

DAR CLASE EN EL AULA

Insidie e risorse nell'insegnamento di lingue affini

Maria Isabella MININNI

ABSTRACT • *Dar clase en el aula. Risks and opportunities in the teaching of related languages.* Spanish, being near to Italian, is often seen as a language easy to learn for Italian native speakers. This kind of prejudice perpetuated by wrong and trivial evaluations is probably the first obstacle that a teacher must overcome in her work; on the other hand, media, especially music and cinema, have made Spanish a so widespread and known language, that the interest of young generations in it has grown rapidly, while only a few years ago it was even excluded, in Italy, from public education. This work proposes some reflections on the methodological frameworks used at present in the teaching of Spanish Language in Italian Secondary School, through a reasoned research conducted with the trainees of the T.F.A., working on recent publications (methods, courses, manuals) and on original documents that a teacher of Spanish as a foreign language has at her disposition, with a special attention for the discussion of students' elaborations of single didactical unities.

KEYWORDS • spanish language, spanish culture, teachers, secondary school, T.F.A.

L'INSEGNAMENTO della lingua spagnola in Italia ha registrato negli ultimi decenni un forte incremento nella scuola secondaria di I e II grado, in particolare in seguito all'emanazione della Legge n. 53 del 28 marzo 2003: tale legge, nota anche come "Riforma Moratti", stabiliva infatti che nella scuola secondaria di I grado – la ex "scuola media" – si introducesse lo studio di una seconda lingua dell'Unione Europea. Da allora, come osserva Valentina Nanetti:

sebbene non vada dimenticato che si parla appunto di "introdurre" allo studio della lingua con tutti i vincoli derivanti dalle caratteristiche di questa particolare fascia scolastica [...] ogni anno una percentuale sempre più ampia degli alunni della scuola secondaria di I grado sceglie lo spagnolo come seconda lingua straniera (Nanetti 2007).

Negli anni successivi all'applicazione della legge – complice l'interesse dei più giovani verso un Paese che presentava aspetti spiccatamente ludici e innovativi, socialmente e culturalmente stimolanti – si cominciò ad avvertire un sensibile aumento nella richiesta dello spagnolo come LS anche nella scuola secondaria di II grado e in breve tempo si venne a configurare un panorama inedito nell'ambito della formazione scolastica italiana che vedeva d'improvviso la lingua e la cultura spagnola come nuove protagoniste nei diversi percorsi di studio dei discenti nostrani: i dati forniti dalla Consejería de Educación dell'Ambasciata di Spagna in Italia, aggiornati alla fine del primo triennio di attuazione della Riforma, indicano che

nella scuola secondaria di I grado la percentuale di studenti iscritti che hanno scelto l'idioma iberico come seconda lingua passa dal 6,1% dell'a.s. 2004-2005 al 16,1% dell'a.s. 2007-2008¹.

In merito a questo fenomeno repentino e determinante per le sorti dell'insegnamento dello spagnolo in Italia, va ricordato che fino alla metà degli anni Ottanta del secolo scorso nel sistema educativo italiano la lingua spagnola non soltanto era trascurata a vantaggio di altri idiomi egemoni e 'veicolari' come l'inglese o 'di cultura' come il francese, ma veniva altresì considerata semplice e accessibile agli italofoeni tanto da non meritare l'impegno adeguato ad apprenderla né tantomeno l'attenzione necessaria degli specialisti: basti pensare all'insieme "datato e tascabile" (Marello 1989) dei dizionari bilingui italiano-spagnolo² e alla carenza dei materiali didattici (Calvi 1995, Nanetti 2007) fino ad allora a disposizione.

Il pregiudizio perpetrato da errate e banali valutazioni è forse, ancora oggi, il primo ostacolo che l'insegnante di spagnolo deve saper superare dinanzi allo studente che si dispone a conoscere i rudimenti della lingua: è di fatto evidente che al di là del genuino interesse nei confronti di una cultura percepita dagli adolescenti come nuova e trasgressiva, la scelta dello spagnolo come LS è derivata e deriva anche dalla sua presunta facilità di acquisizione. Il pericolo di sottovalutazione che trae origine dall'affinità insidiosa tra le nostre due lingue romanze – italiano e spagnolo appunto – deve essere scongiurato fin dal primo contatto dell'insegnante con i propri studenti e a qualunque livello di apprendimento, che si tratti dei giovanissimi nella scuola secondaria di I grado o dei giovani studenti negli Istituti e nei Licei. È fondamentale dunque che il docente si ponga fin da subito l'obiettivo di riscattare la lingua che si appresta a insegnare dalla visione riduttiva e tradizionale che l'ha troppo a lungo relegata a ruoli subalterni in nome della spesso fallace somiglianza con la nostra LM. Del resto l'opinione fasulla da contrastare ha radici profonde e rinvia anche a riflessioni autorevoli: diceva Cervantes per bocca di Don Chisciotte che "el traducir de lenguas fáciles ni arguye ingenio ni elocución, como no le arguye el que traslada ni el que copia un papel de otro papel" (Cervantes 2004: 1032), riferendosi alla (immaginaria) traduzione in spagnolo di un libro italiano. Dunque Cervantes pensava che spagnolo e italiano fossero "lenguas fáciles", per le quali non occorre rivelare acume né stile nel tradurle mutuamente: sappiamo bene che questa affermazione non è affatto vera eppure tale radicato convincimento resiste al tempo e per essere scardinato necessita di opportuni interventi che oggi – considerata l'ampia diffusione della lingua spagnola nelle nostre scuole pubbliche – l'insegnante può e deve mettere in atto.

L'avvio del lavoro con gli abilitandi all'insegnamento di Lingua Spagnola nei corsi del T.F.A. ha dimostrato che questa inveterata concezione – lo spagnolo è una lingua facile per gli italofoeni – sopravvive e li riguarda ancora direttamente in quanto laureati e specializzati in quell'idioma; si è scelto pertanto di intraprendere insieme un percorso di avvicinamento alla didattica della lingua in questione partendo proprio da quel presupposto e cercando anzi di trarne profitto. Posto che la predisposizione dei discenti nei confronti della lingua spagnola risulta in genere favorevole grazie a un agevole accesso alla comprensione, come mantenerne vivo l'interesse in aula? Che metodi adottare? Quali obiettivi perseguire?

Per tentare di trovare risposta a questi interrogativi si è deciso di prendere le mosse da un'indagine ragionata sulle proposte editoriali recenti (metodi, corsi, manuali ecc.) e sui materiali autentici a disposizione dell'insegnante di spagnolo come LS per giungere poi all'elaborazione di singole unità didattiche presentate da ognuno dei corsisti e discusse insieme

¹ I dati sono consultabili al sito <<http://educacion.es/exterior.it>>

² Fino al 1989 i dizionari bilingui italiano-spagnolo erano di fatto davvero pochi se escludiamo *Il nuovo dizionario spagnolo-italiano e italiano-spagnolo* di Lucio Ambruzzi (Torino, Paravia, 1973), *Il dizionario fraseologico completo italiano-spagnolo e spagnolo-italiano* di Sebastiano Carbonell (Milano, Hoepli, 1989) e il *Diccionario italiano-español, español-italiano* di Emilio Martínez Amador (Barcelona, Sopena, 1988). Vedi a questo proposito Marello (1989) e Calvo Rigual (2007).

allo scopo di mettere in luce le soluzioni e gli approcci di efficace realizzazione così come i tentativi trascurabili o da evitare. I materiali sottoposti all'attenzione dei corsisti presentavano sia il progetto di lavoro globale previsto da alcuni manuali di recente pubblicazione destinati all'insegnamento dello spagnolo come LS³, sia la prima unità didattica di ciascuno di essi, al fine di esaminarne eventuali differenze e analogie nella proposta di uno stesso contenuto: soltanto uno dei testi presi in considerazione, *Amigo sincero* (Calvi, Provoste 1995) si proponeva come corso di spagnolo per italiani; questo manuale in un unico volume si è rivelato di fatto – malgrado l'edizione ormai superata per ragioni cronologiche⁴ – il più efficace e apprezzato dai corsisti proprio in virtù della sua specificità basata sull'approccio contrastivo tra italiano e spagnolo ed è risultato, a posteriori, anche il più funzionale in relazione a uno degli obiettivi da perseguire ovvero quello di trasformare un preconetto persistente e diffuso nel punto di forza del metodo di insegnamento.

È senz'altro vero infatti che la trasparenza e la somiglianza (ingannevole) tra le due lingue sono da considerarsi ottime risorse almeno nella fase di avvicinamento allo spagnolo come LS perché tali prerogative consentono di adottare fin dalla prima lezione la LS stessa. Quindi, se da un lato l'inevitabile vicinanza tra spagnolo e italiano genera false illusioni di equivalenza, dall'altro permette però all'insegnante di introdurre i discenti alla conoscenza della LS immergendoli prontamente nella realtà dei suoni che la veicolano e dei segni grafici che la identificano senza dover superare alcun passaggio previo e confermandone, al contempo, l'autentica diversità. Nel presentarsi alla classe usando la LS e attivando i primi rudimentali processi comunicativi, l'insegnante di lingua spagnola non può non avvertire l'attenzione palpabile degli studenti che sono in grado di cogliere buona parte di quanto viene pronunciato sebbene siano privi di competenze acquisite in precedenza, e sono quindi meglio disposti a seguire e a memorizzare formule e singoli elementi lessicali traendone compiacimento immediato:

Senza dubbio, grazie al “vocabolario potenziale” dovuto alle affinità, il discente raggiunge piuttosto agevolmente il “vocabolario soglia” (*threshold vocabulary*), cioè quello che consente di attivare i processi di alto livello (*top down*), basati sui concetti; nel caso di lingue distanti, invece, le opacità sono tali da bloccare le strategie di lettura normalmente attivate nella L1: l'attenzione si concentra sui processi di “basso livello”, orientati sulle forme e l'incapacità di accedere al senso del testo produce un senso di frustrazione (Calvi 2004: 64).

L'esposizione diretta alla LS sebbene auspicabile deve tuttavia ottemperare oltreché alle normative ministeriali previste anche alle necessità derivate da situazioni diversificate (tipo di scuola, impegno orario, realtà sociale di riferimento...) ma soprattutto deve essere opportunamente adeguata alle esigenze del gruppo classe: il lavoro dell'insegnante rivolto agli studenti liceali deve profilarsi in modo diverso rispetto a quello rivolto agli studenti degli istituti tecnici e professionali. Questo è parso di fatto il più critico degli aspetti presi a mano a mano in considerazione durante il corso giacché la pur eccellente formazione dei laureati in Lingue Straniere che intendono insegnare nella scuola non prevede – almeno fino a questo momento – la pratica del rapporto *reale* e diversificato con gli studenti. Escludendo dunque i casi di

³ Sono stati presi in considerazione i seguenti metodi: *Amigo Sincero* (Calvi, Provoste 1999), *Eco* (González Hermoso 2003), *Español lengua viva* (Martín 2007) *¡A bordo!* (Balboa Sánchez 2010), *Embarque* (Alonso Cuenca 2011), *¿Qué me cuentas de nuevo?* (Ramos 2011) per la scuola secondaria di II grado; *Mañana* (López Barberá 2004), *Nuevo Chicos Chicas* (Palomino 2008) e *¡A que sí!* (Cortón 2011) per la scuola secondaria di I grado.

⁴ Il volume è stato pubblicato nel 1999 e l'edizione a disposizione dei corsisti presentava ancora il supporto dell'audiocassetta.

abilitandi con esperienza previa nelle classi, si è rivelato necessario per tutti gli altri insistere innanzitutto sulle modalità di interazione con i discenti sottolineando in particolare l'esigenza di includere *tutti* gli studenti di un determinato gruppo nella propria proposta di lavoro attivando strategie di volta in volta differenziate. Ad esempio, è fondamentale, in questa prospettiva, tenere presente che la mancata tempestiva identificazione dei problemi generati dalla insidiosa prossimità dello spagnolo in rapporto all'italiano origina lacune che si cristallizzano nel tempo impedendo la graduale corretta acquisizione della LS: ne sono esempi tra gli altri l'uso di *hay/estar*, *por/para*, quello della preposizione 'a' dell'accusativo personale o ancora l'abbondantissimo repertorio del 'falsi amici' o 'falsi affini' (Schepisi, Sañé 1992) che sorprendono e divertono ma rischiano altresì di indurre a comportamenti superficiali nell'apprendimento. La fossilizzazione dell'interlingua deve essere evitata attraverso uno sforzo mirato che tenga conto delle abilità di ciascuno individualmente e di ciascuno in relazione al gruppo. Come si è detto in precedenza l'uso prioritario o addirittura esclusivo della LS nel caso dello spagnolo è preferibile all'uso della LM fin dall'approccio iniziale con gli studenti che a quella lingua si avvicinano anche se per la prima volta; tuttavia questa scelta comporta da parte dell'insegnante un'attenta preparazione dei contenuti della lezione che devono essere semplificati e organizzati in vista di un'agevole decodifica in aula: pur trattandosi di una lingua 'trasparente' rispetto alla LM non è ipotizzabile proporre discorsi articolati pretendendone la comprensione completa; si rivela pertanto imprescindibile l'accurata selezione degli strumenti linguistici di cui ci si intende servire con gli studenti così come il continuo ricorso alla traduzione endolingua di espressioni opache o singole unità lessicali oscure allo scopo di facilitare la comunicazione e ottenere adeguate reazioni; sono poi altrettanto fondamentali le riflessioni metalinguistiche volte a illustrare con chiarezza i fenomeni che interessano le lingue in contatto innanzitutto per prevenire gli abbondanti errori originati, nella produzione orale e scritta, dall'interferenza (Atzori 2006). L'insegnante deve dunque saper prevedere la difficoltà che gli studenti si troveranno ad affrontare durante l'esposizione dei temi via via introdotti e questo può farlo grazie anche alla propria esperienza previa di discente. Come opportunamente osserva Balboni non è vero infatti che "l'unico insegnante valido è quello madrelingua" (Balboni 2008: 11) e una delle ragioni per le quali l'affermazione è da ritenersi condivisibile risiede appunto nella meta-competenza richiesta all'insegnante che, nel caso della lingua spagnola, deve da un lato saper guidare lo studente mettendolo in guardia dinanzi ai facili entusiasmi derivati dalla percezione di familiarità e dall'altro deve riuscire ad accompagnarlo con le opportune strategie alla consapevolezza delle difformità più insidiose e all'uso positivo del *transfer*, potendo contare sulla propria percezione dei problemi che via via si pongono e suggerendone soluzioni che derivano invece dall'acquisizione degli strumenti necessari a proporla. Nell'apprendimento della lingua spagnola il passaggio dall'abilità di decodifica a quello della produzione è di fatto delicato e complesso perché, come afferma ancora la Calvi:

la sensazione di familiarità sperimentata al primo approccio non si applica allo stesso modo a tutti gli aspetti della lingua. A mano a mano che procede nello studio, il principiante abbandona l'illusione iniziale di poter imparare senza sforzo: le affinità presentano risvolti ingannevoli e le differenze strutturali sono superiori al previsto (Calvi 1995: 96).

Nella fase successiva all'apprendimento delle prime semplici abilità in lingua spagnola, si evidenzia il divario tra la competenza ricettiva e quella produttiva, sia scritta che orale ed è allora che l'insegnante può intervenire efficacemente affiancando al libro di testo e alle proprie competenze i materiali autentici a disposizione per ridestare l'interesse indebolito dalle difficoltà che cominciano a imporsi.

È risaputo che nel processo di acquisizione della LS si rivela fondamentale l'importanza degli stimoli sensoriali – uditivi e visivi – specie presso i discenti più giovani, pertanto la scelta

del manuale adeguato e dei materiali d'uso in aula risulta sempre determinante ai fini di una migliore qualità nella trasmissione dei contenuti previsti dall'insegnante e dai programmi; attraverso l'indagine su alcune delle proposte editoriali più recenti prese in considerazione con gli abilitandi sono emersi ad esempio alcuni fattori di insoddisfazione da addebitare alla ripetitività nella presentazione degli argomenti, alla scarsa originalità nel porli all'attenzione dello studente, all'inefficacia delle immagini che spesso rinviano a realtà distanti dal *target* di destinazione e alla difficoltà nell'esposizione dei temi trattati; buona parte dei testi esplorati inoltre non si rivolge specificamente a discenti italo-foni e l'assenza di questo criterio nel progetto di lavoro offerto dal testo si avverte sensibilmente. Come accennato in precedenza soltanto *Amigo sincero* si dichiara apertamente come *Curso de español para italianos* e insiste in modo efficace sull'*enfoque contrastivo*, essenziale in presenza di lingue affini come spagnolo e italiano appunto. Inoltre questo stesso manuale ha il vantaggio di proporre in sostituzione dei consueti dialoghi introduttivi all'argomento dell'unità didattica nell'ottica dell'approccio comunicativi, una serie di microracconti d'autore appositamente creati; a questo proposito abbiamo condiviso con le curatrici l'idea che tali testi appaiono meno effimeri (Calvi 1999) e meno connotati rispetto ai documenti di (presunta) attualità che si cristallizzano all'interno dei manuali: si può facilmente apprezzare infatti la rapida obsolescenza dei riferimenti culturali proposti alle giovani generazioni dai libri di testo rivolti ai principianti di spagnolo dove campeggia l'effigie di figure più o meno discutibili che rinviano al mondo ispanico, personaggi non sempre così rappresentativi (Maradona, Jennifer López) ma molto famosi (il calciatore, il tennista, il regista...) la cui notorietà però agli occhi dei giovani discenti rischia di essere avvertita come 'superata' nel momento in cui si servono del testo con la conseguente dannosa creazione di effetti controproducenti. Questa considerazione non deve essere sottovalutata se è vero com'è vero che il rimando a realtà ben identificate e interessanti stimola l'attenzione e agevola il discorso dell'insegnante e l'interazione con gli studenti; ecco perché la proposta di *Amigo sincero* di integrare al testo brevi racconti opportunamente costruiti o selezionati si è rivelata una buona risorsa alternativa, del resto "il testo letterario è per sua natura polisemico, e ammette diversi livelli di lettura: è perciò più autentico e direttamente fruibile di un messaggio che, al di fuori del contesto per il quale viene elaborato, perde ogni senso" (Calvi 2006: 111).

La veste tipografica, il corredo delle immagini e la disposizione degli argomenti sulla pagina sono altresì fattori di grande importanza e, a qualunque livello di apprendimento, accompagnano e fissano un passaggio. Tuttavia, al di là delle proposte offerte dal manuale – indispensabile nel processo di appropriazione di una LS – va tenuto in grande considerazione l'ausilio che deriva dai documenti autentici scelti e organizzati dall'insegnante: non è possibile infatti pensare la trasmissione della conoscenza di una lingua privata del contesto culturale di riferimento:

enseñando lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseña, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Debe, en consecuencia, quedar claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de los componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural (Miquel, Sans 2004: s.p.).

Prima ancora che la *herramienta* necessaria a produrre oralmente e per iscritto è necessario consegnare ai discenti la cornice entro la quale collocare suoni e segni. Così come va eliminato il pregiudizio sulla vicinanza che rende lo spagnolo simile all'italiano e quindi più facile da imparare, va anche – e forse prima ancora – allontanato lo stereotipo culturale che lega indissolubilmente la Spagna a una serie di cliché: senza negare o rifiutare a priori la tradizione che permea la realtà culturale di molte aree del territorio in cui la lingua di espressione è lo *spagnolo* è tuttavia necessario inquadrare – ad esempio e per cominciare – i fenomeni di cofficialità linguistica, estendendo le spiegazioni in tal senso anche alle zone geografiche

interessate, tanto dissimili tra di loro, e alle tappe della storia recente di un paese travagliato, ovviamente senza escludere dall'ambito di interesse il vasto continente americano ispanofono: il discente che si avvicina allo 'spagnolo' per la prima volta è bene infatti sappia che la lingua che imparerà è il 'castigliano' e che in alcune zone di Spagna – Catalogna, Paesi Baschi e Galizia – sono ritenute lingue ufficiali alla stregua del castigliano rispettivamente il Catalano, l'euskera e il galiziano, come stabilito dall'art. 3 della Costituzione (1978)⁵; così pure non potrà ignorare la diffusione del castigliano nella quasi totalità dei paesi latinoamericani e in molte zone degli Stati Uniti, pur con le evidenti varianti diatopiche.

È fondamentale che proprio attraverso le lezioni di Lingua l'insegnante possa avvicinare i giovani alla conoscenza di contesti diversi e culturalmente ricchi, specie nel caso di un Paese come la Spagna del quale – salvo rapide incursioni da parte dei *media* nell'ambito dello spettacolo e del turismo – si conosce assai poco. La selezione di materiali audio e video oggi agevolmente reperibili in rete consente di fatto il rapido accesso a fenomeni linguistico-culturali di varia entità da proporre gradualmente e in base ai livelli ma, soprattutto – come è stato a più riprese ribadito – tenendo sempre presenti limiti e possibilità dei destinatari concreti della proposta e la motivazione che li spinge ad apprendere: per essere motivati gli studenti devono poter considerare la lingua straniera come una reale possibilità di comunicazione con altre culture e non come una materia di studio addizionale.

Su questi aspetti specifici – l'uso dei manuali, dei documenti autentici e l'estensione del progetto didattico oltre i confini meramente linguistici – si è focalizzata l'attenzione per buona parte del corso offerto⁶ agli abilitandi i quali hanno poi elaborato, ciascuno individualmente, alcuni percorsi didattici a partire dai contenuti messi a disposizione dai manuali/corsi esplorati a tal fine. Nella preparazione dei loro singoli lavori i corsisti hanno avuto la possibilità di riflettere sull'ausilio offerto dai testi e sulle criticità eventuali; è del tutto evidente che la preparazione 'in astratto' di un percorso didattico di lingua presuppone una lunga serie di quesiti, primi fra tutti quelli relativi alle conoscenze previe e alle aspettative dei discenti a cui ci si rivolge, con particolare riferimento al tipo di scuola e all'utenza. Postulando dunque la presenza di un gruppo di studenti appartenenti a un determinato anno di studio in una scuola secondaria di I e/o di II grado (Istituto e/o Liceo) provvisti di conoscenze adeguate all'esposizione degli argomenti prescelti, i corsisti hanno articolato il loro discorso arricchendolo con eccellenti materiali reperiti in rete⁷, documenti di vario genere – dalle interviste ai brani cinematografici, dagli episodi di film d'animazione ai documentari sulle tradizioni popolari – sempre orientati ad assolvere una doppia funzione ovvero: a) quella di assicurare l'aggancio al tema grammaticale di riferimento e b) quella di offrire l'occasione per dare a conoscere agli studenti realtà sociali e culturali specifiche. Ogni documento audiovisivo utilizzato illustrava infatti il tema previsto dall'unità didattica di riferimento attraverso situazioni comunicative *ad hoc* e tuttavia non concepite a tal fine: pertanto il materiale stesso, opportunamente selezionato, risultava più genuino e immediato, prossimo all'esperienza comune quotidiana e non anacronistico o

⁵ <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229>.

⁶ Per la preparazione e la selezione dei materiali è stato suggerito ai corsisti di avvalersi, tra gli altri, dei documenti a disposizione nelle pagine web che seguono: FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) <<http://www.fiape.info/>>; AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español) <<http://www.aepe.eu/>>; redELE (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera) <<https://www.mecd.gob.es/redele/>>; CIRSIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici) <<http://www2.lingue.unibo.it/cirsil/>> e CVC (Centro Virtual Cervantes) <<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>>.

⁷ Interessanti a questo proposito le proposte di VideoEle per ognuno dei livelli previsti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, reperibili all'indirizzo <http://www.videoele.com/zona_profesores.html>; i materiali contenuti in <<http://www.youtube.com/user/todoelecanal>> o nel blog <<http://concedecine.blogspot.com.es/>>.

eccessivamente connotato; in alcuni casi i corsisti hanno proceduto anche a un'elaborazione autonoma dei materiali multimediali intervenendo direttamente sul supporto (p. es. 'doppiandolo' con la propria voce) al fine di rendere più adeguato il livello previsto dal percorso didattico proposto.

Tuttavia l'ancora scarsa esperienza di insegnamento degli abilitandi ha spesso messo in luce problemi di varia natura che sono stati a mano a mano affrontati e discussi: di fatto la pur pertinente e attenta scelta dei materiali ha palesemente rivelato che in buona parte dei casi esiste la difficoltà insita nell'illustrazione di un argomento a un pubblico *in absentia* che si fatica a individuare: eccessiva lentezza/rapidità, lunghezza/brevità, ripetitività/varietà hanno contraddistinto i documenti audio-video di supporto scelti, meritevoli quasi tutti di un adeguamento in vista dell'eventuale utilizzo dinanzi a un gruppo *reale* di discenti: alcuni materiali di fatto si sarebbero rivelati più utili e vantaggiosi ai fini dell'apprendimento se meno lenti ed estesi con il rischio conseguente della ripetitività del tema e della perdita d'attenzione da parte del discente; altri, caratterizzati invece dalla brevità e dalla rapidità nell'esposizione dell'argomento sono risultati allo stesso modo poco favorevoli perché meno facilmente accessibili e pertanto riconosciuti come possibili fonti di frustrazione nel tentativo di decodifica. Va del resto ricordato che l'entusiasmo con cui gli studenti accolgono la proposta di assistere in aula a una proiezione cinematografica in lingua originale non corrisponde quasi mai alla soddisfazione che ne traggono: infatti se da un lato il materiale audiovisivo è fondamentale per l'interesse che suscita e per il rendimento in termini di operatività, dall'altro può rivelarsi poco profittevole o dannoso. È indispensabile quindi che all'esperienza audiovisiva e multimediale in classe si arrivi dopo un previo lavoro preparatorio attraverso il quale l'insegnante segnali ai discenti gli aspetti rilevanti che intende affrontare successivamente in sede teorico-pratica e che, allo stesso tempo, li aiuti e li incoraggi ad affrontare consapevolmente le inevitabili difficoltà di comprensione evitando gli effetti indesiderati: distrazione, noia, delusione. Misurare la capacità di ricezione non è infatti questione semplice, in particolare quando si ha a che fare con la lingua spagnola, accessibile ma insidiosa: poiché nel processo dinamico dell'insegnamento è lo studente il protagonista, ai suoi bisogni occorre prestare ascolto anche quando questi non siano ancora stati espressi; pertanto, prima di presentare materiali diversi da quelli presenti nel testo e disponibili a tutti in aula, è opportuno innanzitutto prevederne il livello possibile di ricezione stabilendo intelligenti criteri di accettabilità e di fruizione affinché il discente ne possa trarre piacere riuscendo a considerare la proposta dell'insegnante come occasione di arricchimento del proprio patrimonio di conoscenze e non soltanto come imposizione fine a se stessa. Il materiale audiovisivo o cartaceo proposto dall'insegnante deve sempre rispondere alla necessità di stimolare l'interesse dei discenti, ma deve altresì obbedire all'esigenza di svilupparne adeguatamente il vocabolario e i dispositivi linguistici necessari a una corretta ed efficace comunicazione nella LS, mai disgiunta dal contesto della nuova cultura alla quale li avvicina.

E proprio in questo progetto che vede indissolubilmente legate la lingua e la cultura, l'insegnante deve porsi l'obiettivo primario di informare l'alunno fin dal primo momento e poi costantemente in itinere, sulle ragioni per le quali somiglianze apparenti nel codice di comunicazione linguistica usato da italiani e spagnoli rivelino di fatto sostanziali diversità culturali, conducendoli con competenza, curiosità e passione alla conoscenza di nuove realtà e nuovi modi di osservare e comprendere gli altri.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Cuenca, M. / Prieto Prieto R. (2011), *Embarque*, Madrid, Santillana.
Andión Herrero, M.A. (2008), *Modelo, estándar y norma... conceptos imprescindibles en el español L2/IE*, in "RESLA", 21, pp. 9-26.

- Atzori, C. (2006), *Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices itálofonos de ELE*, in *Actas del XLI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, a cura di S.M. Saz, Madrid, AEPE.
- Balboa Sánchez, O. et al. (2010), *¡A bordo!*, Milano, Hoepli.
- Balboni, P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- Calvi, M.V. (1995), *Didattica di lingue affini*, Roma, Bulzoni.
- Calvi, M.V. (1996), *Dialogo reale e dialogo letterario: prospettive didattiche*, in AISPI, *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione*, Atti del convegno di Roma (15-16 marzo 1995), Roma, Bulzoni.
- Calvi, M.V. (2004), *Apprendimento del lessico di lingue affini*, in "Cuadernos de filología italiana", 11, pp. 61-71.
- Calvi, M.V. / Provoste, N. (1998), *Amigo sincero. Curso de español para italianos*, Bologna, Zanichelli.
- Calvo Rigual, C. (2007), *L'italiano attuale nei dizionari bilingui italiano-spagnolo*, in *Actas del Simposio '40 aniversario de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia (30-31 de marzo de 2007)*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport, pp. 27-41.
- Cervantes, M. (2004), *Don Quijote de la Mancha*, Madrid, Real Academia Española.
- Cortón M.N. / Scarampi P. (2011), *¡A que sí!*, Novara, De Agostini.
- González Hermoso, A. / Romero Dueñas, C. (2003), *ECO. Curso modular de Español Lengua Extranjera*, Madrid, EDELSA.
- López Barberá, I. et al. (2004), *Mañana*, Madrid, Anaya.
- Marello, C. (1989), *Dizionari bilingui, con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Bologna, Zanichelli.
- Martín, M.T. et al. (2007), *Español lengua viva*, Madrid, Santillana.
- Miquel L. / Sans N. (2004), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, in "redELE", Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera, 0 <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9>.
- Moreno García, C. (2004), *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Madrid, Los libros de la Catarata.
- Nanetti, V. (2007), *Il nuovo panorama dell'editoria per lo spagnolo come lingua straniera in Italia*, in "Quaderni del CIRSIL", 6 <<http://amsacta.unibo.it/2693/1/Nanetti.pdf>>.
- Palomino, M.A. (2008), *Nuevo Chicos Chicas*, Madrid, EDELSA.
- Ramos, C. et al. (2011), *¿Qué me cuentas de nuevo?*, Novara, De Agostini.
- Sañé S. / Schepisi G. (1992), *Falsos amigos al acecho*, Bologna, Zanichelli.

MARIA ISABELLA MININNI • Assistant professor in Spanish Language at the Department of Foreign Language of the University of Turin, where she teaches Spanish Language and Translation. Over the years, her recent research has focused on Juan Ramón Jiménez, translation theory and comparative studies on Latin American Spanish and French literature. More recently, she has worked on Spanish contemporary literature, and specifically on Juan José Millás short stories. Research Areas: Translation Studies, Contemporary Spanish Literature, Language Teaching, Contrastive Linguistics.

E-MAIL • mariaisabella.mininni@unito.it