



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

*Analisi comparativa dello sviluppo della
variazione diafasica di ispanofoni
apprendenti italiano e italofofoni apprendenti
spagnolo in contesti di studio L2.*

Relatore
Prof. Matteo Santipolo

Laureando
Federica Bordin
n° matr.1159727 / LMLIN

Anno Accademico 2018 / 2019

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAP 1 Competenza o competenze? Un concetto complesso.....	9
1.1 Il QCER.....	12
1.2 La <i>competence</i> e la <i>performance</i> di Chomsky.....	13
1.2.1 Il modello SPEAKING di Dell Hymes.....	15
1.3 La transizione da una competenza linguistica ad una competenza comunicativa.....	18
1.4 La competenza sociolinguistica e socioculturale.....	21
1.5 Insegnamento delle competenze socio-comunicative nell'italiano L2.....	27
1.6 Competenza o consapevolezza? L'accomodamento convergente e divergente.....	31
CAP 2 Lo studio della varietà diafasica in studenti Erasmus L2.....	33
2.1 La pragmatica linguistica e la sociopragmatica.....	34
2.2 Quando si sviluppa la competenza diafasica in un parlante?.....	36
2.3 Obiettivi.....	38
2.4 L'ipotesi di partenza.....	38
2.5 Strumenti di indagine e procedure.....	39
2.6 I partecipanti.....	40
2.6.1 I partecipanti ispanofoni.....	40

2.6.2 I partecipanti italofoeni.....	43
2.7 I questionari di marzo 2019.....	46
2.7.1 Il questionario (socio)linguistico.....	46
2.7.2 Il questionario meta-sociolinguistico.....	48
2.7.3 Perché è importante la competenza meta- sociolinguistica.....	50
2.8 I questionari di luglio 2019.....	51
2.8.1 Il questionario (socio)linguistico.....	52
2.8.2 Il questionario meta-sociolinguistico.....	53
CAP 3 Risultati e analisi dei dati.....	55
3.1 Risultati dei questionari di marzo 2019.....	55
3.1.1 Analisi dei dati dei partecipanti ispanofoni.....	55
3.1.2 Analisi dei dati dei partecipanti italofoeni.....	62
3.1.3 L'ipotesi di convergenza linguistica.....	68
3.2 Risultati dei questionari di luglio 2019.....	73
3.2.1 Analisi dei dati dei partecipanti ispanofoni.....	73
3.2.2 Analisi dei dati dei partecipanti italofoeni.....	81
3.3 Analisi comparativa dei dati.....	89
CAP 4 Conclusioni e discussione.....	97
4.1 Conclusioni della ricerca.....	97
4.2 L'approccio socio-glottodidattico per lo sviluppo della dimensione diafasica e sociolinguistica in apprendenti L2.....	98

4.2.1 Analisi di un audiovisivo per ispanofoni apprendenti italiano: analisi del film ‘Smetto quando voglio’	101
4.2.2 Analisi di un audiovisivo per italiani apprendenti spagnolo: il caso ‘Ocho apellidos vascos’	109
Conclusioni.....	117
Bibliografia.....	119
Appendice.....	123
Ringraziamenti.....	139

INTRODUZIONE

“Estimada Profesora Ramos, Le escribo para pedirle algunas informaciones sobre el examen. Muy atentamente, Federica Bordin”

“Hola Fede, te explicaré todo el viernes que viene. Emiliana”.

È così che avveniva il mio primo approccio alla variazione diafasica della lingua spagnola: un’e-mail scritta con un registro, a mio parere, adeguato al contesto situazionale e una risposta del tutto inaspettata, di una professoressa basca che mi chiamava addirittura con il mio soprannome. Mi sono chiesta, quindi, chi delle due stesse utilizzando un registro fuori luogo, se io fossi troppo formale o se lei mi avesse scambiata per un’amica di sua figlia.

Da qui, quindi, è nato il mio interesse per la dimensione diafasica e di come, molte volte non si è abbastanza competenti su questo aspetto della lingua che si sta studiando. Ho iniziato quindi ad osservare come gli studenti spagnoli si avvicinavano ai loro interlocutori in contesti che richiedevano l’utilizzo di un registro formale e in quelli in cui non lo richiedevano esplicitamente. Una volta tornata in Italia ho voluto capire se questi studenti, abituati ad un certo tipo di comportamento ‘diafasico’, si avvicinassero allo stesso modo in un Paese come l’Italia, in cui le regole diafasiche sono piuttosto rigide. Che registro avrebbero usato gli studenti Erasmus spagnoli, o ispanofoni, nel confronto con autorità, commessi, docenti e coetanei sconosciuti? E allo stesso modo, gli studenti Erasmus italiani in Spagna, si erano trovati nella mia stessa situazione e avevano posto rimedio adeguandosi al loro modo di porsi o, come me, risultavano comunque incapaci di chiamare un professore per nome?

Da queste considerazioni e da questi interrogativi è emersa l’idea di confrontare due gruppi di partecipanti, ispanofoni da una parte e italiani dall’altra, all’inizio e alla fine del loro periodo di studio nel Paese straniero.

Inizialmente, con il primo capitolo, si percorrerà un excursus sulle ultime ricerche condotte da glottodidatti di tutta Italia, e non solo, che evidenziano una carenza di questo aspetto nei *sillabus* didattici e l’importanza che questa potrebbe avere in un confronto interculturale, indispensabile per studenti di lingua straniera. Oggigiorno, infatti, certificazioni come il QCER richiedono agli studenti non solo competenze linguistiche

ma anche competenze che aiutino a comunicare efficacemente e, si sa, per comunicare è necessario impiegare non solo il nostro vocabolario ma anche quell'insieme di fattori (vestemica, cinesica, prossemica, ecc..) che contribuiscono alla riuscita dell'interazione. Per questa ragione, sapere come comunicare e in quali contesti, risulta essere basilare nell'apprendimento di una lingua: la dimensione diafasica, infatti, concorre a fare della lingua un mezzo efficace. Avere la competenza, e di conseguenza la possibilità, di scegliere tra il repertorio linguistico della LS o della L2, il vocabolo o la locuzione adeguata al contesto, è *conditio sine qua non* per il conseguimento di una conversazione esaustiva.

Posteriormente a queste digressioni teoriche, anche se pur sempre molto pratiche, ci si concentrerà sulla ricerca sperimentale che vede protagonisti due campioni di partecipanti, studenti Erasmus ispanofoni in Italia e studenti Erasmus italofofoni in Spagna. Entrambi i campioni, dunque, sono studenti di italiano e di spagnolo come lingua seconda. Quello che si andrà a verificare sarà la competenza diafasica all'inizio del soggiorno Erasmus (marzo 2019) e alla fine del soggiorno (luglio 2019). Per fare questo si sono costruiti due questionari, uno sociolinguistico e uno meta-sociolinguistico, somministrati a marzo e a luglio 2019. Nel secondo capitolo saranno quindi illustrati i campioni di partecipanti (età, Università di provenienza e conoscenza della L2), le metodologie della ricerca, gli obiettivi e le ipotesi iniziali di tale ricerca.

Nel terzo capitolo saranno esaminati i risultati di tali questionari e si procederà quindi con la descrizione e l'analisi, dapprima dei questionari di marzo e successivamente di quelli di luglio. Da questi dati si procederà con un'analisi comparativa dei risultati avuti dai partecipanti ispanofoni e da quelli dei partecipanti italofofoni, evidenziando così similitudini e differenze, utili ai fini della ricerca.

Lo studio dei cambiamenti diafasici in studenti di lingua seconda, è stata utile anche per affrontare un altro aspetto della lingua che oggi nelle scuole non viene affrontato: la competenza sociolinguistica nella sua interezza.

Per questa ragione, nel quarto capitolo ed ultimo capitolo di questa tesi saranno tratte le conclusioni cui ha portato tale studio e si approfondirà il ruolo della componente sociolinguistica nei *sillabus* didattici odierni. Proprio per questo motivo, si daranno degli spunti glottodidattici utili all'implementazione di questa dimensione nei materiali

didattici. Si svilupperanno dunque degli esercizi a partire dalla visione di due audiovisivi, uno per gli studenti ispanofoni e l'altro per gli studenti italofofoni.

CAP 1 Competenza o competenze? Un concetto complesso.

Di cosa parliamo quando parliamo di competenze?

Il costrutto della competenza è emerso a partire dagli anni '70 dello scorso secolo in due sfere della società, il lavoro e la formazione, e in tre campi scientifici: le scienze del lavoro e dell'organizzazione; le scienze dell'educazione e dell'apprendimento e le scienze linguistiche (Viteritti 2018). È necessario, a questo punto, fare una precisazione: è più adeguato parlare di competenza o di competenze? Qual è la differenza?

La competenza, al singolare, corre parallela ad altre nozioni, quali ad esempio il ruolo professionale, la conoscenza, i saperi in generale; le competenze, al plurale, designerebbero un insieme di attitudini da imparare, da sviluppare e da utilizzare per gestire nel miglior modo possibile le relazioni (Viteritti 2018: 11-12). Oggigiorno, nel linguaggio corrente, ci si riferisce alle competenze come quell'insieme di conoscenze delle regole del gioco, del sapere come comportarsi, competenze atte ad individuare una soluzione laddove altri vedono solo problemi (Viteritti 2018: 13). Si nota come il concetto di competenza appaia strettamente connesso alla capacità di padroneggiare situazioni complesse; il termine, infatti, è sempre più associato a capacità, qualifiche ed esperienze professionali non solo applicative ma anche e soprattutto a di gestione efficace ed originale (Cinquelpalmi 2011).¹ Questa concezione, però, sembrerebbe riportare all'idea della competenza come una sorta di dono di natura, come una dote innata, quando invece si sa che le caratteristiche di ogni individuo, in un contesto di azione, si costruiscono e si sedimentano a partire da esperienze di ordine sociale, formativo e familiare (Viteritti 2018). Lo sviluppo di lingua, cultura e quindi di conseguenza competenze, di fatto, è dato dall'ambiente che frequentiamo e in cui cresciamo (Lantolf, Thorne 2007). Lantof e Thorn (2007) asseriscono, a proposito, che: “[...] *developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed settings such as family life and peer group interaction, and in institutional contexts like schooling, organized sports activities, and work places, to name only a few*” (197-198). Per questa ragione la società e l'istruzione rivestono un ruolo di particolare importanza per lo sviluppo e il mantenimento delle competenze, intese in senso lato.

¹ <http://rivista.edaforum.it> (Consultato il 14/05/2019).

Di fatto, istruzione e formazione dovrebbero essere in grado di porre le basi, nell'individuo che apprende, per saper affrontare con successo situazioni più e meno nuove e denotate di un certo grado di complessità, così da poter lasciare quest'ultimo capace di mettere in gioco l'autonomia e la propria iniziativa (Benadusi 2018).

La società in cui si destreggia oggi il panorama educativo, in cui si pongono le basi delle nuove generazioni, è una società 'multi-' sotto tutti i punti di vista: multi-etnica, multiculturale, multicentrica.

Esistono, nel panorama attuale, diversi fattori che fanno dei cittadini di oggi cittadini europei ed internazionali e non più cittadini legati ad una sola nazione quali, ad esempio, la globalizzazione dell'economia mondiale, i cambiamenti inerenti al mercato del lavoro, un crescente sviluppo tecnologico, ma vi è un fenomeno che più di ogni altro aspetto delinea la nuova figura europea: il plurilinguismo (Fragai et al. 2018). Oggigiorno è richiesta, infatti, la necessità di 'sapere' più di una lingua ma soprattutto di 'saper fare' con esse, di agire attivamente nella società e nel mondo, di poter partecipare alla vita fuori dalla nostra *comfort zone* e di relazionarsi con ciò che consideriamo europeo e non solo. È importante, dunque, saper far fronte a questo nuovo contesto in continuo mutamento: per questo, le strategie educative sono investite del compito di sviluppare le competenze per la cosiddetta 'società della conoscenza', in una prospettiva di apprendimento permanente, in un'ottica di *lifelong learning* (Fragai et al. 2018: 284). È indiscutibile il fatto che siamo di fronte ad un'intensa crescita di relazioni interculturali ed interetniche e questo ha, senza dubbio, una ripercussione non solo sulla formazione ma anche sul nostro agire nel mondo. Per saper far fronte a questo scenario è indispensabile disporre di nuove consapevolezze, nuove competenze e capacità relazionali (Ciliberti 2012).

Risulta fondamentale, quindi, sviluppare competenze a più dimensioni, più ampie e complesse della semplice 'competenza linguistica'.

Nel mondo professionale, e non solo, le competenze a 360°, possono essere raggruppate in tre gruppi in ordine decrescente di profondità: il saper essere, ovvero tutte quei tratti della personalità, i valori e quelle motivazioni intrinseche all'individuo; il sapere, ovvero le conoscenze in senso stretto; il saper fare, traducibili con le abilità pratiche (Viteritti 2018).

È indispensabile, dunque, auspicare ad una competenza plurale, ad una competenza nella quale convogli tutto questo insieme di competenze.

Per questa ragione anche le istituzioni europee e internazionali si sono preoccupate, in campo educativo, di stabilire quali siano i criteri e le raccomandazioni per lo sviluppo e la crescita di tali competenze. Il CEDEFOP², ad esempio, definisce la competenza come quella capacità di applicare in modo appropriato al contesto (sia esso istruzione, lavoro, sviluppo personale o professionale) i risultati dell'apprendimento e, più specificamente, la comprovata capacità di saper utilizzare le proprie conoscenze, abilità e capacità personali o sociali, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo personale e professionale (Fragai et al. 2018). Ancora, nell'*European Qualification Framework* (EQF), viene descritta come “*the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development*”.³

La competenza, dunque, è un concetto di difficile delimitazione, ma in ambito europeo, per facilitarne le linee di demarcazione, si possono distinguere le cosiddette ‘competenze di base’, nelle quali rientrano le capacità di lettura, scrittura, calcolo, ecc., e le ‘competenze chiave trasversali’. Sono proprio queste ultime, le competenze definite ‘sociali e civiche’, le competenze per ‘imparare ad imparare’ che saranno i pilastri della conoscenza cosiddetta *lifelong learning*, dell’esecuzione, del ‘saper fare con la lingua’ (Fragai et al. 2018: 289-290). Queste competenze chiave sono esattamente quelle competenze di cui tutti necessitano per la realizzazione e lo sviluppo personali e per una cittadinanza attiva, che aiutano la persona a far fronte a trasformazioni e cambiamenti della società odierna. È indispensabile, ad oggi, sviluppare questo tipo di personalità competente sotto più punti di vista, che non sia solo in grado di destreggiarsi linguisticamente, ma che abbia anche la capacità di imparare ad imparare dalle situazioni di cui si circonda; è fondamentale, perciò, saper conoscere quali siano le potenziali competenze che devono essere sviluppate e valutate.

² European Centre for The Deveolopment of Vocational Training.

³ https://ec.europa.eu/eip/ageing/sites/eipaha/files/results_attachments/completed_d2-2_caress_pdf.pdf (Consultato il 20/05/2019).

1.1 II QCER

Negli anni '50 del secolo scorso, a tal proposito, erano state pensate delle certificazioni che attestassero il livello linguistico effettivo e la capacità della persona di utilizzare la lingua in determinati contesti della vita quotidiana. Nasce, con questo scopo, nel 1949, il Consiglio d'Europa, un'organizzazione politica con sede a Strasburgo, che nel 1996-1997, stila il documento Qcer, Quadro Comune Europeo di Riferimento, conosciuto anche come *Framework*, un documento che incoraggia l'apprendimento di lingue straniere e che ne stabilisce i criteri di valutazione.

Ad oggi però, la valutazione e la valorizzazione delle competenze linguistiche di un individuo non si limita più alle competenze sintattiche e lessicali, ma cerca di facilitare anche l'apprendimento di tutte quelle sfumature che in una lingua sono essenziali, come ad esempio le competenze sociolinguistiche e socioculturali. Questo documento, il Qcer, per l'appunto, nasce dall'esigenza di promuovere all'interno della Comunità Europea la conoscenza delle lingue straniere e, allo stesso tempo, per uniformare la preparazione linguistica dei cittadini europei nell'ottica di una politica che favorisca il plurilinguismo e la mobilità interna. Ma non solo, altro obiettivo è quello di conformare i livelli di competenza linguistico-comunicativa raggiunti in ambito scolastico (Pona, Ruolo 2012). Nel documento originale si legge, infatti, come il Quadro Comune Europeo di Riferimento, fornisca le basi comuni a tutta la comunità europea, per l'apprendimento delle lingue straniere e stabilisca, inoltre, le linee guida per la stesura dei curriculum europei, per l'esaminazione delle competenze dei discenti di una qualsiasi lingua europea e per il controllo dei libri di testo. Descrive, in modo particolare, che tipo di lingua devono apprendere gli apprendenti per poterla utilizzare in una comunicazione efficace e che tipo di conoscenze e abilità devono essere sviluppate per essere in grado di agire efficacemente in un Paese europeo straniero.⁴

Si nota, dunque, l'importanza di saper utilizzare questa lingua, di farla propria e di saperla maneggiare nella vita quotidiana. Questo documento introduce, inoltre, un concetto che da quel momento sarà fondamentale nell'apprendimento di una lingua straniera: la

⁴ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives> (Consultato il 18/04/2019).

competenza non solo linguistica, ma anche comunicativa, una competenza quindi, che non si fermi solo alla sfera della lingua e della grammatica, ma che possa dotare gli individui delle armi corrette da saper usufruire in diversi e disparati contesti.

1.2 La *competence* e la *performance* di Chomsky

Noam Chomsky nel 1965 descrive la competenza linguistica come “la conoscenza che il parlante ha della propria lingua” (Chomsky 1970: 45).

Attorno a quegli stessi anni viene pubblicato il libro “Aspetti della teoria della sintassi”, in cui lo stesso Chomsky descrive l’esistenza, all’interno del linguaggio verbale, di due distinti livelli: uno astratto, che costituisce l’oggetto della grammatica generativa e uno concreto, che si costituisce dall’effettiva produzione linguistica del parlante. Questa dicotomia è stata etichettata come la distinzione tra *competence* e *performance*.

La linguistica degli anni Sessanta/Settanta del secolo scorso, dunque, si divideva in queste due parti: la competenza linguistica e l’esecuzione linguistica.

La competenza linguistica, o *competence*, così come l’ha definita Chomsky, è da intendersi come la conoscenza tacita della struttura linguistica, ovvero quella conoscenza inconscia e spontaneamente reperibile, di cui un parlante dispone implicitamente (Hymes 1972). Indica, quindi, quell’insieme di regole, quei meccanismi di funzionamento (da non intendersi come norme), che è incluso nella mente del parlante e che permette di comprendere o produrre un numero infinito di frasi, anche mai udite prima, formate secondo le stesse regole.⁵

L’esecuzione, o *performance*, è più facilmente riconoscibile in quanto coinciderebbe con i processi di codificazione e di decodificazione (Hymes 1972: 56-57). È da intendersi, di conseguenza, come la realizzazione effettiva di frasi che venivano costruite in base alla competenza del parlante (Hymes 1972: 57). Di conseguenza si evince che la *performance* è in netta contrapposizione alla competenza, in quanto, riprendendo le parole di Chomsky, la *performance* è “l’uso effettivo della lingua in situazione concrete” (Chomsky 1970:

⁵ <https://www.itals.it> (Consultato il 5/05/2019).

45), ovvero l'utilizzo del materiale che ogni parlante fa della propria lingua nelle diverse e molteplici situazioni comunicative. L'esecuzione, al contrario della competenza, è soggetta a innumerevoli variabili legate non solo al singolo utente ma anche allo specifico contesto situazionale.

Questa dicotomia chomskiana sembrerebbe rispecchiare la proposta del linguista svizzero De Saussure a proposito della differenziazione tra *langue* e *parole*.

In realtà, queste due ipotesi differiscono l'una dall'altra per una questione di 'superiorità', come la definisce Dell Hymes (1972), in quanto, come scrive l'autore: "*Chomsky associates his views of competence and performance with the Saussurian conceptions of langue and parole, but sees his own conceptions as superior, going beyond the conception of language as a systematic inventory of items to renewal of the Humboldtian conception of underlying processes*".⁶

Nonostante però si tratti di una dualità più concreta rispetto a quella di De Saussure, l'osservazione che verrà presentata da Dell Hymes al linguista americano sarà quella di non prendere in considerazione la variabile socioculturale nella sua definizione di contesto situazionale. Il focus dell'attenzione, infatti, secondo Hymes, si concentra per la maggior parte sugli aspetti grammaticali delle frasi e, seppur considerato il contesto situazionale, verrebbero tralasciate tutte quelle variabili sociali in cui l'interazione è immersa; sottolinea, infatti, che è necessario includere, o per lo meno menzionare, la dimensione sociolinguistica, in quanto aspetto fondamentale nello studio della lingua (Hymes 1972).

Nella linguistica tradizionale, i giudizi sono di due tipologie: la grammaticalità, con rispetto alla competenza, e l'accettabilità, riguardante l'esecuzione. Ma se a questi si aggiungessero gli aspetti comunicativi e culturali di Dell Hymes, i parametri linguistici di giudizio si moltiplicherebbero e diventerebbero, quindi, quattro (Hymes 1972: 65):

1. Se (e fino a che punto) qualcosa è *formally* (formalmente) possibile.

Si potrebbe affermare che una frase può essere grammaticale, culturale o comunicativa, all'interno di un sistema formale.

⁶ Hymes D.H. (1972), "On communicative competence". In Pride J.B., Holmes J. (a cura di), *Sociolinguistics. Selected Readings*, London, Penguin Books, p.273.

2. Se (e fino a che punto) qualcosa è *feasible* (fattibile) in virtù dei mezzi di attuazione disponibili.

I mezzi a nostra disposizione, secondo Dell Hymes, sono condizionati e “*institutionalized*” dalla cultura in cui viviamo.

3. Se (e fino a che punto) qualcosa è *appropriate* (appropriato) in relazione al contesto in cui sta venendo l’interazione.

4. Se (e fino a che punto) qualcosa è *done* (fatto), effettivamente eseguito.

Qualcosa, quindi, che si registri nella realtà. Una frase può essere allo stesso tempo formalmente possibile, fattibile e appropriata, ma non verificarsi in occasioni concrete e questo porterebbe a degli scompensi nella competenza così chiamata da Dell Hymes (1972), comunicativa.

A partire da queste considerazioni, il sociologo americano, sviluppa un modello che da quel momento in poi diventerà caposaldo dell’approccio comunicativo glottodidattico: il modello SPEAKING.

1.2.1 Il modello SPEAKING di Dell Hymes

Verso la fine degli anni Sessanta, Hymes (1967, 1972, 1974) propone un modello dell’evento linguistico definito dall’acronimo inglese SPEAKING, che indica i parametri per l’analisi di un evento comunicativo. Come ha sottolineato l’autore, questo acronimo, in realtà, non ha nulla a che vedere con la forma di un eventuale modello finale, ma è stato utilizzato come codice mnemonico per facilitare la memorizzazione del suo contenuto (Hymes 1986).

Ecco come lo descrive l’autore (Hymes 1972):

1. <S>
 - *Setting*
 - *Scene*

Ogni evento linguistico si realizza in una determinata situazione, costituita da circostanze fisiche e dalle coordinate spazio-temporali, ma non solo: è costituita anche dalla ‘situazione’ psicologia del parlante e dal tipo di scena materiale dell’azione.

2. <P> (*participants*)

- *Speaker*
- *Addressor*
- *Addressee*
- *Receiver* o *audience*

Questi quattro elementi, che in italiano si potrebbero tradurre in Parlanti, sono essenziali poiché costituiscono la parte attiva della comunicazione. È interessante notare come i ruoli dei partecipanti, siano essi parlanti, emittenti, ascoltatori, riceventi o destinatari, possano continuamente cambiare e invertirsi in rapporto alle varie fasi dell'interazione comunicativa.

3. <E> (*ends*)

- *Purpose- goals*
- *Purpose- outcomes*

Mentre gli scopi-risultati (*Purpose- outcomes*), sono convenzionalmente accettati, gli scopi personali (*Purpose- goals*) variano da soggetto a soggetto e possono essere consci o inconsci.

4. <A> (*acts*)

- *Message form*
- *Message content*

La forma del messaggio e la capacità di gestire unità discorsive sono di fondamentale importanza per una trasmissione comunicativa efficace. Sono implicate, in questo senso, tanto le regole sintattiche quanto quelle semantiche e pragmatiche.

5. <K>

- *Key*

Ovvero la chiave, il modo, il tono, in cui si esprime il messaggio. Questo aspetto aiuta a far capire all'interlocutore lo scopo del messaggio, basti pensare ad esempio ad uno stesso messaggio detto in chiave sarcastica o ironica o detto in maniera seria: lo scopo differente si traduce con la rispettiva chiave adeguata.

6. <I>

- *Instruments*
- *Channels*
- *Forms of speech*

Agli strumenti corrispondono sia la scelta del mezzo di trasmissione del messaggio, sia i modi d'uso; ai canali di comunicazione e ai tipi di forme parlate corrispondono i codici e i sottocodici a disposizione di una comunità e tutte le varietà e i registri (varietà linguistiche diafasiche).

7. <N>

- *Norms of interactions*
- *Norms of interpretation*

Ci si riferisce, in questo caso, alle norme di interazione e di interpretazione che fanno parte del repertorio culturale dei parlanti. Questi due aspetti sono significativi nello sviluppo della competenza socio-comunicativa poiché è imprescindibile, per una comunicazione efficace, saperli riconoscere, rispettarli e riprodurli.

8. <G>

- *Genres*

I generi e i tipi di testo obbediscono, oltre che a modelli di configurazione testuale, anche ad una grammatica d'uso, la quale ne regola la funzione sociale e la pertinenza con i contesti situazionali in seno alla comunità in cui si iscrive.

Questo modello sarà la base su cui verranno costituiti successivamente gli approcci glottodidattici di tipo comunicativo, una tipologia di approccio didattico che si basa sulla formazione dello studente non solo dal punto di vista linguistico ma anche dal punto di vista socio-comunicativo.

1.3 La transizione da una competenza linguistica ad una competenza comunicativa.

Iniziando la riflessione dal concetto etimologico di ‘competenza linguistica’ si legge, dalla definizione del dizionario, che: “Nella linguistica generativa trasformazionale, per traduzione dell’inglese *competence*, è l’insieme delle conoscenze linguistiche, e più particolarmente grammaticali, che un soggetto parlante possiede, più o meno inconsciamente, della propria lingua, e che gli permette di comprendere e formare un numero indefinito di nuove frasi, di riconoscere ed eventualmente interpretare quelle mal formate o ambigue.”⁷ Si nota, dunque, che la competenza linguistica è strettamente connessa all’idea di lingua come codice organizzato, come un insieme di regole immutabili e fisse, che rende conto della correttezza formale dell’uso linguistico (Ciliberti 2012).

Negli anni ’70 del secolo scorso, però, come accennato precedentemente, viene proposto il problema legato al nesso lingua-cultura: le competenze linguistiche che venivano richieste ai discenti erano spoglie di tutto ciò che era socio-comunicativo. Per questo motivo inizia a definirsi, per primo, appunto, con il sociologo Dell Hymes (1982), una nuova competenza, la competenza cosiddetta comunicativa, che diede l’avvio a nuovi approcci comunicativi basati su questa nozione di matrice sociologica e antropologica (Ciliberti 2012: 2).

La competenza linguistica, dunque, per Hymes, non costituisce che una componente della competenza socio linguistica: viene delineata come la competenza di scegliere come realizzare verbalmente quanto si intende dire ma questa deve essere discendere direttamente dagli aspetti socio-situazionali del contesto in cui la comunicazione ha luogo. Si delinea in questo modo la nascita di quella che comunemente viene chiamata competenza comunicativa, che può essere definita come quella capacità di usare un repertorio di atti linguistici, prendere parte ad eventi linguistici, comprendere come gli altri li valutano (Ciliberti 2012: 2). La competenza comunicativa, quindi, risulta essere la capacità di un parlante di usare una lingua nel modo ritenuto più appropriato all’evento comunicativo in atto (Ciliberti 2012: 2-3).

⁷ <http://www.treccani.it>

Se si chiedesse, ad oggi, che cosa vuol dire essere competenti in una ‘lingua’, sarebbe necessario, quindi, considerare non solo la dimensione verbale ma anche tutta una serie di altre componenti, quali ad esempio i segnali prosodici e tutte le altre dimensioni extralinguistiche, che possono, di fatto, condizionare i significati della comunicazione verbale (Caon 2012). Nell’apprendimento di una lingua straniera, dunque, sembra essere fondamentale la conoscenza non solo prettamente linguistica.

Secondo recenti studi, la competenza comunicativa è data dal costrutto mentale che governa le regole della lingua e altri codici, competenza linguistica in senso stretto, ma anche dalla ‘padronanza’ di essa, che è in grado di tradurre la realtà mentale in azione sociale, che trasforma il sapere la lingua nel saper fare lingua e saper fare con la lingua (Balboni 2008). Detto in altre parole, si potrebbe affermare che nell’atto comunicativo, non si può separare il cosa dire dal come dirlo, e dal come accompagnarlo dicendolo con posture, gesti e toni (Caon 2015).

Sezionando questo concetto, si può osservare come si possano identificare tre sottogruppi più specifici, che, uniti, danno la possibilità all’apprendente di utilizzare la lingua in modo non solo grammaticalmente corretto, ma sapendo rispettare anche tutte quelle dimensioni extralinguistiche che favoriscono la riuscita di un’azione linguistica (Balboni 2008). Fanno parte di questo modello comunicativo: la competenza linguistica, intesa come l’insieme di tecniche per l’apprendimento o il perfezionamento delle strutture rigide di una lingua, es. fonetica e morfosintassi; la competenza extralinguistica, che prevede la conoscenza di prossemica, gestemica, oggettemica; la padronanza delle abilità, ossia quelle tecniche che includono aspetti cognitivi e fisiologici; il saper fare con la lingua, che riconduce alla dimensione pragmlinguistica, una dimensione fondamentale per raggiungere gli scopi preposti attraverso un corretto uso della lingua rispetto al contesto situazionale e culturale in cui si agisce (Balboni 2008: 63).

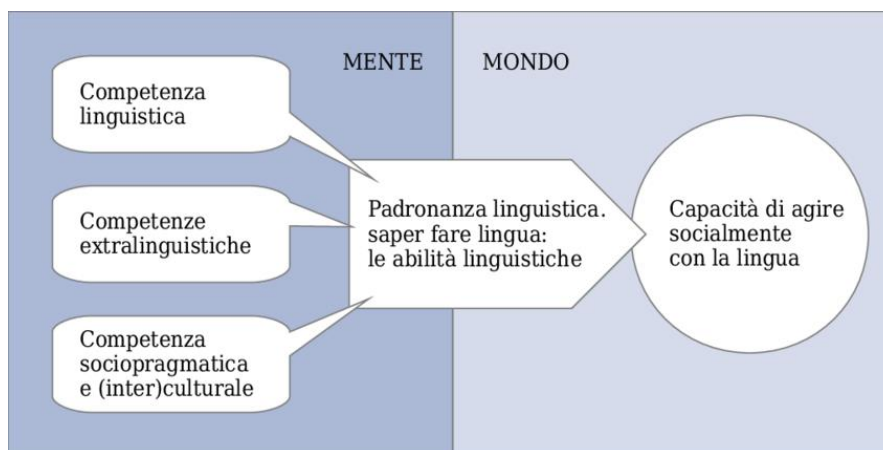


Figura 1 Modello della competenza comunicativa di Paolo E. Balboni.

È interessante notare come la competenza linguistica di un apprendente sia data anche dall'uso che ne fa ma, nonostante nel QCER sia esplicitamente dichiarata l'importanza della capacità di destreggiarsi in situazioni disparate, molto spesso questa dimensione viene messa da parte a favore della grammaticalità di un idioma.

Questo, però, causa non pochi problemi, a partire dal fatto che la lingua deve essere utilizzata e utilizzabile in contesti reali di vita quotidiana e non può cristallizzarsi in una grammaticalità, a volte, sconosciuta anche a parlanti L1.

Risulta quindi indispensabile il fatto che per raggiungere una padronanza linguistica adeguata, come sottolineano Coveri et al. (1998), non basta sapere la lingua, bisogna sapere quale lingua usare quando, dove e con chi usarla (Pizzolo Torquato 2011).

Oggi, dunque, si richiede un approccio di tipo 'comunicativo' che, come ricorda Balboni (2008), non è una novità del XXI secolo, al contrario, è una realtà ben più antica: nella classicità, nelle *domus* romane e nelle cancellerie dei faraoni, nelle corti rinascimentali, l'insegnamento delle lingue era atto alla comunicazione, si insegnava per interagire con il prossimo (Balboni 2015). Solo a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, però, si pongono le basi scientifiche a questo approccio, in particolar modo con la fondazione del *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa, di impronta pragmalinguistica (Balboni 2015: 1-2).

In questi primi anni di sperimentazione e di formalizzazione dell'approccio comunicativo, il principio regolatore era l'esigenza di insegnare a comunicare correttamente, efficacemente e appropriatamente. Per fare ciò risultavano necessarie tre

competenze linguistiche differenti: la competenza linguistica in senso stretto, che favoriva una comunicazione corretta; la competenza pragmalinguistica per un'efficacia comunicativa e, infine, la competenza socio-culturale, che permette al discente di evitare errori di natura socio-culturale che potrebbero compromettere l'esito positivo dell'atto comunicativo (Balboni 2015: 1-2).

Quest'ultima competenza risulterebbe, inoltre, divisibile in tre sottodimensioni: la sociolinguistica, che si concentra in particolar modo nei registri e nell'efficacia pragmatica; il cosiddetto *way of life*, ossia la cultura materiale e quotidiana; e il *way of thinking*, che fa riferimento alla civiltà e all'identità di un popolo (Balboni 2015: 2-3)

Ad oggi, gli insegnanti di lingue straniere, così come le certificazioni internazionali, considerano fondamentale lo sviluppo di quest'ultima competenza, purtroppo, però, i risultati, una volta che si utilizza effettivamente la lingua in un contesto reale, non sono sempre quelli desiderati. Nel contesto extra scolastico, nella maggior parte dei casi, il discente sa destreggiarsi dal punto di vista linguistico, con una buona qualità grammaticale, ma molto spesso si trova in situazioni in cui la competenza comunicativa non è stata abbastanza sviluppata per poter comunicare efficacemente. Questo aspetto, troppo spesso sottovalutato, può creare discrepanze per il buon esito della conversazione e, di conseguenza, mettere a repentaglio anche la correttezza grammaticale, fino a prima impeccabile. È importante, dunque, che insegnanti ed esaminatori incoraggino questo tipo di approccio, poiché risulta fondamentale in una situazione conversazionale ma, soprattutto, in contesto di vita quotidiana.

1.4 La competenza sociolinguistica e socioculturale

“Language is not simply a means of communicating information. [...] It is Also a very important means of establishing and maintaining relationships with other people”

(Trudgill 2000: 1).

Un aspetto fondamentale dell'approccio glottodidattico comunicativo è la conoscenza e l'insegnamento della competenza sociolinguistica.

La sociolinguistica, come descritto da uno dei padri della sociolinguistica, Peter Trudgill

(2000), è quella macro-area della linguistica che si focalizza nel rapporto tra lingua e società, lingua e interazioni sociali, tra lingua e contesto.

Tagliamonte (2006), a proposito afferma: “*Sociolinguistics argues that languages exists in context, dependent on the speaker who is using it, and dependent on where it is being used and why. Speakers mark their personal history and identity in their speech as well as their sociocultural, economic and geographical coordinates in time and space.*”⁸

Questa dimensione della lingua è caratterizzante per una comunicazione linguistica e comunicativa efficiente ed efficace, che possa soddisfare tutti i partecipanti della conversazione e assicurare che i significati siano tutti condivisi. È fondamentale, dunque, che i parlanti conoscano, e riconoscano, il contesto in cui avviene lo scambio linguistico. Come scrive Trudgill (2000): “*Language varies not only according to the social characteristics of speakers- such as the factors of social class, ethnic group, and gender [...] - but also according to the social context in which speakers find themselves. The same speakers uses a different linguistic varieties in different situations and for different purpose.*”⁹

Ogni parlante, dunque, ha un *verbal repertoire* (Trudgill 2000: 81) che esibisce in base alla situazione che si presenta. Questo aspetto, talvolta dato per scontato e apparentemente banale, può rappresentare l’ago della bilancia per una conversazione soddisfacente o meno.

Mentre per la propria lingua madre questi differenti registri sono acquisiti fin dalla nascita dall’ambiente che ci circonda, nell’apprendimento di una lingua straniera, sia essa nel contesto (L2), sia essa appresa nel proprio Paese (LS), non è una pratica così semplice e scontata. La difficoltà dell’apprendimento di questi diversi registri è data dal fatto che i registri sono quasi sempre caratterizzati da differenze di vocabolario: sia dal punto di vista lessicale che dal punto di vista semantico (Trudgill 2000: 81). Ciò significa che vi può essere una variazione in più livelli linguistici. A livello sintattico, ad esempio, si nota come la voce passiva, nella lingua inglese, ricorra più spesso in contesti formali: es.

-F: *A not considerable amount of time was expended on the task.*

-I: *The job took a long time.*

⁸ Sali A. Tagliamonte (2006), *Key topics in sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, p.3.

⁹ Trudgill, P. (2000), *Sociolinguistics. An introduction to language and society*, London, Penguin Books, p. 81.

Anche a livello fonetico si può notare, in alcuni casi, un cambiamento dovuto dal contesto specifico in cui ci si trova. Si ricordi, ad esempio, lo studio del linguista William Labov (1991), condotto nell' isola di Martha's Vineyard, nel Massachusset, in cui si notò una diversa altezza del primo suono dei dittonghi /ay/ e /au/, con particolare squilibrio tra la *Up-island*, rurale e vissuta da pescatori, e la *Down-island*, molto più turistica. Come scrisse Labov (1991): “*Instead of the common Southeast New England standard /aɪ/ and /aʊ/, one frequently hears on Martha's Vineyard /eɪ/ and /eʊ/, or even /əɪ/ and /əʊ/.*”¹⁰ L'interpretazione di Labov della causa di questo mutamento è di tipo sociale: si notava, infatti, una tendenza alla centralizzazione nelle zone popolate da pescatori, *Up-island*, che utilizzavano questo fenomeno linguistico come difesa della propria etnia di fronte al panorama fortemente turistico che si stava dipingendo nella *Down-island*. Difatti, nella parte più affollata di viaggiatori e turisti, questa centralizzazione era meno marcata, motivo causato dalla volontà di avvicinarsi di più ai parlanti Newyorchesi e allontanarsi dalla ruralità dell'isola (Labov 1991: 2-3).

Il cambiamento, dunque, non è mai svincolato dal contesto in cui accade: “*One cannot understand the development of a language change apart from the social life of the community in which it occurs*” (Labov 1991: 3).

Sia il livello sintattico sia il livello fonetico, dunque, si evince che possano essere sottoposti a cambiamenti dovuti al tipo di contesto sociale in cui ci si trova; l'aspetto linguistico che però risulta essere più sensibile al cambiamento situazionale è il vocabolario (Trudgill 2000); es:

-F: *Father was somewhat fatigued after his lengthy journey.*

-I: *Dad was pretty tired after his long trip.*

Si nota come il vocabolario, così come sintassi e fonetica, sia influenzato da circostanze implicite al contesto che però hanno un peso non indifferente nell'atto linguistico.

Gli elementi impliciti di cui si sta parlando sono (Holmes, Wilson 2017):

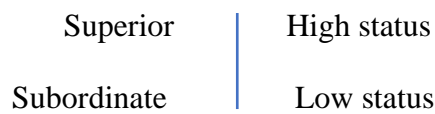
1. La distanza sociale che caratterizza i partecipanti della conversazione.

¹⁰ Labov W. (1991), *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press p. 9.



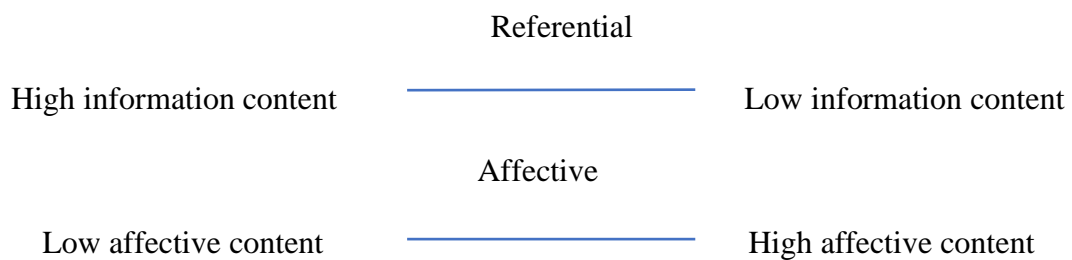
Più la distanza sociale tra i due interlocutori è ampia, più la solidarietà sarà bassa e viceversa.

2. Lo status dei vari partecipanti.



Uno degli elementi che più condizionano la scelta linguistica in un'interazione comunicativo-linguistica è lo *status* che ricoprono i partecipanti. Come mostrato nel grafico precedente, più lo *status* dell'interlocutore è alto, più la scelta linguistica sarà controllata e formale.

3. Le funzioni relative agli obiettivi dell'interazione.



Il linguaggio, come già si sa, può essere il mezzo per fornire informazioni di tipo referenziale ma allo stesso tempo, può essere espressione di sentimenti e sensazioni. Può capitare che una frase possa esprimere entrambe le funzioni, ad esempio il cosiddetto *gossip*, adempie ad entrambe le funzioni contemporaneamente: si riportano delle informazioni referenziali, ma in contemporanea trasmettono anche informazioni di tipo

affettivo, basate su come l'interlocutore si sente a riguardo.

In generale, però, una delle due funzioni prevale sull'altra, e più un'interazione è di tipo informativo-referenziale, meno intenderà esprimere informazioni affettive del parlante.

4. La formalità dell'evento linguistico.

Formal	High formality
Informal	Low formality

Come già accennato in precedenza, il contesto sociale influisce perennemente nell'interazione tra due parlanti e uno tra i maggiori fattori di condizionamento è la formalità dell'evento.

Non è sempre semplice, però, la definizione di che cosa è informale e di che cosa è formale, poiché risultano essere due poli condizionati dalla situazione, dalla società di appartenenza, dalle relazioni di parentele e dell'educazione ricevuta (Trudgill 2000). Risulta, dunque, sia particolarmente difficoltoso porre una definizione chiara e rigida del concetto di formale/informale, in quanto ogni cultura e società ne impone limiti ben diversi. Quello che si può definire per certo è che in ogni lingua è presente un continuum che va dall'estrema formalità a quello che in inglese verrebbe definito come slang (Trudgill 2000: 81-82).

Nonostante la complicata definizione di *formality*, un importante aspetto dal quale dipende la formalità di un linguaggio è il contesto e lo *status* che riveste il partecipante in una determinata interazione (Trudgill 2000: 82).

Nella maggior parte delle lingue europee (ma non solo), uno dei primi elementi connessi al vocabolario linguistico che cambia in base al contesto è proprio il pronome personale formale ed informale con cui ci si rivolge all'interlocutore.

	<i>Informale</i>	<i>Formale</i>
Francese	tu	vous
Italiano	tu	Lei

Spagnolo	tú	Usted
Tedesco	du	Sie
Dutch	Jij	U
Svedese	Du	ni
Norvegese	Du	De
Greco	Esi	esis
Russo	Ty	vy

Figura 2 Tabella pronomi personali, Trudgill, 2000

La differenza tra questi pronomi, formali ed informali, anche se molto dibattuta, sembrerebbe essere nata durante il periodo medievale nelle, così chiamate, *upper classes*, in segno di rispetto per l'interlocutore. Mentre tra gli aristocratici vi era la reciprocità degli appellativi formali, nella parte più bassa della società i pronomi informali risultavano essere i preponderanti. È interessante notare come, laddove vi era una disparità di potere, questa reciprocità veniva a mancare. Successivamente, emerse un altro fattore fondamentale nella scelta di selezione del pronome: la *solidarity*. Questo fattore implicò, ed implica tuttora, che nella scelta del pronome formale o informale, non debba essere implicata solo e solamente una differenza di potere, ma che si allarghino i confini includendo anche tutte quelle situazioni in cui concorre una qualunque distanza tra gli interlocutori (Trudgill 2000: 91).

Nell'apprendimento della lingua materna questi aspetti sono assimilati spontaneamente, il quadro però si complica nel momento in cui gli stessi aspetti devono essere appresi da discenti di una lingua straniera, LS o L2.

Per questo, la competenza sociolinguistica, come del resto qualsiasi altra componente della competenza comunicativa, dovrebbe essere perseguita induttivamente, a partire cioè dall'emisfero destro del cervello per giungere solo in seguito a quello sinistro (Santipolo 2000). Gli aspetti sociolinguistici, però, data la loro natura socio-convenzionale non facilmente percepibile a coloro che non sono membri della comunità dei parlanti, potranno essere insegnati anche ampliando lo spazio deduttivo (Santipolo 2000: 39-40). L'insegnamento degli aspetti sociolinguistici potrà comunque avvenire già nelle fasi iniziali di acquisizione della lingua, soprattutto nelle fasi relative alla variazione diafasica – ad esempio la distinzione tra formale e informale – e diamesica, mentre sarà bene

proporre gli aspetti più complessi (variazione diastratica – ad esempio aspetti substandard, gerghi, microlingue, ecc. – e diatopica) solo a livelli più avanzati (Santipolo 2000: 39-40).

Concludendo, quindi, si potrebbe affermare che un modello deve essere presente, ma non dovrebbero essere ignorate le altre varietà e variazioni che costituiscono il repertorio linguistico dei parlanti nativi (Santipolo 2000: 40).

La domanda che a questo punto ci si pone, è dunque come sia possibile preparare i discenti di una lingua straniera a sviluppare una competenza che possa conglobare tutte le varietà della lingua che si sta studiando.

1.5 Insegnamento delle competenze socio-comunicative nell'italiano L2.

Secondo gli studi della linguistica tradizionale, la gamma di variazione sincronica è fondamentalmente costituita da quattro diverse dimensioni: la variazione diatopica, relativa allo spazio geografico nonché alla regione di provenienza dei parlanti; la variazione diastratica, costituita dalle posizioni occupate dai parlanti nella stratificazione in classi sociali; la variazione diafasica, determinata dalla situazione comunicativa e dai rapporti tra gli interlocutori; la variazione diamesica, vincolata alla scelta del canale di comunicazione (Pizzolo Torquato 2011).

Come sottolineato da Berruto (2007), è difficoltoso definire i confini ben netti dei poli opposti in cui si muovono queste variazioni; infatti, in italiano, è possibile parlare di un '*continuum* linguistico', di una gamma, cioè, di varietà identificabili ma senza confini definibili tra loro (Pizzolo Torquato 2011: 155).

È necessario, quindi, nell'insegnamento di una qualsiasi lingua, tenere in considerazione il fatto che questa rappresenti un complesso fenomeno sociale e che possa variare a seconda dei diversi contesti d'uso; sarebbe opportuno didatticamente considerare anche la variabilità della suddetta lingua per garantire al discente una completa, e più ampia possibile, conoscenza dell'efficacia e dell'adeguatezza sociolinguistica (Santipolo 2000).

Nell'insegnamento di una lingua straniera, come già osservato precedentemente, è importante impartire ai discenti la consapevolezza dell'esistenza di queste varietà, in modo che possano essere in grado di sostenere una conversazione coerente con la situazione e con il mezzo comunicativo utilizzato. Come deve rapportarsi, ad esempio, l'insegnante d'italiano, nei confronti dell'insegnamento di queste varietà?

Il primo aspetto fondamentale è quello di offrire agli studenti un quadro complessivo della lingua italiana, con tutte le sue sfumature e non come un'entità monolitica; è necessario che trasmetta l'unità lingua come un insieme di varietà condizionate da parametri quali lo spazio, la situazione, la classe sociale, etc. (Duberti e Regis 2018). Questo approccio è essenziale anche se come sottolinea De Mauro (1994, XIII) "per numerose ragioni, anche di metodo, molti di noi sono attratti da un'idea di lingua come luogo delle omogeneità. E su tutti noi pesano le tradizioni scolastiche le quali, per ragioni quasi costitutive, premono nel senso di farci introiettare l'idea che ciascuna lingua sia come lo Sfero di Parmenide: una, omogenea, immutabile." (Baratto et al. 2014).

Scegliendo di presentare i modelli variazionali della lingua, in questo caso, italiana, l'insegnante si trova di fronte ad un altro dilemma: quali modelli linguistici devono essere indicati in classe? In realtà si tratta di un falso problema, poiché il docente potrà aver cura di commisurare i modelli linguistici in base al contesto d'uso situazionale; egli lavorerà su quella che precedentemente si è definita come variazione diafasica (Duberti e Regis 2018). Parrebbe, comunque, opportuno che l'oggetto della didassi fosse la varietà semistandard ma, per evitare che gli apprendenti commettano errori sociolinguistici, è necessario che fare riferimenti sia all'estremo più alto del *continuum* sia a quello più basso (Santipolo 2000).

È indispensabile, quindi, che gli apprendenti conoscano le regole della grammatica dell'italiano, cosiddetto standard, come punto di partenza iniziale, ma è altrettanto importante che riescano a riconoscere usi e funzioni della varietà dell'italiano, perché non rimangano avulsi dal contesto comunicativo reale e possano esprimersi in modo coerente alla situazione comunicativa (Miglietta, Sobrero 2011).

Essenziale, quindi, risulta essere la conoscenza dell'asse diafasico, poiché comporterebbe un adeguato utilizzo della lingua nel contesto.

Focalizzandosi proprio sulla variazione diafasica Berruto (2001) distingue due sottoclassi di questa varietà, in base ai fattori salienti della situazione: i registri, che sono correlati

con la formalità della situazione e con lo status degli interlocutori; e le lingue speciali, che presentano una correlazione con l'argomento specifico di cui si parla (Corbucci 2009).

Per quanto la formalità sia difficile da definire e delimitare, si possono comunque distinguere, nella lingua italiana, l'italiano colloquiale, quello del lessico e della fraseologia, l'italiano standard, che coincide con il registro formale e l'italiano neo-standard che corrisponde al registro mediamente formale. Quelli che sono più interessanti, sono i registri 'alti', accurati e sorvegliati, adatti a situazioni molto formali come pranzi ufficiali, udienze ecc., e gli speculari registri 'bassi', quelli del tutto informali e non sorvegliati, utilizzati nelle situazioni in cui si parla svogliatamente (Corbucci 2009: 101). È importante, quindi, che i discenti di italiano conoscano e sappiano riconoscere le espressioni dell'italiano colloquiale tanto quanto quelle delle forme più auliche.

Per quanto riguarda le situazioni che implicano formalità, le cose si complicano in quanto, come ricorda Berruto (2001), la didattica linguistica dà molta più importanza a questo aspetto, in particolare la didattica L2, con il risultato di uno sfalsamento della competenza comunicativa. Questo rischio, che risulta essere molto attuale nell'insegnamento della lingua straniera di oggi, può, come detto precedentemente, compromettere la riuscita di una conversazione, costruendo attorno agli interlocutori ad un alone di imbarazzo. Per questa ragione, infatti, sarebbe opportuno tenere in considerazione e trasmettere l'insegnamento del registro alto, ovvero l'italiano standard o l'italiano formale aulico, solo per gli usi scritti formali, o per varietà parlate utilizzate in occasioni pubbliche molto solenni (Corbucci 2009: 102).

Lo studente LS e L2, quindi, deve essere consapevole di queste variazioni linguistiche e, allo stesso tempo, deve essere capace di riconoscere e applicarne le variazioni in modo da costruire una conversazione appropriata al contesto e all'interlocutore. È necessario, dunque, che lo studente non solo conosca gli elementi di una lingua, ma che si crei in esso anche la consapevolezza del loro posto (Benucci 2007). Queste considerazioni sulla variabilità della lingua, che non sono nuove a insegnanti e docenti di scuole secondarie di primo e di secondo grado, rientrano, infatti, tra gli obiettivi principali della programmazione didattica relativa all'italiano (Baratto et al. 2014). Se poi quest'obiettivo è realmente perseguito, risulta difficile rispondere.; si nota infatti che non tutte le grammatiche proposte come libri di testo dedicano spazio e considerazioni alla variabilità

linguistica (Baratto et al. 2014: 137). Peraltro, non si tratta di un problema quantitativo, ma soprattutto qualitativo: troppo spesso, infatti, l'argomento non viene trattato in modo corretto, contenendo molte volte delle semplificazioni forzate che possono essere fuorvianti per lo studente, riducendo la variazione diafasica una materia magmatica e sfuggente (Baratto et al. 2014: 137). Si nota, infatti, come la gamma di varietà dell'italiano contemporaneo raramente venga riprodotta nei materiali dei manuali o nei libri di insegnamento dell'italiano come lingua straniera e proprio questo mancato utilizzo dell'uso reale della lingua potrebbe creare l'illusione che l'italiano sia una lingua neutra, stabile e unica, cosa che invece non è affatto (Pizzolo, Torquato 2011).

Fattori di natura pragmatica, culturale e sociolinguistica, dovrebbero assolutamente, come hanno apportato gli studi di Benucci et al. (2007), essere inseriti nella competenza comunicativa, poiché ritenuta essenziale per integrarsi nel Paese straniero (Benucci 2007). Per questa ragione risulta di fondamentale che nella pratica, nella didattica e nella valutazione dell'insegnante si presenti il legame tra il tipo di norma, il modello di lingua e la variabilità diafasica (Duberti, Regis 2018).

Questa prospettiva, purtroppo, risulta essere molto lontana dal modo di procedere della scuola italiana, che per tradizione impartisce lezioni di tipo prescrittivo. La norma, però, andrebbe contestualizzata: seppur corretta da un punto di vista grammaticale, essa può essere adeguata in certi frangenti e poco adeguata o per niente adeguata in altri; è quello che De Mauro (1970) ha definito come 'antiparlato', o 'italiano scolastico', che non trova nessun riscontro nell'uso reale della lingua (Duberti, Regis 2018: 198).

Proponendo qualche esempio a proposito, si veda come un discente di italiano, che sta dialogando con il suo compagno di banco a proposito della sua nuova bici, interviene chiedendogli: "È nuovo codesto mezzo a due ruote?". Sebbene nessuno potrebbe avanzare obiezioni circa la correttezza grammaticale, il registro elevato dello studente risulta del tutto inadeguato: in questa frase, infatti, si riversano le norme e le regole grammaticali, ma non viene minimamente preso in considerazione il contesto (Duberti, Regis 2018: 198-199).

A questo proposito è interessante la distinzione dei concetti utilità e usabilità, che si prestano al metodo socio-glottodidattico: è necessario impartire ciò che è più utile prima di ciò che lo è meno o che addirittura non lo è affatto, e insegnare innanzitutto ciò che è

più diffuso prima di ciò che lo è meno, non solo grammaticalmente parlando, ma anche e soprattutto a livello macrosociolinguistico (Santipolo 2008; 2010).

Questo consentirà al parlante L2/LS di operare delle scelte consapevoli tra le diverse forme, che porteranno ad una più ampia capacità di espressione (Santipolo 2008: 248).

1.6 Competenza o consapevolezza? L'accomodamento convergente e divergente.

Si è parlato fino ad ora di competenza a 360°, della competenza a tutto tondo nella quale rientrano più competenze, linguistiche ed extralinguistiche.

Esistono però altri livelli nell'apprendimento di una lingua, che necessitano di un approfondimento e di una riflessione: sono le cosiddette tre 'C' (Santipolo, Di Siervi 2010), rappresentanti i concetti di coscienza, consapevolezza e competenza sociolinguistica.

La coscienza linguistica è intesa come una riflessione sulla propria lingua materna, che può migliorare attraverso il confronto con le altre lingue; con tale concetto non ci si riferisce solo alla struttura di una lingua, ma anche al loro ruolo come strumenti di comunicazione sociale (Santipolo, Torresan 2013).

Il secondo step è rappresentato dalla consapevolezza sociolinguistica, che deve essere intesa come una forma di meta-riflessione, che pian piano porterebbe a gestire gli aspetti sociolinguistici tanto della propria L1, quanto della LS/L2 (Santipolo, Torresan 2013: 162). È utile, a questo proposito, osservare la teoria di Santipolo (2013).

Si pensi alla situazione in cui uno studente straniero che è in Italia e che sta studiando italiano come L2, si appresta a parlare con un altro studente, italiano L1, commettendo errori di tipo strettamente linguistico. L'atteggiamento dello studente italiano L1, come del resto sarebbe da aspettarsi, è quello di avere un atteggiamento 'accomodante' nei confronti dello studente L2, cercando, dunque, di 'accomodare' il suo modo di parlare a quello del suo interlocutore straniero, rallentando, ad esempio, la velocità dell'eloquio, semplificando la sintassi, etc. Questo può valere anche nella situazione contraria, in cui il parlante L2 cerca in tutti i modi di 'accomodare' il proprio parlato alla varietà del parlante L1.

Nel caso in cui, però, lo studente straniero non commettesse nessun tipo di errore linguistico, ma operasse delle scelte sociolinguistiche diverse da quelle che lo studente L1 si sarebbe aspettato (ad esempio l'utilizzo di un registro troppo formale o troppo informale rispetto al contesto e ai ruoli sociali), la reazione non sarà più quella di un accomodamento convergente, quanto piuttosto di un accomodamento divergente, di allontanamento.

È interessante notare come l'errore linguistico venga non solo perdonato dal parlante L1, ma provochi addirittura un atteggiamento di comprensione verso l'interlocutore LS/L2, mentre invece giocano un ruolo totalmente differente gli errori di tipo pragma-sociolinguistici. La tolleranza esibita durante l'errore grammaticale non è la stessa che si esibisce nei confronti di un errore extralinguistico; questo perché coscienza e consapevolezza non sono abbastanza sviluppate in nessuno dei due interlocutori. Nelle scuole, infatti, di rado vengono affrontati tali aspetti linguistici e se vengono affrontati, come già detto in precedenza, vengono affrontati superficialmente e senza particolare attenzione (Corbucci 2009).

Ecco che, mentre l'errore grammaticale rientra nella nostra *expentancy grammar* (Santipolo, Torresan 2013), la nostra scarsa consapevolezza sociolinguistica non è in grado di farci interpretare adeguatamente un determinato approccio in un determinato contesto. Ed è proprio dalla consapevolezza 'teorica' che si erigono le fondamenta della relativa competenza: riconoscere, cioè, il valore sociale delle scelte sociolinguistiche compiute dagli altri parlanti ma anche scelte sociolinguistiche dei medesimi parlanti L1, compiendo scelte in autonomia e in maniera adeguata e appropriata a contesti, interlocutori e obiettivi dell'evento comunicativo.

In conclusione, si potrebbe affermare che è fondamentale un modello grammaticale di riferimento, ma che è ugualmente importante proporre delle attività didattiche che testimonino e sviluppino le varietà linguistiche presenti in una lingua, per formare così discenti in grado di operare efficacemente nel panorama internazionale odierno.

CAP 2 Lo studio della varietà diafasica in studenti Erasmus

L2.

Che la competenza sociolinguistica sia di grande importanza è stato ampiamente descritto nel primo capitolo ed è stato anche accennato a come, sebbene questa competenza rientri nei sillabus glottodidattici, in realtà sia assolutamente messa in secondo piano.

Questo capitolo descriverà i dati emersi dallo studio della variazione diafasica su un campione di studenti Erasmus italofoeni apprendenti spagnolo L2 in Spagna e studenti Erasmus ispanofoni apprendenti italiano L2 in Italia.

Ci si concentrerà sulla dimensione diafasica poiché, rispetto alle altre dimensioni della variazione sociolinguistica (diacronica, diatopica, diastratica e diamesica), quella rappresentata dalla situazione comunicativa evidenzia, forse più delle altre, un intreccio tra questioni linguistiche, stilistiche e didattiche (Pugliese, Della Putta 2017). Questo intreccio è dato in particolar modo dai diversi registri linguistici disponibili, dalla categoria dell'uso linguistico associata più strettamente ai ruoli sociali (Cazden 1994) e alla varietà correlata con il grado di formalità dell'evento comunicativo (Rovere 2011)¹¹. L'elemento chiave e dinamico, però, che caratterizza la variazione diafasica in un evento comunicativo, è l'adattamento: presiede, infatti, alla varietà diafasica di una lingua, la capacità dei parlanti di adattarsi al contesto della comunicazione, di compiere, dunque, scelte linguistiche in funzione dell'interlocutore, dell'argomento, degli scopi, nel discorso orale, così come in quello scritto (Pugliese, Della Putta 2017).

Per questa ragione, si sono studiati i comportamenti linguistico-comunicativi che studenti Erasmus spagnoli e italiani assumevano in determinate circostanze rappresentative della realtà, per indagare la competenza diafasica della lingua seconda.

¹¹ Rovere G. (2011) "Registro", in Enciclopedia dell'Italiano, [http://www.treccani.it/enciclopedia/registro_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/registro_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)

2.1 La pragmatica linguistica e la sociopragmatica

Nello studio di questa dimensione variazionale, è fondamentale tenere in considerazione la definizione di che cos'è un contesto e cercare di capire che tipo di enunciazione si propongono gli interlocutori: capire, cioè, se ciò che si dice è ciò che si intende dire realmente.

A questi quesiti dà ampio spazio la pragmatica linguistica, che cerca di studiare le relazioni tra i segni linguistici e gli utenti del codice (De Marco 2010). La pragmatica si propone come lo studio delle relazioni tra la lingua e il contesto, che sono fondamentali per spiegare la comprensione della lingua stessa (Levinson 1983).

Come anticipato precedentemente, per capire ed eventualmente sviluppare, la dimensione diafasica in un parlante L2, è importante definire con esattezza che cos'è il contesto e cosa intende dire l'interlocutore in quel determinato contesto.

Secondo recenti teorie, il contesto pertinente per l'interpretazione e la produzione di eventuali enunciati, sarebbe composto da tre componenti (Andorno 2005):

- le conoscenze condivise, ovvero quelle credenze sociali e culturali su cui si basano le conoscenze dei parlanti;
- la situazione spazio temporale in cui si svolge un evento comunicativo;
- il contesto linguistico, ossia il discorso in atto.

L'insieme di queste componenti costituiscono una rappresentazione mentale dell'evento comunicativo in atto, chiamata 'modello di discorso' (Andorno 2005: 15). Di conseguenza, ogni parlante interpreta gli enunciati in base al proprio modello di discorso che si costruisce e si modifica momento per momento (Andorno 2005: 15-16). È bene tenere presente che ogni componente di questo contesto potrà essere condivisa o non condivisa dagli interlocutori, dipendentemente dal momento e/o dalla cultura di riferimento (Andorno 2005: 15-16). Il contesto, inoltre, viene a costituire il costrutto sociale in cui gli interlocutori dialogano e si scambiano informazioni; è importante a questo proposito, ricordare che è proprio nel contesto dell'interazione che vengono a delinearsi le figure dei partecipanti e il loro relativo ruolo sociale, il contenuto e il peso

del messaggio e l'attività comunicativa e le sue norme (De Marco 2010). Vi è poi una caratteristica che, pur non essendo direttamente un aspetto concreto dell'ambiente in cui avviene la comunicazione, influenza notevolmente la comunicazione stessa: la nozione psicologica del contesto, ovvero quella condizione mentale che i partecipanti assumono durante l'interazione (De Marco 2010: 81).

La nozione psicologica che si innesta in un contesto può derivare da una simmetria o un'asimmetria dei ruoli degli interlocutori, dovuta questa da potere e/o dominanza (Andorno 2005). Si vede perfetta simmetria, o equivalenza, di ruoli solo in casi in cui gli interlocutori possono alternarsi con le stesse funzioni e gli stessi ruoli sociali. Il resto delle interazioni è cosiddetto asimmetrico poiché ai partecipanti è assegnato un diverso potere o da una differente dominanza interazionale (Andorno 2005: 112-113). È proprio questo il caso di molte interazioni 'istituzionali', ovvero codificate nel repertorio culturale secondo determinati parametri: [...] in classe, ci si aspetta che sia l'insegnante a stabilire chi e quando può parlare e a proposito di cosa ¹².

Nel caso in cui questi parametri non vengano rispettati, si potrebbe inciampare in fraintendimenti che potrebbero completamente rovinare l'interazione. Per questa ragione è bene conoscere e ricorrere alle cosiddette strategie di cortesia: quelle regole e quelle strategie di comportamento che regolano il rispetto dell'interlocutore e della sua immagine (Andorno 2005: 113-114).

È bene, dunque, sapere che, anche se nella nostra L1 molte volte lo si dà per scontato, esistono più contesti: il contesto di situazione e il contesto globale/locale e sono proprio questi contesti a dare un senso alle nostre parole/azioni e a quelle degli altri (Bazzanella 2008).

Di conseguenza appare imprescindibile capire e sapere come interpretare questi contesti in una cultura che, anche se di poco, si discosta dalla nostra. Risulta, quindi, importante inserire in un curriculum scolastico anche questi aspetti, non solo quelli grammaticali, poiché risultano essere estremamente rilevanti per gli scopi della glottodidattica (Freddi 1994).

È importante quindi presentare ciò che Goffman chiamava *frame*, quella cornice di riferimento in cui si muove la conversazione (De Marco 2010). Questo *frame*, costituito da aspetti reali e fisici quanto sociali, dà modo di entrare nel mondo della variazione

¹² Andorno C., 2005, *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Carocci, Roma, p. 113.

diafasica. È proprio in questa cornice situazionale che si incontra il *setting* istituzionale, il quale determina un particolare tipo di organizzazione delle attività a seconda, ad esempio, del grado di formalità (De Marco 2010: 101-102). Focalizzandosi proprio sulla formalità, per esempio, si nota come quest'ultima sia determinata principalmente dalle relazioni sociali e dal modo in cui l'individuo esibisce il proprio sé nei confronti degli altri (De Marco 2010: 102). Proprio per questa ragione, nell'apprendere una lingua straniera, LS o L2, è importante il frame di riferimento e quali ruoli, nella scena drammaturgica (Goffman 1967), impersonano i vari interlocutori.

Capire il contesto di riferimento ed essere a conoscenza dei vari ruoli che possono essere messi in pratica in quel contesto, può aiutare qualsiasi interlocutore, sia esso nativo di una lingua o no, a riuscire nello scopo comunicativo.

2.2 Quando si sviluppa la competenza diafasica in un parlante?

Quando e come si acquisisce questa specifica capacità? In quale età comincia a manifestarsi?

Effettivamente, queste sono domande centrali per tutti i livelli di variazione sociolinguistica e che fino ad oggi hanno ricevuto solo risposte parziali (Pugliese, Della Putta 2017). Si trova, infatti, una copiosa letteratura che descrive l'uso di varietà sociolinguistiche prodotte da adulti, ma scarseggiano gli studi sull'acquisizione delle stesse varietà già nell'infanzia e nell'adolescenza, studi dunque, che evidenzino le dinamiche lungo le quali i bambini apprendono la variazione connaturata alla lingua (Nardy et al. 2013).

Come sostengono Pugliese e Della Putta (2017: 90): “Non mancano, naturalmente, studi importanti che consentono di tracciare linee di sviluppo in questo settore e in quello specifico dell'acquisizione dei registri linguistici. Seguendo la sintesi proposta da Auger (1997), sappiamo, infatti, che alle prime analisi empiriche sui registri, indotte dalle osservazioni di Piaget e che sembravano confermarne l'interpretazione secondo cui l'egocentrismo dei bambini spiegava la loro incapacità ad adattare il proprio comportamento verbale tenendo conto dell'interlocutore, sono seguite ricerche

metodologicamente più accurate che hanno mostrato il contrario. I bambini, infatti, variano le loro produzioni linguistiche in base al contesto extralinguistico, scegliendo, ad esempio, già nella fascia d'età 2-4 anni, tra le diverse forme di domanda, quella più adatta alla situazione interattiva in cui si trovano, comprendendo (a 3 anni) il valore sociale di certe formule di cortesia o, ancora, semplificando (a 4 anni) il modo di parlare con i loro interlocutori, quando questi sono bambini più piccoli (Andersen 1990, Bernicot 1992, cit. in Auger 1997)".¹³

Questi studi hanno sottolineato come non si tratti del *baby talk*, né di una capacità analoga a quella dell'adulto nel cogliere elementi della situazione comunicativa: si tratterebbe di una prima percezione del valore sociale di alcune forme linguistiche (Pugliese, Della Putta 2017).

Ad oggi le domande di ricerca vertono non solo sull'età di acquisizione ma anche sugli elementi che mettono in moto la capacità sociolinguistica e sui meccanismi visti nella loro relazione con l'ambiente, come l'interazione in famiglia, tra pari o con l'insegnante (Pugliese, Della Putta 2017: 91).

L'obiettivo dei prossimi studi in materia è quello di far convergere e integrare i livelli funzionali, cognitivi e sociali della competenza comunicativa (Pugliese, Della Putta 2017: 91); Chevron e Foulkes (2013: 253) infatti, ritengono che: "[...] l'acquisizione della variazione sociolinguistica non costituisca una questione laterale del generale processo acquisizionale, ma una sua parte integrante e attiva", e questo potrebbe contribuire a spiegare i modi in cui "la conoscenza relativa alla vita sociale e quella relativa al linguaggio si strutturano reciprocamente" (Pugliese, Della Putta 2017: 91).

Mentre nei bambini, come accennato precedentemente, si sviluppano in modo spontaneo e precoce un sapere sociolinguistico implicito che permette di adattare la L1 al contesto, la scuola tuttavia, non lavora ancora su questo sapere.

Ed è proprio da questo dato che si è voluta sviluppare questa indagine: capire dunque con che grado di competenza e/o conoscenza diafasica della L2 gli studenti Erasmus arrivassero nel Paese straniero e in che modo questa si potesse sviluppare o rafforzare.

¹³ Pugliese R., Della Putta P. (2017), *Il mio ragazzo è italiano, B1! Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari.*, LEND, 4, p. 90.

2.3 Obiettivi della ricerca

L'obiettivo principale di questa ricerca era indagare eventuali cambiamenti della dimensione diafasica di studenti Erasmus che stavano studiando la lingua straniera come L2 nel Paese straniero. In modo particolare il focus della ricerca si concretizzava in un'analisi comparativa tra ispanofoni apprendenti italiano e italiani apprendenti spagnolo in contesti di studio L2.

Lo studio aveva l'obiettivo di confrontare la variazione diafasica di 15 partecipanti ispanofoni e italofofoni all'inizio del loro soggiorno Erasmus e alla fine, capendo se l'utilizzo dei registri veniva adattato in situazioni comunicative differenti.

2.4 L'ipotesi di partenza

L'ipotesi di partenza era quella di indagare l'effettiva capacità degli studenti L2 di riconoscere il contesto dell'evento comunicativo e di saper operare delle scelte linguistiche adeguate in base alla situazione: capire cioè il grado di consapevolezza e di competenza della dimensione diafasica della lingua studiata all'inizio del loro percorso Erasmus e al termine del loro soggiorno. Questa ipotesi si basava sull'idea della non capacità degli studenti di distinguere, inizialmente, situazioni di contesto formale e informale e di applicare le regole stabilite dalla L2. L'ipotesi prevedeva, infatti, una scarsa competenza sociolinguistica degli studenti e un'altrettanta poca attenzione al contesto situazionale.

Durante l'analisi dei dati del primo questionario dei partecipanti ispanofoni, però, sono emerse delle incongruenze e per questa ragione si è sviluppata in parallelo una seconda ipotesi: in questi studenti si era sviluppata una consapevolezza sociolinguistica ma non si poteva dire lo stesso della relativa competenza. Si era di fronte al tipico atteggiamento di un accomodamento convergente degli studenti verso l'interlocutore straniero?

A questo punto si sono sviluppate due ipotesi parallele: per quanto riguardava gli studenti italiani, l'ipotesi di partenza era quella di verificare se vi fossero cambiamenti sociolinguistici dall'inizio alla fine del soggiorno in Spagna; mentre per gli studenti

spagnoli il focus dell'ipotesi era quello di verificare se effettivamente ci fosse consapevolezza ma non una competenza sociolinguistica e da questa ipotesi verificare, nello stesso modo degli studenti italiani, se ci fossero stati dei cambiamenti dall'inizio alla fine del periodo Erasmus.

2.5 Strumenti di indagine e procedure

Lo strumento utilizzato per questo tipo di indagine è stata l'intervista strutturata.

È stata scelta, quindi, la compilazione di un primo questionario formato da dieci domande a risposta multipla, di tipo sociolinguistico, e cinque domande a completamento, di tipologia meta-sociolinguistica, in cui i partecipanti dovevano completare le frasi predisposte inserendo i termini considerati più adeguati al contesto secondo la loro percezione. Questo primo questionario è stato sottoposto nel mese di marzo 2019, mese di inizio del secondo semestre accademico; è stato somministrato appositamente in questo periodo poiché la maggior parte degli studenti era arrivato nel Paese straniero da poche settimane e dunque il confronto con il secondo questionario, sottoposto a luglio 2019, sarebbe stato più esaustivo: il primo questionario avrebbe raccolto dati di studenti Erasmus appena arrivati nel Paese della L2, mentre il questionario di luglio si sarebbe dovuto differenziare dal primo per una differenza qualitativa delle risposte.

In entrambi i casi, le interviste strutturate sono state sottoposte tramite Google moduli, si sono inviati quindi per e-mail, in modo da poter lasciare ai partecipanti il tempo necessario per la compilazione. Questo mezzo diamesico ha agevolato i partecipanti nel dare il tempo di cui avevano bisogno per completarlo, dall'altra parte, però, questo ha allungato i tempi di ricerca poiché non tutti gli studenti accettavano immediatamente di sottoporsi al questionario.

Il contesto in cui si è deciso di intervenire è stato il contesto accademico: i questionari sono stati sottoposti solo a partecipanti Erasmus che studiavano in Università spagnole (quali: Universidad del País Vasco, Universidad de Sevilla, Universidad de Valencia) e in Università italiane (Università di Padova).

2.6 I partecipanti

Come accennato precedentemente, il campione di partecipanti che si è andato ad analizzare sono stati studenti Erasmus italiani che hanno studiato spagnolo come L2 in Spagna e studenti ispanofoni che hanno studiato italiano L2 in Italia.

2.6.1 I partecipanti ispanofoni

Il campione di studenti ispanofoni era formato da studenti e studentesse con un livello di italiano che variava dall'A2 al C2, tutti studenti Erasmus dell'Università degli Studi di Padova, ad eccezione di un partecipante proveniente dalla scuola di economia QUOA di Vicenza.

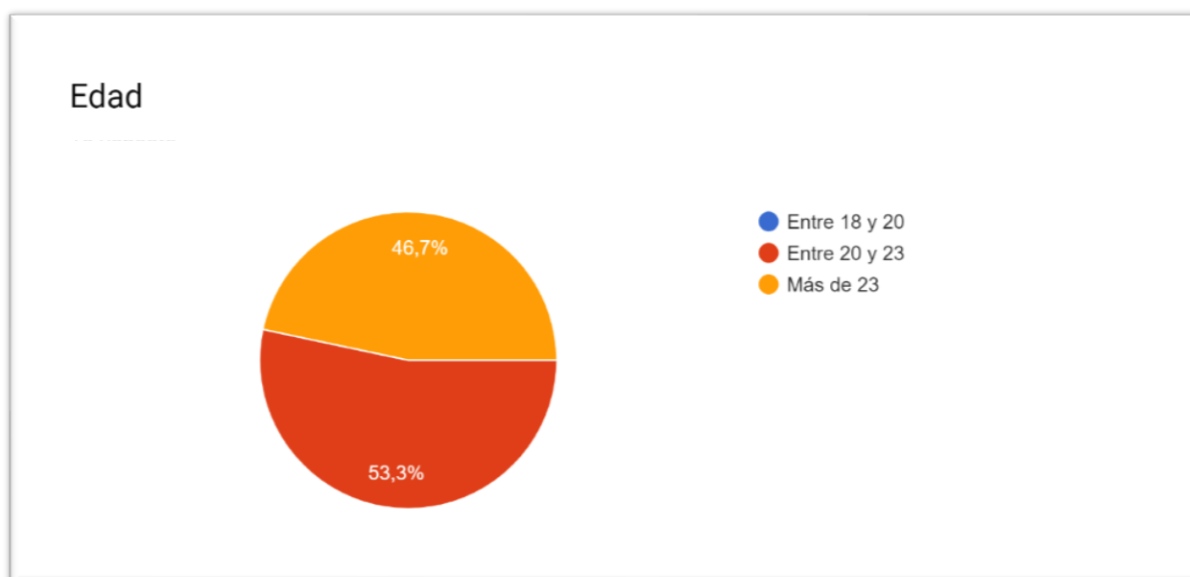


Figura 3 Età dei partecipanti ispanofoni

Più della metà dei partecipanti avevano un'età media compresa tra i 20 e i 23 anni, mentre il restante parte ha dichiarato di avere più di 23 anni.

Successivamente è stato chiesto ai partecipanti la facoltà di appartenenza, per capire se ci fossero delle discrepanze tra i vari corsi di studio.

Un'ulteriore domanda è stata il livello approssimativo di italiano, per capire il grado di competenza della lingua in questione e riuscire a capire se effettivamente a livelli di certificazione più alti corrispondessero competenze sociolinguistiche differenti.

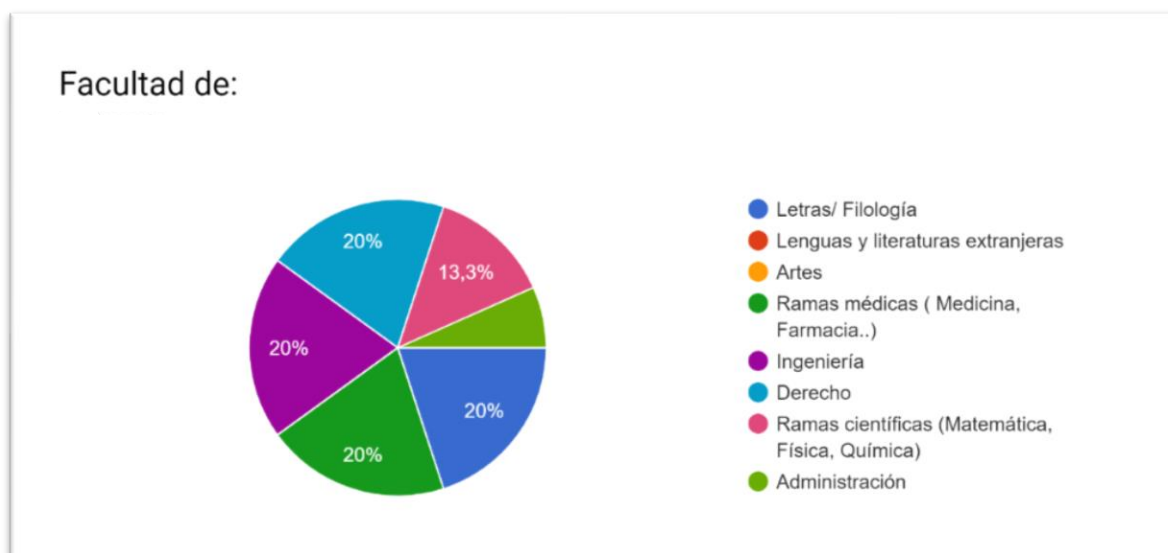


Figura 4 Facoltà di provenienza dei partecipanti ispanofoni



Figura 5 Livello di italiano dei partecipanti ispanofoni

La maggior parte dei partecipanti, alla domanda se avessero già studiato italiano o se invece fossero dei neofiti della lingua, ha risposto che lo avevano già studiato da una

media complessiva di circa 7 mesi: solo 3 studenti su 15 lo studiavano da più di un anno, il resto del campione studiava italiano da qualche mese soltanto.

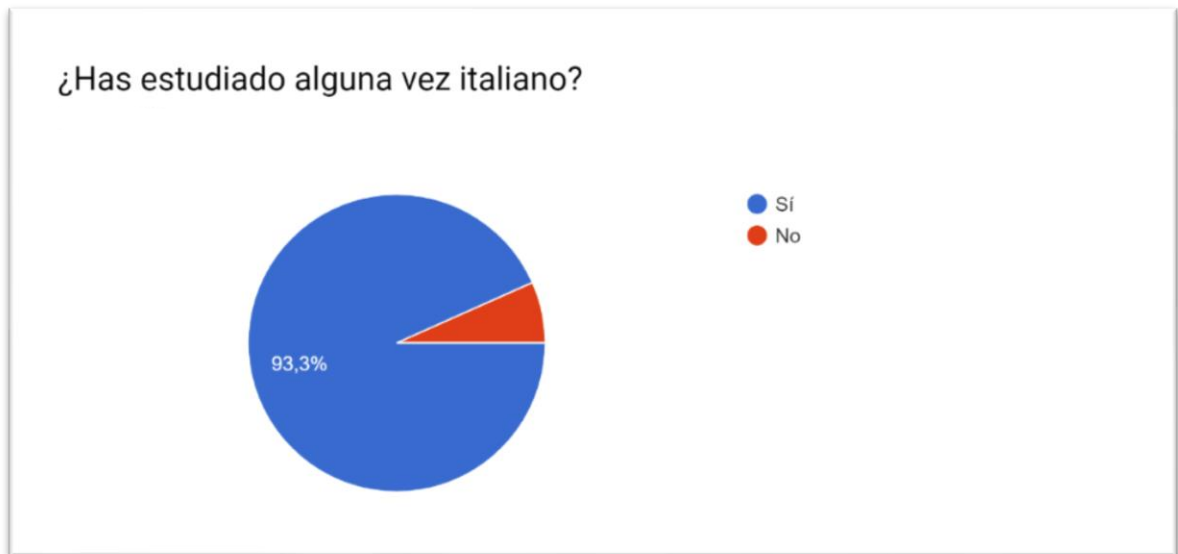


Figura 6 Percentuale partecipanti che aveva studiato italiano



Figura 7 Tempo di studio della lingua italiana

Per una maggiore conoscenza dei partecipanti e per capire eventuali influenze linguistiche, è stato chiesto se conoscessero anche altre lingue straniere oltre all'italiano.

Questo dato era fondamentale per capire se ci potessero essere dei tratti tipici di un'altra lingua che influenzassero in negativo o in positivo, la competenza della lingua italiana. Dai risultati è emerso che 13 partecipanti su 15 conoscevano la lingua inglese, 9 su 15 avevano studiato il francese, 4 parlavano il catalano, 3 il basco, 1 il tedesco e 1 il latino e il greco antico.

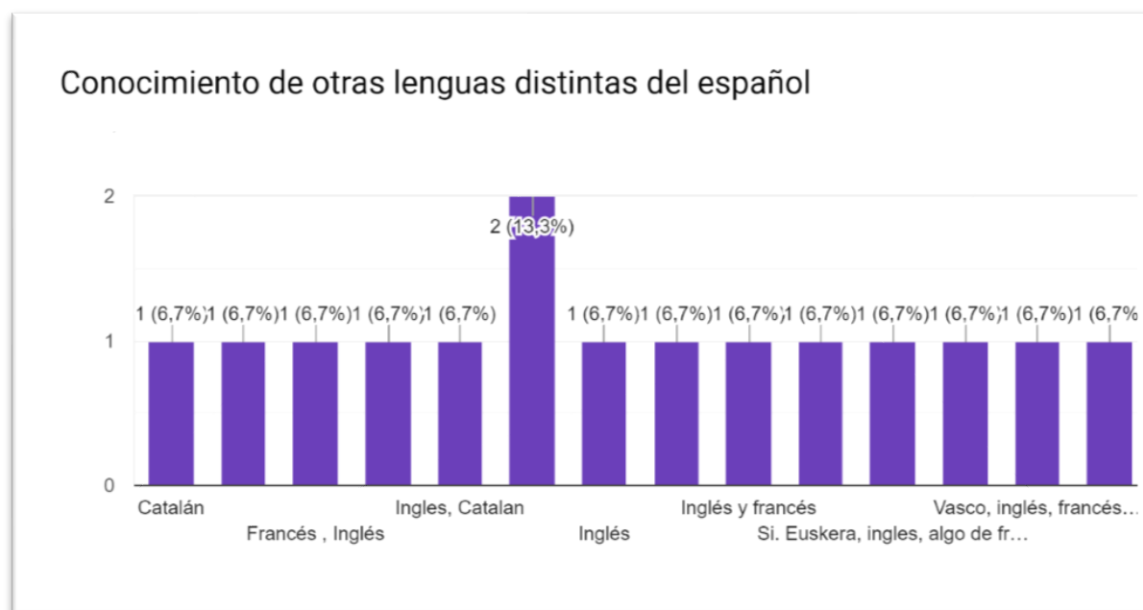


Figura 8 Conoscenza di altre lingue oltre allo spagnolo

2.6.2 I partecipanti italofofoni

I partecipanti italofofoni erano tutti studenti Erasmus in Spagna quindi apprendenti spagnolo come L2. Al contrario dei partecipanti ispanofoni, però, gli studenti italiani non erano così omogenei nella distribuzione topografica: si ritrovano infatti nel campione, sei partecipanti provenienti dalla Università dei Paesi Baschi, due studenti dell'Università di Siviglia e il restante parte appartenente all'Università di Valencia. È risultato che il 60% degli studenti avessero più di 23 anni e che il 40% avesse un'età compresa tra i 20 e i 23 anni.

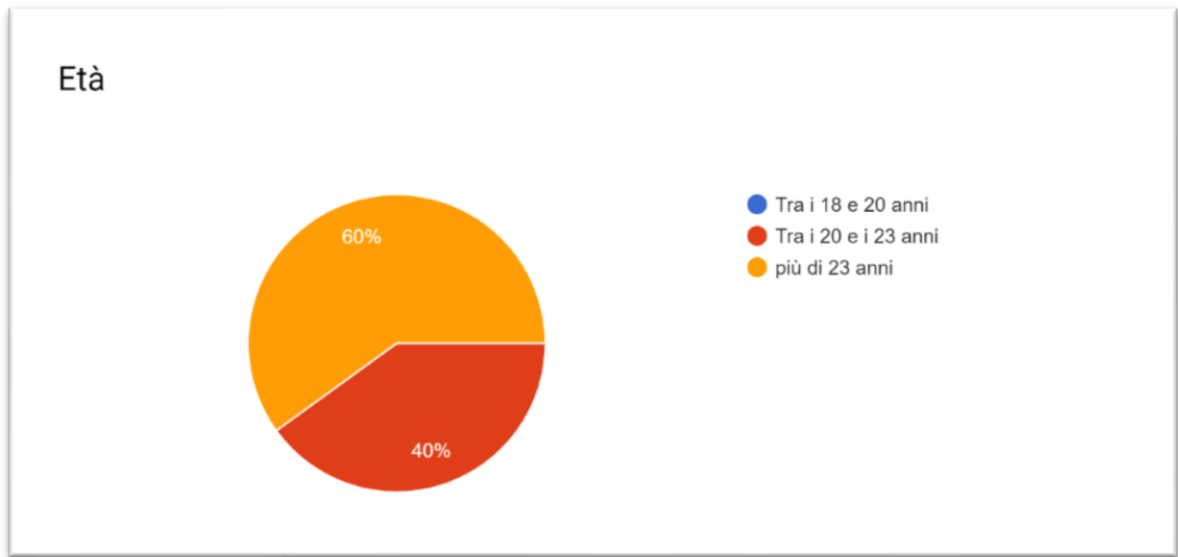


Figura 9 Età dei partecipanti italiani

Come nel campione di studenti ispanofoni, è stato chiesto se avessero già studiato la lingua spagnola e che livello di competenza approssimativo avevano fino a quel momento raggiunto, nel caso in cui non ci fosse una vera e propria certificazione.

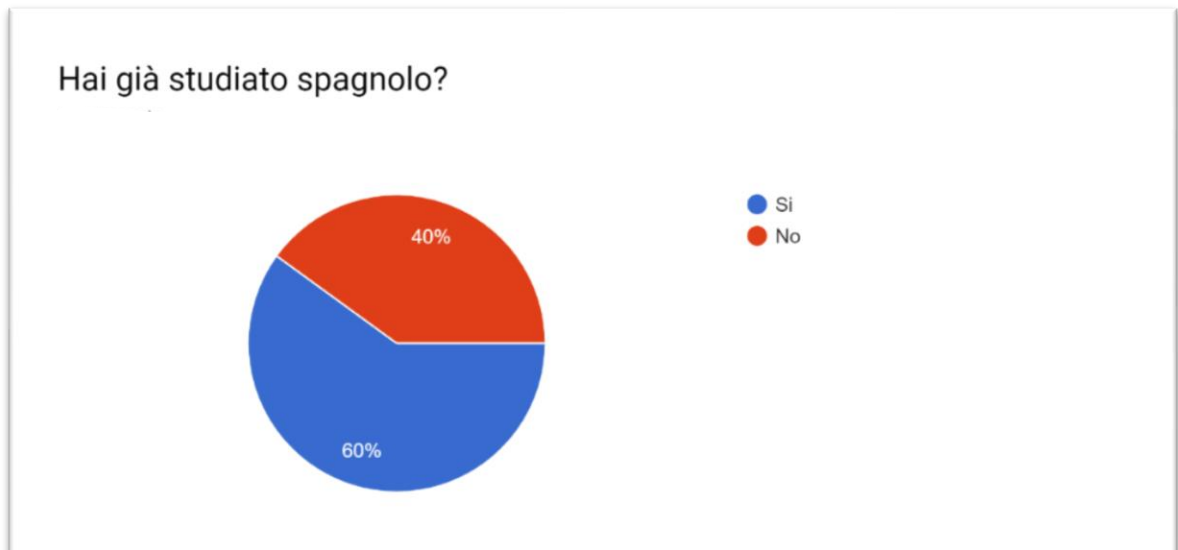


Figura 10 Percentuale di partecipanti che aveva già studiato spagnolo

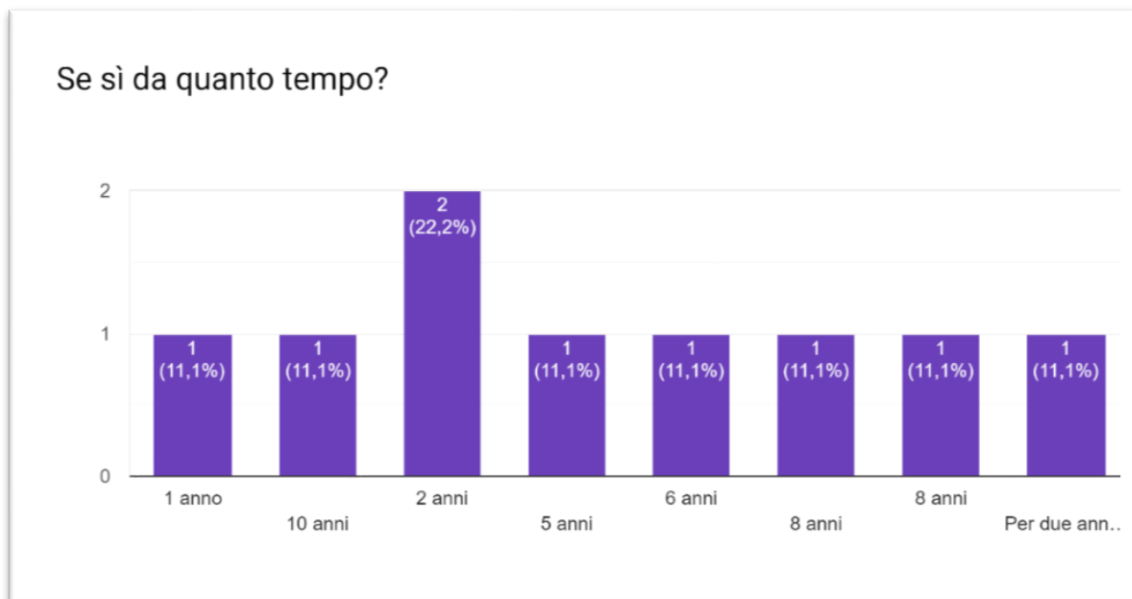


Figura 11 Tempo di studio della lingua spagnola

Come si può notare dal grafico, 9 studenti su 15 avevano già studiato spagnolo ma, al contrario degli studenti ispanofoni, la media del periodo di studio della lingua spagnola è di 4 anni e mezzo, con 3 studenti che avevano superato gli 8 anni di studi.

È stato chiesto poi se fossero competenti in altre lingue straniere diverse dallo spagnolo, ed è risultato che, oltre all'inglese, comune tra tutti i partecipanti, la lingua maggiormente diffusa fosse il francese.

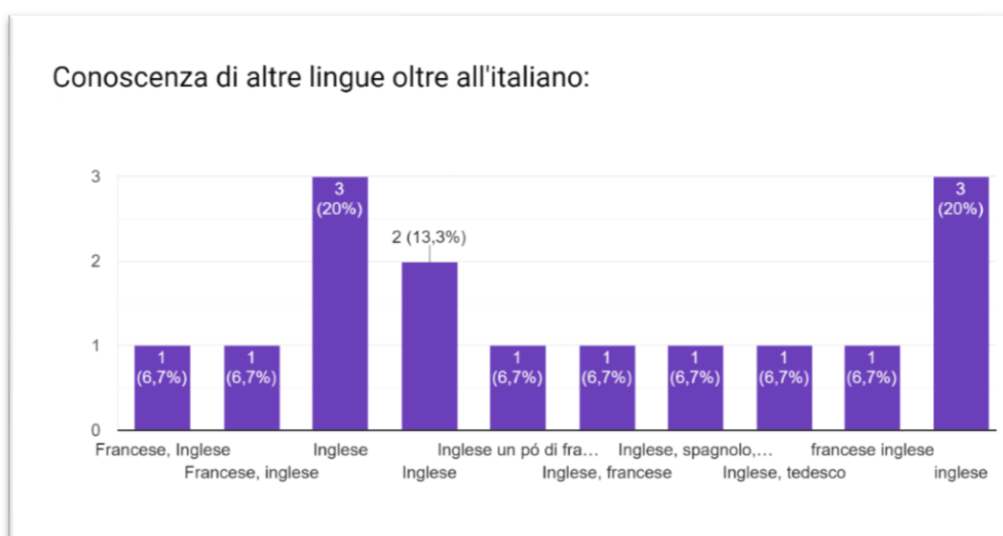


Figura 12 Conoscenza di altre lingue oltre all'italiano

Sottoporre questo tipo di domande ai partecipanti è stato utile per avere una conoscenza più approfondita degli utenti che avrebbero compilato il questionario e per capire elementi che avrebbero potuto influenzare la riuscita del questionario.

2.7 I questionari di marzo 2019

Per la raccolta dei dati sono stati somministrati due tipologie di questionari: uno (socio)linguistico e uno meta-sociolinguistico.

2.7.1 Il questionario (socio)linguistico

Il primo questionario somministrato ai partecipanti è stato un questionario con risposta multipla elaborato in lingua spagnola per gli spagnoli e in italiano per gli studenti italiani, per cercare di evitare che qualche studente/studentessa non fosse in grado di capire la situazione riprodotta.

Le domande si strutturavano nel seguente modo: una breve descrizione in cui veniva presentato il contesto nel quale stava avvenendo una conversazione, specificando il luogo, l'età degli interlocutori il loro ruolo sociale e gli scopi comunicativi di tale interazione. Dopo questa breve presentazione venivano date tre risposte tra cui scegliere, in cui i partecipanti dovevano selezionare la risposta secondo loro più adeguata al contesto presentato.

Le risposte corrispondevano a tre diversi registri: formale, semi-formale e informale. In entrambi i questionari venivano proposte le stesse situazioni, tradotte da una lingua all'altra e cambiando il contesto di riferimento: mentre per gli ispanofoni venivano presentate situazioni avvenute in Italia con un interlocutore ispanofono e uno italiano, nei questionari destinati agli studenti italiani in Spagna, si realizzava la situazione contraria: interazione tra un interlocutore italiano e uno ispanofono in Paesi ispanofoni. Ciò che cambiava, dunque, erano il setting e gli interlocutori, ma l'obiettivo comunicativo rimaneva tale e quale in entrambi i moduli (per osservare l'intero questionario vedi appendice 1 e 2).

Ecco alcuni esempi:

1. Questionario per ispanofoni

Enara Sánchez, una estudiante vasca de Ingeniería en la Universidad de Venecia, decide pedir información sobre el curso de informática que quiere elegir para su carrera. Decide escribir un correo al Profesor Riccardo Rigoni, titular de la cátedra, para preguntarle como está estructurado el curso y si existe la posibilidad de recibir la certificación de informática ECDL. ¿Qué escribe Enara en este correo? *

Estimado Profesor Rigoni,

Hola Riccardo:

Buenos días Profesor:

Figura 13 Esempio di domanda del questionario sociolinguistico per ispanofoni

2. Questionario per italiani

Loretta Savio, una studentessa di Ingegneria all'Università di Bilbao, decide di chiedere qualche informazione sul corso di Informatica, poiché desidera inserirlo nel suo piano di studio. Scrive, quindi, una mail al professor Juan Iribarren Gonzáles, titolare della cattedra, per chiedergli come si struttura il corso e se c'è la possibilità di ricevere la certificazione di informatica ECDL. Cosa scrive Loretta nella mail?

Gentilissimo Professor Iribarren Gonzáles,

Ciao Juan:

Buongiorno professore:

Figura 14 Esempio di domanda del questionario sociolinguistico per italiani

Dai dati emersi dal presente questionario si sarebbe riuscito a capire in che fascia i partecipanti si sarebbero posizionati nel contesto di vita reale e di conseguenza quale tipologia di registro avrebbero utilizzato nella specifica situazione.

Nelle dieci situazioni presentate nel questionario (socio)linguistico, si è cercato di riprodurre contesti situazionali di varia natura, dal più formale al meno informale possibile, per fare in modo che fossero testati più registri possibili.

2.7.2 Il questionario meta-sociolinguistico

La seconda parte del questionario si è svolta con un questionario meta-sociolinguistico: cinque situazioni in cui i partecipanti dovevano completare gli spazi volutamente lasciati in bianco. Venivano fornite allo studente delle descrizioni di alcune situazioni di vita quotidiana, esattamente come nella prima parte del questionario, ma invece che trovarsi di fronte a delle opzioni già date tra cui scegliere, i partecipanti dovevano completare l'interazione comunicativa inserendo il pronome, il tempo verbale coniugato o il termine, più adeguato al contesto, secondo la loro percezione.

Così facendo, gli studenti erano liberi di inserire l'opzione che, secondo la loro competenza e conoscenza, faceva più al caso.

Le situazioni che venivano presentate rispecchiavano anch'esse delle situazioni che variavano dal formale all'informale: dalla conversazione con un docente ad una chiacchierata con un coetaneo.

Si riporta di seguito qualche esempio (per osservare l'intero questionario vedi appendice 1 e 2):

1. Questionario meta-sociolinguistico per ispanofoni.

Daniel, un muchacho de 27 años, decide ir de vacaciones a Italia con sus amigos. Deciden alquilar un coche para la mayor cantidad de ciudades posibles, del Norte al Sur. A causa de la adrenalina de vacaciones, Daniel Carax supera los límites de velocidad impuestos en Italia y le han puesto una multa de 190€. Daniel, que está convencido de no merecerla, quiere pedir aclaraciones a la policía y va a la oficina, para encontrar personalmente al policía. ¿Cómo se dirige Daniel al policía?• _____ . Soy Daniel Carax y _____ pido, si es posible, ver las cámaras de vigilancia del día 14 de julio a las 10 de la noche, las de la Via San Silvestro en Verona. No sé si _____ a ponerme una multa pero, estoy aquí para garantizar _____ que aquella noche no violé las leyes de velocidad. ¡ _____ lo juro!

Figura 15 Esempio di domanda del questionario meta-sociolinguistico per ispanofoni

2. Questionario per studenti italiani.

Daniele, un ragazzo di 27 anni, decide di andare in vacanza con i suoi amici in Spagna. Decidono di noleggiare una macchina per vedere più città possibili. A causa dell'adrenalina da vacanze Daniele Esposito supera i limiti di velocità imposti in Spagna e si ritrova addebitata una multa di € 190,00. Daniele, convinto di non meritarsela, esige delucidazioni e va al comando di polizia per incontrare personalmente il poliziotto. Come si rivolge Daniele al poliziotto? •(1)_____. Sono Daniele Esposito e (2)_____ chiedo, se possibile, di vedere le telecamere di sorveglianza del giorno 14 Luglio alle ore 22 in Via San Silvestro a Salamanca. Non so se (3)_____ a farmi la multa però sono qui per assicurar(4)_____ che quella sera non ho violato i limiti di velocità. (5)_____ lo giuro!

Figura 16 Esempio di domanda del questionario meta-sociolinguistico per italiani

2.7.3 Perché è importante la competenza metalinguistica?

La linguista Monica Berretta (1984: 148) ha descritto la competenza metalinguistica come “[...] la capacità, propria dell’essere umano di elaborare, formulare, comunicare pensieri e valutazioni che abbiano come oggetto il linguaggio in genere, lingue specifiche, le varietà di una lingua, i significati e le forme di un testo, di una frase, di una parola.”¹⁴ Questo tipo di competenza, che si vede particolarmente accentuata nella fase di apprendimento della L1, dopo la sua acquisizione, e nell’apprendimento della lingua classica (Balboni 2008), è una competenza che spesso veniva lasciata da parte nell’insegnamento delle lingue straniere e seconde. Con l’avanzare dell’approccio comunicativo, la riflessione metalinguistica sembrava aver subito un grave contraccolpo, in quanto la grammatica veniva presentata in forma implicita e non più esplicita, ma a partire dagli anni ‘90 del secolo scorso, la cosiddetta *linguistic consciousness* ha recuperato terreno (Matthiae 2012). Ad oggi, infatti, la riflessione metalinguistica cerca di essere affiancata all’insegnamento induttivo della grammatica, creando così una coscienza linguistica nell’apprendente che, a sua volta, agevolerebbe la relativa competenza linguistica. La riflessione metalinguistica infatti, sembrerebbe essere efficace nell’apprendimento di una lingua straniera in quanto si presenterebbe come una riflessione sulla lingua e i suoi usi, non ristretta solamente alla capacità di analisi grammaticale (Luise 2011)¹⁵. Con la riflessione metalinguistica si procede infatti dal particolare al generale, stimolando lo studente ad un ragionamento analogico della grammatica, cercando dunque di sviluppare nel discente la capacità di capire gli ingranaggi che si celano dietro una regola grammaticale (Matthiae 2012). È importante che nell’insegnamento di una lingua straniera si creino attività finalizzate a questo tipo di riflessione, quali, ad esempio, l’osservazione di casi testuali, il confronto con l’insegnante

¹⁴ Berretta M. (1984), La competenza metalinguistica nella scuola di base, in AA.VV., *L’educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Edizioni scolastiche B. Mondadori, Milano, 148-161.

¹⁵ Luise M.C. (2011) *Insegnare la grammatica*, Laboratorio Itals- Dipartimento di Scienze del linguaggio, Università Ca’ Foscari, Venezia

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_modulo_grammatica_teorica.pdf

o con il collega, la formulazione di ipotesi sulla base delle osservazioni e la verifica della fondatezza delle ipotesi (Matthiae 2012: 344). Anche se sono state avanzate delle critiche alla riflessione metalinguistica, ad esempio quella del vincolo temporale, sarebbe importante che l'insegnante cercasse di sviluppare questa facoltà per permettere al discente di ragionare su quanto osservato ed interiorizzare, quindi, una regola grammaticale. Ma non solo: permetterebbe anche all'insegnante e/o ad un supervisore di capire i ragionamenti intrinseci ad un atteggiamento linguistico. Per questa ragione la seconda parte del questionario della ricerca, è stato creato con frasi a completamento, tali da vedere la riflessione dietro ad un atteggiamento comunicativo del soggetto.

2.8 I questionari di luglio 2019

Dopo cinque mesi dalla distribuzione dei primi questionari, si è voluto indagare se ci fossero state delle variazioni nella dimensione diafasica degli studenti. Si sono costruiti, dunque, altri due questionari per poter approfondire l'ipotesi iniziale e vedere come e se si sarebbero proposti tali cambiamenti. La modalità di ricerca è stata, esattamente come a marzo, l'intervista strutturata, costruendo quindi un altro questionario (socio)linguistico e un altro meta-sociolinguistico. Tali questionari erano simili a quelli somministrati a marzo, con l'eccezione che la lingua di emissione era la lingua seconda. Di conseguenza i questionari mirati a confrontare le differenze di registro nei partecipanti italiani sono stati proposti in spagnolo, mentre in maniera speculare, quelli destinati a studenti ispanofoni sono stati forniti in italiano. Questa scelta di cambiare la lingua di emissione è stata fatta per vedere se effettivamente, la loro percezione della variazione diafasica fosse cambiata dopo cinque mesi di studio nel paese straniero. Così facendo si è confrontata la loro competenza/conoscenza della dimensione diafasica all'inizio e alla fine del loro soggiorno. L'ipotesi, ricordiamo, era quella di una poca differenza tra il prima e il dopo il soggiorno nel Paese straniero, per una mancata attenzione a questa dimensione, che invece è ritenuta fondamentale in un approccio glottodidattico a 360°.

2.8.1 Il questionario (socio)linguistico

Esattamente come nel questionario di marzo, il questionario (socio)linguistico è stato composto da dieci domande a risposta multipla, in cui si alternavano 3 tipologie di registri, formale, semi-formale e informale. È stata proposta la stessa tipologia di questionario a distanza di mesi per vedere l'effettiva differenza nello stesso contesto d'intervento.

Le situazioni proposte, dunque, erano molto simili a quelle presentate a marzo per capire se data una stessa, o per lo meno simile, situazione, gli studenti si sarebbero approcciati allo stesso modo o se invece avrebbero avuto un atteggiamento differente. Così come nel questionario precedente si presentavano delle situazioni diametralmente opposte: nel questionario per gli ispanofoni il contesto, gli interlocutori con cui si interfacciavano e la lingua di descrizione erano italiani, al contrario per gli italiani, interlocutori, contesto dell'interazione e lingua di emissione erano spagnoli. Si propongono di seguito alcuni esempi (per vedere il questionario completo vedi appendice 3 e 4).

1. Questionario per studenti italiani.

Rosa Muraro, una profesora de Florencia, enseña Matemática a la Universidad de Valencia. El estudiante Gabriel Torres tiene que pedir una información a la profesora. ¿Cómo se dirige Gabriel a Rosa?

¿Rosa, puedes explicármelo otra vez?

¿Profesora, puede explicarlo otra vez?

Profesora Muraro, podría explicarlo otra vez por favor?

Figura 17 Esempio di domanda del questionario sociolinguistico per italiani

2. Questionario per studenti ispanofoni.

Ines Navarro, una professoressa galiziana, insegna Matematica all'Università di Milano. Lo studente Luca Rossi non ha capito un passaggio dell'equazione e chiede alla professoressa di ripeterlo. Come si rivolge Luca a Ines?

Ines, puoi ripetermelo un'altra volta?

Professoressa, può ripeterlo un'altra volta?

Professoressa Navarro, potrebbe spiegarmelo un'altra volta, per favore?

Figura 18 Esempio di domanda del questionario sociolinguistico per italiani

2.8.2 Il questionario meta-sociolinguistico

La seconda parte del questionario sottoposto a luglio era composta da un questionario meta-sociolinguistico. Venivano presentati, dunque, brevi testi in cui i partecipanti dovevano inserire pronomi, termini o tempi verbali secondo loro più adeguati al contesto.

Venivano proposte situazioni che cercavano di riprodurre possibili interazioni reali, con lo scopo di osservare l'uso di registri da parte degli studenti Erasmus soggiornanti nel paese della L2 da più di cinque mesi. Si propongono di seguito alcuni esempi (per vedere il questionario completo vedi appendice 3 e 4).

1. Questionario per studenti italiani.

Marina, una chica de Pescara de 27 años está trabajando como au pair en la costa española. Tiene que ir a las postas para enviar un paquete a sus padres y pide a la empleada, una mujer de 35 años: " _____, tengo que enviar un paquete con la destinación Italia. ¿Puedo pedir _____ algunas informaciones? No sé de dónde empezar!

Testo risposta lunga

Figura 19 Esempio di domanda del questionario meta-sociolinguistico per italiani

2. Questionario per studenti ispanofoni.

Marina, ragazza messicana di 27 anni, sta facendo la au pair sul lago di Como. Deve andare alle poste per spedire un pacco ai suoi genitori e si rivolge all'impiegata, una donna di 35 anni: " _____, devo spedire un pacco con destinazione Messico. Posso chieder _____ alcune informazioni? Non so da dove iniziare! ____ ringrazio!"

Testo risposta lunga

Figura 20 Esempio di domanda del questionario meta-sociolinguistico per italiani

CAP 3 Risultati e analisi dei dati

3.1 Risultati dei questionari di marzo 2019

La seguente sessione presenta la descrizione dei risultati ottenuti dai primi questionari somministrati a marzo 2019.

3.1.1 Analisi dei dati dei partecipanti ispanofoni

Analizzando i dati pervenuti dal primo questionario sottoposto agli studenti non si è potuto non notare un risultato inatteso da parte degli studenti ispanofoni, ma prima di analizzare i dati è necessaria una digressione su ciò che in spagnolo viene definito *coloquial* e *formal*.

Ciò che viene definito come il prototipo del registro *coloquial* può essere descritto come l'insieme delle seguenti caratteristiche (Briz 2010):

- Relazione di vicinanza o di eguaglianza tra gli interlocutori, data dalla vicinanza sociale o dal ruolo comunicativo in una particolare situazione comunicativa
- Relazione di vicinanza tra gli interlocutori che condividono gli stessi saperi e gli stessi contesti.
- Relazione di quotidianità dei partecipanti con il luogo in cui si situa la conversazione
- Tematiche familiari che vengono affrontate quotidianamente, non specializzate
- Fini interpersonali
- Tono informale

Le prime quattro sono caratteristiche che il gruppo Val.Es.Co¹⁶. chiama *coloquializadores*, ovvero quelle caratteristiche che tendono a informalizzare un evento che di per sé potrebbe non essere considerato colloquiale.

¹⁶ Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) constituye un grupo de investigación surgido en el seno del Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia en 1990. Su principal objeto de estudio fue desde el principio el español coloquial. El grupo, dirigido desde sus inicios por Antonio Briz,

Ad oggi, infatti, vi è una doppia visione, ancora in fase embrionale, dell'uso dei registri in una data situazione comunicativa: una visione statica e una dinamica. Ciò significa che l'uso di registri è labile e può variare a seconda di vari fattori. Ad esempio se si adotta una visione dinamica si può notare che non sempre queste caratteristiche sono essenziali nell'esito di un registro, si pensi ad esempio a quando vi è una disparità del grado sociale e funzionale ma comunque si può parlare in maniera colloquiale: è questo il caso di una conversazione tra studente e professore (Briz 2010: 127). In spagnolo, infatti, il filtro affettivo tra studente e professore è molto basso ed è frequente assistere ad una conversazione del tutto informale tra questi interlocutori con diversa funzionalità sociale. Proprio per questa ragione ci si aspettava che gli studenti spagnoli, nella compilazione del questionario, si attenessero a questa condizione e applicassero le regole diafasiche della loro L1 anche nella L2, in questo caso in italiano.

Sorprendentemente però, non è stato così: gli studenti ispanofoni provenienti dalla Spagna, cioè 13 studenti su 15, abituati ad un uso di registro colloquiale in situazioni formali, hanno reagito in modo formale nei contesti della L2 che lo richiedevano, scostandosi un po' da quella che è la realtà effettiva dei fatti: ci si aspettava, ad esempio che lo studente ispanofono alla domanda di come si sarebbe posto nei confronti di un professore universitario, avrebbe risposto con l'utilizzo del pronome informale "tu", ma così non è stato: hanno optato invece per utilizzo formale e semi-formale di registro. Nell'interazione tra una studentessa spagnola ed un professore italiano, ad esempio, il 73,3 % degli studenti ha optato per la variante formale "*Estimado Profesor Rigoni,*" e il restante 26,7% ha optato per il registro semi-formale con l'espressione "*Buenos días Profesor:*".

está integrado por profesores y becarios de investigación del Departamentos de Filología Española de la Universitat de València, Universidad de Alicante, Universitat Jaume I, Universidad Católica de Valencia y Universidad Pedagógica de Cracovia.

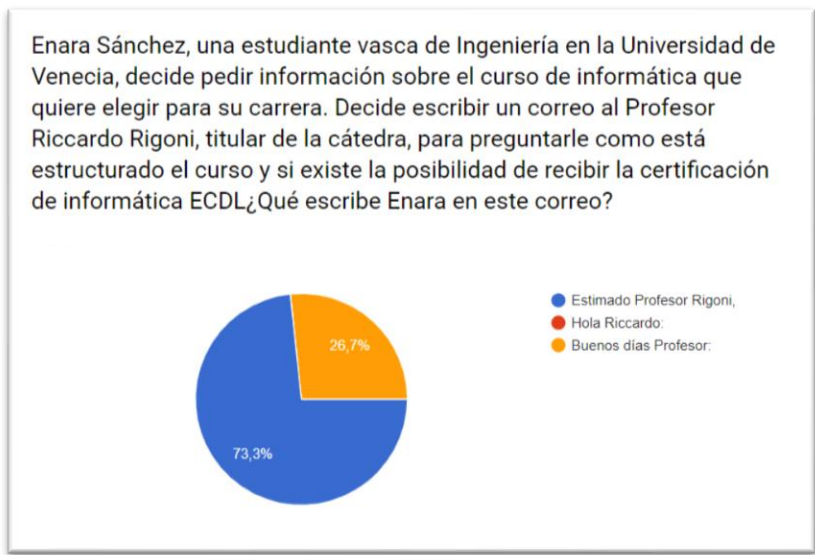


Figura 21 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico

Questo favoritismo per l'attitudine formale si è registrato a prescindere dall'aspetto diamesico: è emerso infatti che indipendentemente dalla tipologia di mezzo comunicativo, sia esso scritto per e-mail od orale, il risultato non cambiava. Alla domanda di come si sarebbero posti per chiedere alla docente la rivisitazione degli errori dell'esame, comunque il 93,3% ha utilizzato la variante di registro formale, scegliendo addirittura l'utilizzo del tempo condizionale (*Podría mostrarme el examen?*).

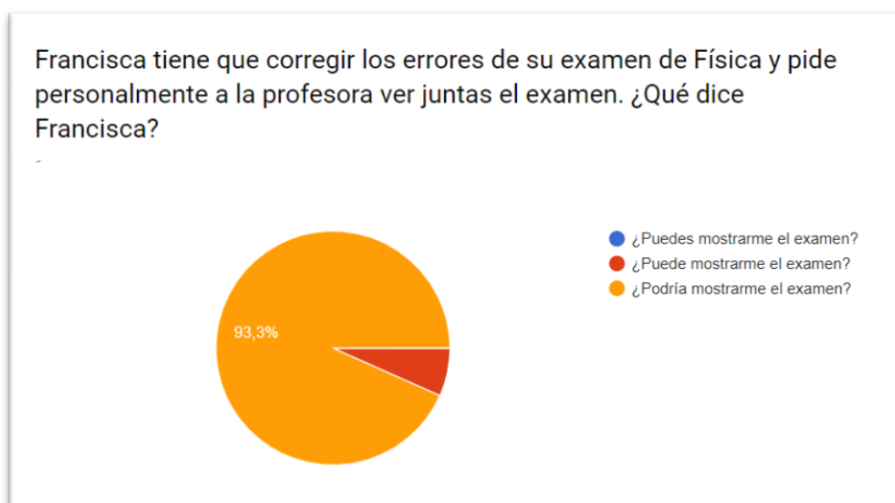


Figura 22 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico

Ciò è apparso strano, poiché l'esperienza insegnava attitudini completamente diverse. In questo caso gli studenti spagnoli applicavano un registro formale in contesti in cui non era previsto, perlomeno in Italia, e addirittura risultavano avere un atteggiamento formale anche laddove non ce n'era bisogno, ad esempio la richiesta di informazioni ad un giovane della stessa età. Si è ricreata la situazione in cui un dottorando cileno, chiede delle informazioni a Valentina, una ragazza italiana che studia all'Università e che riveste il ruolo di tutor buddy¹⁷ presso la medesima Università. Il dottorando, in questa interazione, deve scrivere un'e-mail alla studentessa e dunque veniva richiesto il modo in cui lo stesso si sarebbe posto nei confronti della studentessa. Ne è emerso che il 66,7% ha preferito l'utilizzo del registro formale (*Buenos días Valentina*) alla variante più adeguata e più informale: solo il 33,3% ha optato per "*Hola Valentina*".

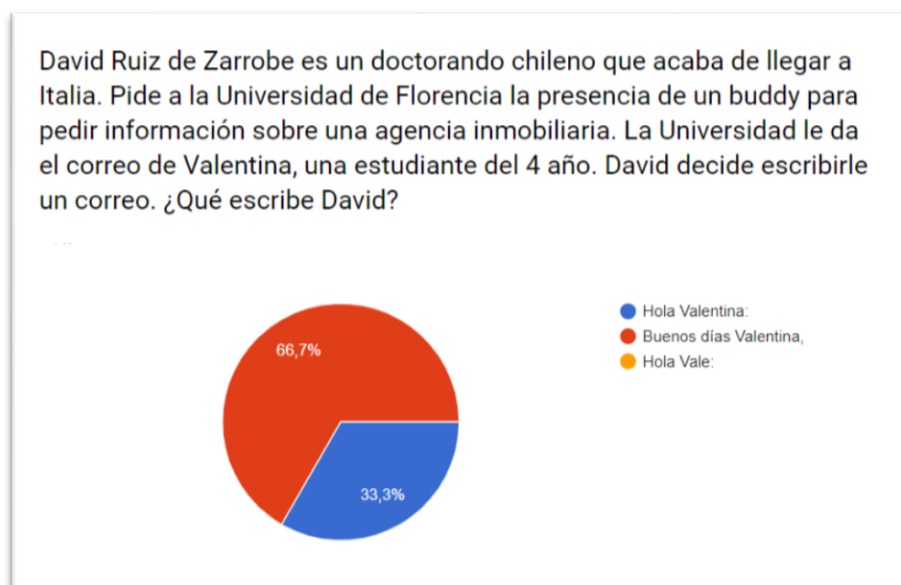


Figura 23 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico

Come si nota da questo esempio, è prevalsa la variante formale sebbene tra gli interlocutori ci fosse una relazione di relativa vicinanza sociale e del ruolo comunicativo

¹⁷ La tutor buddy è una persona all'interno dell'Università che ha il compito di accogliere e seguire gli studenti Erasmus provenienti da altri Paesi.

e questo tipo di atteggiamento è stato confermato anche nel questionario meta-sociolinguistico.

Per l'appunto, anche nel questionario meta-sociolinguistico, i partecipanti ispanofoni hanno dimostrato lo stesso tipo di atteggiamento in situazioni similari. Un grado di formalità molto alto in situazioni in cui nella L1 verrebbe del tutto celato che però emerge nella L2 anche laddove non è richiesto.

Anche nel questionario meta-sociolinguistico i partecipanti assumono un atteggiamento formale nei confronti del professore cui vengono richieste delle informazioni, ma lo stesso atteggiamento formale viene adottato anche nei confronti dell'insegnante di *zumba*, andando così a confondere i due contesti decisamente differenti.

Come si può notare dai grafici seguenti, nell'interazione in ambito accademico 15 partecipanti su 15 optano per la variante formale, così come nell'interazione in un luogo informale come la palestra: solo 2 partecipanti su 15 hanno riconosciuto il contesto di informalità.

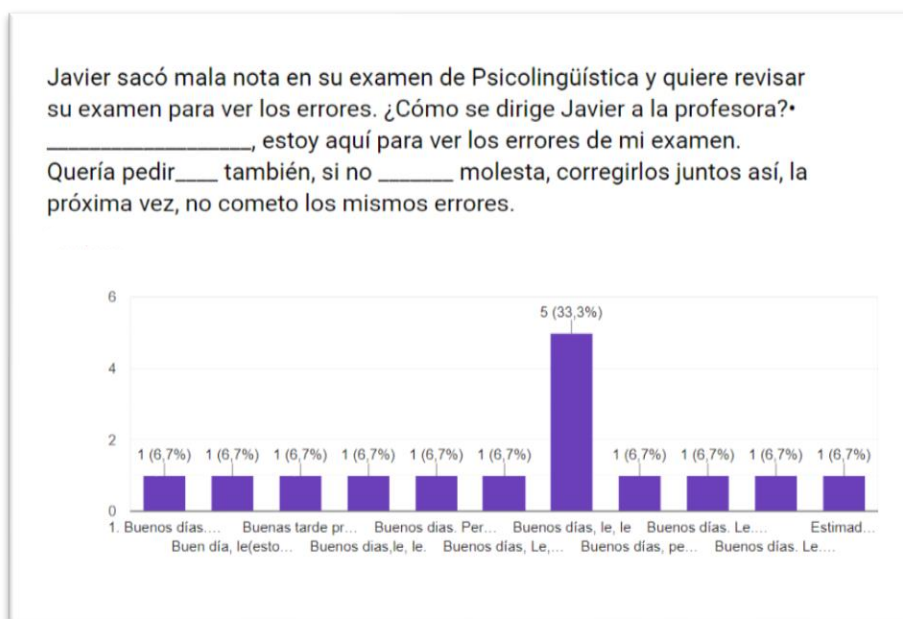


Figura 24 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario meta-sociolinguistico

Alicia va a probar su primera clase de Zumba en el gimnasio de la Universidad de Torino. Encuentra a su profesora de zumba. ¿Qué dice Alicia? _____, profesora. Es mi primera vez aquí y no sé nada de zumba, espero no _____ moleste. ¿Qué _____ parece, puedo inscribirme al curso que empezó hace un mes y medio?

1. Buenos días. 2. Le 3. Le

Buenos días , le, le

Hola, Te, Te.

Buenos días, molestarle, le

Buenas tardes, le, le

Estimada, le, le

Buenos días, le, le

Buenos días, le, le

Buenas, le, le

Buenos días. Le. Le

Buenas. Le. Le.

Hola, se, le

Figura 25 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario meta-sociolinguistico.

Non è difficile pensare che questo tipo di atteggiamento si discosti fortemente dalla realtà e per questo sono sorti alcuni dubbi: i partecipanti non riuscivano a riconoscere il contesto comunicativo, dando così ragione di pensare che non sapessero differenziare una situazione formale da una informale o stavano mettendo in atto una sorte di attitudine di convergenza verso l'interlocutore?

Per quanto riguarda invece l'atteggiamento assunto in situazioni che richiedevano una determinata formalità, la maggioranza dei partecipanti sono rimasti inclini all'atteggiamento della L1, che coincide in molti casi, con la L2.

Per esempio, nella situazione in cui si richiedeva di definire l'atteggiamento che avrebbe avuto uno studente nella richiesta di informazioni ad una signora proprietaria di un appartamento, o di interagire con una cameriera di un locale molto sofisticato, il 100% dei partecipanti ha optato per il registro formale, utilizzando la variante pronominale adeguata al contesto formale (*Usted/Le*).



Figura 26 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico.

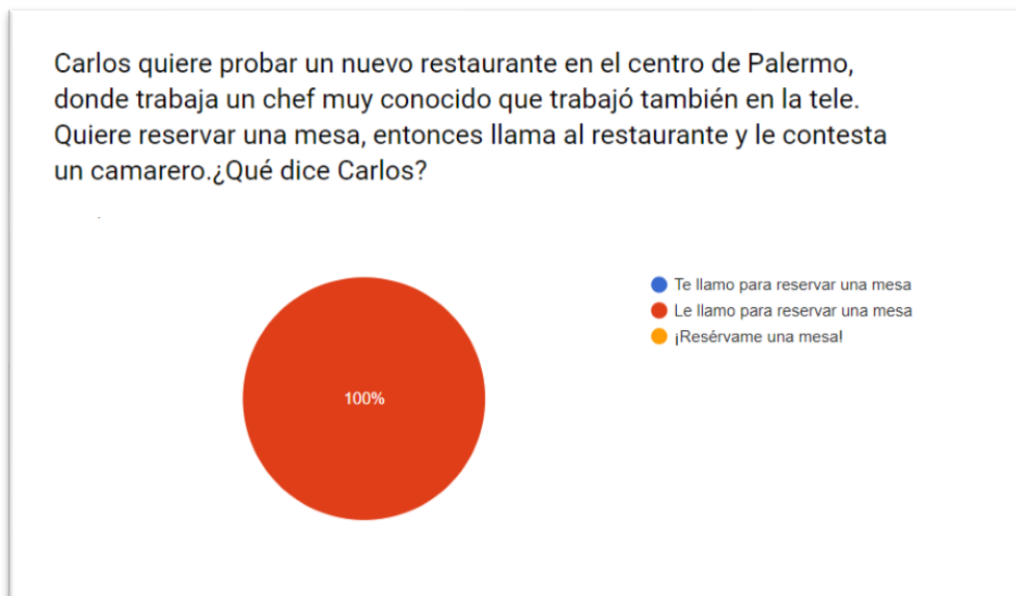


Figura 27 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico

Da questi primi dati pervenuti, si potrebbe dire che gli studenti applicano le stesse ‘regole diadfasiche’ della L1 solo nei casi che richiedono un grado di formalità in entrambe le lingue, L1 e L2, mentre laddove la L1 permette anche varianti informali, nella L2 i

partecipanti ispanofoni tendono ad adeguarsi, nella teoria, ad un grado più alto di formalità.

3.1.2 Analisi dei dati dei partecipanti italofofoni

L'analisi dei dati dei questionari sottoposti ai partecipanti italiani si è dimostrata molto più in linea con le aspettative iniziali.

Dai dati emersi, gli studenti italiani in Spagna, avevano la tendenza ad applicare le 'regole' diafasiche che avevano appreso nella loro L1, anche nella L2: tendevano quindi a traslare i registri linguistici utilizzati in italiano anche nella lingua spagnola.

In alcuni casi, infatti, riprendendo l'esempio dello spagnolo colloquiale in ambito accademico, solo una studentessa, con livello certificato C2, ha risposto con l'opzione del registro informale in una conversazione con il docente, mentre gli altri, il restante 93,3%, hanno optato per un registro formale o semi formale.

A questo proposito, si nota infatti che solo un partecipante (la studentessa con il C2, appunto) su quindici utilizza l'opzione semi-formale, scegliendo di non utilizzare il tempo condizionale (potrebbe) ma utilizzando la semplice terza persona singolare dell'indicativo (può) in una ipotetica conversazione con la docente. Nessuno tra i partecipanti ha optato per la versione informale (puoi).

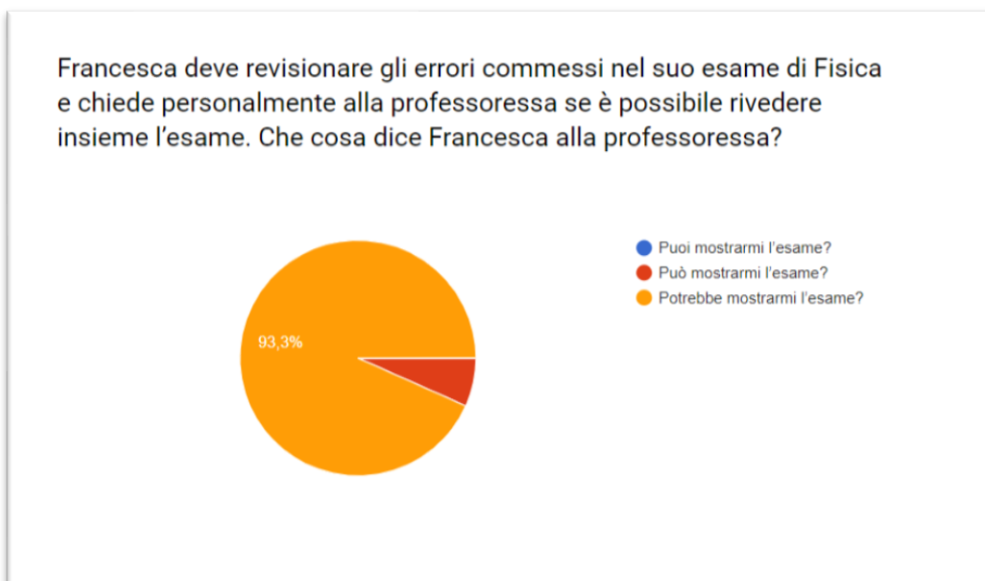


Figura 28 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico

Gli studenti italiani hanno assunto questo atteggiamento anche laddove il mezzo comunicativo cambiasse, si nota infatti un atteggiamento che oscilla dal formale al semi-formale, solo un partecipante su quindici adatta la sua formalità al contesto spagnolo: il 73,3% ha optato per la variante formale, il 20% per quella semi-formale e il 6,7% opta per l'informalità.

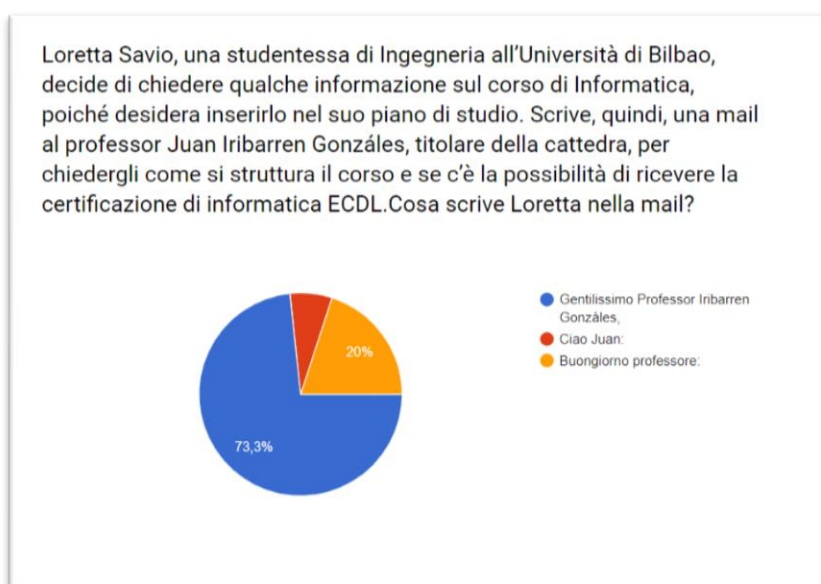


Figura 29 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico

Al contrario degli studenti ispanofoni, gli studenti italiani mantengono l'atteggiamento della propria L1 anche nella L2. Proponendo come esempio la stessa ipotetica e-mail di un dottorando, in questo caso italiano, ad una studentessa spagnola, i partecipanti italiani hanno assunto, per lo più, un atteggiamento informale: il 66,7% opta per il semplice "Ciao Valentina", mentre il 33,3% attua un atteggiamento più formale.

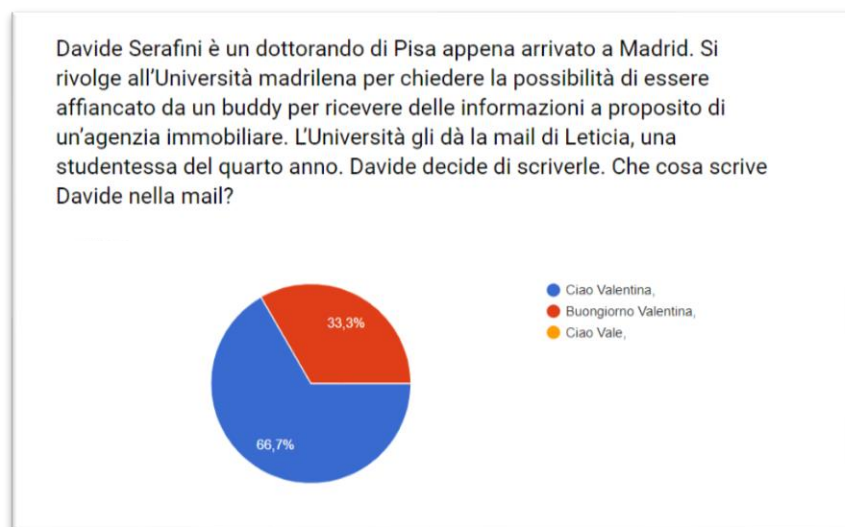


Figura 30 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Anche nel questionario meta-sociolinguistico emergono le stesse caratteristiche del questionario a scelta multipla: il registro formale è decisamente privilegiato rispetto a quello più informale che caratterizza lo spagnolo peninsulare. Dal punto di vista diamesico poco cambia poiché tutti i partecipanti italofofoni, sia nella variante scritta che in quella parlata, optano, nel contesto accademico, per la terza persona singolare e non, come nella L2 suddetta, il pronome informale. Come di seguito riportato, gli studenti italiani hanno utilizzato il registro formale nonostante il mezzo comunicativo fosse quello orale.

Giulio è stato bocciato all'esame di Psicolinguistica e vorrebbe rivedere il compito per vedere gli errori commessi. Come si rivolge Giulio alla Professoressa? •(1)_____, sono qui per vedere gli errori commessi nel compito. Vorrei chieder(2)____ anche, se non (3)_____ dispiace, di correggerli insieme, cosicché la prossima volta so di non sbagliare.

Buongiorno, le, le

Buongiorno, Le, le

Buongiorno, le, le

Buongiorno, le, lei

Salve, Le, Le

Buongiorno professoressa, le, le

Buongiorno prof, le, le.

(1) Mi scusi (2) le (3) le

Professoressa, Le, Le,

Buongiorno, le, le

Buongiorno, chiederle, le

(1)Buongiorno (2)le (3)le

Figura 31 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario metalinguistico.

Facendo un altro parallelismo con i dati dei questionari dei partecipanti ispanofoni, laddove gli studenti ispanofoni ritenevano il contesto proposto formale, i partecipanti italiani tendevano ad assumere un atteggiamento informale. È questo il caso dell'interazione tra una ragazza italiana e l'insegnante spagnola di *zumba*. I dati che emergono fanno trasparire un'incertezza nella risposta, ma comunque otto partecipanti su quindici, ritengono che una conversazione di questo tipo sia di tipo informale.

Alice deve fare la sua prima lezione di Zumba nella palestra dell'Università di Cádiz. Incontra l'insegnante di Zumba. Che cosa dice Alice?

•(1)_____. È la mia prima volta qui e non so nulla di come funziona il corso, spero non (2)_____ dispiaccia. Secondo(3)_____ posso iscrivermi anche se il corso è già iniziato da un mese e mezzo?

Salve, le, lei

Ciao, ti, te

Ciao, le, lei

Ciao, ti, te

Buongiorno, Le, Lei

Ciao,ti,te

Buongiorno, le, lei.

(1) Ciao! (2) ti (3) te

Buonasera, vi, Lei

salve, te, te

(1) ciao (2)ti (3)te

(1)buongiorno (2) sia troppo tardi per chiederle alcune informazioni e che non le (3) se avete iniziato il 15 di agosto

Figura 32 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario meta-sociolinguistico.

Così come i partecipanti spagnoli, che all'unanimità utilizzavano registri formali in situazioni che lo richiedevano, anche i partecipanti italiani, il 93,3%, hanno risposto utilizzando un registro formale laddove lo richiedeva la situazione, ad esempio per chiedere delle informazioni alla proprietaria di un appartamento visto in internet. Addirittura, in quest'ultimo esempio, un partecipante ha optato per la forma aulica, ormai del tutto inutilizzata, del "Voi".



Figura 33 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Anche nel telefonare al ristorante spagnolo rinomato il 93,3% dei partecipanti italiani optano per la regola diafasica formale, tranne sempre una ragazza, avente il C2 di spagnolo, che propende invece per il registro *coloquial*.

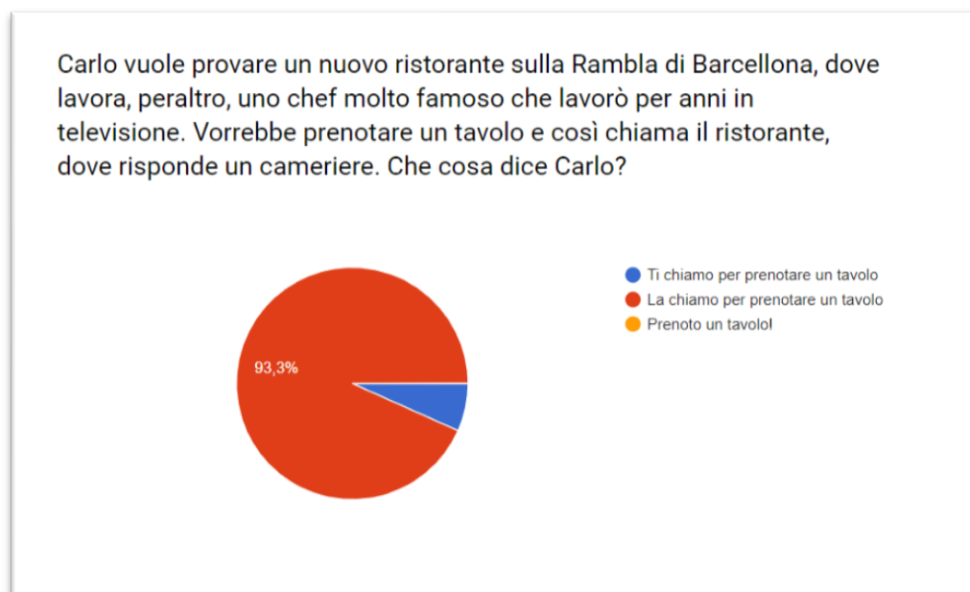


Figura 34 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

In molte delle situazioni proposte nei questionari, dunque, gli studenti italiani, hanno reagito come ci aspettava, dando quindi ampio spazio alla ragione di credere che gli studenti italiani, nonostante per alcuni fossero anni che stavano studiando la lingua come LS, non applicavano le regole diafasiche della LS/L2, ma che perseverassero con quelle regole sociolinguistiche già interiorizzate con la L1.

I partecipanti italiani, quindi, da una prima analisi, hanno risposto tenendo conto dei propri modelli diafasici: l'esempio più lampante è proprio quello che ritrae la conversazione in ambito accademico tra docente e studente: nonostante nella lingua spagnola sia d'uso comune utilizzare il registro informale in una conversazione di questo tipo (Briz 2010), tutti gli studenti italiani, 15 su 15, hanno optato per un registro formale. Il dato interessante, che emerge da questa prima analisi è che la studentessa avente la certificazione C2 di spagnolo ha risposto ai questionari proprio come ci si aspettava avrebbero risposto gli studenti spagnoli, utilizzando, cioè, un registro informale laddove l'italiano predilige più formalità. Questo dato è molto importante poiché ha fatto emergere una nuova ipotesi che ha dato vita ad una ricerca parallela. Gli studenti ispanofoni non erano in grado di distinguere le diverse situazioni diafasiche e applicavano indistintamente dal contesto proposto un registro perlopiù formale.

3.1.3 L'ipotesi di convergenza linguistica

Da questa prima analisi dei questionari sono emersi dei dati importanti: i partecipanti italiani, sebbene studiassero la lingua spagnola da anni, continuavano ad applicare le regole sociolinguistiche della propria lingua materna, l'italiano.

Contrariamente, i partecipanti ispanofoni avevano un atteggiamento di convergenza e cercavano di adeguare le risposte del questionario all'interlocutore madrelingua, esasperando, in alcuni casi, situazioni formali. Da questi primi dati è emersa un'ipotesi parallela: l'ipotesi di convergenza linguistica (Santipolo 2002).

Secondo questa ipotesi i partecipanti spagnoli stavano attuando un atteggiamento convergente nei confronti di chi li stava intervistando, alterando così le risposte date nel questionario. Si è deciso quindi di proseguire l'indagine con un altro tipo di questionario,

questa volta con l'obiettivo di misurare quanto secondo gli stessi partecipanti, una frase fosse adeguata, in una scala da 1 a 5, in un determinato contesto comunicativo.

Il campione di partecipanti su cui si è svolto questo tipo di questionario era lo stesso su cui si erano basati i questionari precedenti, proprio per capire se effettivamente le risposte raccolte precedentemente corrispondessero a ciò che loro pensavano realmente o se invece avessero risposto sulla base delle aspettative del ricercatore.

Il suddetto questionario è stato somministrato a maggio 2019, cioè due mesi dopo il primo, ed è stato costruito in modo differente: sono state fornite 8 situazioni nella loro L1, lo spagnolo, ma la frase da valutare è stata fornita in italiano, L2. È stato importante aver somministrato la descrizione dettagliata nella loro lingua madre per assicurarsi che capissero bene l'interazione che stava avvenendo, ma la frase che dovevano giudicare adeguata o meno, è stata fornita in italiano, per comprendere se nella L2 ci fosse una variazione diafasica differente. Esempio:

2. María escribe un correo a Laura, una chica de 24 años, su compañera del curso de sintaxis, para pedirle si tiene los apuntes de la lección. María no conoce a esta chica, solo le han dicho que es la mejor de la clase y que seguramente sabrá como ayudarla. Es la primera vez que María escribe a Laura.- "Buongiorno Laura. Sono Maria, una sua compagna del corso di sintassi. Mi chiedevo se potesse passarmi gli appunti della settimana scorsa, poiché ero assente e non ho potuto seguire la lezione. "

Poco adecuado 1 2 3 4 5 Muy adecuado

Figura 35 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario di adeguatezza diafasica.

Gli studenti dovevano quindi valutare se la frase in italiano fosse, secondo il loro giudizio, poco adeguata al contesto o molto adeguata.

Sono state riproposte, appositamente, situazioni più o meno simili a quelle del questionario precedente, per osservare se effettivamente fossero consapevoli della scelta che avevano effettuato nel precedente questionario, o se invece avessero agito 'accomodando' le loro risposte.

Volutamente, quindi, sono state descritte situazioni che richiedevano un tipo di registro formale e quelle che invece si basavano sull'informalità dell'interazione.

Si è cercato di riproporre situazioni molto simili in modo da osservare i comportamenti in contesti pressoché identici.

Da questo tipo di test sono emerse delle discrepanze rispetto al questionario precedente e per questa ragione si è ipotizzato che gli studenti avessero consapevolezza della variazione diafasica della L2, sapevano quindi di dover utilizzare un registro più formale rispetto alla loro L1, ma non ne distinguevano i contesti. Un esempio di ciò è dato dalle risposte differenti che sono state date a due situazioni comunicative molto simili, poiché i contesti e gli interlocutori erano analoghi: entrambe le situazioni si contestualizzavano in un luogo come la palestra e gli interlocutori erano un'insegnante di *zumba* e un *personal trainer*. Mentre nella prima interazione la maggior parte dei partecipanti aveva optato per un registro formale, nel secondo questionario la maggioranza degli studenti ha invece oscillato più per l'informalità: dodici partecipanti su quindici hanno considerato la frase formale molto poco o poco adeguata al contesto. Ciò significa che molto probabilmente nel primo questionario i partecipanti hanno assunto un atteggiamento convergente verso chi somministrava il test, cercando quindi di accontentarlo e di assumere una posizione più composta e formale.

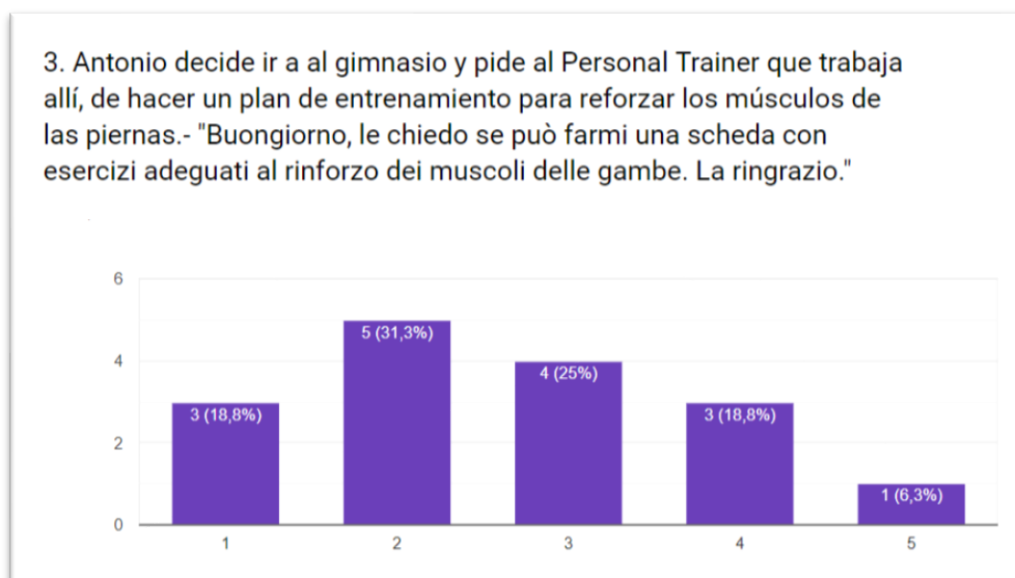


Figura 36 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario di adeguatezza diafasica.

Anche per quanto riguarda l'interfaccia tra studentesse colleghe di pochi anni di differenza i partecipanti sono molto più propensi ad un registro colloquiale, al contrario di quello che avevano ammesso nel primo questionario. Nell'interazione via e-mail, tra due colleghe che tra loro non si conoscono ma che hanno la stessa età e lo stesso ruolo sociale, la frase formale in un contesto di questo tipo è stata considerata da dieci partecipanti su quindici molto poco o poco adeguata al contesto, da un partecipante adeguata e da cinque partecipanti molto adeguata. Come si può notare in questo caso l'atteggiamento degli studenti ispanofoni si discosta completamente da quello mostrato in precedenza, in cui il dottorando scriveva una mail alla giovane *buddy* dandole del Lei. Di seguito l'esempio:

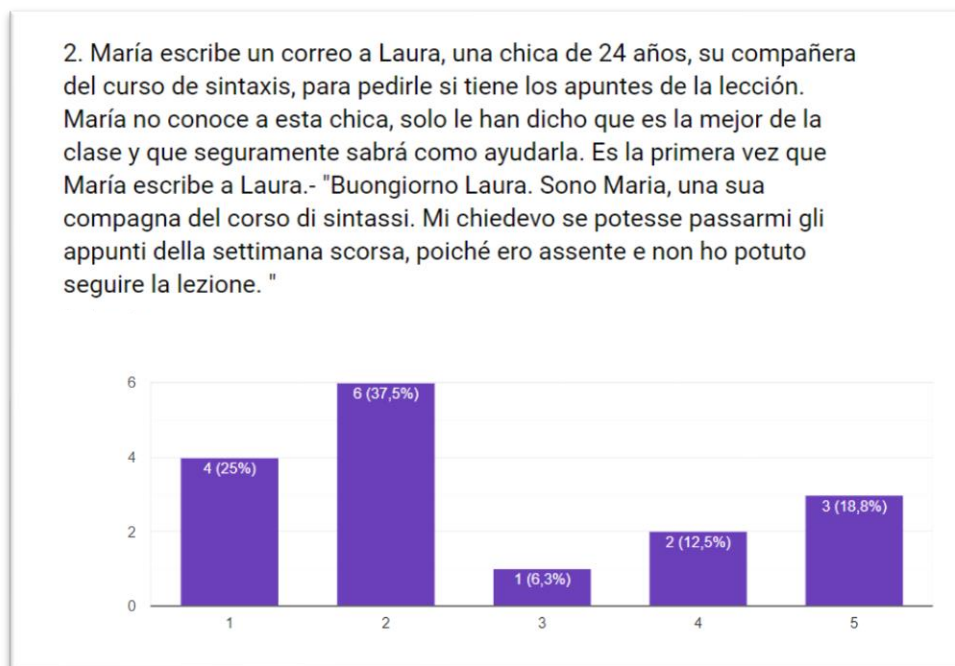


Figura 37 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario di adeguatezza diafasica.

Per quanto riguarda invece la conversazione accademica, rimane la convinzione a considerare fuori luogo l'utilizzo della seconda persona singolare, pronomi quindi informale. I partecipanti ispanofoni, in entrambi i questionari, hanno optato per un registro formale, scostandosi da quella che è la realtà dei fatti: nella pratica quotidiana,

infatti, gli studenti ispanofoni tendono a scegliere un registro informale in ambito accademico.

Permane in questo caso un accomodamento verso la madrelingua che sta intervistando, mettendo in pratica, nei questionari, un approccio più formale.

Nonostante la situazione proposta nel questionario fosse una situazione orale, i partecipanti hanno ritenuto inopportuno l'uso del registro informale di fronte al docente.

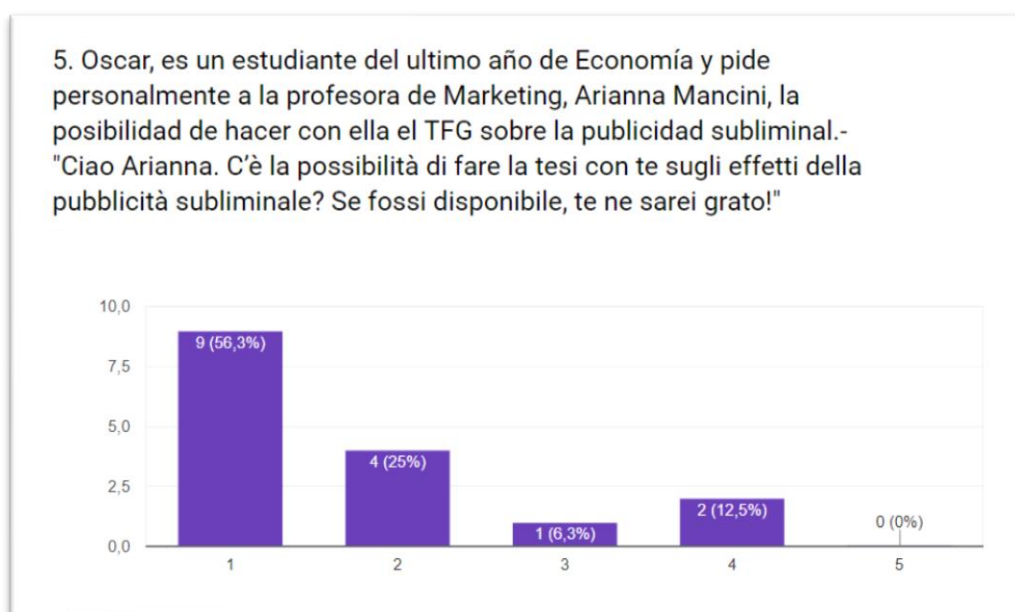


Figura 38 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario di adeguatezza diafasica.

Sulla base dei dati di questo questionario, si costruisce quindi l'ipotesi che gli studenti ispanofoni, specialmente quelli spagnoli, dove si registra una più alta contraddittorietà diafasica, hanno sviluppato una forte consapevolezza linguistica ma non la relativa competenza. Si potrebbe affermare, dunque, che gli studenti hanno consapevolezza della variazione di registro della L2, ma nella realtà non hanno sviluppato una competenza abbastanza solida da poter discernere un contesto comunicativo dall'altro.

Come affermato nel primo capitolo, quindi, l'ipotesi secondo la quale il parlante L2 tende ad accomodare il proprio parlato al proprio interlocutore (Santipolo 2002), trova qui un grande riscontro. Mentre il primo questionario mostrava come gli studenti fossero incerti nell'utilizzo delle varietà diafasiche, dando prova anche di non essere del tutto in grado di riconoscerne i contesti, con il questionario di maggio, invece, si è data

prova che i parlanti ispanofoni fossero linguisticamente consapevoli ma non competenti nella variazione diafasica della L2, in questo caso della lingua italiana.

3.2 Risultati dei questionari di luglio 2019

La seguente sessione presenta la descrizione dei risultati ottenuti dai questionari sottoposti nel mese di luglio 2019.

3.2.1 Analisi dei dati dei partecipanti ispanofoni

I questionari somministrati agli studenti nel mese di luglio sono stati volutamente costruiti in maniera simile a quelli precedenti di marzo 2019. Sono stati costruiti, quindi, un questionario sociolinguistico e uno meta-sociolinguistico. Come anticipato nel capitolo precedente, la novità introdotta in questi questionari è stata la lingua di emissione: per gli studenti ispanofoni è stato stilato in lingua italiana, la loro L2 e per gli Erasmus italiani è stato elaborato in spagnolo, anche in questo caso la lingua L2. Le situazioni descritte erano molto simili a quelle proposte precedentemente e questo è stato fatto per vedere se vi fosse stato un cambiamento della variazione diafasica o se invece fosse rimasta del tutto inalterata.

Analizzando i dati degli studenti ispanofoni, si può notare che, nonostante siano passati mesi dalla somministrazione dei primi questionari e che questi questionari fossero somministrati in lingua italiana e non spagnola, la situazione non è cambiata: vi è una propensione all'uso del registro formale anche in situazioni che non lo richiedono. Questo confermerebbe l'ipotesi, spiegata precedentemente, di convergenza linguistica nei confronti del loro interlocutore madrelingua.

Si noti come, ad esempio, nell'interazione tra un ragazzo di 22 anni e il barbiere di 28, persista l'uso formale di registro, oltrepassando il dato chiave che è appunto l'età ravvicinata dei due ragazzi. Il 54,4% infatti, utilizzerebbe il registro formale in una situazione simile.

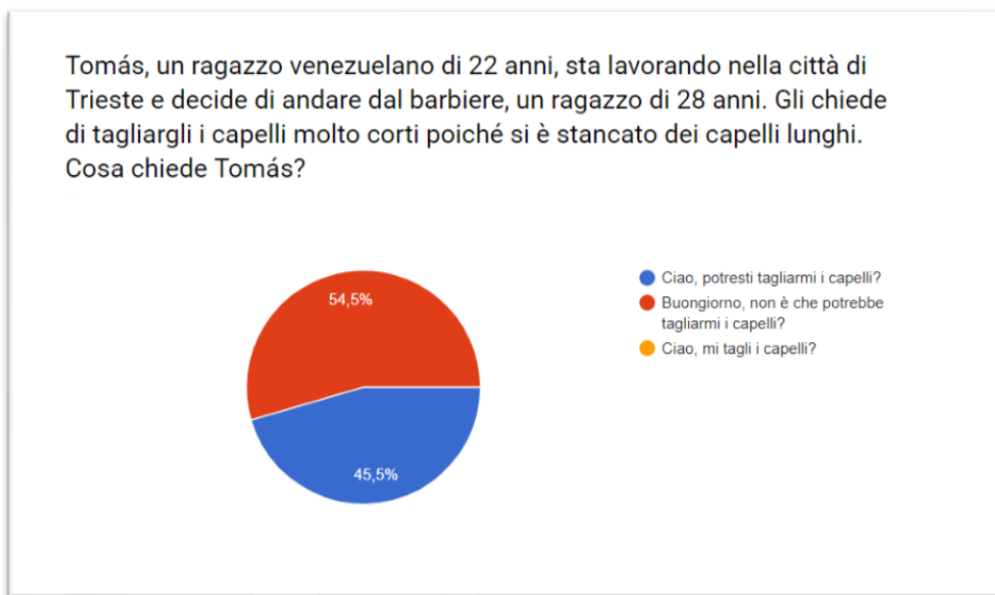


Figura 39 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico.

Anche laddove sia stata proposta un'opzione semi-formale, gli studenti sembrano comunque prediligere l'opzione formale, quasi aulica. Questo caso si può notare nella domanda che ripropone una conversazione tra un post-dottorando e la segretaria dell'Università: l'81,8% ha risposto utilizzando la variante formale della lingua, non considerando che la forma presentata non era corretta per un uso orale, bensì per un uso scritto. Il restante 18,2%, comunque, ha risposto con l'opzione semi-formale, mentre nessuno studente ha optato per quella informale.

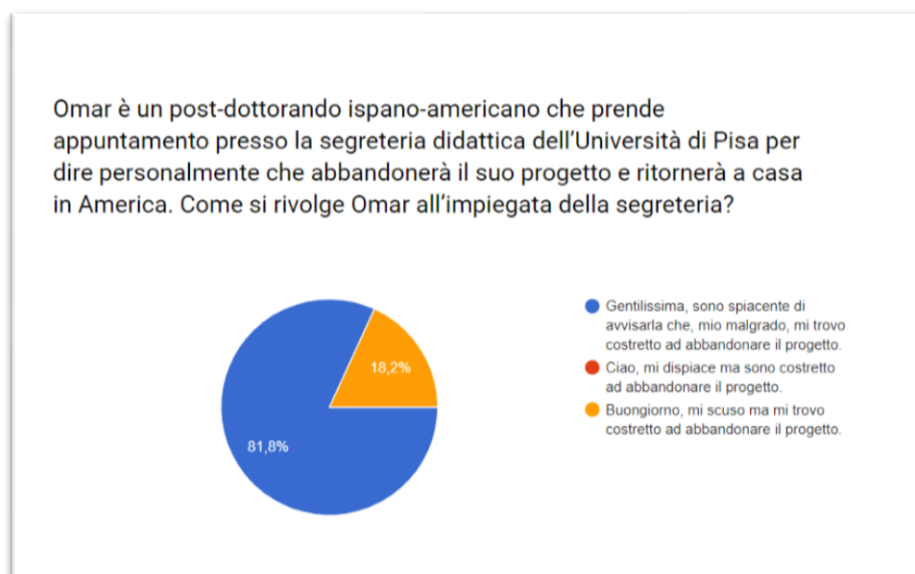


Figura 40 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico.

Anche nell'interazione proposta tra una ragazza venticinquenne e un commesso di 40 anni, la maggioranza degli studenti ispanofoni, il 54,5%, ha risposto selezionando l'opzione formale, il 36,4% ha optato per quella semi-formale e solo il 9,1% ha risposto selezionando la formula informale.

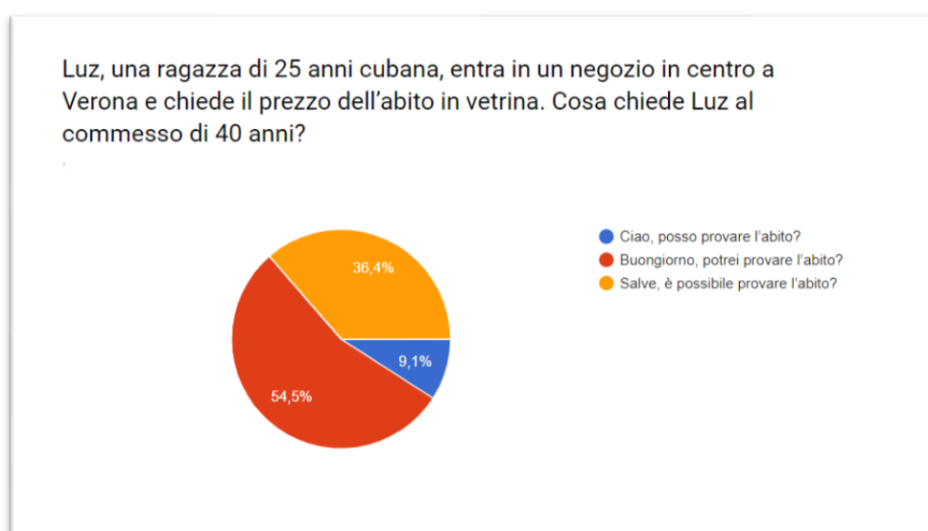


Figura 41 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico.

Dall'analisi dei dati pervenuti da questi questionari emerge come determinate risposte rimangano invariate anche a distanza di mesi.

Una di queste è l'uso di un registro formale per rivolgersi ad un docente. Come già accennato precedentemente, queste risposte risultano molto rare, poiché nella realtà concreta gli studenti ispanofoni, anche dopo mesi di permanenza in Italia, persistono nell'utilizzo di un registro informale anche nell'eloquio con un professore universitario. Questo da ulteriore conferma dell'ipotesi di convergenza linguistica avanzata precedentemente: gli studenti Erasmus ispanofoni, hanno accomodato il loro registro linguistico per convergere verso l'idea di 'corretto' che pensavano avesse il loro interlocutore.

Si è riproposta la medesima situazione del questionario precedente e si è chiesto come avrebbero concluso l'e-mail da inviare al docente universitario. Ne è emerso che l'81,8% avrebbe utilizzato la forma formale, mentre il restante 18,2% avrebbe optato per quella semi-formale.

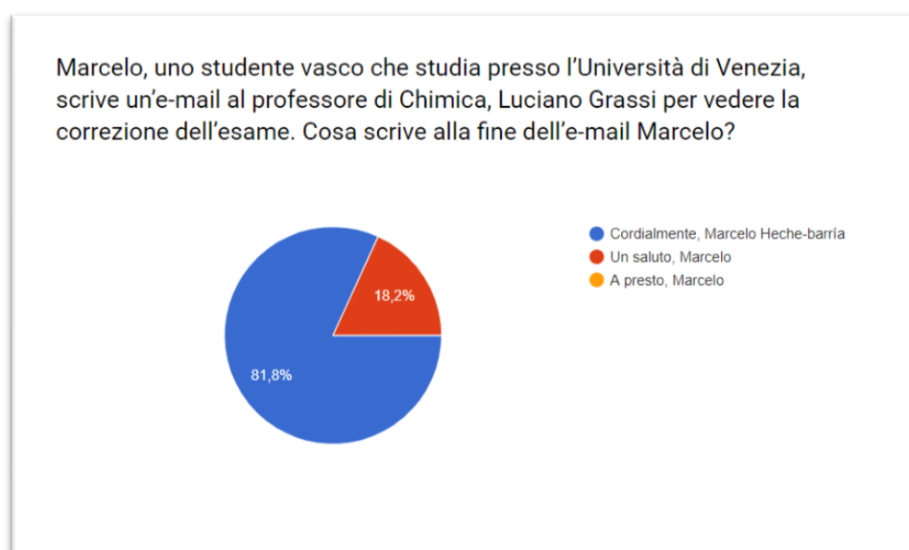


Figura 42 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico.

Quello che stupisce ancora di più, e che quindi da ulteriore conferma all'ipotesi di convergenza linguistica, è che il 63'6% degli studenti ispanofoni ha selezionato l'opzione di registro formale anche in un'interazione orale con un'ipotetica

professoressa. Nessuno studente ha optato per la variante informale, poiché il restante 36,4% ha comunque optato per il registro semi-formale.

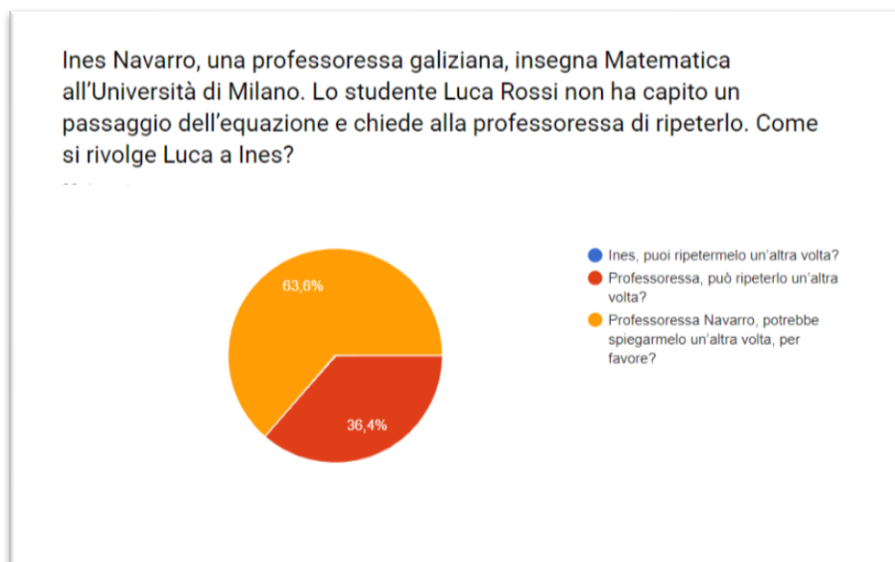


Figura 43 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico.

Di conseguenza, questo aspetto è rimasto totalmente invariato rispetto ai questionari di marzo, dando prova che gli studenti stessero adagiando il loro registro linguistico a quello dell'interlocutore madrelingua.

Dai dati emerge che la maggioranza degli studenti riconosce come informale solo situazioni estreme, come ad esempio, un post scritto su Facebook.

A questo proposito si nota come il 63,6% utilizzerebbe il registro informale per scrivere un post nei social network, mentre il 36,4% considera l'evento comunicativo come formale.

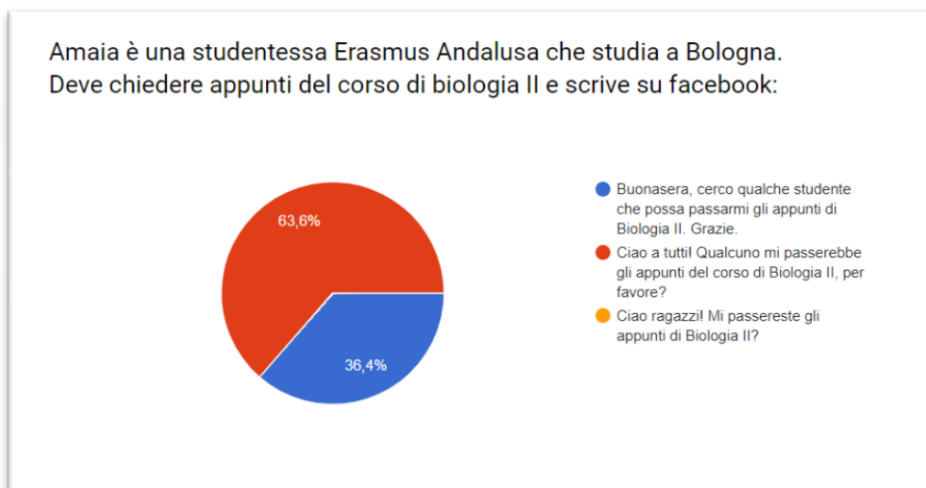


Figura 44 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario sociolinguistico.

Ma è nel questionario meta-sociolinguistico che emergono le informazioni più interessanti. Non avendo a disposizione le risposte a scelta multipla, gli studenti hanno fatto emergere ciò che è più rappresentativo del loro repertorio linguistico della L2, facendo emergere anche la loro competenza della dimensione diafasica.

Risulta molto interessante notare come, mentre nel questionario con risposte chiuse compariva un'impostazione diafasica molto formale, nel questionario meta-sociolinguistico, è emersa una grande confusione tra registro formale ed informale. Gli studenti ispanofoni, infatti, hanno dimostrato, attraverso il questionario di luglio, di non saper scindere il registro formale da quello meno formale o addirittura colloquiale. Ciò che si nota è che nelle conversazioni riportate, più della metà degli studenti, in situazioni che richiedevano un registro formale, hanno iniziato la loro interazione con un saluto tipicamente formale come 'Buongiorno' o semi-formale 'Salve', ma proseguendo con il discorso perdevano questa formalità e iniziavano ad assumere un atteggiamento molto più informale.

Ad esempio, nella situazione comunicativa ricreata nel questionario in cui i protagonisti erano un giovane gioielliere e un ipotetico cliente, si nota come, ad eccezione di due studenti che hanno iniziato già con il saluto informale 'Ciao', il restante parte porge il proprio saluto a partire dalla locuzione 'Buongiorno', per poi proseguire dando del 'tu' all'acquirente.

Si dimostra in questo caso una mancata competenza della valenza diafasica delle locuzioni formali e di conseguenza una mancata competenza nel distinguere questa situazione ipotetica come una situazione che richiede l'impiego di un registro formale, quindi, una mancata competenza della variazione diafasica.

José è un giovane gioielliere spagnolo che deve presentare un nuovo modello di gioiello alla fiera dell'Oro a Vicenza. Si presenta ad un nuovo potenziale cliente: "_____. Vorrei propor_____ questo gioiello. ___ piacerebbe indossarlo? La prova è gratuita!"

Buongiorno/le/Le
?
Buongiorno/Le/le
Salve, le, Le
Buongiorno, ti, ti
Buongiorno, vi, Ti
Buongiorno, le, le
Salve,le,le
ciao, ti, ti
Ciao, te, Te
Salve, le, le

Figura 45 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario meta-sociolinguistico.

Anche nell'interazione tra una giovane ragazza di 27 anni e un'impiegata all'ufficio poste di 35, si presentano le stesse incongruenze descritte precedentemente. Solo cinque studenti mantengono un registro formale dopo le locuzioni 'Buongiorno' e 'Salve', il resto degli studenti dimostra incertezza e cambiano repentinamente registro, dal formale all'informale.

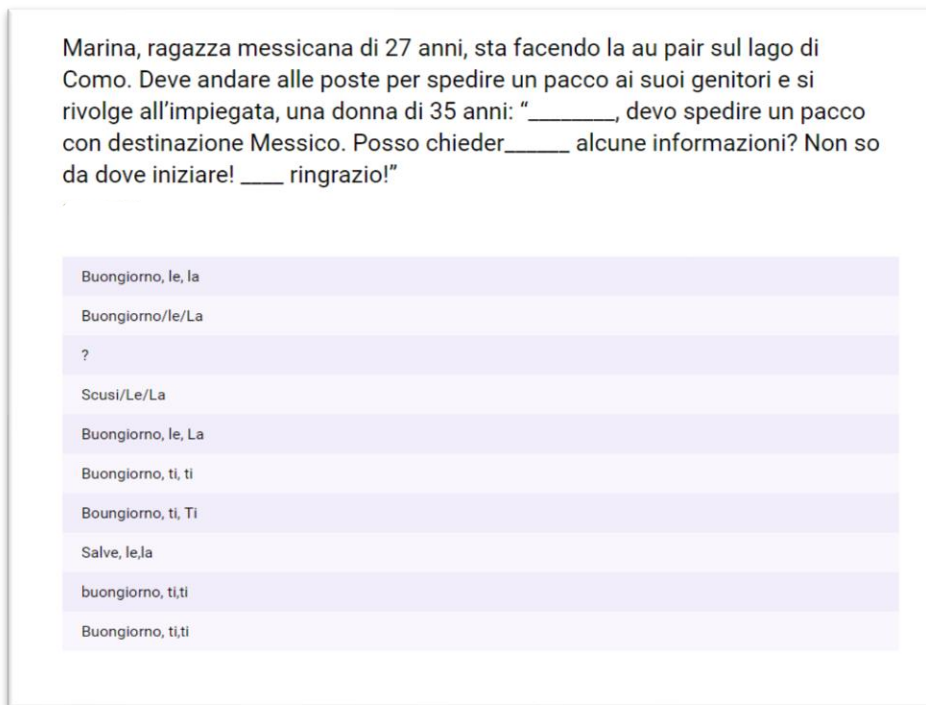


Figura 46 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario meta-sociolinguistico.

Addirittura, nella domanda successiva, in cui si richiedeva di completare una conversazione tra una giovane ragazza e il cameriere quarantenne, un partecipante ha accostato il registro aulico dato da un termine reverenziale come ‘Signore’ alla seconda persona singolare ‘puoi’: “Signore, puoi portarmi un altro calice di vino, per favore?”. In questo quesito, la maggioranza ha optato per risposte di ordine formale, mentre solo cinque studenti, inglobando anche quel partecipante sopra descritto, si sarebbero rivolti con un registro informale al cameriere.

Julia è al ristorante con il suo fidanzato e chiede al cameriere, un uomo di 40 anni, se le porta un altro bicchiere di Prosecco: "_____, _____ portare un altro calice di vino per favore? Grazie."

Per favore/Può
?
Per favore/MI può
Scusi, potrebbe
ti, posso
Signore, puoi
Scusi, può
Buonasera, può
ciao, puoi
Ciao, mi
salve, può

Figura 47 Uno dei risultati delle risposte degli studenti ispanofoni al questionario meta-sociolinguistico.

In ultima analisi, gli studenti si sono dimostrati coerenti alla situazione comunicativa e hanno utilizzato il registro adeguato nelle situazioni informali, come chiedere frutta e verdura al fruttivendolo coetaneo.

I risultati pervenuti dai questionari somministrati agli ispanofoni, è in linea con l'ipotesi iniziale, ovvero una mancanza di variazione diafasica all'inizio del soggiorno Erasmus e uno sviluppo pressoché nullo di quest'ultima durante il soggiorno nel paese estero.

3.2.2 Analisi dei dati dei partecipanti italofoni

Analizzando i dati del questionario di luglio 2019, si può notare come gli studenti italiani dimostrino delle incongruenze di registro, date dal fatto di non riuscire a riconoscere la formalità o l'informalità dell'evento comunicativo in atto.

Come si può osservare, esattamente come gli studenti spagnoli, anche gli studenti italiani, si rivolgerebbero al barbiere coetaneo utilizzando il registro formale. Come si nota infatti

il 54,5% degli studenti ha optato per l'opzione formale mentre il 36,4% e il 9,1% hanno optato per il registro informale.



Figura 48 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Si nota anche come mantengano lo stesso registro formale e impostato anche nell'interazione con l'impiegata della segreteria universitaria, non considerando, come gli studenti ispanofoni, che il pronome *Estimada* viene utilizzato solo nella comunicazione scritta e non in quella orale. L'81,8% ha, infatti, risposto selezionando l'opzione di registro più formale, ma anche la meno corretta dal punto di vista diafasico.

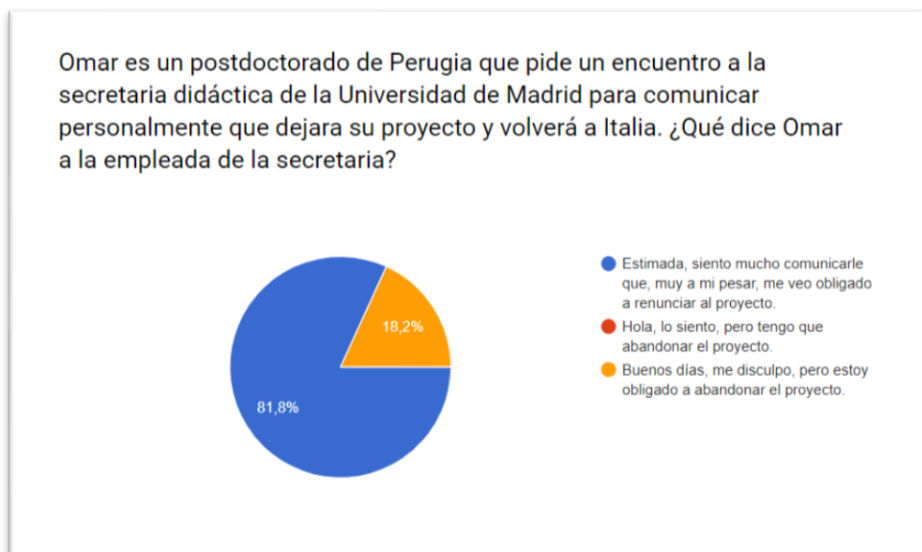


Figura 49 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Gli studenti italiani, abituati all'utilizzo del registro formale e reverenziale nei confronti dei docenti, applicano le stesse regole anche con i docenti della L2, abituati, al contrario ad un registro informale con gli studenti. Si nota come questa tipologia di *transfert* delle regole diafasiche da una lingua all'altra si era già verificato negli studenti italiani nei questionari sottoposti a marzo 2019, ma si nota come anche dai dati emersi dai questionari di luglio 2019 il quadro non sia cambiato e solo il 9,1% degli studenti (stessa situazione di marzo 2019) ha optato per il registro informale. Il 72,7% degli studenti ha risposto scegliendo l'opzione di registro più formale e il restante 18,2% si mantiene sulla linea del semi-formale.

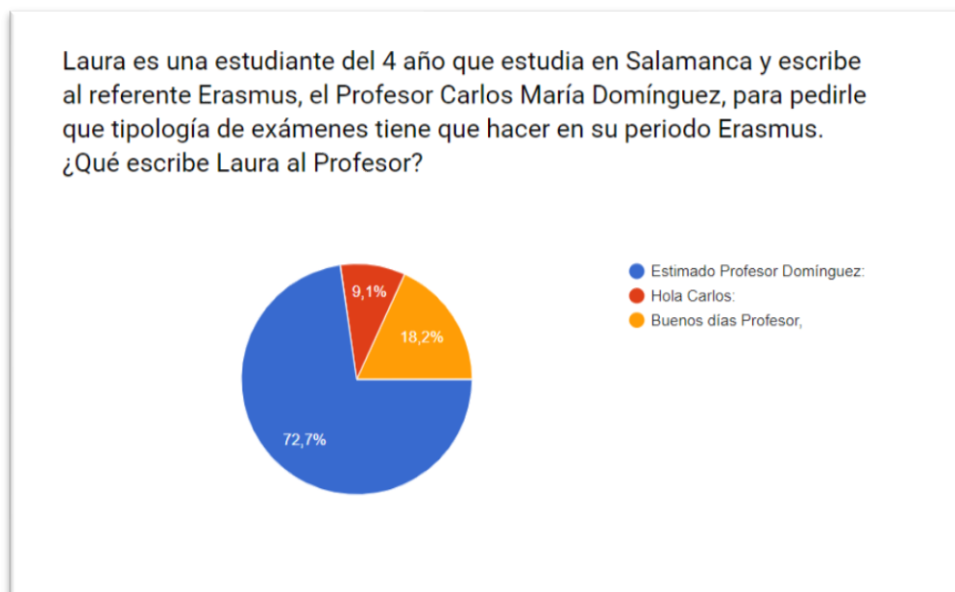


Figura 50 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Anche nei saluti di congedo, i partecipanti italiani mantengono fisse e salde le regole di variazione diafasica italiane e optano per l'opzione più formale presente nel questionario.

Così come gli studenti ispanofoni, tutti gli studenti italofofoni hanno escluso l'opzione colloquiale e si dividono tra quella semi-formale, il 27,3%, e quella formale, 72,2%.

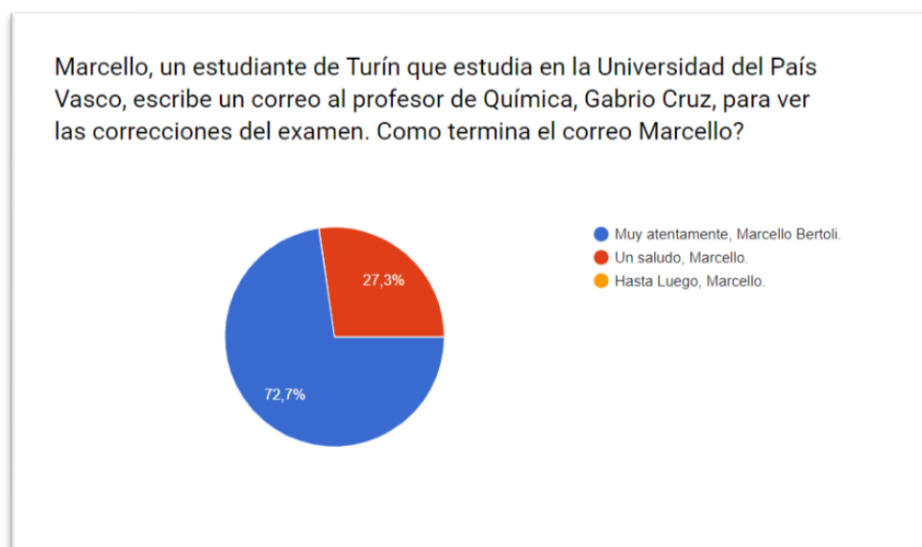


Figura 51 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Si nota come anche nella situazione in cui i partecipanti devono scegliere che registro utilizzare per chiedere personalmente alla Professoressa di ripetere le informazioni appena fornite, il 54,5% ha optato per il registro formale, il 18% per quello semi-formale e infine, il 27,3% per quello informale.

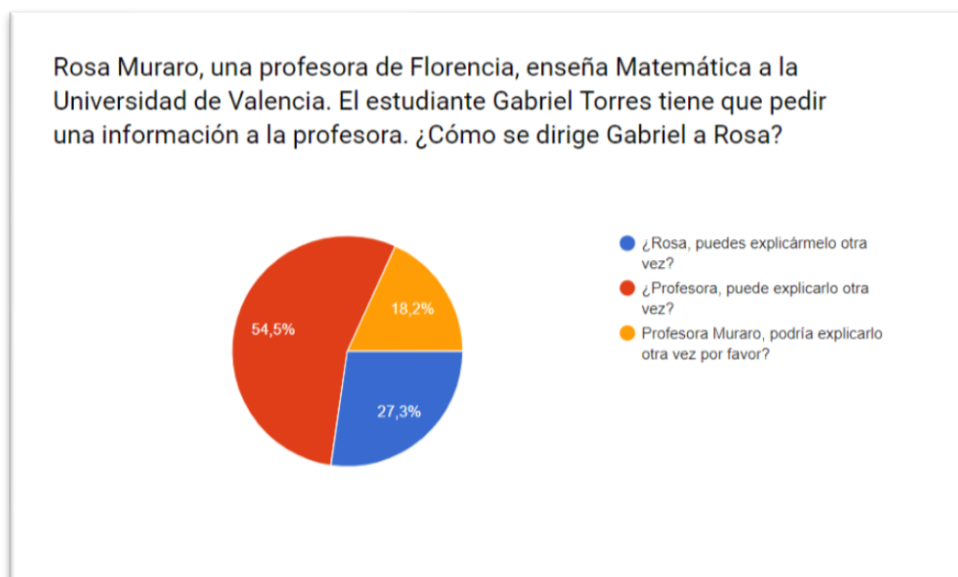


Figura 52 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Da questi dati sembrerebbe esserci una corrispondenza tra i dati pervenuti dai partecipanti spagnoli e quelli dei partecipanti italiani, in quanto le risposte ricevute sono allineate verso lo stesso utilizzo di registro: quello formale. Esattamente come nei questionari di marzo, sorge un'incongruenza non da poco data dal fatto che nelle situazioni comunicative concrete, pari a quelle descritte nei questionari, spagnoli e italiani non reagiscono allo stesso modo. Mentre gli studenti italiani tendono all'uso del registro formale in situazioni come quelle descritte, esattamente come ne emerge dai questionari, gli studenti spagnoli, invece persistono nel loro atteggiamento convergente verso l'interlocutore, come già detto precedentemente.

Quello che è interessante notare qui, è che i partecipanti italiani non hanno modificato il loro atteggiamento in situazioni della L2 che richiedevano un registro differente da quello utilizzato nella L1. In questo caso, gli studenti italiani non cedono alle regole diafasiche spagnole, secondo le quali utilizzare il registro informale con un professore

non è segno di maleducazione, come sarebbe solito pensare in Italia, ma è il comune registro utilizzato in situazioni di questo tipo.

Rimane invariato anche il registro con cui gli studenti italiani scriverebbero un post su Facebook, questa volta, oltre a combaciare di nuovo con i dati degli studenti ispanofoni, il registro informale è universale.

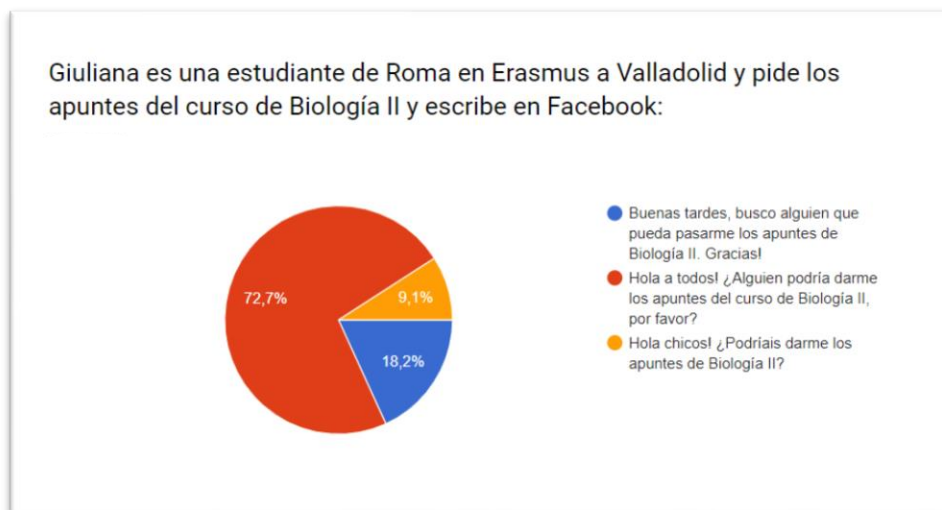


Figura 53 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Si è notato come dai risultati del questionario meta-sociolinguistico dei partecipanti ispanofoni, siano emerse delle informazioni che hanno accreditato l'ipotesi di convergenza linguistica degli ispanofoni nei confronti dell'interlocutore. Dai questionari meta-sociolinguistici dei partecipanti italiani emerge invece una chiara trasposizione delle regole diafasiche della lingua italiana alla lingua spagnola. Affiora, dunque, la non competenza degli studenti italiani nella variazione diafasica della lingua spagnola, ma soprattutto il mantenimento di essa nonostante la permanenza di cinque mesi nel paese iberico.

Comparando le risposte dei partecipanti ispanofoni e degli italiani nella situazione comunicativa che ricrea una conversazione tra il gioielliere e il suo ipotetico acquirente, emerge un confronto interessante: nella stessa situazione comunicativa, mentre negli studenti ispanofoni emerge grande confusione, gli studenti italiani non hanno dubbi e all'unanimità rispondono utilizzando il registro formale.

Giovanni es un joven joyero italiano que tiene que presentar un nuevo modelo de anillo a la feria del oro a Vicenza. Lo presenta a un nuevo y potencial cliente: "_____. Quería proponer___ esta joya. _____ gustaría probarla? ¡La prueba es gratuita!

buenos días, le, le

Buenas tarde le, le,

Hola, le, le

Buenos días le le

Buenos días, le, le

Buenos días, le, le

Buenos días, le, le

Buenos días, proponerle, le gustaría

Quería proponerle esta joya. Le gustaría probarla? ¡La prueba es gratuita!

Buenas tardes, le,le

Buenos días, le, Le

Figura 54 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario meta-sociolinguistico.

Anche laddove il confronto sia tra due persone quasi coetanee, come nel caso di una ragazza di ventisette anni e l'impiegata delle poste di 35, gli studenti italiani percepiscono la distanza sociale e il ruolo dell'interlocutore, onde per cui, ad eccezione di una sola risposta, mantengono il registro formale.

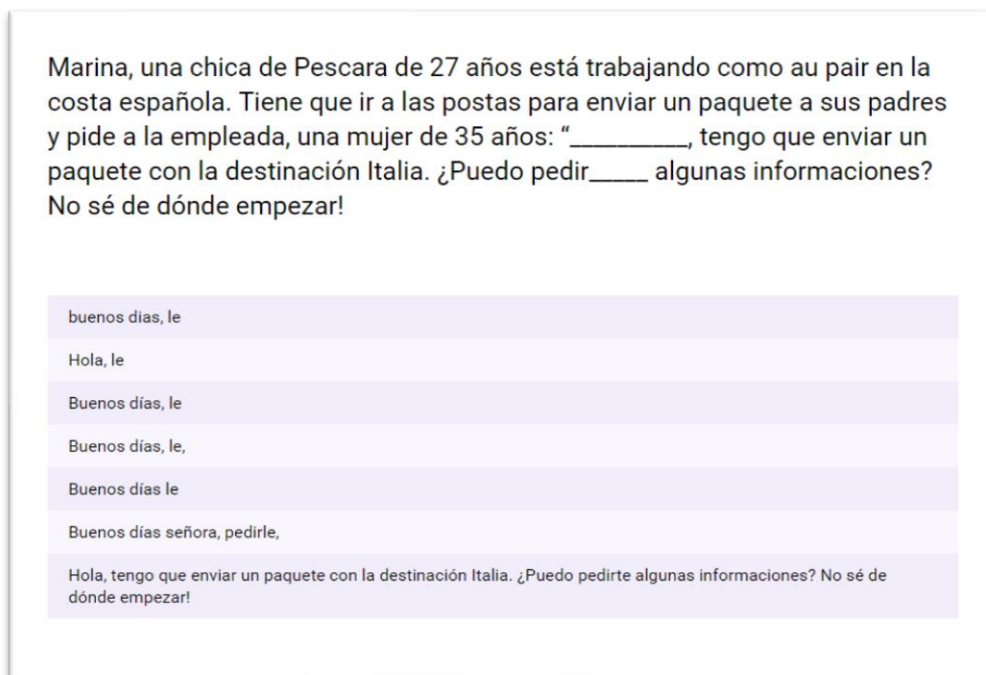


Figura 55 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

A conferma di quanto detto precedentemente, gli studenti italiani, percepiscono come più importante la distanza che li separa dall'interlocutore, in questo caso uno sconosciuto, che l'età che li avvicina.

Anche nell'interazione con il cameriere spagnolo quarantenne, l'utilizzo del registro formale risulta indispensabile. Solo un partecipante si rivolgerebbe a quest'ultimo con il registro informale.

Giulia está al restaurante con su novio y pide al camarero, un hombre de 40 años, si le trae una otra copa de vino: "_____, pued___ traerme una otra copa de vino blanco por favor? Gracias."

Perdona, puede

por favor, buen

Disculpa, puede,

Perdoname, e

Perdona puede

desculpe, e

Disculpa, e

Disculpa, es

Discolpa, puede

Hola, puedes traerme una otra copa de vino blanco por favor? Gracias.

Figura 56 Uno dei risultati delle risposte degli studenti italiani al questionario sociolinguistico.

Così come gli studenti spagnoli, anche gli studenti italiani hanno optato per il registro informale in situazioni che lo richiedevano, come chiedere frutta e verdura al fruttivendolo coetaneo.

3.3 Analisi comparativa dei dati

A questo punto, risulta molto interessante attuare un'analisi comparativa tra i dati pervenuti dai partecipanti spagnoli e quelli pervenuti dai partecipanti italiani.

Per comparare questi due gruppi di partecipanti saranno necessari alcuni criteri base, il cui riconoscimento ha un ruolo basilare nello sviluppo della variazione diafasica.

I criteri su cui ci si è basati per questa analisi comparativa sono: il ruolo o status sociale degli interlocutori, l'età e il contesto in cui avveniva la comunicazione.

Per questa analisi, si andranno ad analizzare dapprima i questionari di marzo e successivamente quelli di luglio.

Per quanto riguarda i questionari di marzo, le differenze tra i dati ottenuti dai partecipanti spagnoli e quelli italiani sono minime, non si riscontrano infatti grandi differenze, nonostante l'intervento sia stato fatto in due paesi che presentano regole diafasiche differenti.

Per quanto riguarda la percezione che i partecipanti hanno del ruolo sociale del loro interlocutore si evince che in entrambi i campioni di partecipanti a maggior prestigio corrisponda un registro formale, anche nei confronti, come più volte sottolineato, dei docenti universitari. Si nota infatti come, a prescindere dal mezzo di comunicazione, orale o scritto, il registro utilizzato nelle situazioni in cui uno studente deve chiedere delle informazioni ad un docente, prevalga l'utilizzo di forme cordiali e reverenziali. Questo, come ampiamente detto precedentemente, ha suscitato delle perplessità, date dall'esperienza personale in cui gli studenti Erasmus utilizzavano un registro assolutamente informale con docenti italiani mai conosciuti prima. Ed è proprio su questa base che si è creata l'ipotesi di convergenza linguistica (Santipolo 2002), che ha trovato ampio riscontro con le risposte del questionario di maggio e con il questionario meta-sociolinguistico somministrato a luglio.

Attenendosi comunque ai dati pervenuti dai primi questionari di marzo, italiani e spagnoli non evidenziano grandi differenze, anzi sembrano somigliarsi molto. Ad esempio, laddove la situazione richieda una richiesta di informazioni al docente, quasi all'unanimità, ispanofoni e italiani hanno optato per la variante formale, solo qualche studente, di entrambi i gruppi, ha optato per l'utilizzo del registro semi-formale. Anche l'età gioca un ruolo fondamentale nella scelta del registro e in questo caso, spagnoli e italiani a confronto, producono delle asimmetrie. L'età sembrerebbe dunque un elemento su cui basare la scelta del registro per i partecipanti italiani, mentre per gli ispanofoni questo non sembrerebbe essere un criterio base. Ad esempio, nell'interazione con interlocutori italiani più o meno della stessa età, tenderebbero, a quanto pare dai risultati a dare del 'lei'. I partecipanti italiani, invece, mostrano un certo grado di informalità in situazioni appena descritte.

In una situazione ad esempio in cui un dottorando chiede informazioni ad una studentessa iscritta al quarto anno di Università, mentre la maggior parte degli studenti italiani ha optato per la variante informale, il 66,7% dei partecipanti ispanofoni ha optato per la risposta formale "*Buenos días Valentina,*".

Ispanofoni e italiani sembrerebbero in linea invece sull'uso del registro formale laddove vi sia un'interazione con una persona adulta, di età maggiore a quella dei partecipanti. Si nota infatti come in entrambi i campioni, in situazioni quali ad esempio chiedere delle informazioni alla signora di 45 anni, proprietaria di un appartamento, o semplicemente delle informazioni ad una passante di 50, italiani e ispanofoni, all'unanimità, propendono per l'utilizzo del registro formale, addirittura qualche studente italiano per il registro aulico-reverenziale.

Un'altra dimensione da non sottovalutare è il contesto in cui si immerge l'evento comunicativo. In questo caso si ha un quadro comparativo un po' più elaborato in quanto, mentre per i partecipanti italiani trovarsi in un contesto ospedaliero e davanti al medico, porta una certa aurea reverenziale, per i partecipanti ispanofoni, invece, questo non sembrerebbe accadere. Nella situazione proposta in cui lo studente Erasmus espone il dolore al medico, il 100% dei partecipanti ispanofoni ha risposto con l'opzione informale, mentre tra gli italiani il 66,6% ha propenso per un registro formale e, alcuni hanno addirittura scelto l'opzione di linguistica settoriale (cefalea).

Sono presenti, però, anche casi in cui italiani e ispanofoni reagiscono allo stesso modo, ad esempio il caso in cui lo studente si trovi a dover interagire con il poliziotto in questura. Così come i partecipanti italiani, al 100%, rispondono utilizzando un registro formale, anche quelli ispanofoni assumono una posizione di inferiorità in tale contesto e con tale interlocutore.

Interessante invece è il caso in cui il contesto sia una palestra in cui si pratica zumba. Volutamente è stato inserito, nel questionario di marzo, questa interazione, per capire come gli studenti avrebbero reagito con un'insegnante, ma stavolta del corso di ginnastica. Sorprendentemente i risultati non sono stati omogenei: per quanto riguarda i partecipanti italiani, coerentemente con l'idea iniziale, la maggioranza ha propeso per la variante informale, 11 su 15 si rivolgerebbero con il pronome informale all'insegnante. Tra i partecipanti ispanofoni invece è avvenuto esattamente il contrario: 12 partecipanti su 15 hanno risposto utilizzando un registro formale, addirittura uno studente si sarebbe rivolto utilizzando il pronome *Estimada*.

Proprio da questa incongruenza è nata l'idea del questionario somministrato a maggio 2019, sull'adeguatezza linguistica percepita, dimostrando così che nel questionario di marzo i partecipanti ispanofoni avevano cercato di 'accontentare', secondo la loro idea,

il loro interlocutore madrelingua. Il grafico seguente illustra la comparazione delle risposte date nei questionari di marzo dei partecipanti ispanofoni e italiani, mostrando come ruolo sociale, età e contesto influiscano nelle loro risposte. Come si può ben notare non emergono differenze significative.

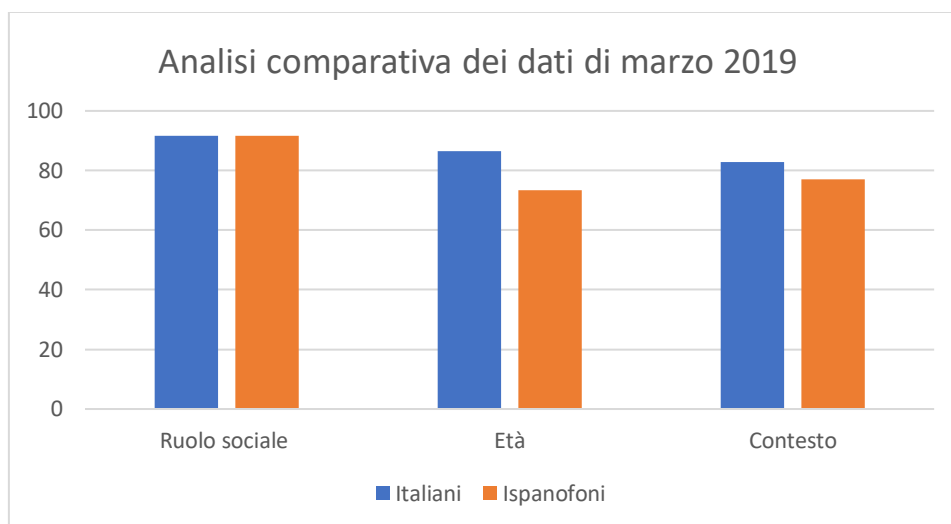


Figura 57 Grafico comparativo del mese di marzo 2019

E', però, nel mese di luglio che sono emerse le comparazioni più interessanti. A distanza di 5 mesi dal primo questionario la variazione diafasica non sembrerebbe aver subito grandi cambiamenti, soprattutto per quanto riguarda i partecipanti italiani, in cui sembrerebbe che le regole diafasiche della L2 non siano state abbastanza sviluppate. I partecipanti italiani, infatti, non sembrano aver modificato la loro competenza diafasica della L2. Dai risultati, infatti, ne emerge che solo in poche situazioni, quali ad esempio l'interazione con una docente universitaria, si passa da un registro formale, che comunque detiene la maggioranza, ad un registro semi-formale. Quel che ne emerge è che comunque vi è un lieve accostamento alle regole diafasiche della lingua spagnola, ma comunque persistono quella della L1. Per quanto riguarda i partecipanti spagnoli, si può dire, anche in questo caso, che non vi sono cambiamenti significativi nel questionario sociolinguistico, in quanto persiste l'atteggiamento convergente nei confronti dell'interlocutore madrelingua italiano, ma emergono dati molto interessanti dal questionario meta-sociolinguistico. Mentre, come detto precedentemente, dal questionario a scelta multipla non affiorano grandi

cambiamenti rispetto a marzo, nel questionario meta-sociolinguistico, si dà prova di quanta poca competenza gli studenti ispanofoni abbiano della variazione diafasica. Un esempio è dato dalla situazione in cui una studentessa si rivolge all'impiegata delle poste per chiederle delle informazioni. Questa situazione, che presuppone un utilizzo di registro formale, è stata interpretata esattamente in tal modo dai partecipanti che però, durante l'interazione, 'scivolano' utilizzando il registro informale in codesta situazione. La maggior parte degli studenti ha iniziato l'interazione con la classica locuzione formale 'Buongiorno', per poi continuare con 'Tu', 'Puoi'. Da marzo quindi, assecondando l'ipotesi di convergenza linguistica, non sono stati prodotti cambiamenti, e il fatto che ci sia questa incongruenza di registri, ne è una prova.

Procedendo con l'analisi comparativa tra i partecipanti italiani e quelli ispanofoni, rispettando anche questa volta i tre criteri esposti precedentemente (ruolo sociale, età, contesto comunicativo), si può notare come mentre per gli italiani poco è cambiato, per gli ispanofoni invece il contesto comunicativo sembra passare in secondo luogo rispetto all'età degli interlocutori.

Andando con ordine e comparando i due gruppi di partecipanti si nota come gli italiani mantengano un registro formale in base al ruolo o allo status dei propri interlocutori, esattamente come a marzo. Laddove vengano richieste ad un docente, sebbene la lingua sia spagnolo in Spagna (L2), permane la concezione del registro formale, nonostante sia usuale in Spagna utilizzare un registro colloquiale in una conversazione di questo tipo. Stessa situazione si presenta anche dai risultati dei partecipanti ispanofoni, si incontra solo qualche raro caso, in percentuale minima, in cui si adotta la variante semi-formale.

Per quanto riguarda il criterio dell'età, mentre gli italiani si mantengono in linea con l'idea iniziale di un registro informale, gli studenti ispanofoni, invece, mostrano alcune incongruenze. Anche loro, così come gli italiani, prediligono il registro informale in situazioni quali chiedere frutta e verdura al fruttivendolo trentenne, ma si differenziano dagli italiani in quanto il 63,7% dei partecipanti ispanofoni, nella situazione in cui vi è da scrivere una e-mail alla collega coetanea, ha risposto con l'opzione formale "Cara Sabrina, le scrivo per" o addirittura reverenziale "Gentilissima Dott.ssa Savian", cosa alquanto insolita per due colleghe coetanee che si conoscono da anni.

Anche questo aspetto è risultato alquanto anomalo e per questo si è pensato che gli studenti Erasmus ispanofoni fossero sì consapevoli della differente variazione diafasica della L2, l'italiano, ma che non ne fossero pienamente competenti.

Analizzando invece il contesto comunicativo, è emerso come la maggioranza degli studenti ispanofoni e italiani, per scrivere un post di aiuto su Facebook, prediligesse il registro informale, essendo quest'ultimo un *social network* utilizzato quotidianamente.

Quel che risulta interessante è invece come, a parità di situazione comunicativa, quale la richiesta di informazioni ad un'impiegata trentacinquenne, risulta essere visto come un contesto formale dai partecipanti italiani, mentre è ritenuto informale dagli studenti ispanofoni, i quali hanno conoscenza del fatto che si è di fronte ad una situazione formale ma comunque non ne hanno la competenza, onde per cui iniziano la loro interazione esordendo con 'Buongiorno' e terminando con 'Tu', 'Puoi'.

Laddove il contesto sia quello di una fiera in cui il gioielliere deve approcciare un nuovo potenziale acquirente, tutti i partecipanti, di entrambi i gruppi, concordano nell'uso di un registro formale. Nel seguente grafico viene mostrato come emerga una differenza più significativa rispetto ai questionari di marzo: i partecipanti ispanofoni sembrano molto attenti al ruolo sociale dell'interlocutore, ma come spiegato precedentemente, si tratterebbe solo di concetti precostruiti poiché nel questionario meta-sociolinguistico si vede come gli stessi partecipanti attenti a locuzioni formali, cadano poi in un registro del tutto informale.

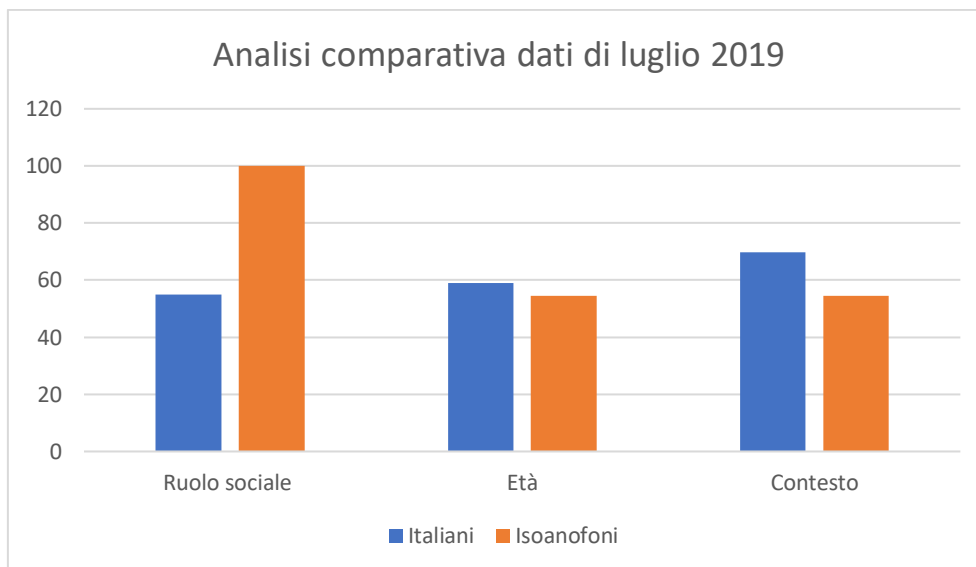


Figura 58 Grafico comparativo del mese di luglio 2019

CAP 4 Conclusioni e discussione sulla ricerca

In questa sezione saranno espone le conclusioni della ricerca sulla dimensione diafasica in ispanofoni apprendenti italiano e italofofoni apprendenti spagnolo. Successivamente, saranno dati degli spunti glottodidattici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica, troppo poco considerata da manuali ed insegnanti.

4.1 Conclusioni della ricerca

Dall'analisi dei dati e dalla comparazione di quest'ultimi, è interessante notare come per quanto riguarda gli studenti italiani, l'ipotesi iniziale sia stata confermata: non vi è uno sviluppo significativo della variazione diafasica della L2, nonostante i 5 mesi (a volte di più) passati nel paese della L2. Si è notato, infatti, che comparando i questionari sociolinguistici e meta-sociolinguistici del mese di marzo e quello di luglio 2019 tra gli studenti italiani non si erano notati grandi cambiamenti, tutt'altro: nei partecipanti permaneva un atteggiamento formale nei confronti dei loro interlocutori. Influenzavano in particolar modo in questa scelta di registro lo status sociale, l'età e il contesto in cui avveniva l'interazione. Solo in pochi casi, quali ad esempio la richiesta di informazioni ad un coetaneo, la richiesta di appunti sui *social network* o la conversazione in una palestra, rendevano i partecipanti autorizzati all'uso del registro informale.

Per quel che riguarda invece i partecipanti ispanofoni, l'ipotesi iniziale si è leggermente complicata: i questionari di marzo non hanno prodotto i risultati attesi, anzi, ci si è trovati di fronte ad un panorama ben diverso da quello ipotizzato. Mentre l'ipotesi iniziale era quella che non ci fosse un cambiamento della variazione diafasica prima e dopo il periodo Erasmus, ci si aspettava, però, un grado di informalità da parte degli studenti ispanofoni molto più alto di quello che è risultato nei questionari. Ci si aspettava infatti che né prima né dopo il periodo trascorso in Italia, gli studenti in questione avrebbero modificato la loro variabilità diafasica per adeguarsi alla formalità italiana. Nonostante l'estrema formalità emersa nei questionari abbia fatto nascere un

secondo questionario per verificare il loro giudizio di adeguatezza di registro in determinate situazioni, dal quale ne è emerso il loro atteggiamento convergente. Nei confronti della sottoscritta, nei risultati di luglio si è ripresentata la medesima situazione: dall'analisi del questionario sociolinguistico di luglio è emersa la stessa formalità, a volte fuori luogo, degli studenti ispanofoni, incuranti del contesto e del ruolo degli attori dell'interazione. Ma è dal questionario meta-sociolinguistico di luglio che si è riusciti a recuperare l'idea iniziale: i partecipanti, nonostante un iniziale saluto formale, procedevano con l'utilizzo di un registro informale, anche nelle situazioni che richiedevano un certo grado di formalità. Nonostante, dunque, una iniziale sorpresa della loro formalità, nell'ultimo questionario meta-sociolinguistico è stata confermata l'ipotesi iniziale di una stabilità delle proprie 'regole' diafasiche, in questo caso di un'informalità più spiccata dello spagnolo rispetto all'italiano. Da queste considerazioni si è sviluppata, in conclusione, l'idea che la competenza sociolinguistica in questi studenti sia molto debole, al contrario invece della conoscenza sociolinguistica che, evidentemente, era molto più sviluppata. In conclusione, si può affermare che l'ipotesi iniziale è stata confermata in maniera lineare dagli studenti italiani e in maniera un po' più tortuosa dagli studenti ispanofoni.

4.2 L'approccio socioglottodidattico per lo sviluppo della dimensione diafasica e sociolinguistica in apprendenti L2

Come è possibile integrare l'insegnamento della varietà diafasica e più in generale sociolinguistica in un curriculum scolastico? Molto spesso si riscontrano non pochi problemi nel selezionare i materiali da somministrare in classe e, per di più i manuali disponibili non sempre valorizzano queste componenti linguistiche.

Questi aspetti, però, non devono scoraggiare l'insegnante dal proporre tipologie di attività differenti per distrarre dalla noia scolastica lo studente.

Negli anni '90 del secolo scorso, infatti, si è cercato di proporre un modello che fosse efficace per l'apprendimento di una lingua straniera. Questo modello si costituisce di sei momenti psicologico-operativi (Freddi 1999):

- Motivazione; gli psicologi affermano che non vi è nessun apprendimento senza una motivazione adeguata.
- Globalità-analisi-sintesi; sono le tre fasi dell'esplorazione sensoriale del mondo e della conoscenza da parte dell'uomo. Secondo questo schema si dà prima una visione globale dell'insieme, seguito dall'esplorazione delle parti e dei dettagli e infine si ricompone il tutto in una visione di sintesi.
- Riflessione personale ed induttiva che conduce a quella che viene chiamata 'grammatica implicita'.
- Controllo; il controllo è necessario per esigenze di razionalizzazione e ottimizzazione dell'operazione didattica.

Sulla base di questo modello è possibile creare delle attività ad hoc che consentano allo studente una costante motivazione all'apprendimento della LS o della L2, anche se per quest'ultima lo stimolo principale sorgerà per lo più dall'esterno.

È importante tener conto, a proposito di un modello glottodidattico efficace, che la lingua ha delle funzioni specifiche e che queste funzioni ogni giorno, per un motivo o per l'altro vengono messe in pratica attraverso la lingua. Per questa ragione è fondamentale beneficiare di tale conoscenza e tenerne conto anche durante le ore di lezione di lingua straniera. Le funzioni di cui si sta parlando sono molteplici e si possono classificare come funzione strumentale (per il soddisfacimento dei bisogni), interazionale (quella più evidentemente comunicativa), regolatoria (mediante la quale si regola il comportamento altrui), informativa, euristica (funzione del 'dimmi perché'), personale, immaginativa, poetica e infine metalinguistica (Freddi 1994). Tutte queste funzioni sono accomunate da quattro valenze specifiche della lingua, che ogni insegnante dovrebbe conoscere per far comprendere ai discenti che non tutto si cristallizza nella superficie comunicativa: valenza comunicativa, pragmatica espressiva e culturale-matetica (Freddi 1994: 29-30). Da ciò si può dedurre che la lingua è composta da più aspetti e se a questo aggiungiamo la componente variazionale, il quadro per l'insegnante si fa ancora più complicato. Ciò che viene visto come complicato, però, dall'altro lato può essere visto come estremamente motivante e stimolante. La variazione, fulcro di questa tesi, ad esempio, è una caratteristica intrinseca alla lingua, è un fenomeno fisiologico che spesso indica

vitalità e vivacità di quest'ultima (Santipolo 2016), e proprio per questa ragione non può essere lasciato da parte.

Si noti bene che quando si parla di variazione, si intende qualsiasi tipo di variazione, dall'uso di diverse varietà di una lingua al diverso uso che gli interlocutori ne fanno (Santipolo 2016: 329).

Anche se comunque la varietà riconosciuta come più neutra è il modello su cui si impernano i modelli glottodidattici, la varietà sociolinguistica non deve essere ridotta a una mera cornice dei livelli più avanzati, ma dovrebbe ricevere il giusto spazio anche ai livelli iniziali (Santipolo 2016: 329-330).

Di conseguenza, anche se molte volte potrebbe rappresentare un problema per disparate ragioni, l'inserimento di modelli linguistici che inglobino le caratteristiche della lingua sopra citate, si tradurrebbe in alcuni benefici linguistici, in senso stretto e in benefici socio-pragmatici, amplierebbe, per esempio, la gamma di opzioni linguistiche da cui attingere e benefici socio-culturali, che aiuteranno cioè la comprensione della cultura della lingua in cui si stanno immergendo (Santipolo 2016: 333).

Per questa ragione appare fondamentale introdurre un'analisi dei bisogni, *Needs Analysis* (NA), dell'intero gruppo studio cui ci si sta rivolgendo (Pagliara 2018).

Individuare i bisogni del gruppo classe da un lato ha un fine euristico di rilevare le reali necessità linguistico-comunicative dell'apprendente in riferimento al gruppo sociale o professionale di appartenenza, e dall'altra il fine applicativo-didattico di proporre delle linee guida per la strutturazione di azioni didattiche utili poi a verificare che i contenuti di un corso siano corrispondenti ai bisogni rilevati (Pagliara 2018: 77).

Sulla base di questa analisi, infatti, si riescono a capire i bisogni linguistici dell'individuo che interagisce in un dato contesto comunicativo e con determinati attori sociali (Pagliara 2018: 77).

Entrando nel vivo della questione, per l'appunto l'insegnamento della variazione diafasica in ambiente L2, è interessante notare come questa dimensione pragmatico-linguistica, possa essere sviluppata a partire dalla visione di un film, o di parti di un film. L'impiego di materiali autentici, infatti, se impiegato nel modo adeguato, può rivestire un ruolo basilare nello sviluppo della competenza sociolinguistica (Santipolo 2015).

Si notano, a questo proposito, una serie di vantaggi che la visione di un film o l'ascolto di una canzone possono apportare come per esempio (Santipolo 2015: 16):

- può offrire un'immagine reale ed aggiornata della struttura del repertorio linguistico;
- grazie alla sua grande variabilità, è un potente antidoto alla noia e offre nuovi stimoli agli studenti;
- favorisce una comprensione profonda della cultura di riferimento;
- consente all'insegnante di costruire percorsi sociolinguistici ad hoc adatti alle caratteristiche e agli obiettivi dei propri allievi.

In particolar modo, la visione di un film in classe, o parte di esso, infatti, può essere proprio quel veicolo di conoscenza dei molteplici aspetti legati al contesto linguistico dei parlanti nativi e riuscire così a proporre campioni di varietà (socio)linguistiche, ampliando così il loro repertorio comunicativo (Corbucci 2008).

Si propongono a questo punto, delle attività per studenti ispanofoni apprendenti italiano L2 e per italiani apprendenti spagnolo L2. Queste attività non sono state sperimentate in classe, fungono solo da proposte didattiche per l'insegnamento/apprendimento della dimensione sociolinguistica e diafasica nelle specifiche L2.

4.2.1 Analisi di un audiovisivo per ispanofoni apprendenti italiano: analisi del film 'Smetto quando voglio'

Questa sezione è stata ispirata dal lavoro di Gloria Corbucci¹⁸ e Matteo Santipolo¹⁹.

Argomento del film: Disoccupazione post-università e mancanza riconoscimento titoli universitari.

Livello: B2

¹⁸ Corbucci G. (2008), Gli audiovisivi nella glottodidattica: un'unità di apprendimento basata su sequenze tratte dal film "Viaggi di nozze" di Carlo Verdone, Studi di Glottodidattica, 1, 70-88.

¹⁹ Santipolo M. (2014), "L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi", in Cultura e comunicazione, Anno V, 5, pp. 15-22.

Obiettivi: Introduzione al tema socioculturale della condizione italiana dei giovani laureati precari (in questo caso plurilaureati) e introduzione all'aspetto sociolinguistico dato dall'utilizzo alternato di forme auliche o specialistiche e forme colloquiali volgari. Prima di iniziare la visione del film è opportuno somministrare agli studenti alcune informazioni e alcune domande che potrebbero aiutare la comprensione del film e soprattutto a far comprendere gli obiettivi di tale visione.

Si inizia dando agli studenti una locandina del film in questione chiedendo loro di leggere il titolo e di osservare le immagini, chiedendo poi di formulare ipotesi sull'argomento e sulla trama del film.



Figura 59 Locandina del film 'Smetto quando voglio' di Sydney Sibilia

Ci si sofferma sull'immagine e si pongono delle domande agli studenti:

1. Che cosa suggerisce l'immagine?

A) Sono delle persone ricercate dalla polizia

B) Sono persone laureate con il massimo dei voti

C) Sono persone che hanno commesso un reato

2. Cosa significano i termini ricercati e ricercatori nella frase del sottotitolo?

- Ricercato: _____
- Ricercatore: _____

Si fa a questo punto una digressione grammaticale sui termini appena introdotti, mostrando loro la grande differenza semantica di due termini provenienti dalla stessa radice lessicale.

Si passa poi all'aspetto cinesico, chiedendo loro cosa suggerisce la loro mimica facciale, cercando di far descrivere agli studenti ogni espressione facciale presente, forzando così gli studenti all'utilizzo degli aggettivi. Questo tipo di attività può anche essere fatto oralmente.

3. Descrivi l'espressione facciale dei protagonisti, partendo dal protagonista di sinistra.

A questo punto si propone un breve riassunto scritto del film e una scheda con i dati tecnici.

4. Trama del film:

Pietro Zinni ha trentasette anni, fa il ricercatore ed è un genio. Ma questo non è sufficiente. Arrivano i tagli all'università e viene licenziato. Cosa può fare per sopravvivere un nerd che nella vita ha sempre e solo studiato? L'idea è drammaticamente semplice: mettere insieme una banda criminale come non se ne sono mai viste. Recluta i migliori tra i suoi ex colleghi, che nonostante le competenze vivono ormai tutti ai margini della società, facendo chi il benzinaio, chi il lavapiatti, chi il giocatore di poker. Macroeconomia, Neurobiologia, Antropologia, Lettere Classiche e Archeologia si riveleranno perfette per scalare la piramide malavitosa. Il successo è immediato e deflagrante, arrivano finalmente i soldi, il potere, le donne e il successo. Il problema sarà gestirli...²⁰

²⁰ Fonte: <https://www.rai.it/ufficiostampa/articoli/2017/01/SMETTO-QUANDO-VOGLIO-03c19257-c3d9-4ba0-8e7d-e2257cb61715.html>

5. Scheda film

Anno	2014
Durata	100 min
Origine	Italia
Genere	Commedia
Produzione	Fandago
Regia	Sydney Sibilia
Attori principali	Edoardo Leo, Stefano Presi, Valeria Solarino, Libero De Rienzo, Valerio Aprea, Paolo Calabresi, Pietro Sermonti, Lorenzo Lavia
Soggetto e sceneggiatura	Valerio Attanasio, Sydney Sibilia
Musiche	Andrea Farri
Montaggio	Paola Schettino Mobile
Sito trailer	https://www.youtube.com/watch?v=nHFxePAyMjk

6. Proiezione di scene selezionate del film.

Si inizia guardando la sequenza senza audio, formulando delle ipotesi sul contenuto della storia e descrivendo l'aspetto fisico e l'abbigliamento dei personaggi.

Le scene che potrebbero essere selezionate, ad esempio, sono le seguenti:

1. Il colloquio di lavoro tra l'antropologo, Andrea De Sanctis, e il proprietario di una ditta di rottamazioni auto. In questo dialogo si vedono i due personaggi che dialogano a proposito delle separazioni familiari, utilizzando un marcato dialetto romano, situazione quindi molto colloquiale, fino a che Andrea utilizza, nella spiegazione, termini quali "un'aspra diatriba legale". Questi termini, appartenenti ad un registro formale e aulico, fanno insospettare il datore di lavoro che aveva fin dall'inizio premesso che non avrebbe assunto laureati, troppo poco pratici del mestiere.

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=g-5cWNtokB0>

2. Il dialogo ambientato in una pompa di benzina in cui due "latinisti", Giorgio e Mattia, due laureati in lettere classiche con il massimo dei voti, comunicano in maniera del tutto inefficace con un ragazzino romano arricchito. Il registro usato in questo contesto, del tutto inappropriato poiché troppo aulico e formale, ostacola una comunicazione efficiente.

Video: NETFLIX min. 28:27

A questo punto si chiede agli studenti:

- 1) Di che cosa si parla in questi due dialoghi e chi sono i personaggi.
- 2) Perché, secondo loro, nel secondo episodio, i benzinai sono stati aggrediti.
- 3) Perché nel primo episodio l'intervistato se ne va scontento dal colloquio.

Nel momento successivo, vengono fatti vedere i video accompagnati dall'audio e con tanto di testo a fronte.

Testo primo episodio selezionato:

Andrea: Niente a la fine me so' fatto du anni dentro pe' fa un favo' a n'amico, poi so uscito e so' nna a lavorà al cantiere de mi zio, tutto bbene fino a tre mesi fa' che zio è morto.

Datore: AH! me dispiace..

Andrea: No, ma non ha sofferto... cioè la cortellata gliel'han data bella precisa qua, proprio sulla carotide, sì.. Poi portava pure ragione quello che gliel'ha data, pe' na vecchia storia de poker online, comunque... eh là scoppia er casino perché i figli cominciano a litigà, se so scannati pa' eredità, c'è stata un'aspra diatriba legale pe.. Pe.. La divisione de l'eredità.. Poi c'è stata tutta... Le famiglie sò così no: litigano pe i soldi come ar solito..

Datore: Scusa ch'hai detto?

Andrea: Ho detto che i figli hanno cominciato a scannarse sempre così pei soldi no?

Datore: No no, hai detto "un'aspra diatriba legale"

Andrea: Chi? io? Mmmm... Aspr.. non so manco che vor dì guarda..

Datore: Tu sei laureato..

Andrea: Non so' laureato io..

Datore: Andrea io sono stato chiaro: non assumo laureati.

Andrea: Ma non so' laureato.. Ma manno cacciato in terza media che spignevo el fumo..

Datore: Non siete affidabili..

Andrea: ma che stavo qua se ero laureato, abbia pazienza.

Datore: Sei il terzo sta settimana!

Andrea: Non so' laureato... Va bene sono laureato sì.. Sì ma guardi che è un errore di gioventù, del quale sono profondamente consapevole.. Io guardi ho inoltrato una richiesta per rinunciare al mio titolo accademico.. Significa che tempo due settimane io ho praticamente la quinta elementare! Se vuole le esibisco tutta la documentazione..

Testo secondo episodio selezionato:

Giorgio: Desidera?

Cliente: Maschio, me fai er check a le gomme?

Giorgio: “Er check a le gomme”? Nonostante la cacofonia ho sempre trovato molto affascinante quando il ceppo anglosassone va a contaminare la lingua vernacolare.

Cliente: Ma che cazzo stai a dì?

Giorgio: È chiaro che questo si manifesta in ambienti poco alfabetizzati, per non dire..

Cliente: Mo' a questo ie spacco a faccia..

Giorgio: Mattia!

Cliente: Non ho capito che hai detto.

Giorgio: Il nerboruto mi si palesa ostile.

Mattia: Le vorrei ricordare che la violenza, anche solo potenziale, attualmente è un reato perseguibile.

Cliente: Ma vaffanculo!

PUGNO A MATTIA.

Il testo sopra proposto viene dato solo successivamente e contemporaneamente alla visione con audio delle scene selezionate.

Lavoro sul lessico

1. Individua i termini che appartengono al registro formale/aulico e quelli che appartengono al registro informale/volgare nel primo e nel secondo clip.

FORMALE/AULICO	INFORMALE/VOLGARE

2. Analisi dei tratti socioculturali e sociolinguistici:

- A) Perché il datore di lavoro capisce che Andrea è un laureato?
- B) Cambia il registro di Andrea prima e dopo essersi fatto scoprire? Se sì, indica i tratti che cambiano.
- C) Era opportuno il registro utilizzato dai benzinai nella pompa di benzina?
- D) Come mai il cliente si arrabbia e diventa violento?

3. Linguaggio non verbale:

- A) Andrea dopo essere stato scoperto vuole mostrarsi un uomo di strada e per questo diventa aggressivo, anche nei vostri Paesi è presente il fenomeno dei bulli di strada?
- B) Che cosa indica l'atteggiamento del cliente della pompa di benzina?
 - Un soggetto acculturato e interessato a ciò che dice Giorgio.
 - Un ragazzo pacato e tranquillo che nonostante ciò che dice Giorgio dimostra gentilezza
 - Un ragazzo impulsivo in cui prevale la violenza al dialogo.

4. Tratti diafasici e diatopici: individua indicando con una crocetta se le espressioni di seguito riportate corrispondono ad un registro formale/aulico o informale/volgare e indica che cosa significano.

- ME SO' FATTO DU ANNI DENTRO:

A) Formale/informale: 1. Sono stato in vacanza per due anni

2. Sono andato in carcere due anni

3. Sono rimasto chiuso in casa per due anni

- SE SO' SCANNATI PA' EREDITA'

A) Formale/Informale: 1. Hanno ragionato a lungo per come suddividere l'eredità

2. Hanno deciso di rinunciare all'eredità

3. Hanno litigato brutalmente per dividersi l'eredità

- ASPRA DIATRIBA LEGALE

A) Formale/Informale: 1. Guerra e sparatorie all'interno del tribunale

2. Lungo e complicato processo

3. Amorevole scambio di opinioni

- LE ESIBISCO LA DOCUMENTAZIONE

A) Formale/Informale: 1. Le faccio vedere i documenti

2. Faccio un'esibizione con i documenti

3. Devi mostrarmi i tuoi documenti

- ME FAI IL CHECK ALLE GOMME?

A) Formale/Informale: 1. Mi può controllare le gomme della macchina?

2. Devo fare il check-in

3. Ho una ruota a terra

- IL NERBORUTO MI SI PALESA OSTILE

A) Formale/Informale: 1. Questo ragazzo mi sta simpatico

2. A questo ragazzo forte e muscoloso non sto simpatico

3. Questo ragazzo sembra molto attraente

- VAFFANCULO!

A) Formale/Informale: 1. Mi stai simpatico

2. Grazie!

3. Rifiuto assolutamente quello che hai detto

Dopo questa sessione di esercizi e di visione di questi due episodi si può iniziare una discussione nel gruppo classe e capire ad esempio se nei loro Paesi la situazione lavorativa per i laureati è la stessa che troviamo in Italia o se invece è differente. Si dialoga quindi su tratti socioculturali di Paesi differenti.

4.2.2 Analisi di un audiovisivo per italiani apprendenti spagnolo: il caso ‘Ocho apellidos vascos’

Come nella sessione precedente, si propone un modello per aumentare la consapevolezza socio-culturale e sociolinguistica di una lingua straniera studiata, in questo caso si propone la visione di alcune scene tratte da un audiovisivo in lingua spagnola per studenti italiani.

Argomento dei film: Un amore oltre gli stereotipi spagnoli Nord-Sud.

Livello: B1-B2

Obiettivi: Introduzione all’aspetto socioculturale e sociolinguistico del paese iberico, concentrandosi sugli stereotipi esistenti tra Nord e Sud, dalla vestemica alla fonetica.

Come detto precedentemente, prima di iniziare la visione del film è opportuno somministrare agli studenti alcune informazioni e alcune domande che potrebbero aiutare la comprensione del film.

Si comincia somministrando loro una scheda in cui si mostra la locandina del film e si chiede loro di formulare ipotesi in base all'apparenza dei personaggi.



Figura 60 Locandina del film ‘Ocho apellidos Vascos’ di Emilio Martínez Lázaro

Ci si sofferma, quindi, sulle immagini e si propongono delle discussioni tra gli studenti per quanto riguarda l’aspetto cinesico: che cosa suggeriscono le espressioni di queste persone? Che tipo di personalità avranno i personaggi? I colori nello sfondo potrebbero rappresentare qualcosa?

A questo punto si introduce loro la trama del film che si andrà a vedere, per dare un quadro completo e per aiutare gli studenti alla comprensione.

Viene proposta a questo punto la trama del film. La trama verrà proposta in spagnolo e verrà letta e analizzata attentamente sotto lo sguardo supervisore dell’insegnante.

1. Trama del film ²¹:

²¹ <https://es.tviso.com/pelicula-ocho-apellidos-vascos-709827>

Rafa es un joven señorito andaluz que no ha tenido que salir jamás de su Sevilla natal para conseguir lo único que le importa en la vida: el fino, la gomina y las mujeres. Hasta que un día todo cambia cuando aparece la primera mujer que se resiste a sus encantos: Amaia, una vasca. Decidido a conquistarla, Rafa viaja hasta un pueblo de la Euskadi profunda, donde para que Amaia le haga algo de caso deberá hacerse pasar por vasco. Rafa pasará entonces a llamarse Antxon, nombre euskera al que decide además acompañar de unos cuantos apellidos vascos: Arguiñano, Igartiburu, Erentxun, Gabilondo, Urdangarin, Otegi, Zubizarreta y... Clemente.

2. Scheda film:

Año	2014
Duración	1h 38min
Origen	España
Genero	Comedia
Regia	Emilio Martínez Lázaro
Actores principales	Clara Lago, Dani Rovira, Carmen Machi, Karra Elejalde, Alberto López
Sujeto y guión	Borja Cobeaga, Diego San José
Músicas	Fernando Velázquez
Sito tráiler	https://www.youtube.com/watch?v=YfopzNHLp4o

3. Proiezione di scene selezionate del film.

Si inizia guardando una alla volta le sequenze selezionate senza audio, formulando delle ipotesi sul contenuto della storia e descrivendo l'aspetto fisico e l'abbigliamento dei personaggi.

Le scene che potrebbero essere selezionate, ad esempio, sono le seguenti:

1. Scena ambientata in un locale sevillano in cui Amaia, vestita come una danzatrice di flamenco in occasione del suo addio al nubilato, discute con Rafa, uno dei proprietari del locale, dopo che lui racconta delle barzellette sugli abitanti dei Paesi Baschi, luogo di origine di Amaia.

Questa scena introduce al tema della vestemica e degli stereotipi presenti nel suolo spagnolo.

Per questa scena si potrebbero proporre le seguenti attività didattiche:

La prima visione sarà senza audio per chiedere poi oralmente agli studenti come sono vestiti i personaggi e in che parte di Spagna è stata svolta la scena.

Successivamente si fa rivedere la scena del film questa volta attivando l'audio per poi proporre le seguenti attività:

A) VERO o FALSO

- 1) Amaia está contenta de estar en Sevilla V F
- 2) Las amigas de Amaia intentan animarla despues de la ropturar con su prmetido esposo V F
- 3) Rafa cuenta dos chistes ofensivos por los Vascos V F
- 4) Los dos camareros dicen que son chicas que tienen novio y por esto escapan de ellas V F
- 5) Amaia quiere una bebida, el calimocho, típica de Andalusia V F
- 6) La gente se preocupa cuando Rafa lleva Amaia fuera del local V F

B) Si propongono a questo punto delle domande di ordine socioculturale, per introdurre il concetto degli stereotipi e per dialogare se anche nel paese della L1 degli studenti esistono stereotipi di questo genere.

- Qué piensa Amaia de los españoles del Sur? Escibe lo que dice en película:

- Cómo reacciona Rafa a esta exclamación? Qué le dice?

A) Tienes razon, nunca me había fijado en eso!

B) Callate y vas a tu casa a levantar piedras!

C) Callate y respire profundamente que no hay que enfadarse.

- Porqué Rafa le contesta así? Busca una respuesta confrontandote con la clase.
- En tu País hay estereotipos de este tipo?

2. Conversazione tra Rafa e il suo amico/coinquilino, dopo che Rafa ha portato a dormire a casa loro Amaia, la ragazza basca. Il coinquilino esprime la sua perplessità poiché teme per la sua incolumità, dato lo stereotipo della violenza e dell'appartenenza al gruppo terroristico ETA di ogni abitante dei Paesi Baschi.

Questa conversazione pone le basi per approfondire la storia spagnola e accennare al gruppo terroristico che ha fatto centinaia di morti in Spagna.

Per questa ragione, si propone direttamente la scena selezionata con tanto di audio, per chiarire che cos'era l'ETA e che cosa ha provocato nella storia spagnola.

Si propone, quindi, una ricerca sul perché l'amico di Rafa è tanto preoccupato di avere una vasca in casa e di richiede agli studenti di fare una ricerca su che cosa è ETA, in che anni ha agito e che ideali perseguiva. Da questo ci si riconduce alla dittatura franchista che ha apportato grandi modifiche a livello culturale, sociale ma anche linguistico, dato che aveva proibito ogni forma linguistica differente dal castigliano puro.

3. Scena che vede l'arresto di Rafa per aver accidentalmente incendiato un cassonetto e per questo cambiato per un ribelle. Una volta portato in carcere si "trasforma" da sevillano a basco, cambiando accento e modo di fare.

Introduzione a tratti soprasegmentali, in particolar modo prosodici, fonetica e gestualità delle aree geografiche della Spagna. Con questa scena, infatti, si proietta la differenza fonetica e prosodica tra lo spagnolo del Nord e lo spagnolo del Sud, evidenziando come Rafa passa da un sonoro *seseismo* e dalle marcate semiconsonanti [β], [ð], [y·], tratti tipici delle zone iberiche meridionali, ad una [s] alveolare ben scandita e ad una prosodia completamente differente.

Per questo si propone ai discenti un esercizio di questo genere:

A)²²

1) Considera la parola sulla quale si vuole che si concentri l'attenzione e pronuncia. In questo caso si sceglieranno le parole "Verdad" e "Colado".

2) A questo punto il gruppo classe decide di quante sillabe le parole si compongono. Un allievo usa dei regoli bianchi per rappresentare le sillabe: uno per ciascuna sillaba. Mentre l'allievo dispone i regoli, la classe pronuncia a voce alta ciascuna delle due parole cercando di riprodurre fedelmente quanto è stato detto nel video.

3) La domanda successiva è: dov'è l'accento? Ogni studente può cercare di mettere un regolo rosso al posto di quello bianco per rappresentare l'accentazione delle parole sopra descritte.

4) A questo punto, con l'aiuto di vocabolari che propongono anche la pronuncia fonetica delle parole, si cercherà di mostrare le differenze soprasegmentali tra lo spagnolo standard e i tratti tipici dello spagnolo del nord e del sud, mostrando come la prosodia possa cambiare in corrispondenza di aree geografiche diverse.

4. Rafa incontra il futuro suocero e per fare breccia su di lui applica i comportamenti tipici dei ragazzi baschi, tra cui un vestiario completamente diverso da quello con era arrivato in terra nordica.

Si introduce qui la diversità di saluto tra Nord (stretta di mano) e Sud (un caloroso abbraccio); inoltre si nota come cambia l'abbigliamento e la prossemica del personaggio di Rafa. La prossemica, infatti, è un aspetto da non sottovalutare nell'insegnamento di una lingua straniera poiché riguarda l'utilizzo dello spazio da parte dei parlanti e in una conversazione questo aspetto può condizionare l'esito dell'interazione.

²² Questo esercizio è stato ispirato dall'articolo di Paolo Torresan "Didattica per la costruzione della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera", 2010, *Entre Lenguas: Revista del Centro de Investigaciones*.

Proprio per questa ragione, è bene, per questo frammento di film favorire delle discussioni sulla prossemica e la gestemica interculturale e proporre attività sul linguaggio non verbale, ad esempio:

- Cuando Rafa entra en el local donde están Amaia y su padre, Rafa intenta abrazar al suegro. Como respuesta, Koldo lo aleja y se le da la mano. Esto qué significa? Cómo se saludan en tu País dos personas que no se conocen? Influyen el rol social de los interlocutores y la edad?

A questo punto, dopo una breve discussione guidata, si procede con la produzione orale, in cui si potrebbe chiedere agli studenti se è mai capitato loro di fare una brutta figura a causa della non conoscenza gestemica e prossemica del Paese straniero.

Si condividono episodi personali in modo che possano aiutare il resto della classe a rendersi conto di quanto importante sia rispettare ‘zona intima’ altrui per l’efficacia di una situazione comunicativa.

CONCLUSIONI

Inserire nel piano didattico linguistico la componente sociolinguistica non solo è necessario per ‘sapere’ una lingua straniera o una lingua seconda, ma è fondamentale per l’efficacia comunicativa, per ‘saper fare con essa’.

Con lo studio riportato in questo lavoro, si è cercato di evidenziare l’importanza di una componente linguistica che troppo poco spesso viene presa in considerazione: la variazione diafasica.

Nei primi due capitoli si è sottolineato come diversi autori, studiosi e ricercatori stiano focalizzando la propria attenzione nella sfera sociolinguistica che si presenta come una componente fondamentale per il parlante di una qualsiasi lingua, sia essa L1, L2 o LS. Si è cercato di dimostrare, attraverso due questionari, uno sociolinguistico e uno metasociolinguistico, il livello di competenza di variazione diafasica nel momento dell’arrivo nel Paese straniero e nel momento di conclusione del soggiorno studio.

L’ipotesi di partenza, come ampiamente descritto nel secondo capitolo, era quella di un cambiamento di competenza diafasica pressoché nullo. In un primo momento, osservando le risposte pervenute nel mese di marzo da ambo i campioni di partecipanti, ci si è soffermati su uno squilibrio apparso sospetto: gli studenti ispanofoni sembravano avere già un livello di competenza della variazione diafasica molto alto, il che andava in contrasto con l’esperienza personale avuta in Spagna l’anno prima. È usuale infatti, in Spagna, optare per un registro cosiddetto *coloquial*, anche in contesti situazionali, che in Italia considereremmo formali. Onde per cui si è provveduto alla stesura di un nuovo questionario, specifico per studenti ispanofoni, in cui si chiedeva loro di valutare da 1 a 5 quanto secondo loro la frase proposta fosse corretta nel contesto descritto. Da questo questionario è emersa l’ipotesi parallela alla principale, di convergenza linguistica. Correva parallela quindi l’ipotesi di convergenza linguistica negli studenti ispanofoni e quella iniziale di scarsa competenza ‘diafasica’. È però nei questionari di luglio che emergono i dati desiderati. Nel campione di studenti italiani non sono emerse differenze rilevanti tra il pre- ed il post- soggiorno nel Paese iberico, anzi, si è concretizzata l’ipotesi iniziale di una mancata competenza sociolinguistica e una omissione di quest’ultima nella glottodidattica della lingua spagnola.

Anche nel campione di studenti ispanofoni non sono emersi miglioramenti della dimensione diafasica, anzi gli studenti hanno persistito con l'atteggiamento formale anche laddove non era richiesto e per questa ragione, anch'essi hanno confermato l'ipotesi di partenza, dimostrando che non erano avvenuti cambiamenti di nessun tipo nell'arco di questi mesi. Attraverso il questionario meta-sociolinguistico somministrato a luglio, è stata confermata anche la seconda ipotesi sviluppata a maggio: gli studenti ispanofoni avevano attuato nei confronti della sottoscritta un atteggiamento di tipo convergente. Questa conferma è stata data dal fatto che gli studenti, sebbene nei contesti formali iniziassero la conversazione con le locuzioni come 'Buongiorno' o 'Buonasera', proseguendo con il discorso, avvicinavano il loro registro ad un tono informale, dimostrando la loro variazione diafasica, fino ad ora offuscata dalla convergenza nei confronti di chi somministrava il questionario.

Tutte le ipotesi sono state dunque confermate, a partire proprio da quella di quei glottodidatti che da tempo evidenziano una mancata attenzione in quella che nella lingua è la condizione indispensabile per l'incisività comunicativa: la componente sociolinguistica.

BIBLIOGRAFIA

ANDORNO C. (2005), *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Roma, Carocci.

BALBONI P. E. (2015), “La comunicazione interculturale e l’approccio comunicativo: dall’idea allo strumento”, *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*, 4(1), 1-20.

BALBONI P. E., CINQUE G. (a cura di) (2010), *Seminario di Linguistica Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant’anni di Giovanni Freddi*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.

BALBONI, P. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.

BARATTO G., DUBERTI N., SORDELLA S. (2014), “Registri di classe. Note su un’esperienza didattica di educazione alla variabilità diafasica”. In Cerruti M., Corino E., Onesti C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Dell’Orso, 137-162.

BAZZANELLA C. (2008), *Linguistica e pragmatica del linguaggio: un’introduzione*, Roma, Laterza.

BENADUSI L., MOLINA S. (a cura di) (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.

BENUCCI A. (2018), “Grammatica’ e ‘grammatiche’ per la lingua italiana a stranieri”, *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*, 7(2), 251-265.

BERRETTA M. (1984), La competenza metalinguistica nella scuola di base, in AA.VV., *L’educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Milano Mondadori, 148-161.

BRIZ GÓMEZ A. (2010), “Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística”. In Castañer R. M., Lagüens V. (a cura di), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M^a Enguita*, Zaragoza, Universidad Autónoma de Nuevo León, 125-133.

CAON F. (2012), “Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica: perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani”, *Educazione Linguistica – Language Education (EL.LE)*, 1(1), 35-45.

CAZDEN C. (1994), “Situational variation in children’s language revisited”. In Biber D., Finegan E. (a cura di), *Sociolinguistic Perspectives on Register*, Oxford, Oxford University Press, 277-293.

CERRUTI M. (2015), “Regole ed eccezioni nella variazione sociolinguistica”. In Grandi N. (a cura di), *La grammatica e l’errore*, Bologna, Bononia University Press, 101-107.

CERRUTI M., CORINO E., ONESTI C. (a cura di) (2014), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Dell’Orso.

CHEVROT J.P., FOULKES P. (2013), “Introduction: Language acquisition and sociolinguistic variation”, *Linguistics*, 51(2), 251- 254.

CHOMSKY N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*, USA, The MIT Press.

CILIBERTI A. (2012), “La nozione di ‘competenza’ nella pedagogia linguistica: dalla ‘competenza linguistica’ alla ‘competenza comunicativa interculturale’”, *Italiano LinguaDue*, 2, 510-513.

CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Roma, Carocci.

COONAN C. M., BIER A., BALLARIN E. (a cura di) (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca’Foscari.

CORBUCCI G. (2009) *Fenomeni di variazioni sociolinguistica nell’insegnamento dell’italiano a stranieri*, Università Bari, Bari.

CORBUCCI G. (2008), “Gli audiovisivi nella glottodidattica: un’unità di apprendimento basata su sequenze tratte dal film ‘Viaggi di nozze’ di Carlo Verdone”, *Studi di Glottodidattica*, 1, 70-88.

DE MARCO A. (2010), *Sociopragmatica*, Roma, Editori Riuniti University Press.

DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di) (2000), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonucci.

DUBERTI N., REGIS R. (2018), «Norme» e grammatica: insegnamento e prassi, Milano, Mondadori Università.

FREDDI G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.

FREDDI G. (1999), *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET Libreria.

HOLMES J., WILSON N. (2017), *An Introduction to sociolinguistics*, Fifth edition, Routledge, Abingdon, Oxon.

HYMES D.H. (1972), "On communicative competence". In Pride J.B., Holmes J. (a cura di), *Sociolinguistics. Selected Readings*, London, Penguin Books, 269–293.

GOFFMAN E. (1967), *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York, Pantheon Books.

KIESLING S. F., PAULSTON C. B. (a cura di) (2005), *Intercultural Discourse and Communication. The essential readings*, Oxford, Blackwell Publishing.

LABOV W. (1991), *Sociolinguistics Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

LEVINSON S. (1983), *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University.

MATTHIAE C. (2012), "La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study.", *Italiano LinguaDue*, 1, 343-351.

NARDY A., CHEVROT J. P., BARBU S. (2013), "The acquisition of sociolinguistic variation: looking back and thinking ahead", in *Linguistics*, 51 (2), 255-284.

PONA A., RUOLO F. (2012), *Briciole. Variazione di voci. Facilitare l'italiano L2: un percorso formativo*, Firenze, CESVOT.

PUGLIESE R., DELLA PUTTA P. (2017), "Il mio ragazzo è italiano, B1! Sulle competenze di scrittura formale degli studenti universitari", *Lend*, 4, 83-110.

SALI A. T. (2006), *Key topics in sociolinguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.

SANTIPOLO M. (2008), "L'usabilità sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2". In Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*. Milano, Mondadori, 147-162.

SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (a cura di) (2010), *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Perugia, Guerra.

SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Università.

SANTIPOLO M. (2014), “L’impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi”, *Cultura e comunicazione*, Anno V, 5, 15-22.

SANTIPOLO M., TORRESAN P. (2013), “Nuovo lessico nella sociolinguistica e nella didattica dell’italiano a stranieri”, *Romanica Cracoviensia*, 13, 161-177.

SOBRERO A.A., MIGLIETTA A. (2011), “Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri”, *Italiano LinguaDue*, 1, 233-260.

SOBRERO, A. A. (a cura di) (1993), *Varietà diamesiche, diafasiche, diastratiche. Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Roma, Laterza.

TORRESAN P. (2010), “Didattica per la costruzione della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera”, *Entre lenguas*, 5, 59-73.

TRUDGILL, P. (2000), *Sociolinguistics. An introduction to language and society*, London, Penguin Books.

VAN PATTEN B., WILLIAMS J. (a cura di) (2007), *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

VELÁSQUEZ CORTÉS D. NUZZO E. (a cura di) (2018), *Il task nell’insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma, Roma Tre Press.

Appendice 1

Ti ho invitato a compilare un modulo:

QUESTIONARIO

Questionario di indagine sulla dimensione diafasica dello spagnolo L2; ti chiedo se, gentilmente, puoi fornirmi la tua mail, poiché alla fine del tuo soggiorno Erasmus ti sarà richiesta nuovamente la compilazione del questionario. Grazie mille!

Indirizzo email

*

DOMANDE PERSONALI

Domande a scelta multipla per conoscere i partecipanti

Età

*

- Tra i 18 e 20 anni
- Tra i 20 e i 23 anni
- più di 23 anni
- **Genere**
- *
- Femmina
- Maschio
- Preferisco non rispondere
- **Hai già studiato spagnolo?**
- *
- Sì
- No
- **Se sì da quanto tempo?**
- **Livello attuale di spagnolo (se non si è in possesso di certificazioni, indicare il livello presupposto)**
- *
- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- **Da quanto tempo sei in Spagna?**
- *
- Meno di 1 mese
- Più di 1 mese
- Più di 3 mesi
- Più di 6 mesi

- **Origine**
- *
- Italia
- Altro:
-
- **Conoscenza di altre lingue oltre all'italiano:**
- *
- **Facoltà di:**
- *
- Lettere/ Filologia
- Lingue e letterature straniere
- Arte
- Settore medico (Medicina, Farmacia..)
- Ingegneria
- Giurisprudenza
- Settore scientifico (Matematica, Fisica, Chimica..)
- Altro:
-

QUESTIONARIO (SOCIO)LINGUISTICO

Ora ti verrà chiesto di rispondere alle seguenti domande a scelta multipla, che hanno lo scopo di riprodurre situazioni della vita quotidiana.

Lo studente Erasmus Giovanni, che sta studiando Lettere a Valencia, decide di andare dal medico, il dottor García Monroy, a causa di un forte mal di testa. È la prima volta che Giovanni incontra questo medico. Come descrive Giovanni il suo dolore al medico?

*

- Cefalea
- Mal di testa
- Emicrania
- **Loretta Savio, una studentessa di Ingegneria all'Università di Bilbao, decide di chiedere qualche informazione sul corso di Informatica, poiché desidera inserirlo nel suo piano di studio. Scrive, quindi, una mail al professor Juan Iribarren Gonzáles, titolare della cattedra, per chiedergli come si struttura il corso e se c'è la possibilità di ricevere la certificazione di informatica ECDL. Cosa scrive Loretta nella mail?**
- *
- Gentilissimo Professor Iribarren Gonzáles,
- Ciao Juan:
- Buongiorno professore:
- **Giulia è al supermercato e non trova il latte di soia, deve quindi chiedere aiuto al cassiere, un giovane ragazzo di 25 anni che lavora al Carrefour e, nel frattempo, scrive la tesi di laurea. Che cosa dice Giulia al cassiere?**
- *
- Ciao, puoi dirmi dov'è il latte di soia, per favore?
- Buongiorno, mi scusi se la disturbo, vorrei sapere dove posso trovare il latte di soia.

- Ciao, dov'è il latte di soia?
- **Davide Serafini è un dottorando di Pisa appena arrivato a Madrid. Si rivolge all'Università madrilenica per chiedere la possibilità di essere affiancato da un buddy per ricevere delle informazioni a proposito di un'agenzia immobiliare. L'Università gli dà la mail di Leticia, una studentessa del quarto anno. Davide decide di scriverle. Che cosa scrive Davide nella mail?**
- *
- Ciao Valentina,
- Buongiorno Valentina,
- Ciao Vale,
- **Lucia è una mediatrice linguistica per un'impresa di Roma e deve scrivere una mail a una banca spagnola per un investimento personale. Come termina questa mail Lucia?**
- *
- Cordialmente
- Un saluto
- A presto
- **Ettore vuole incontrare la proprietaria dell'appartamento che ha visto in internet, ubicato proprio in centro a Malaga. È la prima volta che Ettore contatta questa donna di 45 anni. Come si rivolge Ettore alla proprietaria dell'appartamento?**
- *
- Tu
- Lei
- Voi
- **Andrea è un giovane professore che deve presentare agli studenti dell'Università di Barcellona il suo corso di "Comunicazione non verbale". È la prima volta che attivano il corso e per Andrea è la prima lezione. Come si rivolge Andrea agli studenti?**
- *
- Carissimi studenti
- Buongiorno a tutti
- Ciao a tutti
- **Francesca deve revisionare gli errori commessi nel suo esame di Fisica e chiede personalmente alla professoressa se è possibile rivedere insieme l'esame. Che cosa dice Francesca alla professoressa?**
- *
- Puoi mostrarmi l'esame?
- Può mostrarmi l'esame?
- Potrebbe mostrarmi l'esame?
- **Carlo vuole provare un nuovo ristorante sulla Rambla di Barcellona, dove lavora, peraltro, uno chef molto famoso che lavorò per anni in televisione. Vorrebbe prenotare un tavolo e così chiama il ristorante, dove risponde un cameriere. Che cosa dice Carlo?**
- *
- Ti chiamo per prenotare un tavolo

- La chiamo per prenotare un tavolo
- Prenoto un tavolo!
- **Marisa è una studentessa di Filologia presso l'Università di Vitoria-Gasteiz e decide di scrivere un articolo scientifico sui problemi del greco antico nella società moderna. Che cosa scrive Marisa?**
- *
- I problemi sorgono
- I problemi spuntano
- I problemi escono

QUESTIONARIO META(SOCIO)LINGUISTICO

In questa sezione si richiede al rispondente di compilare personalmente gli spazi lasciati in bianco, a seconda della propria interpretazione della situazione. Compilare nel seguente modo: Domanda: (1)_____! come stai? (2) _____ serve aiuto? Risposta: ciao, ti

Daniele, un ragazzo di 27 anni, decide di andare in vacanza con i suoi amici in Spagna. Decidono di noleggiare una macchina per vedere più città possibili. A causa dell'adrenalina da vacanze Daniele Esposito supera i limiti di velocità imposti in Spagna e si ritrova addebitata una multa di € 190,00. Daniele, convinto di non meritarsela, esige delucidazioni e va al comando di polizia per incontrare personalmente il poliziotto. Come si rivolge Daniele al poliziotto?

•(1)_____. Sono Daniele Esposito e (2)_____ chiedo, se possibile, di vedere le telecamere di sorveglianza del giorno 14 luglio alle ore 22 in Via San Silvestro a Salamanca. Non so se (3)_____ a farmi la multa però sono qui per assicurar(4)_____ che quella sera non ho violato i limiti di velocità. (5)_____ lo giuro!

*

Beatrice vuol provare un nuovo ristorante vista mare a Marbella, dove lavora una degli chef più conosciuti in Europa. Vuole prenotare un tavolo e chiama il ristorante. Che cosa dice Beatrice?

•(1)_____. (2)_____ chiamo per chieder(3)_____ se c'è la possibilità di prenotare un tavolo per questa sera alle 20.

*

Alice deve fare la sua prima lezione di Zumba nella palestra dell'Università di Cádiz. Incontra l'insegnante di Zumba. Che cosa dice Alice?

•(1)_____. È la mia prima volta qui e non so nulla di come funziona il corso, spero non (2)_____ dispiaccia. Secondo(3)_____ posso iscrivermi anche se il corso è già iniziato da un mese e mezzo?

*

Giulio è stato bocciato all'esame di Psicolinguistica e vorrebbe rivedere il compito per vedere gli errori commessi. Come si rivolge Giulio alla Professoressa?

•(1)_____, sono qui per vedere gli errori commessi nel compito. Vorrei

chieder(2)_____ anche, se non (3)_____ dispiace, di correggerli insieme, cosicché la prossima volta so di non sbagliare.

*

Alessandro è in cerca del museo Reina Sofia a Madrid, ma non riesce a trovarlo. Decide di chiedere informazioni a una signora di 50 anni, che sta passeggiando con il suo cane. Come si rivolge Alessandro alla signora?

•Scus(1)____, mi (2)_____ dire dov'è il museo Reina Sofia? Mi dispiace disturbar (3)_____ ma non riesco a trovarlo e sto girovagando da mezz'ora.

(4)_____ ringrazio!

*

Non inviare mai le password tramite Moduli Google.

Appendice 2

Ti ho invitato a compilare un modulo:

[Cuestionario \(socio\)lingüístico](#)

Cuestionario de investigación sobre la dimensión diafasica del italiano L2; te pido si, por favor, puedes dejarme tu correo porque, al final de tu experiencia Erasmus, te pidaré compilarlo otra vez. Muchas gracias!

Indirizzo email

*

INFORMACIÓN GENERAL

Información para conocer a los participantes.

Edad

*

- Entre 18 y 20
- Entre 20 y 23
- Más de 23
- **Género**
- *
- Femenino
- Masculino
- Prefiero no contestar
- **¿Has estudiado alguna vez italiano?**
- *
- Sí
- No
- **¿Durante cuánto tiempo?**

- **Nivel de italiano actual (si no se poseen certificaciones, indicar el nivel aproximado)**

- *
- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

- **¿Cuánto tiempo llevas en Italia?**

- *
- Menos de 1 mes
- Más de 1 mes
- Entre 1 mes y 3 meses
- Más de 3 meses
- Más de 6 meses

- **Origen (país)**

- *

- **Conocimiento de otras lenguas distintas del español**

- *

- **Facultad de:**

- *

- Letras/ Filología
- Lenguas y literaturas extranjeras
- Artes
- Ramas médicas (Medicina, Farmacia..)
- Ingeniería
- Derecho
- Ramas científicas (Matemática, Física, Química)
- Altro:
-

CUESTIONARIO (SOCIO)LINGÜÍSTICO

Contestar basándose en su propia interpretación

El estudiante Erasmus Juan, que esta estudiando letras en la Facultad de Padova, decide ir al médico, el doctor Gervasi, a causa de un fuerte dolor de cabeza. Es la primera vez que Juan está con este médico. ¿Cómo describe Juan su dolor al doctor Gervasi?

*

- Dolor de cabeza
- Cefalea
- Hemicránea
- **Enara Sánchez, una estudiante vasca de Ingeniería en la Universidad de Venecia, decide pedir información sobre el curso de informática que quiere elegir para su carrera. Decide escribir un correo al Profesor Riccardo Rigoni, titular de la cátedra, para preguntarle como está estructurado el curso y si**

existe la posibilidad de recibir la certificación de informática ECDL. ¿Qué escribe Enara en este correo?

- *
 - Estimado Profesor Rigoni,
 - Hola Riccardo:
 - Buenos días Profesor:
- **Consuelo, una chica de Bilbao, está en el supermercado y no encuentra la leche de soja, tiene que pedir ayuda al cajero, un chico joven de 25 años que trabaja a la COOP y, mientras tanto, escribe su tesis de fin de Master. ¿Qué dice Consuelo?**
- *
 - Hola, puedes indicarme dónde esta la leche de soja
 - Buenos días, siento molestarle, necesitaría saber dónde puedo encontrar la leche de soja.
 - Hola, ¿dónde esta la leche de soja?
- **David Ruiz de Zarrobe es un doctorando chileno que acaba de llegar a Italia. Pide a la Universidad de Florencia la presencia de un buddy para pedir información sobre una agencia inmobiliaria. La Universidad le da el correo de Valentina, una estudiante del 4 año. David decide escribirle un correo. ¿Qué escribe David?**
- *
 - Hola Valentina:
 - Buenos días Valentina,
 - Hola Vale:
- **Lucia es una mediadora lingüística por una empresa de Valencia y tiene que escribir a un banco italiano para una inversión personal. ¿Cómo termina este correo Lucia?**
- *
 - Muy atentamente
 - Un saludo
 - Hasta pronto
- **Aitor quiere contactar a la dueña del apartamento/departamento que ha visto en internet y que está ubicado en el centro de Nápoles. Es la primera vez que Aitor contacta a esta mujer de 45 años. ¿Cómo se dirige Aitor a la dueña?**
- *
 - Tu/Vos
 - Usted
 - Ustedes
- **Andrés es un joven profesor que tiene que presentar a los estudiantes de la Universidad de Boloña, el curso de “Comunicación no verbal”. Es la primera vez que activan este curso y por Andrea es su primera clase. Cómo se dirige Andrea a los estudiantes?**
- *
 - Estimados alumnos
 - Buenos días a todos
 - Hola a todos

- **Francisca tiene que corregir los errores de su examen de Física y pide personalmente a la profesora ver juntas el examen. ¿Qué dice Francisca?**
- *
- ¿Puedes mostrarme el examen?
- ¿Puede mostrarme el examen?
- ¿Podría mostrarme el examen?
- **Carlos quiere probar un nuevo restaurante en el centro de Palermo, donde trabaja un chef muy conocido que trabajó también en la tele. Quiere reservar una mesa, entonces llama al restaurante y le contesta un camarero. ¿Qué dice Carlos?**
- *
- Te llamo para reservar una mesa
- Le llamo para reservar una mesa
- ¡Resérvame una mesa!
- **Penélope es una estudiante de Filología en la Universidad Federico II de Napoli y decide escribir un artículo científico sobre los problemas del griego antiguo en la sociedad moderna. ¿Qué escribe Penélope?**
- *
- Los problemas que surgen
- Los problemas que aparecen
- Los problemas que se ven

CUESTIONARIO META(SOCIO)LINGÜÍSTICO

Escribir el término que se cree será el más adecuado en la situación propuesta. Completar de esta forma: Pregunta: (1) _____! ¿Qué tal? (2) ¿_____ te llamas?
 Respuesta: Hola, Cómo.

Daniel, un muchacho de 27 años, decide ir de vacaciones a Italia con sus amigos. Deciden alquilar un coche para la mayor cantidad de ciudades posibles, del Norte al Sur. A causa de la adrenalina de vacaciones, Daniel Carax supera los límites de velocidad impuestos en Italia y le han puesto una multa de 190€. Daniel, que está convencido de no merecerla, quiere pedir aclaraciones a la policía y va a la oficina, para encontrar personalmente al policía. ¿Cómo se dirige Daniel al policía?

• _____ . Soy Daniel Carax y _____ pido, si es posible, ver las cámaras de vigilancia del día 14 de julio a las 10 de la noche, las de la Via San Silvestro en Verona. No sé si _____ a ponerme una multa pero, estoy aquí para garantizar _____ que aquella noche no violé las leyes de velocidad. ¡_____ lo juro!

*

Beatriz quiere probar un nuevo restaurante en el centro de Roma, donde trabaja un chef muy conocido. Quiere reservar una mesa y llama al restaurante. ¿Qué dice Beatriz

• _____ . _____ llamo para preguntar _____ si es posible reservar una mesa para esta tarde a las 8.

*

Alicia va a probar su primera clase de Zumba en el gimnasio de la Universidad de Torino. Encuentra a su profesora de zumba. ¿Qué dice Alicia?

• _____, profesora. Es mi primera vez aquí y no sé nada de zumba, espero no _____ moleste. ¿Qué _____ parece, puedo inscribirme al curso que empezó hace un mes y medio?

*

Javier sacó mala nota en su examen de Psicolingüística y quiere revisar su examen para ver los errores. ¿Cómo se dirige Javier a la profesora?

• _____, estoy aquí para ver los errores de mi examen. Quería pedir _____ también, si no _____ molesta, corregirlos juntos así, la próxima vez, no cometo los mismos errores.

*

Alejandro, que está buscando el huerto botánico en Padua, no encuentra suficiente información. Decide pedir ayuda a una mujer de 50 años que está paseando con su perro. ¿Cómo se dirige Alejandro a la mujer?

• Perdona, ¿me _____ indicar dónde está el huerto botánico? Siento molestar _____, pero es que no lo encuentro y estoy buscándolo desde hace una media hora. ¡_____ agradezco mucho!

*

Non inviare mai le password tramite Moduli Google.

Appendice 3

Ti ho invitato a compilare un modulo:

[ÚLTIMO CUESTIONARIO](#)

Carissimi, vi invio questo ultimo questionario e vi ringrazio per la vostra collaborazione! Come nel questionario precedente, dovete scegliere l'opzione che secondo voi è più adeguata. Grazie infinite!

Tommaso, un chico italiano de 22 años, trabaja a Valencia y decide ir al barbero, un joven chico de 28 años. Le pide cortarle el pelo. ¿Qué dice Tommaso?

*

- Hola, podrías cortarme el pelo, ¿por favor?
- ¿Buenos días, es posible cortarse el pelo aquí?
- Hola, me cortas el pelo, ¿por favor?

- **Laura es una estudiante del 4 año que estudia en Salamanca y escribe al referente Erasmus, el Profesor Carlos María Domínguez, para pedirle que tipología de exámenes tiene que hacer en su periodo Erasmus. ¿Qué escribe Laura al Profesor?**
- *
- Estimado Profesor Domínguez:
- Hola Carlos:
- Buenos días Profesor,
- **Jacopo quiere pedir informaciones en la tienda de informática porque quiere cambiar su ordenador. Vee el empleado y le pregunta:**
- *
- ¿Buenos días, puedo pedirle algunas informaciones?
- ¿Hola, perdona puedo pedirte unas informaciones?
- Hola, te pido una información.
- **Salvatore es un chico italiano de 24 años que trabaja en Barcelona. Tiene que ir a la comisaría para pedir la visa. ¿Qué pide Salvatore al policía encargado?**
- *
- ¿Buenos días, podría saber lo que tengo que hacer para conseguir la visa?
- Buenos días, le pido por favor los procedimientos que tengo que hacer para la visa.
- ¿Hola, puedo pedirle lo que tengo que hacer para la visa?
- **Martina es una empleada socio médica que trabaja en una asociación italiana desde muchos años. En estos años conoció a su colega Elsa Moreno. Decide pedirle algunas informaciones con un correo para entender mejor una situación de trabajo. ¿Qué escribe Martina?**
- *
- Querida Elsa, le escribo para
- Hola Elsa, te escribo para
- Estimada Dra. Moreno
- **Omar es un postdoctorado de Perugia que pide un encuentro a la secretaria didáctica de la Universidad de Madrid para comunicar personalmente que dejara su proyecto y volverá a Italia. ¿Qué dice Omar a la empleada de la secretaria?**
- *
- Estimada, siento mucho comunicarle que, muy a mi pesar, me veo obligado a renunciar al proyecto.
- Hola, lo siento, pero tengo que abandonar el proyecto.
- Buenos días, me disculpo, pero estoy obligado a abandonar el proyecto.
- **Giuliana es una estudiante de Roma en Erasmus a Valladolid y pide los apuntes del curso de Biología II y escribe en Facebook:**
- *
- Buenas tardes, busco alguien que pueda pasarme los apuntes de Biología II. Gracias!
- Hola a todos! ¿Alguien podría darme los apuntes del curso de Biología II, por favor?
- Hola chicos! ¿Podrías darme los apuntes de Biología II?

- **Rosa Muraro, una profesora de Florencia, enseña Matemática a la Universidad de Valencia. El estudiante Gabriel Torres tiene que pedir una información a la profesora. ¿Cómo se dirige Gabriel a Rosa?**
- *
- ¿Rosa, puedes explicármelo otra vez?
- ¿Profesora, puede explicarlo otra vez?
- Profesora Muraro, podría explicarlo otra vez por favor?
- **Marcello, un estudiante de Turín que estudia en la Universidad del País Vasco, escribe un correo al profesor de Química, Gabrio Cruz, para ver las correcciones del examen. Como termina el correo Marcello?**
- *
- Muy atentamente, Marcello Bertoli.
- Un saludo, Marcello.
- Hasta Luego, Marcello.
- **Celeste, una chica de 25 años italiana, entra en una tienda en el centro de Malaga y pide el precio de un vestido en el escaparate. ¿Que pide celeste al vendedor de 40 años?**
- *
- ¿Hola, puedo probar el vestido?
- ¿Buenos días, podría probar el vestido?
- Hola, es posible, por favor, ¿probar el vestido?

CUESTIONARIO META-SOCIOLINGÜÍSTICO

In questa sezione si richiede al rispondente di compilare personalmente gli spazi lasciati in bianco, a seconda della propria interpretazione della situazione. Compilare nel seguente modo: Domanda: (1) _____! come stai? (2) _____ serve aiuto? Risposta: ciao, ti

Elena es una estudiante Erasmus a Sevilla y pide al verdurero de una tienda, un chico de 30 años: “_____! ¿Me _____ una caja de manzanas y una de naranjas, por favor? ¡Muchas gracias!

*

Giovanni es un joven joyero italiano que tiene que presentar un nuevo modelo de anillo a la feria del oro a Vicenza. Lo presenta a un nuevo y potencial cliente: “_____ . Quería proponer _____ esta joya. _____ gustaría probarla? ¡La prueba es gratuita!

*

Marina, una chica de Pescara de 27 años está trabajando como au pair en la costa española. Tiene que ir a las postas para enviar un paquete a sus padres y pide a la empleada, una mujer de 35 años: “_____ , tengo que enviar un paquete con la destinación Italia. ¿Puedo pedir _____ algunas informaciones? No sé de dónde empezar!

*

Giulia está al restaurante con su novio y pide al camarero, un hombre de 40 años, si le trae una otra copa de vino: “_____ , pued _____ traerme una otra copa de vino blanco por favor? Gracias.”

*

Ignazio, un chico de Firenze, hace un viaje a Madrid, donde visitará el Museo Reina Sofía y por esto pide informaciones al guía turístico, una chica de 30 años: “ _____, quería informaciones sobre el Museo de Madrid, _____ dárme las? ¿En _____ opinión puedo visitarlo en 2 horas?

*

Non inviare mai le password tramite Moduli Google.

Appendice 4

Ti ho invitato a compilare un modulo:

ULTIMO QUESTIONARIO

Queridos, os envío este último cuestionario y os agradezco mucho de vuestra colaboración! Como en el cuestionario precedente, teneis que elegir la opción que para vosotros es más adecuada. Muchas gracias!

Tomás, un ragazzo venezuelano di 22 anni, sta lavorando nella città di Trieste e decide di andare dal barbiere, un ragazzo di 28 anni. Gli chiede di tagliargli i capelli molto corti poiché si è stancato dei capelli lunghi. Cosa chiede Tomás?

*

- Ciao, potresti tagliarmi i capelli?
- Buongiorno, non è che potrebbe tagliarmi i capelli?
- Ciao, mi tagli i capelli?
- **Laura è una studentessa del 4 anno che sta studiando a Padova e si rivolge al suo referente di flusso, il Professor Enrico Jacobacci, per chiedergli che tipo deve sostenere durante il suo Erasmus. Cosa scrive Laura nella mail al professore?**
- *
- Gentilissimo Professor Jacobacci,
- Ciao Enrico:
- Buongiorno Professore,
- **Jacobo vuole chiedere informazioni in negozio di informatica perché vuole cambiare il suo pc. Vede il commesso e gli chiede:**
- *
- Buongiorno, posso chiederle un'informazione?
- Ciao, scusa posso chiederti un'informazione?
- Ciao, ti chiedo un'informazione.
- **Salva è un ragazzo argentino di 24 anni che lavora in Italia. Deve andare in questura per chiedere il permesso di soggiorno. Cosa chiede Salva al poliziotto incaricato?**
- *

- Buongiorno, potrei sapere che cosa devo fare per ottenere il permesso di soggiorno?
- Buongiorno, le chiedo cortesemente le procedure da eseguire per essere in possesso del documento di soggiorno italiano.
- Salve, posso chiederle cosa devo fare per avere il permesso di soggiorno?
- **Martina è un'operatrice socio sanitaria spagnola che lavora presso un'associazione italiana da anni, in cui ha conosciuto la sua collega Sabrina Savian. Decide di chiederle alcune informazioni via mail per capire meglio la situazione di un minore in affidamento.**
- *
- Cara Sabrina, le scrivo per
- Ciao Sabrina, ti scrivo per
- Gentilissima Dott.ssa Savian
- **Omar è un post-dottorando ispano-americano che prende appuntamento presso la segreteria didattica dell'Università di Pisa per dire personalmente che abbandonerà il suo progetto e ritornerà a casa in America. Come si rivolge Omar all'impiegata della segreteria?**
- *
- Gentilissima, sono spiacente di avvisarla che, mio malgrado, mi trovo costretto ad abbandonare il progetto.
- Ciao, mi dispiace ma sono costretto ad abbandonare il progetto.
- Buongiorno, mi scuso ma mi trovo costretto ad abbandonare il progetto.
- **Amaia è una studentessa Erasmus Andalusia che studia a Bologna. Deve chiedere appunti del corso di biologia II e scrive su facebook:**
- *
- Buonasera, cerco qualche studente che possa passarmi gli appunti di Biologia II. Grazie.
- Ciao a tutti! Qualcuno mi passerebbe gli appunti del corso di Biologia II, per favore?
- Ciao ragazzi! Mi passereste gli appunti di Biologia II?
- **Marcelo, uno studente vasco che studia presso l'Università di Venezia, scrive un'e-mail al professore di Chimica, Luciano Grassi per vedere la correzione dell'esame. Cosa scrive alla fine dell'e-mail Marcelo?**
- *
- Cordialmente, Marcelo Heche-barría
- Un saluto, Marcelo
- A presto, Marcelo
- **Luz, una ragazza di 25 anni cubana, entra in un negozio in centro a Verona e chiede il prezzo dell'abito in vetrina. Cosa chiede Luz al commesso di 40 anni?**
- *
- Ciao, posso provare l'abito?
- Buongiorno, potrei provare l'abito?
- Salve, è possibile provare l'abito?
- **Ines Navarro, una professoressa galiziana, insegna Matematica all'Università di Milano. Lo studente Luca Rossi non ha capito un passaggio dell'equazione e chiede alla professoressa di ripeterlo. Come si rivolge Luca a Ines?**

• *

- Ines, puoi ripetermelo un'altra volta?
- Professoressa, può ripeterlo un'altra volta?
- Professoressa Navarro, potrebbe spiegarmelo un'altra volta, per favore?

QUESTIONARIO META-SOCIOLINGUISTICO

Escribir el término que se cree será el más adecuado en la situación propuesta. Completar de esta forma: Pregunta: (1) _____! ¿Qué tal? (2) ¿_____ te llamas?

Respuesta: Hola, Cómo.

Helena è in Erasmus a Bari e chiede al fruttivendolo, un ragazzo di 30 anni:

“_____! Mi _____ una cassetta di mele e una di arance per favore? _____ ringrazio!”

*

José è un giovane gioielliere spagnolo che deve presentare un nuovo modello di gioiello alla fiera dell'Oro a Vicenza. Si presenta ad un nuovo potenziale cliente:

“_____. Vorrei propor _____ questo gioiello. ___ piacerebbe indossarlo? La prova è gratuita!”

*

Marina, ragazza messicana di 27 anni, sta facendo la au pair sul lago di Como. Deve andare alle poste per spedire un pacco ai suoi genitori e si rivolge all'impiegata, una donna di 35 anni: “_____ , devo spedire un pacco con destinazione Messico. Posso chieder _____ alcune informazioni? Non so da dove iniziare! _____ ringrazio!”

*

Julia è al ristorante con il suo fidanzato e chiede al cameriere, un uomo di 40 anni, se le porta un altro bicchiere di Prosecco: “_____ , _____ portare un altro calice di vino per favore? Grazie.”

*

Ignacio, un ragazzo ecuadoriano, fa un viaggio in Italia, in cui vedrà la città di Pompei (Napoli) e chiede alla guida turistica, una ragazza di 30 anni, delle informazioni: “_____ , vorrei delle informazioni a proposito della città di Pompei, _____ darcele? Secondo _____ riesco a visitarla in un solo giorno?”

*

Non inviare mai le password tramite Moduli Google.

Appendice 5

Ti ho invitato a compilare un modulo:

CUESTIONARIO

En este cuestionario te pido que conteste, en una escala de 1 a 5, cuanto, en tu opinión, la frase es adecuada al contexto. La frase que tienes que evaluar es la frase entre "comillas". Contestar de manera más sincera posible! Gracias!

Indirizzo email

*

1. Julia necesita pantalones porque perdió su maleta al aeropuerto y entra en una tienda en el centro de Verona. Pide a la empleada, una mujer de 50 años, la talla de un par que le encantan. -"Ciao! Potresti darmi la taglia 42 di questi pantaloni, per favore? Mi piacciono tantissimo!"

*

	1	2	3	4	5	
Poco adecuado						Muy adecuado

2. María escribe un correo a Laura, una chica de 24 años, su compañera del curso de sintaxis, para pedirle si tiene los apuntes de la lección. María no conoce a esta chica, solo le han dicho que es la mejor de la clase y que seguramente sabrá como ayudarla. Es la primera vez que María escribe a Laura.- "Buongiorno Laura. Sono Maria, una sua compagna del corso di sintassi. Mi chiedo se potesse passarmi gli appunti della settimana scorsa, poiché ero assente e non ho potuto seguire la lezione. "

*

	1	2	3	4	5	
Poco adecuado						Muy adecuado

3. Antonio decide ir a al gimnasio y pide al Personal Trainer que trabaja allí, de hacer un plan de entrenamiento para reforzar los músculos de las piernas.- "Buongiorno, le chiedo se può farmi una scheda con esercizi adeguati al rinforzo dei muscoli delle gambe. La ringrazio."

*

	1	2	3	4	5	
Poco adecuado						Muy adecuado

4. Diego, un adolescente murciano, está esperando a su novia en un bar del parque de la Vittoria a Roma y, mientras tanto, pide al camarero, un chico de 25 años, un Coca-Cola. -"Ciao! Mi porteresti, per favore, una coca cola?"

*

	1	2	3	4	5	
Poco adecuado						Muy adecuado

5. Oscar, es un estudiante del ultimo año de Economía y pide personalmente a la profesora de Marketing, Arianna Mancini, la posibilidad de hacer con ella el TFG sobre la publicidad subliminal.- "Ciao Arianna. C'è la possibilità di fare la tesi con te sugli effetti della pubblicità subliminale? Se fossi disponibile, te ne sarei grato!"

*

	1	2	3	4	5	
Poco adecuado						Muy adecuado

6. Sofía tiene que pedir al secretario responsable de la didáctica de la Universidad de Siena, si es posible matricularse a la escuela de posgrado de Lingüística aunque no tenga los créditos de Pragmática. Decide escribir un correo.- "Gentilissimo Direttore, Le chiedo se è possibile immatricolarsi al corso di Linguistica, anche se non ho frequentato il corso di Pragmatica.Cordialmente,Sofía García Fernandez"

*

	1	2	3	4	5	
Poco adecuado						Muy adecuado

7. Adrián Muñoz, un “visiting professor” de la Universidad de Buenos Aires, se encuentra en el aeropuerto de Venecia con el Professor Giampaolo Castello, su amigo de infancia, que le pidió venir a Italia para dar clase de Filosofía juntos. - "Buongiorno Giampaolo! Sono felice di vederla e di iniziare insieme a lei questa esperienza."

*

	1	2	3	4	5	
Poco adecuado						Muy adecuado

8. Beatriz es la novia de Cristiano, un chico Uruguayo que trabaja en Bolonia. Ella también se mudó a Bolonia para encontrar trabajo y decide proponerse como empleada en una tienda de gafas. Encuentra a la dueña de la tienda.- "Ciao! Mi chiamo Beatriz, posso lasciare qui il mio curriculum? Mi piacerebbe lavorare nel tuo negozio, lo trovo davvero meraviglioso!"

*

	1	2	3	4	5	
Poco adecuado						Muy adecuado

RINGRAZIAMENTI

Di tutta la stesura della tesi, forse questa è la parte più impegnativa, in cui si ha tanta gratitudine da esprimere ma poche righe per poterlo fare.

Ringrazio, primariamente, i miei genitori, che mi hanno supportata (e sopportata), assecondata, sostenuta, incoraggiata ma soprattutto per avermi trasmesso la fiducia di poter arrivare a grandi traguardi, credendo nelle mie capacità e spronandomi a dare sempre il meglio di me stessa.

Grazie a Margherita per avermi “aspettata” al traguardo con così grande gioia e commozione. Grazie anche a Lorenzina che sono certa sarebbe emozionata per questa conclusione così importante.

Grazie alla famiglia di Andrea per avermi sempre incoraggiata e incitata fino a questo momento.

Un grazie particolare va al Professor Santipolo, che ha contribuito, con le sue lezioni e i suoi corsi, a farmi capire quella che volevo fosse la mia strada. Grazie per aver reso le mie idee sul futuro chiare ed ambiziose. Grazie, inoltre, per la disponibilità dimostratami nella stesura di questo elaborato.

Ringrazio Lucia per la grinta che mi ha trasmesso in questi lunghi mesi di studio, di grandi risate e di divertente isterismo, per l’amicizia dimostratami e per avermi fatto scoprire l’immensa profondità dell’essere umano.

Ringrazio Giulia per l’amicizia nata in questi anni, per le gioie, i dolori e i confronti avuti in questo bellissimo periodo di studi, per essere diventata un essenziale punto di riferimento. Un grazie a Gianmarco per essere stato una spalla confortante in questo biennio.

Grazie a Jarmila, mia fedele compagna, che mi spalleggia in tutte le situazioni che si creano e che mi creo; grazie a Lucia, storica presenza nella mia quotidianità, per l’autostima e la fiducia infusami in tutti questi lunghi anni di amicizia; grazie a Tommaso, per trasmettermi con il suo esempio coraggio e determinazione.

E infine, grazie a te, Andrea, per dimostrarmi ogni giorno quanto sia dolce e potente la vita se la si affronta insieme. Grazie per vedere in me quel che io a volte fatico a vedere, per darmi la forza di esprimere quella che sono ma soprattutto quella che vorrei essere. È a te che dedico questa tesi. Semplicemente: grazie.

