



**Scuola Superiore per Mediatori Linguistici Unicollege
Sede di Firenze**

Istituto ad Ordinamento Universitario D.M. 30/04/2018, G.U. n. 138 16/06/2018

**Corso di studi triennale in Mediazione Linguistica
(classe di laurea L-12)**

Con indirizzo Scienze criminologiche e Cybersecurity

TESI FINALE

**L'influenza della madrelingua italiana nell'apprendimento dello
spagnolo e analisi di errori frequenti nell'interpretazione attiva e
passiva**

Candidato: Alessandro Arnetoli

Matricola n° 501/FI

Relatrice: Prof.ssa Giulia Magnanego

Correlatrice: Prof.ssa Laura Acero Nieto

A.A. 2023/2024

*A chi, con generosità e dedizione,
ha saputo trasmettermi non solo il valore della conoscenza,
ma anche l'importanza di coltivare la curiosità e l'autonomia.*

ABSTRACT

L'influenza della madrelingua italiana nell'apprendimento dello spagnolo è decisiva nell'indurre il discente italofono in errore. L'idea alla base è quella di passare in rassegna i più comuni ostacoli linguistici e strutturali che presenta la lingua spagnola, tracciando strategie di insegnamento innovative che sfruttano la conoscenza dei processi cognitivi per migliorare la comprensione e l'uso della lingua. A tal fine, due metodologie si distinguono per la loro efficacia: l'analisi contrastiva e la grammatica cognitiva, un binomio vincente che con pragmatismo arricchisce il panorama educativo. Nella fattispecie, sono stati raccolti e setacciati gli errori linguistici commessi da aspiranti interpreti in un'interpretazione consecutiva attiva e passiva nella combinazione linguistica italiano-spagnolo. Gli obiettivi di tale dissertazione sono, dunque, offrire un contributo al campo della didattica delle lingue straniere e fornire altresì strumenti per un insegnamento più mirato.

RESUMEN

La influencia de la lengua materna italiana en el aprendizaje del español es crucial a la hora de inducir a error al alumnado italofoño. El objetivo principal de este trabajo es desglosar los obstáculos lingüísticos y estructurales más generalizados que presenta la lengua española, elaborando estrategias didácticas novedosas que explotan el conocimiento de los procesos cognitivos para mejorar la comprensión y el uso del idioma. Para ello, dos metodologías son punteras por su efectividad: el análisis contrastivo y la gramática cognitiva, una combinación perfecta que enriquece pragmáticamente el panorama educativo. En la elaboración del estudio, se han recogido y analizado los errores lingüísticos que cometen los aspirantes a intérpretes en la interpretación consecutiva activa y pasiva en la combinación lingüística español-italiano. Por ende, esta tesis apuesta por contribuir al campo de la didáctica de las lenguas extranjeras y, asimismo, proporcionar herramientas para una enseñanza más específica.

INDICE

INTRODUZIONE.....	4
CAPITOLO 1 – TRA LINGUISTICA E COMUNICAZIONE: UN APPROCCIO INTEGRATO ALLO STUDIO DELL’APPRENDIMENTO DELLE LINGUE	7
1.1 – La mente linguistica: l’intreccio tra scienza del linguaggio e processi cognitivi	7
1.2 – Le teorie linguistiche di Saussure, Jakobson, Chomsky	9
1.3 – Le teorie linguistiche di Humboldt e Sapir-Whorf e riflessioni sul concetto di traduzione	12
1.4 – Gli assiomi della comunicazione e la comunicazione non verbale	15
1.5 – La complessità della comunicazione interculturale: opportunità e sfide in un mondo globalizzato	20
1.5.1 – Dialogo interculturale: abbattere le barriere per una comunicazione riuscita	22
1.6 – Alla scoperta dell’insegnamento della comunicazione interculturale: possibile o impossibile?.....	26
1.6.1 – L’importanza della cultura nell’apprendimento di una lingua straniera	28
1.6.2 – Divergenze culturali tra l’Italia e il mondo ispanofono: una sfida per l’interprete....	29
CAPITOLO 2 – SAPERE E POTERE: DALLA GLOTTODIDATTICA ALL’EVOLUZIONE DELL’INSEGNAMENTO DELLO SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA.....	33
2.1 – La glottodidattica e la componente emotiva.....	33
2.1.1 – L’apprendimento linguistico: tra attenzione e memoria.....	35
2.1.2 – La glottodidattica e la qualità dell’ <i>input</i> linguistico	36
2.2 – Autonomia degli studenti nell’apprendimento delle lingue straniere	37
2.2.1 – La soglia di attivazione linguistica e i diversi stili di apprendimento.....	38
2.3 – La glottodidattica e il concetto di interlingua	40
2.4 – L’evoluzione dell’insegnamento dello spagnolo nel Belpaese	41
CAPITOLO 3 – ITALIANO E SPAGNOLO: ALLA SCOPERTA DELLE AFFINITÀ E DELLE INSIDIE LINGUISTICHE.....	45
3.1 – L’analisi contrastiva e il <i>transfer</i> linguistico	45
3.2 – La distanza fonetica e grafematica tra l’italiano e lo spagnolo	46

3.3 – La distanza lessicale tra l’italiano e lo spagnolo	49
3.3.1 – Frasi idiomatiche: confronto incrociato	52
3.4 – La distanza grammaticale tra l’italiano e lo spagnolo	54
3.4.1 – Dissimmetrie morfosintattiche e della sintassi verbale.....	57
3.5 – I criteri di classificazione degli errori.....	58
CAPITOLO 4 – LA PERSISTENTE FALLACIA DELLA SEMPLICITÀ NELLO SPAGNOLO: UNA DISAMINA PRATICA DELLE SFIDE NELL’INTERPRETAZIONE CONSECUTIVA ATTIVA E PASSIVA.....	63
4.1 – Premesse e presentazione dei discorsi	63
4.2 – Rese delle aspiranti interpreti e Analisi degli Errori.....	69
4.3 – Conclusioni.....	90
CAPÍTULO 5 – LA APORTACIÓN DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA: EL PAPEL PROTAGÓNICO DEL ESTUDIANTE, LA METÁFORA, CONTRASTE ENTRE EL MODO INDICATIVO Y SUBJUNTIVO, LA DUALIDAD ENTRE SER Y ESTAR	93
5.1 – Gramática cognitiva: un nuevo enfoque para la enseñanza de las lenguas extranjeras....	93
5.1.2 – La gramática cognitiva: una mirada novedosa en su docencia a un alumnado extranjero	95
5.2 – La influencia de la metáfora en la cognición: un análisis crítico	99
5.3 – El subjuntivo y el indicativo: un reto pedagógico bajo la lupa cognitiva.....	101
5.4 – Ser y estar: gramática cognitiva.....	105
CONCLUSIONI.....	109
BIBLIOGRAFIA.....	111
SITOGRAFIA	119

INTRODUZIONE

Nell'ambito della didattica delle lingue straniere, l'influenza della lingua madre è un fenomeno ineludibile nell'apprendimento di un altro codice linguistico. Stessa radice, stessa famiglia, eppure l'apprendimento dello spagnolo da parte di italofoeni rappresenta un caso paradigmatico di come le strutture linguistiche native possano inficiare il processo di acquisizione della lingua spagnola. La presente tesi, dunque, si concentra sull'analisi degli errori più ricorrenti commessi da studenti italofoeni quando studiano lo spagnolo, con l'obiettivo di individuare le principali aree di difficoltà e di comprendere i meccanismi psico-linguistici che le sottendono. A tal fine, è stata somministrata una prova di interpretazione consecutiva a sei discenti italofoeni.

L'idea che lo spagnolo sia una lingua semplice da apprendere è un'illusione radicata nell'immaginario collettivo e a negare tale congettura sono l'analisi contrastiva e la grammatica cognitiva che – alla luce dell'effusa sottovalutazione delle complessità linguistiche dello spagnolo – offrono allo studente gli strumenti necessari per prevedere e vincere con pragmatismo le difficoltà legate all'interferenza della lingua materna. Va da sé che l'illusione di padroneggiare l'idioma, senza approfondire sforzi, contrasta con la realtà di una lingua ricca di insidie.

Il primo capitolo della tesi dipinge un quadro teorico che integra la scienza del linguaggio e i processi cognitivi, in altre parole, si offre uno spaccato sul relativismo linguistico, la grammatica universale e il concetto di traduzione a partire da una pagina storica e culturale importante, il Positivismo. Partendo dai contributi di figure di spicco come Chomsky, Humboldt, Jakobson, Sapir-Whorf e Saussure si evidenzia come il loro operato abbia influenzato la comprensione dei meccanismi linguistici e delle strutture cognitive sottostanti. L'indagine si estende al pensiero degli esponenti della Scuola di Palo Alto, le cui teorie in merito alla comunicazione hanno segnato uno spartiacque, per poi passare a una discussione critica sulla comunicazione non verbale. Il capitolo si conclude mettendo in rilievo le potenzialità e i limiti dell'insegnamento della comunicazione interculturale.

Se il primo capitolo erige le fondamenta della nostra indagine, il secondo capitolo si addentra nel cuore dei principali costrutti teorici della glottodidattica, quali la soglia di attivazione linguistica, gli stili di apprendimento e l'interlingua. In seconda battuta, si getta uno sguardo clinico sul complicato intreccio tra fattori cognitivi e affettivi. Nello specifico, verrà indagato il ruolo pivotale che il contesto socio-affettivo della classe svolge nel facilitare o inibire l'acquisizione di una lingua straniera. Non sarà superfluo anticipare che la *conditio sine qua non* per imparare in modo efficace il codice straniero è l'autonomia, da intendere come la capacità di autoregolarsi e di assumere l'iniziativa nel proprio percorso formativo. Si conclude la trattazione con un *excursus* sull'evoluzione dell'insegnamento dello spagnolo in Italia.

In chiave contrastiva e con il metodo dell'Analisi degli Errori, nel terzo capitolo vengono passati in rassegna i principali grattacapi linguistici che il discente italofono dovrà sbrogliare per parlare in modo corretto il castigliano. Gli elementi fonetici, i calchi linguistici, i falsi amici e le divergenze grammaticali ne sono la cartina al tornasole.

Il quarto capitolo si propone di applicare i concetti teorici illustrati nella dissertazione precedente. A tal fine, è stata condotta un'indagine sperimentale, basata sulla somministrazione di due prove in interpretazione consecutiva – una in voce attiva e l'altra in voce passiva – a un campione di discenti italofone. Allo stato dell'arte, prenderà sempre più campo l'idea che padroneggiare il codice spagnolo sia una strada ricca di curve.

Il capitolo quinto, redatto in lingua spagnola, si prefigge di concludere il lavoro offrendo un'ulteriore soluzione per contrastare il fenomeno del *transfer* negativo. La chiave è nella mente: la grammatica cognitiva, una promettente alternativa che abbandona la memorizzazione di regole astratte e punta ad avvicinare lo studente alla mente del nativo. Solo sbloccando il potenziale linguistico dell'alunno, il medesimo sarà aiutato a colmare il divario tra la forma linguistica e il significato cognitivo. Il *leitmotiv* di questa sezione si riallaccia alla ponderazione sulla comunicazione interculturale discussa nel primo capitolo e alla glottodidattica affrontata nel secondo. In conclusione, tutti i fili conduttori del saggio si intrecciano e chiudono il cerchio concettuale dell'elaborato.

Fatte le dovute premesse, non ci resta che immergerci nel cuore della tesi per scoprire come, pagina dopo pagina, le ricerche condotte abbiano cercato di sfatare il mito tenace e la persistente fallacia della semplicità della lingua, provando altresì a sensibilizzare il lettore sull'importanza di attuare metodologie didattiche fruttuose quali l'analisi contrastiva e la grammatica cognitiva, *a fortiori* se il bacino d'utenza è una classe di italofoni.

CAPITOLO 1 – TRA LINGUISTICA E COMUNICAZIONE: UN APPROCCIO INTEGRATO ALLO STUDIO DELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

1.1 – La mente linguistica: l'intreccio tra scienza del linguaggio e processi cognitivi

Nella seconda metà del secolo dell'Ottocento, si delinea un nuovo scenario in cui lo sguardo dell'uomo sul mondo s'immerge in un profondo e decisivo cambiamento. Nel ventennio tra il 1851 e il 1871 le nuove scoperte scientifiche e tecnologiche agevolano un periodo di stabilità in ambito politico e sociale. Esse favoriscono altresì un terreno fertile per la crescita economica. Accanto al fervore di tali innovazioni, il progresso industriale fa da volano per lo sviluppo dell'economia e, se dona una nuova prosperità alle classi più elevate, spesso si traduce in ritmi di lavoro insostenibili e condizioni difficili per quelle subalterne. Il periodo è pervaso, dunque, da una fiducia nelle scienze e nelle tecniche, in quanto i metodi adottati garantiscono al genere umano le risposte e le soluzioni tanto ricercate. Al contempo, gli intellettuali avvertono il bisogno di curare le ferite che affliggono il corpo sociale (Bologna *et al.* 2015).

È in tale cornice che s'impone con forza la dottrina positivista, delineata dal filosofo francese Auguste Comte, che propugna l'applicazione del metodo scientifico allo studio dell'uomo. In questo contesto di profonda curiosità intellettuale, molte menti illuminate si soffermano con scrupolo scientifico sul modo in cui i fattori sociali quali l'ambiente sociale, il momento storico e l'ereditarietà dei caratteri si intersecano per determinare, quasi in ossequio a un metodo scientifico, il destino degli individui (Bologna *et al.* 2015).

In altre parole, l'eco di tale entusiasmo è evidente nel decollo incontenibile della scienza, dell'industria, degli scambi culturali e della tecnica oltre all'espansione diffusa della cultura. Così, se l'Umanesimo aveva encomiato il modello umano del filologo, l'Illuminismo quello del filosofo e il Romanticismo quello del poeta, il Positivismo celebra in primo luogo lo scienziato (Bologna *et al.* 2015).

Il nuovo movimento culturale e filosofico sboccia in nazioni quali la Francia, la Germania e l'Inghilterra, allora considerate all'avanguardia nel progresso industriale, mentre per affermarsi in Paesi che si trovano in uno stadio più arretrato di sviluppo – come l'Italia – impiega più tempo (Abbagnano *et al.* 2017).

In questo clima di grande fermento culturale e scientifico, vengono compiuti passi significativi nello studio delle lingue e delle neuroscienze. Da un lato, le tecnologie di indagine non invasive permettono di comprendere meglio la struttura e il funzionamento del cervello, aprendo nuovi

orizzonti alla ricerca neuroscientifica. Dall'altro, lo studio delle lingue si rivela essenziale sia per agevolare il processo di globalizzazione, sia per supportare decisioni nell'alveo politico. Un periodo determinante dunque, se si considera che oggi l'Unione Europea riconosce la pluralità linguistica e culturale come un patrimonio fondante (Daloiso 2009).

L'interesse per i rapporti tra la struttura cerebrale e i prodotti della mente, tra cui il linguaggio e la memoria, ha radici antiche. Tuttavia, l'approccio scientifico allo studio del linguaggio comincia a delinearsi solo tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo, in seguito all'incalzante rivoluzione industriale inglese (Marini 2022; Lombardi Vallauri 2013). In particolare, le scienze cognitive costituiscono il ramo di studi dedicato all'analisi della coscienza, della mente e del pensiero. All'interno del vasto panorama di tali scienze, spiccano discipline quali l'antropologia, la filosofia, l'informatica, la linguistica, le neuroscienze e la psicologia (Lombardi Vallauri 2013).

La scienza che si dedica allo studio della struttura delle lingue e all'individuazione delle leggi che governano il funzionamento del linguaggio umano e della comunicazione nella società è la linguistica. Nonostante possa apparire come una disciplina periferica poiché non si concentra in modo diretto sul cervello o sul pensiero, la linguistica è in realtà un campo di studio privilegiato. Il suo oggetto d'indagine, tra tutte le manifestazioni della psiche umana, presenta la migliore osservabilità e il più alto grado di regolarità, poiché il linguaggio si manifesta in modo tangibile e con una struttura meno disomogenea rispetto al pensiero. In altre parole, la linguistica si propone di rispondere al seguente interrogativo: fino a che punto il linguaggio rappresenta il pensiero (Lombardi Vallauri 2013)?

A tal proposito, nel corso della prima metà dell'Ottocento, il poliedrico studioso Wilhelm von Humboldt, noto per i suoi significativi contributi alla filosofia, alla letteratura, alla linguistica e alla politica, asserisce che il linguaggio costituisce il fondamento stesso del pensiero umano (Lombardi Vallauri 2013).

Una volta appurato che il linguaggio è un sistema di comunicazione che consente agli esseri umani di esprimere pensieri, è fondamentale riconoscere che esso opera all'interno di una comunità linguistica e che viene trasmesso culturalmente. È altresì doveroso sottolineare che il linguaggio e il suo apprendimento presentano caratteristiche universali, come dimostrato da Greenberg (1966). Tra queste caratteristiche comuni, si annoverano la presenza di sintagmi nominali e sintagmi verbali, la distinzione tra asserzioni transitive e intransitive e il fatto che tutte le lingue dispongono di strumenti per trasformare le frasi dichiarative semplici in frasi interrogative, negative e imperative (Danesi *et al.* 1990).

1.2 – Le teorie linguistiche di Saussure, Jakobson, Chomsky

Nel primo Novecento, la figura di Saussure imprime una svolta nell'alveo della linguistica. Uno dei suoi contributi più significativi è stata l'introduzione di una distinzione fondamentale tra due concetti chiave: *langue* e *parole*. Il linguista ginevrino mette in risalto la differenza tra le regole strutturali che sottendono il linguaggio (*langue*) e la loro manifestazione concreta e storico-sociale nell'uso individuale (*parole*). Da un lato, quindi, esiste un sistema arbitrario, e dall'altro vi sono gli atti linguistici concreti degli individui¹.

Allo stesso modo rimprovera l'accento precedentemente posto sulla dimensione evolutiva della lingua, enfatizzando, invece, l'importanza dell'approccio sincronico. Secondo il dettato di Saussure, la relazione tra lingua e linguaggio può essere paragonata a una partita di scacchi dove l'identità dei componenti linguistici (ovvero i segni linguistici costituiti da significato e significante) è di minore importanza rispetto al funzionamento del sistema; in altre parole, la variazione di posizione di un singolo elemento comporta un cambiamento nell'intero sistema, così come le regole di una lingua governano il suo funzionamento in ogni istante².

Nell'ambito delle teorie linguistiche dell'età dell'ansia, altre due illustri figure emergono per la loro incisiva visione del linguaggio e della comunicazione: Roman Jakobson e Noam Chomsky. Entrambi hanno apportato contributi fondamentali all'analisi linguistica, pur concentrandosi su aspetti differenti del fenomeno linguistico. Mentre Jakobson si è distinto per il suo modello di teoria della comunicazione, Chomsky ha rivoluzionato il campo con la sua teoria della Grammatica Universale. Esaminiamo ora il significato e l'importanza di queste due prospettive linguistiche, partendo dall'approccio innovativo di Roman Jakobson.

Roman Jakobson, l'esponente più prestigioso e geniale della Scuola di Praga, getta uno sguardo perplesso sul paradigma saussuriano, invero, a suo avviso, sarebbe inesatto delineare nette demarcazioni tra l'approccio diacronico e sincronico. Egli argomenta che – sebbene i cambiamenti possiedano una connotazione strutturale – è inconfutabile che i sistemi siano pervasi da un elemento dinamico³.

Il critico, filologo e linguista russo osserva con sagacia che le principali differenze tra le lingue non risiedono nella loro capacità di esprimere pensieri perché ognuna, se impiegata in modo

¹ Linguistica e strutturalismo in www.treccani.it/enciclopedia/linguistica-e-strutturalismo_%28Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco%29/ (05.11.2023).

² Lingua e linguaggio in www.didatticapercompetenze.com/2018/04/17/la-mossa-del-cavallo-nel-gioco-degli-scacchi-lingua-e-linguaggio-al-galoppo/ (12.12.2023).

³ Linguistica e strutturalismo in www.treccani.it/enciclopedia/linguistica-e-strutturalismo_%28Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco%29/ (05.11.2023).

appropriato, offre la possibilità di veicolare la quasi totalità dei concetti. Le vere distinzioni, afferma Jakobson, risiedono nei loro vincoli strutturali. A dimostrazione di tale affermazione, basti pensare all'uso dei verbi relativi al movimento. Gli italofoeni, nel descrivere lo spostamento di qualcosa o qualcuno rispetto a loro stessi, utilizzano il verbo “portare”, senza distinzione di direzione. Al contrario, gli ispanofoni distinguono tra *llevar* e *traer*. In base alla posizione del parlante, infatti il primo verbo implica il movimento di un elemento in direzione esterna, mentre il secondo verso il parlante stesso. Un altro esempio è il genere del nome che lingue come lo spagnolo o l'italiano codificano in modo obbligatorio. Nelle due lingue neolatine, i sostantivi sono associati a un genere specifico, femminile o maschile, con forme grammaticali che variano in base a tale aspetto. L'inglese, invece, non presenta questo vincolo, poiché i sostantivi non cambiano in base alla classe nominale e viene dunque utilizzato un articolo neutro (Lombardi Vallauri 2013).

Da Jakobson, ci dirigiamo verso l'affascinante concetto degli universali del linguaggio, un terreno in cui spicca il contributo distintivo di Noam Chomsky. Il lavoro dell'eminente linguista si concentra in gran parte sulla formulazione della teoria della Grammatica Universale. In conformità al pensiero di Chomsky, i bambini apprendono a comunicare a una notevole velocità, dimostrando di possedere cognizioni linguistiche che vanno al di là degli stimoli linguistici a cui vengono esposti nel loro ambiente di crescita (Lombardi Vallauri 2013).

Per spiegare tale innata capacità comunicativa, Chomsky formula la teoria conosciuta come *Language Acquisition Device* (dispositivo per l'acquisizione del linguaggio). Essa postula che i bambini possiedano una specie di dispositivo insito nel loro cervello, contenente principi, regole e condizioni comuni a tutte le lingue umane, una sorta di Grammatica Universale. In altre parole, i bambini nascono con una predisposizione innata ad apprendere il linguaggio e tale dispositivo serve loro a padroneggiare con successo la lingua parlata all'interno della loro comunità. I detrattori della teoria innatista di Chomsky ne prendono le distanze quando asseriscono che i bambini hanno a disposizione un ampio arco di tempo per imparare la lingua nella quale sono immersi (Lombardi Vallauri 2013).

Inoltre, secondo il filosofo italiano Paolo Leonardi (2011), le capacità cognitive richieste per acquisire un idioma comprendono quattro elementi: azione, attenzione, percezione e memoria. Leonardi definisce l'*azione* come la produzione di catene foniche. Ad esempio, un bambino impiega circa un anno e mezzo per essere in grado di emettere suoni simili a quelli dei propri genitori. Essa è difatti un'abilità che richiede la capacità di distinguere e memorizzare gli elementi sonori propri della lingua degli adulti. Ancora più interessante è che se un suono attira la nostra *attenzione* in quanto modifica una scena percettiva, un suono emesso da un altro essere umano la attira due volte, perché

prestiamo una particolare attenzione selettiva ai nostri conspecifici. Infine Leonardi afferma che un'espressione linguistica è un oggetto concreto, una *percezione*. Quando usiamo un'espressione che abbiamo in repertorio, stiamo riproducendo un modello linguistico che abbiamo già sentito o visto e che quindi non richiede, per essere prodotto, che il bambino lo abbia costruito in base a una grammatica. Tuttavia, risulta fondamentale sottolineare che un repertorio linguistico implica l'uso della *memoria*. La memoria cosciente, che ci guida nella produzione e nella comprensione della lingua, è schematica e tende alla semplificazione. Senza questa tendenza alla semplificazione, dovremmo riprodurre fedelmente ogni singola espressione udita da altri o da noi stessi, un compito che comporterebbe un carico mnemonico e di coordinamento fisico soverchiante, rendendoci fondamentalmente incapaci di comunicare in modo efficace.

Sostegno a tali posizioni è giunto dalle ricerche nel campo della neurolinguistica, che hanno da tempo individuato specifiche aree cerebrali deputate all'elaborazione del linguaggio, comprendendo le attività motorie e le percezioni sensoriali. Si parla dunque di localizzazione del linguaggio nel cervello umano. Quest'organo complesso è costituito da cellule nervose chiamate neuroni, che formano un'intricata rete nota come materia grigia, costituente la corteccia cerebrale. Queste cellule nervose sono responsabili della coordinazione delle funzioni corporee e dei comportamenti complessi. Affinché possano assolvere tale funzione, i neuroni si aggregano in unità cellulari, noti come "moduli neuro-funzionali", la cui formazione è ampiamente influenzata dagli *input* provenienti dall'ambiente e dalle reazioni e interazioni del soggetto con tali stimoli. Naturalmente, un ambiente di apprendimento ricco di *input* diretti a una funzione cognitiva specifica ha un impatto significativo sullo sviluppo del cervello, contribuendo ad aumentare le rappresentazioni neurali nelle aree che elaborano tale funzione (Daloiso 2009).

In tal senso, le due aree cerebrali adibite all'elaborazione del linguaggio si localizzano nell'emisfero sinistro. La prima è denominata area di Broca in onore dell'antropologo e neurologo francese Paul Broca, il primo a proporne una descrizione. La seconda, invece, è stata scoperta dal neurologo e psichiatra tedesco Karl Wernicke, eponimo dell'area cerebrale. È particolarmente interessante notare che l'acquisizione e l'apprendimento delle lingue avvengono principalmente durante l'infanzia, fino a circa i sei anni di età. Durante questo periodo, il cervello subisce una rapida maturazione ed è estremamente plastico. Grazie a questa plasticità, è in grado di adattarsi e di apprendere in modo flessibile. Per converso, dopo l'adolescenza, il cervello raggiunge il suo massimo peso e perde gran parte della sua plasticità neurale. Ciò implica che le lingue vengono acquisite con viepiù efficacia durante i primi anni di vita, in quella fase definita come "periodo critico". Durante tale periodo, l'acquisizione linguistica avviene in modo naturale e relativamente permanente, senza

la necessità di approfondire sforzi soverchi e con una maggiore probabilità di successo (Danesi *et al.* 1990).

Pur essendo vero che le aree del linguaggio sono situate nella zona sinistra del cervello, studi pionieristici – come quelli di Cossu (1987) e Danesi (1988) – hanno condotto a una riconsiderazione delle manifestazioni non verbali del pensiero che sono prevalentemente localizzate nell'emisfero destro del cervello. Questa prospettiva sfida la tradizionale teoria della dominanza emisferica, che tendeva a relegare l'emisfero destro a una posizione di minor rilevanza rispetto a quello sinistro. Nonostante l'aporia iniziale tra gli esperti nel categorizzare e ravvisare in modo preciso le differenze tra i due emisferi, Calvi (1995) redige nella sua opera una visione più articolata: l'emisfero destro è adibito alla percezione, alla memoria visiva e alla comprensione dell'espressione metaforica – tra le altre – mentre l'emisfero sinistro, oltre a essere la sede specifica del linguaggio, presiede alle attività analitiche, logiche e di astrazione.

1.3 – Le teorie linguistiche di Humboldt e Sapir-Whorf e riflessioni sul concetto di traduzione

Nella prima metà del Novecento si diffonde il tanto dibattuto concetto del relativismo linguistico, secondo il quale lingue diverse possono riflettere visioni del mondo diverse, poiché ciascuna di esse pone enfasi su aspetti distinti della realtà. Secondo Humboldt, la lingua non serve a esprimere un pensiero preformato, ma è *energhēia*, ovvero un processo dialogico (Prato 2019).

Ogni lingua traccia intorno al popolo cui appartiene un cerchio da cui è possibile uscire solo passando, nel medesimo istante, nel cerchio di un'altra lingua. L'apprendimento di una lingua straniera dovrebbe essere pertanto l'acquisizione di un nuovo punto di vista nella visione del mondo fino allora vigente (Humboldt 1991: 47).

La diversità delle lingue, considerata a lungo il risultato di una maledizione divina, è invece per Humboldt la manifestazione della ricchezza e della poliedricità della natura umana (Prato 2019). Secondo Humboldt le lingue sono come un prisma, in cui ciascuna faccia rappresenta una visione differente e sfumata dell'universo (Pallotti 1999).

L'idea delle lingue come prismi che riflettono la realtà in modi diversi può certamente sollevare interrogativi sull'attività della traduzione e sull'equivalenza tra le lingue. Questo concetto è alla base dell'argomento sulla "traducibilità" e l'idea che alcune espressioni possono andare perdute o essere modificate nella traduzione tra lingue diverse (Pallotti 1999).

Uno dei più strenui sostenitori del relativismo linguistico è stato lo studioso statunitense Edward Sapir, il quale, insieme al suo allievo Benjamin Lee Whorf, conia l'ipotesi Sapir-Whorf, conosciuta anche come principio di relatività linguistica. Essi caldeggiavano la teoria secondo la quale il linguaggio esercita un'influenza sulla nostra mente. Di primo acchito, potrebbe sembrare una tesi degna di un romanzo di fantascienza, forse perché richiama alla mente il concetto di neolingua presente nel capolavoro di George Orwell, *1984*. In questa distopia, un regime totalitario manipola il linguaggio per controllare il pensiero del popolo. Tuttavia, la realtà è molto meno sinistra di quanto possa apparire. Gli studi nel campo delle scienze cognitive hanno dimostrato in modo inequivocabile che la mente umana opera attraverso meccanismi strettamente legati al linguaggio, in altre parole la nostra coscienza funziona in modo analogico a una lingua⁴. Pallotti (1999), nella sua opera, ricorda le parole di Schogt (1986):

Secondo Whorf (1956) e Sapir (1921), ogni lingua rappresenta una visione del mondo unica, incompatibile con ogni altro modo di percepire la realtà esterna. I parlanti sono prigionieri della loro lingua materna, incapaci di liberarsi dalle categorie e divisioni che la struttura della loro lingua impone sulle percezioni e i pensieri. L'Ipotesi Sapir-Whorf esclude la possibilità di successo della traduzione (Schogt 1986: 1108).

Come afferma Pallotti (1999) potremmo ancora ritenere vigente la definizione di traduzione proposta da Newmark: "Con traduzione si intende il tentativo di sostituire un messaggio e/o un enunciato scritto in una lingua con lo stesso enunciato e/o messaggio in un'altra lingua" (Newmark 1981; tr. it.: 24).

Nel contesto della traduzione, si presume l'esistenza di una qualche similitudine tra il testo di partenza e quello di arrivo, suggerendo che in qualche modo entrambi esprimono lo stesso concetto. Tuttavia, la teoria della relatività linguistica solleva quesiti riguardo l'identità e la diversità delle visioni del mondo. Se le differenze tra le lingue portano le persone a sviluppare differenti schemi di pensiero e comportamento, come possono affermare che due frasi o due testi, scritti in due lingue differenti, comunicano lo stesso concetto o svolgono la stessa funzione? Questa riflessione, alquanto disincantata, potrebbe portare alla conclusione secondo la quale la traduzione non sia possibile e che la comprensione reciproca sia condizionata dalla condivisione del sistema di riferimento linguistico. Tuttavia, poiché le traduzioni esistono, l'ipotesi relativistica, almeno nella sua forma considerata deterministica, potrebbe non essere del tutto corretta (Pallotti 1999).

⁴ L'ipotesi Sapir-Whorf e il relativismo linguistico in www.questionecivile.it/2021/09/09/ipotesi-sapir-whorf-e-il-relativismo-linguistico/ (02.12.2023).

Le difficoltà della traduzione trascendono la mera ricerca di equivalenti tra il testo di partenza e quello di arrivo, estendendosi anche a sfere più ampie, come l'integrazione dell'attività traduttiva in un preciso frangente storico-culturale. In tal senso si ritiene degna di nota la visione di Sapir, il quale pone un'enfasi particolare sull'influenza sostanziale della morfologia sul pensiero, confutando l'idea che il vocabolario sia determinante nella modifica della percezione della realtà. Secondo Sapir infatti, il lessico costituisce solamente lo strato più esterno della lingua, carente di un significativo peso cognitivo⁵. Il principio di relatività proposto da Whorf affronta, in una chiave più moderna rispetto a quella di Humboldt, la stessa questione: come lingue diverse possono plasmare la visione del mondo dei loro parlanti (Pallotti 1999).

In altre parole, analogamente al principio di relatività di Einstein – che non si limita a constatare con rassegnazione scettica l'intraducibilità della meccanica classica e della fisica dei campi elettromagnetici, bensì cerca una visione comune che le comprenda – il principio di relatività di Whorf non sottintende una chiusura ermetica di ogni individuo nel proprio universo linguistico, anzi costituisce uno stimolo a riconoscere questa preclusione parziale come una verità e a impegnarsi in modo attivo per superarla, avendo, dunque, contezza della sua essenza (Pallotti 1999).

Con tale interpretazione, secondo Pallotti (1999) risulta intuitivo comprendere il motivo per cui Whorf non abbia mai approvato l'impossibilità della traduzione. Al contrario, ha preferito mettere in luce le sfide a essa associate. In definitiva, per Whorf, la traduzione è possibile, sebbene difficile e delicata, come lascia intendere nel seguente passaggio:

Per descrivere la struttura dell'universo secondo gli Hopi, è necessario tentare, per quanto è possibile, di rendere esplicita questa metafisica, che a rigore può essere descritta soltanto in lingua hopi, cercando di fornire un'approssimazione, sia pure inadeguata, servendoci di quei concetti che noi abbiamo elaborato e che sono abbastanza simili al sistema su cui si basa la concezione hopi dell'universo (Whorf 1956; tr. it.: 42).

Lo studioso concentra infatti la sua ricerca sull'analisi della lingua hopi – parlata dalla comunità di nativi nella regione settentrionale dell'Arizona – evidenziandone una caratteristica unica: l'assenza di una marcatura temporale. Per comprendere la visione di Whorf, è sufficiente pensare a una tale peculiarità linguistica, ovviamente molto lontana dalla morfologia temporale alla quale sono abituati i parlanti occidentali (Pallotti 1999). Secondo Pallotti (1999), è proprio in questa prospettiva che Whorf propende a ritenere che i linguisti hanno a lungo diretto la loro attenzione esclusivamente sullo

⁵ L'ipotesi Sapir-Whorf e il relativismo linguistico in www.questionecivile.it/2021/09/09/ipotesi-sapir-whorf-e-il-relativismo-linguistico/ (02.12.2023).

studio delle lingue indoeuropee. Solo quando si sono confrontati con lingue radicalmente diverse da quelle indoeuropee, hanno iniziato a rendersi conto delle sfide e delle variazioni linguistiche che sorgevano. In altre parole, la ricerca di Whorf si prefigge di comprendere in modo genuino la cultura e la lingua degli Hopi e desiderava che i suoi lettori potessero condividere questa comprensione a patto che la medesima fosse libera da distorsioni derivanti da schemi interpretativi imposti dalla cultura dominante occidentale, la quale, sfruttando la propria preminenza economica, tenta di imporre il proprio punto di vista come incontrovertibile.

Whorf, in sintonia con le idee dei romantici, si considera uno dei padri del bilinguismo positivo (Fishman 1978). Questa prospettiva argomenta che il multilinguismo, proprio perché promuove una varietà di visioni sul mondo, costituisce un bene inestimabile, sia per l'individuo sia per l'umanità. Volendo sintetizzare il concetto, solo accettando la diversità linguistica come una ricchezza, è possibile squarciare "il velo di Maya, l'illusione fondata su un incallito egocentrismo" (Whorf 1956; tr. it.: 222). Nel complesso, il solipsismo e l'incomunicabilità sono verità che il principio di relatività linguistica appura, ma che si accinge a lasciarsi alle spalle (Pallotti 1999).

Riflettere su simili aspetti acquisisce particolarmente valore se si pensa all'epoca contemporanea, in cui le diverse sfaccettature culturali e religiose emergono come elementi cruciali, plasmando il nostro mondo come mai prima. Le imponenti ondate migratorie, provenienti soprattutto dalle ricche terre dell'Africa e dell'Asia, riversano milioni di individui con fedi, prospettive e usanze profondamente divergenti nel cosiddetto "vecchio continente". Il concetto di "altro" abbraccia ora chiunque si discosti da noi. Tuttavia, attraverso il dialogo interculturale emerge un'opportunità di crescita e di arricchimento reciproco, un ponte che, con pazienza e comprensione reciproca, aiuta a solcare le acque inesplorate dell'umanità (Abbagnano *et al.* 2017).

1.4 – Gli assiomi della comunicazione e la comunicazione non verbale

L'essere umano, fin dai primi momenti della sua vita, si trova immerso in un intricato processo di interiorizzazione delle regole della comunicazione, benché sia consapevole solo in minima parte della complessità di tale *corpus* normativo. Pertanto, risulta imperativo analizzare nei paragrafi a venire il contributo di ragguardevoli esperti e studiosi, alfieri di teorie sovversive. Nella fattispecie, le figure di spicco della Scuola di Palo Alto – Paul Watzlawick, Janet Beavin e Don D. Jackson – rivoluzionano il panorama della teoria della comunicazione con l'introduzione del concetto di comunicazione strategica e si concentrano sull'aspetto relazionale delle interazioni umane.

Come ricorda La Forgia (2014), secondo i membri della Scuola è possibile definire cinque assiomi della comunicazione umana:

- Primo assioma: l'impossibilità di non comunicare. Questo principio fondamentale sostiene che il comportamento umano è intrinsecamente comunicativo e non ha un suo opposto. Indipendentemente dal contesto o dalla situazione, ogni nostro comportamento, compresi il silenzio e l'evitare un'interazione, veicola un messaggio. Un esempio lampante si verifica quando una persona continua imperterrita a scrivere al computer mentre un suo collega le parla. Che cosa gli sta comunicando pur tacendo? Accettare questa intuizione implica riconoscere che è impossibile non comunicare e che tutte le nostre azioni sono parte integrante del processo comunicativo.

- Secondo assioma: il livello di contenuto e di relazione. Ogni atto comunicativo presenta un doppio aspetto: il contenuto, costituito dalle parole e dal messaggio esplicito, e la relazione, che sottolinea il significato implicito che i comunicanti lasciano intendere. Gli studiosi di Palo Alto evidenziano che il contenuto veicola informazioni sul tipo di relazione presente. Ogni atto di comunicazione contiene in sé una forma di metacomunicazione che influenza la dinamica relazionale tra coloro che comunicano. In supporto a questa tesi, quando una madre ordina al bambino di fare il bagno, oltre alla volontà che il figlio si lavi (il contenuto), trasmette anche informazioni sulla relazione tra loro, delineando il ruolo di superiore e subordinato.

- Terzo assioma: la punteggiatura della sequenza di eventi. Una sequenza di comunicazione tra due individui appare a uno osservatore come un normale scambio comunicativo. Tuttavia, chi partecipa attivamente all'interazione, interpreta lo scambio e reagisce in base alla sua personale punteggiatura della sequenza di eventi. Non intendiamo qui valutare se la punteggiatura della sequenza di comunicazione sia giusta o sbagliata, il nostro interesse si concentra piuttosto sul fatto che molti conflitti relazionali sorgono da interpretazioni divergenti della sequenza di eventi. Ciascun partecipante attribuisce la causa del proprio comportamento al comportamento dell'altro, senza considerare che entrambi influenzano reciprocamente le rispettive reazioni. In altre parole, ogni parlante incolpa l'altro di essere la causa del proprio comportamento. Risulta chiaro che la risoluzione della questione legata alla punteggiatura richiede un livello di "metacomunicazione", in cui si discute della relazione anziché concentrarsi sui contenuti specifici degli scambi comunicativi.

- Quarto assioma: comunicazione numerica e analogica. In ogni atto comunicativo, coesistono sia un modulo numerico (o digitale) sia un modulo analogico. Nella comunicazione linguistica, l'aspetto numerico corrisponde alla componente verbale, mentre il modulo analogico

abbraccia la comunicazione non verbale, come il linguaggio del corpo, e la comunicazione paraverbale, che include il tono della voce, la velocità e così via. La connessione tra il quarto assioma e il secondo è lapalissiana, poiché il modulo numerico generalmente veicola il contenuto informativo, mentre il modulo analogico trasmette principalmente il livello relazionale.

- Quinto assioma: interazione simmetrica e complementare. Ogni scambio comunicativo si sviluppa in modalità simmetriche o complementari, a seconda che si fondi sull'uguaglianza o sulla differenza tra i comunicanti. Nella simmetria, un partecipante tende a rispecchiare il comportamento dell'altro, generando un'interazione simmetrica. Nella complementarietà, il comportamento di un comunicante si integra con quello dell'altro. Nel secondo contesto, un individuo assume una posizione dominante, mentre l'altro completa la dinamica rivestendo una posizione subordinata. Sarebbe riduttivo giudicare queste posizioni in termini di "buono" o "cattivo", "forte" o "debole". La scelta di assumere una posizione piuttosto che un'altra può essere influenzata da contesti culturali o sociali specifici, come ad esempio nelle dinamiche madre/figlio, medico/paziente, insegnante/allievo.

A questo stadio della trattazione si ritiene doveroso introdurre un ambito altrettanto importante, se non ancor più determinante: la comunicazione non verbale, un codice nascosto per decifrare le dinamiche relazionali. Come affermato da Abercrombie (1968), parliamo attraverso gli organi vocali, ma intratteniamo conversazioni con l'intero corpo. La dichiarazione mette a fuoco non solo l'impossibilità di non trasmettere messaggi comunicativi, ma anche la natura "multidimensionale" della comunicazione, che comprende sia elementi verbali sia non verbali (Caon *et al.* 2023).

Spesso siamo inconsapevoli del fatto che i linguaggi non verbali seguono "grammatiche", ovvero sistemi di regole che possono essere analizzate e studiate, proprio come accade nella dimensione verbale. Mentre l'insegnamento delle lingue si concentra sulla conoscenza esplicita delle regole grammaticali, in poche occasioni si dedica uno studio esplicito alle regole della gestualità o della distanza personale, elementi che svolgono un ruolo di primo piano nella comunicazione *de visu* (Caon *et al.* 2023).

Rilevare gli aspetti culturali e psicologici sottesi a toni di voce o gesti di individui di un'altra cultura risulta molto complesso (Caon *et al.* 2023). In tal senso, Mucchi Faina (2006) argomenta che:

La comunicazione non verbale è un processo sottile, spontaneo, multidimensionale, basato su segnali che sono in genere condivisi dalle persone appartenenti alla stessa cultura ma non necessariamente da persone di altre culture. Proprio per questo, a volte è difficile identificare correttamente e comprendere (decodificare) i messaggi non verbali di chi appartiene ad un'altra cultura. Di conseguenza, molti problemi comunicativi possono nascere giusto in questo ambito, e può accadere di trovarsi a disagio senza capirne esattamente le ragioni (Mucchi Faina 2006: 14).

In altre parole, il corpo, con le sue espressioni sia involontarie sia volontarie, costituisce una vasta fonte di informazioni. Sebbene siamo in grado di selezionare le parole in base al contesto, all'interlocutore e all'immagine che desideriamo proiettare, non abbiamo un controllo diretto sui gesti e sul linguaggio corporeo. Pertanto, esploreremo il significato delle diverse parti del corpo, evitando interpretazioni di natura psicologica che, secondo la nostra prospettiva, appartengono più al campo delle percezioni soggettive che a quello delle analisi oggettive (Balboni 2007).

Le espressioni facciali, utilizzate per comunicare emozioni, giudizi, pensieri e sensazioni sono considerate una componente naturale e ben accolte nei Paesi dell'Europa Meridionale, in Russia e nelle culture latino-americane. Tuttavia, in Europa settentrionale si osserva generalmente un controllo maggiore della mimica facciale, mentre in molte culture orientali, in particolare in quelle buddiste, si insegna ai bambini a mantenere una stoica riservatezza riguardo ai propri stati d'animo. In aggiunta, in alcune società tale dominio emotivo è particolarmente richiesto alle donne, incoraggiate a mantenere un atteggiamento compassato, tanto che in Cina, se sorridono, sono solite coprirsi la bocca con la mano (Balboni 2007).

Le consuetudini legate al contatto visivo variano ampiamente tra le culture. Nell'Occidente, sebbene con alcune eccezioni, come il caso tedesco, guardare negli occhi l'altro durante una conversazione è spesso considerato un segno di apertura e sincerità. In molte culture africane ed eurasiatiche, tuttavia, specialmente di fronte a una differenza gerarchica, è poco comune che un dipendente, soprattutto se di sesso femminile, mantenga un contatto visivo con un superiore. In altre parti del mondo, come in Estremo Oriente o nei Paesi Arabi, fissare dritto negli occhi una persona di sesso maschile può essere interpretato come una sfida, mentre con una donna suggerisce un'attrazione erotica. Nella cultura cinese la pratica è vista come una manifestazione di interesse, mentre nel Paese del Sol Levante è più comune guardarsi di tanto in tanto; quando si saluta, inoltre è meglio evitare uno sguardo diretto: gli occhi sono rivolti a terra o puntati al lato della persona da cui ci si congeda (Balboni 2007).

Su questo filone d'indagine, si ritiene opportuno riflettere su alcune discrepanze esistenti a livello di comunicazione non verbale tra la cultura italiana e quella spagnola. In particolare, il messaggio

trasmesso dagli elementi della comunicazione non verbale quali le espressioni del viso, lo sguardo, il sorriso, l'uso di braccia e mani e i gesti delle gambe e dei piedi non è così diverso da quello italiano. Ad esempio, il contatto visivo diretto può essere considerato un segno di attenzione, mentre la stretta di mano "floscia" può essere percepita come una mancanza di vigore e di fiducia. Emblematico nel confronto sulle intriganti divergenze culturali tra Spagna e Italia è il gesto italiano del "bere un caffè", in cui il pollice e l'indice si congiungono a goccia vicino alle labbra, accompagnati da una rotazione della mano, imitando l'atto di bere con la tazzina. Tale gestualità si scontra con l'incomprensione o l'assenza d'uso in Spagna (Caon *et al.* 2023).

Il variegato linguaggio dei gesti si svela come una congerie di sfumature culturali. Per meglio esplicitare, un interessante esempio emerge dal movimento circolare della mano aperta sulla pancia. In Italia, questa gestualità può veicolare tre significati distinti, subordinati alle sfumature dell'espressione facciale: l'indicazione di una fame vorace, la constatazione di sazietà o il segnale di un fastidioso mal di pancia. In Spagna, tuttavia, tale gesto si limita esclusivamente a esprimere il disagio addominale, rivelando come anche nell'ambito gestuale la comunicazione sia permeata da divergenze culturali. Nell'ampio repertorio gestuale, emerge inoltre una peculiare differenza culturale legata al gesto che sottolinea l'urgenza o la necessità di maggiore rapidità. In Italia, tale segnale si manifesta piegando il braccio all'altezza del petto, con il palmo della mano rivolto verso l'alto e compiendo un movimento rotatorio o verticale per due o tre volte. In Spagna, invece, si batte l'indice di una mano sul polso opposto, una pratica che potrebbe essere fraintesa in Italia come la semplice richiesta dell'ora (Caon *et al.* 2023).

Interessanti sono anche due gesti di matrice spagnola, strettamente connessi al mondo della corrida e che non trovano un equivalente italiano. Il primo si verifica quando si *torea* qualcuno, ovvero si evitano argomenti centrali mantenendo l'interlocutore al di fuori del vero *focus* della discussione o si tergiversa su un problema che andrebbe, invece, affrontato. Per esprimere tale concetto si imitano le movenze di un *matador* (torero) con il *capote de brega* (drappo rosso). Il secondo gesto, ispirato al torero che conficca la spada nel toro, si materializza estendendo la mano in avanti in una parabola e simboleggia la chiusura netta di una discussione, dopo aver dato un colpo di grazia mediante un giudizio *tranchant* e senza ambagi (Caon *et al.* 2023).

1.5 – La complessità della comunicazione interculturale: opportunità e sfide in un mondo globalizzato

In apertura dell'analisi sulla comunicazione interculturale e dei suoi meccanismi intricati è opportuno delineare quale sarà l'orientamento filosofico che guiderà il percorso del presente studio. In questo contesto, abbracciare la prospettiva interculturale non presuppone la rinuncia dei propri valori in favore di quelli dell'ambiente ospitante o, per esempio, del gruppo straniero che detiene il controllo in un contesto aziendale. Piuttosto, si tratta di un impegno a conoscere gli altri, a tollerare le differenze e a rispettare le diversità che riflettono molteplici storie culturali. In definitiva, ci proponiamo di accettare che modelli culturali divergenti da quelli italiani possano offrire prospettive migliori aprendo la porta a una sana riflessione e discussione sui nostri modelli culturali d'origine (Balboni 2007).

Posta tale doverosa premessa, è evidente che, in un mondo globalizzato come quello odierno, è diffuso il mito secondo il quale la mera conoscenza della lingua inglese funge da ponte universale per la comprensione reciproca. Tuttavia tale affermazione è lontana dalla verità (Balboni 2007). A tal fine, nei paragrafi successivi esploreremo nel dettaglio cosa significa saper comunicare in un ambiente dove convivono più culture, esaminando la cosiddetta competenza comunicativa interculturale.

Data la transculturalità della comunicazione, partiremo da una definizione che, prescindendo dalla lingua specifica, metta in luce l'impatto dei fattori culturali su ogni interazione (La Forgia 2014). La comunicazione interculturale è:

Quella comunicazione che avviene quando un messaggio prodotto da un membro di una certa cultura deve essere ricevuto, interpretato e compreso da un altro individuo appartenente a una cultura diversa. La cultura è fortemente responsabile della costruzione delle nostre realtà individuali e delle nostre competenze e soprattutto dei comportamenti comunicativi. Quando competenze e comportamenti tra due interlocutori non condividono una base comune, una stessa cultura di provenienza, l'efficacia della comunicazione viene ridotta o, comunque, diviene più difficile da ottenere (Castiglioni 2002: III).

L'espressione "comunicazione interculturale" è utilizzata per definire un campo di indagine eterogeneo e, dunque, è difficile definirne con precisione l'oggetto di studio. L'eterogeneità di approcci nasce come risposta all'incremento della mobilità di individui, all'interno e al di fuori dei confini nazionali, una tendenza che coinvolge un numero sempre più ampio di persone. I contatti tra

gruppi etnici diversi sono in costante aumento; tra le principali cause del fenomeno annoveriamo le guerre, la povertà e la globalizzazione dei mercati. Di conseguenza, in campo economico, educativo, giuridico, politico e professionale diventa prioritario non solo comprendere le ragioni di tali difficoltà, ma anche sviluppare strategie efficaci per superarle (La Forgia 2014).

Balboni (2007) asserisce che la comunicazione avviene in eventi comunicativi che hanno luogo in specifici contesti socioculturali. Tali eventi sottendono delle variabili che possono generare incomprensioni nelle dinamiche comunicative interculturali. A partire dagli anni Trenta, antropologi ed etnometodologi come Firth, Fishman, Hymes e Malinowski hanno individuato una serie di fattori da prendere in considerazione per una gestione efficace di un evento comunicativo:

- argomento: la scelta di un argomento di conversazione può rivelarsi rischiosa, in quanto si tende a presumere una condivisione di valori culturali che, in realtà, possono variare notevolmente tra diverse società. Alcuni temi, infatti, considerati innocui in un contesto, possono risultare tabù in altri;
- atteggiamenti psicologici: si tratta degli atteggiamenti dei partecipanti – come l’ammirazione, la diffidenza, l’ironia, il rispetto, il sarcasmo, ecc. – nei confronti degli interlocutori o delle entità coinvolte (azienda, cultura, istituzione, università). Essi non solo emergono nel testo linguistico, ma soprattutto nel linguaggio non verbale;
- atti comunicativi e mosse comunicative: le prime costituiscono la dimensione immediata della comunicazione (chiedere, ringraziare, salutare, ecc.), le seconde operano in un livello strategico superiore (attaccare, difendersi, interrompere, ecc.);
- luogo: le persone provenienti da diverse culture interpretano il contesto fisico secondo le regole e i valori della loro cultura di origine. Ad esempio, concetti come “scuola”, “ristorante” e “strada” possono variare notevolmente tra Paese e Paese;
- messaggi extralinguistici: i segnali non verbali, spesso considerati universali, come gesti, mimica facciale e distanze interpersonali sono spesso trascurati, ma possono precipitare in veri e propri incidenti comunicativi;
- tempo: sebbene percepito come una costante universale, è in realtà una variabile culturale, basti pensare alla puntualità.

La parola “cultura” affonda le sue radici in una storia lunga e stratificata, che rende complesso il tentativo di fornirne una definizione univoca. Oltre a essere un termine comunemente utilizzato, è un concetto centrale per i numerosi ambiti disciplinari che si dedicano allo studio dell’uomo. Nell’uso comune, il termine è innanzitutto legato a concetti come “Stato” o “nazione”, e, in mancanza di uno

Stato politicamente riconosciuto, a un gruppo etnico. A titolo di esempio, con “cultura italiana” si indica la cucina, l’espressione artistica, gli stili di vita e le tradizioni, mentre con “cultura Wolof” si fa riferimento agli aspetti che contraddistinguono il gruppo etnico che vive tra Gambia, Mauritania e Senegal. In aggiunta, il termine è spesso associato al concetto di “sapere”, denotando il compendio di conoscenze posseduto da un individuo (una persona di grande cultura), o un periodo storico specifico (la cultura del Romanticismo), o da un ceto sociale o ambiente particolare (la cultura aristocratica o contadina) o per limitare la sua diffusione (cultura d’*élite*) (La Forgia 2014).

1.5.1 – Dialogo interculturale: abbattere le barriere per una comunicazione riuscita

Con il fondamento della comunicazione interculturale e la comprensione del concetto di cultura, ci addentriamo ora nei meandri delle interazioni tra un italofono e un ispanofono. Nei prossimi paragrafi, sviscereremo le barriere culturali, linguistiche e sociologiche che emergono quando queste due ricche culture si intrecciano. Lo scopo è cogliere le sfumature linguistiche, le dinamiche sociali peculiari e le complessità di tali incontri, cercando di analizzare eventuali ostacoli per promuovere una comunicazione più efficace e inclusiva.

Spesso si trascura e fraintende l’importanza dell’aspetto sonoro della comunicazione, equiparabile a quella della dimensione visiva. La sua rilevanza è evidente fin dall’inizio e poiché la sua analisi avviene in modo implicito, si potrebbe affermare quasi scherzosamente che “l’abito fonologico fa il monaco”. Un osservatore inglese potrebbe interpretare come una lite una conversazione serena tra due italiani, poiché il tono di voce e il reciproco interrompersi, comuni nel contesto italiano, potrebbero essere considerati segni di litigio oltre Manica (Balboni 2007).

Nelle culture mediterranee, soprattutto in quelle greca, spagnola e nell’Italia meridionale, un tono di voce elevato spesso indica partecipazione e coinvolgimento. Al contrario, in molte parti d’Europa e in Oriente, dove la tendenza al sussurro è in aumento, la ricca vocalità delle lingue latine potrebbe risultare inusuale o addirittura indesiderata. In tal senso, considerando anche il ricorso degli italiani a gesti energici, a espressioni facciali vivaci e a una comunicazione talvolta invadente, potremmo comprendere che un tono di voce elevato possa contribuire a rafforzare l’etichetta di “aggressività” che talvolta ci viene attribuita (Balboni 2007).

Anche la velocità dell’eloquio è spesso trascurata, infatti essa si può configurare come una forma di “violenza” nei confronti dell’ascoltatore. Risulta dunque affascinante osservare come differenti culture affrontino tale dinamica comunicativa. Gli inglesi e gli statunitensi sembrano ignorare questo

impatto, mantenendo un ritmo incalzante nella loro espressione. Per converso, cinesi e italiani quando parlano con individui stranieri, si sforzano di rallentare il ritmo, dimostrando un atteggiamento collaborativo. Curiosamente, i francesi associano spesso la rapidità del parlato a una mancanza di autocontrollo, formulando giudizi negativi nei confronti di chi adotta simile approccio. L'invito a rallentare il ritmo della conversazione può essere una mossa strategica perché induce l'interlocutore a spostare parte della sua attenzione dal "cosa" viene detto al "come". Una tale richiesta attenua il divario percettivo tra madrelingua e straniero (Balboni 2007).

Un aspetto critico che non possiamo ignorare non riguarda la mera selezione delle parole – benché sia un'arte delicata all'interno di ogni cultura – bensì come l'impiego di una terminologia specialistica, di tecnicismi, di sigle, possa costituire un'arma a doppio taglio nella comunicazione interculturale. Molte persone posseggono il malvezzo di affastellare un lessico tecnico inglese per risultare meno fumose nella propria esposizione e per trasmettere un'immagine moderna e positiva. Tuttavia, questa pratica spesso risulta più ridicola che efficace. In Spagna, ad esempio, l'uso pletorico di anglicismi non genera un impatto positivo negli interlocutori poiché gli ispanofoni preferiscono utilizzare gli equivalenti in lingua spagnola per esprimere concetti tecnici, come *ordenador* o *programa*, per computer o software. A tal proposito, un altro aspetto interessante si rende manifesto nella tendenza di ciascuna lingua ad adattare, secondo le proprie regole, la pronuncia inglese. Evidentemente ci sono buone possibilità che la parola tecnica dell'attuale lingua franca usata da un addetto ai lavori italiano, non solo corre il rischio di risultare incomprensibile agli stranieri, ma trasmette anche un'impressione di imprecisione. Se paragoniamo in questo senso ispanofoni e italofoeni, notiamo che quando i primi impiegano un termine inglese tendono ad adattare vigorosamente la pronuncia, a volte raggiungendo esagerazioni che per gli italiani possono apparire addirittura comiche. Viceversa, gli italiani cercano di pronunciare gli anglicismi con un accento più vicino alla lingua originale, risultando talvolta altisonanti agli orecchi degli spagnoli (Balboni 2007; Caon *et al.* 2023).

Inoltre, le differenze culturali nella gestione del dialogo tra un madrelingua italiano e uno spagnolo si manifestano in modo evidente nell'ambito scolastico e professionale. La delicata fase del passaggio dal "lei di cortesia" al "tu" è gestita in modo sensibilmente diverso: se nelle istituzioni educative italiane prevale una maggiore formalità, con gli studenti che tendono a utilizzare il "lei di cortesia" per rivolgersi ai docenti, in Spagna si assiste a una maggiore familiarità, con un passaggio più rapido al "tu". Analogamente, negli incontri di affari, sebbene inizialmente si adotti un registro formale in entrambi i Paesi, in Spagna la transizione verso un tono più colloquiale è solitamente più celere, mentre in Italia si tende a preservare un certo distacco per un tempo più prolungato (Caon *et al.* 2023).

La pragmatica della comunicazione interculturale evidenzia come la scelta del livello di formalità vari significativamente tra Italia e Spagna. Nel contesto accademico italiano, adottare la formalità del “lei di cortesia” o “voi” tra docenti e studenti riflette una marcata deferenza che sottolinea una distanza comunicativa che rispecchia i distinti ruoli e una percezione gerarchica dell’interazione (“verticale”). In ambito universitario ispanofono, il corrispettivo *usted/ustedes* è meno comune. Nonostante il contesto sia formale, la percezione dei ruoli non è così distante. In Paesi come Cuba, Messico, Spagna o Perù, si utilizza comunemente il *tú/vosotros*, mentre in Argentina, Paraguay o Uruguay viene preferito il *voseo (vos/ustedes)*, corrispondente al *tú/vosotros* del castigliano iberico. Nelle Isole Canarie, come anche in Guatemala, è comune usare il plurale *ustedes* in sostituzione del pronome *vosotros*, combinando in qualche modo trattamenti formali e contesti informali, talvolta familiari. In queste situazioni, non sono tanto i pronomi quanto il registro e il tono dell’interazione a delineare la distanza comunicativa tra formalità e informalità (Bertozzi *et al.* 2021).

Le dinamiche delle interruzioni e della conclusione di un incontro presentano alcune similitudini in Italia e in Spagna. Se nel mondo anglosassone, l’atto di interrompere chi ha la parola è visto come negativo e poco cortese, italiani e spagnoli condividono un ampio margine di accettabilità delle interruzioni, recepite come segno di interesse e partecipazione. Meno i contesti sono formali e più le interruzioni sono comuni, in quanto costituiscono un vero e proprio supporto alla costruzione del discorso. Per quanto concerne la conclusione di un incontro, in entrambe le culture emerge la consuetudine secondo la quale colui che coordina o ha convocato l’incontro ha la responsabilità di indicarne la fine. Spesso ciò avviene in modo esplicito con espressioni come *bueno, pues habrá que irse* (“beh, dai, bisognerà andare via”, in cui è da notare la struttura impersonale) o con un *venga, vale* (“ok, d’accordo”). In alcuni casi, la conclusione può essere suggerita con un modo meno diretto, ad esempio proponendo una data per un prossimo incontro (Caon *et al.* 2023).

Come dimenticare poi due elementi essenziali che definiscono il tessuto delle comunicazioni tra italiani e spagnoli: i silenzi e i titoli. Nella seguente analisi, basata su queste sfumature, emerge un panorama ricco di dettagli intricati che plasmano il modo in cui avviene la comunicazione tra individui appartenenti alle due culture (Caon *et al.* 2023).

Nei dialoghi tra spagnoli e italiani, i silenzi nel mezzo della conversazione possono creare imbarazzo. Mentre in Italia spesso si risponde con un “bene” o un “e così insomma...”, in Spagna esistono espressioni come *ha pasado un ángel* (è passato un angelo⁶) per addolcire il silenzio imbarazzante. In entrambe le culture in questi momenti sarà strategico che lo straniero si prepari

⁶ L’espressione non trova un’equivalenza in italiano.

alcuni argomenti già “preconfezionati” o alcuni aneddoti (molto graditi dagli spagnoli) da poter sfoderare in caso di necessità (Caon *et al.* 2023).

Un capitolo a sé è rappresentato dall’uso dei titoli, una pratica che varia significativamente tra Italia e Spagna. In Italia, i titoli di studio sono spesso utilizzati come parte integrante della presentazione personale. Per converso, in Spagna, l’impiego dei titoli rischia di essere percepito come una sorta di stratificazione sociale. Gli spagnoli preferiscono spesso un approccio più informale, utilizzando il nome o il cognome anteceduto da *Señor* o *Señora* (signore o signora). In Italia, il titolo di “dottore” è ormai generalizzato anche da chi è in possesso di una laurea triennale. Una pratica che potrebbe suscitare curiosità o persino smarrimento tra gli spagnoli, poiché in Spagna il titolo di “dottore” è riservato a chi ha completato un dottorato di ricerca o è Dottore in medicina. In Spagna il titolo di *licenciado* è l’equivalente del laureato italiano, ma raramente viene utilizzato al momento delle presentazioni (Caon *et al.* 2023).

Sempre a livello generale, gli spagnoli appaiono più diretti e più espliciti degli italiani poiché questi ultimi tendono a non essere eccessivamente netti. In tale contesto, un aspetto interessante è la divergente percezione delle lamentele: in Spagna sono meno socialmente accettate, mentre in Italia possono costituire addirittura un argomento di conversazione (Caon *et al.* 2023).

Poste tali doverose premesse, proponiamo ora un’analisi delle possibili problematiche di comunicazione interculturale che possono sorgere tra spagnoli e italiani in contesti specifici come inviti a cene, *cocktail* o *party* (Caon *et al.* 2023).

In Spagna e in Italia, l’invito a cena o ad una festa non include comunemente l’indicazione dell’orario di conclusione, ma solo quello di inizio. Tuttavia, sussistono differenze culturali significative nella gestione degli orari e delle aspettative. Più precisamente, in Spagna è richiesta la puntualità per cene di lavoro o tra conoscenti, mentre tra amici si tollera un ritardo di trenta minuti. In Italia, invece, l’arrivo puntuale è apprezzato anche nelle relazioni interpersonali più strette. La divergenza nell’orario di conclusione delle cene (mezzanotte per gli italiani, tra le due e le tre di notte per gli spagnoli) può creare malintesi e richiede chiarezza fin dall’inizio per evitare fraintendimenti, poiché un interlocutore spagnolo potrebbe sentirsi offeso se un italiano si congeda attorno alla mezzanotte (Caon *et al.* 2023).

La pratica di consumare un pasto tutti insieme seduti a tavola è comune in entrambi i Paesi, a meno che la situazione non richieda la partecipazione in piedi, come avviene ad esempio in un *buffet*. Nel caso in cui ci siano bambini, potrebbe essere consentito loro di iniziare a mangiare prima o anche in piedi. Allo stesso modo, sia in Italia sia in Spagna, non è comune iniziare i pasti con frasi o ringraziamenti religiosi, a meno che non ci si trovi in una famiglia particolarmente credente. Il brindisi

è una pratica condivisa, ma se in Spagna è accettato augurare “buon appetito” con l’espressione *¡qué aproveche!*, in Italia l’augurio non viene accolto positivamente dal galateo (Caon *et al.* 2023).

Per quanto riguarda gli argomenti di conversazione, in Spagna si evita di discutere di politica o di religione; in Italia, sebbene non siano argomenti tabù, è consuetudine evitarli durante i pasti. Gli affari possono essere affrontati, ma spesso durante la fase successiva al pasto, conosciuta come *sobremesa* in Spagna, dove i commensali rimangono seduti per conversare (Caon *et al.* 2023).

1.6 – Alla scoperta dell’insegnamento della comunicazione interculturale: possibile o impossibile?

Vale la pena ricordare che la cultura è l’insieme dei modelli culturali che una comunità adotta per soddisfare bisogni di natura fondamentale, quali nutrirsi, proteggersi dal freddo, riprodursi e vivere in gruppo. Dal momento che cresciamo immersi nei modelli della nostra cultura, spesso ne siamo inconsapevoli. Ciò che percepiamo come naturale – basti pensare alla presenza di un capofamiglia anziché di una capofamiglia o il non ricorrere alla violenza verso chi non è della stessa opinione – è in realtà il risultato di una costruzione culturale (Balboni 2007).

Alla luce di tale premessa, l’insegnamento della comunicazione interculturale appare imprescindibile nell’era della globalizzazione. Nella seguente disamina esploreremo le prospettive, i metodi e l’efficacia dell’insegnamento della comunicazione interculturale, cercando di rispondere alla seguente domanda: è possibile insegnare con successo a comprendere e a districare le complessità delle interazioni tra culture diverse?

La risposta all’interrogativo è secca: no. L’insegnamento della comunicazione interculturale è di difficile attuazione per fattori qualitativi e quantitativi. *In primis*, l’oggetto della disciplina è in continua evoluzione a causa dei *mass media*, della conoscenza reciproca in costante aumento, del turismo, oltre che per l’evoluzione interna di ogni cultura. La molteplicità di culture esistenti solleva un punto interrogativo sulla reale possibilità di indagare in modo esaustivo i problemi interculturali tra tutte le culture esistenti, portando a mettere in discussione la validità stessa di una simile incognita nella sua portata estensiva. In sintesi, emerge l’imperscrutabilità dell’insegnamento diretto della competenza comunicativa interculturale. Tuttavia, appare plausibile fornire un modello guida per l’acquisizione di tale competenza. Tale modello, anziché impartire conoscenze definitive, agisce come strumento per comprendere la complessità delle interazioni interculturali (Balboni 2007). Hofstede (1991) afferma:

L'acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale passa attraverso tre fasi: consapevolezza, conoscenza e abilità. Tutto comincia con la consapevolezza: il riconoscere che ciascuno porta con sé un particolare software mentale che deriva dal modo in cui è cresciuto, e che coloro che sono cresciuti in altre condizioni hanno, per le stesse ottime ragioni, un diverso software mentale. [...] Poi dovrebbe venire la conoscenza: se dobbiamo interagire con altre culture, dobbiamo imparare come sono queste culture, quali sono i loro simboli, i loro eroi, i loro riti [...]. L'abilità di comunicare tra culture deriva dalla consapevolezza, dalla conoscenza e dall'esperienza personale (Hofstede 1991: 230-231).

L'interculturalità è un atteggiamento che riconosce e celebra la ricchezza intrinseca nella diversità, senza cercare di appiattire, ma di facilitare un'interazione armoniosa tra culture differenti. Educare all'arte della comunicazione interculturale implica sia dotare gli studenti delle competenze necessarie per evitare conflitti involontari derivanti dalle differenze culturali, sia promuovere individui in grado di sostituire le "pulizie etniche" di cui l'uomo è stato capace con la curiosità, il rispetto e l'interesse per soluzioni al di fuori dei propri schemi culturali (Balboni 2007).

Come asserisce Balboni (1999), per uno studente la modalità formativa più comune nel campo delle lingue straniere si basa su un apprendimento auto-diretto e continuo. La stragrande maggioranza di coloro che operano in aziende, istituzioni diplomatiche e università si è formata mediante due esperienze: l'insegnamento in aula e le simulazioni strutturate e controllate. Per quanto riguarda il primo, nel sistema educativo italiano e nei corsi di formazione aziendale, la modalità di insegnamento ritenuta naturale implica che chi "sa" condivida la propria conoscenza con chi "non sa", con la parola o con l'ausilio di materiali visivi. Tuttavia, la comunicazione interculturale non può essere insegnata in modo tradizionale. La lezione frontale può essere utile come sensibilizzazione al problema e per fornire strumenti di analisi e catalogazione. Senza una metodologia specifica, le lezioni frontali possono essere paragonate alle dimostrazioni di periti informatici che, con un *click* veloce su icone e bottoni, spiegano al cliente come funziona un programma. Di primo acchito, sembra che l'utente abbia capito, ma una volta che il tecnico se ne va, potrebbe trovarsi incapace di avviare il programma. Le simulazioni strutturate, invece, costituiscono il metodo all'ultimo grido e sono state importate dalla tradizione formativa statunitense, oltre che ampiamente adottate nei corsi aziendali. Nonostante l'impiego sempre più capillare del fascinoso termine inglese *roleplay*, tale approccio suscita ancora qualche riserva. D'altro canto, l'implementazione dei giochi di ruolo interculturali risulta impraticabile poiché sarebbero intrinsecamente falsi. I problemi interculturali derivano infatti da una cultura inconscia e da meccanismi di cui non siamo consapevoli. Diversamente, nelle simulazioni si opera solamente su aspetti di cui si è consapevoli e che sono stati portati alla luce volontariamente.

In definitiva, né la modalità tradizionale né quella innovativa risultano funzionali all'insegnamento della competenza comunicativa interculturale. In accordo con il pensiero di Wilhelm von Humboldt riguardo all'insegnamento delle lingue straniere, potremmo parafrasare le sue parole affermando che non è possibile insegnare la comunicazione interculturale, tuttavia ciò non preclude che si possano creare le condizioni per favorirne lo studio (Balboni 1999).

1.6.1 – L'importanza della cultura nell'apprendimento di una lingua straniera

Dopo aver trattato la comunicazione interculturale, il concetto di cultura, le similitudini e le dissonanze socioculturali tra italiani e spagnoli, procederemo ora a enucleare gli elementi culturali nell'apprendimento di una lingua. A questo punto è essenziale, in via propedeutica, sottolineare che il seguente approfondimento non deve essere confuso con l'insegnamento diretto della comunicazione interculturale, dato che – come affermato – tale competenza non può essere insegnata nel senso tradizionale.

Sembra che tra i docenti che si dedicano all'insegnamento delle lingue ci sia una comunione d'intenti sul fatto che lo studio di una lingua straniera debba essere inevitabilmente legato allo studio della cultura dei popoli che la parlano. Di conseguenza, si parla spesso di integrazione della cultura nella lezione di lingua. Tuttavia, nel campo della metodologia, ci sono idee divergenti su come dovrebbe essere integrata nell'insegnamento (Martínez Arbelaiz 2003). Su queste linee di riflessione, Miquel López e Sans (1992), consci che il concetto di cultura include una serie di fenomeni molto eterogenei, distinguono tra:

- *Cultura con mayúscula;*
- *Cultura a secas;*
- *Cultura con k.*

La *cultura con mayúscula* comprenderebbe il compendio di conoscenze sulla geografia, il sistema politico e la storia, così come le correnti artistiche e letterarie. Quella che, invece, Miquel López e Sans (1992) chiamano *cultura a secas* rappresenterebbe “la conoscenza operativa che i nativi possiedono per orientarsi in situazioni concrete, per essere attori efficaci in tutte le possibili situazioni di comunicazione e partecipare adeguatamente alle pratiche culturali quotidiane” (Miquel López *et al.* 1992; tr. it.: 15-21). A tal proposito, Martínez Arbelaiz (2003), riprendendo le parole di Iglesias Casal (2000), lascia intendere nel seguente passaggio che:

Comprendere il contesto culturale della comunicazione è spesso fondamentale per decodificare correttamente un messaggio. Pensiamo, ad esempio, ad affermazioni come “tenemos que comer juntos alguna vez o bueno, pues adiós, ya te llamaré” (“Dobbiamo mangiare insieme qualche volta o Bene, arrivederci, ti chiamerò”). Vuole il parlante stabilire davvero un appuntamento o semplicemente desidera essere educato e rendere meno fredda la separazione? Per la maggior parte degli spagnoli è una semplice formula di commiato. Per un tedesco rappresenta quasi sempre la formulazione di un impegno che deve essere rispettato. E già abbiamo il primo fraintendimento: uno spagnolo completamente incurante di quel “ti chiamerò” e un tedesco offeso, in attesa al telefono, pensando probabilmente “questi spagnoli non hanno né memoria né parola!” (Iglesias Casal 2000; tr. it.: 587).

Infine, si teorizza che la cultura denotata con la lettera “K” implichi la competenza nel riconoscere l’identità sociale o culturale di un interlocutore e nel modulare il proprio registro linguistico in accordo con le sue peculiarità. Una dimostrazione di ciò sarebbe saper discernere il gergo utilizzato dai più giovani. Pertanto, la sfida per l’insegnante di lingue che si impegna ad affrontare i tre ambiti culturali è considerevole, soprattutto nel caso del castigliano, parlato da oltre cinquecento milioni di persone (Martínez Arbelaiz 2003).

A corollario di quanto sostenuto, è difficile che un libro di testo e un lavoratore della conoscenza possano fornire una visione a 360° di tutte le credenze, i valori o i modelli culturali del mondo ispanico o della Spagna o di una sua parte. Al contempo, perseguire l’intento di proporre una visione frammentaria agli studenti sarebbe uno sforzo vano, dato l’incessante fluire delle culture. Un obiettivo meno ambizioso e forse più incisivo è quello di offrire ai discenti l’opportunità di coltivare la loro capacità di sondare la complessità culturale e stimolarne la curiosità sulla realtà circostante (Martínez Arbelaiz 2003).

1.6.2 – Divergenze culturali tra l’Italia e il mondo ispanofono: una sfida per l’interprete

Nel caso di un interprete che lavora nella combinazione linguistica italiano-spagnolo, la competenza nella comprensione delle peculiarità delle culture in contatto, unita alla capacità di individuare *cliché* e preconcetti reciproci, diventa cruciale. Con tutta certezza, esistono forti legami tra la Spagna e l’Italia. Nessuno mette in discussione il fatto che abbiamo radici comuni, tradizioni condivise, siamo uniti da retaggi culturali, parliamo lingue affini e siamo anche vicini sulla cartina geografica, i nostri migranti hanno addirittura intrapreso insieme lunghi viaggi alla ricerca di una vita migliore. L’antropologia linguistica e la comunicazione interculturale ci insegnano che, sebbene

esistano numerosi elementi comuni tra le diverse culture, la percezione del mondo e di sé stessi è un fenomeno altamente variabile e influenzato da fattori culturali e individuali (Bertozzi *et al.* 2021).

Come sottolinea Poyatos (1994), lo strumento fondamentale a cui l'interprete fa affidamento per costruire la struttura del proprio lavoro contrastivo è la padronanza dei repertori culturali e delle loro espressioni linguistiche. Come riportato da Bertozzi (*et al.* 2021), Muñoz Martín (1995) afferma che:

la actividad mental de mediar se basa en dos capacidades humanas innatas y universales, implicadas también en el uso de una sola lengua natural: la conceptualización y la comparación. [...] El proceso [de mediación] es sobre todo intuitivo, por lo que los mediadores no suelen ser conscientes de la mayoría de las operaciones mentales [activadas]. [...] Esto implica que los mediadores, más que bilingües, suelen ser biculturales, si es que se puede hacer esta distinción⁷. (Muñoz Martín 1995: 176-177).

La biculturalità, in questo contesto, può essere definita come il compendio di conoscenze teoriche ed esperienziali su cui poggiano le modalità di impiego dei codici linguistici. Si tratta di una sorta di assetto comunicativo indispensabile per svolgere con successo la professione dell'interprete. Questo concetto è intrinsecamente legato alla "Teoria della cultura" proposta da Hall (1989). L'impalcatura gerarchizzata di tale teoria si avvale della metafora dell'*iceberg* per rappresentare visivamente la complessità dei sistemi culturali. L'unica parte emersa dell'*iceberg*, ovvero la punta, corrisponde agli artefatti culturali, quindi gli aspetti più tangibili di una cultura, come i comportamenti linguistici e sociali. Al di sotto di questa superficie, si cela una complessa rete di norme, percezioni, principi e valori impliciti, che costituiscono la base fondante e la maggior parte della massa critica della struttura (Bertozzi *et al.* 2021).

Come propone Bertozzi (*et al.* 2021), ci accingiamo ora a esaminare alcune differenze culturali che potrebbero causare potenziali fraintendimenti all'interno di un dialogo tra un italofono e un ispanofono (ci si concentrerà, salvo diversa specificazione, sulla variante peninsulare). Si farà il punto su due aspetti quali la percezione di tempo e spazio e il concetto di bellezza:

⁷ Traduzione a cura di Arnetoli A.: L'attività mentale della mediazione si basa su due capacità umane innate e universali, coinvolte anche nell'uso di una singola lingua naturale: la concettualizzazione e il confronto. Il processo di mediazione è soprattutto intuitivo, quindi i mediatori non sono di solito consapevoli della maggior parte delle operazioni mentali attivate. Ciò implica che i mediatori, più che bilingui, sono spesso biculturali, se si può fare questa distinzione.

il tempo non viene percepito allo stesso modo e, di conseguenza, viene espresso diversamente. Le definizioni e i saluti che riguardano una intera giornata non coincidono necessariamente con l'ora segnata da un orologio: in spagnolo non abbiamo buena mañana, bensì buenos días (Spagna) o buen día (Argentina o Messico, ad esempio), con un uso più limitato nel tempo rispetto al “buongiorno”; il concetto di mediodía (“mezzogiorno”) non riguarda le ore 12.00, ma piuttosto il momento della pausa pranzo (14.00-15.00); il “primo pomeriggio” (la hora de la siesta) o “pomeriggio” non coincidono precisamente con la tarde (usata fino al calar del sole), che spesso diventa “serata” in italiano (anche dopo il tramonto e oltre). Se parliamo della notte, “buona serata” e buenas noches sono diversi come saluti; il primo contiene un arco temporale più ampio, il secondo si usa come saluto solo dopo il tramonto o per andare a dormire, momento in cui la “buona notte” entra in gioco. Il tempo e le sue espressioni hanno poco a che vedere con l'orologio, ma bensì con le fasi della giornata e come concepiamo l'organizzazione e le attività che si svolgono in essa. A questo riguardo, l'italiano ha una tendenza “amabile”, augurando il meglio in ogni attività: buona visione (se si sta per guardare un film), buona pausa caffè, buona lezione, buona lettura, buon inizio, buona conclusione, buon lavoro e così via. Nessuno di questi saluti ha un corrispondente in spagnolo, e quanto meno “buon lavoro”, semplicemente perché questi automatismi conversazionali non esistono. Semmai, al loro posto, potremmo sentire “ah, muy bien, venga, hasta luego”, oppure “que aproveche” se si tratta della pausa caffè, o “que te sea leve” se si tratta di lavoro (Bertozzi *et al.* 2021: 302).

Nel contesto delle concezioni culturali, anche il concetto di bellezza rivela interessanti sfumature linguistiche. Mentre in italiano le parole “bella” e “bellissima” sono ampiamente utilizzate, il corrispettivo ipotetico *bella* in spagnolo emerge timidamente nella variante argentina (insieme a *linda* o *hermosa*), mentre in Spagna il suo impiego è prevalentemente letterario; al suo posto si preferiscono termini come *bonita*, *guapa*, *hermosa*, *linda*, *mona*, e l'opzione *preciosa*, che potrebbe corrispondere a “bellissima”. Si registra un uso meno frequente delle forme superlative nello spagnolo rispetto all'italiano. Esemplificando il concetto di bellezza, potremmo affermare che l'espressione “il Belpaese” incapsula significativamente questo repertorio culturale (Bertozzi *et al.* 2021).

In tale cornice, si ritiene necessario sottolineare che la posizione comunicativa del parlante italiano all'interno di un riferimento comune presenta nette discrepanze rispetto a quella adottata da un ispanofono. Nei discorsi tenuti dai politici italiani, per esempio, è possibile rintracciare espressioni quali “gli italiani hanno bisogno di”, “gli italiani non accettano queste misure”, assumendo una posizione esterna alla collettività, pur facendone parte. In spagnolo, invece, i parlamentari tendono a esprimersi in modo inclusivo: *los españoles debemos exigir políticas públicas más ambiciosas para erradicar la pobreza infantil y garantizar el bienestar de nuestros niños* oppure *la transición*

ecológica requiere que todos los actores sociales tengamos voz y voto en la elaboración de políticas energéticas y ambientales (Bertozzi *et al.* 2021).

In ultima analisi, il frequente uso della forma passiva in italiano riflette diverse posizioni assunte dal parlante. Ad esempio, l'espressione "Questi moduli vanno compilati così" implica varie sfumature che riguardano il "come" e il "perché" della compilazione dei moduli. In spagnolo, questi meccanismi grammaticali non sono comuni nelle interazioni orali e la forma passiva appare raramente, prediligendo invece la cosiddetta *pasiva refleja* (*se* + verbo transitivo), più comune nei testi scritti e soprattutto nell'ambito giuridico (Bertozzi *et al.* 2021).

Allo stato dell'arte, il capitolo inaugurale costituisce un'esplorazione delle intersezioni tra la scienza del linguaggio e i processi cognitivi. In particolar modo, nell'età del Positivismo – un periodo in cui la figura dello scienziato è magnificata – si incrementa l'interesse nel congiungere lo studio del cervello e delle lingue. Inoltre, attraverso le teorie di illustri linguisti quali Saussure, Jakobson, Chomsky, Humboldt e Sapir-Whorf abbiamo enucleato la profonda interrelazione tra cultura, lingua e pensiero.

Sulla scorta del pensiero di Humboldt, che considerava le lingue come prismi che riflettono la realtà, abbiamo altresì sviscerato il tema della traduzione. Sono stati analizzati i cinque assiomi della comunicazione promossi dagli esponenti della Scuola di Palo Alto che ci hanno permesso di preparare il terreno per una disamina sugli elementi della comunicazione non verbale, in particolar modo tra italiani e spagnoli. In ultima battuta, è stata compiuta una disquisizione sulla comunicazione interculturale e sulla possibilità del suo insegnamento; la risposta che ne abbiamo tratto è negativa, pur riconoscendone la grande rilevanza nell'era del villaggio globale.

Con tali premesse, nel secondo capitolo toccheremo con mano una disciplina che ha segnato uno spartiacque storico: la glottodidattica. Esploreremo l'impatto delle emozioni, della motivazione e della memoria. Proveremo a rispondere a un quesito riguardante l'autonomia dell'alunno e, infine, concluderemo con un *excursus* sull'evoluzione dell'insegnamento dello spagnolo nel Belpaese dopo aver studiato il concetto di interlingua e le conseguenti implicazioni della fossilizzazione per coloro che studiano questa affascinante lingua.

CAPITOLO 2 – SAPERE E POTERE: DALLA GLOTTODIDATTICA ALL’EVOLUZIONE DELL’INSEGNAMENTO DELLO SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA

2.1 – La glottodidattica e la componente emotiva

Balboni (2002) definisce la glottodidattica come la scienza dell’educazione linguistica. Essa si occupa delle sfide teoriche e pratiche legate all’insegnamento delle lingue, spaziando dalle classiche alle etniche, dalle materne alle straniere. In una società in cui la competenza nelle lingue straniere è sempre più imprescindibile, tale disciplina ha il compito di promuovere proposte didattiche atte a creare le condizioni ottimali per l’apprendimento linguistico (Daloiso 2005).

La glottodidattica – nella sua fase iniziale – raccomandava che l’insegnamento dell’italiano come lingua madre si concentrasse in particolar modo sul trasmettere la lingua *standard*, basata su modelli letterari tradizionali e rispettando con rigore draconiano le regole grammaticali. Di conseguenza, in questa congiuntura storica, l’insegnamento della lingua seconda assomigliava, in una certa accezione, all’insegnamento del latino, con un approccio improntato alla traduzione e alla correttezza formale. Tuttavia, nel corso del XX secolo, il modello d’insegnamento citato poc’anzi si rivela inadeguato per rispondere alle molteplici e differenziate esigenze della società contemporanea (Daloiso 2005).

Nel contesto di acquisizione di una seconda lingua si sviluppano dei sub-sistemi neuronali che processano il nuovo codice linguistico. Com’è facile intuire, la velocità e l’efficienza di attivazione di tali sottosistemi dipendono da un ventaglio di fattori, quali l’età iniziale dell’apprendimento della lingua che ci si propone o ci viene imposto di studiare, la frequenza di esposizione a questa e le effettive possibilità d’uso del codice linguistico (Daloiso 2009).

A tal proposito, occorre rammentare che far abituare l’orecchio alla lingua straniera fin dalla tenera età è un argomento quanto mai attuale non solo nel contesto glottodidattico e neurolinguistico, ma soprattutto a livello politico; basti considerare che il Consiglio d’Europa lo ha identificato come un prerequisito ineludibile per la formazione della cittadinanza europea (Daloiso 2009).

Dati gli elevati livelli di plasticità cerebrale nel ciclo prescolare, far passare in secondo piano le competenze linguistiche e pragmatiche andrebbe a demerito dei contesti che si occupano di educazione plurilingue. Nelle fasi avanzate della scuola primaria e in misura crescente nella scuola media e superiore, anche la competenza metalinguistica – comprensione chiara e consapevole delle regole di funzionamento di un idioma – assume un ruolo pivotale. Data la difficoltà di raggiungere un livello di competenza linguistica equiparabile a quello di un madrelingua bisogna lavorare sul

versante metalinguistico. Diverso è, invece, lavorare con adulti poiché le dimensioni linguistiche prioritarie da sviluppare dipendono dalle aspettative e dagli obiettivi di questa rosa di studenti. Se pensiamo ai contesti professionali, la competenza pragmatica può rivestire un ruolo prioritario, dato che errori comunicativi e socio-pragmatici possono causare conflitti e fraintendimenti interculturali più gravi rispetto a imprecisioni strettamente linguistiche (Daloiso 2009).

Un'altra sosta di riflessione è dedicata alla componente emotiva. È risaputo che le emozioni degli studenti possono condizionare pesantemente i circuiti neurali coinvolti nell'acquisizione e nell'uso delle lingue, pertanto, non sarà inane battersi affinché i discenti studino in un ambiente di apprendimento non solo coinvolgente, ma anche sicuro e stimolante. Infatti, va da sé che uno stato emotivo positivo facilita la comprensione, la memorizzazione e l'uso della lingua di studio. Al contrario, la tensione, l'insicurezza o la mancanza di coinvolgimento emotivo possono osteggiarne il processo. A sostegno di tale tesi, la creazione di un contesto che incoraggi una connessione emotiva positiva con la lingua agevola l'apertura mentale degli studenti e rende più fluido e naturale il processo di apprendimento. Perché ciò accada, è fondamentale che sia mantenuto un equilibrio tra un ambiente che infonda la sicurezza nel discente e metodi didattici che siano al contempo una sfida per lo stesso. E non è tutto: gli studenti si impegnano in un'attività solo se percepiscono che è realizzabile, ovvero quando sentono di riuscire nel guanto lanciato. Parimenti, le attività dovrebbero essere adeguate alle capacità linguistico-comunicative degli alunni, considerando anche il livello cognitivo (Daloiso 2009).

Sarebbe dunque errato sottovalutare il rapporto tra lo studente e la sua guida, che deve essere basato sulla fiducia reciproca: solo in questo modo, l'alunno interpreterà l'errore come un'opportunità di crescita e non come un giudizio da parte dell'insegnante. Questo principio è particolarmente critico durante l'adolescenza e nell'età adulta perché, se l'alunno è sensibile ai giudizi emessi dal coetaneo, l'adulto instaura un meccanismo di difesa atto a preservare la posizione e l'immagine sociale raggiunte, riconosciute e sviluppate (Daloiso 2009).

In definitiva, l'apprendimento progredisce quando gli studenti sono spronati a superare il livello attuale delle loro competenze e conoscenze. A tal fine, le attività didattiche devono essere progettate per valorizzare ciò che gli studenti hanno già appreso, contribuendo al loro senso di riuscita in sincronia con sfide che promuovano lo sforzo cognitivo e rafforzino le loro competenze (Daloiso 2009).

2.1.1 – L'apprendimento linguistico: tra attenzione e memoria

L'apprendimento linguistico richiede al discente di profondere notevoli sforzi di attenzione. L'attenzione è un insieme complesso di processi neuropsicologici distinti, tra i quali si annoverano l'*arousal*, l'attenzione sostenuta, l'attenzione selettiva esogena, l'attenzione selettiva endogena e l'attenzione distribuita che tratteremo, in modo compendiario, nel prossimo paragrafo (Daloiso 2009).

L'*arousal* o sollecitazione è la fase iniziale che stabilisce un livello di attivazione generale del sistema nervoso. L'attenzione sostenuta consiste, invece, nel mantenere una concentrazione alta per un periodo di tempo prolungato. L'attenzione selettiva può manifestarsi in due modalità: esogena ed endogena. La prima si verifica quando degli stimoli ambientali attivano i recettori sensoriali del soggetto in modo involontario. Per converso, nell'attenzione selettiva endogena, la persona decide consapevolmente su cosa concentrarsi e quali informazioni elaborare in modo più approfondito. In situazioni che richiedono la gestione di diverse fonti di informazione simultaneamente, entra in gioco l'attenzione distributiva (Daloiso 2009).

Per massimizzare l'efficacia delle attività didattiche, è essenziale evitare problemi di interferenza strutturale. A titolo esemplificativo, quando un docente propone la visione di una sequenza video per migliorare l'ascolto, è consigliabile evitare attività di comprensione durante la visione, perché potrebbe generarsi una sovrapposizione tra competenze di comprensione orale e scritta. In alternativa, gli studenti possono inizialmente leggere l'esercizio scritto per comprenderne la consegna, concentrarsi successivamente sul brano orale e infine completare le attività basandosi sull'ascolto, gestendo così in modo più efficace le diverse competenze richieste (Daloiso 2009).

Nella nostra vita quotidiana, spesso ci esprimiamo utilizzando frasi quali “ho un vuoto di memoria” o “da giovane avevo una memoria di ferro”. Queste espressioni riflettono comunemente una visione popolare della memoria, comunemente associata alla capacità di memorizzare informazioni in modo esplicito. Nella fattispecie, la memoria esplicita è una memoria a lungo termine che permette di immagazzinare non solo episodi o momenti di vita, ma anche conoscenze semantiche, da qui risulta essere responsabile della conservazione consapevole e controllata delle conoscenze acquisite attraverso lo studio, la ripetizione e la rielaborazione. La memoria implicita, invece, memorizza tutti i complessi comportamenti che il corpo apprende a eseguire – ricorda Fabbro (2004) – sotto forma di automatismi spesso inconsci, come andare in bicicletta (Daloiso 2009).

Nell'ottica di sviluppare la competenza meta-mnemonica, secondo il *Lifelong Language Learning* altrimenti detto apprendimento permanente, lo scopo dell'educazione linguistica – tra gli altri – è quello di promuovere strategie di memorizzazione adeguate. Come riportato dalla testata editoriale

People & Change 360, tale stile educativo valorizza la formazione, descrivendola come un processo di crescita personale che perdura per l'intera esistenza. L'obiettivo è acquisire in modo costante nuove competenze e conoscenze al fine di adeguarsi ai contesti storici in continuo divenire⁸. Alla stregua di tale metodo, lo studente progredisce verso un'autonomia in ascesa nel controllare, gestire e stimolare il proprio percorso formativo. Se quest'ultimo viene ridotto invece al mero sviluppo di abilità comunicative e linguistiche, il discente subisce una battuta d'arresto (Daloiso 2009).

Complessivamente, l'esigenza di creare strategie – oltre ai contenuti – emerge con particolare evidenza oggi. Infatti, le lingue non vengono apprese soltanto tra i banchi di scuola, ma anche in contesti extrascolastici come agenzie di formazione, corsi privati e istituti di lingua e cultura. Tuttavia, il tempo per abbracciare appieno tutte le sfumature linguistiche non è mai abbastanza. Pertanto, diventa fondamentale dotare gli studenti di strumenti metodologici e glottomatetici che possano sostenerli anche oltre i confini della classe (Daloiso 2009).

2.1.2 – La glottodidattica e la qualità dell'*input* linguistico

L'*input* linguistico si definisce, *grosso modo*, come l'insieme di tutte le fonti linguistiche con cui l'apprendente viene a contatto – per via orale e scritta – nella lingua che sta imparando. In definitiva, è considerato la materia prima per l'acquisizione linguistica e ha un'influenza significativa sulla qualità e sulla quantità della competenza linguistica che si sviluppa nel discente (Tale 2016).

Nell'acquisizione della lingua materna, il bambino si trova immerso in un mare di *input* linguistici attinti da contesti spontanei come l'interazione con persone madrelingua. Tuttavia, nell'apprendimento di un codice linguistico estero ci si affida spesso a un insegnante che, non necessariamente nativo, funge da mediatore tra lo studente e la lingua oggetto di studio. Tale dinamica porta racchiusa in sé una elevata responsabilità per il docente poiché una fonte linguistica inappropriata risulta, a tutti gli effetti, fuorviante per chi apprende: fossilizza modelli linguistici non corretti, con effetti esiziali per la pronuncia, per il lessico e anche per la sfera pragmatica (Daloiso 2009). Serra Borneto (1998) arriva ad affermare che “non può esistere un metodo che vada bene per tutte le situazioni che si presentano nella prassi dell'insegnamento, perché varie sono le esigenze e differenti gli attori che vi prendono parte” (Serra Borneto 1998: 18). In altre parole, lo studio dei bisogni del discente permette ai professori di identificare le aspettative, i desideri e le difficoltà –

⁸ *Lifelong Language Learning* in www.peoplechange360.it/people-strategy/development-and-learning/lifelong-learning-che-cosa-e-cosa-sapere-su-apprendimento-permanente/ (26.07.2024).

percepite o reali – degli studenti. Tali elementi fungono da base per la progettazione curricolare (Daloiso 2009).

2.2 – Autonomia degli studenti nell'apprendimento delle lingue straniere

Conoscere il reale grado di autonomia dei propri allievi ad oggi – dopo anni di innovazioni metodologiche e modifiche curriculari orientate verso una pedagogia centrata sullo studente – costituisce un punto interrogativo rilevante (Menegale 2011).

Secondo Menegale (2011) manifestare autonomia nello studio implica la presa di responsabilità totale per il proprio apprendimento. Il discente è autonomo quando determina i contenuti, seleziona i metodi e le tecniche, monitora e valuta in modo indipendente i progressi compiuti. Se l'alunno dispone degli strumenti e delle risorse necessari per accettare questo quanto di sfida, gestire in modo sempre più attivo la propria conoscenza non sarà un problema. In parallelo, la contezza di possedere tale capacità permette al soggetto di sviluppare un elevato senso di autoefficacia.

L'atteggiamento del discente nei confronti dell'autoapprendimento, in generale, e della lingua straniera, in particolare, esercita un'influenza determinante sulla motivazione. In particolare, secondo la teoria dell'autoefficacia coniata da Bandura (1986), la motivazione è influenzata dalle percezioni che uno studente ha di se stesso riguardo alle proprie probabilità di successo. Nonostante in molti manifestino la volontà di essere meno dipendenti, una buona percentuale di studenti si trova in una condizione in cui l'assumersi ulteriori responsabilità non consente di intraprendere un tale slancio (Menegale 2011).

Questo atteggiamento potrebbe derivare da due principali motivi. In primo luogo, vi è la percezione dell'insegnante come la figura responsabile della gestione di tutte le fasi dell'apprendimento, dai contenuti alle metodologie e fino alla valutazione. In seconda battuta, spesso lo studente – come si suol dire – si adagia sugli allori, per usare una metafora. Egli ignora il riconoscimento della propria responsabilità nel dirigere le sue tappe di apprendimento, talvolta esprimendo una preferenza per un approccio che predilige una trasmissione esplicita di informazioni linguistiche. Non è superfluo sottolineare che una dinamica di questo genere permea il sistema educativo da secoli ed è ampiamente condivisa – talvolta in modo implicito – anche da molti insegnanti (Menegale 2011).

Un secondo motivo che chiarisce il perché gli studenti percepiscono una difficoltà nell'assumere un maggiore controllo sul proprio percorso formativo riguarda la loro limitata esperienza nel

comprendere e gestire un processo linguistico. La volontà di prendere le redini del proprio apprendimento – più pronunciata nella teoria che nella pratica – potrebbe riflettere una carenza nello sviluppo delle capacità metacognitive degli studenti (Menegale 2011).

Rebus sic stantibus, per favorire una maggiore autonomia nei discenti, è auspicabile un progressivo “decondizionamento” (Holec 1981) dagli approcci tradizionali all’insegnamento/apprendimento delle lingue straniere. Ciò implica un superamento dei ruoli consolidati di “insegnante onnisciente” e “studente come recipiente passivo”, così come l’eliminazione della convinzione in un metodo di insegnamento ideale (Menegale 2011).

Per invertire la rotta occorre promuovere l’autovalutazione. Il prefisso “auto” contenuto all’interno della parola suggerisce un capovolgimento di ruolo: lo studente assume in parte la prospettiva del docente in quanto osserva con occhio analitico il proprio operato. Le sue azioni si articolano dunque in tre fasi: nella prima, si pone domande riguardo l’efficacia del suo metodo, *ergo* soppesa i frutti e le battute d’arresto derivanti; dopodiché, subentra la fase di monitoraggio, nella quale tiene traccia dei suoi successi e delle difficoltà incontrate, proponendo a se stesso aggiustamenti quotidiani da apportare al suo metodo per ottimizzare i risultati. Dopo aver completato i primi due passaggi, lo studente inizia a programmare i suoi passi successivi. In conclusione, è un’operazione di introspezione, che contribuisce a sviluppare nel discente nuove competenze e conoscenze (Mariani 2013).

2.2.1 – La soglia di attivazione linguistica e i diversi stili di apprendimento

Con acume analitico Daloiso (2009) si interroga su quale sia l’organizzazione neurobiologica delle lingue all’interno del nostro cervello. Tale domanda indirizzerà la nostra ricerca verso uno dei basilari regolatori del processamento linguistico, ovvero la soglia di attivazione linguistica.

Quante volte abbiamo constatato la difficoltà – nostra o di un amico – nell’elaborare la lingua di studio? Tale ostacolo trova origine nel principio della soglia di attivazione linguistica, la quale rende arduo assimilare il nuovo codice linguistico durante le tappe progressive di apprendimento. L’eco di una tale difficoltà si manifesta attraverso problemi di comprensione, lentezza nella produzione linguistica e la necessità di impegnare uno sforzo attentivo e cognitivo superiori. Dal punto di vista neuropsicologico, ciò può essere attribuito al fatto che per la seconda lingua, la soglia di attivazione linguistica è più elevata rispetto a quella della lingua materna, che è già completamente padroneggiata (Daloiso 2009).

Nei seguenti paragrafi si rendono manifesti alcuni stili di apprendimento, offrendo come campione esemplare alcune dicotomie come competizione/collaborazione, intrasoggettività/intersoggettività e indipendenza/dipendenza.

Il desiderio di eccellere nel gruppo classe, ottenere riconoscimenti e lavorare in modo individuale può essere una motivazione spinta da un'indole competitiva. D'altro lato, essere incentrati sul lavoro insieme al compagno o il condividere i compiti, le conoscenze e le esperienze rivela una natura collaborativa. La distinzione tra intrasoggettività e intersoggettività affonda invece le proprie radici sulla percezione che l'alunno ha di sé in relazione all'ambiente e alla cultura di appartenenza. Un individuo che tende all'intrasoggettività predilige l'autoanalisi e l'autovalutazione. D'altra parte, un discente intersoggettivo, che è più socievole e propenso a conoscere gli altri, privilegia apprendere attraverso la condivisione del suo bagaglio culturale. Infine, uno studente con uno stile di apprendimento indipendente preferirà essere autonomo e meno dipendente dal rapporto con la classe e il professore. Non possiamo affermare lo stesso con un alunno che vede il docente come l'autorità, di conseguenza segue con rigore le indicazioni fornite e mostra una percezione limitata della propria autonomia (Daloiso 2009).

L'atteggiamento di un discente nei confronti dell'apprendimento linguistico dipende anche dalla sua visione personale della lingua che sta studiando. Nell'ottica di scandagliare questo terreno, le domande che sorgono spontanee sono: qual è la percezione dell'allievo riguardo alla lingua che sta apprendendo? La considera una sfida stimolante, un mezzo di comunicazione essenziale o un semplice obbligo scolastico? Probabilmente, si può rintracciare la risposta nel suo obiettivo, *ergo* punta a una padronanza fluente della lingua o a una competenza di base per situazioni quotidiane? Qual è la prospettiva temporale dell'allievo riguardo al raggiungimento dei suoi obiettivi linguistici? Si aspetta di apprendere rapidamente o è disposto a dedicare tempo nel lungo termine? L'allievo ha uno stile di apprendimento innovativo, che lo sprona ad approfondire e rielaborare il materiale appreso in modo creativo? Oppure si limita a memorizzare senza una rielaborazione significativa (Daloiso 2009)?

Un'altra osservazione riguarda lo studente impulsivo che, a differenza di quello riflessivo, potrebbe focalizzarsi sulla comunicazione immediata. Viceversa, lo studente riflessivo darà maggiore importanza alla correttezza formale e a un approccio graduale per imparare nuove strutture e arricchire il lessico prima di mettere in pratica le varie competenze (Daloiso 2009).

Giunti a questo punto dell'analisi, il lettore potrebbe legittimamente interrogarsi sulle cause del mancato successo nel contesto educativo. Un detonatore di tale insuccesso – tra gli altri – è la netta discrepanza tra il metodo didattico impiegato dall'insegnante e le predisposizioni cognitive degli

studenti. La mitigazione del divario richiederebbe l'edificazione di un ponte tra lo studente e la sua guida, attraverso l'adozione di approcci glottodidattici basati sull'integrazione dell'esperienza e delle competenze professionali del docente con le aspettative, i bisogni, le motivazioni e i talenti dello studente (Daloiso 2009).

2.3 – La glottodidattica e il concetto di interlingua

Nelle scuole sempre più studenti sono bilingui e ciò contribuisce a incrementare il patrimonio linguistico delle classi, dove le parole si incontrano e interagiscono con accenti diversi. Concepire la classe come un sistema aperto diventa la chiave interpretativa per gestire con efficacia l'insegnamento e favorire un apprendimento di successo. È da qui che parte l'idea di costruire un approccio educativo coerente con le esigenze degli studenti. Non sarà pleonastico mettere in evidenza che il concetto di interlingua funge – in questa prospettiva – come bussola per l'insegnante, che guiderà i propri allievi verso la maturazione linguistica e grammaticale (Ferrari 2017).

La transizione dalla prima fase a una padronanza completa della lingua d'arrivo richiede molti anni di studio ed è caratterizzato da una serie di sistemi intermedi. Tutti quei sistemi linguistici complessi che richiedono al discente – studioso di un nuovo codice linguistico – di profondere sforzi, vengono definiti interlingua (Ferrari 2017). Un metodo educativo che si basi sull'interlingua partirà dunque dalle conoscenze pregresse degli studenti, dalle loro competenze linguistiche, nonché dalle incertezze e dagli ostacoli che incontrano lungo il cammino. L'obiettivo è accompagnare gli studenti nel loro percorso di apprendimento, aiutandoli a progredire gradualmente verso il conseguimento della lingua d'arrivo.

Durante le primissime interazioni con la lingua, la preoccupazione principale del discente è quella di comunicare in modo funzionale. Di conseguenza, la grammatica in questa fase non avrebbe un valore concreto, invero viene accantonata a favore dell'acquisizione di strutture linguistiche essenziali per la sopravvivenza. Sia il discente adulto sia il bambino tendono alla semplificazione della morfologia grammaticale. Inoltre, data la loro minore salienza a livello fonologico, tutte le “parole funzionali”, come gli articoli, la copula, le preposizioni si apprendono in un secondo momento (Ferrari *et al.* 2019).

Spesso e volentieri ci domandiamo perché non si raggiunga la stessa competenza linguistica che si ha nella propria lingua. La risposta risiede in uno dei fenomeni legati all'interlingua: la fossilizzazione. Quest'ultima si può definire come una specie di stagnazione che si manifesta quando

alcune forme linguistiche erranee si cristallizzano nel cervello dell'apprendente – soprattutto se adulto – diventando difficili da correggere nonostante i vari sforzi profusi. Questo ostacolo non permette di apprendere aspetti più avanzanti della lingua, come le metafore concettuali⁹.

Nel suo ruolo di caratura, l'insegnante è l'anello di congiunzione tra l'allievo e le sue naturali transizioni linguistiche. Tuttavia, nel caso in cui il docente si ostini a insegnare subito le strutture più ostiche non solo sta sovvertendo l'ordine, ma ci sono anche buone probabilità che il suo operato non semini buoni frutti sul piano linguistico. Non solo: vi sarebbero ripercussioni negative anche dal punto di vista psicologico, poiché lo studente verrebbe esposto all'affaticamento, alla demotivazione e alla frustrazione (Pallotti 2005).

Sulla scorta di queste linee di riflessione e, in procinto di condurre un'analisi contrastiva tra italiano e spagnolo, si ritiene utile tracciare un rapido *excursus* storico-metodologico sull'insegnamento della lingua spagnola in Italia.

2.4 – L'evoluzione dell'insegnamento dello spagnolo nel Belpaese

L'insegnamento dello spagnolo in Italia, permeato da una consolidata e lunga tradizione, ha subito nel corso dei decenni una serie di influenze e dinamiche che hanno condizionato il suo percorso educativo. Sebbene radicati nella storia culturale e linguistica del Belpaese, i vari pregiudizi diffusi riguardo alla sua presunta facilità per gli italofoeni hanno inflitto al suo percorso di diffusione una battuta d'arresto. Un luogo comune che ha contribuito a sminuire l'importanza e l'attrattiva dello spagnolo come lingua di studio. In aggiunta, nel corso degli ultimi anni la diffusione del castigliano nella scuola italiana è stata eclissata dall'egemonia dell'inglese. Non solo: la mancanza di interesse degli addetti ai lavori ha contribuito a fare cadere nel cono d'ombra lo sviluppo della ricerca sulla lingua spagnola e, come se non bastasse, le innovazioni metodologiche importate dai Paesi anglofoeni si sono rivelate non idonee per l'insegnamento dello spagnolo ai parlanti italiani. Se poi si volge lo sguardo al passato, nel primo periodo del Cinquecento la diffusione europea della lingua di Castiglia fa da corollario all'egemonia politica della corona spagnola. Risale al 1535 il *Diálogo de la lengua* di Juan de Valdés, il primo manuale dedicato agli italofoeni che desiderano esprimersi in lingua castigliana. L'opera valdesiana esamina le origini dello spagnolo e disserta su argomenti quali grammatica, esemplificazioni letterarie, ortografia, questioni stilistiche e l'uso del vocabolario. Il *Diálogo de la lengua* è da considerarsi il pioniere nell'introduzione del metodo contrastivo nello

⁹ La fossilizzazione in lavocedineyork.com/arts/lingua-italiana/2014/05/18/fossilizzato-spesso-e-inevitabile/ (06.02.2024).

studio linguistico. Inoltre, va avvertito che il dialogo di Valdés incorpora riflessioni stimolanti sull'insegnamento linguistico e segna l'avvio della serie di manuali di spagnolo destinati agli italofoeni. Occorre aspettare l'anno 1560 per la pubblicazione de *Il Paragone della lingua Toscana et Castigliana* di Mario Alessandri d'Urbino – la prima vera e propria grammatica – seguita a breve distanza dal più noto prontuario di Giovanni Miranda, *Osservazioni della lingua Castigliana* (1566). Entrambi gli autori adottano il metodo contrastivo, presentando le peculiarità dello spagnolo nella lingua del destinatario e le sottopongono a un confronto incrociato con quelle dell'italiano. A contribuire all'arricchimento del materiale a disposizione degli apprendisti concorrono i primi vocabolari spagnolo-italiani quale il *Vocabulario de las dos lenguas Toscana y Castellana* (1570) redatto da Cristóbal de las Casas. Quest'opera, oltre al lemmario bilingue, dispone di regole di pronuncia e spiegazioni di grammatica (Calvi 1995).

In definitiva, la concezione della lingua che emerge dal dialogo di Valdés si configura più dinamica e moderna – rispetto a quella del predecessore Nebrija che inaugura la prima grammatica spagnola – tuttavia, la sua scarsa fortuna ha impedito ogni influenza su opere simili in tempi successivi (Calvi 1995).

Nel corso del Novecento, il predominio della letteratura in Italia relega lo studio della lingua stessa in un secondo piano. Dopo la Seconda Guerra Mondiale, l'impulso senza precedenti allo studio delle lingue straniere, in risposta alla necessità di promuovere la comunicazione e la cooperazione internazionale, porta all'adozione di nuove metodologie. I primi metodi audio-orali, influenzati da Skinner, mirano a sviluppare automatismi linguistici attraverso il rinforzo mnemonico. Tali metodi includevano l'esposizione intensiva della lingua, la ripetizione orale delle strutture grammaticali ed esercizi di completamento e sostituzione. La lingua madre, considerata un ostacolo all'acquisizione di nuove abitudini linguistiche, viene esclusa dall'insegnamento insieme alle pratiche traduttive. Se negli anni Cinquanta la glottodidattica mette sul tavolo le coordinate delle sue teorie, negli anni Sessanta si imprimono svolte nel campo dell'educazione – le teorie di Skinner appaiono antiquate di fronte alle approfondite indagini di Chomsky sui meccanismi di acquisizione del linguaggio, messe poi in discussione dai successivi studi della glottodidattica (Calvi 1995).

Nel 1971 il Consiglio d'Europa propone un innovativo progetto sull'insegnamento delle lingue straniere agli adulti. Nello stesso anno si tiene un simposio a Zurigo in cui viene promossa la pubblicazione dei *Livelli Soglia* per le lingue europee principali; per lo spagnolo viene redatto, nel 1979, *Un nivel Umbral* a cura di P.J. Slagter. Negli anni Ottanta, l'immagine della Spagna oscurata dalla *leyenda negra* perde mordente. I media italiani iniziano a ritrarre l'attuale democrazia parlamentare e monarchia costituzionale come una nazione in crescita, pronta a superare l'Italia in

diverse aree. Nonostante le prospettive promettenti, l'*annus horribilis* del mercoledì nero flagella la Spagna dal punto di vista economico. Tuttavia, l'inserimento del Paese nel mercato comune europeo è ormai un dato di fatto e con lo scorrere del tempo gli scambi culturali tra Italia e Spagna si consolidano (Calvi 1995).

Dal 1991, l'Istituto Cervantes ha contribuito in modo significativo alla diffusione dello spagnolo come lingua straniera, con diverse sedi in Europa e nel mondo. L'istituto si propone di promuovere la presenza della cultura spagnola all'estero, – sebbene non abbia ancora raggiunto i livelli di diffusione delle lingue anglosassoni – la realizzazione di vari convegni, corsi di formazione per docenti di spagnolo, seminari e tavole rotonde costituiscono le direttrici di marcia delle coordinate teoriche e pratiche proposte dalla glottodidattica (Calvi 1995).

Oggigiorno lo spagnolo è stato coinvolto in diverse sperimentazioni plurilinguistiche condotte in ambienti accademici particolarmente interessati all'insegnamento delle lingue, basti pensare alle scuole per interpreti e traduttori (Calvi 1995).

Il *Leitmotiv* del secondo capitolo è quello del “sapere e potere”. La glottodidattica è la scienza che si occupa dell'insegnamento delle lingue straniere che con una prospettiva scientifica ha permesso di addentrarci nei meandri di un argomento che spesso può essere preso sottogamba o dato per scontato come l'impegno a creare un ambiente educativo libero da agitazioni e tensioni atto a facilitare il processo di apprendimento.

Al paragrafo 2.2 si stila una disamina sull'autonomia dello studente e sul ruolo pivotale che essa svolge per la sua piena realizzazione. La strada verso una maggiore autonomia è un percorso di crescita che comprende sia i docenti sia i discenti. Oltre ai diversi stili di apprendimento, vengono esplorati la soglia di attivazione linguistica, l'interlingua e il conseguente processo di fossilizzazione. Alla fine della dissertazione, si studia l'evoluzione dell'insegnamento dello spagnolo in Italia.

I primi due capitoli costituiscono la base teorica per il capitolo successivo, dove andremo ad analizzare l'influenza della madrelingua italiana nell'apprendimento dello spagnolo.

CAPITOLO 3 – ITALIANO E SPAGNOLO: ALLA SCOPERTA DELLE AFFINITÀ E DELLE INSIDIE LINGUISTICHE

3.1 – L’analisi contrastiva e il *transfer* linguistico

Se l’idea di confrontare le lingue tra loro ha radici antiche, la linguistica contrastiva risale all’ultimo dopoguerra e ambisce a condurre un’analisi degli errori basata proprio sul confronto tra sistemi linguistici. La sua forza convincente risiede nella sua natura predittiva e, proprio in virtù di questa sua lungimiranza, segna un nuovo corso nel panorama educativo, proponendo di prevenire le interferenze e le trappole linguistiche che disorientano gli studenti durante lo studio di una lingua straniera. In particolare, quando parliamo di interferenza ci riferiamo alla tendenza persistente di mescolare le due lingue, fenomeno sperimentato sia dagli italofoeni che studiano lo spagnolo sia dagli ispanofoni che imparano l’italiano (Calvi 1995). Come ricorda Edmondo de Amicis:

Lo spagnolo non è punto neanche per noi italiani una lingua facile, o, per dir meglio presenta la gran difficoltà delle lingue facili [...]. Si casca nell’italiano senza accorgersene, si inverte la sintassi a ogni istante, si ha sempre la propria lingua nell’orecchio e sulle labbra, che ci inciampa, ci confonde, ci tradisce (Boselli 1943: 23-24).

È infatti risaputo che lo studio di due lingue affini come l’italiano e lo spagnolo – entrambe facenti parte della stessa famiglia linguistica – richiede allo studente italofono di compiere uno sforzo cognitivo inferiore rispetto a quello necessario per parlare in modo fluido una lingua lontana da quella italiana dal punto di vista culturale e linguistico, come ad esempio il cinese o il russo (Bertozzi *et al.* 2021).

Tuttavia, prima di procedere con le illustrazioni analitiche, è opportuno chiarire che nella seguente dissertazione si analizzeranno i punti d’incontro e scontro che qualificano l’apprendimento dello spagnolo per un discente di madrelingua italiana. Il terzo capitolo costituisce, in un certo senso, la pietra miliare dell’elaborato: l’obiettivo che ci proponiamo è proprio quello di condurre un’analisi in chiave contrastiva sulle convergenze e sulle discrepanze fonetiche, grammaticali, lessicali e strutturali tra l’italiano e lo spagnolo.

Andare a confrontare i sistemi di contatto tra le due lingue è di grande interesse, in quanto è un valido strumento per attenuare il fenomeno dell’interferenza linguistica, noto anche come *transfer* negativo. Tuttavia, prima di scrutarlo con occhio fine, occorre evidenziare come la presenza di un aspetto sfavorevole implichi necessariamente l’esistenza di una controparte positiva. Pertanto, è

necessario operare una distinzione netta tra *transfer* positivo e *transfer* negativo. Nel primo caso i due sistemi linguistici coincidono dal punto di vista non solo lessicale, ma anche grammaticale. Nel secondo caso, invece, emerge una scissione tra i due sistemi e, di conseguenza, lo studente si vedrà costretto a traslare le strutture linguistiche della propria lingua madre a quella di approdo. Tale divergenza ostacola e rallenta il flusso dell'apprendimento (Calvi 1995).

Non c'è ombra di dubbio che la stretta correlazione tra le due lingue romanze agevoli lo studio dello spagnolo – considerato dall'italofono una lingua relativamente accessibile – soprattutto nelle fasi iniziali dello studio. Tuttavia, quando il discente raggiunge un livello intermedio nella lingua straniera, la somiglianza tra italiano e spagnolo lo può portare a commettere errori che, in mancanza di un'adeguata correzione, rischiano di cristallizzarsi nella sua mente. Pertanto, sia l'insegnante sia lo studente devono intervenire prontamente per correggere queste inesattezze (Maggioni 2010).

Le argomentazioni appena illustrate ci portano in accordo con la disquisizione di Calvi (1995) secondo la quale lo studente italofono, durante il suo *iter* acquisizionale della lingua spagnola, intuisce ben di rado la presenza di insidie. È possibile presumere, verosimilmente, che questa credenza fallace derivi da una mancanza di consapevolezza. Tale ragionamento ci ha condotti a intuire che la stretta vicinanza tra le due lingue generi una percezione di familiarità, eppure non tutti sono consci del fatto che nel discente si può innescare un atteggiamento di rilassamento perché cullato dalla sensazione di possedere già un base solida. Avendo confermato questo punto, non ci rimane che procedere verso l'analisi volta a scavalcare quel labile confine tra affinità e interferenza translinguistica (Bermejo Calleja 2008).

3.2 – La distanza fonetica e grafematica tra l'italiano e lo spagnolo

All'atto iniziale di ascolto di un discorso pronunciato in lingua spagnola, l'orecchio dell'italofono avverte subito di essere di fronte a una lingua familiare. Tuttavia, tale familiarità sonora non deve trarre in inganno perché le prime divergenze si manifestano proprio a livello fonologico (Maggioni 2010; Calvi 1995). A questo riguardo, Lombardi Vallauri (2013) ricorda che la fonetica si prefigge di indagare le proprietà fisiche dei suoni, mentre la fonologia studia il ruolo che tali vibrazioni dell'aria rivestono nel funzionamento del sistema linguistico. Alla luce di ciò, non sarà superfluo anticipare che ogni lingua possiede una propria ortografia fonologica che ha condotto allo sviluppo di un sistema di regole capestro – e che ha dunque – favorito la creazione di alfabeti *ad hoc*. Per ragioni di matrice sintetica, l'attenzione si concentra sui punti di maggiore interesse per l'apprendimento (Barbero Bernal *et al.* 2012).

Il sistema vocalico italiano offre un'ampia gamma di timbri vocalici, con la presenza di vocali aperte e chiuse. Esso è composto da sette suoni vocalici tonici (a, e, i, o, u, ε, o) e cinque atoni (a, e, i, o, u), a differenza dello spagnolo che ne possiede solo cinque atone (a, e, i, o, u) (Maggioni 2010).

Un discorso analogo, ma più complesso, si applica ai suoni consonantici spagnoli che sono ventidue. In questa sezione, ci concentreremo su quelle vibrazioni sonore che non sono ovvie da pronunciare e da discriminare per un italofono. Infatti, rispetto all'italiano, una delle prime distinzioni da indicare riguarda l'assenza delle consonanti geminate, un fenomeno fonologico che consiste nel raddoppiamento di una consonante all'interno della parola. L'unica eccezione si riscontra con la lettera "n", ma in casi sporadici come *connivencia* o *innecesario*. Occorre altresì tenere presente che il suono italiano "gn" in spagnolo è rappresentato dalla palatale nasale sorda "ñ" (Barbero Bernal *et al.* 2012).

Continuando in questa linea di lavoro, è doveroso soffermarsi sul fatto che nel Centro-Nord della Penisola iberica lo spagnolo si caratterizza tipicamente per la presenza di due suoni fricativi sordi distinti:

- il suono interdentale [θ] che si rappresenta sia con la lettera "c" seguita dalle vocali "e" (*percance*) o "i" (*negocio*) sia dalla consonante "z" seguita da "a" (*zanjar*), "o" (*alborozo*) o "u" (*zurdo*);
- il suono alveolare fricativo [s], rappresentato dal grafema <s>, manifesta una variazione di sonorità in base alla sua posizione all'interno della parola. È sordo quando è intervocalico come in *asesorar* o *sosiego*, mentre diventa sonoro se precede una consonante sonora, come in *desdén* o *posguerra*.

Tuttavia, in Andalusia, nelle Isole Canarie e in molte zone dell'America Latina, si verifica un fenomeno noto come *seseo*, in cui entrambi i suoni vengono pronunciati allo stesso modo con [s], indipendentemente dalla grafia utilizzata (Barbero Bernal *et al.* 2012). A tal proposito, una delle difficoltà più comuni per un discente italofono è legata alla pronuncia: quando uno studente legge a voce alta un testo redatto in lingua spagnola, di primo acchito si accorgerà che a livello ortografico non sussistono grosse differenze, eppure nel momento in cui tenterà di dare un suono a quelle parole, ogni sua certezza svanirà. Supponiamo che si imbatta nel termine *piscina*: la grafia rimane la medesima in entrambe le lingue, ma cambia la pronuncia. Scomponendo la parola, ci rendiamo conto che il grafema <c> si trova davanti alla vocale "i" e pertanto, in base alle regole di pronuncia, il grafema assume un suono interdentale fricativo. Tuttavia, molti studenti italofoni mantengono il suono /ʃ/, inesistente in spagnolo, anziché riconoscere il nesso biconsonantico "sc" (Bini Fiocchini *et al.* 2002).

Il digrafo “ch” – una palatale affricata sorda – si combina con tutte le vocali in spagnolo. Tuttavia, poiché in italiano il suono analogo è rappresentato da “cia”, “ce”, “ci”, “ciò”, “ciù”, è importante prestare attenzione quando si scrivono parole come *charlar*, *broche*, *archipiélago*, *bochorno*, *chubasco* e simili (Barbero Bernal *et al.* 2012).

Inoltre, discriminare il suono dei seguenti grafemi <j> e <g> non è una passeggiata. Il motivo risiede nel fatto che il suo fonema /x/ – una velare fricativa sorda – non esiste in italiano. Per quel che attiene la prima, si pronuncia toccando il velo palatino ogni volta che si trova all’inizio, alla fine di parola o davanti a una vocale, come in *jardin*, *reloj* o *andamiaje*; la seconda, invece, solo davanti alla “e” o alla “i” come in *colegio*. A differenza dell’interdentale sorda, la fricativa in questione è presente in tutte le varianti dello spagnolo, senza distinzioni diatopiche (Barbero Bernal *et al.* 2012; Schmid 2004).

Passando poi ai grafemi e <v>, in spagnolo, sono pronunciati esattamente allo stesso modo. Inoltre, se in castigliano il suono della occlusiva bilabiale sonora [b] si ottiene accostando le labbra senza farle toccare – lasciando, dunque, passare un filo d’aria molto sottile – in italiano, il suono risulta essere più incisivo e più secco (Schmid 2004). Si precisa che non è una regola assoluta, invero Barbero Bernal (*et al.* 2012) precisa che [b] si pronuncia anche come un’occlusiva, quindi con una totale chiusura delle labbra, dopo una consonante nasale (m/n): *membrillo*, *costumbre*, *envergadura*, ecc. o dopo una pausa.

Anche il fonema /d/ presenta due allofoni nella pronuncia. Da un lato, si articola come una dentale occlusiva sonora dopo una pausa tra una parola e l’altra: *desliz* o *diario*; e dopo una consonante nasale, come la “n” o laterale come la “l”: *agendar* o *respaldar*. Nel resto dei casi, si pronuncia come fricativo dentale sonoro: *abordar*, *padre* o *verdad* (Barbero Bernal *et al.* 2012).

La complessità del sistema ortografico spagnolo, con le sue numerose eccezioni, crea terreno fertile per l’insorgenza di dubbi: basti pensare al diffuso errore di omettere la lettera “h”. A titolo esemplificativo, se in italiano la parola “umano” si scrive senza “h”, in spagnolo, invece, è richiesta (*humano*). Solo risalendo alla sua sorgente si può dissipare il dubbio: al grafema non corrisponde un fonema. Anche se questa precisazione può sembrare una quisquilia in quanto non altera la trasmissione del messaggio in senso stretto, va avvertito che nella scrittura un piccolo buco fa affondare un gran bastimento. Ad esempio, se lo studente si rivolge al suo lettore con un *tu* senza accento, deve sapere che, in realtà, sta usando l’aggettivo possessivo “tuo” e non il pronome personale soggetto, che in spagnolo richiede l’accento (*tú*) (Bini Fiocchini *et al.* 2002).

Appurate alcune delle più frequenti difficoltà a livello ortografico e a livello fonetico, rimane da analizzare un tratto prosodico della lingua: gli accenti. Se gli italiani dispongono di due classi di

accento – acuto e grave – in spagnolo non si riscontra tale dicotomia, poiché esiste solo il primo. Tuttavia, esistono delle regole fisse di accentuazione basate sulla posizione dell'accento tonico e sulla terminazione della parola. *In nuce*, lo studente italofono – abituato a un sistema di accentuazione più complesso – è avvantaggiato rispetto a un suo omologo spagnolo che vuole studiare la lingua italiana, nonostante ciò, lo sforzo che deve compiere sarà quello di memorizzare le regole degli accenti (Bini Fiocchini *et al.* 2002). Inoltre, una caratteristica distintiva dello spagnolo riguarda l'uso dell'accento grafico su tutti gli aggettivi, gli avverbi e i pronomi esclamativi e interrogativi diretti e indiretti: *qué, cuál, cuáles, quién, quiénes, cuándo, dónde, cómo, cuánto, cuánta, cuántos, cuántas* (Barbero Bernal *et al.* 2012).

Oltre alle difficoltà ortografiche e fonetiche, l'apprendimento dello spagnolo per gli italofoeni richiede una certa dose di attenzione anche ai segni diacritici, la cui funzione è quella di modificare la pronuncia di determinate parole senza tuttavia essere forieri di un suono; oltre ai vari accenti, spiccano la dieresi spagnola (¨) assente nella lingua italiana e l'apostrofo italiano (') non utilizzato dagli ispanofoni. Non è infine ridondante sottolineare che in spagnolo si utilizzano il punto interrogativo (¿) e il punto esclamativo (¡) al contrario prima di una domanda o di un'esclamazione (Bini Fiocchini *et al.* 2002).

3.3 – La distanza lessicale tra l'italiano e lo spagnolo

Chiusa la panoramica volta a indagare le divergenze e le somiglianze che intercorrono a livello fonetico e ortografico tra le due lingue oggetto di studio, restano adesso da chiarire le principali opacità linguistiche sulle quali l'alunno deve misurarsi.

Nella società italiana è invalsa l'opinione che lo spagnolo sia una lingua semplice da ascoltare, invero è comune sentire connazionali vantarsi di aver compreso al primo ascolto ogni parola pronunciata da un ispanofono, tuttavia, tale presunzione si rivela effimera alla prova pratica. Le prime difficoltà emergono proprio durante la resa orale: *acento* non è “accento” come molti parlanti italiani pronunciano; *farmacia* non si pronuncia come in italiano, infatti l'accento cade sulla prima sillaba (Calvi 1995).

In considerazione di quanto esposto, occorre segnalare che il vocabolario della lingua spagnola è stato plasmato da una varietà di influenze: si annoverano quelle arabe, germaniche e greche, eppure si compone di parole che provengono in particolar modo dal latino volgare, tanto che la maggior parte di questi lemmi condividono il medesimo etimo latino con i loro corrispondenti italiani. A titolo

esemplificativo, entrambe le lingue possiedono le stesse tre coniugazioni: *bailar* (ballare), *vender* (vendere), *dormir* (dormire). Laddove la lingua italiana tende a preferire il latino volgare, lo spagnolo, invece, propende a conservare la forma classica: consideriamo i termini “fratello” e *hermano* (derivanti rispettivamente da *fratellus* e *germanus*). Inoltre, le due lingue romanze possono anche attingere a due etimi diversi del *sermo vulgaris*. A questo proposito, si invita il lettore a soffermare la sua attenzione sul seguente caso: *hablar* (*fabulare*) il cui traduce è “parlare” (*parabolare*). Si fa infine presente che una stessa radice latina può aver subito uno sviluppo semantico diverso nelle due lingue: ne è una dimostrazione il verbo spagnolo *querer* (*quaerere*), il cui significato comprende il volere e l’amare, ma non coincide con il suo traduce italiano “chiedere” (Schmid 2004).

Sulla falsariga di Porzia – personaggio de *Il mercante di Venezia*, fortunata opera teatrale di William Shakespeare – si rammenta il famoso proverbio italiano “non è tutto oro quello che luccica” per ammonire lo studente circa le insidie lessicali che si celano dietro le “belle” apparenze. È il caso dei paronimi o falsi amici. Nel campo della linguistica, un paronimo si configura quale vocabolo che, pur mostrando somiglianze formali con un altro idioma, rivela una disparità di significato e “la sensazione di aver capito viene smentita dai fatti” (Calvi 1995: 87). Di seguito ne alleghiamo alcuni casi: *cintura* (vita: intesa come parte del corpo), *cintura* (*cinturón*); *embarazo* (gravidanza), *imbarazzo* (*incomodidad*); *consenso* (accordo), *consenso* (*consentimiento*); *sembrar* (seminare), *sembrare* (*parecer*) (Ariolfo 2022). Se i paronimi finora messi in evidenza potevano risultare familiari allo studente italofono, i seguenti vocaboli godono di una fortuna minore: *aterido* (congelato dal freddo); *barato* (economico); *caldo* (brodo); *nómina* (busta paga); *oposición* (concorso); *tener genio* (essere irascibile). Il termine spagnolo *delito* è comunemente tradotto in italiano con “reato”, parimenti *nave industrial* vuol dire “capannone industriale”. Un altro caso che genera non pochi fraintendimenti riguarda il vocabolo spagnolo *existencias*. Infatti, se al singolare ha lo stesso significato di “esistenza” in italiano, usato al plurale *las existencias* assume un significato specifico che non ha diretta corrispondenza con l’italiano: “giacenze” (Bertozzi *et al.* 2021). Vale la pena commentare un’altra unità critica della lingua spagnola, ovvero il sostantivo *tribunal* che possiede un’accezione più ampia rispetto alla mera sfera giuridica. In conformità alla terza accezione fornita dalla Real Academia Española (RAE) – istituzione preposta alla garanzia di uno *standard* linguistico comune della lingua spagnola – tale termine abbraccia altresì il concetto di commissione di laurea¹⁰.

Non può inoltre sfuggire alla nostra attenzione il verbo spagnolo *fomentar* – che la RAE definisce come incoraggiare, incrementare, promuovere¹¹ – impiegato da un ispanofono in frasi come *fomentar la economía* (incentivare l’economia). Tuttavia, sebbene nella lingua italiana il verbo “fomentare”

¹⁰ Sostantivo *tribunal* in dle.rae.es/tribunal?m=form%20 (13.04.2024).

¹¹ Verbo *fomentar* in dle.rae.es/fomentar?m=form (02.03.2024).

esista, esso assume una connotazione più negativa. Come ricorda Francesconi (2005), a sottolineare lo scarto semantico è l'autorevole Treccani, che delinea il significato del verbo nel seguente modo: “eccitare, infiammare, promuovere (spec. inclinazioni o condizioni dannose, immorali e sim.”¹²).

Le precedenti illustrazioni costituiscono solo la punta dell'*iceberg* delle principali difficoltà, invero per lo studente italofono studiare i verbi pronominali delle due lingue sarà una sfida di non trascurabile complessità. Con questo, è bene precisare che alcuni verbi pronominali italiani non trovano un equivalente pronominale in spagnolo e viceversa. A scanso di equivoci, stiamo facendo riferimento a quei predicati che richiedono l'inclusione di un pronome riflessivo all'interno della struttura verbale stessa. Alcune disuguaglianze sono riportate di seguito: riposarsi (*descansar*); aderire (*adherirse*); rimetterci (*perder*); diventare (*convertirse*); crollare (*derrumbarse*); sentirci (*oír*); dimettersi (*dimitir*); ammalarsi (*enfermar*); divorziare (*divorciarse*), ecc. (Francesconi 2005). Anche le combinazioni lessicali possono indurre lo studente in errore: è il caso della locuzione spagnola *tipos de interés* che, sebbene in italiano significhi “tassi di interesse”, dagli alunni italofoni viene spesso tradotta letteralmente come “tipi di interesse” (Calvi 2004).

Se vogliamo andare a toccare un altro grande nervo scoperto per un discente italofono, metteremo, dunque, sul tavolo i cosiddetti allotropi spagnoli o *dobletes*. Con il termine “allotropo” intendiamo quella coppia di parole che condivide la medesima etimologia, ma diverge formalmente. Procedendo verso questo filone d'indagine, proponiamo come sosta di riflessione un famoso caso di *doblete*: quello di *llave/clave*. Nei primi stadi di apprendimento, l'insegnante propone come traducevole di “chiave” la parola spagnola *llave*. Tuttavia, vi sono buone probabilità che il suo allievo, durante un'interrogazione, usi la parola *clave*. Quest'ultima variante esiste e non è sbagliata, ma connota una sfumatura figurata: in altre parole, è da interpretare come una chiave interpretativa, una soluzione o un codice (Calvi 2004). Lo studio condotto da Calvi e Martinell Gifre (1998) approfondisce alcuni dettagli sulla sinonimia parziale, esplicitando in che misura può essere spiegata in termini di interferenza linguistica. L'operato del *tandem* punta i riflettori su un altro dei casi più emblematici di allotropia in spagnolo: il gruppo “*ll/pl*” come in *lleno/pleno*. Se in italiano è usato un unico vocabolo per indicare il concetto “pieno”, in spagnolo viene operata una distinzione tra *lleno* inteso in senso fisico e *pleno* usato in senso figurato. Le autrici evidenziano come la differente codifica di un unico concetto in italiano finisca per muovere i fili delle scelte lessicali degli studenti italofoni. Da un lato, prevale la tendenza a preferire il termine che presenta una maggiore trasparenza semantica, vale a dire, una più stretta corrispondenza con il corrispettivo italiano per glissare la complessità. D'altro lato, emerge un fenomeno meno atteso: una percentuale di questi allievi opta per una parola meno

¹² Verbo fomentare in www.treccani.it/vocabolario/fomentare/ (02.03.2024).

familiare alla lingua di partenza, probabilmente motivata da una percezione di maggiore sicurezza comunicativa.

Da questo succinto resoconto sui modi in cui la lingua spagnola viene percepita da un orecchio straniero – in particolar modo italiano – si comprende che quell’illusione di poterla padroneggiare in modo fluido e senza profondere sforzi viene disincantata da quelle laute sfumature formali e semantiche brevemente introdotte nel presente studio. Per evitare di dare adito a equivoci, questo effetto sorpresa poco gratificante non perde mordente man mano che il neofita progredisce verso una padronanza totale della lingua (Calvi 1995).

3.3.1 – Frasi idiomatiche: confronto incrociato

Nell’ambito del presente studio fa seguito un’analisi incrociata dei più celebri idiomatismi (*refranes*) presenti nella lingua castigliana e italiana. A riprova della loro importanza, non possiamo non mettere l’accento sul fatto che tale fraseologia è parte integrante del patrimonio linguistico di una lingua. La nostra ipotesi di ricerca si erge come uno strumento supplementare per l’interprete e lo studente desiderosi di familiarizzare con tali locuzioni al fine di favorire una comprensione linguistica fluida e priva di barriere (Della Rocca 2017). Prima di procedere con lo studio *tout court*, si rende manifesto che è stata compiuta una scrematura dei *refranes* più ricorrenti nelle due lingue.

La nostra meravigliosa lingua, in virtù della sua storia e della sua evoluzione, ha conservato un ricco patrimonio fraseologico e lessicale che affonda le sue radici nel latino, invero molte espressioni, frasi fatte ed elementi fraseologici sono parte indivisibile del Belpaese. È infatti consuetudine imbattersi in locuzioni come *aut aut*, un’espressione utilizzata per porre un’alternativa inequivocabile a qualcuno, sebbene a volte venga erroneamente indicata in una forma straniera moderna come *out out*. Dal canto suo, invece, la lingua spagnola ha preferito azzerare – o quantomeno ridurre al minimo – i latinismi. A titolo esemplificativo, *de gustibus* è stata tradotta in spagnolo con *para gustos, los colores*. In un’altra situazione figurativa, supponiamo di parlare di qualcuno assente che, proprio in quel momento, compare; si sfiderebbe chiunque a non esclamare *lupus in fabula*. In spagnolo lo stesso concetto è reso con *hablando del rey de Roma (por la puerta asoma)* (Della Rocca 2017).

Avvalersi del modo di dire “col senno di poi”, quando un italiano si rende conto che avrebbe potuto agire o comportarsi in un altro modo nel passato, è all’ordine del giorno. Il suo equivalente spagnolo *a toro pasado* è in linea con l’impeto della corrida. In questo caso, l’italiano appare più pacifico da cogliere rispetto alla sua controparte iberica. Un altro esempio nel quale riecheggia la figura del toro

è nel detto: *ver los toros desde la barrera*, che letteralmente significa “osservare i tori dalla balaustra”. Con questa metafora, l’ispanofono intende sottolineare la tendenza umana a rimanere inerte di fronte a una situazione che richiederebbe invece partecipazione attiva (Della Rocca 2017).

Altrettanto interessante è il modo di dire *en un santiamén*, il quale denota l’occorrenza di un evento in modo rapido e quasi istantaneo; molto probabilmente, un interprete che sentirà l’espressione appena citata la renderà nel seguente modo: “in un batter d’occhio”. Per gusto della *variatio*, si annoverano anche le altre varianti: *de buenas a primeras*, *en cero coma*, *en un abrir y cerrar de ojos*, *en un amén*, *en un pis pas*, *en un verbo*. Si invita inoltre il lettore a riflettere sul modo di dire italiano “averne fin sopra i capelli”, accompagnato dal gesto del parlante che porta la mano sopra la testa per indicare di aver raggiunto il limite, di essere esausto. È proprio grazie a questo gesto che il significato di tale espressione diventa chiaro, altrimenti potrebbe non essere immediatamente comprensibile. In spagnolo, per esprimere lo stesso concetto, si utilizzano espressioni come *hasta la coronilla* o *hasta las narices* (Della Rocca 2017).

Nel presente paragrafo emerge a chiare lettere come la lingua spagnola sia intrisa di paronimie che richiamano il mondo della religione. D’altra parte, sebbene nella lingua italiana esistano vari elementi fraseologici e idiomatici che fanno esplicito riferimento alla sfera religiosa, il processo di secolarizzazione non ha solo interessato la società, ma anche la lingua italiana, e ciò ha spesso fatto cadere tali espressioni in disuso. Nello spagnolo peninsulare, invece, i riferimenti a Dio, alle esequie o all’oltretomba sono molto diffusi e riflettono la mentalità e la visione del mondo della comunità che parla tale lingua. *Desnudar a un santo para vestir a otro* ne è un esempio: gli spagnoli si appellano alla figura del santo per mettere in evidenza la mancanza di mezzi e risorse necessari per trovare una soluzione a un problema, senza che ciò ne comporti un altro. Una traduzione che cattura al meglio tale concetto è “tirare una coperta troppo corta”. Un altro caso in cui emerge il tema religioso è il modo di dire: *ser la Biblia en verso*, che significa “essere pesante come un mattone” (Della Rocca 2017).

A titolo di chiusura, i casi presentati evidenziano a chiare lettere come la presenza di paronimie possa rappresentare uno scoglio per uno studente che ambisce a parlare la lingua come un nativo. Non sarà fine a se stesso ribadire che i modi di dire e i proverbi costituiscono una testimonianza profonda della storia, della cultura e delle tradizioni del popolo che li adopera (Della Rocca 2017).

3.4 – La distanza grammaticale tra l’italiano e lo spagnolo

Giunti a questo stadio del saggio, è lecito presumere che il lettore abbia maturato una maggiore contezza dei rischi insiti e della suggestività della lingua spagnola e a difendere tale assunto si aggiunge un ulteriore elemento alquanto delicato: la grammatica.

Tale termine abbraccia l’ampio spettro dei fenomeni linguistici che regolano la struttura della parola (morfologia) e della frase (sintassi). Se la volgata teoria X-barra¹³ postula che tutte le lingue condividano – in misura maggiore o minore – similarità nelle strutture, la conferma arriva anche dall’analisi contrastiva, la quale evidenzia notevoli similitudini in entrambi i livelli del sistema linguistico: sia lo spagnolo sia l’italiano presentano una struttura morfologica flessiva, in termini più semplici, le parole si compongono di quattro elementi distinti: un prefisso, una radice, un suffisso derivazionale e un suffisso flessionale. Parimenti, anche le declinazioni dei nomi e le coniugazioni dei verbi presentano delle somiglianze. Non stupisce, dunque, il fatto che le due lingue seguano l’ordine SVO (Soggetto-Verbo-Oggetto): *Sandra toca el pianoforte*; con la possibilità di omettere il soggetto in entrambe le lingue “suona il pianoforte” (Schmid 2004).

Pur condividendo una base neolatina, è logico che esse si distinguano per le proprie peculiarità grammaticali (Maggioni 2010). Pertanto, la presente dissertazione si concentrerà sugli aspetti più controversi del sintagma predicativo. Tuttavia, per scrupolo di esaustività, si rivela quanto mai appropriato informare il lettore circa gli elementi del sintagma nominale più ostici. Barbero Bernal (*et al.* 2012) ne annovera alcuni nella sua valevole trattazione: i numerali, il doppio genere dei pronomi di prima e seconda persona plurale, il *leísmo*, il *voseo* latino-americano, l’assenza dell’articolo partitivo, la posizione degli aggettivi, la ripetizione dei pronomi complemento di termine atoni e le variazioni di significato dello stesso sostantivo in base al genere, tra gli altri.

Tornando al filo conduttore che dà il titolo al paragrafo, ipotizziamo di assistere alla resa di uno studente alle prese con una consecutiva attiva: la probabilità degli errori in cui incapperebbe risiederebbe soprattutto nell’uso improprio del congiuntivo o dell’indicativo; da non sottovalutare anche le perifrasi verbali e l’uso delle preposizioni (Bertozzi *et al.* 2021).

In prima battuta, è essenziale evidenziare che nella lingua spagnola, le forme verbali composte sono costruite solo con il verbo ausiliare *haber* accompagnato dal participio passato, sempre al maschile, del verbo principale. Per esempio, la frase “sono andata in vacanza in Sardegna” si traduce

¹³ Grammatica generativa in www.treccani.it/enciclopedia/grammatica-generativa_res-95f412b9-87ea-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Enciclopedia-Italiana%29/ (27.03.2024).

con *he ido de vacaciones a Cerdeña* (si noti la differenza nelle preposizioni semplici utilizzate) (Barbero Bernal *et al.* 2012).

In ossequio a quanto enunciato precedentemente e in prospettiva del capitolo quinto – dove si intendono svelare le criticità del congiuntivo spagnolo mediante l’ausilio della grammatica cognitiva – si reputa imprescindibile esporre per sommi capi un argomento correlato: le subordinate temporali.

Nell’odierna lingua spagnola, a differenza di quella antica e dell’italiano contemporaneo, la proposizione subordinata temporale non contempla l’utilizzo del futuro o del condizionale. Viceversa, tali tempi verbali trovano collocazione nella proposizione principale e, assieme all’imperativo, determinano l’obbligo del congiuntivo nella subordinata. In tal modo, l’azione principale si proietta verso il tempo venturo. Il comportamento sintattico di *cuando* può essere considerato l’emblema della difficoltà dello spagnolo per un italofono, in quanto quest’ultimo deve entrare nell’ottica che le proposizioni temporali si avvalgono dell’indicativo per esprimere avvenimenti fattuali (esempio A) e del congiuntivo per enunciare situazioni ipotetiche o potenziali (esempio B).

Esempio A:

- *Cuando llueve, el suelo se pone mojado.*
- Quando piove, le strade si bagnano.

Esempio B:

- *Cuando termine de estudiar, saldré a pasear.*
- Quando finirò di studiare, farò una passeggiata.

Per esprimere le circostanze temporali in cui accade un evento, lo spagnolo ha a disposizione una miriade di locuzioni temporali che possono esprimere sia anteriorità sia posteriorità o conclusione (*antes de, al, siempre que, hasta, ecc.*) (Barbero Bernal *et al.* 2012).

Nel comune anelito di tracciare i contorni delle svariate subordinate che innervano questa affascinante lingua, occorre inoltre menzionare quelle causali, che servono a esprimere una causa che genera un determinato effetto. Su questo filone d’indagine, riteniamo doveroso precisare che il nesso causale spagnolo *en cuanto*, a differenza dell’italiano, non ha una connotazione causale, ma piuttosto esprime un’idea di immediatezza. Una plausibile traduzione potrebbe essere “appena o non appena” (Bermejo Calleja 2008).

Prima di procedere oltre, è opportuno soffermarsi sullo spauracchio per antonomasia dei discendenti italofofoni, ovvero la peculiare struttura grammaticale utilizzata dagli ispanofoni per esprimere un’opinione. Diametralmente opposto all’italiano – che vincola i suoi parlanti all’utilizzo del congiuntivo in qualsiasi contesto – lo spagnolo offre una maggiore flessibilità, in quanto subordina

la scelta del modo alla natura del verbo principale. A tal proposito, cade a pennello la regola dei verbi che esprimono opinione: se il verbo principale è positivo, si utilizzerà l'indicativo, se è negativo, si opterà per il congiuntivo. Fanno eccezione a quest'ultima regola gli imperativi negativi e le interrogative negative (Barbero Bernal *et al.* 2012).

Sullo studio aperto da Barbero Bernal e a detta dei suoi collaboratori (2012), si evince con chiarezza quanto anche l'uso errato delle perifrastiche non sia infrequente. L'esperta Bertozzi (*et al.* 2021), con ragione, ricorda che le perifrasi verbali sono molto più diffuse nella lingua castigliana; esse possono essere seguite dall'infinito, dal participio o dal gerundio. Sebbene siano presenti anche nella lingua italiana, esse sono meno della metà rispetto alla varietà dello spagnolo. A tale riguardo, Bini Fiocchini (*et al.* 2002) ha individuato tre perifrasi che divergono nelle due lingue che finanche uno studente con competenze e conoscenze fa fatica ad applicare. In prima battuta, degno di nota è il passato recente che ha valenza puntuale, espresso con *acabar de* + infinito il cui equivalente è “avere appena + participio passato del verbo”:

- *¿Te echo un cable con tus deberes? Acabo de terminarlos.*
- Vuoi una mano con i tuoi compiti? Li ho appena finiti.

In seconda battuta, un docente di spagnolo che operi in una scuola secondaria o all'università si troverà ad ammonire la sua classe di italofoni sull'esistenza del futuro perifrastico, espresso con il verbo *ir* e la preposizione *a* seguiti dall'infinito:

- *El Gobierno va a arrimar el hombro para afianzar la igualdad de género.*
- Il Governo si impegnerà in modo congiunto per consolidare l'uguaglianza di genere.

Degna di attenzione è altresì la perifrasi formata dal verbo *seguir* seguito dal gerundio, dal participio passato o da un aggettivo, che denota l'aspetto di durata del verbo. Quest'ultima perifrasi in italiano viene espressa con il verbo “continuare” affiancato dalla preposizione semplice “a”:

- *La crispación económica sigue azotando a los bolsos más pobres de la ciudad.*
- La crisi economica continua a colpire le sacche più povere della città.

In ottemperanza alle nostre esigenze di analisi contrastiva, tra le varie discrepanze nell'utilizzo dei tempi verbali, scegliamo di ricordare principalmente quella riguardante l'uso in italiano del condizionale composto che genera una dovizia di errori perché il suo scopo, in spagnolo, è associato molto spesso a quello del condizionale semplice, tempo che esprime un futuro visto dal passato. Si osservino l'esempio e la sua traduzione:

- *Ayer el primer ministro dijo que daría su ponencia hoy por la tarde.*
- Ieri la Premier ha comunicato che avrebbe pronunciato il discorso oggi pomeriggio.

Gli elementi morfosintattici rappresentano un altro tassello fondamentale in questa fase di ricerca e meritano pertanto un attento esame prima di concludere il capitolo.

3.4.1 – Dissimmetrie morfosintattiche e della sintassi verbale

Una tendenza comune negli studenti è quella di ricalcare la struttura della propria lingua madre, provocando dunque un'inibizione nella qualità della resa linguistica. Innanzitutto, è necessario classificare – a scopi didattici – quei segmenti linguistici che allontanano l'alunno dalla sua zona di comfort. La classificazione si basa su due criteri principali: il grado di complessità richiesto per comprendere e riformulare il messaggio e la progressiva divergenza tra le strutture superficiali delle due lingue. Le due principali categorie di discrepanze sulle quali mettiamo l'accento sono le dissimmetrie a dominanza di elaborazione superficiale e le dissimmetrie a dominanza di elaborazione profonda. Nel primo caso, lo studente si sforza di rendere al meglio la forma linguistica, nel secondo caso, invece, la sua attenzione si concentrerà sul contenuto semantico (Bertozzi *et al.* 2021).

A corollario di quanto argomentato finora, un segmento linguistico è definito funzionalmente equivalente solo se i suoi costituenti condividono analogie sintagmatiche e appartengono alle stesse categorie grammaticali. Si faccia riferimento alla frase *mejor que yo*, composta da un avverbio (*mejor*) seguito da una congiunzione (*que*) e infine da un pronome (*yo*). In italiano, il suo corrispettivo segue lo stesso ordine grammaticale, “meglio di me”. Com'è facile intuire, anche l'impiego di sinonimi assume un ruolo trascendentale nel favorire l'accettabilità di espressioni idiomatiche all'interno delle lingue di destinazione. Tale spiegazione si concretizza nella locuzione spagnola *en resumen* che trova il suo equivalente italiano in “in sintesi”. Benché “in riassunto” possa risultare comprensibile, la sua accettazione all'interno del lessico italiano appare circoscritta. Spingendo in questa direzione, troviamo anche *con toda modestia* (“in tutta modestia”) oppure *no ha hecho sino afianzar* (“non ha fatto che consolidare”) (Bertozzi *et al.* 2021).

Se una struttura funzionalmente equivalente offre una boccata di ossigeno per l'italofono, durante il loro processo di crescita nella competenza linguistica gli studenti fanno le spese con le cosiddette strutture eccedentarie e deficitarie, vale a dire strutture affini, ma non identiche a livello morfologico. Queste ultime costituiscono terreno fertile per i tranelli linguistici, invero in questi casi esiste almeno un elemento della frase che si trova in corrispondenza con l'anafora zero (\emptyset) *ergo* un costituente non trova un riscontro diretto con l'altro sistema linguistico. Ne è un esempio *el hecho de que* tradotto in italiano con “il fatto \emptyset che”, in cui la preposizione spagnola *de* viene omessa. Si rende manifesto che

anche lo spagnolo può presentare omissioni di elementi morfosintattici rispetto all'italiano. A titolo di esempio, “a causa del fatto che” in spagnolo si dirà o *debido a* o *por ser* (Bertozzi *et al.* 2021).

In conclusione, gli elementi di analisi contrastiva esposti finora sono solo una goccia nel mare dinanzi alla vastità oceanica di esempi che potrebbero essere citati a sostegno della tesi. Ciononostante, essi contribuiscono a sfatare il mito secondo il quale cogliere il senso del discorso è una procedura immediata ed esente da costituenti fallaci, invero un discente o un interprete devono essere in grado di scavalcare l'imprevisto adottando strategie intelligenti per saper passare da una dominanza superficiale a una profonda. Pertanto, qualora il dominio completo del castigliano costituisca il traguardo ambito dallo studente, egli non può trascurare l'importanza delle sfumature e delle peculiarità dello spagnolo, pur essendo una lingua affine (Bertozzi *et al.* 2021).

3.5 – I criteri di classificazione degli errori

Il capitolo sull'analisi contrastiva è ormai in dirittura d'arrivo, ma prima di giungere a tale punto, occorre estendere il discorso a una ponderata riflessione sul concetto di errore e sull'identificazione dei principali criteri per una sua classificazione in ambito didattico in vista del capitolo successivo.

Trova ampio credito l'idea secondo la quale una delle più ragguardevoli svolte impresse nel campo dell'insegnamento è stata quella di saper mettere al centro del progetto educativo il discente; attraverso tale approccio, l'insegnante viene relegato in una posizione di supporto, e vengono altresì sottoposti a scrutinio i metodi e le tecniche impiegati. Nonostante ciò, ogni fulgido progresso non può essere esente dall'occhio scettico dei detrattori, i quali non si peritano ad avanzare dubbi sulla solidità concettuale dell'analisi contrastiva. Spingendosi oltre, non solo ne contestano la natura frammentaria, ma ne mettono in discussione anche la completezza e l'efficacia. In aggiunta, rivolgono un'apostrofe sull'ardita ambizione degli analisti di diagnosticare in modo accurato ogni errore; inoltre, i critici sottolineano una labile linea di demarcazione tra teoria e pratica. In antitesi a tali affermazioni emerge il saggio di Hurtado Albir (1988), la quale difende a spada tratta il metodo privilegiato dall'analisi contrastiva, ovvero quello della traduzione. Se in passato era stato il pomo della discordia e tacciato come ambiguo, l'adetta ai lavori lo rivendica come un ottimo strumento pedagogico. Infatti, la traduzione favorisce non solo un confronto diretto e incrociato tra le due lingue, ma promuove il perfezionamento linguistico attraverso un'indispensabile lettura attiva nella lingua straniera, seguita dall'esercizio di scrittura nella lingua materna. Va da sé che lo studente mediante questo esercizio contrasta il fenomeno dell'interferenza (Santos Gargallo 1993).

Come abbiamo disquisito poc'anzi, uno degli obiettivi prioritari dell'analisi degli errori è quello di elaborare dei *curricula* che siano in grado di raccogliere gli svarioni linguistici più effusi e più spropositati; va avvertito che essi variano a seconda della lingua madre, pertanto quelli commessi da un anglofono non saranno gli stessi di un lusofono. In tale prospettiva, l'impiego della tassonomia per individuare le aree di un sistema linguistico più ostiche ha portato studiosi come Burt, Dulay e Krashen (1982) a stilare alcuni criteri atti a classificare le diverse tipologie di errore (Santos Gargallo 1993).

All'interno del primo criterio – quello descrittivo – si possono distinguere due casistiche preponderanti: l'omissione di elementi linguistici essenziali e l'aggiunta di elementi linguistici superflui che inibiscono la qualità della resa linguistica, in quanto viene alterata la struttura formale della frase. Nel primo caso, la proposizione è carente di un morfema o di un vocabolo che invece dovrebbe comparire, a titolo esemplificativo: *he vivido muchos años en * clandestinidad*; in questa frase è stato omesso l'articolo determinativo femminile *la* prima di “clandestinità” e la sorgente di questa lacuna si rintraccia in una conoscenza non ancora completa delle regole di grammatica della lingua. Nel secondo caso, si potrebbe incorrere nel fenomeno della marcatezza o *dobles marca*. Essa si verifica quando alla frase viene aggiunta un'unità linguistica di solito grammaticale che stona con un'altra, basti pensare alla seguente frase: *voy a dormiré*. Un errore di tale portata si palesa sovente negli stadi avanzati di padronanza della lingua quando la persona tende a un'eccessiva autocorrezione. Sempre in questo filone di spropositi, annoveriamo anche quelli cagionati dai calchi linguistici. Essi si manifestano quando si tenta di tradurre espressioni o costrutti linguistici in modo letterale: tradurre “vivere isolato” con *vivir aislado* piuttosto che con *vivir aislado* – come prescritto dalla lingua spagnola – è un esempio lampante. Si potrebbe giustificare lo studente asserendo che probabilmente è stato colto da un *lapsus*, ma se così non fosse, la causa si attribuisce alla mancata conoscenza del vocabolo e nel caso di una consecutiva o di un'interpretazione di trattativa – per stemperare la tensione – cerca di azzeccarlo attraverso false analogie (Santos Gargallo 1993).

Il secondo criterio di errori è quello pedagogico, in cui bisogna scernere gli errori dovuti alle vacillanti competenze linguistiche da quelli della *performance*. Fatte le dovute premesse, in questo filone operiamo una differenza tra errori transitori ed errori sistematici: i primi compaiono nel processo acquisizionale della lingua, ma possono essere corretti mediante un allenamento costante degli elementi linguistici che creano più difficoltà e la ripetizione da parte dell'insegnante; nel secondo caso, invece, la sentenza latina *repetita iuvant* non gioca a favore dello studente, in quanto l'errore non è passeggero, ma è periodico e questa volta è dovuto a una conoscenza non consolidata delle regole che governano la lingua (Santos Gargallo 1993).

Infine, il terzo criterio di classificazione – quello grammaticale – prevede che il professore sottolinei gli errori fonologici, lessicali, morfologici, ortografici, pragmatici, semantici e sintattici attraverso i tradizionali strumenti di valutazione come interrogazioni e prove scritte (Santos Gargallo 1993). In ambito didattico, la correzione degli errori assume un ruolo preminente. Tuttavia, occorre confutare la teoria secondo la quale analizzare e identificare l'errore implichi il fatto di correggerli tutti, invero è fondamentale comprendere quali di essi possono essere modificati attraverso l'intervento dell'insegnante in fase di apprendimento e quali sono al di là della portata attuale dello studente. Con tale premessa, l'analisi delle interferenze negative costituisce un'opportunità preziosa di riflessione sulla lingua, poiché fornisce al discente un *feedback* sulle sue ipotesi linguistiche e lo supporta nel perfezionarle. A tal fine, fare una precisa scrematura delle imprecisioni linguistiche risulta imprescindibile nella fase di revisione. Nell'ottica di fugare qualsiasi dubbio in merito: se il professore vuole dirigere l'attenzione del discente sulla morfologia, evidenziare al contempo tutti i problemi fonologici o lessicali svierebbe la correzione dall'obiettivo principale. Infatti, correggere indiscriminatamente ogni imprecisione genera confusione e incertezza, minando l'efficacia della correzione stessa (Pallotti 2005).

Allo stato dell'arte, riteniamo calzanti le direttive proposte da Burt e Dulay (1974), i quali elargiscono preziosi consigli agli insegnanti su come realizzare una correzione degli errori con tutti i crismi. *In primis*, affinché si promuova una cultura responsabile in seno al corpo studentesco, i docenti dovrebbero incoraggiare i propri allievi ad annotarsi gli errori che commettono gli altri membri della classe. In seconda battuta, anche gli stessi insegnanti durante la resa linguistica sono caldamente invitati a prendere appunti sulle inesattezze che commettono i propri discenti. Il terzo consiglio è nuovamente riservato agli alunni, che dovrebbero essere sollecitati a registrare la propria esposizione linguistica, per poi riascoltarsi al momento della correzione: solo in questo modo potranno diventare protagonisti attivi nel perseguimento del proprio miglioramento (Santos Gargallo 1993).

In questo intreccio di pratica educativa e auto-consapevolezza, si staglia il concetto di apprendimento situato, sotto l'egida di Lave e Wenger (1991). In accordo con il loro pensiero, il coinvolgimento diretto dell'alunno e una maggiore interazione tra pari diventano il pungolo per l'apprendimento. Piuttosto che impartire agli studenti nozioni predefinite, la formazione diventa fruttuosa se applicata nel contesto preciso della materia che si sta studiando, mediante quella che gli addetti ai lavori definiscono come partecipazione periferica legittima. Non resta dunque che svecchiare gli approcci scolastici tradizionali che si limitano a far memorizzare informazioni agli studenti. *In nuce*, a detta dei suoi autori, è necessario un cambiamento e ciò può essere intrapreso invertendo la tendenza che collocava al centro l'apprendimento individuale, incentivando al contrario la logica di squadra (Lave *et al.* 1991).

In conclusione, al fine di sfatare il mito della semplicità della lingua spagnola per i parlanti italiani, nel capitolo tre abbiamo sviscerato il tema dell'analisi contrastiva applicata a queste due lingue affini. Sono dunque state passate in rassegna alcune delle precipue unità critiche che presenta la lingua spagnola per un discente italofono, con particolare enfasi su elementi fonetici, calchi linguistici sia conosciuti sia meno noti, elementi grammaticali quali l'uso di congiuntivo e indicativo ed elementi morfosintattici. Dalla disamina, si è desunto come l'allievo, sovente, cade in un fuorviante rilassamento, ovvero in un senso di sicurezza infondato che inficia sul suo progredire; ed è proprio qui che l'analisi contrastiva in sincronia con l'analisi degli errori gioca un ruolo di primo piano perché mette in guardia lo stesso sui possibili tranelli. Alla luce di queste considerazioni, appare evidente la grande responsabilità che grava sulle spalle dell'insegnante: sebbene lo studente sia diventato il fulcro dell'approccio pedagogico, il professore, nel suo ruolo di mentore, oltre a sapere adottare il metodo più efficace per guidare la sua classe verso l'autonomia e una consolidata competenza della lingua, deve anche incoraggiare i propri allievi, evidenziando con equanimità sia le criticità sia i loro progressi, come argomentato dall'esperta Santos Gargallo (1993).

Nel prossimo capitolo ci getteremo a capofitto in un esperimento linguistico che ha messo alla prova un gruppo di giovani adulte che, con una pregressa conoscenza della lingua spagnola, si è cimentato in una prova pratica di interpretazione consecutiva attiva e passiva. Scopriremo quali sono stati i loro errori linguistici, i loro inciampi e come hanno cercato di scongiurare le insidie della lingua di Cervantes.

CAPITOLO 4 – LA PERSISTENTE FALLACIA DELLA SEMPLICITÀ NELLO SPAGNOLO: UNA DISAMINA PRATICA DELLE SFIDE NELL’INTERPRETAZIONE CONSECUTIVA ATTIVA E PASSIVA

Come indicato alla conclusione del terzo capitolo, a questo punto della trattazione abbiamo ritenuto interessante dedicare una sezione della presente dissertazione a un’intessitura tra teoria e pratica. La metodologia adoperata è quella dell’analisi degli errori, in particolare ci concentreremo sulle imprecisioni fonetiche, grammaticali, lessicali, morfologiche, pragmatiche e sintattiche. Il modello di riferimento adottato è quello di Santos Gargallo (1993). A tal fine, sono stati adoperati come materiale sperimentale due discorsi dal linguaggio togato – uno in voce attiva¹⁴ e uno in voce passiva¹⁵ – pronunciati da due figure di spicco nella congiuntura storica attuale: il Ministro dell’Istruzione e del Merito Giuseppe Valditara e il Presidente del Governo spagnolo Pedro Sánchez. Prima di allegare all’elaborato entrambi gli interventi, vale la pena soffermarsi sommariamente sui principali temi trattati dai due esponenti politici.

4.1 – Premesse e presentazione dei discorsi

L’intervento di Valditara risale al 27 gennaio 2023 e si è tenuto nella capitale italiana. La sua relazione verteva su un tema storico, ma ancora di calda attualità: il Giorno della Memoria. Il ministro ha rivolto le sue parole alle scuole italiane, incalzando gli studenti non solo a riflettere sull’argomento, ma invitandoli anche a un sussulto di coscienza. Il discorso conferisce un attestato di stima nei confronti di Giorgio La Pira e menziona altresì Liliana Segre. D’altro canto, il discorso del Presidente spagnolo Sánchez è stato pronunciato l’11 marzo 2024, una data di grande significato in Spagna, perché commemora le vittime dell’attacco terroristico di matrice islamica consumatosi presso la stazione di Atocha a Madrid nel 2004 e conosciuto come 11-M. L’Onorevole Sánchez ha esortato tutti i cittadini e le cittadine spagnole a ricordare, con l’obiettivo di mantenere viva la sensibilizzazione su argomenti salienti e salvarli da un pericoloso oblio.

Prima di procedere con la disamina pratica, è inoltre opportuno tratteggiare la composizione demografica del gruppo studenti che hanno contribuito ad accrescere la letteratura scientifica nel campo dell’indagine dell’analisi degli errori tra italiano e spagnolo.

¹⁴ Dall’italiano allo spagnolo.

¹⁵ Dallo spagnolo all’italiano.

Il gruppo studenti è composto da sei ragazze iscritte presso la SSML Unicollege di Firenze per l'anno accademico 2023/2024. Tutte di nazionalità italiana, nate nell'anno 2002 e ancora ventunenni al momento della resa. Ciascuna componente vanta un retaggio culturale arricchito da esperienze all'estero, diverse lingue studiate e una formazione liceale o tecnica. Il loro comune denominatore è lo studio dell'inglese come prima lingua e cinque partecipanti su sei hanno avuto la stessa insegnante madrelingua ispanofona, proveniente da Palencia. La prova in consecutiva – somministrata individualmente, registrata previo consenso ed eseguita in successione – si è svolta durante il terzo anno del loro percorso di laurea triennale, approssimativamente a metà del secondo semestre.

Onde evitare di usare due pesi e due misure, si è proceduto alla registrazione audio per ogni intervento affinché tutte le partecipanti potessero difendersi ad armi pari. L'audio in attiva è durato 06 minuti e 45 secondi, mentre quello in passiva 08 minuti e 36 secondi. Ogni sessione è stata preceduta da un laconico *briefing* informativo, atto a delineare il tema oggetto di interpretazione. Occorre precisare che a nessuna delle partecipanti è stata fornita alcuna indicazione specifica in merito al vocabolario da impiegare durante la propria esposizione.

Conclusa la presente nota introduttiva, di seguito vengono allegati gli interventi. Infine, non andrà trascurato un piccolo dettaglio: la decisione di portare come materiale valutativo questi due discorsi si basa sul fatto che sono temi di una certa caratura e pullulano di elementi linguistici insidiosi per gli italofoeni.

TRASCRIZIONE DELL'INTERVENTO DEL MINISTRO VALDITARA¹⁶

Signor Presidente, autorità presenti, studenti in rappresentanza degli istituti scolastici, signore e signori presenti o che ci seguono a distanza, desidero iniziare questo mio breve intervento ricordando che quest'anno ricorrono i 75 anni dalla entrata in vigore della nostra Costituzione.

Leggerne i lavori preparatori è un'esperienza affascinante. C'è in particolare un intervento molto bello – la Relazione di Giorgio La Pira sui Principi relativi ai rapporti civili – che riassume il principio personalistico della nostra Carta, ovverosia la centralità della persona umana, il suo primato rispetto allo Stato, l'essere al centro di una serie di relazioni sociali: non dunque l'uomo isolato in sé stesso, ma come entità capace di pensare e di amare ovvero di avere sentimenti verso l'altro. La persona dunque è individuo, ma non individuo isolato, privo di legami ed esente da responsabilità nei confronti degli altri componenti della società.

L'intervento di La Pira e più in generale il senso ultimo della nostra Costituzione si concepiscono come reazione al totalitarismo, e alla barbarie nazifascista.

I campi di sterminio di Birkenau e di Auschwitz sono il simbolo paradigmatico di quella barbarie. È rimasto all'ingresso del campo di Birkenau un carro bestiame, su quel carro sono state trasportate migliaia di persone che avevano sogni, speranze, paure, sentimenti simili a quelli che ognuno di noi nella sua vita ha provato. Il 27 gennaio del 2000, quando ero assessore alla provincia di Milano ed era stata da poco istituita la Giornata della Memoria, invitai Liliana Segre a parlare davanti a circa un migliaio di ragazzi come voi. Nel suo racconto mi colpì fra le tante cose l'amara tenerezza con cui ricordava come poco prima di essere deportata ad Auschwitz suo padre le avesse regalato una bicicletta, pensai a quando mio padre mi regalò la mia prima bicicletta. In suo padre vedevo il mio, in lei vedevo me stesso.

Nel museo di Auschwitz qualche settimana fa ho visto oggetti che ancora oggi esprimono la quotidianità di tanti di noi. Erano le povere cose di donne e di uomini massacrati dalla ferocia criminale del nazismo. Il nazismo, certo. Non possiamo però dimenticare che decine di migliaia di italiani di religione ebraica sono stati sterminati per colpa del collaborazionismo del regime fascista che consentì e anzi favorì la loro deportazione. Non possiamo dimenticare che già il decreto legge n. 1728 del 17 novembre 1938, contenente Provvedimenti per la difesa della razza, vietò alcuni diritti

¹⁶ Intervento del Ministro dell'Istruzione e del Merito Valditara in www.miur.gov.it/documents/20182/7441677/Intervento+Quirinale.pdf/6f0d05bd-c060-3859-a4f1-f6bce348966e?version=1.1&t=1674826955352%20 (17.04.2024).

fondamentali ai cittadini ebrei, e che poi l'articolo 1 comma 3 del codice civile del 1942 limitò la capacità giuridica ai cosiddetti non ariani e in special modo agli ebrei.

Gli antichi avevano il culto della memoria. La memoria serve per avere ben fissi nella nostra mente certi eventi, e con essi certi valori. Il ricordo di Auschwitz appartiene al nostro patrimonio culturale.

Quando avevo 21 anni le istituzioni non organizzavano viaggi della memoria, mi organizzai il mio viaggio della memoria e visitai il campo di concentramento di Dachau. Quelle immagini terribili mi sono rimaste nella mente e nel cuore, le porto dentro di me come vaccino e monito perenne: mai più. Come ebbe a dire Lei, signor Presidente, nel suo discorso del 2021 “tutte le volte ci accostiamo al tema della Memoria con commozione e turbamento”.

Ed è per questo che ritengo importante che il Senato il 18 gennaio scorso abbia approvato l'istituzione di un apposito fondo presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito con una dotazione di 6 milioni di euro per promuovere e incentivare i “viaggi della memoria”.

Ricordare è ancora più importante oggi che sta rinascendo l'antisemitismo in Europa. Un documento della Commissione europea attesta come il 38% dei cittadini europei di religione ebraica abbia paura e pensi di andarsene dal nostro Continente, erano il 7% nel 2008. In alcune città europee si ha timore ad indossare la Kippah. Se questo accade significa che abbiamo sbagliato qualcosa, che non abbiamo ricordato abbastanza. Non deve dunque stupire che percentuali crescenti di giovani europei non abbiano mai sentito parlare della Shoah, percentuali che raggiungono il 25% in Francia. L'antisemitismo ha tante facce, ma ha alla base un unico problema: l'incapacità di chi, perso nelle nebbie o negli abissi del proprio sé, non sa immedesimarsi nell'altro, non sa sentire l'altro, chiunque esso sia.

TRASCRIZIONE DELL'INTERVENTO DEL PRESIDENTE SÁNCHEZ¹⁷

Majestades, presidenta del Congreso, presidente del Senado, ministros [...], Comisaria de Asuntos de Interior, ministra del Interior de Bélgica, autoridades, familiares, víctimas del terrorismo, señoras y señores.

Hace hoy 20 años, Madrid era una ciudad conmocionada [...]. Los madrileños, como todos los españoles y españolas, habíamos sufrido durante décadas la barbarie terrorista y conocíamos, desgraciadamente, muy bien la sensación del amanecer bajo el signo de las bombas o de un asesinato.

Pero aquella terrible mañana la incredulidad dio paso al dolor. A las terribles imágenes de móviles que sonaban entre los amasijos de hierro; al silencio de espacios que eran recorridos a diario por miles de personas; a la angustia y a la incertidumbre por saber si en aquellos trenes viajaba un padre, una hija o un hermano.

Es cierto que aquel 11 de marzo los españoles y españolas ya teníamos experiencia de terrorismo, [...] pero nadie puede acostumbrarse a esa violencia ciega [...]. Quien haya conocido de cerca aquella manifestación extrema de violencia jamás podrá olvidarla, como nunca la olvidarán ciudades como Nueva York, como Londres, París, Oslo, Barcelona, Niza, Bruselas y tantas otras.

Y, sin embargo, es preciso que dediquemos un día para imponernos ese recuerdo. Hoy conmemoramos el Día Europeo de las Víctimas del Terrorismo.

Es necesario recordar, pero ese recuerdo debe ser activo, movilizador. Debe mantener viva la memoria sobre lo que ocurrió en el pasado. Pero también ha de ser un acicate para el presente y para el futuro, para que no se repita, y para que las víctimas, supervivientes, familiares, cuenten siempre con la solidaridad y con nuestro apoyo.

Hay que recordar [...] la dignidad de aquellos y de aquellas a los que los terroristas les arrebataron su bien más preciado, la vida. La dignidad de quienes sobrevivieron pero que jamás han podido cerrar sus heridas, liberarse de la carga del sufrimiento, físico e intelectual. La dignidad de quienes, tras un acto terrorista, ya no podrán librarse de esa losa [...].

Memoria, verdad, justicia y reparación. Estos son los principios de esa dignidad. La dignidad de los servidores públicos [...]; de las fuerzas armadas que, como símbolo de la defensa de esos valores compartidos, fueron uno de sus principales objetivos en nuestro país. La dignidad, en suma, de toda la sociedad que debe hacer propio el sufrimiento de sus miembros.

¹⁷ Intervención del presidente Sánchez in www.lamoncloa.gob.es/presidente/intervenciones/Paginas/2024/20240311-sanchez-dia-europeo-victimas-terrorismo.aspx (17.04.2024).

Señoras y señores debemos recordar para defender los derechos humanos que niegan los terroristas, y para reforzar el Estado de derecho, que es su principal vacuna. Para impedir que puedan quedar impunes los crímenes terroristas. Para perfeccionar los mecanismos de prevención, y velar para que nadie pueda verse atraído por las ideas de odio que circulan, por desgracia, en las redes. Para reivindicar los principios de la convivencia, del respeto, que son el mejor antídoto contra la violencia terrorista y su caldo de cultivo: el fanatismo, la sinrazón, la intolerancia [...].

Nunca olvidaremos las imágenes de ciudadanos y ciudadanas francesas y franceses, de italianos e italianas portando banderas de España en solidaridad con las víctimas de aquel 11 de marzo. Años después, millones de europeos y europeas sustituyeron la foto de su perfil en redes sociales con la imagen de la bandera de Francia tras los terribles atentados de París en noviembre de 2015.

El ideal europeo se levanta sobre los éxitos colectivos alcanzados en estas décadas de unión. Pero también sobre el dolor compartido ante la adversidad. El que sentimos como propio, aunque el zarpazo del terror golpee en el otro extremo del continente, a cientos de kilómetros de nuestros hogares.

En la alegría y en la tristeza, sabemos que no estamos solos. Nos tenemos los unos a los otros: 27 países unidos en la diversidad. Unidos en un proyecto, único en el mundo, de concertación política, de paz y también de desarrollo económico. Pero, por encima de todo, unidos en una comunidad de valores. El primero de todos ellos es la solidaridad, el valor que más contribuye a crear conciencia europea [...]. Combatir el terror es actuar también contra las causas que alimentan los conflictos regionales. Es prevenir que los fanáticos transformen la desesperación en un arma para atacar los principios de libertad y respeto a los derechos humanos, tan asociados al ideal europeo. Este es un día para la memoria y para el recuerdo emocionado, pero también lo es para la reivindicación.

Porque no podemos devolver la vida a quienes les fue vilmente arrebatada. Apenas podemos mitigar el sufrimiento, la angustia, la indignación de quienes perdieron seres queridos o vieron quebradas sus vidas [...]. Debemos trabajar por el respeto a los derechos humanos, empezando por los más importantes: el derecho a la vida y el derecho a la libertad.

La democracia, el Estado de Derecho, los derechos sociales son las señas de identidad de una Europa unida que los fanáticos, sean del signo que sean, nunca podrán destruir. Así que, que los valores de paz, de la convivencia, de la verdad, justicia y reparación nos guíen en ese afán. Siempre desde el recuerdo a las víctimas, cuya memoria hoy invocamos. Cada 11 de marzo y todos los días del año.

Gracias.

4.2 – Rese delle aspiranti interpreti e Analisi degli Errori

STUDENTESSA 1

La studentessa in oggetto ha iniziato ad approcciarsi alla lingua spagnola durante il triennio presso l'istituto tecnico per il turismo. Attratta dalla cultura e dalle sonorità del mondo ispanico, ha deciso di proseguire lo studio della lingua anche durante la triennale, prediligendola rispetto al francese, l'altra lingua straniera presente nel suo percorso formativo. La studentessa vanta un bagaglio di esperienze all'estero piuttosto ricco, che spazia dall'Irlanda all'Inghilterra, dalla Grecia all'Australia e, infine, un soggiorno studio di una settimana a Siviglia. Per quanto riguarda i docenti, durante il periodo delle superiori ha avuto modo di seguire esclusivamente lezioni con insegnanti di madrelingua italiana. Al contrario, all'università è stata seguita anche da una professoressa nativa spagnola, oltre che da docenti italofone. Un aspetto interessante emerso dall'intervista è la differenziazione nell'approccio didattico tra il triennio e l'università. Mentre durante il primo periodo l'attenzione era prevalentemente rivolta all'acquisizione del lessico, con la grammatica relegata a un ruolo secondario, all'università la discente ha potuto sviscerare entrambe le aree. Ha ampliato il suo bagaglio lessicale grazie alle diverse tecniche di traduzione esercitate, tra cui la traduzione a vista, e ha consolidato le sue conoscenze grammaticali con lo studio di argomenti non trattati precedentemente. Infine, ha sottolineato il suo graduale sviluppo dell'autonomia durante le ore di studio nel corso del triennio universitario.

TESTO IN ATTIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
FONETICO	Autorità	*Audoridad	Autoridad
	Persona	*Perzona	Persona
	Pensare	*Pienza	(Piensa) Pensar
	Gennaio	*Henero	Enero
	Ebreo	*Júdio	Judío
GRAMMATICALE/ SINTATTICO	Ero assessore alla provincia di Milano	*Ero asesor a Milano	Era concejal en la provincia de Milán
	Invitai Liliana Segre	*Invité Liliana Segre	Invité a Liliana Segre

	Massacrati dalla ferocia criminale del nazismo	*Sufrieron violencias por los nazistas	Masacrados por la ferocidad criminal del nazismo
	1938	*Mil noveciento treinta y ocho	Mil novecientos treinta y ocho
	1942	*Mil noveciento cuarenta y dos	Mil novecientos cuarenta y dos
	La memoria serve per avere ben fissi nella nostra mente certi eventi	*La memoria es un factor muy importante porque nos permite de recordar esos eventos	La memoria sirve para tener muy presentes en nuestra mente ciertos acontecimientos
	Nel 2008	*En el 2008	En 2008
	Non sa immedesimarsi	*No te permite de empatizar	No sabe identificarse
LESSICALE	Lavori preparatori	*Labor de preparación	Trabajos preparatorios
	Relazione	*Relación	Informe
	Individuo	*Particular	Individuo
	Assessore	*Asesor	Concejal
	Simbolo	*Simbulo	Símbolo
	Carro bestiame	*Carro	Vagón de ganado
	Milano	*Milano	Milán
	Nel suo racconto mi colpì...	*De su discurso admiré...	De su relato me impresionó...
	Decreto legge	*Diseño de ley	Decreto ley
	Ariani	*Arianos	Arios
	Incentivare	*Implementar	Fomentar
	Paura	*Medio	Miedo
	Kippah	*"Come si dice cappello?"	Kipá
	Codice civile	*Codez civiles	Código civil

PRAGMATICO	Decine di migliaia di italiani di religione ebraica sono stati sterminati per colpa del collaborazionismo del regime fascista	*Hay miles de italianos que son júdios que fueron fallecidos por los fascistas	Decenas de miles de italianos de religión judía fueron exterminados debido al colaboracionismo del régimen fascista
	Le istituzioni non organizzavano viaggi della memoria, mi organizzai il mio	*Non existían organizaciones que organizaban viajes de la memoria y yo lo hice por mí mismo	Las instituciones educativas no organizaban viajes de la memoria, yo mismo organicé mi propio viaje
MORFOLOGICO	Che ci seguono a distanza	*Que están aquí con nosotros y non	Que nos siguen a distancia
	Limitò	*Prohíba	(Prohibía) Limitó
	Attesta	*Registrió	(Registró) Certifica
	Percentuali	*Esta porcentaje	Estos porcentajes

TESTO IN PASSIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
LESSICALE	Asuntos de Interior	*Affari esteri	Affari interni
	Movilizador	*Mobilitante ¹⁸	Attivo
	Acicate	*Punto di riferimento	Stimolo
	Reforzar el Estado de Derecho	*Implementare misure giuridiche	Rafforzare lo Stato di diritto
	El fanatismo, la sinrazón	*Il fanatismo irrazionale	Il fanatismo, l'ingiustizia

¹⁸ Nella lingua italiana il presente traducete è usato soprattutto nell'alveo bellico.

	Crear conciencia	*Unisce	Aumentare la consapevolezza
	Reivindicación	*Vendetta	Rivendicazione
	Señas de identidad	*Segni di identificazione	Tratti distintivi
PRAGMATICO	Conocíamos, desgraciadamente, muy bien la sensación del amanecer bajo el signo de las bombas o de un asesinato	*Purtroppo conosciamo molto bene quali sono le conseguenze di un omicidio o di quando esplode una bomba	Purtroppo conosciamo molto bene la sensazione di svegliarci all'insegna di bombe o di un omicidio
	Ese recuerdo debe ser activo	*Il ricordo è un fattore in più che serve per incentivare	Il ricordo deve essere vivo
MORFOLOGICO	Quien haya conocido de cerca aquella manifestación extrema de violencia jamás podrá olvidarla	*Violenza che nessuno potrà mai dimenticarlo	Chiunque abbia vissuto in prima persona quella manifestazione estrema di violenza non la dimenticherà mai.

In generale, si osserva una maggiore accuratezza e sicurezza nell'interpretazione consecutiva passiva, priva di errori fonetici e grammaticali, seppur costellata di imprecisioni lessicali. A dispetto delle aspettative, la studentessa ha percepito la resa passiva più impegnativa rispetto all'attiva. È importante sottolineare altresì la divaricazione temporale tra le diverse rese: la resa consecutiva attiva è di circa 11 minuti e 43 secondi, mentre il tempo di esecuzione per quella passiva è di 10 minuti; in entrambi i casi, pertanto, la durata della consecutiva supera quella del testo originale.

STUDENTESSA 2

La giovane studentessa ha intrapreso il suo percorso di studio della lingua castigliana all'età di 16 anni, durante il primo anno del triennio presso l'istituto tecnico per il turismo. Già in adolescenza, ha avuto modo di sperimentare soggiorni all'estero, in particolare in Canada e in Inghilterra. Tuttavia, è stato solo dopo un anno di studio della lingua spagnola che ha deciso di intraprendere un trimestre a Granada. Il suo percorso formativo è stato arricchito dalla presenza di insegnanti madrelingua sia

durante il soggiorno nella città andalusa sia all'università. Alla domanda sulle ragioni che l'hanno spinta ad approfondire lo studio della lingua spagnola, la studentessa risponde con entusiasmo: "Bella, interessante, esuberante". Nel suo percorso di apprendimento si definisce autonoma, oltre a essere un'assidua spettatrice di serie televisive in lingua originale. Sottolinea di non annotare sempre tutte le parole nuove, ma solo quelle che ritiene essenziali per la comprensione del testo. Nonostante abbia iniziato a studiare inglese precedentemente, la studentessa ammette di padroneggiare maggiormente la lingua spagnola, attribuendo tale successo alla differenza nel metodo di insegnamento. Riguardo le unità critiche della lingua spagnola, individua la produzione orale come l'aspetto più impegnativo.

TESTO IN ATTIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
FONETICO	Intervento	*Discurzo	Discurso
	Dachau	*Dachau	[da'xaw]
	Shoah	*Shoah	[so'a]
	Viaggi della memoria	*Viajez de la memoria	Viajes de la memoria
GRAMMATICALE/ SINTATTICO	Vedevo me stesso	*Veía mí mismo	Me veía a mí mismo
	Di donne e di uomini massacrati dalla ferocia criminale del nazismo	*Los italianos judíos que furon matados dentro del campo	De mujeres y hombres masacrados por la ferocidad criminal del nazismo
	Vistai il campo di concentramento	*Decidé visitar el campo de concentramiento	Decidí visitar el campo de concentración
	Ricordare è ancora più importante	*Hay que no olvidarnos	(No hay que olvidarse) Recordar es aún más importante
LESSICALE	Lavori preparatori	*Leyes que trabajaron para crear nuestra Constitución	Trabajos preparatorios

	Isolato	*Isolado	Aislado
	Reazione	*Reación	Reacción
	Carro bestiame	*Carro	Vagón de ganado
	Assessore	*Asesor	Concejal
	Racconto	*Cuento	Relato
	Articolo	*Articolo	Artículo
	Comma	*Comma	Apartado
	Ariani	*Arianos	Arios
	Campo di concentramento	*Campo de concentramiento	Campo de concentración
	Mi sono rimaste nella mente	*Me quedaron en la mente	Se me grabaron en la mente
	Commozione	*Conmoción	Emoción
PRAGMATICO	Giovani europei	*Los europeos no saben	Los jóvenes europeos no sabemos
MORFOLOGICO	Istituti scolastici	*Los instituto	Las instituciones educativas
	Ricorrono i 75 anni	*Hace 75 año	Se celebran los 75 años
	L'uomo [...] entità capace di pensare e di amare	*L'individuo es una persona capaz de amar	El hombre [...] entidad capaz de pensar y amar
	Aevano [...] paure	*Toda los miedos	Tenían [...] miedos

TESTO IN PASSIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
LESSICALE	Majestades	*Come si dice? Altezze?	Vostre Maestà
	Asuntos de Interior	*Affari interiori	Affari interni

	Conmocionada	*Situazione di commozione	Sconvolta
	Cerrar las heridas	*Dimenticare il dolore emozionale	(Il dolore emotivo) Sanare le ferite
	Reparación	*Riparazione	Risarcimento
	Mitigar	*Consolare	Alleviare
	Señas de identidad	*Simbolo principale	Tratti distintivi
MORFOLOGICO	Atacar los principios	*Ostraggiare	Ledere

L'analisi delle due rese di interpretazione consecutiva evidenzia un comune denominatore: la prevalenza di errori lessicali. La studentessa stessa ha confermato questa difficoltà, indicando il lessico come l'ostacolo principale nella consecutiva attiva. La sua percezione di maggiore facilità nella consecutiva passiva potrebbe essere dovuta al fattore della familiarità con l'argomento del terrorismo, poiché rientra nel suo settore di specializzazione: scienze criminologiche e *cybersecurity*. D'altro canto, la discente potrebbe aver adottato un approccio meno rigoroso nella consecutiva passiva, privilegiando la fluidità dell'eloquenza alla fedeltà assoluta al testo originale. Ciò ha portato a omissioni di concetti perché sono state sacrificate alcune locuzioni e termini che avrebbero richiesto una maggiore riflessione, come *bajo el signo de, movilizador, acicate, vacuna e concertación*. La divaricazione temporale tra le due rese – la resa attiva è durata 08 minuti e 15 secondi, mentre la passiva 07 minuti – conferma la possibile scelta di una traduzione più sintetica.

STUDENTESSA 3

La studentessa ha intrapreso lo studio della lingua spagnola durante il suo percorso triennale all'università, dopo aver completato il quinquennio presso il liceo classico. La sua passione per la lingua l'ha portata a voler realizzare un tirocinio di due mesi presso la capitale spagnola. Durante gli studi universitari, la ragazza ha avuto modo di interagire con un *pool* di insegnanti composto da due italofone e una madrelingua spagnola. La studentessa individua diverse ragioni che l'hanno spinta a muovere i suoi primi passi nell'apprendimento della lingua spagnola. Innanzitutto, apprezza il suo suono gradevole e la sua fonetica apparentemente semplice. Tuttavia, non esita a sottolineare che la lingua presenta una latente complessità, come ha sperimentato all'inizio del suo percorso formativo quando si è scontrata con le elevate aspettative degli insegnanti, ma a farle risalire la china è stato il metodo di insegnamento utilizzato durante le lezioni di interpretazione consecutiva: la traduzione a vista – utilizzata dalla docente come metodo di correzione – le ha offerto un prezioso supporto visivo,

che puntava a evidenziare le strutture grammaticali più ostiche e favoriva, allo stesso tempo, uno scambio attivo con la medesima. Nonostante abbia iniziato a studiare inglese precedentemente, la studentessa ritiene di possedere una maggiore padronanza della lingua spagnola. Attribuisce questo successo anche al metodo di insegnamento immersivo e basato sull'utilizzo di materiale autentico, fornito dalla madrelingua spagnola. Nel suo percorso di apprendimento, la studentessa si definisce autonoma: il suo metodo di studio comprende attività di memorizzazione e traduzione a vista, che le permettono di approfondire la conoscenza della lingua e di fissare i concetti in modo duraturo.

TESTO IN ATTIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
FONETICO	Presenti	*Presentez	Presentes
	Dachau	*Dacau	[da'xaw]
	Shoah	*Shoah	[so'a]
	75	*Setenta y sinco	Setenta y cinco
GRAMMATICALE/ SINTATTICO	Ovverosia la centralità...	*Entre los cuales hay la centralidad...	(Entre los cuales está la centralidad...) Es decir, la centralidad...
	Ero assessore	*Ero asesor	Era concejal
	Vedevo me stesso	*Veía mí	Me veía a mí mismo
	Mi colpì fra le tante cose l'amara tenerezza	*Lo que me llamó a la atención fue las emociones	Me impresionó, entre muchas cosas, la amarga ternura
	1938	*Mil noveciento treinta y ocho	Mil novecientos treinta y ocho
	Quando avevo 21 anni [...] visitai	*Cuando era pequeño [...] he organizado	Cuando tenía 21 años [...] visité
LESSICALE	Affascinante	*Maravilloso	Fascinante
	Campi di sterminio	*Campos de concentramiento	Campos de exterminio
	Assessore	*Asesor	Concejal

	Massacrati	*Matados	Masacrados
	Prima di essere deportata	*Antes de la guerra	Antes de ser deportada
	Cittadini ebrei	*Ciudadanía judía	Ciudadanos judíos
	Ariani	*Arianos	Arios
	Culto	*Cultura	Culto
	Patrimonio culturale	*Patrimonio culturale	Patrimonio cultural
	Certi	*En particular	Ciertos
	6 milioni	*6 mil millones	6 millones
	Immedesimarsi nell'altro	*Sentir a los demás	Identificarse con los demás
MORFOLOGICO	Quest'anno ricorrono	*Hoy es l'aniversario	Este año se celebran
	Non ariani	*Non arianos	No arios

TESTO IN PASSIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
LESSICALE	Angustia	*Angustie	Angoscia
	Reparación	*Riparazione	Risarcimento
	Servidores públicos	*Servitori pubblici	Dipendenti pubblici
	Velar	*Combattere	Assicurare
	En la alegría y en la tristeza	*Nell'allegria e nella tristezza	Nella gioia e nel dolore
	Señas de identidad	*Simbolo	Tratti distintivi
PRAGMATICO	Los madrileños, como todos los españoles y españolas, habíamos sufrido durante décadas la barbarie terrorista y	*I madrileni, gli spagnoli hanno toccato con mano la barbarie del terrorismo e conosciamo l'alba di	Noi madrileni, come i nostri connazionali, abbiamo subito per decenni le barbarie terroristiche e purtroppo

	conocíamos, por desgracia, muy bien la sensación del amanecer bajo el signo de bombas o de un asesinato	quella tragedia, di quelle tante esplosioni e morti	conosciamo molto bene la sensazione di svegliarci all'insegna di bombe o di un omicidio
	Los españoles y españolas ya teníamos experiencia de terrorismo	*Gli spagnoli avevano già sperimentato il terrorismo	Noi spagnoli e spagnole avevamo già toccato con mano il terrorismo
	Nunca olvidaremos las imágenes de ciudadanos franceses y francesas, de italianos e italianas portando banderas de España en solidaridad con las víctimas de aquel 11 de marzo	*Non possiamo mai dimenticarci delle immagini di Paesi come Italia e Francia che hanno manifestato con le bandiere mostrando solidarietà al nostro Paese	Non dimenticheremo mai le immagini dei cittadini e delle cittadine francesi e italiani che hanno innalzato la bandiera della Spagna in solidarietà con le vittime di quell'11 marzo
MORFOLOGICO	Majestades	*Autorità summe	Vostre Maestà

Le tabelle sembrano suggerire una maggiore difficoltà nella resa in spagnolo del discorso pronunciato in lingua italiana. Nello specifico, prevalgono soprattutto errori di grammatica come la differenza tra *hay* e *estar*, la prima persona singolare del verbo *ser* all'imperfetto e i numeri. Allo stesso tempo la resa è stata innervata da calchi linguistici o tentativi di scongiurare l'errore, ma invano. Occorre mettere in evidenza anche il fatto che nella consecutiva attiva non sono state tralasciate tante informazioni come nella passiva. Le omissioni sono prevalentemente concentrate nelle frasi contenenti termini meno intuitivi in italiano, come *amasijos*, *acicate*, *losa*, *sean del signo que sean*, tra altre. È importante soffermarsi anche sul lato pragmatico perché la discente ricalca tutte le strutture linguistiche del presidente spagnolo sia quando quest'ultimo utilizza un verbo coniugato alla prima persona plurale perché si include all'interno del gruppo (*los madrileños [...] habíamos sufrido*), sia quando Sánchez usa la prima persona plurale in casi meno specifici (*conocíamos muy bien la sensación*), tuttavia, se nella prima circostanza la studentessa decide di prendere le distanze optando per un verbo alla terza persona plurale (hanno toccato con mano), dopo risulterebbe strano

sentire una prima persona plurale (conosciamo molto bene) perché il pubblico si potrebbe domandare se l'interprete stia facendo riferimento all'Italia o alla Spagna. Infine, per quanto riguarda la divaricazione temporale, l'attiva è durata circa 09 minuti e 30 secondi, mentre la passiva 05 minuti. Risultati significativamente distanti dalla durata degli audio registrati.

STUDENTESSA 4

La studentessa vanta un'esperienza di undici anni nello studio della lingua spagnola, iniziata durante le scuole medie e proseguita al liceo linguistico, dove ha affiancato lo studio del francese. All'università ha potuto perfezionare le sue competenze linguistiche. La sua passione per la lingua spagnola l'ha portata a vivere esperienze immersive all'estero: ha trascorso due settimane a Siviglia, studiando presso l'Istituto San Fernando, e ha soggiornato per una settimana a Valencia. Inoltre, ha completato la sua formazione con un soggiorno in Inghilterra. Riguardo al suo percorso formativo, la discente sottolinea la differenza tra l'approccio riscontrato durante la sua esperienza liceale e quella universitaria: se al liceo, l'attenzione era principalmente rivolta alla grammatica, all'università ha potuto sviluppare la capacità di espressione orale. Un ulteriore aspetto positivo riguarda il metodo adottato dai suoi professori universitari, i quali stimolavano la ricerca di nuovo lessico attraverso traduzioni a vista e la consultazione di notizie di attualità. La studentessa si definisce autonoma nel suo percorso di studio e oltre alle lezioni, dedica tempo all'approfondimento linguistico tramite la lettura di articoli giornalistici in lingua spagnola. Le ragioni che spingono le persone a studiarla, a suo avviso, risiedono nella ricchezza culturale della nazione, descritta come "brillante e felice". Inoltre, apprezza l'adrenalina e la musicalità che la lingua trasmette, definendola come il suo pungolo per l'apprendimento. Conclude sottolineando che, nonostante l'apparente semplicità, la lingua spagnola presenta sfide non banali.

TESTO IN ATTIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
FONETICO	Persone	*Perzonas	Personas
	Gennaio	*Henero	Enero
GRAMMATICALE/ SINTATTICO	Quando ero assessore alla provincia di Milano [...] invitai Liliana	*Cuando me fui a Milán [...] he invitado a Liliana Segre para	Cuando era concejal en la provincia de Milán [...] invité a Liliana

	Segre a parlare davanti a circa un migliaio di ragazzi come voi	hablar delante mil chicos como vosotros	Segre para hablar ante unos mil jóvenes como vosotros
	Non sa sentire l'altro	*No escucha una otra persona	No sabe sentir al otro
LESSICALE	Relazione	*Entrevista	Informe
	Rapporti civili	*Uniones civiles	Relaciones civiles
	Intervento	*El ayuda	(La ayuda) Intervención
	Campi di sterminio	*Caldo de cultivo	Campos de exterminio
	Carro bestiame	*Carro de animales	Vagón de ganado
	Simili	*Similes	Similares
	Assessore	*Asesor	Concejal
	Racconto	*Cuento	Relato
	Mi colpì	*Me afasiné	Me impresionó
	Tenerezza	*Compasión	Ternura
	Oggetti	*Objetivos	Objetos
	Capacità giuridica	*Judicio	Capacidad jurídica
	Novembre	*Novembre	Noviembre
	Ariani	*Arianos	Arios
	Avere ben fissi	*Quedarnos	Tener muy presentes
	Dachau	*Dauchan	Dachau
	Tutte le volte	*Toda la vez	Todas las veces
	Ci accostiamo	*Nos asombramos	Nos acercamos
	Commozione e turbamento	*Miedo	Emoción y turbación
	Cittadini europei di religione ebraica	*Hebreos	Ciudadanos europeos de religión judía
Indossare la kippah	*Tener la Kapa	Llevar la Kipá	

PRAGMATICO	L'uomo isolato in sé stesso	*Hombre está ¹⁹ aislado	Hombre aislado en sí mismo
MORFOLOGICO	Speranze	*Esperanzas	Esperanzas

TESTO IN PASSIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
LESSICALE	Comisaria de Asuntos de Interior	*Commissario interno	Commissaria per gli Affari interni
	Conmocionada	*Colpite dal dolore	Sconvolta
	Los españoles y españolas ya teníamos...	*In qualità di spagnoli e spagnole...	Noi spagnoli e spagnole conosciamo...
	Dar paso al...	*Dare passo a...	Cedere il passo a...
	Apoyo	*Appoggio	Sostegno
	Carga	*Dolore	Peso
	Reparación	*Risolvere la situazione	Risarcimento
	Sinrazón	*Assenza di ragione	Ingiustizia
	Señas de identidad	*Simbolo	Tratti distintivi
Afán	*Affanno	Ricerca	
PRAGMATICO	Hace hoy 20 años, Madrid era una ciudad conmocionada	*Da 20 anni, Madrid è una tra le città più colpite dal dolore	20 anni fa oggi, Madrid era una città sconvolta
	Y conocíamos, por desgracia, muy bien la sensación del amanecer	*E conosciamo le bombe e gli omicidi	E purtroppo conosciamo molto bene la sensazione di svegliarci

¹⁹ A rigor di termini, il verbo *estar* in spagnolo denota una qualità temporanea. In tale circostanza, il ministro Valditara descrive l'essere umano come un uomo non isolato in se stesso. Va da sé che faccia riferimento a una caratteristica intrinseca e duratura, pertanto, la scelta sarebbe dovuta ricadere sul verbo *ser*.

	bajo el signo de bombas o de un asesinato		all'insegna di bombe o di un omicidio.
--	---	--	--

Nel complesso, si evidenzia una persistente difficoltà nel tradurre in forma attiva il discorso. Il 66% delle studentesse analizzate sinora accentua una difficoltà di natura lessicale. Pur non compromettendo il nucleo del messaggio, i principali errori grammaticali della studentessa rivelano una carenza di coerenza temporale, come evidenziato dall'inizio della frase al passato remoto e la sua conclusione al passato prossimo. L'impiego prevalente di calchi nella forma passiva sottolinea una sfida aggiuntiva nell'assimilazione delle strutture linguistiche. È inoltre degno di nota il mancato trattamento di segmenti testuali contenenti termini più complessi, come *amasijos*, *acicate* e *concertación*. Le tempistiche impiegate per la produzione di testi nella forma attiva e passiva sono pari a circa 07 minuti e 40 secondi e 10 minuti e 15 secondi rispettivamente.

STUDENTESSA 5

La studentessa ha coltivato un interesse per la lingua spagnola sin dalla prima media, affascinata dal suo "bel" suono e dalla sua ampia diffusione nel mondo. Questa passione l'ha spinta a proseguire lo studio durante gli anni del liceo linguistico, arricchendo il suo percorso con esperienze formative in Francia, Inghilterra e Spagna (due settimane a Salamanca). Tuttavia, con il passaggio all'università, si è verificata una svolta: la studentessa, spinta da alcune difficoltà riscontrate nell'esposizione orale in spagnolo, ha deciso di abbandonare lo studio del castigliano per dedicarsi al francese. Nonostante questa interruzione triennale, la studentessa ha dimostrato coraggio e intraprendenza perché ha accettato di cimentarsi in una prova pratica d'interpretazione consecutiva. Durante il liceo, la ventunenne ha avuto l'opportunità di seguire lezioni con docenti di madrelingua italiana e con una lettrice ispanofona, di Barcellona. In linea generale, la studentessa ha valutato lo spagnolo come una lingua più facile da comprendere a livello di suono rispetto al francese.

TESTO IN ATTIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
FONETICO	Distanza	*Distansia	Distancia
	Individuo	*Perzonas	Personas

	Ricorrono	*Selebramos	(Celebramos) Se celebran
	25%	*Veintisinco por ciento	Veinticinco por ciento
GRAMMATICALE/ SINTATTICO	C'è in particolare un intervento...	*Recordar al intervento	Hay especialmente una intervención
	Ero assessore alla provincia di Milano	*Fue asesor a Milán	Era concejal en la provincia de Milán
	Invitai Liliana Segre a parlare	*Invité a la Liliana Segre para que podía hablar	Invité a Liliana Segre para que pudiera hablar
	Ho visto oggetti	*Encontrar a objetos	Vi objetos
	Gli antichi avevano il culto della memoria	*Los antiguos habían el culto de la memoria	Los antiguos rendían culto a la memoria
	Non abbiano mai sentito...	*No ha jamás entendido...	Nunca hayan oído...
LESSICALE	Che ci seguono a distanza	*Que se trovan a distansia	Que nos siguen a distancia
	Intervento	*Interviento	Intervención
	Rapporti civili	*Principios civiles	Relaciones civiles
	Gli altri componenti della società	*Vive con los otros	Los otros miembros de la sociedad
	Campi di sterminio	*Campos de sterminio	Campos de exterminio
	Carro bestiame	*Carro	Vagón de ganado
	Amara tenerezza	*Tenereza	Amarga ternura
	Massacrati dalla ferocia criminale nazista	*Masacrados por las autoridades nazistas	Masacrados por la ferocidad criminal nazi
	Legge	*Lee	Ley
	Provvedimenti	*Provvedimentos	Medidas
	Comma	*Comma	Apartado
	Religione ebraica	*Religión hebraicas	Religión judía

	Ariani	*Arianos	Arios
	Istituzioni	*Instituciones	Instituciones educativas
	Kippah	*Kippah	Kipá
	Percentuali	*Persentual	Porcentajes
PRAGMATICO	È individuo, ma non individuo isolato	*Una persona que está ²⁰ aislada	Un individuo, pero no un individuo aislado
	Vedevo me stesso	*Veía yo mismo	Me veía a mí mismo
	[...] Percentuali crescenti di giovani europei non abbiano mai sentito parlare della Shoah, percentuali che raggiungono il 25% in Francia.	*[...] Hay muchísimas personas que no han jamás entendido hablar de la memoria y también de la situación nazista del pasado. Por ejemplo, en Francia el veinticinco por ciento de la población no ha jamás entendido hablar de esta situación.	[...]Porcentajes crecientes de jóvenes europeos nunca hayan oído hablar del Holocausto, porcentajes que alcanzan un 25% en Francia.
	Non sa immedesimarsi nell'altro, non sa sentire l'altro, chiunque esso sia	*Porta las personas a no expresar los sentimientos, cualquier sentimiento	No saben identificarse con los demás, no saben sentir al otro, sea quien sea.
MORFOLOGICO	Speranze	*Esperanzias	Esperanzas
	Sta rinascendo	*Augmentación	Está resurgiendo

²⁰ La spiegazione per la quale è stato contrassegnato come un errore pragmatico è già stata fornita nella nota precedente.

TESTO IN PASSIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
LESSICALE	Comisaria de Asuntos de Interior	*Commissari aggiunti	Commissaria per gli Affari interni
	Conmocionada	*Scombussolata emotivamente	Sconvolto
	Angustia	*Angustia	Angoscia
	Cuenten con	*Raccontino	Contare su
	Velar	*Evitare	Garantire
	Sinrazón	*Follia	Ingiustizia
	Crear conciencia	*Creare coscienza e consapevolezza	Sensibilizzare
	Señas de identidad	*Segni cruciali	Tratti distintivi
PRAGMATICO	Los madrileños, como todos los españoles y españolas, habíamos sufrido durante décadas la barbarie terrorista y conocíamos, por desgracia, muy bien la sensación del amanecer bajo el signo de bombas o de un asesinato	*I cittadini di Madrid ricordano un momento terribile che ha affrontato la Spagna che per decenni l'ha caratterizzata, ovvero il terrorismo. Sappiamo che abbiamo affrontato dei periodi di difficoltà dove sentivamo ogni giorno il rumore delle bombe	Noi madrileni, come i nostri connazionali, abbiamo subito per decenni le barbarie terroristiche e purtroppo conosciamo molto bene la sensazione di svegliarci all'insegna di bombe o di un omicidio
	Es cierto que aquel 11 de marzo los españoles y españolas ya teníamos experiencia de terrorismo	*L'11 marzo rappresenta per la Spagna in generale una giornata per ricordare le vittime del terrorismo	È pur vero che quell'11 marzo noi spagnoli e spagnole avevamo già toccato con mano il terrorismo

	<p>Nunca olvidaremos las imágenes de ciudadanos franceses y francesas, de italianos e italianas portando banderas de España en solidaridad con las víctimas de aquel 11 de marzo</p>	<p>*Non bisogna dimenticare che anche i cittadini francesi, ma anche i cittadini italiani ci sono venuti incontro perché hanno dimostrato un atteggiamento di supporto nei nostri confronti andando a prendere in mano la bandiera spagnola e a brandirla in nostro supporto e solidarietà</p>	<p>Non dimenticheremo mai le immagini dei cittadini e delle cittadine francesi e italiani che hanno innalzato la bandiera della Spagna in solidarietà con le vittime di quell'11 marzo</p>
--	--	--	--

A distanza di tre anni dall'ultima esperienza con la lingua spagnola, la studentessa ha dimostrato notevoli capacità traduttive, pur non essendo esente da alcune imperfezioni. Si osserva una certa tendenza al calco linguistico dal francese, come nei casi di **población* o **aumentación*. Emerge altresì un'influenza dell'inglese nella pronuncia del numero 1728 che è stato pronunciato dividendolo in due parti (**diecisiete-veintiocho*). Occorre anche mettere in evidenza come la frase "in suo padre vedevo il mio, in lei vedevo me stesso" abbia messo in difficoltà la studentessa che ha alterato leggermente il messaggio originale. Da notare inoltre l'aggiunta dell'articolo femminile singolare "la" davanti al nome proprio. Per quanto riguarda, invece, la consecutiva passiva, notiamo una maggiore fluidità e meno errori. Tuttavia, un errore che si è ripetuto durante la resa della consecutiva dallo spagnolo all'italiano è lo stesso commesso dalla studentessa numero tre: la distanza. In altre parole, la studentessa a volte si include nella narrazione utilizzando la prima persona plurale, mentre in altri casi prende le distanze utilizzando la terza persona. Un dato che sorprende in positivo è la durata della consecutiva passiva, perché ha coinciso con quella dell'audio registrato. Ciò dimostra un'ottima gestione del tempo e una padronanza della tecnica traduttiva. Nella consecutiva attiva, invece, la resa ha richiesto circa 13 minuti e 53 secondi, evidenziando una netta differenza di ritmo rispetto alla passiva.

STUDENTESSA 6

La studentessa ha iniziato il suo studio della lingua spagnola sei anni fa, durante il terzo anno del liceo linguistico. In quell'anno, il suo istituto ha deciso di sostituire il francese con lo spagnolo come terza lingua. Oltre allo spagnolo, ha avuto modo di approfondire anche la conoscenza del tedesco. Per quanto riguarda le esperienze all'estero, ha trascorso due settimane in Uruguay. Durante il suo percorso formativo, la studentessa ha avuto modo di interagire con un *team* di docenti eterogeneo. Al liceo, ha avuto insegnanti italofoni e un lettore madrelingua spagnolo di Valladolid. All'università, ha partecipato a corsi tenuti da una professoressa madrelingua spagnola e docenti italofone. La studentessa individua la motivazione principale per cui ha deciso di approfondire lo studio della lingua spagnola nel clima accogliente e positivo che si era creato in classe tra gli alunni e la professoressa durante le lezioni al liceo. Il suo impegno nello studio della lingua spagnola è stato premiato con il conseguimento della certificazione B2. Oltre allo studio della lingua spagnola, la studentessa ha studiato anche letteratura spagnola durante il quarto e quinto anno del liceo. Nonostante l'interesse per lo spagnolo, l'alunna avrebbe voluto approfondire anche lo studio di una lingua extraeuropea, come l'arabo, valutando la possibilità di una rimodulazione del suo piano di studi. Riguardo al metodo di correzione utilizzato, la ventunenne apprezza l'approccio adottato dai suoi docenti, che consiste nell'evidenziare le strutture grammaticali più complesse e nella traduzione a vista. Un metodo che le permette di identificare i suoi errori in modo chiaro e di arricchire il suo vocabolario con nuove frasi idiomatiche e parole.

TESTO IN ATTIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
FONETICO	Intervento	*Discurzo	Discurso
	Gennaio	*Henero	Enero
	Difesa	*Defenza	Defensa
GRAMMATICALE/ SINTATTICO	Invitai Liliana Segre	*Desidí invitar Liliana Segre	Decidí invitar a Liliana Segre
	1728	*Mil seteciento veintiocho	Mil setecientos veintiocho
	1938	*Mil noveciento treinta y ocho	Mil novecientos treinta y ocho

	Gli antichi avevano il culto della memoria	*Los antiguos poseen el culto de la memoria	Los antiguos rendían culto a la memoria
	Non deve dunque stupire che [...] non abbiano mai sentito parlare...	*No es sorprendente que [...] no saben...	No es sorprendente que [...] nunca hayan oído hablar...
LESSICALE	Entrata in vigore della nostra Costituzione	*La entrada de nuestra Constitución en el Ordenamento	La entrada en vigor de nuestra Constitución (en el Ordenamiento)
	Affascinante	*Afasinante	Fascinante
	Intervento	*Intervento	Intervención
	Relazione	*Relación	Informe
	Isolato	*Isolato	Aislado
	Simbolo	*Simbol	Símbolo
	Assessore alla provincia	*Asesor a la provincia	Concejal en la provincia
	Decreto legge	*Normativa	Decreto ley
	Commozione e turbamento	*Horror y miedo	Emoción y turbación
	Kippah	*Kioppa	Kipá
	Nebbie	*Nubes	Nieblas
PRAGMATICO	Carro bestiame	*Medio de transporte para mover los animales	Vagón de ganado
	Mi colpì fra le tante cose l'amara tenerezza	*Tengo un recuerdo tenero, pero al mismo tiempo amaro	Me impresionó, entre muchas cosas, la amarga ternura
	In lei vedevo me stessa	*Me vi en ella	En ella me veía a mí mismo

	L'antisemitismo ha tante facce, ma ha alla base un unico problema	*El antisemitismo tiene muchas formas, pero solo una es la causa	El antisemitismo tiene muchas caras, pero en su raíz hay un único problema
MORFOLOGICO	I lavori preparatori	*Los labores de preparación	(Las labores) Los trabajos preparatorios

TESTO IN PASSIVA			
TIPOLOGIA DELL'ERRORE	TESTO ORIGINALE	RESA DELLO STUDENTE	CORREZIONE DELL'ERRORE
LESSICALE	Majestades	*Imminenza	Vostre Maestà
	Bajo el signo de	*Sotto il rumore di	All'insegna di
	Asesinato	*Assassinio	Omicidio
	Amasijos	*Mura	Ammassi
	Angustia	*Angustia	Angoscia
	Acicate	*Monito	Stimolo
	Arrebataron	*Stravolto	Sottratto
	Apoyo	*Appoggio	Sostegno
	Reparación	*Recupero	Risarcimento
	Mitigar	*Mitigare, diminuire, alleviare	Alleviare
Señas de identidad	*Valori cardine	Tratti distintivi	
PRAGMATICO	Apenas podemos mitigar el sufrimiento, la angustia, la indignación de quienes perdieron seres queridos o vieron quebradas sus vidas...	*Tuttavia, nel momento in cui riusciamo a mitigare, o a diminuire o a alleviare il dolore delle persone...	A malapena possiamo alleviare la sofferenza, l'angoscia, la rabbia di coloro che hanno perso cari o hanno visto stroncata la loro vita...

Le due tabelle offrono uno spaccato simile a quanto emerso dalle precedenti analisi, rivelando ancora una volta la prevalenza di errori lessicali nella resa attiva. Un aspetto da sottolineare riguarda inoltre la sfera pragmatica: di fronte a periodi complessi, l'aspirante interprete non ha optato per l'omissione, bensì ha cercato di ovviare alle difficoltà con tentativi di riformulazione, seppur non sempre precisi. Alla fine della resa in attiva, le è stato chiesto di realizzare una traduzione a vista di alcuni paragrafi ed è interessante notare come parole o espressioni che in consecutiva aveva reso correttamente, nella traduzione a vista sono invece state fonte di errore. Pensiamo a **simbol* per simbolo oppure "carro bestiame" reso con **carreta por los animales* o ancora "timore" con **timor*. Anche nella resa passiva si riscontra una prevalenza di errori lessicali. Per quanto riguarda le sviste pragmatiche, queste non costituiscono veri e propri errori, ma esprimono una sfumatura di significato diversa da quella del relatore. In merito ai tempi di esecuzione, la discente ha impiegato 15 minuti per la resa attiva e 10 minuti e 30 secondi per quella passiva, allontanandosi notevolmente dalla durata degli audio originali.

4.3 – Conclusioni

Lo studio presentato indaga le difficoltà riscontrate da un gruppo di sei discenti nell'interpretazione consecutiva attiva e passiva. I risultati emersi evidenziano un ostacolo comune: la consecutiva attiva si configura come un compito linguistico arduo per tutte le discenti.

Tra le sfide principali, spicca la complessità del lessico. Le tabelle di analisi rivelano infatti un'incidenza significativa di errori in questo ambito. Tre parole in particolare hanno generato notevoli difficoltà: "assessore", "ariani" e "carro bestiame". Nei primi due casi, l'intero gruppo è caduto in un calco linguistico, traducendo letteralmente il termine. Nel terzo caso, cinque alunne su sei hanno optato per traduzioni letterali (*carro* o *carro de animales*), mentre solo l'ultima studentessa ha tentato una riformulazione.

L'aspetto fonetico ha rivelato ulteriori criticità. Nonostante la pregressa esperienza nell'approfondimento della lingua spagnola (da 3 a 11 anni di studio), alcune discenti hanno mostrato carenze nella pronuncia. In particolare, si osservano difficoltà nel distinguere le lettere interdentali. L'ipotesi che alcune di loro abbiano voluto adottare il *seseo* è plausibile, ma in tal caso avrebbero dovuto mantenere la scelta per tutta la durata della resa. Inoltre, nonostante la grafia uguale in entrambe le lingue, parole come "Dachau" e "Shoah" vengono pronunciate in modo diverso dagli ispanofoni e le studentesse le hanno pronunciate con la pronuncia italiana.

Dal punto di vista grammaticale, invece, gli errori non sono frequentissimi, ma alcuni in particolare risultano ricorrenti. Un esempio è l'utilizzo improprio del verbo *hay*. In un caso, è stato impiegato prima di un articolo determinato, violando la regola grammaticale che impone l'uso di un articolo indeterminativo. In un altro caso, si è riscontrato un errore sintattico: **hay que no olvidarnos*, quando sarebbe stato corretto dire *no hay que olvidarse*. Un ulteriore errore riguarda l'aver coniugato il verbo *hay* (impersonale) e averlo poi accostato a un articolo determinativo. Tra gli altri inciampi grammaticali, si annovera la frequente omissione della “-s” alle centinaia nei numeri (tre casi su sei). In aggiunta, si osserva l'uso improprio di alcune preposizioni (**permitir de*) e la coniugazione errata di verbi (**furon* e **registrió*). Non sfugge all'attenzione la questione del congiuntivo. L'alunna che maggiormente ha preso il granchio è stata la ragazza che ha deciso di continuare a studiare solo inglese e francese. Un ultimo errore grammaticale riguarda la mancata concordanza tra il passato prossimo e il passato remoto all'interno della stessa frase, sintomo di una carenza di omogeneità temporale.

L'analisi pragmatica non rileva errori significativi, se si eccettuano alcuni tentativi di riformulazione delle frasi che risultavano un po' cacofonici. L'unica nota da evidenziare è l'utilizzo del verbo *estar* per descrivere una natura immutabile. In questo caso, sarebbe stato più appropriato il verbo *ser*, come verrà approfondito nel prossimo capitolo. In generale, gli errori pragmatici prevalgono nella consecutiva passiva. Una sosta di riflessione la merita anche il concetto di distanza: quattro studentesse su sei hanno deciso di adottare la strategia dell'equivalenza culturale – vale a dire l'uso della terza persona plurale – quando una traduzione letterale avrebbe richiesto la prima persona plurale. Al contrario, due studentesse hanno mischiato l'uso delle persone e sono cadute nella trappola del calco dallo spagnolo.

Oltre alle difficoltà linguistiche già discusse, lo studio ha rilevato un aspetto comune a tutte e sei le studentesse: tempi di resa più lunghi rispetto al relatore. In particolare, la studentessa con undici anni di esperienza con la lingua spagnola ha prodotto la traduzione più vicina alla durata originale, mentre in un caso si sono impiegati ben 15 minuti (un tempo superiore del doppio rispetto all'audio originale). In generale il tempo di esecuzione della passiva non si allontana di troppo da quello originale, anzi ci sono stati casi in cui la resa è durata addirittura 05 minuti o 07 minuti; il tempo di esecuzione maggiore è stato di 10 minuti e 30 secondi da parte di una studentessa proveniente dal liceo linguistico.

La fotografia che emerge dal quadro complessivo sulle interpretazioni passive suggerisce che ancora una volta gli inciampi sono dovuti soprattutto al lessico. Vale la pena soffermarsi su una parola che è stata sbagliata da cinque persone e sorvolata dalla sesta, nonostante ricorresse due volte nel

testo, ovvero *reparación*. La parola fa subito pensare a quella italiana e, infatti, a nessuna è venuto in mente che il traduttore potesse essere “risarcimento”. Tra le parole più ostiche troviamo: *angustia*, *conmocionado*, *mitigar*, *señas de identidad* e *sinrazón*.

Nonostante un impegno pluriennale nello studio, la lingua spagnola continua a presentare sfide considerevoli alle aspiranti interpreti esaminate, come evidenziato dalla presente ricerca, il cui scopo è stato quello di sfatare il mito tenace della sua semplicità. I dati raccolti dipingono un quadro che corrobora che le maggiori difficoltà emergono proprio nell’ambito dell’interpretazione consecutiva attiva, dove errori lessicali e calchi linguistici si verificano con frequenza.

L’analisi ha altresì messo in luce la marcata tendenza delle discenti – durante la consecutiva verso la propria lingua madre – a sorvolare termini dal significato sfuggente o non pienamente compreso. Allo stato dell’arte, tale disamina pratica intende sottolineare l’importanza di affinare le competenze fonetiche, grammaticali, lessicali, morfologiche e pragmatiche per superare le unità critiche dell’interpretazione consecutiva.

Il *leitmotiv* che lega il quarto capitolo e, per estensione, l’intera opera, risiede nell’assioma secondo cui solo attraverso un rigoroso percorso di formazione – che abbracci la complessità e la ricchezza della lingua di studio, ma che sia anche permeato da autonomia e curiosità – sarà possibile raggranellare i frutti degli sforzi profusi e raggiungere le competenze necessarie per superare gli ostacoli controintuitivi che costellano il nobile mestiere dell’interpretazione.

Nel capitolo successivo, redatto in lingua spagnola e coronamento dell’elaborato, studieremo la grammatica cognitiva. Questa decisione si fonda sul fatto che sono due strumenti che permettono agli insegnanti di svelare ai discenti i meccanismi mentali sottesi a una lingua straniera. Ne consegue che indagare le ragioni che orientano le scelte linguistiche dei parlanti nativi potrebbe arginare efficacemente il fenomeno dell’interferenza linguistica, disquisito nel terzo capitolo. Non è un caso che applicare tale metodologia didattica favorisca anche una connessione e un’empatia più profonde con le dinamiche culturali del Paese straniero, invero, gli alunni si calano nella mente del nativo. Sebbene sia assodato che la comunicazione interculturale non si possa insegnare, la grammatica cognitiva è in linea con ciò che afferma Humboldt in merito, e ne abbiamo discusso nel primo capitolo del saggio. Nella fattispecie, esploreremo una molteplicità di argomenti, spaziando dalla potenza evocativa della metafora cognitiva fino a un approfondimento delle scelte verbali che portano un ispanofono a preferire il congiuntivo all’indicativo in determinate costruzioni. Toccheremo, inoltre, un altro nervo scoperto della grammatica spagnola: la distinzione tra *ser* ed *estar*.

CAPÍTULO 5 – LA APORTACIÓN DE LA GRAMÁTICA COGNITIVA: EL PAPEL PROTAGÓNICO DEL ESTUDIANTE, LA METÁFORA, CONTRASTE ENTRE EL MODO INDICATIVO Y SUBJUNTIVO, LA DUALIDAD ENTRE SER Y ESTAR

5.1 – Gramática cognitiva: un nuevo enfoque para la enseñanza de las lenguas extranjeras

El capítulo final de la tesis se consagra con la cuestión de la gramática cognitiva, una disciplina capaz de suscitar un sinnúmero de puntos de reflexión. No obstante, antes de desarrollar en profundidad el tema, es imprescindible brindar una exposición preliminar sobre el concepto de gramática.

Es importante aclarar desde el principio que –a lo largo de los años– la gramática ha sido un asunto candente, o lo que es lo mismo, ha engendrado controversias entre expertos en gramática, lingüistas e incluso profesores de español como lengua extranjera, de hecho, tampoco los expertos en materia comulgaban con su definición. Con el paso del tiempo, se han dado un sinfín de cambios a los enfoques metodológicos para que los alumnos fueran capaces de solucionar todas las dudas y solventar las dificultades que se fueran encontrando a lo largo de su proceso educativo; es interesante destacar que –en todos estos métodos– la gramática ha jugado siempre un rol de gran envergadura, si bien es cierto que, en ocasiones, la centralidad de su función se ha puesto en entredicho. En ciertas instancias, ha desempeñado un papel más periférico, mientras que otras veces su aportación ha sido tan relevante que la han posicionado como eje central. Ahora bien, sus múltiples formas de enseñarla han sido y siguen siendo el epicentro de las discrepancias entre los docentes de español (Martín Sánchez 2010). Efectivamente, antaño tanto los profesores como los lingüistas se embarcaron en la búsqueda del método perfecto, un sistema que fuera capaz de mermar las trabas inherentes al estudio de un idioma extranjero. Fue así como, en las postrimerías del siglo XIX se desarrolló el método directo, también conocido como método natural, el mismo sistema desarrollado por Berlitz. Este diseño pedagógico, concebido inicialmente para las escuelas privadas, alentaba al estudiante a practicar y ponerse a prueba a sí mismo, cuyo método descansaba en el lenguaje diario de la lengua meta. A través de asociaciones de ideas, imágenes, mímica, entre otras, se procuraba incrementar su lexicón y gramática de manera más inductiva. No obstante, la reforma didáctica pronto reveló una brecha insalvable: su empleo en sistemas educativos masivos. La alta exigencia iba en contra de la realidad heterogénea de la educación pública, lo que limitaba su aplicación a gran escala. A tenor de las palabras de Llopis García (2011), es que –durante un extenso período– los profesores tuvieron el hábito de considerar la gramática como una disciplina desconectada del resto de componentes necesarios para llevar a cabo una clase de lengua hecha conforme a la norma, máxime si el grupo

meta era extranjero (Romo Simón 2016). Sea comoquiera que sea, la gramática cognitiva es la piedra angular para el desarrollo de las competencias lingüísticas puesto que proporciona los cimientos necesarios para la comunicación efectiva; aunque lo que realmente puede marcar la diferencia es su manera de trabajarla porque puede determinar su eficacia real y a la vez puede servir como aliciente para el avance del alumno. Si se da por hecho que el componente comunicativo es troncal en el marco de desarrollar una destreza oral y escrita en un idioma extranjero, no se puede pasar por alto otros elementos esenciales como los componentes funcionales y socioculturales (Martín Sánchez 2010).

Durante el proceso de adquisición de las cuatro destrezas de un idioma extranjero, el estudiante despliega un caudal de esfuerzos en muchas vertientes. No es quizás tan sorprendente que en el tejido social esté afianzado el supuesto erróneo que este compromiso se limita, en esencia, a la búsqueda del dominio lingüístico perfecto. A pesar de estas reservas, un planteamiento más prometedor sería algo allende la mera adquisición, en otras palabras, es imperativo recalcar que los docentes de lengua tienen que ser capaces de inculcar en su enseñanza la cosmovisión inherente al pueblo cuya lengua se estudia. Es aquí donde la gramática cognitiva desempeña un papel protagónico. Ahora bien, la realidad externa es uniforme para todos, sin embargo, cada individuo la percibe a través de su propia lente interpretativa. Por ende, no se puede aseverar poseer un conocimiento holístico de la existencia real y efectiva, sino más bien entender que las ideas y percepciones son moldeadas por las interpretaciones culturales de cada sociedad. Simple y llanamente, la gramática cognitiva se cimienta en la semántica de una unidad lingüística y, por supuesto, desglosa su uso en el marco de la comunicación, escudriñando, sobre todo, la intención comunicativa del emisor (Santiago Alonso 2010).

El origen de la gramática cognitiva se remonta a los estudios de Langacker y Lakoff en la década de los años ochenta. Los dos legados se proponen contrarrestar la predominancia del método de la gramática generativa, la cual concibe el lenguaje como una entidad independiente de otras funciones cognitivas (Llopis García 2011). Empero, la gramática cognitiva logra marcar un antes y un después ya que la novedad pretende arrojar luz en la dimensión del significado, la cual no puede reducirse a un simple acto discursivo o pragmático, dado que su verdadera fortaleza consiste en captar los matices y las sutilezas de la lengua, de ahí que la forma y el significado vayan de la mano (Santiago Alonso 2010). Con miras a poner un ejemplo, se proponen las siguientes frases:

- El teléfono está encima de la revista.
- La revista está debajo del teléfono.

Aunque el significado no varía, cambia la perspectiva y la gramática cognitiva quiere hacer hincapié justo en este matiz (Castañeda Castro 2004). Por añadidura, Santiago Alonso (2010) insta a

dejar la siguiente narrativa: opinar que enseñar gramática coincide con la enseñanza del idioma. Un desacierto de este pensamiento proviene de ese pensamiento antiguo. Con todo lo dicho previamente, estas primeras palabras sirven como recordatorio de que cuando se trate de aprender otro idioma, hay que sumergirse en la filosofía del pueblo de referencia. Así se desprende del estudio de Santiago Alonso (2010) que

el gran desafío de la gramática cognitiva es que al dotar esta de una capacidad de introspección lingüística al alumno, este sea capaz de operativizar reglas con las que poder enfrentarse a los posibles problemas de aprendizaje de una determinada área de la lengua. Por lo tanto, un acercamiento cognitivo a la enseñanza de aspectos gramaticales supondrá para el alumno una mejora tanto en la percepción de las estructuras más complejas de la L2 como su consiguiente manejo, comprensión y aprendizaje (Santiago Alonso 2010: 192).

En los apartados siguientes, se procederá a analizar cuál es la contribución de la gramática cognitiva en el marco de la pedagogía. Asimismo, se presentará el pensamiento crítico de los profesionales que han llevado a cabo unos estudios destinados a explicar la razón por la que se tendría que introducir en el ámbito escolar.

5.1.2 – La gramática cognitiva: una mirada novedosa en su docencia a un alumnado extranjero

En el ámbito de la didáctica, Ellis (2005) elaboró una serie de principios pedagógicos²¹ que conforman un sistema integral para el diseño y la implementación de estrategias de enseñanza efectivas. En favor de esclarecer este tema, se hará referencia únicamente a los dos fundamentos que tienen una estrecha relación con la gramática cognitiva, es decir, el segundo y tercer principio:

– El segundo: “La instrucción requiere que los aprendientes se concentren principalmente en el significado” (Ellis 2005; tr. es.: 34). Con “significado” hace referencia tanto al concepto en su sentido estricto –poseer un amplio abanico de léxico, manejar las reglas de la gramática– como ser conscientes de que existe también el lado pragmático, a saber, que los alumnos atiendan la forma, que en términos sencillos es el contexto.

– El tercero: “La instrucción requiere que los aprendientes se concentren también en la forma” (Ellis 2005; tr. es.: 34-35) de ahí que se remarque que es necesario inculcar tanto el conocimiento lingüístico como el pragmático. Esto supone en el alumno la fomentación de un procesamiento

²¹ Una totalidad de diez principios.

mental donde la comprensión y la percepción son punteras y la memorización de los conceptos se relega a un segundo plano (Romo Simón 2016).

Es de suma importancia fomentar dicho procesamiento entre los discentes, así como se torna acuciante percatarse de que, muy probablemente, al propio alumnado le falte un acervo cultural sobre su propio idioma, lo que se traduce en una ausencia de un bagaje de conocimientos que les permitiría relacionar la información nueva con la ya conocida. Semejante vacío metalingüístico se manifiesta en la carencia de un marco de referencia que les sirva de anclaje y asidero tanto en su expresión como en su pensamiento. Esta observación es corroborada por un número considerable de especialistas en educación, quienes destacan la incapacidad de los alumnos para reflexionar sobre el sistema lingüístico, percibiéndolo como ajeno a su propia realidad. Entre los numerosos detonantes sobresalen las prácticas rutinarias implementadas en las aulas, las cuales podrían justificar, al menos en parte, por qué muchos estudiantes ven el análisis gramatical como algo mecánico y casi burocrático, impuesto por el currículo, pero que no les proporciona un saber elemental de su lengua²².

Según Santiago Alonso (2010), es imperativo que los profesores consideren seriamente insertar – en el andamiaje de sus clases– la gramática cognitiva. De acuerdo con Castañeda Castro (2004), dar lecciones de gramática cognitiva puede representar un paso al frente en la enseñanza de idiomas ya que al estudiante se le proporcionan las herramientas para adentrarse en la idiosincrasia de un pueblo que tiene un sistema gramatical diferente al materno y, por consiguiente, el alumno es instado a desarrollar su pensamiento crítico por lo que atañe las diferencias culturales y las visiones del mundo que seguramente no coinciden cien por cien con la suya.

Es completamente visible que la introducción de la gramática cognitiva en un grupo de alumnos que estudian lenguas constituye un recurso atrayente para paliar las incidencias parciales cuando se habla otro idioma (Romo Simón 2016). A la postre, cabe poner de relieve que, desde luego, la gramática cognitiva ya está presente en el aula. Como señaló Ruiz Campillo (2007), cuando un profesor está explicando algo a su alumnado utilizando un dibujo en la pizarra, está aplicando gramática cognitiva, aunque esto pueda pasar desapercibido para muchos. A raíz de las consideraciones anteriores, cae por su propio peso que decantarse por implantar la gramática cognitiva en la práctica pedagógica no implica un rechazo rotundo de las metodologías tradicionales, sino que, por el contrario, debe verse como una actualización indispensable en el seno del marco educativo para abrazar la evolución.

²² La enseñanza de la Lengua y la Literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español en www.rae.es/recursos-academicos-de-apoyo-para-el-lenguaje-claro/informes-academicos/la-ensenanza-de-la-lengua-y-la-literatura-en-espana-con-especial-atencion-al-uso-el-conocimiento-y (14.07.2024).

Es reseñable el hecho de que en su obra seminal *Metacognizione e apprendimento*, Cornoldi (1995) presente una argumentación de gran envergadura: el autor alega que los estudiantes que poseen una comprensión profunda de cómo funciona su sistema cognitivo en relación con las tareas específicas de instrucción, ostentan un mayor grado de control sobre las mismas y, por tanto, alcanzan niveles superiores de aprendizaje. Este supuesto se ilustra en el caso de la memorización de un idioma extranjero; si uno es consciente de cómo la mente humana organiza la información, a la hora de estudiar otro idioma, este individuo estará más capacitado para recordarlo de manera más prolongada. La sugerencia de emplear la metacognición lingüística para concienciar a los alumnos sobre las reglas de la gramática mental representa un avance adicional y consistente con la hipótesis de Cornoldi (1995), aunque no se puede hacer caso omiso al hecho de que su planteamiento original no se dirigiera específicamente a las lenguas extranjeras, sino a la formación en general. En el panorama educativo actual, los libros de texto menudean las reglas y las estructuras de gramática que los aprendientes tendrían que memorizar sin ahondar realmente en los mecanismos cognitivos subyacentes que sustentan la adquisición o el aprendizaje de lenguas extranjeras (Giusti 2010).

En materia educacional –por tradición– se ha hecho siempre bastante hincapié en el dominio de las dimensiones comunicativas y formales del idioma meta como objetivo axial y, durante muchos años, esta metodología ha sido imperante. Empero, hasta la fecha, los diseños educativos están evolucionando hacia una perspectiva más integral que reconoce la importancia de inculcar en el alumno la capacidad de “aprender a aprender”, todo ello sin restarle importancia al idioma en sí. Tal pujante y rutilante didáctica metacognitiva pone el foco en el desarrollo de habilidades metacognitivas en el estudiantado, permitiéndole reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y convertirse en un alumno autónomo²³ tal y como se comentaba en el capítulo dos.

Sea cual sea la opinión que se tenga al respecto, emplear el enfoque didáctico propuesto por la Lingüística Cognitiva en la enseñanza de lenguas extranjeras implica un giro paradigmático. En aras de una mayor claridad, el individuo está situado en el epicentro del proceso de aprendizaje y el profesor apuesta por incentivar tanto sus saberes como sus experiencias. Para poder llevarlo a cabo, el docente se compromete en acompañar al aprendiente en un proceso –paulatino– de toma de conciencia sobre su potencial innato para la adquisición del lenguaje. En resumidas cuentas, la lingüística cognitiva contribuye de forma positiva, puesto que con razón de peso minimiza las mediaciones normativas tradicionales y optimiza la capacidad de alcanzar el efecto de la educación (Paleari 2015).

²³ Aprender a aprender en cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprender.htm (24.04.2024).

A lo largo de la historia la convergencia entre el cognitivismo, la gramática y la lingüística cognitiva ha alentado una profunda reflexión sobre la pedagogía de la lengua. Con este telón de fondo, brota el enfoque del código cognitivo, un currículo que –allende la impartición de conocimientos– regala algún que otro punto de reflexión.

Emergido en la década de 1960 como una alternativa pedagógica flamante, este planteamiento se posiciona como un paradigma que exalta la primacía de la gramática, el léxico y la pronunciación en el proceso de adquisición de lenguas. Sus raíces se hunden en la formulación de hipótesis por parte del estudiante. Esta estrategia, lejos de ser una mera especulación, fomenta la creatividad: el lenguaje es concebido como una entidad dinámica –a tenor con los postulados del cognitivismo– y dotada de un poder creativo intrínseco, si bien enmarcado dentro de los parámetros establecidos por las normas inherentes a cada lengua. Pese a ello, el individuo no siempre cuenta con todos los requisitos para aprender y dominar un idioma. La transmisión de los conocimientos gramaticales no se ciñe a un único método, sino que puede adoptar dos enfoques principales: inductivo y deductivo. Ambos planteamientos comparten la característica de presentar la instrucción gramatical de manera explícita, seguida de una práctica intensiva que refuerza lo aprendido. Los errores –lejos de considerarse fracasos– se contemplan como una parte inherente e incluso valiosa del proceso de aprendizaje: el estudiante aprende de sus propios errores, rectifica sus hipótesis y ajusta su comprensión de las reglas lingüísticas. Benjamin Franklin respalda justamente esta teoría “*Tell me and I forget, Teach me and I remember, Involve me and I learn*”²⁴ (Romo Simón 2016). A fin de cuentas, el estudiante es el protagonista en absoluto²⁵.

Con miras a ratificar la importancia de la gramática cognitiva, resulta trascendental desglosar la metáfora conceptual y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Siempre desde un prisma cognitivo, en el apartado siguiente se profundizará sobre este tema. A tal efecto, se explorará cómo en el proceso de comprensión del lenguaje la metáfora constituye una herramienta cognitiva troncal. Asimismo, se analizará cómo estas permiten establecer conexiones entre conceptos aparentemente dispares, facilitando a la vez la comprensión de ideas abstractas y complejas. En definitiva, este trabajo pretende ofrecer una visión exhaustiva del papel de la metáfora en el ámbito del cognitivismo, poniendo de relieve su relevancia en el desarrollo de la habilidad metalingüística, de la comunicación y de la construcción del conocimiento. Para enriquecer la argumentación, se incorporarán algunos ejemplos concretos de cómo se emplea el lenguaje figurado en diferentes contextos.

²⁴ Traducción dirigida por Arnetoli A.: Dímelo y lo olvidaré, Muéstrame y lo recordaré, Involúcrame y lo aprenderé.

²⁵ Enfoque del código cognitivo en

cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecodigocognitivo.htm (27.04.2024).

5.2 – La influencia de la metáfora en la cognición: un análisis crítico

La metáfora es una parcela del lenguaje muy valiosa, empero durante mucho tiempo fue considerada una figura retórica que pertenecía sobre todo a la esfera poética y lejana del habla normal y corriente. Contrariamente a la creencia popular, la metáfora se erige como uno de los recursos más preciados que una lengua posee. Indudablemente expande, forja y transforma los significados de las palabras. Como es una herramienta tan arraigada en nuestra vida cotidiana su uso se vuelve automático e inconsciente, pasando desapercibido en gran medida (Gutiérrez Pérez 2005).

Tras la publicación del libro *Metaphors We Live By* de Johnson y Lakoff (1980), la metáfora se convirtió en un eje central de la investigación en la teoría cognitiva. En este paradigma, el lenguaje se concibe como un componente integral de la cognición y, de resultas, no es una facultad dissociada de otras funciones mentales. En la esfera de la lingüística cognitiva, cabe distinguir dos tipos de metáforas: conceptuales y lingüísticas. Las metáforas conceptuales establecen una analogía entre dos dominios: el dominio meta y el dominio fuente. El primero corresponde a lo abstracto, mientras que el segundo descansa sobre un concepto concreto. Las metáforas lingüísticas, por su parte, son manifestaciones tangibles de las metáforas conceptuales en el lenguaje. Los siguientes ejemplos son otras muestras de metáfora de la lengua castellana tomadas de un exhaustivo estudio por parte de Gutiérrez Pérez (2005): “La crisis climática nos ha llevado a un *callejón sin salida*”, “la empresa *está pasando por un bache*” o “la cadena de suministro *anda sobre ruedas*”.

Surge, por tanto, la necesidad de comprender que emplear el lenguaje figurado puede entrañar problemas particulares: acarrea confusión y equívocos, ya que requieren que la persona sea capaz de inferir el sentido connotativo de una expresión o palabra. Otros ejemplos que resultan particularmente interesantes en este sentido son:

- Se fue de su pueblo con la intención de *comerse el mundo*: implica que el hablante pondrá toda la carne en el asador para sortear las dificultades que encontrará a lo largo de su camino.
- No aguantó más y decidió *tirar la toalla*: en este caso, si en la lengua italiana cuando no queremos seguir desplegando esfuerzos, aseveramos que tiraremos una esponja en cambio los hispanohablantes recurren a la imagen de la toalla para ejemplificar el mismo concepto.
- *Vamos, pónganse las pilas* así terminamos hoy: esta es una invitación a apurarse porque están tardando demasiado en llevar a cabo algo y como suelen decir los españoles “nos van a dar las uvas”²⁶.

²⁶ Lenguaje connotativo en www.ejemplos.co/lenguaje-connotativo/#ixzz8YW5b2bTc (26.04.2024).

Teniendo en cuenta estos simples ejemplos, es posible certificar que la adquisición del lenguaje figurado contribuye –de forma contundente– al desarrollo integral de la competencia comunicativa en la adquisición de una segunda lengua (Gutiérrez Pérez 2005). A continuación, se examinarán minuciosamente dos refranes de la lengua castellana y se analizará su dominio meta:

– A mal tiempo, buena cara: por un lado, la expresión “a mal tiempo” en su sentido meta alude a la presencia de una espada de Damocles que pende sobre la cabeza de uno, o lo que es lo mismo, las adversidades se ciernen sobre ese individuo. Por otro lado, “buena cara” implica una actitud positiva. En otras palabras, este refrán sugiere que, por más que uno está pasando por una mala racha, para sortear las dificultades es necesario aguantar enfrentando los desafíos con entereza y optimismo (Rojas Portillo 2020).

– Arrieros somos y en el camino nos encontraremos: la clave de su significado se fundamenta en el concepto de reciprocidad. El refrán también supone la noción del destino, esa fuerza invisible que guía nuestro camino y determina nuestros encuentros. El “en el camino nos encontraremos” no es una simple coincidencia, sino una predicción velada de que, tarde o temprano, nuestras acciones pasadas nos alcanzarán. Si hemos actuado con desdén, seguramente el destino nos ponga en la situación de necesitar ayuda de aquellos a quienes hemos lastimado. Si bien la expresión se puede interpretar como una simple advertencia, también su significado velado está vinculado al concepto del karma. Pronunciar semejante frase vaticina un sutil matiz de desquite que lleva aparejado un deseo de revancha para compensar el menoscabo que se ha padecido por manos de alguien²⁷.

En el ámbito de la psicología experimental, el análisis de las metáforas ha puesto su mirada, en su mayor parte, en las asociaciones primarias o correlativas. Un ejemplo patente de esta conexión se observa en la asociación entre la ira y el calor, la cual se asienta en la experiencia fisiológica del incremento de la temperatura corporal que conlleva dicha emoción. Mediante una retahíla de experimentos llevados a cabo por Carter y sus colaboradores (2009), se corroboró que una representación visual de calor simplificaba el reconocimiento facial y lingüístico del enojo en los sujetos que habían participado al estudio. Igualmente, experimentar ira ocasionaba que estos mismos participantes percibieran el clima y la temperatura ambiente como más cálidos. De estas palabras se desprende que la temperatura no solo moldea nuestro entorno físico, sino que también se entreteje con el dominio del afecto, un clásico ejemplo podría ser el vínculo entre afecto y calor. Esta conclusión concuerda con la investigación llevada a cabo por Leonardelli y Zhong (2008) los cuales

²⁷ Refranero multilingüe en cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58251&Lng=0 (26.04.2024).

ponen de manifiesto que, si una persona experimenta exclusión social, intensifica la percepción sensorial de frío. Es alentador comparar semejantes resultados con los de Bargh y Williams (2008), cuyos hallazgos constituyen una prueba fehaciente de que un aumento de la temperatura ambiente alienta un comportamiento social más cálido. Los encuestados sostuvieron una taza de café caliente y acto seguido evaluaron la personalidad de una persona y percibieron a la persona evaluada con una personalidad más cálida. Las siguientes muestras, asimismo, pueden hacer reflexionar sobre el fondo del asunto: “persona cálida” y “fría acogida”. Estudios experimentales, como los de Meier y Robinson (2006), demostraron que las emociones negativas, como la depresión, incrementan la sensibilidad a las zonas inferiores del campo visual y, por ende, la tristeza se asocia a una posición inferior; por poner un ejemplo, “estar de bajón”, de hecho, la metáfora vertical “arriba-abajo” ubica el sentimiento de la felicidad en una posición superior (“¡arriba el ánimo!”). Tomados en conjunto, dichos desenlaces sugieren que toda lengua da lugar a una rica red de metáforas conceptuales que hacen mella en nuestra cognición y comportamiento (Soriano 2012).

En el próximo subapartado se pretende aportar otra reflexión sobre un elemento de la gramática española que se presta muy bien a ser analizado bajo el foco de la gramática cognitiva: el modo subjuntivo. Allende la mera descripción de las reglas que lo rigen en español, la gramática cognitiva invita a explorar las motivaciones que subyacen al uso de este modo verbal. En este sentido, el subjuntivo no se presenta como un conjunto de normas arbitrarias, sino como una herramienta lingüística que exterioriza la forma en que el hispanohablante conceptualiza la realidad.

5.3 – El subjuntivo y el indicativo: un reto pedagógico bajo la lupa cognitiva

Es consabido que a la hora de abordar el tema del subjuntivo en la clase de español los alumnos se sienten como si estuvieran yendo hacia un terreno pantanoso, puesto que entraña notables desafíos. Este modo verbal cuenta con una casuística compleja, cuyo dominio no se puede infravalorar, por ende, los alumnos cuanto más quieran hablar perfectamente la lengua española, más tendrán que sumar sus esfuerzos y poner tesón en estudiarse de forma exhaustiva todas las reglas que lleva aparejadas (Salas Díaz 2012).

Sin ningún género de dudas, el subjuntivo ocupa un lugar singular dentro de la gramática española. A menudo se le atribuye un halo de ambigüedad y acertijo, tildándolo como el modo de las emociones, lo irreal y la subjetividad, como se ejemplifica en construcciones tales como “me alegra que hayas venido”. No obstante, si bien es válido reconocer su asociación con estos ámbitos, esta visión

simplista puede resultar reduccionista y, en ocasiones, generar confusión en los estudiantes. Asimismo, se emplea en contextos donde la realidad y la certeza son palpables: “Es importante que *estudies* para el examen”. Por añadidura, el subjuntivo se caracteriza por su capacidad de expresar modalidad, es decir, la actitud del hablante ante lo enunciado. Esta modalidad puede ser subjetiva, transmitiendo deseo, opinión o la voluntad del hablante: “Espero que *apruebes* el examen”, o bien objetiva, indicando la posibilidad, la duda o la impersonalidad: “Es posible que *llueva* mañana” (Salas Díaz 2012).

En virtud de lo expuesto, la propuesta didáctica que se expone acto seguido, brindada por Salas Díaz (2012), quien a su vez se remite a Ruiz Campillo (2004), marca la distinción rotunda entre la independencia del indicativo y la dependencia del subjuntivo. El primero, por su naturaleza, se caracteriza por su autonomía sintáctica: puede funcionar como oración completa por sí misma, sin necesidad de depender de otra estructura para tener un significado completo. Ejemplo de ello son:

- El sol brilla.
- Ella canta una hermosa canción.
- Comí una manzana.

Por otra parte, el subjuntivo presenta una dependencia sintáctica inherente. Requiere de una estructura superior, denominada matriz, para completar su significado y formar parte de una oración gramaticalmente correcta; lo cierto es que sería un error garrafal decir “*el sol brille”. Esta dependencia se manifiesta en oraciones como “no me importa que llegues tarde”. Para comprender plenamente el uso del subjuntivo en relación con las matrices, resulta básico entender el concepto de declaración (Salas Díaz 2012).

A tenor de Ruiz Campillo (2004), la declaración se define como la representación mental que un individuo construye sobre la realidad. Esta definición pasa revista al carácter gnoseológico del modo indicativo, el cual se asocia intrínsecamente a la transmisión de información objetiva. Esto da peso al argumento de que el indicativo se emplea para expresar lo que el hablante cree o sabe a ciencia cierta sobre el mundo que lo rodea. Un ejemplo claro lo encontramos en la frase “el agua se congela a cero grados Celsius”, donde se establece de una forma contundente una realidad física; en apoyo de esta alegación pongamos otro ejemplo: “El sol sale por el este”; este sintagma declara un hecho universalmente aceptado. La ausencia de una oración subordinada que rijan a la oración principal ratifica la naturaleza declarativa de la misma de ahí el uso del modo indicativo. Empero, cuando la oración se inserta en una estructura sintáctica más elaborada, que incluye una matriz, la elección entre indicativo y subjuntivo se torna dependiente del valor semántico de dicha matriz. Si la oración

principal posee un carácter declarativo, el verbo de la oración subordinada también se expresará en indicativo. A modo de ejemplo, “estoy seguro de que el agua se congela a cero grados Celsius” o “sé que el 12 de octubre es el día de la Hispanidad”. En cambio, cuando la oración principal expresa deseo, duda, emoción o subjetividad, el verbo de la oración subordinada se conjugará en subjuntivo. Esto puede observarse en la siguiente oración: “No creo que te vaya a contestar en tiempo y forma” (Salas Díaz 2012).

En el seno de la gramática española, la elección entre el modo subjuntivo y el indicativo no se limita únicamente a la oración declarativa, de hecho, el estudiante tiene que asimilar que las matrices desiderativas que transmiten anhelos, deseos u objetivos por parte del hablante, sin importar si son afirmativas o negativas, siempre rigen el uso del subjuntivo en la oración subordinada. Para discusión adicional véase el listado propuesto por Salas Díaz (2012) de los siguientes verbos:

- Apetecer: me apetece que me prepares una taza de café.
- No apetecer: no me apetece que tú y yo discutamos por cosas tan triviales.
- Preferir: preferiría que me hablaras sin irte por las ramas.
- No preferir: no preferiría que se talaran más bosques tropicales para la producción de papel.
- Prohibir: te prohíbo que salgas solo de noche.
- No prohibir: la comunidad no prohíbe que se organicen eventos culturales en la plaza, siempre y cuando se solicite el permiso correspondiente.
- Querer: deseo que vengas a la fiesta.
- No querer: no quiero que se atente contra los derechos de ningún ser humano.

Un desarrollo relacionado sobre el fondo del asunto hace hincapié en la elección entre el modo indicativo y el subjuntivo, la cual responde a la necesidad de transmitir información precisa sobre la identidad de las entidades mencionadas en el discurso. En términos sencillos, se utiliza el modo indicativo para referirse a personas, lugares o cosas que ya han sido identificadas o presentadas en el contexto previo de la conversación. En este caso, el hablante da por supuesto que el oyente posee el conocimiento necesario para comprender a quién o a qué se hace referencia (Salas Díaz 2012):

- Voy a un concierto de pop este sábado. ¿Conoces al chico que toca la guitarra? Ayer me dijo que iba a ir.

En esta situación, se emplea el indicativo porque el oyente dispone de la información necesaria para comprender la identidad de la persona a la que se alude (Salas Díaz 2012).

Por otro lado, se utiliza el modo subjuntivo para remitirse a personas, lugares o cosas que no han sido identificadas previamente en la conversación (Salas Díaz 2012). En este caso, el hablante introduce una nueva entidad y no da por supuesto que el oyente la conoce:

– ¿Conoces a alguien que viva en Florencia?

La última casuística que merece la pena subrayar, es la correlación temporal entre dos proposiciones entrega una particularidad significativa en cuanto a la elección del modo verbal. Esta distinción, que atañe tanto al modo indicativo como al subjuntivo, se encuentra estrechamente vinculada al tiempo verbal empleado en la oración principal. Si la oración principal tiene un verbo en el pasado o expresa un presente habitual, se emplea el indicativo ya que la gramática cognitiva recuerda que está expresando una acción real que ha tenido lugar y no se repite de pascuas a ramos (Salas Díaz 2012):

– Anoche, cuando finalicé la lectura del libro, me fui directamente a dormir (acción pasada que se ha producido, se entiende, de forma puntual).

– Cada tarde, cuando termino mi jornada laboral, salgo a caminar por el parque (acción habitual).

El uso del modo indicativo en este contexto se fundamenta en la certeza y concreción de la acción expresada en la oración principal. Al tratarse de un hecho pasado o de una acción habitual, se considera como un evento objetivo y verificable, lo que justifica la utilización del modo indicativo (Salas Díaz 2012).

Por otro lado, el modo subjuntivo es empleado para expresar una acción que se concretiza en el tiempo venidero, de ahí que sea incierta o hipotética, o puede formular una orden, una petición, un consejo o incluso dar instrucciones (Salas Díaz 2012):

– Acción futura: El próximo fin de semana, cuando termine de corregir los exámenes, iré al cine con mis amigos.

– Orden: Irene, cierra la puerta a cal y canto cuando salgas de casa.

– Petición: Cuando llegues a casa, te pido por favor que llames a tu abuela.

– Consejo: Cuando se enfrente a un desafío, mantenga una actitud positiva y busque soluciones creativas.

– Dar instrucciones: Cuando interactúe con el cliente, escuche atentamente sus necesidades y ofrezca soluciones personalizadas.

Como se puede observar, el modo subjuntivo refleja la subjetividad o incertidumbre inherente a las acciones futuras o a las peticiones expresadas en la oración principal. Al tratarse de eventos que

aún no han sucedido o que dependen de una voluntad, el modo subjuntivo introduce un matiz de posibilidad o subjetividad que se adecúa a la naturaleza de la oración (Salas Díaz 2012).

En el español, el futuro simple presenta un valor modal intrínseco, actuando como conector modal que propicia la selección del subjuntivo. En contraste con el español, el futuro simple en italiano no funciona como operador modal que propicia el uso del subjuntivo, conque, en oraciones que expresan acciones o eventos futuros en italiano, se emplea el modo indicativo, independientemente de la actitud subjetiva del hablante (Bermejo Calleja 2008).

En resumidas cuentas, tras este minucioso análisis, parece razonable inferir que se ha llegado a varias conclusiones: el modo indicativo y subjuntivo se diferencian por sus valores contrastantes, los cuales pueden estructurarse en dicotomías tales como realidad frente a irrealidad, aserción frente a no aserción y carácter informativo frente a no informativo (Barbero Bernal *et al.* 2012). A modo de cierre, se resaltarán brevemente las diferencias entre el italiano y el español en el uso de este modo. Es primordial poner de manifiesto que la mayor discrepancia entre ambos idiomas radica en que, en italiano, el uso del subjuntivo está limitado, en cierto sentido, por las estructuras sintácticas y se puede asumir que su empleo puede ser impuesto o inducido por elementos lingüísticos, pero, en algunos casos aislados, el hablante opta por él de forma autónoma. Por el contrario, en español, se brinda la libertad de decantarse por el subjuntivo, sin estar atado a vínculos sintácticos draconianos. Tal elección puede expresar distancia del hablante respecto a la afirmación enunciada, función que el subjuntivo italiano cumple en las oraciones completivas (Bermejo Calleja 2008).

5.4 – Ser y estar: gramática cognitiva

A la hora de estudiar la lengua castellana, todos los alumnos han tenido que enfrentarse en diferentes ocasiones a la diferencia de uso entre ser y estar. Razón por la cual se ha decidido analizar la dicotomía entre estos dos verbos, que en el caso de la lengua italiana se traducen con un solo y único verbo: *essere*. De ahí que en esta comunicación se desmenuzará este capítulo troncal del armazón de la lengua española. Dicho sea de paso, es una unidad que se torna muy viable para ser analizada desde un prisma no solo lingüístico, sino también cognitivo (Baralo 1999).

En el análisis del lenguaje español, la distinción entre los verbos ser y estar resulta imprescindible para una comunicación efectiva y precisa.

A continuación, se presenta una síntesis de sus principales usos: el verbo *ser* sirve para definir la esencia del sujeto, puede expresar características, cualidades o valoraciones que forman parte del sujeto entre otras funciones (Barbero Bernal *et al.* 2012):

- El suma y sigue de la violencia de género es una lacra social.
- Mi hermano es avisado.
- La atención al cliente fue deficiente.

El verbo *estar*, en cambio, se utiliza para indicar un estado o una circunstancia del sujeto, en un momento concreto ya sea presente, pasado o futuro, físico, emocional, material o sensorial. Estos estados son, en principio, transitorios y pueden variar con el tiempo o las circunstancias.

- Hoy, ella está muy feliz (estado emocional momentáneo).
- Este libro está abierto (condición actual del libro).
- La ciudad está concurrida de turistas (situación temporal).
- El gato está cansado (estado físico pasajero).
- El niño está enfermo (condición de salud temporal).

La distinción entre ambos verbos resulta más conceptuosa en los casos donde el atributo presente mayor especificidad aspectual (Baralo 1999). Carballera Cotillas y Sastre Ruano (1993) desglosan este tema con ahínco, señalando que la especificidad aspectual del atributo juega un papel protagónico en la elección del verbo adecuado. Se invita al lector a percatarse de la diferencia que hay en el siguiente caso: “*estar guapa*” y “*ser guapa*”, la distinción resulta lógica. Ahora bien, al intentar diferenciar entre “*estar alto*” y “*ser alto*” en referencia a un joven, la aplicabilidad de esta regla se metería con calzador. Para más inri, la paradoja se intensifica aún más al considerar cualidades supuestamente permanentes como “*vivo*” y “*muerto*”, expresadas mediante el verbo “*estar*”. Otro detonante relevante a considerar es la naturaleza aspectual de las frases construidas con cada verbo. Las frases con “*ser*” suelen expresar acciones imperfectivas, de duración ilimitada y sin un punto final definido. Por el contrario, las frases con “*estar*” tienden a describir justo lo contrario. A estas alturas, parece interesante analizar el enfoque de Bosque (1990), quien propone una clasificación gramatical de los adjetivos en dos categorías distintas:

- Grupo uno: lleno, maltrecho, suelto.
- Grupo dos: bueno, elegante, inteligente.

La diferencia principal radica en que los adjetivos del grupo uno se emplean con el verbo “*estar*”, mientras que los del grupo dos suelen combinarse con “*ser*”. Esto se debe a que los primeros no

describen cualidades consustanciales de las entidades, sino más bien estados que resultan de un proceso. Se pueden observar estas características en muestras como: “El proyecto de ley está en la recta final” o “la comida está preparada”. En estos casos, los hispanohablantes emplean el verbo “estar” porque quieren poner de relieve un estado que es consecuencia de una acción previa de ahí que el foco se centre en el resultado de la acción (Baralo 1999).

Si bien la regla básica establece que “ser” se utiliza para características permanentes y “estar” para estados temporales, la complejidad del lenguaje y las sutilezas de la expresión presentan casos donde esta bipartición se torna más difusa y desafiante para los estudiantes extranjeros. Para ello, se propone una norma alternativa que apela a la noción de devenir, que no es, sino que el proceso de cambio o transformación. En este marco, el verbo “estar” se emplea cuando la cualidad en cuestión se percibe como fruto de un devenir, ya sea real o supuesto. La experiencia personal suele ser el referente que determina si ha ocurrido o no dicha transformación. En cambio, los juicios generales, independientes de nuestra experiencia inmediata, se formulan con “ser”:

- El café es amargo: en este caso, se afirma algo sobre la naturaleza del café.
- Este café está dulce: aquí se destaca una cualidad particular del café que la persona está bebiendo.
- El agua es transparente: como es una propiedad inherente al agua, es independiente de nuestra experiencia.
- El agua de este río está turbia: lo que el interlocutor está queriendo describir es una característica temporal del agua del río, posiblemente debido a la concurrencia de distintos factores externos (Carballera Cotillas *et al.* 1993).

A modo de conclusión, a lo largo del capítulo, se ha ido desgranando la trascendencia de inculcar la gramática cognitiva en las aulas de ELE. A través de un análisis profundo, se ha hecho hincapié en que dicho enfoque pedagógico descansa en el fomento de la reflexión en el alumnado. De este modo, los docentes que implementan esta metodología propician en el estudiante la búsqueda de la lógica subyacente tras las elecciones lingüísticas. Ejemplo de ello serían la comprensión del uso del subjuntivo en lugar del indicativo o del tiempo indefinido frente al pretérito perfecto.

Es ineludible destacar que, desde el principio de los tiempos, la enseñanza de las lenguas extranjeras ha girado en torno a la gramática clásica, basada en la memorización de vocabulario, expresiones idiomáticas y reglas gramaticales. Debería resultar imperativo propugnar una complementariedad entre ambos currículos.

Asimismo, se ha profundizado en el papel del lenguaje metafórico y su estrecha vinculación con el cognitivismo. Finalmente, se ha pormenorizado en la alternancia enmarañada entre subjuntivo e indicativo, exponiendo los entresijos y los acertijos que obstaculizan su dominio; al igual que la distinción entre los verbos “ser” y “estar” proporcionando unas directrices para conjurar caer en la trampa del error.

Al hilo de lo expuesto, la incorporación de la gramática cognitiva en la clase de ELE marca un antes y un después ya que representa un avance significativo en aras de optimizar el proceso de aprendizaje. Dicha metodología, al centrarse en la comprensión del significado y la función de las estructuras lingüísticas, fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas más profundas y duraderas en el alumnado.

CONCLUSIONI

È giunto il momento di fare un passo indietro e tracciare un bilancio complessivo sul quadro che abbiamo delineato.

Come anticipato nell'introduzione e sovente sottolineato in corso d'opera, la presente tesi si è prefissa l'obiettivo primario di dimostrare come l'influenza della lingua madre – benché affine – possa celare insidie inaspettate nell'apprendimento dello spagnolo. Intendiamo così sfatare il mito, tanto diffuso quanto infondato, che la presunta somiglianza tra i due codici linguistici renda lo spagnolo una lingua agevole per gli italofoeni.

Con lo scopo di offrire una visione olistica e sfumata del fenomeno, è stata sviluppata un'argomentazione che – pur dedicata al confronto tra l'italiano e lo spagnolo – ha integrato nella ricerca un'intestitura tra teorie cognitive sull'acquisizione del linguaggio e un'esplorazione dei limiti della traducibilità. A corollario di quanto affermato, ci siamo interrogati sulla possibilità di insegnare la comunicazione interculturale e siamo giunti alla conclusione che, sebbene sia un obiettivo ambizioso e nobile, per poterlo attuare si richiede al docente una conoscenza approfondita e diretta della cultura straniera, tipicamente acquisita attraverso l'esperienza di vita nel Paese che parla quella lingua.

Su un versante diverso, ma strettamente correlato alla didattica, troviamo la componente emotiva dell'alunno e il ruolo fondamentale che esercita l'ambiente circostante sull'apprendimento: in assenza di relazioni e stimoli positivi, anche i semi più promettenti – come l'autonomia e la memoria – stentano a germogliare. L'equazione è chiara: senza autonomia non si arriva a raggiungere la maestria nella lingua straniera. Essere autonomi significa prendere in mano le redini del proprio percorso e spesso questo può portare a sviluppare una certa curiosità, un valore aggiunto che si rivela una risorsa inestimabile per il futuro professionale, come caldeggia l'apprendimento permanente. Tuttavia, promuovere l'autonomia e la curiosità non esclude l'insegnante dal processo volto alla maturazione linguistica, viceversa, significa instaurare un rapporto di complicità e collaborazione tra l'alunno e la sua guida.

Ciò detto, nella disamina stilata emerge un quadro a tinte fosche: gli studenti italofoeni cadono in un fuorviante senso di sicurezza che si traduce in terreno fertile per lo sviluppo del *transfer* negativo e senza ombra di dubbio affiora la significativa responsabilità del professore. Sulla base di queste considerazioni, siamo arrivati a disquisire sul punto focale dell'elaborato: l'errore. Dopo aver passato a setaccio in chiave contrastiva gli elementi dello spagnolo che fanno cadere in trappola il discente, abbiamo condotto uno studio empirico su un gruppo formato da sei studentesse iscritte alla SSML Unicollège di Firenze nell'A.A. 2023/2024. La metodologia è stata quella di raccogliere in tabelle le

imprecisioni linguistiche e grammaticali commesse durante un'interpretazione in voce attiva e in voce passiva di due discorsi dal linguaggio togato. Ci siamo avvalsi del metodo dell'Analisi degli Errori proposto da Santos Gargallo (1993) e la fotografia che emerge è che, nonostante anni di studio che abbracciano un arco temporale che va dai tre agli undici anni, lo spagnolo non smette di essere un grattacapo per il discente. La conferma arriva dal vaglio delle rese, il quale ha smontato i luoghi comuni sulla lingua di Cervantes: i dati raccolti evidenziano un alto tasso di imprecisioni lessicali – tra altri. Tuttavia, va avvertito che – a dispetto delle aspettative – i risultati ottenuti hanno rivelato anche un esito curioso: una riduzione inaspettata nel numero di errori commessi dalle studentesse. Sebbene forse siano necessari ulteriori approfondimenti per stabilire un nesso causale diretto, è plausibile ipotizzare che l'adozione di un approccio didattico incentrato sull'analisi contrastiva, la traduzione a vista e la grammatica cognitiva – come emerso dalle varie interviste – abbia contribuito a tale risultato positivo.

È ormai chiaro per il lettore che l'apprendimento di una lingua come lo spagnolo è un percorso costellato di sfide. Tuttavia, giunti a questo stadio, non ci saranno dubbi sul fatto che è l'approccio mentale a fare la differenza. La chiave per la crescita personale e professionale del discente risiede infatti nella sua capacità di gestione e risoluzione delle difficoltà che gli si frappongono. Del resto, gli ingredienti segreti – ma forse non così segreti – sono il rigore e una fervida curiosità, un binomio che riesce a commutare ogni ostacolo linguistico in un trampolino di lancio. In conclusione, tale dissertazione vuole caldamente invitare il lettore ad accogliere ogni guanto di sfida sempre con ottimismo e fiducia.

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N., Fornero G. (a cura di) (2017), *I nodi del pensiero*, Pearson Italia, Milano-Torino.
- Abercrombie D. (1968), *Paralanguage*, in “British Journal of Disorders of Communication”, 03: 55-59.
- Ariolfo R. (2022), *El tratamiento de los falsos amigos en la lexicografía bilingüe italoespañola actual*, in “Artifara: Revista de Lenguas y Literaturas Ibéricas y Latinoamericanas”, 22.1: 121-134.
- Balboni P.E. (1999), *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balboni P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet Libreria, Torino.
- Balboni P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, New Jersey.
- Baralo M. (1999), “Ser” y “estar” en los procesos de adquisición de lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE), in Losada Aldrey M.C., Márquez Caneda J.F., Jiménez Juliá T.E. (a cura di), *Español como lengua extranjera. Enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, 23-26 de septiembre de 1998*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela: 291-300.
- Barbero Bernal J.C., Bermejo Calleja M.F., San Vicente F. (a cura di) (2012), *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*, Clueb, Bologna.
- Bargh J.A., Williams L.E. (a cura di) (2008), *Experiencing Physical Warmth Promotes Interpersonal Warmth*, in “Science”, 322: 606-607.
- Bermejo Calleja M.F. (2008), *Le subordinate avverbiali. Uno studio contrastivo spagnolo-italiano*, Bononia University Press, Bologna.

- Bertozzi M., González Rodríguez M.J., Russo M. (2021), *Interpretare tra spagnolo e italiano*, in Russo M. (a cura di), *Interpretare da e verso l'italiano*, Bononia University Press, Bologna: 289-312.
- Bini Fiocchini M., Guil Povedano P. (a cura di) (2002), *Italiano y español: algunos puntos de contraste*, in “Carabela”, 51: 69-94.
- Bologna C., Rocchi P. (a cura di) (2015), *Fresca rosa novella 3A. Dal Naturalismo al primo Novecento*, Loescher Editore, Torino.
- Boselli C. (1943), *Sorprese dello spagnolo*, Le Lingue Estere, Milano.
- Bosque I. (1990), *Tiempo y aspecto en español*, Cátedra, Madrid.
- Burt M.K., Dulay H.C. (a cura di) (1974), *Natural Sequences in Child Second Language Acquisition*, in “Language Learning”, 24: 37-53.
- Burt M.K., Dulay H.C., Krashen S. (a cura di) (1982), *Language Two*, Oxford University Press, New York.
- Calvi M.V. (1995), *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerini Scientifica, Milano.
- Calvi M.V. (2004), *Apprendimento del lessico di lingue affini*, in “Cuadernos de Filología Italiana”, 11: 61-71.
- Calvi M.V., Martinell Gifre E. (1998), *Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros*, in Alonso García K., Gil Bürmann M., Moreno Fernández F. (a cura di), *El español como lengua extranjera. Del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, 17-20 de septiembre de 1997*, Editorial Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares: 227-240.
- Caon F., Melero Rodríguez C.A., Tonioli V. (a cura di) (2023), *Criticità nella comunicazione interculturale tra spagnoli e italiani*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Carballera Cotillas Y., Sastre Ruano M.A. (1993), *Usos de ser y estar: revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística*, in Garrido Moraga A., Montesa Peydró S. (a cura di), *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: actas del III Congreso Nacional de ASELE, 12-22 de octubre de 1991*, Universidad de Málaga, Málaga: 299-314.

Carter M.S., Feltman R., Meier B.P., Robinson M.D., Wilkowski B.M. (a cura di) (2009), *'Hot-Headed' Is More Than an Expression: The Embodied Representation of Anger in Terms of Heat*, in "Emotion", 09: 464-477.

Castañeda Castro A. (2004), *Potencial pedagógico de la gramática cognitiva: pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español-LE*, in "Revista Electrónica de Didáctica ELE", 0: 01-23.

Castiglioni I. (2002), *Introduzione all'edizione italiana*, in Bennett M.J. (a cura di), *Principi di comunicazione interculturale*, FrancoAngeli, Milano: I-XVI.

Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

Cossu G. (1987), *Premesse biologiche degli apprendimenti linguistici*, in Titone R. (a cura di), *L'insegnamento funzionale delle lingue oggi*, Oxford Institutes Italiani, Milano: 26-40.

Daloiso M. (2005), *Il ruolo delle neuroscienze nell'epistemologia della glottodidattica*, in "Annali di Ca' Foscari: Rivista della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università Ca' Foscari Venezia", 44: 133-146.

Daloiso M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.

Danesi M. (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.

Danesi M., Titone R. (a cura di) (1990), *Introduzione alla psicopedagogia del linguaggio*, Armando Editore, Roma.

Della Rocca A. (2017), *La fraseologia e il genere tra italiano e spagnolo. Un'analisi comparativa*, in Moreno Lago E.M. (a cura di), *Género y expresiones artísticas interculturales*, Benilde, Sevilla: 128-150.

Ellis R. (2005), *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*, Research Division, Ministry of Education, Wellington.

Fabbro F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio-Ubaldini, Roma.

Ferrari S. (2017), *L'interlingua come origine della differenziazione*, in Caon F. (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*, Loescher Editore, Torino: 169-176.

Ferrari S., Pallotti G. (a cura di) (2019), *Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in L2*, percorso di formazione condotto con la scuola dell'infanzia statale di Modena - anno scolastico 2008/2009.

Fishman J.A. (1978), *Positive Bilingualism: Some Overlooked Rationales and Forefathers*, in Alatis J.E., *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics*, Georgetown University Press, Washington D.C.

Francesconi A. (2005), *La lexicología contrastiva español-italiano*, in "Espéculo: Revista de Estudios Literarios", 31: 01-09.

Giusti G. (2010), *Quale grammatica per l'insegnamento?*, in Balboni P.E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Cafoscarina, Venezia: 179-184.

Greenberg J. (1966), *Universals of Language*, MIT Press, Cambridge.

Gutiérrez Pérez R. (2005), *La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua*, in Castillo Carballo A., Cruz Moya O., García Platero J.M., Mora Gutiérrez J.P. (a cura di), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE, 22-25 de septiembre de 2004*, Universidad de Sevilla, Sevilla: 444-448.

Hall E.T. (1989), *Beyond Culture*, Anchor Books, New York.

Hofstede G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, McGraw-Hill, New York.

Holec H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon Press, Oxford.

Humboldt W.V. (1991), *La diversità delle lingue*, Laterza, Roma-Bari.

Hurtado Albir A. (1988), *Hacia un enfoque comunicativo de la traducción*, in Miquel Lopez L. (a cura di), *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, 22-27 de septiembre de 1987*, Ministerio de Cultura, Ávila: 53-79.

- Iglesias Casal I. (2000), *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*, Espéculo, Universidad Complutense de Madrid.
- Johnson M., Lakoff G. (a cura di) (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago University Press, Chicago.
- La Forgia F. (2014), *Comunicazione, cultura, lingua*, Università di Bologna, Forlì.
- Lave J., Wenger E. (a cura di) (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leonardelli G.J., Zhong C.B. (a cura di) (2008), *Cold and Lonely: Does Social Exclusion Literally Feel Cold?*, in “Psychological Science”, 19: 838-842.
- Leonardi P. (2011), *Linguaggio e cognizione*, in Graziano M., Luverà C. (a cura di), *Bioestetica, bioetica, biopolitica. Atti del Convegno CODISCO, 2011*, Corisco, Messina: 225-234.
- Llopis García R. (2011), *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, ASELE, Ministerio de Educación, Málaga.
- Lombardi Vallauri E. (2013), *La linguistica in pratica*, Il Mulino, Bologna.
- Maggioni V. (2010), *L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera*, in “Italiano LinguaDue”, 02: 17-34.
- Mariani L. (2013), *Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire*, in “Lend – lingua e Nuova Didattica”, 02: 20-32.
- Marini A. (2022), *I contributi delle neuroscienze cognitive alla ridefinizione delle basi neurali del linguaggio*, in “CHIMERA: Revista de Corpus de Lenguas Romances y Estudios Lingüísticos”, 09: 03-20.
- Martín Sánchez M.A. (2010), *Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática*, in “TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura”, 08: 59-76.

Martínez Arbeláiz A. (2003), *El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase*, in Coloma Maestre J., Pérez Gutiérrez M. (a cura di), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, 02-05 de octubre de 2002*, ASELE, Murcia: 586-597.

Meier B.P., Robinson M.D. (a cura di) (2006), *Does 'Feeling Down' Mean Seeing Down? Depressive Symptoms and Vertical Selective Attention*, in "Journal of Research in Personality", 40: 451-461.

Menegale M. (2011), *Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue. Una ricerca nella scuola secondaria*, Università Ca' Foscari Venezia, Venezia.

Miquel López L., Sans N. (a cura di) (1992), *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*, in "redELE: Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera", 09: 15-21.

Mucchi Faina A. (2006), *Comunicazione interculturale*, Editori Laterza, Roma.

Muñoz Martín R. (1995), *Lingüística para traducir*, Teide, Barcelona.

Newmark P. (1981), *Approaches to Translation*, Pergamon Press, Oxford (tr. it. di Frangini F., 1988, *La traduzione. Problemi e metodi*, Garzanti, Milano).

Paleari V. (2015), *La linguistica cognitiva. Un'applicazione didattica per l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera*, in "Altre Modernità", 14: 230-233.

Pallotti G. (1999), *Relatività linguistica e traduzione*, in "Versus. Quaderni di studi semiotici", 82: 109-138.

Pallotti G. (2005), *Interlingua e analisi degli errori*, MIUR-ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon.

Poyatos F. (1994), *Cultura, lenguaje y conversación*, Istmo, Madrid.

Prato A. (2019), *Sul relativismo linguistico e le sue implicazioni antropologiche*, in "Dialoghi Mediterranei", 36: 01-07.

Rojas Portillo A.N. (2020), *Las metáforas conceptuales en español: un estudio sobre el conocimiento y uso del refrán entre estudiantes ELE bachillerato*, Stockholms Universitet, Stockholm.

Romo Simón F. (2016), *Un estudio cognitivista de las preposiciones espaciales del español y su aplicación a la enseñanza de E/LE*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Ruiz Campillo J.P. (2004), *El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación*, in “Revista Electrónica de Didáctica ELE”, 01: 11-19.

Ruiz Campillo J.P. (2007), *Gramática cognitiva y ELE: entrevista a José Plácido Ruiz Campillo*, in “MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera”, 05: 01-17.

Salas Díaz M. (2012), *Un acercamiento cognitivo al problema del subjuntivo*, in Gómez del Castillo M.J., Morán Rodríguez C., Salas Díaz M. (a cura di), *La cultura española, entre la tradición y la modernidad, nuevos retos para la enseñanza del español: actas del XLVI Congreso Internacional de la AEPE, 24-30 de julio de 2011*, Federación de Asociación de Profesores de Español (FASPE), Campus de Cuenca: 173-184.

Santiago Alonso G.M. (2010), *De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo español*, in “Verba Hispanica”, 18: 187-197.

Santos Gargallo I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Editorial Síntesis, Madrid.

Sapir E. (1921), *Language: An Introduction to the Study of Speech*, Harcourt, Brace & World, New York.

Schmid S. (2004), *Dallo spagnolo all'italiano: elementi di analisi contrastiva nella prospettiva dell'acquisizione*, in Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto. Riflessioni per la pratica didattica. Atti del Convegno-Seminario 2003*, Guerra Edizioni, Bergamo: 197-219.

Schogt H.G. (1986), *Translation*, in Danesi M., Sebeok T.A. (a cura di), *Encyclopedic Dictionary of Semiotics*, Mouton de Gruyter, Berlin: 1107-1111.

Serra Borneto C. (1998), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci editore, Roma.

Soriano C. (2012), *La metáfora conceptual*, in Ibarretxe-Antuñano I., Valenzuela J. (a cura di), *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos: 97-121.

Tale G.K. (2016), *Rinforzare l'input linguistico nei contesti marginali*, in “EL.LE – Educazione Linguistica. Language Education”, 05: 267-278.

Whorf B.L. (1956), *Language, Thought and Reality*, MIT Press, Cambridge (tr. it. di Ciafaloni F., 1970, *Linguaggio, pensiero e realtà*, Boringhieri, Torino).

SITOGRAFIA

Aprender a aprender in

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprender.htm (24.04.2024).

Enfoque del código cognitivo in

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecodigocognitivo.htm (27.04.2024).

Grammatica generativa in

https://www.treccani.it/enciclopedia/grammatica-generativa_res-95f412b9-87ea-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Enciclopedia-Italiana%29/ (27.03.2024).

Intervención del presidente Sánchez in

<https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/intervenciones/Paginas/2024/20240311-sanchez-dia-europeo-victimas-terrorismo.aspx> (17.04.2024).

Intervento del Ministro dell'Istruzione e del Merito Valditara in

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/7441677/Intervento+Quirinale.pdf/6f0d05bd-c060-3859-a4f1-f6bce348966e?version=1.1&t=1674826955352%20> (17.04.2024).

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español in

<https://www.rae.es/recursos-academicos-de-apoyo-para-el-lenguaje-claro/informes-academicos/la-ensenanza-de-la-lengua-y-la-literatura-en-espana-con-especial-atencion-al-uso-el-conocimiento-y> (14.07.2024).

La fossilizzazione in

<https://lavocedineyork.com/arts/lingua-italiana/2014/05/18/fossilizzato-spesso-e-inevitabile/> (06.02.2024).

Lenguaje connotativo in

<https://www.ejemplos.co/lenguaje-connotativo/#ixzz8YW5b2bTc> (26.04.2024).

Lifelong language learning in

<https://www.peoplechange360.it/people-strategy/development-and-learning/lifelong-learning-che-cosa-e-cosa-sapere-su-apprendimento-permanente/> (26.07.2024).

Lingua e linguaggio in

<https://didatticapercompetenze.com/2018/04/17/la-mossa-del-cavallo-nel-gioco-degli-scacchi-lingua-e-linguaggio-al-galoppo/> (12.12.2023).

Linguistica e strutturalismo in

https://www.treccani.it/enciclopedia/linguistica-e-strutturalismo_%28Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco%29// (05.11.2023).

L'ipotesi Sapir-Whorf e il relativismo linguistico in

<https://www.questionecivile.it/2021/09/09/ipotesi-sapir-whorf-e-il-relativismo-linguistico/> (02.12.2023).

Refranero multilingüe in

<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58251&Lng=0> (26.04.2024).

Sustantivo tribunal in

<https://dle.rae.es/tribunal?m=form%20> (13.04.2024).

Verbo fomentar in

<https://dle.rae.es/fomentar?m=form> (02.03.2024).

Verbo fomentare in

<https://www.treccani.it/vocabolario/fomentare/> (02.03.2024).

DICHIARAZIONE DI CONSULTABILITÀ

Il sottoscritto Alessandro Arnetoli

Matricola n° 501/FI

Corso di Laurea Triennale in Mediazione linguistica con indirizzo Scienze Criminologiche e Cybersecurity.

Titolo della tesi: L'influenza della madrelingua italiana nell'apprendimento dello spagnolo e analisi di errori frequenti nell'interpretazione attiva e passiva.

Dichiara che la sua tesi:

<input type="checkbox"/> è consultabile da subito	<input checked="" type="checkbox"/> potrà essere consultata a partire dal giorno 14/10/2024	<input type="checkbox"/> non è consultabile
---	---	---

Firenze, 10/09/2024

Firma dello Studente Alessandro Arnetoli