

## 2.

### TRE SFIDE CORAGGIOSE

#### *Mínimos, Tres por tres (para todos)* e Linguistica Acquisizionale

*Daniela Rigamonti*

Ho accettato con entusiasmo l'idea di partecipare a questo volume per ringraziare con sincera riconoscenza la professoressa Mariarosa Scaramuzza per tutti i suggerimenti e le indicazioni che ci ha voluto dare nel corso degli anni. Tuttavia, non è stato facile scegliere tra i numerosi progetti quelli che avrei presentato in queste pagine. Così ho deciso di selezionare le tre sfide, all'interno di una grande sfida, lanciate con grande coraggio e lungimiranza dalla professoressa Scaramuzza, che hanno maggiormente contribuito alla mia formazione e che hanno contraddistinto la mia collaborazione con la Sezione di Iberistica. Qui, infatti, ho trovato casa per oltre un decennio fino al 2008, anno in cui si è concluso il mio Assegno di Ricerca e sono rientrata nella Scuola secondaria di secondo grado.

#### 2.1. LA PRIMA SFIDA: I «MÍNIMOS».

TEST LINGUISTICI PROPEDEUTICI ALL'ESAME DI LINGUA SPAGNOLA I

##### 2.1.1. *L'idea originaria*

Erano gli anni Novanta, il personal computer stava entrando nelle case degli italiani e io, poco più che ventenne, ero attratta dalle potenzialità del mezzo nella didattica.

La professoressa Scaramuzza si è sempre avvicinata con interesse alle nuove tecnologie, cogliendo in esse lo spunto per nuove opportunità e nuo-

ve sfide; su suo suggerimento per gli esami di *Didattica della Lingua spagnola*, analizzai alcuni pionieristici *programmi autore* che, oltre ad una parte dimostrativa del loro utilizzo per l'insegnamento della lingua, offrivano al docente una limitatissima casistica di uso libero e creativo. Fu così che mi avvicinai all'utilizzo del computer nella glottodidattica.

Il mio curriculum universitario si concluse poi con una tesi proprio in *Didattica della Lingua spagnola* (tra le primissime del corso di laurea del Vecchio Ordinamento, che non prevedeva specializzazioni diverse da quella letteraria).

Sotto la guida della professoressa Scaramuzza realizzai uno studio di tipo sperimentale sull'analisi degli errori commessi dagli apprendenti italo-foni di spagnolo come lingua straniera, studio che confermò la mia passione per la didattica. Così, ricordo, proprio il giorno della discussione della tesi, la professoressa mi invitò a presentarmi nel suo ufficio la settimana successiva per il mio primo incarico accademico. Nonostante la professoressa goda di fama mondiale per i suoi studi letterari, infatti, ha sempre operato tutte le scelte necessarie, seppur controcorrente rispetto alla tradizione della nostra Università, per creare e coltivare il gruppo di studio di Didattica della Lingua e Linguistica della Sezione di Iberistica.

Fu così che venni a conoscenza del progetto *Mínimos*, in cui avrei collaborato col dott. Rafael Martín, dell'Istituto Cervantes di Milano. Molti, troppi studenti del Nuovo Ordinamento si presentavano all'esame di *Lingua spagnola I* senza le conoscenze sufficienti per sostenere il colloquio, abbagliati dall'apparente somiglianza tra esso e la lingua materna. Infatti, data la mia giovane età, mio malgrado, nei minuti precedenti l'esame mi ritrovavo spesso ad essere scambiata per una studentessa e a raccogliere le confidenze dei candidati, che raccontavano di aver imparato la lingua durante le vacanze in soggiorni in Spagna di breve durata<sup>1</sup>, confermando così la sensazione dei docenti di scarsa o nulla preparazione dei candidati in vista della prova. Fu così che la professoressa Scaramuzza e la professoressa Maria Teresa Cattaneo pensarono di creare dei test selettivi su supporto informatico che attestassero la conoscenza linguistica *minima* (da qui il nome) degli studenti.

Nel progetto originario, i *Mínimos* sarebbero stati sottoposti ai candidati prima dell'effettuazione dell'esame orale. Il *software* avrebbe effettua-

---

<sup>1</sup> Data l'affinità di italiano e spagnolo e la trasparenza di molti vocaboli, la comunicazione tra parlanti delle due lingue è abbastanza agevole, sebbene non supportata dalla correttezza formale.

to la correzione automatica della prova e avrebbe fornito la percentuale di successo: solo nel caso in cui questa fosse stata accettabile, gli studenti avrebbero potuto sostenere il colloquio.

La Sezione di Iberistica aveva provveduto ad acquistare un *programma autore* denominato *Question Mark Designer* destinato alla creazione dei test.

Il *software* permetteva di organizzare diverse cartelle contenenti dei quesiti e di stabilire il criterio di presentazione degli stessi all'utente. Ciò si rendeva necessario per fare in modo che i candidati effettuassero dei test diversi tra loro ma di pari livello e di pari contenuto. Stabilimmo di proporre venti quesiti suddivisi in lessico, grammatica, e funzioni linguistiche con elementi di pragmatica.

Il *software* offriva la possibilità di dare forme diverse ai quesiti; quelle più congeniali al nostro fine, tuttavia, furono soltanto due. Optammo infatti per:

1. quesiti a scelta multipla, in cui si chiedeva al candidato di scegliere l'opzione corretta tra due (vero o falso) o più possibilità;
2. quesiti di completamento, in cui si chiedeva allo studente di scrivere la risposta corretta, utilizzando la tastiera ed i codici ASCII (per le vocali accentate e la lettera ñ).

Poiché il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* non era ancora stato diffuso, per la selezione del lessico da proporre mi basai sul *Nivel Umbral* curato da Peter Slagter. Poiché, infatti, il Consiglio d'Europa non era ancora giunto a pubblicare i suoi studi su una materia così complessa come la creazione di un *syllabus* universale, ma noi già sentivamo l'esigenza di organizzare i contenuti didattici al fine di definire quali fossero le conoscenze *minime* della lingua necessarie per sostenere l'esame orale, cercammo di autodisciplinarci approntando un quadro dei contenuti ben definito. Confrontando il *nostro* quadro oggi con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, notiamo che esso coincideva perfettamente con le attuali indicazioni europee per quanto riguarda il lessico e le funzioni linguistiche, che erano di livello A1, mentre si discostava per ciò che concerne la grammatica, che era di livello A2 tendente a B1 (comprendeva, infatti, anche l'imperativo positivo e negativo).

Per quanto riguarda i quesiti a scelta multipla che puntavano a verificare la conoscenza del lessico, si chiedeva, ad esempio, di trovare un elemento che non facesse parte di un campo semantico dato. Si presentavano sia dei termini opachi sia i *falsi amici* per sottolineare che l'affinità tra italiano e spagnolo non sempre è d'aiuto all'apprendente: esiste infatti il *transfer* negativo dalla lingua materna, non basta quindi avere la sensazione di comprendere lo spagnolo per essere in grado di parlarlo. Ad esempio:

¿Cuál de estas palabras no es una hortaliza?

- zanahoria
- manzana
- berenjena
- espinaca

In questo quesito, la risposta corretta è *manzana*, che significa *mela* e non *melanzana* come potrebbe sembrare per affinità formale. Il termine *espinaca* ha invece un'evidente somiglianza con l'italiano *spinacio*, pertanto l'apprendente che non ne conosceva il significato era comunque portato ad escluderlo applicando la logica. Restavano i significanti *zanahoria* e *berenjena*, totalmente opachi per un italofono. Nel dubbio, quindi, della scelta tra tre vocaboli sconosciuti (ipotizzando che *espinaca* venisse escluso col ragionamento), l'apprendente che non disponeva della sufficiente conoscenza linguistica tendeva a scegliere proprio il falso amico *manzana*.

Un altro quesito dello stesso tipo era:

¿Cuál es el elemento incorrecto para aliñar una ensalada?

- el aceite
- el vinagre
- la pimienta
- el sal

Alla base di questa domanda c'è il *transfer* negativo riferito al genere di *sal*, che in spagnolo è femminile. Gli studenti che non raggiungevano il livello minimo tendevano a tradurre il vocabolo *aceite* con l'italiano *aceto* (sebbene in realtà significhi *olio*), quindi non lo selezionavano; escludevano poi *el sal* perché apparentemente corretto, e sceglievano a caso una risposta tra *el vinagre* e *la pimienta*.

Ora che la mia formazione è più solida, tuttavia, noto come la mancanza di direttive precise nella didattica aveva come conseguenza la mancanza di rigore dei formatori: i quesiti oggi paiono non completamente corretti sul piano metodologico. In quest'ultimo caso, ad esempio, non si dovrebbe associare la scelta errata del genere del sostantivo ad un significante comunque corretto per la consegna proposta.

Un'altra critica ai quesiti, che allora non ero in grado di percepire in quanto lo studio delle indicazioni metodologiche di stampo cognitivista era ancora parziale, è che le frasi erano totalmente prive di contesto. Ad esempio, nel caso del primo quesito, ben altro sarebbe stato dire: *Tu abuelo está*

*cansado y te pide que vayas tú a hacer la compra por él. Como hoy no tiene ningún antojo, te ha dicho que puedes comprarle las hortalizas que quieras, pero que no le compres ninguna fruta porque ya tiene en casa. ¿Qué es lo que NO compras al final?* In questo modo, la presenza del contesto avrebbe reso il quesito affettivamente più prossimo allo studente, e non sarebbe risultato freddo e asettico come invece era la proposta di allora.

Anche riguardo alle funzioni linguistiche si puntava all'emergenza del *transfer* negativo per avvicinarsi all'approccio degli studenti che dichiaravano di aver imparato lo spagnolo in vacanza. Questa sezione del test inglobava inoltre la pragmatica, proponendo frasi grammaticalmente corrette ma non utilizzate dagli spagnoli nei contesti dati. Ad esempio:

- ¿Cómo se pide la hora?
- ¿Qué hora es?
  - ¿Qué horas son?
  - ¿Sabes leer el reloj?
  - ¿Funciona tu reloj?

(la risposta corretta è la prima).

Per quanto riguarda la grammatica, inoltre, si procedeva con la scelta multipla proponendo coppie di soluzioni:

Completa la frase siguiente con la opción correcta:

Anoche ..... y ..... muy tarde.

- he salido / me he acostado
- he salido / me acosté
- salí / me acosté
- salí / me he acostado

(la risposta corretta è la terza).

Anche nel caso della grammatica la selezione degli argomenti aveva una base contrastiva, in quanto si andavano a verificare proprio quegli errori che contraddistinguevano gli apprendenti italofofoni dello spagnolo come lingua straniera di livello A1 che avevo scoperto empiricamente nello svolgimento della fase sperimentale della tesi di laurea.

Per verificare la conoscenza delle regole di ortografia, inoltre, si presentavano i verbi con problema ortografico, proponendo opzioni graficamente scorrette:

Completa la frase siguiente con la opción correcta:

Ayer ..... el español con mi amiga MariCarmen.

- practiché
- practiqué
- practicé
- practijé

(la risposta corretta è la seconda).

Dal punto di vista strettamente procedurale, le domande a scelta multipla non presentarono difficoltà agli studenti, che leggevano il quesito, si spostavano abbastanza agilmente col *mouse*<sup>2</sup> e selezionavano la risposta corretta. Le domande di completamento, invece, risultarono oltremodo complesse, sia nella loro realizzazione sia nella loro esecuzione.

Per quanto concerne la loro realizzazione, dapprima pensammo di richiedere al candidato di scrivere intere frasi. Ad esempio, sempre per controllare l'insorgere del *transfer* negativo, talvolta si richiedeva la traduzione, con risultati fallimentari. Nella fase di preparazione del quesito, infatti, il docente doveva indicare al *software* quali risposte doveva considerare corrette. La questione è più complessa di quanto possa sembrare, perché il programma riconosceva *ogni singolo carattere*, pertanto, ad esempio, la presenza/assenza del punto finale o di una virgola nel mezzo della frase poteva determinare il mancato riconoscimento di una risposta corretta. Il docente, quindi, doveva prevedere *ogni possibile soluzione*, relativamente alla punteggiatura, alla presenza di sinonimi, alla posizione degli elementi all'interno della frase, e perfino alla presenza/assenza di lettere maiuscole.

Facciamo un esempio concreto:

Traduce la frase siguiente al castellano:

Non sono ancora andata al mare.

.....

Le traduzioni possibili erano:

- *Aún no he ido a la playa.*
- *No he ido a la playa aún.*

---

<sup>2</sup> Si ricordi che in quegli anni non tutti possedevano un computer.

- *Todavía no he ido a la playa.*
- *No he ido a la playa todavía.*
- *aún no he ido a la playa.*
- *no he ido a la playa aún.*
- *todavía no he ido a la playa.*
- *no he ido a la playa todavía.*
- *Aún no he ido a la playa*
- *No he ido a la playa aún*
- *Todavía no he ido a la playa*
- *No he ido a la playa todavía*
- *aún no he ido a la playa*
- *no he ido a la playa aún*
- *todavía no he ido a la playa*
- *no he ido a la playa todavía*

Pensando però che il nostro interesse era la formazione del passato prossimo con la presenza dell'avverbio, pensammo di accettare anche l'opzione *al mar*, un po' forzata per uno spagnolo madrelingua, ma sicuramente più immediata per uno studente italofono principiante.

Arrivammo poi alla fase di verifica del funzionamento dei test, che vennero sottoposti ai candidati prima dell'esame per verificarne l'efficacia pur senza conferire loro alcun potere selettivo. Analizzando le risposte degli studenti considerate errate dal *software* (cioè quelle che non avevamo previsto in fase di ideazione) ci rendemmo conto che era molto difficile prevedere *tutte le risposte possibili*, soprattutto nel caso di lessico di uso comune in America Latina, e a tutti gli effetti comunicativo, ma non utilizzato in Spagna. Decidemmo quindi di eliminare completamente la scrittura di intere frasi per limitarci agli elementi di nostro interesse, facendo comparire a video le parti di frase già tradotte su cui non intendevamo concentrarci.

Dall'analisi dei risultati emerse però un fattore imprevisto, che ci fece venire molti dubbi sul mezzo: forse proprio perché molti studenti non avevano ancora dimestichezza con il computer (tanto da rendere indispensabile la mia presenza nel laboratorio di informatica nei momenti in cui si svolgevano i test)<sup>3</sup> nella digitazione del tasto ENTER essi cliccavano inavvertitamente anche il tasto adiacente (*ù*). In questo modo, il *software* rilevava la presenza di un carattere scorretto e non considerava valida la risposta. Riportammo la nostra scoperta alla nostra coordinatrice, e insieme

---

<sup>3</sup> Ricordo nitidamente uno studente, poi rivelatosi brillante nei risultati, che teneva il *mouse* sollevato davanti al *monitor* senza riuscire, ovviamente, a far muovere il cursore.

decidemmo di non considerare *mai* selettivi i *Mínimos*, bensì solo indicativi del livello di preparazione dello studente.

Nonostante le criticità presenti nei test che ho segnalato in queste righe, questo primo incarico accademico fu per me molto importante, in quanto mi spinse a riflettere in modo più approfondito, in un'ottica contrastiva e rigorosa, su taluni aspetti della lingua che erano emersi durante la preparazione della tesi di laurea sull'analisi degli errori. Inoltre, questo progetto fu una pionieristica applicazione dell'informatica alla valutazione delle competenze linguistiche: una vera sfida per quell'epoca.

## 2.2. LA SECONDA SFIDA: «TRES POR TRES (PARA TODOS)». CORSO ON LINE DI LINGUA SPAGNOLA DI LIVELLO A1

### 2.2.1. *L'idea originaria*

Qualche anno più tardi, nell'anno accademico 2002/03, ebbe luogo la seconda, grandissima sfida: la creazione di un corso *on line* di lingua spagnola. Il regolamento del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca del 3/11/1999 recita: «Per conseguire la laurea, lo studente deve aver acquisito 180 crediti, comprensivi di quelli relativi alla conoscenza obbligatoria di una lingua dell'Unione Europea [...]» (art. 7, comma 1). La professoressa Scaramuzza si rese presto conto che la Sezione di Iberistica non disponeva delle risorse necessarie per far fronte alle numerose richieste di *Accertamento della conoscenza della lingua spagnola* che sarebbero pervenute da tutti i corsi di laurea di *Lettere e Filosofia* dell'Università degli Studi di Milano diversi da *Lingue e Letterature straniere*, così propose la creazione di un corso *on line* per tre crediti formativi a Elena Landone, Maria del Rosario Uribe Mallarino e a me. Il nome del corso, *Tres por tres (para todos)*, infatti riguarda *tre* autrici *per tre* crediti formativi (*per tutti* i corsi di laurea).

Questa volta avevamo il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, e per la stesura del *syllabus* applicammo i descrittori del livello A1 (il *Plan curricular* approntato dall'Istituto Cervantes non era ancora disponibile). Il corso sarebbe poi stato installato sulla Piattaforma Ariel, realizzata in quegli anni dal CTU<sup>4</sup> e messa a disposizione di docenti e studenti del-

---

<sup>4</sup> Centro Televisivo Universitario.

l'Università degli Studi per i primi corsi a distanza. La professoressa aveva già avuto un primo colloquio conoscitivo coi tecnici che avevano realizzato la piattaforma per comprendere quale fosse la loro disponibilità a supportarci nel progetto. Appurato che essi avevano messo a punto una piattaforma all'avanguardia (erano i primi anni del nuovo secolo), che stavano cercando dei corsi con cui sperimentarla, e che erano disponibili a darci il loro appoggio, iniziammo i nostri lavori.

Studiammo le potenzialità della piattaforma e ci rendemmo conto che non sarebbe stato possibile lavorare con tutte le abilità, così decidemmo di concentrarci sulla comprensione e sulla produzione scritta. Per la comprensione orale pensammo di inserire dei brevi spezzoni di film e delle registrazioni audio. Non fu possibile inserire né la produzione orale né l'interazione.

### 2.2.2. *La creazione del materiale didattico*

Poiché la riforma universitaria richiedeva solo tre crediti formativi, pari a venti ore di studio, decidemmo di creare sei unità didattiche, che chiamammo *Enlaces*<sup>5</sup> per due ragioni: sia per la loro diretta relazione con l'informatica, sia per il tipo di interconnessioni interne che le pervadevano (ogni unità didattica prevedeva diverse sezioni, alle quali si accedeva cliccando su dei *link* specifici; vi erano poi continui rimandi interni ed esterni, alla *web*, attraverso altri *link*).

Dopo aver selezionato e organizzato il *syllabus* per i contenuti di tipo lessicale, funzionale e grammaticale, inserimmo anche elementi socioculturali e di pragmatica, che avrebbero permesso all'apprendente di avvicinarsi alla cultura spagnola senza lasciar spazio ai luoghi comuni. Infine, proponemmo anche di dare delle indicazioni per prendere coscienza delle strategie di apprendimento messe in atto durante lo studio di una lingua straniera, e potenziarle.

Ogni *Enlace* era suddiviso in sei sezioni ed aveva il seguente formato:

0. SYLLABUS: presentazione dei temi delle sezioni e dei contenuti dell'*Enlace*, i cui titoli erano:
  - a) aspetti formali:
    - i) funzioni e lessico,
    - ii) morfosintassi;
  - b) strategie di apprendimento;
  - c) aspetti interculturali.

---

<sup>5</sup> Termine equivalente a *link*, e più usato a quell'epoca.

1. PRECALENTAMIENTO: breve attività introduttiva per creare delle aspettative e invitare lo studente a mettersi all'opera. Contestualizzava l'*Enlace* e proponeva aspetti interculturali. Questa sezione era composta da:
  - a) brevi testi, microfunzioni, parole o espressioni accompagnate da foto o immagini;
  - b) una breve attività comunicativa.
2. FUNCIONES Y LÉXICO. Questa sezione presentava:
  - a) regole schematiche e succinte riassunte in schemi funzionali,
  - b) attività comunicative che richiedevano l'applicazione delle funzioni apprese;
  - c) lessico contestualizzato o accompagnato da immagini;
  - d) attività per consolidare contemporaneamente il lessico e le funzioni dell'*Enlace*.
3. ÍNPUT: presentazione di testi scritti, di registrazioni o film. Questa sezione era composta da:
  - a) tre o quattro testi scritti o multimediali, scelti secondo le funzioni e il lessico del *syllabus*;
  - b) attività comunicative e/o esercizi guidati per la comprensione globale dei testi;
  - c) esercizi di riflessione metalinguistica;
  - d) attività per il rinforzo del lessico.
4. MORFOSINTAXIS. Proponeva:
  - a) l'esemplificazione schematica delle regole grammaticali;
  - b) esercizi strutturali e/o attività comunicative di rinforzo.
5. TAREA FINAL: applicando le indicazioni dell'*Enfoque por tareas*, si proponeva qui la presentazione del compito finale: un prodotto realizzato con il lessico appreso e l'applicazione delle regole funzionali e grammaticali. Questa sezione prevedeva:
  - a) un testo o un esempio per guidare lo studente;
  - b) un'attività comunicativa per approfondire i temi trattati, e/o una traduzione;
  - c) la redazione di un testo da spedire al tutor *on line*.

Dopo aver definito il formato e i contenuti del corso, restava da determinare il tipo di materiali da includere. Partimmo dall'idea che un corso *on line* poteva risultare freddo per la mancanza dei rapporti affettivi che nascono in un'aula tradizionale, e che lavorare da soli poteva risultare demotivante, così decidemmo di inserire tutto ciò che potesse ravvivare, fare coraggio, *scaldare* l'ambiente, come vignette, foto, disegni, spezzoni di film, testi registrati o pagine *web* ufficiali a cui collegarsi attraverso dei *link*.

Sotto il costante controllo della nostra instancabile coordinatrice, ci mettemmo al lavoro dividendoci gli *Enlaces*. Io mi occupai del primo e del quarto.

### 2.2.3. *La piattaforma*

Qualche mese dopo il corso era pronto, e si rendeva necessario caricarlo sulla piattaforma: Elena Landone curò questo passaggio insieme al tecnico del CTU. Decidemmo che la piattaforma avrebbe avuto le seguenti sezioni:

1. PRINCIPAL: si trattava della *home page* del corso, che proponeva:
  - a) una breve presentazione del corso stesso,
  - b) due forum: il forum tecnico ed il forum didattico,
  - c) una bacheca per gli avvisi,
  - d) un calendario.
2. INFO: sezione in cui si presentavano informazioni di carattere pratico per lo sviluppo del corso.
3. CITAS: calendario.
4. MATERIAL: in questa sezione si trovava il materiale didattico: i *file* audio di *Pronuncia e ortografia*, e gli *Enlace*.
5. FORUM: in questa sezione si trovavano i due *link* di accesso ai forum, ai quali comunque si poteva accedere anche dalla *home page*.
6. TEST: test di rinforzo dei contenuti appresi nei sei *Enlace* con correzione automatica e *feedback*.
7. CIFRAS: questa sezione, destinata ai soli moderatori e tutor ed invisibile agli studenti, presentava i nomi dei partecipanti, il numero di accessi, i tempi di connessione e le pagine visitate da ciascuno.

### 2.2.4. *Il funzionamento del corso*

Il funzionamento del corso venne ottimizzato durante le prime quattro edizioni, per poi assestarsi definitivamente: nonostante i buoni propositi iniziali ci si rese conto che era comunque impossibile accogliere tutte le richieste di partecipazione e si fissò un numero massimo di partecipanti (quaranta) per agevolare la gestione del corso, e si confermò la divisione del corso in dodici settimane, due per ogni *Enlace*. Al termine della prima setti-

mana, entro la domenica a mezzanotte, gli studenti erano tenuti a spedire al tutor una *tarea intermedia*, cioè un compito preparatorio al compito finale previsto nella sezione *Tarea final*: si trattava di una breve produzione scritta, di circa 80 parole, che veniva ideata dal tutor stesso. Entro la mezzanotte della domenica della seconda settimana si doveva spedire la *tarea final*, il compito finale stabilito nell'*Enlace*. La *tarea final* non veniva valutata, bensì otteneva un giudizio sufficiente o insufficiente (in quest'ultimo caso lo studente era tenuto ad inviare un nuovo lavoro). Il tutor ogni settimana aggiornava il registro *on line* indicando i lavori consegnati.

La consegna di tutti i lavori dava diritto agli studenti a sostenere un breve test finale in aula durante la tredicesima settimana: il test in presenza era per noi la certezza che le persone presenti erano le stesse che avevano seguito le due settimane di corso, dato che il mezzo permetteva che altri svolgessero i compiti a nome dei partecipanti. La presenza in aula degli studenti era anche necessaria per verbalizzare il conseguimento dei tre crediti formativi di *Accertamento della conoscenza della lingua spagnola*.

#### 2.2.5. Monitoraggio

La professoressa Scaramuzza mi affidò il compito del monitoraggio del corso in tutte le sue edizioni fino al 2008, nonché, per alcune edizioni, quello tanto travolgente quanto complicato di tutor *on line*. Mi ero preparata al compito studiando la letteratura specifica, ma non pensavo che lo stesso potesse essere così complesso dal punto di vista relazionale. Nei normali rapporti in aula, infatti, il docente ha un suo spazio ed un ruolo ben definito, comunica *in tempo reale* agli studenti, che possono rispondere, guardarsi e ascoltarsi; una battuta, un sorriso o un gesto possono determinare l'andamento della lezione. Ogni frase, oltre che il contenuto, presenta un'intonazione che già ne spiega il significato, ed è accompagnata da sguardi e gesti che la connotano chiaramente. In un corso *on line*, al contrario, tutto è freddo e distaccato. Gli studenti non si conoscono, alcuni scrivono moltissimo mentre altri visitano il sito anche molte volte al giorno ma non si esprimono (il tutor ne è a conoscenza grazie alla sezione *Cifras*). Creare il giusto ambiente di apprendimento non è un compito facile. Il tutor deve moderare, incentivare, fare coraggio, creare il gruppo e poi tenere alta l'attenzione e la motivazione. Deve rispondere ai quesiti con spiegazioni chiare e concise, chiarire i dubbi, appianare le criticità. Anche dal punto di vista dello spazio e del tempo tutto cambia: nell'aula tradizionale il professore entra, vi resta per il tempo stabilito, poi esce. Nell'aula virtuale

deve collegarsi continuamente, magari per pochi secondi per verificare che non ci siano nuovi messaggi: deve fare in modo che ogni quesito abbia una pronta risposta per arginare la sensazione di abbandono e smarrimento che lo studente può provare. Il tutor deve riuscire ad infondere quel calore che caratterizza l'aula: si corre il rischio che la motivazione degli studenti passi ad essere soltanto estrinseca, finalizzata cioè al solo superamento del test finale e non al piacere di apprendere una nuova lingua.

La creazione del corso è stata la mia prima esperienza di scrittura di materiale didattico: la prof.ssa Scaramuzza ha sempre saputo quanto scrivere fosse il mio sogno, e non posso che ringraziarla per avermi offerto questa possibilità. Oggi scrivo libri di testo, e rileggendo gli *Enlace* 1 e 4 noto già alcune attività che ho poi perfezionato e riproposto nei miei manuali. Inoltre, credo che l'esperienza dell'insegnamento a distanza sia stata una parte fondamentale della mia formazione, non solo: credo si tratti di un'esperienza che tutti i docenti dovrebbero provare per meglio comprendere le dinamiche dell'aula.

I commenti degli studenti alla fine dei corsi sono sempre stati di grande calore ed entusiasmo: anche la sfida di riuscire ad insegnare una lingua viva attraverso un mezzo freddo è stata vinta.

### 2.3. LA SFIDA PIÙ GRANDE:

#### LA SPECIALIZZAZIONE IN LINGUISTICA ACQUISIZIONALE

L'anno successivo ottenni un Assegno di Ricerca che mi avrebbe permesso di collaborare a tempo pieno con l'università e di insegnare alla SILSIS<sup>6</sup> come formatrice.

I miei studi, fino ad allora, avevano una matrice fortemente contrastiva, come del resto è tradizione dell'ispanismo italiano. Avevo infatti trovato conferme alle mie convinzioni nel libro della professoressa Calvi del 1995 *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*, ed ai convegni dell'AISPI<sup>7</sup> avevo modo di consolidare le mie intuizioni.

Fu soprattutto con la tesi di laurea sull'Analisi degli Errori commessi da apprendenti italofofoni dello spagnolo come lingua straniera, e con tutta la letteratura che avevo avvicinato fino a quel periodo, che maturai la

---

<sup>6</sup> Scuola Interuniversitaria Lombarda di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario.

<sup>7</sup> Associazione Ispanisti Italiani.

convinzione dell'assoluta necessità di fondare le basi teoriche in un'ottica contrastiva. Per *ottica contrastiva* intendo la più moderna evoluzione della Linguistica Contrastiva, che mira a comprendere le cause di errori effettivamente commessi dagli apprendenti confrontando il sistema linguistico della lingua materna con quello della lingua meta. Nella sua applicazione pratica in aula, laddove è possibile riconoscere la causa interlinguistica dell'errore, l'insegnante può procedere, anche attraverso la spiegazione formale, a chiarire i dubbi dell'apprendente che, con la devianza dalla norma della lingua meta, dimostra di non dominarla. Nell'ottica contrastiva, quindi, è fondamentale conoscere il sistema linguistico della lingua materna dell'apprendente e quello della lingua meta.

Le mie convinzioni didattiche erano sicuramente condizionate dall'ambiente in cui mi trovavo ad insegnare: gruppi omogenei di studenti italofoni di spagnolo come lingua straniera, che condividevano quindi la stessa lingua materna e la stessa lingua meta, e che presentavano errori comuni, gli stessi errori che anche la tesi di laurea aveva evidenziato qualche anno prima.

In quell'epoca di certezze, la professoressa Scaramuzza mi disse che era tempo di conoscere a fondo la Linguistica Acquisizionale, e che avrei dovuto presentare un progetto di ricerca proprio in quell'ambito. La Linguistica Acquisizionale è una disciplina recente, è parte della Linguistica Applicata e si occupa dei processi di acquisizione della competenza linguistica di una lingua non materna, studiando essenzialmente le tappe di sviluppo dell'interlingua in un contesto spontaneo. Inoltre, si occupa della descrizione dei modelli che possono spiegare il processo di apprendimento e dei fattori che lo condizionano.

Abbiamo detto che nell'ottica contrastiva la lingua materna ricopre un ruolo fondamentale, in quanto un'alta percentuale del numero di errori commessi dall'apprendente è riconducibile ad essa; nella Linguistica Acquisizionale, al contrario, i processi di apprendimento vengono studiati *indipendentemente* dalla lingua materna dell'apprendente.

Ecco perché questa fu sicuramente la sfida più grande: la professoressa mi stava chiedendo di accantonare le mie convinzioni più profonde e condivise dall'ispanismo italiano, per avvicinarmi a studi di importanza mondiale che però non rientrano nella nostra tradizione.

Accettai la sfida. Dopo tre anni di studio e di silenzio, pubblicai *Problemas de Lingüística de la Adquisición y enseñanza del E/LE a itálofonos*, volumetto destinato ai futuri insegnanti di spagnolo in cui tentavo di riavvicinare la Linguistica Acquisizionale alla glottodidattica (la prima nacque anche per dare indicazioni alla seconda, ma ben presto ne prese le distanze, limitandosi al piano teorico).

Affinché la sfida fosse totale, dovevo inserirmi in un filone di ricerca ed applicarne i postulati teorici all'apprendimento dello spagnolo come lingua straniera da parte di apprendenti italofofoni, per poi, eventualmente, verificare se i risultati potevano essere confrontabili con quelli ottenuti in anni di studio nell'ottica contrastiva. Fu fondamentale studiare l'approccio funzionalista del Progetto di Pavia, incentrato sull'acquisizione dell'italiano come lingua seconda degli immigrati, ed il Progetto della *European Science Foundation* per l'insegnamento di lingue seconde. Dai loro risultati emergeva che l'interlingua degli apprendenti di una qualsiasi lingua meta presentava delle stesse sequenze di acquisizione, indipendentemente da quale fosse la loro lingua materna.

Vollì sperimentare l'emergenza delle sequenze di acquisizione, e studiai la recentissima Teoria della Processabilità, teorizzata nel 1998 da Pienemann nella sua prima versione, e nel 2005 da Pienemann, Di Biase e Kawaguchi nella sua seconda versione. La teoria spiega lo sviluppo dell'interlingua dell'apprendente a livello universale, ed è stata applicata con successo all'apprendimento dell'inglese, del tedesco, dell'italiano, del giapponese e dello svedese. Affinché la sfida fosse completa, applicai la teoria allo spagnolo, e contattai il professor Di Biase, residente in Australia, per chiarire alcuni dubbi che ostacolavano il mio lavoro: si dimostrò felice di aiutarmi e mi guidò in ogni difficoltà affiancandomi per molto tempo, agevolato dalla conoscenza dell'italiano e dello spagnolo. La professoressa Scaramuzza autorizzò un corso straordinario a numero chiuso e a frequenza obbligatoria: per poter realizzare lo studio avevo bisogno di un numero limitato di apprendenti principianti assoluti di spagnolo, a cui offrire dell'input orale e scritto. Trovai i volontari e tenni il corso per due settimane consecutive: due ore al giorno per dieci giorni. Registrai le loro produzioni orali dopo 10 e 20 ore di corso, poi feci la loro trascrizione e le analizzai secondo i principi della teoria. La professoressa mi spinse poi a presentare i dati a Napoli, al congresso annuale dell'AIItLA<sup>8</sup>, al congresso annuale di AESLA<sup>9</sup> a Madrid e al congresso AISPI a Padova l'anno successivo. La mia proposta di comunicazione venne accolta con attenzione e interesse proprio perché si trattava della prima applicazione della Teoria della Processabilità alla lingua spagnola.

Con la mia ricerca mi prefiggevo di dimostrare che sebbene le prime fasi dell'acquisizione dello spagnolo da parte di apprendenti italofofoni siano notoriamente poco complesse grazie all'affinità esistente tra le due lingue,

---

<sup>8</sup> Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Era il 2006.

<sup>9</sup> Asociación ESpañola de Lingüística Aplicada.

vi sono comunque evidenti difficoltà per quelle strutture il cui funzionamento in L1 ed L2 è dissimile. Scelsi di analizzare la formazione del plurale nelle unità lessicali in quanto essa è di tipo agglutinante e non fuso come nella lingua materna. Dimostrai che non vi sono apparenti difficoltà per gli apprendenti ad acquisire la formazione del plurale nelle unità lessicali: tutti gli apprendenti infatti raggiunsero appieno il secondo stadio di acquisizione già dopo sole dieci ore di lezione. La diversità tra i meccanismi di accordo non fu quindi un ostacolo.

Come ipotizzato dalla Teoria della Processabilità, la difficoltà risiede piuttosto nel riuscire ad elaborare *in itinere* il processo di unificazione dell'informazione grammaticale (specie il valore marcato del tratto) sia a livello intrasintagmatico e sia, maggiormente, a livello intersintagmatico. Pertanto, le difficoltà iniziarono a presentarsi nel momento in cui il contesto richiedeva l'accordo tra sostantivo e aggettivo oppure tra modificatore/specificatore e sostantivo: tutti gli apprendenti produssero correttamente l'accordo, ma la quantità di dati si ridusse notevolmente. Le difficoltà raggiunsero i picchi più alti quando il contesto richiedeva l'accordo tra sintagmi diversi: gli studenti evitavano di produrre la forma plurale, ma continuavano a produrre l'accordo frasale nella rassicurante forma singolare, prossima alla L1.

Contrariamente all'opinione di molti, quindi, attraverso la Teoria della Processabilità fu possibile dimostrare che anche nel caso di lingue affini l'acquisizione è un processo lento e graduale che non può essere sottovalutato né ignorato. Questa, per me, è un'altra sfida vinta.

#### 2.4. CONCLUSIONI

Ho tracciato i momenti salienti di quindici anni di ricerca, di sperimentazione, di studio e di passione. Nulla di tutto questo sarebbe stato possibile se quella professoressa lungimirante che pur già godeva di fama internazionale non avesse deciso di lottare per creare e coltivare un nuovo filone di studi all'interno della Sezione di Iberistica. Questa, a parer mio, è stata la sua sfida più grande.