

# LO SPAGNOLO D'AMERICA

Caratteristiche linguistiche e suggerimenti didattici per insegnanti di studenti ispanofoni.

*Maria Grazia Menegaldo*

## INDICE

### Introduzione

#### 1 Lo spagnolo in America: la situazione

#### 2 Breve storia dello spagnolo d'America

- 2.1. Gli abitanti del continente americano
- 2.2. Lo spagnolo d'America e le lingue indigene
- 2.3. Gli elementi negro-africani
- 2.4. L'influsso della variante andalusa
- 2.5. Lo spagnolo d'America : una lingua o tante lingue?

#### 3. Tratti particolari dello spagnolo d'America

- 3.1 Morfosintassi
  - 3.1.1 Il *voseo*
  - 3.1.2 Altri fenomeni morfologici e sintattici
- 3.2 Il vocabolario

#### 4. Apprendimento dell'italiano L2 da parte di studenti ispanofoni

- 4.1 Fonologia: somiglianze e differenze. Aspetti e proposte didattiche
  - 4.1.1. Vocalismo
  - 4.1.2. Consonantismo
  - 4.1.3. Tratti suprasegmentali
- 4.2 La grafia : somiglianze e differenze. Aspetti e proposte didattiche
- 4.3 Morfosintassi: le differenze. Aspetti e proposte didattiche
  - 4.2.1. Aspetti del sintagma nominale
  - 4.2.2. Aspetti del sintagma verbale
  - 4.2.3. Le preposizioni
  - 4.2.4. Didattica per la morfosintassi
- 4.4 Lessico
- 4.5 Brevi riflessioni metodologiche.

## Bibliografia

## INTRODUZIONE

Lo spagnolo iberico e quello ispanoamericano, pur essendo legati da un rapporto di filiazione diretta del secondo dal primo, sono entità linguistiche che hanno espresso ed esprimono culture distinte, risultato di eventi storici e sociali differenti. Il fatto che, a fianco di un corso di laurea che specializza in Lingua e Letteratura spagnola sia esistito un altro percorso di studio che specializzava in Lingue e Letterature ispanoamericane (il cui oggetto di interesse non era, come si potrebbe erroneamente pensare, l'insieme delle lingue amerindiane<sup>1</sup> quanto piuttosto lo studio delle culture e civiltà di matrice ispanica sviluppatesi nel Nuovo Mondo), non è sintomo di pura e sterile pedanteria, ma sta a dimostrare come vi sia la consapevolezza che la storia e le esperienze vissute dallo spagnolo (e dalla civiltà di cui esso è espressione) al di fuori della madrepatria ne abbiano modificato alcuni aspetti, rendendolo in qualche modo un'entità autonoma ed indipendente dalla lingua originale, pur continuando ad avere con questa un fortissimo legame di parentela.

Se ci si trovi o no di fronte due lingue completamente indipendenti è ancora oggi oggetto di discussione. Taluni studiosi, infatti, giustificano l'esistenza di alcuni tratti caratterizzanti lo spagnolo d'America considerandoli fenomeni indipendenti, realizzatisi *in loco*; tal altri, invece, li riscontrano nel castigliano regionale (ma non dialettale<sup>2</sup>) e li ritengono importati nell'America Latina direttamente dai colonizzatori. Da qualunque parte sia la ragione, resta il fatto che tali fenomeni, fonologici ma anche morfosintattici, richiedono di essere presi in considerazione in fase di insegnamento dell'italiano L2<sup>3</sup>, perché possono determinare negli studenti problemi di transfert negativo che conducono a delle difficoltà di apprendimento che sono differenti rispetto a quelle riscontrabili in allievi ispanofoni di origine iberica.

Nel breve discorso che segue si intende fornire una panoramica sullo spagnolo d'America, sia dal punto di vista storico che da quello linguistico, sottolineando quegli elementi sui quali si pensa sia opportuno porre particolare attenzione nel corso del processo di insegnamento/apprendimento della nostra lingua. Si spera, inoltre, di poter fornire qualche utile suggerimento didattico per affrontare simili situazioni e per intervenire in modo efficace in aiuto degli allievi.

---

<sup>1</sup> Secondo la tipologia linguistica, le lingue presenti nel mondo sono raggruppate in famiglie, aventi un antenato in comune. Per lingue amerindiane si intende l'insieme delle lingue, appartenenti ad una stessa famiglia composta da circa 610 membri, che erano già parlate nel continente americano prima della colonizzazione.

<sup>2</sup> Al contrario della situazione che si verifica con l'italiano, di cui si hanno forme regionali, dialetti italianizzati e dialetti veri e propri, il castigliano ha prodotto pochissime varianti regionali e non si contrappone a nessun dialetto.

<sup>3</sup> Per L1 o lingua materna si intende la lingua nazionale del Paese di provenienza, anche se in realtà la vera lingua materna sarebbe quella appresa per prima e attraverso la quale il nostro pensiero si struttura: in pratica, spesso è il dialetto con il quale veniamo prima di tutto in contatto nell'ambiente familiare di provenienza.

Per LS o lingua straniera si intende quella lingua che viene insegnata in un contesto nel quale essa è presente esclusivamente in ambiente di studio (ad esempio, a scuola).

Per L2 o lingua seconda quella lingua, diversa dalla materna, che viene appresa sia a scuola che nell'extrascuola, come accade, ad esempio, per quegli stranieri che si trasferiscono nel nostro Paese e che, oltre ad apprendere l'italiano in contesto istituzionale, sono ad esso esposti nella vita quotidiana.

Per L.E. o lingua etnica si intende una lingua che, pur non essendo materna, viene ugualmente usata in ambito familiare o nella comunità culturale di riferimento; è il caso dell'italiano appreso dai figli o dai nipoti dei nostri emigranti, abitualmente residenti al di fuori dell'Italia.

L'italiano può anche essere appreso come lingua classica; ciò avviene quando, nei Conservatori, se ne studia una variante collocata temporalmente tra il Cinquecento e l'Ottocento, all'epoca, cioè, della grande vitalità dell'opera italiana. Si tratta di una variante finita, rigida, non più in evoluzione.

## 1. LO SPAGNOLO D'AMERICA

La situazione linguistica non è uniforme in America.

*Lo spagnolo della Colombia è considerato il più ortodosso (in questo paese esiste una legge che prescrive l'uso corretto della lingua spagnola, mettendo al bando vocaboli appartenenti alle lingue straniere nonché le costruzioni grammaticali estranee all'indole della lingua spagnola). Al lato opposto si trovano lo spagnolo parlato a Cuba, soprattutto quello usato dai negri (che hanno dato vita alla letteratura cosiddetta afrocubana...) e quello usato in Argentina e in Uruguay, che risente dell'influenza delle lingue d'origine degli innumerevoli immigrati...*

(De Tomasso V., 1985).

La definizione “spagnolo d'America” si riferisce dunque ad un plurimo insieme di varianti di uno stesso idioma: il parlato di Cuba non è lo stesso usato in Argentina, in Messico, in Perù, in Cile... Quello degli altipiani si avvicina allo spagnolo di Castiglia molto di più di quello delle pianure e delle zone costiere, dove sono più accentuate le somiglianze con l'Andalusia; per spiegare tale realtà si è supposto che i castigliani si siano installati nelle terre alte, mentre gli andalusi e i canarini avrebbero preferito le pianure ed il litorale, cercando un clima più simile a quello delle regioni spagnole da cui provenivano.

*Convenzionalmente, dal punto di vista linguistico, il vecchio impero coloniale si divide in cinque grandi regioni: l'antillana, la messicana, l'andina, la cilena, la rioplatense...*

(De Tomasso, op. cit.).

Tale situazione, effetto dell'azione integrata di fattori diacronici<sup>4</sup> e diatopici<sup>5</sup>, implica una considerazione sul piano glottodidattico: nell'insegnare l'italiano a studenti provenienti dalle aree in questione non è sufficiente tenere conto della loro lingua materna (in effetti, lo spagnolo, almeno dal punto di vista dello scritto, accomuna tutti coloro che provengono da territori ispanofoni), ma va anche opportunamente considerata la variante di parlato presente nella zona d'origine.

## 2. BREVE STORIA DELLO SPAGNOLO D'AMERICA

Lo spagnolo in America è stato diffuso ad opera di una colonizzazione che ha avuto inizio quando nella terra d'origine la lingua aveva ormai consolidato i suoi tratti essenziali ed era prossima alla maturità, come è attestato dalla qualità della produzione letteraria ispanica di quegli anni. Fu introdotto nel Nuovo Mondo da individui di origine, estrazione sociale e cultura molto diverse, che crearono una nuova realtà sulla quale anche l'elemento indigeno ebbe il suo influsso; inoltre, nei quattrocento anni successivi, il costante afflusso di immigrati ha contribuito ad introdurre fattori di differenziazione. E' ovvio che la lingua parlata in queste terre rispecchi la complessità e la varietà della società di cui è espressione.

---

<sup>4</sup> La linguistica diacronica si occupa dello studio dei fenomeni linguistici nel loro evolversi nel tempo.

<sup>5</sup> La linguistica diatopica si occupa dello studio dei fenomeni linguistici nelle loro varianti geografiche

## 2.1 Gli abitanti del continente americano

Secondo Darcy Ribeiro, le popolazioni che abitarono ed abitano il continente americano vanno tripartiti in *popoli trapiantati*, *popoli testimoni* e *popoli nuovi*. Con la prima definizione egli contraddistingue gli europei che si stabilirono nelle zone più temperate (Stati Uniti, Canada, Argentina, Uruguay); con la seconda fa riferimento ai discendenti delle antiche civiltà (rappresentati da messicani, peruviani, boliviani e centroamericani); con la terza indica gli abitanti di Brasile, Cile, Paraguay, Colombia, Panama, Venezuela, Guayana e paesi antillani, luoghi nei quali si sono fuse varie etnie.

Le zone occupate dai cosiddetti “popoli trapiantati” hanno molto in comune con l’Europa, sia perché la maggior parte degli abitanti ne sono originari, sia perché le circostanze climatiche esistenti sono abbastanza vicine a quelle europee, per cui ne derivano coincidenze negli stili di vita.

In Argentina, uno degli stati più giovani del continente americano, la popolazione attuale è quasi tutta di origine europea. Gli emigranti vi approdarono dopo che il Paese aveva già conquistato l’indipendenza (1816) e si stabilirono su un territorio che era già abitato da *ladinos e gauchos*<sup>6</sup>. L’amalgama di soggetti di così diversa provenienza fa sì che l’Argentina sia una delle nazioni del Sudamerica con minori legami con la Spagna.

## 2.2 Lo spagnolo d’America e le lingue indigene

I rapporti storici e linguistici tra spagnolo e lingue indigene sono caratterizzati da problemi e fenomeni di superstrato<sup>7</sup>, di adstrato<sup>8</sup>, di substrato<sup>9</sup>, che costituiscono dei veri e propri fenomeni di transculturazione<sup>10</sup>.

*Attualmente le zone bilingui e quelle in cui dominano o prevalgono quasi esclusivamente le lingue amerindiane si estendono a partire dal Messico e passano per Guatemala, Honduras e El Salvador, si protendono lungo la costa del Pacifico dalla Colombia al Perù, procedono per le sierre e gli altipiani andini, scivolano attraverso le selve dell’Orinoco e del Rio delle Amazzoni e giungono alle regioni di confine di Argentina e Cile, oltre che attestarsi in piccole isole linguistiche sparse in tutto il territorio.*

(Traduzione da Lapesa, 1997)

Il possibile influsso delle lingue indigene sulla pronuncia dello spagnolo d’America è stato oggetto di un ampio dibattito; le tesi al momento più accreditate dimostrano però come quasi tutti i fenomeni indicati come sopravvivenza o risultato della fonetica india corrispondano a tratti simili

<sup>6</sup> Meticci, cioè figli di padri spagnoli e madri indigene. I primi, parlanti principalmente spagnolo, vivevano nei villaggi e si dedicavano ad agricoltura ed artigianato, i secondi, parlanti soprattutto guaraní, una lingua amerindiana, abitavano le campagne e si dedicavano all’allevamento ed alla caccia del bestiame.

<sup>7</sup> Influsso della lingua dominante su quella dominata: in questo caso, si tratta di penetrazione di ispanismi nelle lingue amerindiane precolombiane.

<sup>8</sup> Influenza reciproca tra lingue coesistenti, dovute a bilinguismo o a vicinanza territoriale.

<sup>9</sup> Influenza di una lingua dominata su quella dominante, grazie alla sopravvivenza di caratteristiche e di abiti che agiscono in maniera sotterranea, talvolta in uno stato di latenza che dura secoli.

<sup>10</sup> Passaggio da una cultura ad un’altra.

attestati in Spagna, per cui si suppone ci sia stato uno sviluppo parallelo all'interno dello spagnolo stesso.

Per quanto concerne l'intonazione, è possibile che permangano tratti preispanici: si rileva infatti una ricchezza di varietà in cui si alternano toni ascendenti e discendenti melodici che non esistono nel castigliano, che tende invece a moderare le inflessioni ed a mantenersi su una nota equilibrata.

Il contributo certo e consistente dato dalle lingue dominate alla dominante è ovviamente ben visibile nel lessico. Quando gli spagnoli giunsero nel nuovo continente, si trovarono di fronte ad una natura rigogliosa, caratterizzata dalla presenza di vegetali ed animali spesso sconosciuti, a cui era necessario dare un nome; anche il contatto con gli usi ed i costumi delle popolazioni autoctone implicò la necessità di adottare termini in grado di descrivere il nuovo. Per questo motivo molte parole delle lingue indigene furono adottate dai colonizzatori ed entrarono a far parte a pieno titolo dello spagnolo quotidiano

### 2.3 Gli elementi negro-africani

Anche la tratta degli schiavi provenienti dall'Africa ha dato un contributo alla costruzione dell'ispanoamericano: infatti in quest'ultimo si ravvisa la presenza di elementi lessicali di chiara origine africana. Si tratta soprattutto di parole indicanti piante, frutti, cibo e bevande, qualche aggettivo e qualche verbo.

### 2.4 L'influsso della variante andalusa

Lo spagnolo che giunse in America, nei primi tempi della colonizzazione, non perse i contatti con la madrepatria, venendo così a conoscenza della maggior parte dei cambiamenti verificatisi nella penisola europea durante la fase di stabilizzazione della lingua<sup>11</sup>. Accadde però che nelle isole si formasse un primo strato coloniale a maggioranza andalusa, che fu importantissimo per il successivo sviluppo linguistico perché ad esso si debbono alcuni fenomeni tipici che contraddistinguono ancora oggi lo spagnolo d'America; in particolare, la varietà meridionale del castigliano si caratterizza, tra l'altro, per:

defonologizzazione dell'opposizione /s/ - /θ/, con la presenza di

*seseo*<sup>12</sup> = generalizzazione di /s/

o di

*ceceo*<sup>13</sup> = generalizzazione di /ts/

defonologizzazione dell'opposizione /ʎ/ - /y/ a favore della generalizzazione di /y/ ; il fenomeno prende il nome di *yeísmo*<sup>14</sup>;

indebolimento della consonante finale di parola, resa con suono aspirato;

indebolimento del fonema /s/ preconsonantico; il suono o non viene prodotto, o viene aspirato o viene assimilato dalla consonante successiva<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> È durante questa fase (*Siglo de Oro*) che lo spagnolo assume i tratti fonologici e morfosintattici ancora oggi in uso.

<sup>12</sup> Le consonanti *c* e *z* vengono pronunciate come fricativa alveodentale sorda /s/ quando precedono i fonemi /i/ ed /e/. In spagnolo la corretta pronuncia è invece resa con una fricativa interdentale sorda /θ/.

<sup>13</sup> Davanti ad *e* ed *i* la fricativa alveodentale sorda /s/ viene erroneamente pronunciata come /ts/ o /dz/

<sup>14</sup> Fenomeno molto esteso in America Latina; in particolare, in Argentina si è passati dalla pronuncia del fonema laterale palatale sonoro ll /ʎ/ a quella del fonema fricativo palatale sonoro /ʒ/. es. CALLE [kaʒe]

<sup>15</sup> Es. escuela /ehkuela/

Questi tratti andalusi sono tutti presenti nello spagnolo d'America.

## 2.6. Lo spagnolo d'America : una lingua o tante lingue?

Nel complesso, lo spagnolo in America Latina, anche se con la presenza di sfumature d'uso tra le diverse nazioni, ha conservato una relativa unitarietà nonostante sia stato introdotto in un territorio molto vasto e sia entrato in contatto con realtà autoctone non omogenee; si è pertanto verificata una coesione linguistica forte all'interno del continente, una coesione linguistica modellata sul castigliano andaluso.<sup>16</sup> Va inoltre evidenziato che le differenze che intercorrono tra le varietà dello spagnolo ispanoamericano sono meno profonde e meno frequenti di quanto accada nelle varianti iberiche, a prova della effettiva unitarietà linguistica raggiunta.

Il dibattito sull'unità o sulla separazione linguistica in America Latina ha coinvolto non soltanto gli esperti di linguistica, ma anche altri settori ed ambiti della cultura e della politica, con una oscillazione a favore dell'una o dell'altra posizione a seconda degli eventi storici, sociali e politici che si andavano verificando.

A seguito del conseguimento dell'indipendenza dalla madrepatria, evento verificatosi in maniera cruenta, le giovani nazioni dell'America Latina assunsero, per reazione, una posizione apertamente critica nei confronti della lingua e della cultura spagnole, mirando ad ottenere autonomia anche in questi settori. Infatti nella produzione letteraria d'oltreoceano essi vedevano un elemento statico, antico, morto, e taluni giunsero addirittura a preferirle la lingua e cultura francesi, come attesta l'introduzione di numerosi gallicismi nel lessico ispanoamericano. In contraddizione con tanto desiderio di indipendenza resistette il purismo linguistico delle Accademie<sup>17</sup>, che mirava, appunto, alla conservazione formale e stilistica della lingua spagnola.

Alla fine del XIX sec. il dibattito sulla questione della lingua tornò a farsi acceso. Si temette che, essendo venuta meno la forza centripeta della Spagna, si potesse verificare quanto già accaduto nei territori dell'ex Impero Romano, cioè la frammentazione linguistica e la nascita di nuove entità, tra loro sorelle ma allo stesso tempo indipendenti una dall'altra e diversificate per alcuni tratti peculiari. Alcuni studiosi si spinsero addirittura a sostenere l'idea che il processo di separazione fosse già in atto e che stessero già nascendo i nuovi idiomi.<sup>18</sup>

Anche oggi alcuni nutrono perplessità rispetto al futuro dello spagnolo d'America, anche se al momento la tendenza dominante, specie nello scritto, sembra a condurre alla conservazione dell'unità linguistica all'interno del continente.

---

<sup>16</sup> Ciò è potuto accadere grazie alla superiorità numerica degli emigranti di origine Andalusia rispetto a quelli provenienti, ad esempio, dall'Aragona, dalla Castiglia, ecc.

<sup>17</sup> La Real Academia Española (R.A.E.), che vigilava sulla correttezza formale del castigliano, non dettava più legge direttamente nelle ex colonie, dove erano sorte delle Accademie nazionali, indipendenti l'una dall'altra. La prima accademia fondata nel continente fu la Academia Colombiana, nel 1871; la più giovane è invece la Academia Norteamericana de la Lengua Española, sorta nel 1973. Tutte queste accademie, fatta eccezione per la Academia Argentina de Letras e per la Academia Nazionale de Letras de Uruguay, sono oggi anche membri corrispondenti della R.A.E.

<sup>18</sup> I contrari a tale ipotesi dimostrarono però che la maggior parte delle particolarità linguistiche indicate come autonome erano presenti anche nella Spagna meridionale.

### 3. TRATTI PARTICOLARI DELLO SPAGNOLO D'AMERICA

Oltre che i già citati fenomeni linguistici di tipo fonologico, lo spagnolo d'America presenta anche i seguenti tratti caratteristici, da tenere in debita considerazione in occasione dell'insegnamento dell'italiano L2 a parlanti di ispanoamericano.

#### 3.1 Morfosintassi

##### 3.1.1 Il *voseo*

La genesi del *voseo* americano è complicata. Nello spagnolo medievale si passava con frequenza dal *tu* al *vos* o viceversa in una stessa frase o in frasi contigue, senza differenza di espressione. Nella Spagna del 1500 si dava del *tu* a chi era socialmente inferiore, oppure a coloro con i quali si era in rapporti di grande intimità; negli altri casi, anche quando tra gli interlocutori vi era una buona confidenza, si faceva uso del “voi”=*vos*. Con la generalizzazione della formula di rispetto “vuestra merced”, contrattasi poi nella forma “usted”, come tratto di rispetto, il *tu* recuperò terreno nel linguaggio familiare, a discapito del *vos*. Nei territori ispanoamericani, invece, si verificò una diffusione estesa dell'uso del *vos* e tale caratteristica è ancora dominante nella conversazione familiare in moltissimi Paesi, tra cui l'Argentina.

Il pronome *vos*, avendo assorbito anche il pronome personale singolare *tu*, concorda tanto con forme verbali singolari che plurali (es. *tu tienes* = *vos tienes*; *voi tenete* = *vos tenéis*); nel primo caso, però, al mantenimento del pronome personale soggetto di seconda persona plurale non ha corrisposto la conservazione anche dei pronomi indiretti di seconda persona plurale, cosicché vi è concordanza tra pronomi ed aggettivi di seconda persona singolari e plurali nell'espressione dell'elemento singolare (es. *tu prendi il tuo denaro* = *vos tomas tu dinero*): si è costruito, cioè, un paradigma pronominale composto dalla sequenza *vos-te-tuyo* (voi-te-tuo).

Altro avvenimento legato al *voseo* consiste nell'eliminazione della differenza esistente tra il pronome personale *voi*=*vosotros* e la forma di rispetto per la terza persona plurale *ustedes*: quest'ultima viene utilizzata tanto in situazione di rispetto quanto in quelle di confidenza, e la voce verbale adottata è sempre espressa alla terza persona plurale. Il paradigma pronominale di seconda persona plurale *vosotros-os-vuestro* esiste solamente come espressione retorica e molto reverenziale.

L'uso del *voseo* è anche un criterio di suddivisione geografica-linguistica per lo spagnolo americano, in quanto esistono tre aree linguistiche che si differenziano rispetto al suo uso; in dettaglio, il *voseo* domina nella regione de La Plata (e quindi in Argentina, Uruguay e Paraguay) e in America Centrale, il *tuteo*<sup>19</sup> in Perù, Messico e Carabi, mentre nel resto del continente i due tratti convivono. La tripartizione è dovuta, ancora, alla dislocazione dei colonizzatori andalusi, i quali importarono il *voseo* nella periferia dell'impero coloniale (dove si stabilirono), mentre i territori dell'area centrale, in stretto contatto con l'area geografica centrale della madrepatria, propendettero per l'uso delle norme linguistiche di essa caratteristiche.

##### 3.1.2 Altri fenomeni morfologici e sintattici

Nella morfologia e nella sintassi dello spagnolo d'America convivono tanto arcaismi, quanto innovazioni che nella penisola iberica sono attualmente meno sviluppate.

<sup>19</sup> Generalizzazione dell'uso del pronome personale *tu* in luogo di *usted*

Nelle zone del continente sudamericano in cui si ha la caduta della *s* finale di parola si sono verificati cambiamenti nel morfema nominale del numero, che può essere attualmente espresso per mezzo delle seguenti varietà:

- una diversità di timbro o di quantità delle vocali finali;
- rendendo sorda la consonante iniziale di parola;
- tramite una opposizione assenza/presenza della /-e/ finale;
- avvalendosi di articoli o altri determinanti anteposti a nomi maschili;
- facendo riferimento unicamente al morfema verbale del numero.

In Spagna si preferisce l'uso del singolare quando più soggetti realizzano la stessa azione servendosi di un unico strumento oppure quando l'azione si riferisce a vari oggetti nella stessa parte (es. "chiesero la parola alzando il braccio" = "pidieron la calabra levantando *el brazo*"). In America abbonda invece l'uso del plurale ("i contadini mossero le teste e si guardarono" = "los peones movieron *las cabezas* y se miraron").

In America i verbi *avere/haber* e *fare/hacer* non vengono utilizzati nella forma impersonale, così diffusa, invece, in Spagna; lì si preferisce una forma personale, nella quale il complemento oggetto di questi verbi assume la funzione di soggetto che compie l'azione e il verbo viene concordato con esso.

Nello spagnolo iberico esistono due forme per l'imperfetto congiuntivo, quella terminante in *-ra* e quella che si concludente in *-se*; in quello sudamericano la prima ha praticamente assorbito la seconda ed ha acquisito usi e significati che appartengono ad altri tempi verbali.

L'uso delle perifrasi verbali (cioè di costruzioni formate da un ausiliare in forma personale seguito da infinito, participio o gerundio del verbo coniugato e che esprimono modalità o intenzioni particolari nel compiere l'azione) è molto diffuso e preferito rispetto ad alcuni tempi verbali sintetici.

### 3.2 Il vocabolario

In generale, nel lessico americano abbondano termini che in Spagna appartengono ormai solamente al linguaggio letterario o che sono addirittura scomparsi. Ad esempio, è caratteristico l'uso dell'aggettivo *lindo* con il significato di bello/buono ( in sostituzione degli aggettivi *bonito* ed *hermoso*).

Fin dai primi anni della colonizzazione si sono osservati cambiamenti semantici che dimostrano come la lingua si sia adattata al nuovo contesto d'uso.

Anche il linguaggio marinaro ha dato un apporto notevole alla strutturazione dell'ispanoamericano.

Un particolare fenomeno di variazione semantica concerne l'acquisizione di accezioni oscure da parte di alcuni termini solamente in zone precise del Paese, cosicché si verifica la situazione per la quale una stessa parola mantiene il suo significato originale in quasi tutte le aree, tranne in quella/e in cui vi è stata modificazione di significato. Ciò costringe spesso ad usi traslati di alcuni vocaboli per evitare l'espressione diretta di qualcosa di sgradevole.

Lo spagnolo d'America è molto fecondo dal punto di vista della formazione di neologismi, che si originano dall'applicazione di tutte le forme possibili di derivazione.

Anche i forestierismi, conseguenza dell'immigrazione di gente proveniente da svariati Paesi, sono molto presenti, diversificandosi anche da regione a regione, a seconda delle località d'origine degli immigrati.

#### 4. APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2 DA PARTE DI STUDENTI ISPANOFONI <sup>20</sup>

Italiano e spagnolo sono due lingue affini, le più vicine all'interno del gruppo romanzo. Tale analogia si ripercuote sul processo di apprendimento<sup>21</sup>, talvolta in modo positivo, talaltra in maniera negativa. È un dato di fatto che un ispanofono, favorito dalla somiglianza intercorrente tra i due sistemi, progredisca rapidamente nel suo appropriarsi dei primi rudimenti dell'italiano; quella stessa similitudine, però, può trasformarsi in un intralcio nella fase successiva: la prima sensazione di familiarità che prova nei confronti dell'italiano si assottiglia a mano a mano che ne acquisisce maggiore conoscenza, dato che le false equivalenze e le analogie, formali ma non sempre sostanziali, spesso deludono le sue aspettative di facile apprendimento; in pratica, corre il rischio di sottovalutare le divergenze e di affidarsi esclusivamente ai punti di contatto, adattando totalmente fonologia, morfologia e sintassi dello spagnolo all'italiano. In questo caso non affina le proprie competenze e non va oltre un livello soglia di padronanza del nuovo sistema linguistico, nel quale emergono fortissime interferenze della lingua d'origine.

La vicinanza reale o apparente tra i due idiomi si manifesta diversamente a seconda dei piani linguistici considerati.

##### 4.1 Fonologia: somiglianze e differenze. Aspetti e proposte didattiche

###### 4.1.1 Vocali

In campo fonologico i due sistemi sono estremamente affini, o almeno così sembrano, data l'apparente coincidenza vocalica; in realtà, già in questo settore si evidenziano differenze interessanti, poichè l'identità è solamente di tipo grafico.

Il sistema vocalico spagnolo è pentavocalico, sia in ambito tonico<sup>22</sup> (con pronuncia semichiusa dei grafemi "e" ed "o") che atono<sup>23</sup> (con pronuncia semiaperta degli stessi grafemi). Per contro, in italiano esistono sette vocali toniche (con possibilità di realizzare altri due allofoni, per un totale di ben 3 possibili realizzazioni diverse di e ed o) e cinque atone (e in questo caso il grado di apertura delle vocali "e- o" è inverso rispetto allo spagnolo).

<sup>20</sup> L'aggettivo "spagnolo" sarà impropriamente usato da qui in poi come sinonimo di "ispanofono".

<sup>21</sup> Il percorso attraverso il quale si acquisisce una L2 ricalca le modalità grazie a cui si è costruita quella materna. Quest'ultima riveste un ruolo importante nella fase di apprendimento dell'interlingua (cioè di quella lingua intermedia che precede, attraverso un processo di strutturazione e ristrutturazione graduale, dalla L1 alla L2).

L'influenza della lingua materna è particolarmente attiva quando i sistemi linguistici in contatto sono vicini, facilitando a volte l'interferenza e a volte l'apprendimento. Lo studente inconsciamente confronta L1 ed L2 alla ricerca di elementi e strutture a) analoghe, b) corrispondenti o c) diverse, di cui si serve in modo differente a seconda del livello di padronanza della L2: le analogie e le corrispondenze nella fase iniziale, le differenze ad un livello intermedio, tutte e tre ad un livello avanzato. È evidente che i principianti avranno progressi più rapidi, proprio perché sfrutteranno al meglio i tratti comuni alle due lingue, mentre nella fase successiva, quella in cui il quadro di riferimento è la diversità, c'è il rischio che ci sia un rallentamento o addirittura un arresto dell'apprendimento ed una fossilizzazione delle strutture apprese. È in questo periodo che il supporto del docente diventa fondamentale.

<sup>22</sup> Le vocali toniche sono quelle su cui cade l'accento "forte" (tonico) della parola.

<sup>23</sup> Le vocali atone sono quelle su cui non cade l'accento "forte" della parola.

**Tavola riassuntiva delle vocali del castigliano**

SPAGNOLO							
Vocali toniche				Vocali atone			
	Anteriori	Centrali	Posteriori		Anteriori	Centrali	Posteriori
Chiuse Alte o	i		u	Chiuse Alte o	i		u
Semichiuse o Medioalte	e		o	Semichiuse o Medioalte			
Semiaperte o Mediobasse				Semiaperte o Mediobasse	ɛ		ɔ
Aperte Basse o		ɑ		Aperte Basse o		ɑ	

( Fonte: A.De Dominicis, *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*, pag.160)

**Tavola riassuntiva delle vocali dell'italiano**

ITALIANO							
Vocali toniche				Vocali atone			
	Anteriori	Centrali	Posteriori		Anteriori	Centrali	Posteriori
Chiuse Alte o	i		u	Chiuse Alte o	i		u
Semichiuse o Medioalte	e		o	Semichiuse o Medioalte	e		ɔ
Semiaperte o Mediobasse	ɛ		ɔ	Semiaperte o Mediobasse			
Aperte Basse o		ɑ		Aperte Basse o		ɑ	

(Fonte: A. De Dominicis, *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne* , pag.112)

La differenza di pronuncia dei diversi fonemi di *e/o* non va sottovalutata: non dobbiamo infatti dimenticare che la loro maggiore o minore apertura ha valore distintivo, cioè consente di distinguere due parole che sono perfettamente identiche nella forma (a parte il grado di apertura di queste due vocali, ovviamente), ma che hanno significato diverso<sup>24</sup>. Diviene pertanto importante curarne la corretta pronuncia, per non rischiare che l'allievo possa incorrere in errori di comprensione o di comunicazione, soprattutto nella prima fase di studio della nostra lingua (successivamente, la conoscenza di un più ampio patrimonio lessicale e l'esperienza di un maggior numero di contesti situazionali consente di desumere comunque il corretto significato del termine a partire dalla frase in cui questo è inserito e di utilizzare in modo esatto).

#### 4.1.2 Consonanti

La situazione si fa più complessa nel caso del consonantismo.

<sup>24</sup> Es. "la botte di vino rosso"= / la 'botte di 'vino rosso/ ; "le botte che ho preso"= / le 'botte keɔp'prezo/ (Canepari, bibliogr.)

**Tavola riassuntiva delle consonanti castigliane** (non sono inseriti alcuni allofoni)

	Bilabiali sorde sonore	Labiodent. sorde sonore	Interdentali sorde sonore	Alveodent. sorde sonore	Palatali sorde sonore	Velari sorde sonore
Occlusive	p b			t d		k g
Affricate					tʃ [dʒ]	
Nasali	m	[ɱ]		n	ɲ	
Polivibranti				r		
Monovibranti				ɾ		
Fricative	[β]	f	θ [ð]	s	[ʒ]	x
Approssimanti				ɹ		
Approssimanti laterali				l	ʎ	
Semiconsonanti					j	[w]

(Fonte: A. De Dominicis, *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*, pag.159)

**Tavola riassuntiva delle consonanti italiane**

	Bilabiali sorde sonore	Labiodentali sorde sonore	Alveodentali sorde sonore	Palatali sorde sonore	Velari sorde sonore
Occlusive	p b		t d		k g
Affricate			ts dz	tʃ [dʒ]	
Nasali	m		n	ɲ	
Polivibranti			r		
Fricative		f v	s z	ʃ	
Approssimanti laterali			l	ʎ	
Semiconsonanti				j	w

(Fonte: A. De Dominicis, *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*, pag.111)

La comparazione delle due tavole permette di individuare le differenze consonantiche<sup>25</sup> più evidenti tra le due lingue.

#### Sistemi fonologici a confronto : le differenze

	spagnolo	italiano
Affricata alveodentale sorda		/ ts /
Affricata alveodentale sonora		/ dz /
Fricativa bilabiale sonora	[ β ]	
Fricativa labiodentale sonora		/ v /
Fricativa interdendale sorda	/ θ /	
Fricativa interdendale sonora	/ ð /	
Fricativa palatale sorda		/ ʃ /
Fricativa velare sorda	/ x /	

<sup>25</sup> Il sistema consonantico italiano è molto vicino a quello dello spagnolo antico; manca dell'articolazione interdendale; presenta coppie di fonemi sordi/sonori nella maggior parte dei punti e dei modi di articolazione, cosa che non avviene in modo così diffuso in castigliano.

Come si nota dalla comparazione, lo studente ispanofono che apprende l'italiano deve imparare a pronunciare alcuni suoni consonantici che nella sua lingua non occorrono e a modificare l'impostazione di altri; ad esempio:

- in spagnolo al grafema *b* corrispondono due suoni distinti: il fonema /b/ e il suo allofono [β] (risultato di lenizione del precedente, cioè di un indebolimento dell'articolazione dell'occlusiva; esso realizza fonologicamente anche il grafema *v*), quest'ultimo verificantesi in posizione intervocalica; in italiano esiste solo /b/, in tutte le posizioni. L'allievo spagnolo deve apprendere a controllare il rilassamento della pronuncia di [β] ed a realizzare così i due distinti fonemi italiani /b/ e /v/;
- due fonemi che non si esistono in castigliano sono le affricate alveodentali /ts/ e /dz/, rispettivamente sorda e sonora. La loro esatta pronuncia ha rilievo soprattutto quando essi occorrono all'interno di parola: costituendo coppia minima<sup>26</sup>, determinano una variazione di significato tra due lessemi omografi (es. *razza* [rats:a] nell'accezione di specie, e *razza* [radz:a] inteso come nome di un tipo di pesce). Anche in questo caso, come accade per il grado di apertura vocalica, è bene insistere sulla corretta pronuncia dei due fonemi perché assegnano significato diverso a parole simili;
- inesistente in spagnolo è anche la fricativa palatale sorda /ʃ/ (es. *scialle* [ʃial:e]). Nel corso del passaggio da latino a volgare castigliano i lessemi iniziati con *sc* hanno subito un fenomeno di prostesi<sup>27</sup>, per cui all'italiano *scena* [ʃena] corrisponde lo spagnolo *escena* [esθena]. Questo fonema presenta allo studente due diversi problemi di pronuncia:
  - deve imparare ad articolare un suono assente nella sua lingua materna;
  - deve tenere sotto controllo la tendenza all'inserzione della *e* iniziale di parola, per giungere all'eliminazione di tale abito fonetico;
- un altro caso nel quale è bene insistere per l'acquisizione della corretta pronuncia concerne l'uso dei fonemi /s/ e /z/, anch'essi costituenti coppia minima. Infatti al grafema italiano *s* corrispondono due fonemi, uno sordo /s/ ed uno sonoro /z/; in particolare, il secondo non ha corrispondente in casigliano, per cui lo studente deve imparare ad articolarlo e soprattutto ad utilizzarlo nel contesto fonico.
- all'interno del gruppo delle lingue romanze l'italiano si caratterizza per il fenomeno della geminazione<sup>28</sup> consonantica, di cui lo spagnolo è privo. Per far acquisire l'uso corretto delle consonanti lunghe si possono proporre esercizi miranti al loro riconoscimento in contesti orali ed alla loro produzione; in pratica si tratta di far rilevare il diverso grado di intensità di pronuncia che le caratterizza. Particolarmente utile può essere il ricorso ad esercizi di confronto nei quali si inseriscono coppie di parole simili che si differenziano esclusivamente per la presenza o l'assenza della doppia (es. *pani/panni*). Specialmente con i principianti va fatto riferimento a coppie di parole concrete: al contrario di quanto si è detto in riferimento alle consonanti semplici (vd. dettato fonetico), il riferirsi ad oggetti concreti (e quindi il mettere in campo anche le proprie competenze semantiche) permette allo studente di associare i termini in contrasto ad elementi che ha esperito e ciò facilita la memorizzazione

<sup>26</sup> In ambito fonologico, per coppia minima si intende una coppia di suoni distinti che, presenti nella stessa posizione in due parole che sono perfettamente identiche in tutti gli altri suoni, consentono di distinguere il diverso significato.

Es. *pane* /pane/ ; *cane* /kane/

<sup>27</sup> Inserzione di un elemento fonico ad inizio di parola, per impedire una sequenza fonica illegale. Il fenomeno di prostesi o protesi riguarda tutte le sillabe iniziali di parola costituite da fonema /s/ + altro fonema consonantico.

<sup>28</sup> La maggior parte delle consonanti italiane, ad esclusione di SC /ʃ/, GL /k/ e GN /ɲ/, possono essere pronunciate brevi o lunghe, cioè avere maggiore o minore intensità. Il fenomeno delle doppie consonanti occorre in posizione intervocalica; non si verifica, invece, prima di consonante, a meno che non si tratti di /r/ e /l/. Possiede valore distintivo.

sia del suono che della grafia. Ci si può servire efficacemente anche del dettato, sia in chiave “classica”, con l’impiego di frasi contenenti coppie di parole con/senza geminata, sia di tipo fonologico; per porre maggiormente in risalto la differenza di sonorità va enfatizzata la pronuncia dei suoni lunghi.

Per quanto riguarda l’aspetto grafico, va sottolineato che mentre in italiano non esistono termini che iniziano con consonante geminata, ciò avviene in spagnolo ( *rr* e *ll* iniziali di parola; ciò è possibile non per un caso di geminazione, quanto piuttosto perché questi grafemi corrispondono ai fonemi /r/ e /ʎ/). Vi è la possibilità concreta che gli ispanofoni trasferiscano tale norma all’italiano, raddoppiando i grafemi ad inizio di parola quando, all’interno di una catena fonica, li percepiscono come maggiormente intensi, ed è per questo motivo che occorre insistere nel sottolineare che tale forma grafica non è corretta.

### *Aspetti e suggerimenti didattici*

Questo insistere sulla corretta pronuncia dell’italiano potrebbe sembrare pedissequa pedanteria, ma non è così, almeno se ci si prefigge lo scopo di far conseguire ai propri studenti la competenza comunicativa in italiano.

In ambito fonologico, qualunque apprendente una LS/L2 incontra generalmente difficoltà nel

- percepire correttamente i suoni > si tende a riconoscerli avendo come elemento di riferimento quelli caratteristici della propria L1;
- produrre i suoni > si tende a pronunciarli secondo le abitudini articolatorie della propria L1.

L’intervento dell’insegnante va pertanto finalizzato al superamento del transfert dalla lingua materna a quella oggetto di studio e ciò è possibile grazie alla presa di coscienza delle modalità attraverso le quali i vari foni vengono prodotti. A tale riguardo Canepari (op. citata) propone il ricorso al metodo fonetico<sup>29</sup>, che si serve di orogrammi<sup>30</sup> e di esercizi di ascolto/riconoscimento/produzione di suoni. Piuttosto che procedere dalla spiegazione fatta dall’insegnante su come articolare i diversi fonemi e proseguire poi con l’ascolto ripetuto dei suoni e con la produzione degli stessi, si pensa possa essere più proficuo e motivante un percorso che coinvolga in prima persona gli apprendenti, in attività di ricerca attiva così articolate:

- ascolto del suono da apprendere, prima isolato, poi inserito in sillabe e in parole;
- formulazione, da parte degli studenti, di ipotesi sulle modalità attraverso le quali esso si genera;
- osservazione del corrispondente orogramma e verifica delle ipotesi fatte in precedenza;
- esecuzione di esercizi miranti allo sviluppo delle abilità di riconoscimento del suono come, ad esempio, il dettato fonetico<sup>31</sup>;

<sup>29</sup> Il metodo si basa sul principio che lo studente, attraverso la conoscenza dell’apparato fono-articolatorio ed una corretta educazione all’ascolto ( finalizzata allo sviluppo della capacità di ascoltare, riconoscere, produrre suoni) non solo apprende la corretta pronuncia, ma perviene alla consapevolezza del *come* egli riesca a realizzare quegli stessi suoni, migliorando la propria competenza fonetica.

<sup>30</sup> Detto anche *spaccato sagittale* dell’apparato fono-articolatorio, consta di un’immagine dello stesso nella quale è possibile vedere esattamente modi e luoghi di articolazione dei singoli suoni.

<sup>31</sup> Si tratta di un dettato di suoni “senza senso”. Al contrario del dettato classicamente inteso, che utilizza parole di significato completo e che può distogliere l’attenzione dello studente dal piano fonologico per dirottarla su quello lessicale, il dettato fonetico si serve di sillabe o parole inventate; in questo modo l’allievo concentra la propria attenzione sugli aspetti sonori e non riceve aiuti di alcun genere dal contesto in cui la “parola” è inserita. La difficoltà va opportunamente graduata: l’esercizio non deve essere troppo semplice, altrimenti il discente potrebbe sottovalutarne la portata; non deve essere troppo complesso, per non demotivare a causa dell’eventuale incompetenza; deve essere di un gradino più complesso dell’effettiva competenza manifestata dallo studente, che, in questo modo, vive la sua

- esecuzione di esercizi per l'acquisizione degli automatismi nella produzione (registrati, riascoltati, commentati in classe, in attività collettive tutorate dal docente e svolte tra pari nelle quali la discussione sull'errore è finalizzata al miglioramento delle competenze di ciascuno);
- riflessione "metafonetica", anche in chiave contrastiva con la L1.

#### 4.1.3 Tratti soprasegmentali

Differenze tra i due idiomi esistono anche sul piano soprasegmentale, cioè a livello di intonazione della frase.

Canepari individua in italiano tre intonemi, quello conclusivo<sup>32</sup>, quello interrogativo<sup>33</sup> e quello sospensivo<sup>34</sup>, così come accade nel castigliano; la loro diversità consiste in una discesa del livello tonale ritardata dell'italiano rispetto all'altro idioma.

Utilizzare correttamente le intonazioni della lingua che si sta apprendendo significa servirsi di quest'ultima in modo consapevole, così come farebbe un nativo, dato che ciascuna di esse implica una diversa intenzionalità ed un diverso scopo da perseguire; per questo nel corso dell'insegnamento della lingua non se ne può sottovalutare l'importanza. Per focalizzare l'attenzione su questo punto risultano utili tutte le forme di drammatizzazione, che coinvolgono contemporaneamente non italofoeni e madrelingua, con l'indubbio vantaggio di poter contare sull'aiuto dei pari italiani per l'impostazione e per la correzione della pronuncia dei compagni; regola imprescindibile sarà l'obbligo a recitare per tutti i membri del gruppo. Con studenti principianti si possono proporre delle drammatizzazioni (il contesto situazionale nel quale avviene l'azione è ben definito, le battute sono date, lo scopo comunicativo è dichiarato; l'allievo deve concentrarsi esclusivamente sull'intonazione da dare alle frasi), con quelli di livello intermedio e avanzato si può fare ricorso alle diverse forme di role play (in questo caso sarà il gruppo di studenti che, prima di recitare, dovrà selezionare la situazione, inventare il dialogo adatto allo scopo da conseguire ed indicare il tipo di intonazione più adatta per esprimerlo). Le attività sono più motivanti se proposte sotto forma di gare a squadre; uno dei parametri di riferimento per il computo del punteggio (anzi, il più importante) sarà proprio la correttezza nell'intonazione: in tal modo si farà anche leva sul gioco di squadra, "costringendo" i madrelingua a dare suggerimenti efficaci e gli altri a pronunciare correttamente.

#### 4.2 Grafia: somiglianze e differenze. Aspetti e proposte didattiche

Tra la fonetica e la grafia di molte lingue raramente esiste una corrispondenza esatta grazie alla quale si può "scrivere come si parla". Vi sono idiomi, come l'inglese, nei quali tale corrispondenza quasi non esiste; al contrario, italiano e spagnolo sono caratterizzati dalla presenza di un buon quadro di reciprocità fonema/grafema, anche se esso non è totale. Nonostante tale caratteristica comune, frutto della parentela linguistica, lo studente spagnolo deve imparare a controllare alcuni elementi grafici che tra le due lingue differiscono, o in modo manifesto o in maniera più discreta.

#### *Digrammi e trigrammi*<sup>35</sup>

---

esecuzione come una sorta di sfida con se stesso e con le proprie capacità, ponendosi così in atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento (vd. concetto di "input+1" di Krashen).

<sup>32</sup> E' utilizzato per le affermazioni, quando il concetto è completo nella mente del parlante.

<sup>33</sup> E' usato con le domande totali, cioè con quelle che implicano una risposta netta ( sì/no).

<sup>34</sup> E' impiegato quando si vuole richiamare l'attenzione su quanto si sta dicendo.

Si osservi la seguente tabella

FONEMI O GRUPPI DI FONEMI	DIGRAMMI/TRIGRAMMI IN ITALIANO	DIGRAMMI/TRIGRAMMI IN SPAGNOLO
ku + a/e/i/o/	QUA/QUE/QUI/QUO	CUA/CUE/CUI/CUO
k + a/o/u	CA/CO/CU	CA/CO/CU QUA/QUO
k + e/i	CHE/CHI	QUE/QUI <sup>36</sup>
g + e/i	GHE/GHI	GUE/GUI <sup>37</sup>
tʃ + e/i	CE/CI	CHE/CHI
tʃ + a/o/u	CIA/CIO/CIU	CHA/CHO/CHU
ʎ + a/e/o	GLIA/GLIE/GLIO	LLA/LLE/LLO
ɲ + a/e/i/o/u	GNA/GNE/GNI/GNO/GNU	ÑA/ÑE/ÑI/ÑO/ÑU

Qui sopra sono messe a confronto alcuni gruppi di fonemi e le loro realizzazioni grafiche nelle due lingue. Non solo è evidentissima la diversità della soluzione rispettivamente adottata, ma è anche altrettanto chiaro come, in alcuni casi, uno stesso trigramma sia impiegato per rappresentare fonemi diversi!

I trigrammi italiani presenti in tabella vengono comunemente chiamati dagli insegnanti elementari “difficoltà ortografiche”, a sottolineare che anche per gli stessi madrelingua, nel corso del processo di apprendimento della strumentalità della lettura e della scrittura, essi costituiscono un problema. Nel caso dell’alunno ispanofono già secolarizzato in patria non si tratta solamente di memorizzare catene grafemiche e di ricordare quali segni usare e in quali contesti<sup>38</sup>, ma si tratta di destrutturare abitudini grafiche già consolidate per costruirne di nuove, talvolta contrastanti con i modelli in uso nella L1.

Il docente non può pensare né pretendere un immediato superamento della difficoltà; può, invece, essere d’aiuto con attività mirate.

Come esercizi finalizzati si possono proporre schede ortografiche come, ad esempio, quelle nelle quali sono contenute parole prive di quei grafemi sui quali si intende puntare l’attenzione, parole che debbono essere completate dagli studenti nel modo appropriato. I lessemi debbono avere riferimenti concreti, cosicché siano associati ad un oggetto reale, che corrisponde ad un’immagine mentale e ad una sequenza grafemica significativa; quest’ultima viene così memorizzata visivamente come un unicum significativo e riprodotta correttamente nello scritto. L’esercizio è più motivante se eseguito a coppie: i due giocatori hanno a disposizione anche materiali per il controllo (ad esempio, una scheda identica a quella data, completa e con i segni interessati in evidenza) e si correggono a vicenda.

Altra attività da fare in gruppo può essere la costruzione di poster contenenti immagini corredate di cartellini su cui è scritta la parola, con i grafemi di interesse in evidenza. Ciascun cartellone fa riferimento esclusivamente ad una “difficoltà ortografica” ed il materiale è reperito ed organizzato direttamente dagli studenti. Quando la competenza grafica è almeno parzialmente

<sup>35</sup> Per digramma si intende una coppia di grafemi che trascrive un fonema( es. SC - /ʃ/ ). Il trigramma, invece, è composto da tre grafemi (es. SCH - /sk/ )

<sup>36</sup> La u non viene pronunciata.

<sup>37</sup> La u non viene pronunciata, a meno che non sia sormontata da dieresi.

<sup>38</sup> E’ da ricordare, ad esempio, l’ulteriore complessità nella rappresentazione grafica dei fonemi /ku/, che sono generalmente espressi tramite la coppia QU, ma che in alcuni casi ( cuore, cuoco, scuola, proficuo...) sono trascritti con CU.

consolidata, si può chiedere di creare dei poster contrastivi nei quali far risaltare le diverse modalità di trascrizione di uno stesso suono adottate dalle due lingue.

Sempre sottoforma di gioco si può organizzare una ricerca sul testo scritto. In questa “caccia al trigramma”, organizzata in squadre, si chiede di cerchiare/sottolineare/individuare le parole contenenti il/i grafema/i che interessa/no e di riscriverle: vincerà la squadra che avrà individuato più lessemi. Per rendere il gioco più produttivo, ad ogni gruppo si assegna un testo diverso ma contenente lo stesso numero di elementi da scoprire; il tutto anche per evitare la tentazione di...copiare! Il gioco può essere proposto anche individualmente, come sfida con se stessi. Ciascuno studente ha una copia di un brano che viene letto dall'insegnante e deve evidenziare secondo le regole precedentemente date, poi riscrivere le parole; ne conseguirà un elenco, che sarà controllato ed al quale si assegnerà un punto per ciascun termine corretto riscritto.

Ci si può servire anche del dettato ortografico, un dettato nel quale predominano termini contenenti i grafemi da far fissare; tale tecnica, però, non va adottata in modo assoluto (la ripetitività costituisce motivo di noia e quindi di disinteresse), ma alternato con altri esercizi.

### *Accento*

Come in italiano, anche in spagnolo l'accento tonico

- può avere funzione distintiva;
- è semimobile, cioè può essere posizionato sull'ultima sillaba (parola *ultimale* o *tronca* o *ossitona*), sulla penultima (parola *penultimale* o *piana* o *parossitona*), sulla terz'ultima (parola *terzultimale* o *sdrucchiola* o *proparossitona*)<sup>39</sup>;

Differenze si riscontrano invece a livello scritto. In base a regole ortografiche peculiari, in spagnolo l'accento grafico può essere posto su termini di qualsiasi tipo ( es. *razón, fácil, célebre* ), mentre in italiano esso è espresso solamente su quelli tronchi. Poiché nelle due lingue ricorrono lessemi identici nella forma, ma con accenti in essi diversamente posizionati, e poiché all'interno dell'italiano stesso sono presenti parole identiche nel significante ma che modificano il loro significato in base alla posizione dell'accento (tonico: es. *capitano* / *capitàno*; grafico: es. *faro* / *farò*), gli studenti ispanofoni possono incontrare difficoltà nel leggere e pronunciare tali parole (l'uso più diffuso dell'accento grafico che si riscontra in castigliano è di notevole aiuto in caso di dubbio nella lettura e nella pronuncia). Anche in questo caso può essere utile fare ricorso ad esercizi di confronto tra termini, così come indicato per le consonanti geminate.

### *Apostrofo*

Italiano e spagnolo hanno sviluppato modalità attraverso le quali, in contesti ben precisi, è possibile “ridurre” una parola: si tratta del troncamento e dell'elisione.

Per quanto concerne il primo fenomeno, le due lingue ne fanno il medesimo uso (es. it. *bel(lo) cane*; sp. *primer(o) año*).

L'elisione è, invece, un tratto tipicamente italiano, impiegato per evitare la cacofonia derivante dalla posizione consecutiva di due vocali, contigue ma inserite una al finale di un termine e l'altra all'inizio del successivo. Nel parlato essa è decisamente molto diffusa, mentre nello scritto è subordinata a combinazioni di elementi fonetici e morfologici (es. uso dell'apostrofo con gli articoli indeterminativi, in cui l'elemento morfologico del genere si combina con la presenza o meno di alcuni fonemi specifici; oppure il suo impiego negli articoli determinativi singolari e nelle preposizioni articolate che essi formano, ma non nei determinativi plurali, fatta salva qualche eccezione).

<sup>39</sup> In italiano sono anche possibili parole quartultimali o bisdrucchiole, penultimali...anche se molto rare.

Una riflessione su questo aspetto della grafia dell'italiano va necessariamente associata a quella relativa agli aspetti morfologici indicati.

### *Segni di interpunzione*

I punti esclamativi e quelli interrogativi marcano l'andamento dell'intonazione di domande ed esclamazioni. In spagnolo essi vengono utilizzati tanto all'inizio ( ¡ ed ¿ ) quanto alla fine della frase ( ! ed ? ) ed è possibile combinarli tra loro.

Generalmente non è difficile far tralasciare l'abitudine ad inserire i punti invertiti all'inizio delle frasi italiane.

I segni che indicano le pause hanno uso simile; eccezione a tale affermazione è l'uso della virgola nella formula iniziale della corrispondenza in italiano (*Caro Giacomo,*), che è sostituita nello spagnolo dai due punti (*Querida María:* )

### 4.3 Morfosintassi: le differenze. Aspetti e proposte didattiche

In ambito morfosintattico il bilancio delle operazioni di transfert è piuttosto positivo, dato che esiste una analogia di fondo relativa alle strutture e al loro uso; tuttavia si riscontrano alcune differenze, che si vedranno ora di seguito in dettaglio che costituiscono generalmente delle difficoltà serie per l'apprendimento dell'italiano.

#### 4.3.1 Aspetti del sintagma nominale

All'interno del sintagma nominale le discrepanze più interessanti concernono:

- la formazione del plurale

Come si evince dal confronto delle tabelle seguenti, lo spagnolo forma il plurale servendosi essenzialmente di tre sole regole, che si applicano indipendentemente dal genere di riferimento e che hanno pochissime eccezioni; l'italiano, invece, usa marche diverse a seconda del genere ed è contraddistinto dalla presenza di numerose eccezioni.

SPAGNOLO			ITALIANO			
Singolari terminanti in	marca	Esempio singolare	Esempio plurale		Singolari terminanti in	Plurale
Vocale atona	-S	Niño	Niños	Femminili	-A	-E
E tonica		Dominó	Dominós		-CA	-CHE
O tonica					-GA	-GHE
					-CIA	-CIE, -CE
					-GIA	-GIE, -GE
					-À	-À
					-E	-I
Consonante	-ES	Razón	Razones	Maschili	-O	-I
A tonica		Rubì	Rubìes		-CO	-CI
I tonica					-GO	-GI; -GHI
U tonica					-E	-I
	-A			-I		
	-IO	-I				
	-IO (con I	-II (prima I				

					tonica)	tonica)
S in sillaba atona	-----	Lunes	Lunes			

Nell'applicazione della regola, i più comuni errori degli ispanofoni sono:

1. la trascrizione dei suoni /ke/ /ki/ ; /ge/ /gi/ rispettivamente con i grafemi QUE-QUI ; GUE-GUI ;
2. la formazione del plurale dei nomi terminanti in –CIA e –GIA ( problema comune anche agli studenti madrelingua)
3. la trasformazione fonetica delle velari /k/ e /g/ in /tʃ/ e /dʒ/ nei plurali dei nomi sdruciolli uscenti in –CO (es. medico/medici) e in –GO (es. astrologo/astrologi)

Non costituisce invece problema l'uso di sostantivi sovrabbondanti, sia perché il fenomeno esiste anche in castigliano, sia perché il contesto favorisce la selezione del termine più adatto.

- l'uso dell'articolo

#### 1. determinativo

SPAGNOLO			ITALIANO			Contesto d'uso: nomi che iniziano con
	Singolare	plurale		singolare	Plurale	
Maschile	EL <sup>40</sup>	LOS	Maschile	IL LO L'	I GLI ----	consonante <sup>41</sup>  S+cons.te, X, Z, SC, PN, PS,GN, semiconsonante  Vocale
Femminile	LA	LAS	Femminile	LA L'	LE ----	Consonante  Vocale

#### 2. indeterminativo

SPAGNOLO			ITALIANO			Contesto d'uso: nomi che iniziano con
	Singolare	plurale		singolare	plurale	
Maschile	UN	UNOS	Maschile	UN  UNO	-----	Vocale , consonante(escluso quanto per UNO)  S+cons. ,Z, X, PN,

<sup>40</sup> In spagnolo la parola "LO" non è un articolo, ma un pronome.

<sup>41</sup> Ad eccezione dei termini che iniziano con S+consonante ,Z , X, semiconsonante, GN, PN, PS.

						PS, SC, GN, semicons.
Femminile	UNA	UNAS	Femminile	UNA	---	Consonante
				UN'	---	vocale

Dalla comparazione emerge la maggiore regolarità dello spagnolo (8 articoli, tutti in coppia ordinata rispetto a genere / numero), a fronte di un sistema italiano in cui si ha un maggior numero di forme il cui utilizzo è determinato dal contesto fonotattico<sup>42</sup> e nel quale non si riscontra la presenza del plurale degli articoli indeterminativi<sup>43</sup>.

- Pronomi personali e particelle pronominali

Ambedue i sistemi presentano dei paradigmi pronominali ricchi di forme. In questo settore gli errori tipici degli ispanofoni concernono:

1. la combinazione del pronome complemento atono e di quello tonico >  
in castigliano si associano di norma le due forme  
*es. A mí me gusta leer libros*

in italiano la medesima costruzione è errata, anche se l'uso diffuso nel parlato fa sì che in alcune grammatiche venga accettata come possibile.  
*es. A me mi piace leggere libri\**

2. la combinazione del pronome complemento diretto ed indiretto di 3° persona singolare >

osserviamo la frase italiana *Compro qualcosa a lui*  
*A lui qualcosa compro*  
*Gli lo compro >>> Glielo compro*

I complementi diretto ed indiretto vengono preposti al verbo, invertiti di posizione e sostituiti dai corrispondenti pronomi, che si fondono in un'unica forma. La composizione di pronomi non è un fenomeno generalizzato: basti pensare alla stessa frase in senso riflessivo, quando si ha

*Compro qualcosa a me stesso*  
*A me stesso qualcosa compro*  
*Me lo compro*

nella quale non vi è fusione. I corrispondenti pronomi castigliani ( SE, LO) seguono sempre la forma non associativa, sia nelle frasi riflessive che in quelle non.

L'acquisizione di questa regola italiana richiede tempo agli studenti ispanofoni. Nel caso di principianti è bene insistere con forme di riparazione indiretta<sup>44</sup>. Con studenti già avviati alla riflessione linguistica e più padroni dello strumento-lingua, si possono proporre attività finalizzate ad indi-

<sup>42</sup> Insieme di suoni che seguono immediatamente l'articolo.

<sup>43</sup> Gli articoli partitivi (del, dello ,della,degli, delle, dei) coprono parzialmente tale assenza, anche se in realtà il loro significato corrisponde al concetto di "un po' di" / "alcuni/e"

<sup>44</sup> Si tratta di una forma di correzione nella quale l'insegnante non sottolinea direttamente l'errore, ma interviene proponendo la forma corretta quasi come se questa fosse un intercalare o una manifestazione di assenso a quanto detto dallo studente, in modo da non interrompere il fluire della comunicazione e da non far sentire lo studente ripreso, e quindi inadeguato nel suo uso della lingua.

es. studente: "...glielo\* prendo (per "me lo prendo")..."  
insegnante: "sì, ME LO prendo..."

viduare come funziona la regola e quale è il suo campo di applicazione, successivamente procedere ad una comparazione con la L1 alla ricerca delle differenze ed infine proporre esercizi per fissare la norma.

### 3. l'uso delle particelle pronominali

Si tratta di forme inesistenti in castigliano

NE > questa particella può:

sostituire un complemento diretto quando se ne prende in considerazione solamente una parte

es. *Quanti anni hai?*      *NE ho trenta*

sostituire un avverbio di luogo

es. *Eri a scuola?*      *NE sono appena tornato*

sostituire “di lui/lei; di questo/quello”

es. *Conosci Mara?*      *Ne ho sentito parlare*

avere valore neutro (di ciò/del fatto che)

es. *Sei sicuro?*      *Ne sono certo.*

CI > con valore locativo, cioè con funzione di sostituzione di un complemento di luogo

es. *Vai a casa ?*      *Sì, CI vado*

come pronome dimostrativo con valore neutro (ciò, questa cosa)

es. *Non credere a ciò > Non CI credere.*

E' bene insistere sull'apprendimento dell'uso delle particelle pronominali, che, non avendo corrispondenti nella L1 dell'apprendente, costituiscono un'ulteriore difficoltà; si può eventualmente seguire il percorso già indicato per il pronome combinato.

#### 4.3.2 Aspetti del sintagma verbale

##### *La coniugazione verbale: aspetti fonetici e morfologici*

Rispetto al sintagma verbale gli studi rilevano come possibile campo di transfert negativo sia la forma della coniugazione verbale che l'uso di alcuni tempi e modi.

Un primo elemento che rientra nella casistica dei possibili errori di apprendenti ispanofoni fa riferimento a fenomeni che si verificano sul piano della coniugazione dei verbi e che sono contemporaneamente fonologici e morfologici. Tipico di questo settore è la sostituzione delle desinenze verbali italiane con forme simili dello spagnolo:

es. imperfetto indicativo italiano      *ama-vo*

es. imperfetto indicativo spagnolo      *ama-ba*

Il fenomeno ha due concause. La prima è di tipo fonologico: come già detto nel relativo paragrafo, in spagnolo il fonema /b/ intervocalico viene pronunciato con un rilassamento [β] e assorbe anche la pronuncia del fonema /v/, inesistente in questa lingua (ma presente nello scritto come grafema V).

La seconda è di carattere morfologico: in alcuni tempi del castigliano le desinenze della prima e terza persona singolare coincidono. Data la concomitanza di questi due fattori, l'esempio citato occorre molto spesso. Esercizi utili possono essere sia quelli di ordine fonologico che quelli miranti alla memorizzazione corretta delle desinenze, proposti in giochi di squadra oppure in sfide personali, oltre che alcuni esercizi di matrice strutturale, a cui fare ricorso però nella fase della fissione.

*La coniugazione verbale: modi e tempi*

Confrontando i due sistemi verbali, rispetto a modalità e temporalità dell'azione si riscontra un'analogia sostanziale nella quasi totalità della struttura, anche se le due lingue adottano forme peculiari (es. le diverse desinenze delle voci verbali).

Le divergenze emergono essenzialmente rispetto a

- a) uso degli ausiliari;
- b) uso del passato prossimo e del passato remoto;
- c) natura del congiuntivo;
- d) uso dei tempi del condizionale;
- e) perifrasi verbali;
- f) forma passiva;
- h) periodo ipotetico della realtà

A. Uso degli ausiliari

Nella tabella che segue sono indicati gli ausiliari impiegati nelle due lingue ed il loro contesto d'uso.

SPAGNOLO		ITALIANO	
Forma attiva Forma riflessiva Forma impersonale Passiva riflessa	HABER	Forma attiva di verbi transitivi e della maggior parte degli intransitivi	AVERE
Forma passiva "Voz pasiva de agente" <sup>45</sup>	SER	Forma attiva di verbi in accusativi, di intransitivi di movimento, di verbi che indicano stato in luogo, dei verbi pronominali. Forma riflessiva Forma impersonale Forma passiva	ESSERE
Forma passiva "Voz pasiva de estado" <sup>46</sup>	ESTAR		

I tre verbi ausiliari dello spagnolo hanno campi d'azione ben definiti e ciascuno di essi è in corrispondenza biunivoca con specifiche forme del verbo.

<sup>45</sup> Esprime un'azione nella quale si pone maggiore enfasi sull'oggetto che subisce il fatto piuttosto che sull'agente che lo compie.

<sup>46</sup> Indica il risultato di un'azione, con senso di durata.

In italiano, invece, i due ausiliari co-gestiscono la forma attiva, dividendosi tra verbi di differente natura; questo costituisce un primo problema per gli ispanofoni, abituati ad una distinzione più netta. A ciò si aggiunge la variazione di numero che subisce il participio passato quando è associato al verbo essere. In castigliano il participio passato è invariabile in qualunque contesto sia impiegato (es. *yo he comido* / *Nosotros hemos comido*) e sono il soggetto e l'ausiliare ad indicare la singolarità/pluralità di chi compie l'azione. In italiano, quando è retto dal verbo essere, il participio passato si comporta come un aggettivo, concordando nel numero con la quantità di agenti espressa dal soggetto (*io sono andatO* / *Noi siamo andatI*)

#### B. Uso del passato prossimo e del passato remoto;

Lo spagnolo americano<sup>47</sup> indica con il Pretérito Perfecto (passato prossimo) un evento accaduto in precedenza e non concluso, che si estende fino al momento in cui si parla<sup>48</sup> e con il Pretérito Indefinido (passato remoto) avvenimenti successi e già terminati, indipendentemente dalla lontananza o vicinanza del loro accadimento rispetto al presente; tra i due è il tempo con maggiore frequenza d'uso.

La differenza tra il Pretérito Perfecto ed il passato prossimo sta nel fatto che il primo non è un tempo narrativo (il secondo è usato spessissimo nella narrazione, sostituendo sempre più spesso il passato remoto) e che ha valore esclusivamente temporale, mentre il passato prossimo esprime anche lo stadio di avanzamento di un'azione (iniziale, di sviluppo, di fine), resa in spagnolo con la perifrasi "tener + participio".

#### C. Natura del congiuntivo

Più che di differenza formale, si può parlare di una diversa concezione dell'azione futura. In italiano si può pensare ad un evento futuro come indubbio, certo (e in questo caso ci si serve del futuro indicativo) oppure come probabile (nel qual caso si ricorre al presente congiuntivo). In spagnolo le azioni future sono sempre potenziali, incerte, anche quando sono narrate attraverso il tempo futuro; nelle subordinate tale senso di potenzialità è reso con l'uso del Subjuntivo presente<sup>49</sup>, molto diffuso nelle orazioni secondarie (a dimostrazione di quanto detto si porta ad esempio il, caso delle subordinate temporali, nelle quali l'idea di proiezione nel futuro dell'azione è resa, appunto, con il Subjuntivo, laddove in italiano si ricorre all'indicativo futuro).

Altra differenza si riscontra nell'uso del congiuntivo e dell'indicativo retti da verbi di opinione. In italiano questi essere seguiti tanto dall'indicativo quanto dal congiuntivo, a seconda della maggiore o minore probabilità di accadimento; viceversa, in castigliano richiedono sempre l'indicativo, a meno che la frase non sia negativa (nel qual caso si ricorre al congiuntivo, a sottolineare nuovamente l'assenza di certezza).

Imparare ad usare correttamente il modo congiuntivo è un'altra difficoltà con la quale gli ispanofoni debbono fare i conti.

<sup>47</sup> Il castigliano peninsulare, invece, assegna al passato prossimo un campo d'azione vasto, che comprende sia eventi iniziati nel passato, non ancora conclusi nel presente e con possibilità di proiezione nel futuro, sia eventi iniziati e conclusi in un passato recente, così come accade in italiano. Con il passato remoto esprime azioni che non sono collegate con il presente, che sono trascorse in un tempo lontano, definitivamente passate.

<sup>48</sup> Così come accade con il present perfect inglese.

<sup>49</sup> In dimensione culturale si potrebbe azzardare l'ipotesi per la quale tale soluzione linguistica esprima esattamente il fatalismo iberico ("Si Dios quiere" / Se Dio vuole), che affonda le proprie radici nel fatalismo arabo ("Inshallà" / Il futuro è nelle mani di Dio: la divinità gestisce il futuro, che non è dimensione umana. Non è un caso che l'arabo sia privo di tempo futuro) portato in Spagna durante la conquista da parte degli arabi.

## D. Uso del condizionale

Il condizionale esprime tanto una modalità di svolgimento di un'azione, quanto la temporalità dell'evento, ed è in questo settore che si riscontrano diversità interessanti. In spagnolo il condizionale indica un "futuro relativo" ma anche le diverse possibilità del verificarsi di un fatto, ed è compreso all'interno della coniugazione del modo indicativo; l'italiano ne fa un modo verbale indipendente. La discrepanza tra le due lingue è, a livello di struttura superficiale, nelle modalità d'uso dei tempi del condizionale (alternanza semplice/composto in situazioni aventi stessa struttura profonda) e nella sostituzione di forme condizionali con altre del futuro.

	SPAGNOLO	ITALIANO
Ipotesi nel futuro o nel presente	Cond. semplice	Cond. Semplice
Futuro in relazione con il passato	Cond. SEMPLICE Nos confirmaron que el avión <i>llegaría</i> puntual	Cond.COMPOSTO Ci confermarono che l'aereo <i>sarebbe</i> arrivato puntuale
Possibilità nel passato	Cond.SEMPLICE Era un señor muy mayor. <i>Tendría unos</i> noventa años	FUTURO ANTERIORE <sup>50</sup> Era un uomo molto anziano. <i>Avrà</i> avuto circa novant'anni
Valore concessivo	Cond. SEMPLICE <i>Tendría</i> muy buenas intenciones, pero no lo demostraba	FUTURO ANTERIORE <i>Avrà</i> avuto buone intenzioni, però non lo dimostrava.
Forma di cortesia	Cond. semplice	Cond.semplice
Incertezza nelle domande e congetture, in riferimento ad imperfetto o passato remoto	Cond.SEMPLICE <i>¿ Estarían</i> enfadados por algo ?	FUTURO ANTERIORE <i>Saranno</i> stati arrabbiati per qualcosa?
Cortesia	Cond.semplice	Cond.semplice
Modestia	Cond.semplice	Cond.semplice
Azione futura anteriore ad un'altra futura in relazione con il passato	Cond.composto	Cond.composto
Ipotesi non realizzata nel passato	Cond.composto	Cond.composto
Probabilità in un passato anteriore a un altro passato	Cond.COMPOSTO Lo llamé anche pero no contestó al teléfono. <i>Habría</i> salido	FUTUROANTERIORE L'ho chiamato ieri notte ma non ha risposto. <i>Sarà</i> uscito
Incertezza nelle domande e congetture, in riferimento a trapassato prossimo	Cond.composto	Cond.composto

## F. Perifrasi verbali

Le perifrasi verbali<sup>51</sup> castigliane seguono la costruzione verbo finito<sup>52</sup> + forma infinitiva,

<sup>50</sup> Il valore di "futuro relativo" in italiano è espresso, appunto, dalle forme del futuro.

<sup>51</sup> Le perifrasi sono costruzioni piuttosto comuni in spagnolo. Con questo termine si intende una circonlocuzione, cioè un'espressione costituita da più parole che, unitamente, esprimono un unico significato.

Es. *Voy ad escribirme en un curso de guitarra* ( mi iscriverò ad un corso di chitarra ): l'azione indicata verrà compiuta in tempi brevi; inoltre si esprime chiaramente l'intenzione di eseguirla.

<sup>52</sup> Verbi di moto, oppure aventi significato in grado di esprimere la progressione dell'azione.

(collegati spesso da una preposizione). Possono indicare possibilità futura, intenzionalità nel compiere in futuro una determinata azione, continuità nel procedere di un evento, conclusione di un fatto, ecc. A seconda della forma infinitiva retta dal verbo principale si classificano in infinitive, gerundiali e participiali. Molto frequenti, sono preferite a forme verbali sintetiche anche per la maggiore esaustività di significato.

In italiano le perifrasi non sono contemplate in quanto tali; ad esse si avvicinano le locuzioni composte da verbo di movimento + gerundio e quelle fatte di stare + gerundio (la corrispondente forma castigliana è *estar* + gerundio); nonostante l'esistenza di queste due costruzioni, si preferisce servirsi di subordinate esplicite.

L'alta frequenza delle perifrasi fa sì che gli ispanofoni tendano a trasferirle abitualmente dalla L1 alla LS/L2, incorrendo in errore.

#### G. Forma passiva

Un verbo, in base al tipo di relazione che instaura con il soggetto della frase in cui è contestualizzato, può assumere la forma attiva o quella passiva: nella prima chi agisce è il soggetto, nella seconda il vero agente è rappresentato dal complemento d'agente/ di causa efficiente (che compie l'azione su un soggetto che la subisce).

In italiano, qualunque sia la forma adottata, il significato della frase si mantiene intatto; ciò che cambia non è il ruolo dei personaggi dell'evento, quanto piuttosto il rapporto grammaticale che li lega tra loro e al verbo<sup>53</sup>. È un po' come se si stesse considerando lo stesso evento osservandolo da punti di vista vari.

Pur esistente, la forma passiva in spagnolo occorre con minore frequenza e le si preferisce la *pasiva refleja*<sup>54</sup>. La difficoltà che un ispanofono può incontrare non sta tanto nell'apprendimento della struttura italiana, quanto piuttosto nell'utilizzarla con la frequenza dei madrelingua e nel non ricorrere ad una trasposizione tout court della *pasiva refleja*.

#### H. Periodo ipotetico della realtà

In generale, a livello di significato le tre forme del periodo ipotetico (della realtà, della possibilità, dell'impossibilità) trovano corrispondenza tra le due lingue.

Sul piano della forma, invece, va evidenziato che, dato che lo spagnolo non prevede la coesistenza di due voci verbali al tempo futuro nella medesima frase. Lo schema del periodo ipotetico della realtà è

a) presente-presente >> *si lo ves, se lo preguntas*

b) presente-futuro >> *si se lo dices, no te lo perdonare nunca*

la costruzione italiana futuro-futuro (*se lo vedrai glielo chiederai*)

risulta inusuale e scorretta all'orecchio degli studenti ispanofoni ed è quindi bene insistere per far interiorizzare questa regola.

#### 4.3.3. Le preposizioni

<sup>53</sup> Si tratta, cioè, di un cambiamento che avviene esclusivamente a livello di struttura superficiale della frase, non a quello di struttura profonda.

<sup>54</sup> La costruzione nota con la denominazione di *pasiva refleja* è una struttura, originatasi nel XVI sec., che ha progressivamente sostituito la vera e propria forma passiva. Si formula secondo il seguente schema: *se* + verbo transitivo in 3° persona singolare o plurale + soggetto.

Come accade con le altre categorie di parole invariabili, anche l'apprendere ad usare in maniera appropriata le preposizioni costituisce un problema serio, anzi, sicuramente uno dei più seri in cui gli studenti stranieri possono imbattersi durante il loro percorso di studio, e gli ispanofoni non fanno eccezione. E' questo un ambito nel quale essi operano un consistente transfert negativo, affidandosi spesso in modo esagerato alla propria competenza in L1 e sottovalutando le frequenti asimmetrie esistenti tra le due lingue affini.

Il caso forse più eclatante di diversità concerne la preposizione A. In spagnolo introduce il complemento oggetto quando questo si riferisce a persone ed animali (che possono o no essere determinati), ma non quando si riferisce ad oggetto. Per contro, in italiano il complemento diretto (e il termine sottolinea il legame stretto con il verbo, a cui è connesso in modo immediato) non è introdotto da alcuna preposizione.<sup>55</sup>

sp. *He visto A Maria*

it. *Ho visto / Maria*

Un altro utilizzo di questa preposizione che non è coincidente concerne il dominio del complemento di luogo, in particolare

- stato in luogo

sp. *Estoy EN Madrid*

it. *Sono A Madrid*

- moto a luogo

sp. *Voy A las montañas*

it. *Vado IN montagna*

In senso ampio, si può affermare che, se da un lato si riscontrano notevoli affinità nell'uso delle preposizioni, dall'altro anche le discrepanze sono numerose<sup>56</sup> e di non scarso rilievo per cui, una volta individuati i casi generali in cui deve essere utilizzata una specifica preposizione, si deve necessariamente procedere all'analisi di quei contesti nei quali lo stesso complemento si serve di un connettore diverso da quello che occorre con più frequenza.

A studenti principianti si può proporre un approccio "visivo", facendo associare ciascuna preposizione ( nel suo impiego più consueto) ad un'immagine o a un disegno: ad esempio, per la preposizione IN si possono dare figure che richiamino l'idea di "all'interno di uno spazio delimitato (delle pecore dentro un ovile, una matita dentro un astuccio, un oggetto all'interno di una scatola...); una volta che l'allievo ha acquisito competenza nell'uso generale, si passa a proporre situazioni nelle quali il medesimo complemento viene introdotto da altre preposizioni. Se si vuole un risultato veramente duraturo nel tempo occorre lasciar liberi gli alunni di ricercare e sperimentare attivamente anche in questo settore, senza cadere nella tentazione di fornire a priori la regola grammaticale. Con studenti di livello intermedio si può proporre una prima attività di ricerca di tipo contrastivo, alla scoperta di analogie e diversità. Con allievi di livello avanzato, infine, si possono predisporre esercizi di comparazione tra verbi preposizionali spagnoli (es. *soñar CON*; *pensare EN*; ecc.) ed italiani, per rilevare quali specifiche preposizioni vengono rispettivamente utilizzate (una buona ricerca sul vocabolario potrebbe rivelarsi veramente utile). Inoltre si possono proporre attività di approfondimento a partire da modismi, proverbi, formule, routines, per cogliere in che modo la scelta di una certa preposizione ha influito sul significato metaforico della frase stessa.

#### 4.3.4 Didattica per la morfosintassi

<sup>55</sup> In alcuni italiani regionali o nei dialetti è possibile ascoltare, a livello colloquiale, frasi costruite secondo la forma verbo transitivo + A + complemento oggetto ( es. *Ho chiamato A lui*), che però sono del tutto scorrette.

<sup>56</sup> Oltre a differenze di ordine generale, va anche evidenziato che molti verbi che reggono preposizioni richiedono, appunto, preposizioni diverse nelle due lingue, ad esempio sp. *Ir DE caza* it. *Andare A caccia*

La didattica della morfosintassi parte dalla scoperta delle regole che determinano il corretto funzionamento di una lingua, scoperta che si realizza attraverso l'applicazione del metodo della ricerca, con modalità individuali e di gruppo. L'insegnante stimola la curiosità dello studente (a seconda dell'età si può attivarla attraverso il gioco, la sfida verso se stessi, oppure soddisfacendo un naturale bisogno di regolarizzazione dei sistemi linguistici che è invece tipico dell'adulto) e la sua motivazione a capire come e perché un sistema linguistico si comporti secondo certe norme piuttosto che secondo altre; successivamente il docente si limita a fornire materiali e supporto "tecnico", lasciando agli apprendenti il compito di individuare le regole. Dalla riflessione linguistica si passa poi alla fissione di quanto scoperto, sia attraverso esercizi di reimpiego creativo, sia per mezzo di esercizi strutturali, che consentono di costruire un meccanismo d'uso inconsapevole (che si fonda, però, su una coscienza metalinguistica derivante dal coinvolgimento diretto nell'esplorazione linguistica). Lo studente, soggetto attivo che ricerca, si pone domande e si dà spiegazioni, sperimenta la lingua e se ne appropria, aggancia poi le nuove conoscenze a quelle precedentemente acquisite, ampliando quella rete mentale della conoscenza grammaticale che è il risultato dell'interazione della sua competenza bi/plurilingue.

#### 4.4 Lessico

Un campo nel quale si verifica più spesso transfert negativo dalla L1 alla LS/L2 è quello lessicale. Accade con una certa frequenza che due termini si somiglino molto sul piano del significante ma differiscano nel significato ( paronimi, detti comunemente " falsi amici"; es. *imbarazzata* =impacciata ed *embarazada* =incinta). Il fatto è dovuto, ancora, alla comune origine latina, che ha determinato la presenza di una quantità importante di lessemi simili nella forma, quando non addirittura identici (ma ciò non implica necessariamente una esatta corrispondenza dei significati).

Lo studente spagnolo che affronta lo studio dell'italiano entra in contatto fin dall'inizio con i paronimi, o falsi amici, non senza effetti talvolta addirittura comici<sup>57</sup> a livello di comprensione del messaggio; esistono ovviamente anche contesti nei quali il fraintendimento è impossibile, mentre esso è in agguato quando le due parole hanno una parentela anche nel significato. Tutte queste parole sono state classificate in categorie che si rifanno a gradazioni differenti del livello di somiglianza: esistono, cioè,

a. sinonimi > la forma è estremamente simile, il significato varia per piccole sfumature ed è relativo a contesti d'uso appena dissimili.

Le due lingue condividono molte parole: *amico*, *professore*, *aula*, *corso* sono vocaboli immediatamente chiari per un ispanofono, anche se l'accezione ad essi data nella sua L1 è leggermente diversa ed essi vengono inseriti in contesti più restrittivi<sup>58</sup>. Le difficoltà emergono a livello di produzione scritta: è abbastanza comune, e spesso indipendente dal livello di padronanza della lingua, che si compia un'operazione di transfert dalla lingua materna all'altra nell'ortografia (*amigo*; *profesor*; *curso*...).

Ecco alcuni esempi di sinonimi:

---

<sup>57</sup> Ad esempio, un italiano che sentisse dire da uno spagnolo la frase "Ayer comí una gamba" ("Ieri ho mangiato un gambero") potrebbe intendere l'affermazione con l'accezione di "Ieri ho mangiato una gamba" e pensare di trovarsi di fronte ad un cannibale!

<sup>58</sup> Per esempio, *professore* indica in italiano sia medico famoso che docente (tranne che di scuola elementare), mentre in spagnolo solamente persona dedita all'insegnamento.

spagnolo	italiano
<i>propio</i>	<i>proprio</i>
<i>yo</i>	<i>io</i>
<i>siempre</i>	<i>sempre</i>
<i>Inglaterra</i>	<i>Inghilterra</i>
<i>conocer</i>	<i>conoscere</i>
<i>correr</i>	<i>correre</i>
<i>nacimiento</i>	<i>nascita</i>
<i>como</i>	<i>come</i>

Un altro gruppo di “falsi amici” è composto da sinonimi che, nel passaggio dal latino alle lingue romanze, hanno subito un cambiamento di genere; ne sono esempio i termini

<i>sangre</i> s. f.	<i>sangue</i> s. m.
<i>flor</i> s. f.	<i>fiore</i> s.m.

che possono determinare errori nel campo della concordanza del genere quando sono associati ad articoli ed aggettivi.

b. omonimi > si tratta di termini che sono equivalenti nella forma, ma che hanno significato più dissimile rispetto ai sinonimi (quando non è addirittura diverso).

Es.

spagnolo	italiano
<i>entrar</i>	<i>entrare</i>
<i>enfermo</i>	<i>infermo</i>

c. paronimi > la denominazione “falsi amici” si spiega se si pensa a come si può sentire uno studente, in questo caso ispanofono, che, alle prese con le problematiche che comporta l’apprendimento di una lingua altra, si imbatte, ad esempio, nella parola “illustrato”. Dopo aver magari faticato per comprendere l’uso dei tempi e dei modi verbali italiani, crede di trovarsi finalmente di fronte ad un input linguistico “facile”, di comprensione immediata; nulla di più sbagliato: quella catena di suoni così familiare, che nella sua L1 ha l’accezione di “persona colta”, ora significa “disegnato, con illustrazioni”. La sensazione di sgomento è sicuramente notevole, così come la delusione rispetto all’aspettativa di una facile comprensione! Ecco alcuni esempi di paronimi

<i>spagnolo</i>	<i>italiano</i>	<i>spagnolo</i>	<i>italiano</i>
<i>parecer</i>	<i>sembrare</i>	<i>sembrar</i>	<i>seminare</i>
<i>subir</i>	<i>salire</i>	<i>salir</i>	<i>salire</i>
<i>mirar</i>	<i>guardare</i>	<i>guardar</i>	<i>conservare</i>
<i>apuntar</i>	<i>mirare</i>	<i>mirar</i>	<i>guardare</i>
<i>sufrir</i>	<i>subire</i>	<i>subir</i>	<i>salire</i>
<i>ir</i>	<i>andare</i>	<i>andar</i>	<i>camminare</i>
<i>poner</i>	<i>mettere</i>	<i>meter</i>	<i>introdurre</i>
<i>coger</i>	<i>prendere</i>	<i>prender</i>	<i>accendere</i>
<i>azuelo</i>	<i>amo</i>	<i>amo</i>	<i>zio</i>
<i>taller</i>	<i>officina</i>	<i>oficina</i>	<i>ufficio</i>
<i>vinagre</i>	<i>aceto</i>	<i>aceite</i>	<i>olio</i>

Altri paronimi sono dovuti a prestiti linguistici che le due lingue si sono reciprocamente fatte nel corso dei secoli

<i>necesidad</i>	<b><i>bisogno</i></b>	<b><i>bisoño</i></b>	<i>recluta</i>
<i>confites</i>	<b><i>confetti</i></b>	<b><i>confeti</i></b>	<i>coriandoli</i>
<i>rápido</i>	<b><i>svelto</i></b>	<b><i>esbelto</i></b>	<i>snello</i>
<i>zapato</i>	<b><i>scarpa</i></b>	<b><i>escarpa</i></b>	<i>scarpata</i>
<i>papel pequeño</i>	<b><i>foglietto</i></b>	<b><i>folleto</i></b>	<i>opuscolo</i>
<i>defecto</i>	<b><i>magagna</i></b>	<b><i>magaña</i></b>	<i>astuzia</i>
<i>golpe</i>	<b><i>colpo di stato</i></b>	<b><i>golpe</i></b>	<i>colpo</i>

Non tutti i paronimi costituiscono un impedimento all'apprendimento, specie nel caso in cui il contesto non lasci adito a dubbi; ma è meglio non affidarsi troppo alla propria lingua materna, pena problemi di comunicazione specialmente quando la distanza tra le due accezioni è notevole.

L'intervento didattico è diverso a seconda della categoria di parole che si ha di fronte. Nel caso dei sinonimi deve mettere prima di tutto in luce i grafemi rispetto ai quali c'è disuguaglianza e poi puntare alla fissione della corretta grafia, abbinando esercizi di ascolto, di produzione orale consapevole (nella quale, cioè, l'apprendente pronuncia con intenzionalità quanto dice, facendo attenzione a *come* lo fa e controllando le proprie emissioni sonore) e di scrittura, sia sotto dettatura che in maniera autonoma. Nel caso di omografi e paronimi, un insegnamento di tipo contrastivo viene ancora in aiuto. Fermo restando che non ha senso proporre agli studenti liste di parole (o magari addirittura tabelle con termini nelle due lingue a confronto) da memorizzare, si pensa sia più proficuo costruire tali elenchi o tabelle insieme agli studenti, come vera e propria attività di ricerca, corredandole di esempi concreti bilingui (immagini nelle prime fasi, frasi successivamente), cosicché la differenza di grafia, di significato e di uso sia sempre ben evidente e a disposizione in caso di incertezza d'uso; sono da proporre anche esercizi per il reimpiego creativo delle parole apprese, sia in forma scritta, con l'invenzione di frasi che le contengano, sia con attività di role play.

#### 4.5 Brevi riflessioni metodologiche. Conclusioni

Come già accennato più volte nei diversi paragrafi di questo saggio, si ritiene che la metodologia più adatta all'insegnamento dell'italiano ad ispanofoni si fondi su un approccio di tipo contrastivo, grazie al quale si procede ad una operazione continua di confronto tra i due sistemi linguistici. Ciò consente di sfruttare le somiglianze con l'idioma d'origine quando ciò consente di facilitare l'apprendimento e di ancorare le nuove conoscenze linguistiche alla complessa rete mentale che il soggetto ha costruito durante la fase di sviluppo della competenza in L1; nel contempo permette di evidenziare le discrepanze, puntando così ad eliminare fenomeni di *trasfert* negativo.

Ogni atto linguistico va prodotto in contesti situazionali concreti ed autentici; in questo modo tanto le abilità linguistiche quanto quelle pragmatiche si sviluppano efficacemente, consentendo di acquisire la piena comunicativa.

Data l'affinità dei due idiomi, si può passare in tempi piuttosto brevi alla fase della produzione autonoma, sia in forma orale che scritta, perché le attinenze tra i due sistemi sopperiscono inizialmente alla parziale incompetenza nell'ambito dell'italiano.

Altro aspetto indispensabile, e quindi da curare con attenzione, consiste nel far acquisire un adeguato patrimonio di conoscenze relativo alla cultura italiana (in senso nazionale e locale) Paese: la consapevolezza degli usi e dei costumi consente di capire quelle sfumature di significato che fanno la differenza tra un parlante nativo ed uno non nativo (un esempio: i modi di dire). L'atto

linguistico viene così inquadrato nella sua totalità perché prende in esame tanto gli aspetti strumentali quanto quelli culturali.

Per quanto concerne la riflessione linguistica si può procedere con il giusto equilibrio di riflessione implicita ed esplicita, curando sempre il coinvolgimento attivo degli studenti nelle fasi di scoperta delle regole, che solo in questo modo saranno poi riutilizzate in applicazioni consapevoli (e sicuramente più efficaci rispetto allo scopo ed alla natura del messaggio).

Tutti questi aspetti concorrono ad una evoluzione più rapida dell'interlingua, con un più ampio autocontrollo dei fenomeni di interferenza.

A conclusione di questo lavoro si spera di aver fornito informazioni e suggerimenti efficaci a coloro che si trovano ad operare nell'ambito dell'insegnamento delle lingue affini.

## BIBLIOGRAFIA

Balboni P.E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci editore

Berschin M., Sevilla J. Fernández, Felixberger J., *La lingua spagnola. Diffusione. Storia. Struttura*, ed. ital. Di Pietro Taravacci, Firenze, Le Lettere

Calvi M.V., 1995, *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini scientifica ed.

Canepari L., 1997, *Dizionario di pronuncia italiana*, Bologna, Zanichelli ed.

Canepari L., "La fonetica dell'italiano", modulo di fonetica del MASTER ITALS, Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Venezia

Canepari L., 2003, "La fonetica nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano", in *RIVISTA ITALS*, anno I, n°I, Perugia, Guerra Edizioni

Costamagna L., Marcaccio A. "Linguistica contrastiva: italiano-spagnolo (argentino)" *ICON, Italian Culture on the Net*

De Dominicis A., 1997, *Fonologia comparata delle principali lingue europee moderne*, Bologna, CLUEB ed.

De Tomasso, V., 1985, *Panorama della letteratura ispanoamericana*, Roma, Bonacci Editore

Lapesa, R., 1997, *Historia de la lengua española*, 9ª reimpresión, Madrid, Editorial Griego

Ribeiro, D., 1975, *As Américas e a Civilização*, trad.ital di A. Pescetto, *Le Americhe e la civiltà*, Torino

Secudí S., Schepisi G., 1992, *Falsos amigos al acecho. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra spagnolo e italiano*, Bologna, Zanichelli ed.