibili alla lingua d’origine. Richards afferma che a parte gli ormai tradizionali errori imputabili all’interlingua esistono due categorie di analisi per spiegarne le cause: *intralingual errors* e *developmental errors*. Questi non stanno ad indicare l’incompetenza dell’allievo di separare le due lingue (L1, L2) bensì la sua particolare competenza a un determinato punto del processo d’apprendimento.

Fra le cause che spiegano l’errore non interlinguistico Richards include:

1. Ipergeneralizzazione 2. Ignoranza delle regole 3. Incompleta applicazione delle regole. 4. False ipotesi

Per quanto riguarda il modo in cui gli errori si manifestano gli studiosi sembrano d’accordo nel ricondurre le differenze a quattro categorie:

1. Omissione di elementi 2. Inserzione erronea di elementi 3. Selezione erronea degli elementi 4. Ordine degli elementi

L’errore è costituito da una deviazione dalla norma. Dentro una dimensione più ampia è anche errata la forma grammaticale corretta ma fuori contesto. Corder fa la differenza tra *mistakes* (sbagli) o errori di *performance* e i veri errori (*errors*) cioè di *competence*. La differenza sarebbe, in pratica, la stessa che corre tra gli errori asistematici e sistematici. In questo contesto gli *slips of the tongue (or pen)* cioè gli sbagli dovuti a falli di memoria, stanchezza, stato d’animo, emozioni forti ecc., non sarebbero dei veri e propri errori. Un’altra categoria di analisi riguarda gli errori ricorrenti: sono le devianze che si manifestano con un certo grado di frequenza. La bibliografia fa uso di questo concetto in un modo duplice: da una parte le devianze ricorrenti prendendo come base di analisi il singolo discente e dall’altra considerando la frequenza dell’errore all’interno di una popolazione statistica v.g. una classe.

Troviamo infine gli errori fossilizzati: quelli cioè sistematici e ricorrenti che inoltre hanno raggiunto un grado di resistenza al controllo del parlante e agli interventi esterni divenendo cronici. Sulla base della nostra esperienza d’insegnamento possiamo affermare che la fossilizzazione può riguardare un’ampia gamma di deviazioni. Dall’osservazione non risulta che ci sia un rapporto stretto fra tipo di errore e fossilizzazione e invece si evidenzia uno stretto rapporto fra il tipo di errore fossilizzato e la *structura mentis* dell’apprendente.

Verso una tipologia

In una prima fase della presente analisi sono stati individuati vari tipi di errore: transfer negativo, errore prestatato, sbaglio dovuto a complessità, omissione, associazione sbagliata, attrazione, influenza dialettale, ipercorrettismo, errori di frequenza. Cercando di approfondire un po’ di più si è visto che si poteva eseguire una classificazione degli errori in campo morfosintattico e testuale in base al loro modo di manifestarsi, alle cause che

potrebbero spiegarli e alle categorie e subcategorie grammaticali nelle quali essi si manifestano.

Partendo sempre dall'osservazione, ci si è visti nel bisogno di definire nuove categorie non ritrovate nella bibliografia esistente al riguardo. Ecco un quadro riassuntivo ma non esauriente di esse. Come in ogni tipologia, le caratteristiche di una categoria possono intersecarsi con quelle di un'altra.

Classificazione

Secondo il modo nel quale essi si manifestano (Tipo di operazione)	Omissione Om Sostituzione So Inserzione In Ordine sbagliato OS Errore di frequenza EF	
Secondo le cause che li producono. In questa sede si fa riferimento esclusivamente alle cause inter ed intralinguistiche	Transfer negativo TN Errore dovuto a complessità EDC Ipercorrettismo Ip Attrazione At Associazione sbagliata AS Errore prestatato EP	
	E poi, per una seconda fase di analisi: Errore presunto PE Frase involontariamente marcata IM Errore di interpretazione Int. Frase agrammaticale AG Disagio Di	
Secondo il campo nel quale essi si manifestano (Si escludono i campi: lessicale, fonologico e pragmatico)	Categorie grammaticali	Variabili L'articolo Il nome Il verbo L'aggettivo Il pronome
		Invariabili L'avverbio La congiunzione L'interiezione La preposizione
	Categorie sintattiche	Ordine delle parole Clitici Sintagmi Tipo di subordinazione
	Categorie testuali	Problemi di: Coerenza Coesione Pertinenza Adeguatezza

Nel lavoro segue un campionario di esempi che segue il criterio del campo nel quale si evidenzia la deviazione. Si è cercato di presentare gli errori più frequenti in ogni subcategoria. Dall'osservazione si sono potute poi elaborare delle ipotesi di lavoro.

Analisi dell'errore sintattico: premessa

La sintassi è il settore della linguistica che si occupa di descrivere come le parole si combinano a formare unità di livello superiore, cioè le frasi. Queste combinazioni avvengono in base a regole poiché non tutte le sequenze di parole teoricamente possibili in una lingua costituiscono frasi grammaticalmente ben formate. Puglielli, 1992. Nella tesi l'obiettivo prefissato è soprattutto quello di rilevare i problemi ricorrenti che si presentano nell'insegnamento a spanofoni di variante argentina. Questo rilevamento dovrebbe

consentire un ulteriore approfondimento per l'elaborazione di interventi didattici finalizzati e forse -anche- di un curriculum più razionale. Si è cercato di offrire una panoramica che prendesse atto della complessità intrinseca che la sintassi italiana pone al discente senza aderire esclusivamente a una visione contrastivistica.

Gli errori individuati in questa parte dell'analisi possono essere di natura leggermente diversa dalla prima parte del quadro mostrato più su: altre categorie come l'errore presunto (PN), il disagio (Di), la frase involontariamente marcata (IM), l'errore d'interpretazione (Int.) e la frase agrammaticale (AG) si aggiungono all'elenco predetto.

Uno dei problemi da affrontare dal punto di vista sintattico è l'ordine dei costituenti. Così, fenomeni come le dislocazioni, la topicalizzazione, l'ordine marcato, il tema sospeso, assumeranno un ruolo duplice: da una parte, visto che sono manifestazione della lingua viva, faranno parte di un *input* linguistico offerto dagli insegnanti in modo voluto e consapevole; dall'altra costituiranno una fonte di riflessione nella misura in cui la devianza nella produzione del discente alteri il valore del messaggio.

Problemi testuali

Secondo la bibliografia a disposizione le proprietà di un testo efficace sono: la pertinenza, l'adeguatezza, la coerenza e la coesione. La prima riguarda l'obiettivo; la seconda, le caratteristiche in funzione del contesto, la terza il filo conduttore del discorso e la quarta gli elementi che combinano i costituenti frasali e che contribuiscono a riprodurre la struttura del pensiero dell'autore. Così, in sede testuale, l'errore sarà da considerarsi la devianza dalle regole che prescrivono il modo in cui un determinato testo dev'essere costruito. Queste regole possono essere affrontate in modo inter o intralinguistico.

2. ANALISI DELL'ERRORE FONOLOGICO

Introduzione: l'importanza dell'insegnamento della pronuncia

Spesso trascurato, frequentemente sottovalutato dagli stessi insegnanti, l'insegnamento della pronuncia della lingua straniera è ritenuto più volte un aspetto secondario all'interno dell'educazione linguistica.

Eppure la pronuncia costituisce innanzi tutto il mezzo ineludibile attraverso il quale avviene il contatto più immediato dell'allievo con la L2.

Una buona pronuncia agevola la comunicazione, evita i fraintendimenti e la travisamento dei messaggi.

Un'intonazione corretta può aiutare a capire il contesto linguistico ed extralinguistico quando ci sono elementi a livello verbale che l'allievo della L2 non riesce a cogliere.

Una buona pronuncia incide sull'efficacia dell'interazione, va di pari passo con una corretta grafia, evita ambiguità a livello morfo-sintattico, è rispettosa del lessico di una lingua, condiziona i significati, definisce la variante sociolinguistica utilizzata.

È quindi un piano della lingua, tutt'altro che secondario, che sottostà a tutti gli altri e che costituisce la forma su cui poggiano i contenuti linguistici.

Zone di conflitto emergenti dal contatto delle due lingue

È normale che la lingua madre condizioni l'assestamento del sistema della L2. D'altra parte, ci sono caratteristiche specifiche dello spagnolo rioplatense che incidono in modo particolare sui risultati dell'apprendente quali:

la /s/ preconsonantica aspirata, la consonante /ñ/ resa come [ni], il cosiddetto "yeísmo" porteño e alcuni effetti di rilassamento inerenti al rioplatense.

Se si mettono a confronto entrambi i sistemi emergono alcune conclusioni:

- La zona di conflitto nel sistema vocalico dell'italiano sarà il diverso grado di apertura della /e/ e della /o/.
- L'affricata /G/, inesistente in spagnolo, sarà spesso sostituita dalla vicina fricativa /ʒ/.
- La labiodentale /v/ dell'italiano tenderà ad essere sostituita dal suono piú vicino in punto di articolazione e cioè [B].
- Il suono [L] sarà considerato di difficile articolazione.
- L'articolazione delle occlusive sonore slitterà spesso verso i suoni approssimanti che coincidono nel punto di articolazione.
- Le consonanti autogeminanti /L, ñ, S, Q, q/ in posizione intervocalica tenderanno ad essere scempie.
- Le consonanti /q, Q/, inesistenti in spagnolo, accosteranno l'articolazione verso la dentale /s/ e la differenza tra sorda e sonora sarà un aspetto da esercitare.
- La /z/ sonora tenderà ad avvicinarsi alla corrispettiva sorda.
- La /r/ polivibrante dei gruppi consonantici C + r tenderà a essere monovibrante.

Problemi sillabici

Il problema si presenta con lo statuto sillabico di /s/ preconsonantica, il quale è alquanto anomalo. L'ispanofono realizza l'inserimento inconsapevole di una vocale epentetica nel tentativo di voler rifarsi alla struttura sillabica di base.

In questo modo si avrebbe:

las'kwOla → [laes'kwOla] → [la eh'kwOla]

Altri fenomeni:

- Occlusiva + nasale. Es: pneumatico → reso come neumatico
- Occlusiva + /s/. Es: *psicologo* → reso come sicologo.
- Liquida o nasale + /s/. Es: *installare*. → *istallare* per ipercorrettismo

Problemi prosodici

L'accento

Il raggiungimento dell'accentazione italiana per un ispanofono presenta non poche difficoltà. Un sistema accentuale grafico non abbastanza esplicito come quello italiano è

sentito da un ispanofono come difettivo o incompleto dal momento che la sede dell'accento non è sempre prevedibile prosodicamente.

Nella maggioranza dei casi si procede per analogia:

spagnolo
estereotipo
cólera

italiano
stereotipo
colera

La durata

La durata consonantica, distintiva fonologicamente in italiano, costituisce un aspetto del sistema difficile da apprendere per un ispanofono.

Non solo le doppie rappresentano una difficoltà ma anche le consonanti scempie in posizione intervocalica, che vengono realizzate spesso con una durata intermedia. La durata, quindi, sia breve che lunga, è spesso fonte di errore.

Da non trascurare per l'insegnante di L2 saranno le conseguenze a livello di grafia che la durata comporta, il fenomeno del raddoppiamento sintattico e la realizzazione delle consonanti autogeminanti / S, L, ñ, q, Q / in posizione intervocalica.

L'intonazione

La nostra esperienza ci dimostra che l'intonazione è uno degli aspetti più vulnerabili dell'apprendimento linguistico nel senso che, quando l'allievo è esposto al sistema fonologico della sua lingua madre, viene da esso continuamente e fortemente influenzato. Tende a trasferire l'andamento melodico della L1 sulla L2.

Nell'analisi dei nostri campioni abbiamo preso in considerazione le tre tonie

marcate proposte da Canepari (1992:165ss): conclusiva, interrogativa e sospensiva.

Comunque, le difficoltà più appariscenti si presentano per le tonie interrogative.

Le domande totali finenti in un verbo semplice hanno un contorno ascendente in entrambe le lingue e raggiungono il picco intonativo sulla tonica del verbo. Per lo spagnolo, comunque, c'è una differenza tonale più grande tra la tonica, decisamente più bassa, e il segmento finale della domanda. Nelle domande totali con un verbo composto o fraseologico, in italiano, il verbo principale assume generalmente il rilievo della domanda. Per il rioplatense, invece, il picco intonativo è posto sull'ausiliare. Nelle domande totali finenti in una parola con accento finale, l'italiano crea spesso una sillaba che contiene un nucleo vocalico uguale a quello precedente, situazione che non si verifica per lo spagnolo, come negli esempi:

Ess: Sei stato tu? (tu-u?)

Fuiste vos?

Nelle domande totali con un costituente considerato "pesante" alla destra del verbo, in italiano, è il costituente a attrarre il picco intonativo più alto del contorno. Nella variante rioplatense, no. È invece il verbo a sostenere la prominenza dell'enunciato.

Ess: Vuoi un gelato?

Querés un helado?

La tonia suspensiva, secondo Canepari (1992:166), è quella in cui “il parlante richiama l’attenzione dell’ascoltatore su ciò che dirà, operando una sorta di suspense (...)”, in italiano ha la pretonica media, la tonica alta e le post-toniche discendenti alta e media. Per lo spagnolo sudamericano, sempre secondo lo stesso studioso, è tutta di tonalità media.

Da nominare anche come contrastive sono alcune forme di cortesia (saluti, interpellazioni, richiesta di scusa o di permesso) e vocativi che, per l’italiano, hanno un andamento con tonia divisiva o suspensiva. Gli ispanofoni danno a questi enunciati in alcuni casi tonia conclusiva; nel caso dei vocativi la tonia è quasi interrogativa e si allunga la sillaba tonica e spesso anche quella finale, schema che si riporta sull’italiano in situazioni analoghe.

È da rilevare che in sede di apprendimento linguistico, poco si insiste sulle differenze pragmatiche dell’intonazione. E questo rimane, a nostro avviso, un punto cruciale: quanto si può dire paralinguisticamente.

Interventi didattici

L’insegnante dovrà prevedere quindi interventi mirati a conoscere il proprio apparato fonatorio, a acquisire la consapevolezza dei propri movimenti articolatori, a identificare e discriminare suoni e gruppi di suoni.

Prevedrà altresì appositi esercizi volti a articolare con correttezza i singoli suoni, a risolvere eventuali problemi sillabici nonché difficoltà di ordine prosodico. Non dovranno mancare esercizi finalizzati all’esercitazione del ritmo, delle pause e della velocità dell’elocuzione. Saranno altrettanto importanti gli interventi orientati all’esercitazione della grafia. Infine, è auspicabile che l’insegnante preveda delle attività che guidino l’allievo alla costruzione del proprio modello di pronuncia.

Ogni aspetto fonologico da acquisire o da approfondire comporta attività di ascolto globale o focalizzato; di produzione, avendo un modello da cui partire o prescindendone; di imitazione (parziale, totale, progrediente o regrediente), di espressione guidata o libera; di lettura silenziosa o ad alta voce e di scrittura, in cui va curato il rapporto tra oralità e scrittura.

In nessuno degli aspetti fonologici da esercitare può mancare l’occasione per riflettere e evidenziare progressi e difficoltà, soddisfazioni e scoraggiamenti e confrontarsi con il modello che s’intende raggiungere.

3. ERRORI SUL PIANO SEMANTICO-LESSICALE

Le vicende politiche, economiche, sociali e culturali si riflettono nel lessico, che è il livello della lingua più immediatamente a contatto con la realtà extralinguistica. Il rapporto tra i segni linguistici e i referenti è assolutamente arbitrario, nel senso che ogni lingua storico-naturale impone una propria interpretazione della realtà, mettendo in atto prospettive e differenziazioni proprie, che non coincidono o coincidono solo in parte con quelle attuate da altre lingue.

In questo senso è particolare l’esposizione al lessico italiano e alla semantica italiana in generale da parte dei parlanti della variante rioplatense. Il fenomeno immigratorio che diede forma alla nostra città produce, grazie ai milioni di italiani che sono approdati sulle nostre coste, una falsa impressione di somiglianza tra le due lingue a contatto, e la convinzione che “l’italiano è facile “ da parte degli allievi. Pensiamo, per es.,

al *lunfardo*, il gergo dei bassifondi di Buenos Aires, ampiamente diffuso dal tango. Un lessema lunfardo come *cusifai*, che designa dispregiativamente un individuo o un oggetto qualsiasi, deriva dalla domanda italiana “Cosa fai ?” degli immigranti dell’ inizio del sec. XX. Un altro esempio dell’influenza dell’italiano sul lunfardo è il lessema *laburo*, che significa *lavoro* (ma in spagnolo si dice *trabajo*).

Sul piano lessicale la creatività del discente ispanofono è infinita: sul piano fonologico o grammaticale esistono regole fisse che, se non sono rispettate, minacciano la comunicabilità del messaggio. Sul piano semantico-lessicale, invece, un enunciato come “*E`stato processato per [*traizione]*” sembra italianissimo (in spagnolo *tradimento=traición*).

Dal punto di vista lessicale, il “porteño” ama usare diminutivi di avverbi, aggettivi, nomi di persona e cibi: *cerquita, ahorita, chiquitito, comidita, cafecito, caramelito, Juancito*. Abusa anche degli aumentativi che si riferiscono all’amicizia (uno dei grandi miti “porteñi”, presente nel poema Martín Fierro e nei “malevos” del tango): *gauchazo, amigazo, tipazo* (aumentativo di `tizio`). Il “porteño” trasforma in femminili le forme corrispondenti a certe cariche o professioni: *presidenta, estudianta, aspiranta, médica, parienta, abogada, arquitecta* , e via discorrendo. Usa fino alla stanchezza le perifrasi “*anda jorobando*” (verbo *ir* + gerundio invece di *estar* + gerundio) e “*voy a comer*” invece della forma futura del verbo (*comeré*). Adopera il verbo *agarrar* (prendere con le mani) privandolo dal suo senso : *agarré y le dije...* (`gli dissi...`).

Errori piú frequenti del parlante ispanofono

- Somiglianza fonica tra le lingue a contatto

Diamo solo un esempio: *Quando incominciano le [*classi] ? : l’errore risiede nella somiglianza tra l’it. classe = gruppo di alunni che seguono lo stesso corso` e lo spagnolo clase=`lezione`.

- Tendenza a “italianizzare” i lessemi spagnoli

Fonte di errore è la tendenza a fare in italiano il calco del verbo spagnolo: gli allievi usano l’infinito spagnolo e costruiscono la coniugazione come in italiano. Solo un esempio di questo fenomeno: *danneggiare, interessare = `afectar`*. Qui si creano malintesi quasi comici, quando i nostri allievi dicono che “*La malattia ha (*affettato) un polmone*”.

- Difficoltà nella formazione delle parole

I prefissi italiani in genere non offrono difficoltà al discente del Río de la Plata, perché si riscontrano, con qualche differenza fonologica, anche in spagnolo, eccezione fatta di **s-** e **stra-**.

E` nel campo specifico dei suffissi dove l’allievo del Río de la Plata si trova in serie difficoltà, anche avendo una competenza linguistica avanzata. In spagnolo si mette in evidenza una tendenza ogni volta piú frequente: l’uso delle perifrasi (*secador de mano, control remoto, alambre de púa*), nei lessemi in cui l’italiano preferisce una parola con suffisso: *fetta>affettare* (`feta>fetea` oppure **`cortar en fetas`**); *punta>appuntire* (`punta>sacar punta`). Il prefisso **tra-** con valore attenuativo non esiste in spagnolo: *Morte>tramortire* (`muerte>estar medio muerto`). I prefissi **-bile** (forma aggettivi di senso passivo che esprimono possibilità) e **-evole** (forma aggettivi con valore passivo e attivo): in spagnolo non esiste la distinzione tra valore passivo e attivo, perciò il parlante

ispanofono solo tenderà a formare le parole con **-bile**, per somiglianza fonica con la forma conosciuta **-ble**, per es. *lodare>lodevole* (*loar>loable*).

I suffissi -aceo e -ificio non esistono in spagnolo. Si vedano *carta>cartaceo* (*papel>de papel*) e *calzaturificio = fábrica de zapatos*

L'alterazione è fonte inesauribile di errori per un alunno ispanofono, perché lo spagnolo usa strategie diverse in ogni caso.

Alterati diminutivi: In spagnolo non è comune alterare un avverbio, come succede in italiano: *tardi>tardino, tanto>tantino, presto>prestino*; e nemmeno è frequente alterare in quel modo gli aggettivi: *bello>bellino, difficile<difficilino, cara>carina*, e così via. Il suffisso italiano **-uccio può avere valore peggiorativo, come in *avvocatuccio*, ma è più frequente l'uso vezzeggiativo: *calduccio, casuccia, fredduccio*. In spagnolo è sempre peggiorativo: *medicucho, poetucho*.**

Alterati accrescitivi: In spagnolo sono di uso frequente i suffissi **-azola, -ón/ona, -otela, come si vede nei seg. esempi: *Libro>librone* (*libro>librote*) *Uomo>omaccio* (*hombre>hombrón*).**

Diversa assegnazione di significato allo stesso lessema

Un'altra fonte di difficoltà risiede nei lessemi che sono formalmente uguali nelle due lingue e diversi per significato e uso contestuale. Vediamone un esempio: il parlante ispanofono del Río de la Plata faticherà a capire il senso dell'enunciato "*Ho comprato una bella abitazione di tre stanze*", perché il lessema spagnolo *habitación* designa la stanza, non la dimora.

Iperonimia e iponimia: Due fenomeni particolari dove si mette in risalto la diversa assegnazione di significato e di categorizzazione dei lessemi sono l'iponimia e l'iperonimia. Il rapporto tra iperonimia e iponimia è quello che intercorre tra il generico e la specificità. L'assegnazione di queste due categorie è contrastiva e crea difficoltà ai discendenti ispanofoni. Vediamone un esempio: in italiano *macchina* significa l'iperonimo *'ordigno'* e anche l'iponimo *'automobile'*; in spagnolo designa solo l'iperonimo.

Sinonimia e antonimia: La sinonimia è un fenomeno altamente contrastivo. Analizziamone un esempio. Nel Río de la Plata i lessemi *escuela* e *colegio* si usano indifferentemente per designare lo stesso referente: stabilimento dedicato allo studio e insegnamento. In italiano questi lessemi hanno significati diversi.

Omonimia e polisemia: Vediamo solo due frasi dove ricorre il verbo spagnolo *dar* e si vedrà la contrastività con l'italiano: *No me doy cuenta de que estoy cansado = Non mi rendo conto che sono stanco. Me das asco = Mi fai schifo.*

Diamo un altro esempio di omonimia che crea incertezza nel "porteño" discendente di italiano: *-vita* *'il vivere'* / *vita* *'parte del corpo'*. In spagnolo il secondo significato di *vita* è assolutamente diverso: si dice *cintura*, e la *cintura* italiana è da noi il *cinturón*.

Lingua e cultura

Molti fraintendimenti nella comunicazione sono dovuti a incomprensioni culturali, a diversità non traducibili, non direttamente trasportabili da una lingua all'altra. Perciò ci sembra importante affrontare quegli aspetti della lingua che chiamiamo "culturali" e che,

determinando una particolare visione del mondo, della vita e dell'uomo, fanno scaturire diversità linguistiche.

Nel mondo dell'esperienza religiosa, per es., stupisce la ricchezza lessicale italiana legata a Dio, e ai santi, frutto di duemila anni di pratica religiosa: si parla del *costume adamitico* per indicare nudità; della *pazienza di Giobbe* e delle *geremiadi* (le lamentazioni); e per dire che un tale è vecchio si dice che è *un Matusa*.

La cucina ha avuto una grande influenza culturale e anche linguistica sulla vita quotidiana. Il mangiare è oggetto di tante frasi popolari in spagnolo: "*A falta de pan, buenas son tortas*" o "*A buen hambre no hay pan duro*". "*A tavola non si invecchia*", "*In vino veritas*", "*Viva il vino ch'è sincero!*" (eredità della *Cavalleria rusticana* di Mascagni) ed altre espressioni testimoniano l'importanza del mangiare e del bere nella vita quotidiana degli italiani.

Un'altra fonte di incomprendimento per il parlante ispanofono del Río de la Plata discendente di italiano sono le frequentissime citazioni di autori famosi, i rimandi continui ai classici, i frammenti di testi letterari, i detti famosi che formano parte della formazione scolastica degli italiani, adoperati anche da chi ha frequentato solo le scuole medie. Tra le citazioni letterarie, Dante fa la parte del leone, come evidenziano questi versi, per fare solo qualche esempio: "*Non ragioniam di lor, ma guarda e passa*"; "*Soli eravamo e senza alcun sospetto*"; ed altri.

Il latino, così poco amato dagli studenti, è vivissimo quando si tratta di commentare i fatti di tutti i giorni: gli italiani ricordano il "*Carpe diem*", "*Libera nos Domine*", o "*Alea iacta est*",

Invece, a Buenos Aires si sentono altre citazioni. Per descrivere le situazioni della vita quotidiana il "porteño" troverà un tango, una frase del *Martín Fierro* o un proverbio spagnolo e anche argentino, e qui non ci sono punti di contatto tra le due culture in analisi. Per esempio, vanno molto ricordati il verso "*Volver con la frente marchita*" (tornare con la fronte marcia) di un famoso tango, e anche "*Los hermanos sean unidos porque ésa es la ley primera*", del *Martín Fierro*.

L'antonomasia è il fenomeno per cui un nome proprio, diventato per qualche aspetto famoso, passa a indicare tutta una categoria di persone o di oggetti che hanno le sue stesse caratteristiche e diventa un nome comune. Gli italiani sono soliti usare i nomi mitologici, di testi letterari famosi, di personaggi storici, di fumetti e di pubblicità: l'uomo che si crede un *Adone* non sempre è veramente bellissimo e giovane; e i motociclisti tante volte sono chiamati *Centauri*. I "porteños" mantengono alcune di queste antonomasie ("*Es un Matusalén*", "*Es mi Príncipe Azul*", "*Es una Cenicienta*", "*Es un Otelo*", "*Llora como una Magdalena*", "*Es un Judas*") e ne aggiungono altre, tratte da personaggi contemporanei. Ma l'antonomasia che si usa con rispetto e con devozione, il più grande elogio che può farsi a una persona per dire che è perfetta in quello che fa, è "*Sos un Gardel*" (Sei un Gardel).

Nell'Italia, considerata mondialmente la patria del "bel canto", l'opera offre ancora all'uso pratico quotidiano molti versi delle sue arie più famose. La "*gelida manina*" della Mimì si ricorda ogni volta che una donna sente un pò di freddo. A Buenos Aires, invece, la passione per l'opera lirica è ridotta a un'élite specializzata.

È interessante notare come ogni cultura associa certi animali con determinate qualità e modi di essere. La percezione di queste associazioni a volte coincide nelle

culture italiana e “porteña” e a volte no. Vediamo qualche esempio: *noioso come una mosca* (a Buenos Aires si associa la noia con il fungo, il pesce e l’ostrica); *nudo come un verme* (il “porteño” associa la nudità con un bebè, e si dice “*desnudo como Dios lo trajo al mundo*”); *pazzo come un cavallo* (a Buenos Aires si associa la pazzia con le capre); *curioso come una scimmia* (qui diremmo che si è curiosi come il gatto). Ha una lunga tradizione l’abitudine di localizzare certi umori e qualità umane in determinate parti del corpo. In italiano, come nello spagnolo del Río de la Plata, chi *ha orecchio* è portato per la musica; chi *ha naso* è un intuitivo; chi *ha mano* per il disegno vuol dire che disegna bene. D’altra parte, l’associazione tra un’emozione e un colore è assolutamente arbitraria. Nell’uso simbolico dei colori gli italiani e gli argentini hanno la stessa sensibilità. Alcune poche differenze: in italiano, per indicare che una persona ha molta paura si dice che è *diventata bianca come un lenzuolo* o *bianca come un cencio*, mentre a Buenos Aires si dice ‘*blanco como el papel*’ (‘bianco come un pezzo di carta’). Ecco adesso le coincidenze, che sono tante : il nero si usa per il lutto; per il freddo si diventa blu o viola; per l’invidia, verde; per la vergogna, “*rosso come un pomodoro*” o “*come un peperone*”.

Interventi didattici per superare le difficoltà nel piano semantico-lessicale

Le attività didattiche si possono proporre nelle fasi di approccio globale, analisi, sintesi, fissaggio e reimpiego creativo, e sono solo alcune delle tante che si potrebbero adoperare: lavoro per campi semantici, abbinamenti dei lessemi con definizioni e disegni, scelte multiple, tecniche insiemistiche o di “caccia all’intruso”, abbinamento per sinonimia o antonimia, zuppa di lettere, cruciverba; lavoro con il lessico specifico di un dominio di conoscenza, attraverso materiale autentico; lavoro contrastivo con le antonomasie.

Un’altra strategia per fissare i lessemi italiani è la competenza testuale e il lavoro con le diverse tipologie testuali: il test di personalità, le pubblicità, le parafrasi pubblicitarie, il *role-playing* di un *talk-show*, gli spezzoni di film, i testi narrativi e anche le poesie.

4. GLI ERRORI SUL PIANO PRAGMATICO-CULTURALE

La dimensione pragmatico-culturale nell’insegnamento delle lingue ha un’importanza cruciale. Infatti sono numerosi i fattori che entrano in gioco quando l’allievo si rapporta con aspetti che non sono meramente linguistici. Un confronto con la cultura di un altro paese implica sempre un confronto critico con il proprio vissuto e con la propria cultura.

L’ambito dell’insegnamento delle lingue rappresenta uno spazio privilegiato per il riconoscimento dell’altro, il relativismo, la tolleranza, la comprensione della diversità.

Riguardo agli errori sul piano pragmatico-culturale abbiamo evidenziato che essi si riscontrano per lo più nel parlato conversazionale anziché in situazioni di una certa formalità (interventi orali programmati) dato che la forza pragmatica decresce con la formalità ed è molto diversa a seconda della competenza che entra in gioco.

In questa nostra analisi abbiamo raggruppato aspetti e fenomeni della comunicazione a partire dalla tipologia di I. Tempesta (1990) in questo modo:

- la **deissi**: come e con quali mezzi indichiamo, all’interno di un’interazione, qualcuno o qualcosa
- gli **atti linguistici**: cosa vogliamo e cosa possiamo dire con determinati tipi di enunciato
- le **unità minime del discorso**: le interezioni e gli ideofoni

- la struttura della **conversazione**

La deissi:

Nel sistema dei pronomi una forte rilevanza pragmatica è assegnata agli allocutivi, cioè quei pronomi che servono a rivolgere la parola a qualcuno.

Sia l'italiano che lo spagnolo dispongono di forme naturali (*tu* e *voi*) e di forme di cortesia o reverenziali (*Lei/ Voi*) per il singolare e (*Voi/ Loro*) per il plurale. L'italiano moderno si serve spesso di un sistema bipartito *tu/ lei* al singolare e *voi* al plurale. Il sistema pronominale atono è un punto cruciale nell'uso dei nostri alunni ispanofoni, specialmente nelle forme di cortesia e nel riconoscimento della funzione di oggetto diretto o indiretto.

Esempi dell'uso dei deittici nei nostri studenti a partire dalla trascrizione di alcuni interventi:

[* *Tu e io*] *abbiamo la stessa età.*

si ripropone la stessa formula dello spagnolo *tu y yo* che è considerata culturalmente di maggior rispetto; si offre quindi il primo posto alla seconda persona.

[*Io*] *ho finito l'anno scorso e siccome [io] ho studiato 4 anni di lingua italiana ho deciso di studiare al Profesorado.*

Ripetizione del pronome di 1 persona anche in interventi veloci (probabilmente influenza dell'inglese) che rendono pesante il ritmo della frase.

Lingua e discorso: gli atti linguistici

La lingua è un modo di agire sociale; parlando, noi siamo in grado di influenzare il comportamento degli altri con richieste, domande, proposte, consigli, avvertimenti. Si possono riconoscere due grandi categorie di atti linguistici:

- Un atto linguistico può esprimere un'affermazione, un'offerta, una promessa, una richiesta; in questi casi viene definito illocutivo perché è presente un indicatore di forza illocutiva: una particella, un'intonazione, o altro che permette all'interlocutore di riconoscere se le viene posta una domanda, una richiesta, ecc

- Un atto linguistico può servire anche a fare qualcosa; ad es. certe formule prodotte in situazioni specifiche: *mi congratulo per la tua promozione, ti nomino presidente* e così via.

Sia in italiano che in spagnolo gli indicatori di forza illocutoria più potenti sono i verbi e alcune locuzioni come *per favore, per piacere, per cortesia*, che introducono in modo cortese una richiesta diretta o indiretta.

In italiano, a livelli di media formalità, sono frequenti due strategie di richiesta: da una parte forme attutite di richiesta, attraverso gli interrogativi o altri tipi di costrutto, e dall'altra, l'uso della modalità (verbi modali) che insieme all'intonazione mitiga un ordine.

Esempi di uso di atti linguistici indiretti:

A: [*Non] *mi prepararresti un caffè?*

B: *Va bene.*

Spesso in spagnolo quando si vuole rendere più cortese una richiesta si usa un enunciato negativo; in italiano un costrutto possibile sarebbe:

A: *Mi prepararresti un caffè?* oppure in negativo, ma con il che polivalente che rende l'espressione molto colloquiale: *non è che mi prepararresti un caffè?*

B: *Volentieri, senz'altro, certo, ma certo, naturalmente* (sono risposte poco frequenti dei nostri studenti; dagli alunni viene preferita la replica: *va bene* più vicina allo spagnolo *está bien*).

Lingua e discorso: unità minime

L'*interiezione* e gli *ideofoni* sono piccole parti del discorso, spesso invariabili, che assumono diverse funzioni. Le *interiezioni primarie* hanno soltanto un valore interiettivo: *eh!, beh, boh, mah*; le interiezioni secondarie possono essere rappresentate da un avverbio (*dentro!*), da un aggettivo (*bravo!*) o da un verbo (*andiamo!*, con significato di "non dire sciocchezze") oppure da un'intera espressione. È interessante osservare la diversità di significato che assume l'espressione *si Dios quiere* e *se Dio vuole* nell'uso quotidiano. Esempio di interazione contrastiva:

Nos vemos mañana, si Dios quiere!

Se Dio vuole l'hai capito!

Lo studente di L2 adatterà all'italiano la prima espressione con una certa frequenza. L'uso della seconda è meno probabile.

Il costrutto spagnolo ha una connotazione fortemente religiosa affermando che siamo nelle mani di Dio. In italiano sembrerebbe che il termine abbia perso la sua religiosità e si riferisca in modo enfatico a un *finalmente!*

Gli *ideofoni* sono invece dei costrutti che rispondono a un'esigenza descrittiva del parlante per esprimere un fatto con intensità o espressività.

Vengono maggiormente adoperati in testi orali narrativi dove si vuole coinvolgere il narratore. Ad es: ***uffa, sono stanca di ripetere sempre le stesse cose!***; ***camminava lemme lemme, non voleva incontrarlo; allora bussarono alla porta toc, toc!***

È interessante notare che queste minime unità linguistiche non sempre hanno un loro corrispondente in lingua spagnola. Anche se l'italiano e lo spagnolo hanno elementi di enfaticizzazione abbastanza vicini, non si riscontrano spesso forme corrispondenti.

Lingua e conversazione

L'analisi conversazionale riguarda un insieme piuttosto eterogeneo di fatti e comportamenti che caratterizzano l'interazione: le ridondanze, le reticenze, le interruzioni, i pentimenti, i conati propri del parlato.

In questo paragrafo verranno esaminati alcuni aspetti rilevanti della conversazione: **la gestione dei turni, la selezione di sequenze, l'organizzazione tematica e la tensione comunicativa.**

La gestione/ successione dei **turni** è sottesa da una serie di regole socialmente accettate e condivise dai parlanti.

Nell'interazione ci sono delle mosse comunicative che sono realizzate in **sequenze**; due o più turni di una conversazione possono formare una sequenza. Di solito un invito ha come secondo turno preferenziale l'accettazione:

A: *Andiamo al cinema?*

B: *Volentieri.*

Il rifiuto di un invito richiede una struttura più complessa:

A: *Andiamo al cinema?*

B: *Hehh, mi dispiace, ti ringrazio, ma ultimamente sono molto impegnato.*

Un altro esempio di sequenza è l'espressione d'accordo che appare preferita rispetto al costrutto che esprime disaccordo:

A: *Preferisco abitare fuori città.*

B: *Anch'io.*

Il disaccordo è introdotto da elementi attenuativi che servono a mitigare un'opposizione: *insomma, veramente, non lo so, ma, però* che possono essere usati anche in coppia.

A: *Io, al posto suo, sarei stata molto più categorica.*

B: *Ma..., sai queste cose sono molto delicate.*

L'organizzazione tematica permette di sviluppare degli argomenti. Esistono segnali che indicano il cambiamento di argomento nel quale si cerca di coinvolgere l'altro interlocutore (ad es. dopo una pausa si esplicita: *beh, adesso parlando d'altro..., ah, senti, a proposito, sai qualcosa di Marina...*)

I partecipanti alla conversazione possono modificare in itinere la loro situazione comunicativa accordandosi implicitamente ed esplicitamente su ciò che ritengono il tema del discorso, sulla durata dell'interazione, sui ruoli e le relazioni sociali fra i partecipanti, sullo scopo di singoli atti linguistici e della completa interazione.

La **tensione argomentativa** bisogna crearla fra gli interagenti. Si deve instaurare fra di essi un rapporto paritetico. È sempre più facile parlare con un pari anziché con l'insegnante con il quale c'è una asimmetria delle conoscenze. Questa difficoltà è molto evidente per gli studenti di lingua seconda ai quali bisognerebbe offrire, da una parte, svariate situazioni di scambio comunicativo e dall'altra supporti non comunicativi quali griglie, grafici, mappe, tabelle statistiche per lo sviluppo della interazione.

Intervento didattico per attivare negli alunni processi di interiorizzazione dei tratti pragmatici- culturali dell'italiano ed evitare quindi il malinteso.

Per capire e affrontare le problematiche inerenti agli errori culturali è necessario pensare, nell'ambito dell'insegnamento, alla scuola come un laboratorio interculturale e trasformare quindi il contesto scolastico in reale luogo di comunicazione.

A tale scopo sarà necessario introdurre, tra i contenuti di insegnamento di una lingua, una componente di "percezione sociale."

La classe è il luogo dove si integrano l'apprendimento esplicito o formale con quello informale che avviene attraverso l'esperienza. Sarà importante creare nella classe un effettivo contesto di comunicazione attraverso **attività** comunicative e metacomunicative reali e non simulazioni di scambi irreali. È fondamentale nella didattica delle lingue straniere il concetto di attività partendo da una **tipologia di testi** (orali e scritti) che vengono realizzati nella cultura di cui si studia la lingua.

Le attività devono far perno sulla capacità di usare la lingua in comunicazioni motivate da scopi reali, esse non possono svilupparsi che da attività che procedano da testi sociolinguisticamente caratterizzati. Dunque svariati testi per presentare diversi modelli di lingua, che permettano agli allievi di comprendere "il filo del discorso" e di assimilare le regole interazionali e retoriche che governano i testi scritti e orali. Il lavoro continuo sull'orditura sviluppa nell'allievo la conoscenza della dimensione testuale.

L'insegnante dovrà privilegiare, nel suo intervento didattico, la preparazione di materiali ad hoc anziché quelli pre-confezionati che naturalmente non possono tener conto delle caratteristiche di una classe o di un alunno. Il **materiale autentico**, preparato dall'insegnante, potrà essere svariatissimo: biglietti di diverso genere, programmi, manifesti, slogans, canzoni, giornali e riviste, fumetti, pagine di enciclopedia, di testi di altre discipline, spezzoni cinematografici.

Conclusion

L'interazione comunicativa è un processo complesso attraverso il quale creiamo, negoziamo e interpretiamo significati personali. Essa si realizza non solo nel codice linguistico ma con il forte contributo del contesto enunciativo. Se il comunicare è un processo così complesso vi si possono riscontrare infrazioni a ogni livello e momento dell'interazione. Alcuni errori saranno più espliciti, altri invece dipenderanno non soltanto dalle norme linguistiche infrante ma dal contesto in cui la comunicazione ha luogo.