

## Il riscatto della ripetizione meccanica per migliorare l'acquisizione delle consonanti doppie italiane tra gli ispanofoni dell'Università Autónoma di Aguascalientes

*Recovering the use of drills to improve the acquisition of Italian double consonants of Spanish-speaking students in the Universidad Autónoma de Aguascalientes*

**RIASSUNTO:** In questo lavoro si analizzeranno i problemi che riscontrano gli studenti di madrelingua spagnola nel migliorare l'acquisizione delle doppie consonanti in italiano. L'analisi si basa sul caso di 14 studenti messicani iscritti all'Università Autónoma di Aguascalientes con i quali si sono utilizzati testi scritti ed esercizi auditivi tratti dal libro *Nuovo Progetto Italiano 1* (Marin e Magnelli, 2008). Questi esercizi hanno permesso di raccogliere delle informazioni e di esporre le tecniche di insegnamento che potrebbero facilitare l'acquisizione di doppie consonanti italiane. Nel corso dello svolgimento del modulo si è verificato regolarmente che il materiale rispondeva ai bisogni e alle aspettative degli apprendenti e si è provveduto talvolta ad apportare variazioni rispetto a quanto previsto inizialmente. Inoltre, si mette in evidenza che, grazie al pertinente monitoraggio, è emersa l'esigenza didattica di dedicare più tempo all'insegnamento delle consonanti doppie.

**PAROLE CHIAVE:** Tecnica di ripetizione, acquisizione, consonanti doppie, ortografia e pronuncia delle doppie consonanti in italiano.

**ABSTRACT:** This paper will analyze the problems that Spanish-speaking students have when learning the double consonants in Italian. This analysis is based on the case of 14 Mexican students enrolled at the Autonomous University of Aguascalientes with whom I practiced written texts and listening exercises taken from the textbook *Nuovo Progetto Italiano 1*. These exercises allowed me to collect information from students and to expose the main teaching techniques that could facilitate the acquisition of Italian double consonants. In addition, throughout this analysis I verified whether the teaching material that I used responded to the needs of the students in order to learn properly these double consonants or the changes that need to be done to teach them in a better way.

**KEYWORDS:** Teaching pattern drill, acquisition, double consonants, orthography and pronunciation of double consonants in Italian.

Luis Enrique

Flores Esparza

lueflores@hotmail.com

Universidad Autónoma de

Aguascalientes, México

Recibido: 13/02/2020

Aceptado: 6/03/2020

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 15

ENERO / JUNIO 2020

ISSN 2007-7319

## Introduzione

Lo spagnolo e l'italiano sono lingue neolatine che appartengono alla stessa famiglia linguistica e sono lingue flessive, quindi, hanno una vicinanza molto stretta ed esiste fra loro un forte legame di parentela tra i più forti nella famiglia romanza, come molte analisi contrastive hanno già evidenziato e come conferma il confronto linguistico ad ogni livello (Calvi, 2000). Tale somiglianza non è garanzia di un apprendimento facile, come aveva già evidenziato Katerinov (1975), la presenza di false equivalenze e di analogie formali (identità di forma), cui corrispondono differenze funzionali o semantiche talvolta difficili da precisare, deludono spesso le aspettative dei discenti.

Nonostante questa premessa, si vedrà come i discenti ispanofoni universitari, che saranno il campione di studio di questo lavoro, durante le fasi iniziali dello studio dell'italiano, progrediscono più rapidamente rispetto ai loro compagni impegnati nello studio di altre lingue. Inoltre è sufficiente una conoscenza elementare dell'italiano per permettere loro di comunicare con i nativi quasi in maniera immediata a livello di sopravvivenza (QCER). È però proprio tra gli studenti ispanofoni che si trovano più errori quando imparano l'italiano e questo è dovuto soprattutto alla costante interferenza della lingua materna (L1) che genera spesso un pericoloso gioco ambiguo di simmetrie e dissimmetrie che incide negativamente sulle prestazioni degli apprendenti. Tali errori spesso degenerano in fossilizzazioni.

Si vedrà anche l'esistenza di diverse variabili nell'apprendimento della lingua seconda (L2) e della lingua straniera (LS) soffermandoci soprattutto nel contesto di

lingua straniera, cioè, quella che troviamo laddove la lingua italiana non è parlata, ma insegnata in aula da docenti madrelingua e non madrelingua, che decidono quale testo *input* somministrare agli studenti, in quale varietà, tipologia e genere e gli strumenti utili per condurre la lezione di italiano. Nel caso delle lingue affini, l'importanza della L1 è determinante nell'ambito del processo di acquisizione della lingua straniera, perché il discente si senta autorizzato a formulare ipotesi più ampie e di più lunga portata rispetto a quest'ultima e ad ampliare le procedure di produzione sulla base di pericolose analogie (Carrera, 2007).

In questo lavoro si vogliono individuare i principali problemi acquisizionali degli studenti universitari di italiano (Villarini, 2016), livello A1, dell'Università Autonoma di Aguascalientes (UAA) in Messico, analizzare le principali differenze tra l'italiano e lo spagnolo a livello fonologico e determinare come queste variabili possano creare difficoltà nell'apprendimento dell'italiano standard degli ispanofoni; in particolare concentreremo l'analisi sulle doppie consonanti, poiché è un problema che persiste dall'inizio alla fine dello studio dell'italiano tra i discenti ispanofoni in questione.

Proprio in considerazione di questi punti di debolezza, si proporrà una ricerca-azione che si pone l'obiettivo di approfondire la conoscenza teorica dell'acquisizione delle lingue per analizzare la pratica educativa dell'italiano all'UAA e la sperimentazione ed uso di metodologie adeguate, per l'applicazione di quanto viene indicato dalle ricerche e dai saggi teorici (Diadori e Carrea, 2017), per postulare un'ipotesi e verificarla.

La metodologia che si segue qui è un'analisi contrastiva tra l'italiano e lo spagnolo tenendo in considerazione queste variabili e soprattutto usando le tecniche più adatte per far fronte alla problematica. Lo scopo di questo lavoro è il rafforzamento e la fissazione della competenza fonetica e ortografica, mediante lo sviluppo di strumenti didattici efficienti (attraverso il riscatto della ripetizione meccanica). Grazie all'acquisizione delle doppie si migliorerà la competenza comunicativa del discente. L'acquisizione delle doppie consonanti italiane nell'ambito dei corsi di LS dell'Università Autonoma di Aguascalientes in Messico.

Le variabili nell'apprendimento della LS. Le variabili linguistiche

Le differenze fonetiche tra lo spagnolo e l'italiano non sono tante perché le due lingue hanno la stessa origine, tuttavia, contrastivamente, le due lingue non sempre corrispondono e non è sempre agevole impararle secondo questa prospettiva, perché la vicinanza e le interferenze tra le due lingue sono costanti. Non va dimenticato però che grazie a questa affinità molte parole italiane risultano riconoscibili a un ispanofono, anche se il significato può rimanere in parte oscuro, e spesso si creano esiti ludici perché molte parole sembrano deformate (Calvi 2000). A livello di interlingua infatti spesso si rischia di cadere o di rimanere in una lingua ibrida: "l'itañolo".

I problemi di apprendimento tra gli studenti messicani oggetto di studio sono praticamente gli stessi che troviamo tra qualsiasi ispanofono. Adesso si daranno degli esempi elementari della distanza fonologica riscontrata dallo studente ispanofono

che tenta di imparare l'italiano. È importante ribadire che lo studente ha bisogno di ricevere una conferma su quello che è simile nelle due lingue; deve essere avvertito di quello che è diverso e deve essere reso consapevole delle procedure e delle esigenze espressive della LS che non hanno una corrispondenza diretta nella L1. Lo studente universitario ispanofono deve conoscere le variabili nell'apprendimento dell'italiano perché così potrà elaborare meglio le informazioni provenienti dalla LS per evitare degli errori; si dovrà potenziare la sua autonomia e la consapevolezza del suo processo acquisitivo fino allo sviluppo della competenza glottomatetica.

Tra le principali variabili vedremo:

#### *Suoni vocalici*

L'italiano standard è composto da 7 vocali, /a, ε, e, i, ɔ, o, u/. Questi sette fonemi vocalici si trovano in sillaba accentata, mentre in sillaba non accentata si riducono a cinque /a, e, i, o, u/ (in atonia, l'opposizione di apertura vocalica è neutralizzata nelle vocali medie).

Le vocali toniche in italiano sono dunque sette, anche se per rappresentarle disponiamo soltanto di cinque segni alfabetici e ciò succede a livello grafico anche in spagnolo. L'elemento differenziatore in italiano è la presenza dei due diversi gradi di apertura dei fonemi /e/ aperta (/ε/: pèlle), la e chiusa (/e/: péra) e la o aperta (/ɔ/: pòrta), la o chiusa (/o/: póllo). Per distinguere fra o aperta e o chiusa ed e aperta ed e chiusa, dobbiamo adoperare i due diversi accenti: grave (˘) per le vocali aperte (pòrto, bèllo) e acuto (´) per le vocali chiuse (pónte, bévo). (Patota, 2018).

### *Suoni consonantici*

Continuando con le consonanti italiane si è visto che in spagnolo non esistono tutti i suoni consonantici che possiamo trovare all'interno della lingua italiana, questi fonemi che non trovano una realizzazione corrispondente in spagnolo rappresentano l'elemento "nuovo" da imparare e tante volte causano difficoltà tra gli ispanofoni. Si vedono adesso quali sono i principali suoni consonantici che non esistono in spagnolo e che rappresentano un problema per l'acquisizione dell'italiano tra gli studenti dell'Università Autonoma di Aguascalientes e si danno alcuni suggerimenti per controllare la pronuncia di questi fonemi.

- In spagnolo non esiste il fonema fricativo labiodentale sonoro /v/ come in /vi'gore/, /'verde/, /ve'rona/, perché in spagnolo non c'è differenziazione, a livello di realizzazione, tra i fonemi /b/ e /v/ che si realizzano entrambi con la bilabiale [b]: bien /bjen/, vino /'bino/. Si deve insistere nell'insegnare la corretta pronuncia del fonema /v/, cioè con gli incisivi superiori che toccano il labbro inferiore e in questo modo si produce la vibrazione delle corde vocali (Maggi, 2007). Pertanto si devono somministrare delle attività di ripetizione orale e scritta per sottolineare il fatto che ognuna di queste consonanti ha una realizzazione fonetica ben chiara e differenziata in italiano e ad ognuna corrisponde un grafema differente.
- Si deve anche porre attenzione al fonema fricativo postalveolare sordo dell'italiano /ʃ/ come in /'ʃena/ scena; /'ʃentsa/ scienza (Maggi, 2007). La

realizzazione di questo suono è simile a quello dell'inglese *shoe*, ma si consiglia piuttosto di partire dalla pronuncia spagnola /tʃiko/ *chico* e si può poi allungare la consonante e arrotondare le labbra in modo da avere un suono fricativo.

- Non è presente nello spagnolo attuale nemmeno il fonema affricato alveopalatale sonoro /dʒ/ come in /dʒina/ Gina, /dʒe'lato/ gelato. Si potrebbe pronunciare congiuntamente il fonema /d/ e /j/ che sono fonemi dello spagnolo che possono avere diverse varianti fonetiche. (Maggi, 2007).
- Un'altra differenza è il trigramma gli /li/ di pronuncia intensa come in figlio; c'è anche il suono gn /ɲ/ come in montagna /mon'taɲna/ con pronuncia intensa, mentre in spagnolo ha una pronuncia tenue: /mon'taɲa/.
- Due fonemi che non esistono in spagnolo sono le affricative alveodentali /ts/ e /dz/, sorda e sonora, rispettivamente in *calze* e *zanzara*. Di fronte a questo problema gli apprendenti ispanofoni utilizzano, frequentemente, la strategia della sostituzione: tendono a sostituire questi fonemi con un fonema esistente nella propria L1.

*Le doppie consonanti.* Perché controllare questo aspetto? Una particolarità del sistema consonantico italiano è l'esistenza di consonanti intense chiamate anche doppie, rafforzate, geminate o lunghe; questo fenomeno non lo troviamo in spagnolo tranne nel caso della vibrante alveolare multiple /r/ che si rappresenta con il grafema /rr/ in posizione intervocalica e la doppia [nn] che appare in alcune forme colte:

[in'nokwo], e in parole composte: *ennegrecer* (Lope, 2000). Inoltre, nell'italiano standard esistono raddoppiamenti sintattici, soprattutto nell'Italia centrale, quando la consonante non è doppia, ma il suono si raddoppia perché non si fa una pausa tra le due parole: *a Firenze* [affi'rentse]; *io e te* [ioet'te] (Cocchi, 2016). Questo raddoppiamento si realizza dopo i monosillabi forti con accento (avverbi, pronomi, forme verbali) e deboli senza accento (preposizioni e congiunzioni); dopo parole acute (caffè, città, virtù, forme verbali del futuro e del passato remoto) e dopo alcuni bisillabi (*qualche, dove, come, sopra*) (Maggi, 2007).

Tutto questo crea difficoltà agli studenti ispanofoni ed è, senza dubbio, uno dei problemi più significativi a livello fonologico per imparare l'italiano perché, in questo senso, come abbiamo già visto, la corrispondenza tra i due sistemi è minima. Saranno necessarie molte ripetizioni delle doppie consonanti per far notare questo fenomeno agli studenti e sensibilizzarli a usare il raddoppiamento o evitarlo ed evitarlo quando è necessario.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La tecnica di ripetizione è molto utile per fissare le strutture, consente di rafforzare essenzialmente la competenza fonetica e la paralinguistica. Quasi tutti i manuali per apprendenti di livello A1 propongono infatti attività simili a quelle proposte in questo lavoro: "continuum di attività simulate" che, partendo da una simulazione guidata, prevede la possibilità di dare un contributo nuovo attraverso attività ludico didattiche, usando risorse tecnologiche audiovisive per rafforzare l'apprendimento delle consonanti geminate. (Danesi, Diadori e Semplici, 2018)

Approccio e metodi, strumenti e strategia di ricerca

In questo lavoro si è deciso di seguire l'approccio comunicativo e ci si è avvalsi in particolare del metodo situazionale, che trova i suoi supporti teorici, fra altri, nel concetto della teoria *Language Acquisition Device* (LAD). Nella pratica didattica questo permette una particolare attenzione nella presentazione del lessico.

Durante l'attività proposta, si sono presi in considerazione elenchi di parole, si è cercato di fornire allo studente l'informazione adeguata sul lavoro da svolgere e di dare la possibilità di un'esposizione ad un *input* linguistico e funzionale. L'insegnamento della lingua e delle doppie consonanti è stato integrato secondo la teoria LAD.

Chomsky (1985) ha ipotizzato l'esistenza di un *Language Acquisition Device*, studiandone poi soprattutto l'aspetto sintattico. Krashen (1993) è partito dall'ipotesi chomskyana per elaborare la SLAT (*Second Language Acquisition Theory*) e in particolare l'opposizione tra *acquisition* e *learning*, che riprende in sostanza quella chomskyana tra *knowing* e *cognising*. Alla base della SLAT vi è l'idea che l'insegnante debba lavorare per produrre acquisizione; quando si produce apprendimento si può avere la sensazione di aver ottenuto un risultato positivo, ma in realtà si tratta di un fatto temporaneo che non genera un comportamento linguistico autonomo. (*cf.* I saggi di Vignozzi in Diadori 2016). Questa dicotomia risulta quindi una cartina al tornasole per valutare il materiale didattico o per osservare l'azione di un insegnante. Partendo da questa base si individuano tre principi che indicano come produrre acquisizione anziché apprendimento: *input* comprensibile, ordine natura-

le e compito linguistico o comunicativo che si è già in grado di eseguire sulla base della competenza acquisita più l'area di sviluppo potenziale, l'interlingua e il filtro affettivo (Balboni, 2018).

Dagli anni Novanta in poi i metodi «clinici» su base psicologica si sono mostrati abbastanza efficaci e si sono ripresi in tutta la riflessione glottodidattica. Negli stessi anni sorge anche la teoria dell'interlingua e la linguistica acquisizionale che studia questa realtà, cioè la lingua usata da uno studente di lingua seconda e che rappresenta un frammento dell'intero sistema linguistico posseduto da un nativo (Chini, 2015).

L'esperienza in classe ci mostra che alcuni studenti sono più efficienti nell'acquisizione della lingua rispetto ad altri come risulta dai dati del presente lavoro, quindi esistono forse dei LAD più efficienti di altri? Esiste, in altre parole, un atteggiamento nell'apprendimento della lingua? Questo è un tema ancora dibattuto. Rimane aperta questa domanda fondamentale per ogni insegnante, ma noi crediamo che sia migliorabile quanto meno conoscendo i fattori in gioco del processo di insegnamento e modificandoli, per quanto possibile.

Le nuove teorie in merito all'acquisizione del linguaggio proposte da Chomsky e il conseguente passaggio dal comportamentismo al cognitivismo furono la causa principale dell'abbandono dell'approccio strutturalistico, ma è grazie al determinante contributo derivante dagli studi di ambito linguistico, antropologico e sociolinguistico che si affermò il concetto di competenza comunicativa e che l'approccio comunicativo divenne il punto di riferimento per l'insegnamento delle lingue, in un primo momento attraverso quello che è stato defi-

nito metodo situazionale e, successivamente, come il metodo nozionale-funzionale.

Il metodo situazionale, pur mantenendo per molti aspetti caratteristiche che possono in un certo senso renderlo una prosecuzione dei metodi precedenti, può in realtà essere visto come un primo esempio di applicazione dell'approccio comunicativo; chi avesse saputo leggere gli anni a cavallo tra i Sessanta e i Settanta del Novecento avrebbe visto che l'approccio strutturalistico puro stava cedendo alle istanze di un insegnamento comunicativo reso necessario dall'aprirsi del mondo agli scambi di persone, oltre che di merci e servizi (Danesi, Diadori e Semplici, 2018).

Se, come si è visto, il metodo situazionale si era preoccupato dei bisogni, in particolare di quelli linguistici, dell'apprendente, con il metodo nozionale-funzionale il discente, dicono Danesi, Diadori e Semplici (2018: 61), "inizia a essere adesso visto come fulcro del processo didattico. La vera rivoluzione dal punto di vista pedagogico è l'introduzione dell'unità didattica nell'insegnamento e quindi di un modello operativo totalmente diverso della lezione o dalla modalità in *overlearning* sia per quanto riguarda la sua realizzazione pratica sia per gli obiettivi che con essa si mira a conseguire."

Il modello visto, non solo consente di tener conto dell'unità dell'oggetto, ovvero di tutte le competenze che contribuiscono a determinare la competenza comunicativa, ma anche dell'unità del soggetto, cioè della sua mente: "la sequenza «motivazione > globalità > analisi > sintesi > riflessione > controllo» prevista dall'unità didattica segue infatti le indicazioni della psicologia della *Gestalt*, che invitano a non focalizzar-

si sul particolare ma a considerare il tutto come somma delle parti e si basa inoltre sulle teorie neurolinguistiche grazie alle quali è stato messo a fuoco il concetto di direzionalità e bimodalità nella percezione di qualsiasi messaggio.” (Danesi, Diadori e Semplici, 2018: 61).

Il modello operativo utilizzato qui è il Modulo, articolato in una Unità didattica. Per il modello di Unità didattica si è fatto riferimento principalmente all’Unità di Lavoro (UdL) proposta da Diadori (2009) si è scelto il modello di UdL perché dà grande rilievo alla collaborazione tra l’apprendente e il docente, oltre che all’importanza che da tale lavoro derivi soddisfazione per entrambe le parti. Questo modello rimanda al QCER e alla funzione chiave del testo nella comunicazione e nell’apprendimento delle lingue (Spinelli e Parizzi, 2019).

Per quanto riguarda le tecniche didattiche si comincia finalmente a vedere una certa varietà e, accanto ai tradizionali esercizi grammaticali o strutturali, ancora molto numerosi, entrano nella didattica anche quelle che vengono ora definite attività: domande aperte, domande-elicitazione, scelta binaria, scelta multipla, vero/falso, attività sul lessico, primi *role play* ecc., ma anche attività di stimolo delle sue potenzialità cognitive, “come per esempio le attività di *problem solving*, o che lo guidano nell’esplorazione del testo: tecniche di tipo insiemistico (inclusione, esclusione, sequenziazione, seriazione) o di esplicitazione per l’analisi e l’induzione delle regole; tecniche volte a sviluppare la competenza testuale, quali *cloze*, riordino, ecc.; tecniche finalizzate al riutilizzo della lingua o ad attività di verifica.” (Danesi Diadori e Semplici, 2018:62).

In base a queste informazioni si è deciso di applicare questo modello con gli studenti dell’Università Autonoma di Aguascalientes che è un’istituzione nuova in Messico, nata negli anni Settanta e che ha una struttura organizzativa diversa rispetto alle altre università perché è divisa in Centri e non in Facoltà. Dobbiamo menzionare che all’UAA ancora persiste l’approccio strutturalistico nell’insegnamento delle lingue perché funziona, cioè gli esercizi che prevalgono come il *pattern drill* sono costituiti da serie di sequenze stimolo-risposta-conferma presentate con un ritmo incalzante, al fine di impedire una riflessione consapevole e di privilegiare la memorizzazione spontanea; essi sono di tre tipi: sintagmatici, che modificano la struttura del sintagma; paradigmatici, che legano nella memoria; e combinati, che si presentano in sequenze sempre più complesse. Inoltre, all’interno del Dipartimento di Lingue dell’Università esiste il laboratorio linguistico basato sull’*audio-lingual* e *audiovisual approach* che privilegiano le abilità orali.

Negli anni Settanta i *pattern drill* divengono l’esempio del vecchio e vengono abbandonati – almeno in apparenza, perché in realtà rimangono nei manuali secondo modalità meno meccaniche, mimetizzati all’interno di particolari situazioni che ne giustificano la ripetitività come ad esempio molte situazioni ludiche come giochi da tavolo: la tombola, *memory*, *flashcard* oppure rubabandiera e indovina chi è (Vignozzi e Diadori, 2016). E per questo che si è usato prevalentemente le tecniche tipiche del metodo situazionale in questa ricerca perché è il metodo che ancora prevale nell’insegnamento dell’italiano all’UAA.

In precedenza, all'inizio del semestre, è stato somministrato un questionario<sup>2</sup> ed è stato effettuato un colloquio in classe per rilevare:

- il problema tra gli ispanofoni delle doppie consonanti in italiano e l'uso di un modello operativo: l'Unità di lavoro.
- Le loro strategie preferite per l'acquisizione linguistica.
- Le motivazioni che li spingono a studiare l'italiano.

Si devono indicare le regole che costituiscono lo scopo di questo lavoro: individuare le tecniche didattiche che permettano di ottimizzare i risultati degli sforzi comuni di docenti e allievi durante l'unità di lavoro per evitare gli errori delle doppie consonanti tra gli ispanofoni tenendo conto delle variabili esterne o ambientali del contesto LS ad Aguascalientes in Messico. Si illustrano qui di seguito alcuni esempi di attività di diversa tipologia e la descrizione di come si è proceduto operativamente:

Unità di lavoro

Introduzione:

Come attività iniziale, quella di contestualizzazione, lo studente viene avvertito di quello che è diverso; deve essere consapevole delle procedure e delle necessità espressive della LS che non hanno una corrispondenza diretta nella L1, cioè le variabili nell'apprendimento dell'italiano perché così lo studente universitario ispa-

---

<sup>2</sup> Questo questionario è stato concepito per conoscere il profilo degli studenti all'UAA. Vedere Tabella. 1. Principali caratteristiche degli studenti.

nofono fa attenzione alle informazioni provenienti dalla LS; si evitano degli errori e si conferisce al discente un ruolo più attivo nel processo acquisitivo.

Questa fase precede l'incontro con il testo e si mettono a disposizione degli studenti gli strumenti necessari per una adeguata comprensione, questo significa fornire le coordinate della situazione comunicativa che verrà proposta, ma anche introdurre gli elementi, lessicali e fonetici relativi al testo o ai testi input da affrontare (Diadori e Carrea, 2017).

1. Le tecniche da proporre in questa fase consentono di svolgere la *brainstorming*: gli studenti dicono quali saranno i principali problemi nell'imparare l'italiano e poi l'insegnante sottolinea il problema delle doppie consonanti tra gli ispanofoni.

2. Si propone una domanda-elicitazione: gli studenti devono identificare la differenza tra le parole scritte alla lavagna facendo attenzione alla pronuncia, per esempio: «capello» e «cappello», perché queste parole assumono un valore contrastivo.

Svolgimento:

Al suo interno si svolge infatti tutto il percorso che nell'unità didattica classica parte dall'analisi per arrivare, passando dalla sintesi, fino alla riflessione e che nell'unità di lavoro centrata sul testo si articola in verifiche della comprensione, attività di comunicazione dal testo e attività con esercizi di rinforzo. Le tecniche proposte consentono di svolgere una serie di operazioni didattiche: guida alla comprensione, analisi/induzione delle regole, fissazione, riutilizzazione, riflessione.

3. Dettato/ dettato – *cloze*: si è fatto ascoltare due volte il dettato delle parole

della registrazione, esercizi 7 e 8 del libro *Nuovo Progetto italiano 1* (Marin e Magnelli 2008: 14) chiedendo agli studenti di scrivere e di fare attenzione nell'ascolto e di lavorare sulla competenza ortografica. L'esercizio è stato svolto individualmente; sono seguiti poi il confronto in coppia e infine la verifica in plenaria.

Questa tecnica è risultata utile in fase di comprensione, in particolare per lavorare sull'ortografia e l'ortoezia delle doppie consonanti.

4. *Tecnica canzone*. Gli studenti hanno ascoltato una filastrocca e sono stati invitati a riprodurre il testo via audio – messaggio, per poi sottolineare le parole con doppia consonante con l'obiettivo essenziale di giungere a una fissazione delle regole fonetico-ortografiche.

In questa attività è presente anche una finalità ludica e un impegno, anche cognitivo, da parte degli apprendenti.

5. *Patter drill* - Ripetizione: Ripetere più volte il modello della struttura analizzata e scoperta ne favorisce infatti l'interiorizzazione e quindi l'acquisizione: questo non significa ovviamente abusare di questo tipo di esercizi piuttosto ripetitivi e mnemonici e, se possibile, li si deve rendere più motivanti realizzandoli, per esempio, sotto forma di gioco.

Si è chiesto agli studenti di vedere e ascoltare un'altra volta il video della filastrocca, poi di scriverne il testo e di sottolineare le parole con le doppie consonanti e di ripetere oralmente le parole che si scrivono con la doppia consonante.

Questa tecnica è molto utile per fissare le strutture e consente di rafforzare essenzialmente le competenze fonetiche e paralinguistiche. Considerando che le tecniche

per il rafforzamento e la fissazione della competenza fonetica dovrebbero tener conto del rapporto fra la lingua di apprendimento e la madrelingua degli studenti in termini di analisi contrastiva, la tecnica di ripetizione sarà riservata soprattutto ai suoni della lingua italiana che potrebbero creare maggiori problemi agli apprendenti, quali per esempio le doppie consonanti italiane che non esistono tra gli ispanofoni (Zanola, 2015).

Conclusione:

6. *Riassunto*: Gli studenti hanno raccontato via audio-messaggio “Com'è stato il vostro fine settimana?” per poi condividerlo sul gruppo di *whatsapp*, infine hanno riascoltato i resoconti e hanno realizzato un riassunto scritto.

Questa tecnica richiede una trasformazione linguistica e una riconcettualizzazione cognitiva. Un caso particolare di riassunto è poi la contrazione del testo, tecnica che può essere considerata propedeutica sia al riassunto stesso che alla stesura di un testo, ma che può anche favorire una migliore comprensione del testo (Danesi, Diadori e Semplici, 2018).

7. *Autoverifica*: In questa fase si è chiesto agli studenti di autoverificare l'ortografia del riassunto fatto di “Com'è stato il vostro fine settimana?” e si è posta particolare attenzione sul controllo delle doppie consonanti.

Questa tecnica consiste nel controllo eseguito autonomamente dall'apprendente, nonostante il poco tempo può farlo anche con l'aiuto di un compagno, come ulteriore tecnica volta a favorire la comprensione e l'appropriatezza ortografica. In questo specifico momento del percorso didattico, la tecnica che abbiamo scelto

può essere utilizzata per controllare tramite la lettura, eseguita in maniera autonoma, la corretta comprensione di testi precedentemente forniti oralmente.

Il discente. Profilo dei partecipanti e obiettivo del progetto e della sua sperimentazione

Nell'elaborazione di un percorso didattico è necessario compiere un lavoro previo di conoscenza dei discenti; in questo progetto si vede il progresso acquisizionale di 14 studenti ispanofoni messicani dell'Università Autonoma di Aguascalientes che sono stati scelti tra quelli che hanno svolto tutte le attività nei tempi e nelle forme proposte durante il semestre di sperimentazione (febbraio - agosto del 2019) e che, inoltre, hanno continuato lo studio di livello due di italiano all'UAA. Provenivano da due gruppi di italiano: primo livello gruppo D con 19 alunni attivi in orario dalle 17.00 alle 19.30 il lunedì e il mercoledì, e il gruppo F con 30 alunni attivi del corso del sabato. Questi studenti erano adolescenti e adulti, di età compresa tra i 14 e i 44 anni, di formazione accademica, la maggioranza di sesso femminile e con conoscenza di almeno un'altra lingua straniera, in prevalenza l'inglese.

Continuando con il profilo dei partecipanti, si sono scelti questi 14 studenti, come abbiamo già detto, perché hanno svolto tutte le attività proposte in tempo e forma durante il semestre di sperimentazione. La ricerca è avvenuta in un arco di tempo ben definito, anche se non eccessivamente lungo, ed ha previsto una rilevazione dei dati ripetuta sull'entità oggetto della ricerca. Il modulo si è articolato in un'Unità di lavoro e la realizzazione pratica delle attività è stata effettuata in una serie di dodici incontri durante il semestre febbraio-agosto del 2019; si deve ricordare che il progetto è stato realizzato in un contesto di italiano LS in cui gli studenti frequentavano il primo livello di italiano che offre l'UAA.

All'interno dei dati ricavati dall'analisi svolta si sono trovate indicazioni utili per avere una idea chiara e realistica dei bisogni comunicativi degli studenti, perché lo studente di italiano ha una caratteristica che lo differenzia dal più comune esemplare di studente di lingua inglese: lo studente di italiano sa già che cosa significhi studiare una lingua straniera (Balboni, 2019), sono studenti che conoscono le procedure standard della didattica internazionale dell'inglese; sono abituati alla struttura delle unità di apprendimento; sanno come funzionano le

*Tabella 1*  
*Principali caratteristiche degli studenti*

| Alunno I | Alunno II | Alunno III | Alunno IV | Alunno V | Alunno VI | Alunno VII | Alunno VIII | Alunno IX | Alunno X | Alunno XI | Alunno XII | Alunno XIII | Alunno XIV |
|----------|-----------|------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|-----------|----------|-----------|------------|-------------|------------|
| 20 anni  | 18 anni   | 30 anni    | 21 anni   | 23 anni  | 14 anni   | 19 anni    | 24 anni     | 29 anni   | 26 anni  | 18 anni   | 19 anni    | 17 anni     | 44 anni    |
| donna    | donna     | donna      | donna     | uomo     | donna     | donna      | donna       | uomo      | uomo     | uomo      | donna      | uomo        | donna      |
| Inglese  | Inglese   | Inglese    | Inglese   | nessuno  | Inglese   | Inglese    | Inglese     | Inglese   | Inglese  | Inglese   | Inglese    | Inglese     | Inglese    |
| C1       | B2        | B1         | B2        |          |           | A2         | B1          | C1        | B2       | B2        | B1         | B1          | A1         |
| Francese |           |            |           |          |           |            |             |           | Francese |           |            |             |            |
| A1       |           |            |           |          |           |            |             |           | B2       |           |            |             |            |

scelte multiple e le griglie, i *cloze* e le tecniche a incastro; hanno assimilato l'idea che la finalità dello studio linguistico è comunicare.

L'esperienza mostra che alcuni studenti sono più efficienti nell'acquisizione perché esistono diversi stili cognitivi e stili d'apprendimento come abbiamo già visto. Infatti, ci sono studenti ideativi che si appoggiano alla teoria, e ce ne sono di esecutivi che hanno bisogno di fare, che imparano dagli errori; spesso questo tipo di studente ha difficoltà metalinguistiche (cioè di comprensione dei discorsi grammaticali), in quanto la sua idea di apprendimento punta più all'efficacia pragmatica che alla coerenza formale. È comune trovare questo tipo di studenti presso l'UAA.

Ci sono altre caratteristiche che vedremo e che contribuiscono a disegnare il profilo individuale di ogni singolo studente, per esempio il fattore dell'età, infatti gli studi sono ormai concordi nell'attribuire all'età un ruolo significativo nella facilità e rapidità dell'acquisizione. Gli studenti scelti sono per la maggior parte adulti-universitari in un intervallo tra i 20 e i 22 anni che, tranne alcuni casi, hanno ancora forti potenzialità neurologiche (Balboni, 2018; i saggi di Semplici e Tronconi in Diadori, 2016).

Come si è già detto, la presente ricerca si configura come uno studio di caso all'UAA e si è sviluppata una programmazione dove il modello operativo utilizzato è il modulo, articolato in Unità di lavoro proposta da Diadori (2009), che dà grande rilievo alla collaborazione tra l'apprendente e il docente, oltre che all'importanza che da tale collaborazione derivi soddisfazione per entrambe le parti. Tra gli obiettivi del progetto vi era quello di individuare il problema delle doppie consonanti italiane

e sperimentare con delle tecniche didattiche per correggere e rendere consapevoli gli studenti di questo errore comune tra gli ispanofoni che studiano l'italiano.

I materiali utilizzati nell'Unità di lavoro sono testi scritti e auditivi presi dal manuale base *Nuovo Progetto Italiano 1* (2008)<sup>3</sup> usato all'Università Autonoma di Aguascalientes per insegnare l'italiano, in particolare abbiamo usato gli esercizi di ascolto (dettato-*cloze*) del vocabolario dell'unità introduttiva, esercizi 7 e 8, pagina 14 dove si mette in pratica l'ascolto e la scrittura delle parole con doppie consonanti; si sono scelti questi esercizi perché c'è un audio "italiano" per fare il dettato e per avere così una pronuncia di un madrelingua ed evitare le interferenze dello spagnolo anche da parte dell'insegnante. Sono 26 parole, 16 del primo esercizio e 10 parole del secondo; il vocabolario base degli esercizi di sperimentazione per il controllo dell'acquisizione delle doppie consonanti è questo:

|            |            |           |           |
|------------|------------|-----------|-----------|
| piccolo    | mamma      | note      | latte     |
| cappuccino | immagine   | penna     | doccia    |
| caffè      | nonna      | mano      | torre     |
| difficile  | gonna      | stella    | bottiglia |
| oggetto    | terra      | bicchiere | pioggia   |
| aggettivo  | corretto   |           |           |
| bello      | settimana  |           |           |
| giallo     | attenzione |           |           |

<sup>3</sup> Si è scelto questo testo anche perché, oltre ad essere il manuale di base più facile e pratico per lavorare con le attività, è pure uno dei pochi libri di testo facilmente reperibili in Messico in cui si presta particolare attenzione agli esercizi sulle doppie consonanti. Inoltre, l'ho scelto perché il suo uso è obbligatorio per tutti gli studenti dell'UAA che così potevano controllare autonomamente le attività svolte in classe.

Qui si deve precisare che la frequenza ai corsi d'italiano all'UAA è obbligatoria e si fanno due esami parziali durante il semestre e una prova finale, prima di ogni parziale si somministra una prova tipo quiz e un'altra prima della prova finale. Quindi, per controllare il progresso nell'acquisizione delle doppie consonanti si è fatto il primo dettato durante il secondo quiz, fatto dal 6 all' 11 maggio del 2019, ma prima, all'inizio del semestre si è parlato dell'importanza del tema e si è spiegato agli studenti che questo è un problema costante tra gli ispanofoni e si sono svolti esercizi per rinforzare l'uso delle doppie consonanti. Devo dire che in particolare si sono scelte delle attività di ripetizione perché, come specifica Balboni (2019b: 66-67):

La scoperta recente dei neuroni specchio nel nostro cervello e del loro ruolo nell'apprendimento e nell'empatia ha portato ad una riconsiderazione totale del ruolo della «ripetizione», vista come «reiterazione attiva e dinamica»: *attiva* perché i neuroni specchio sono fortemente attivati in questa azione; *dinamica* perché implica una risistemazione continua dell'architettura della propria conoscenza, coinvolgendo motivazioni, emozioni, intelligenze multiple; reiterazione perché non ci limita a ripetere pappagallescamente un compito: se i neuroni specchio vengono coinvolti nella ripetizione di compiti significativi essi percorrono più volte, ad ogni ripetizione, un itinerario, un percorso: re-iterano un significato ed una forma.

Le attività proposte sono queste: si sono scritte alla lavagna alcune parole con doppie consonanti che cambiano il significato: *nonno/nono, cassa/casa, carro/caro, fatto/fato, notte/note*, si è fatta osservare agli studenti l'importanza delle doppie consonanti e si è spiegato come, in alcuni casi, queste assumono valore contrastivo, ossia distinguono due parole di significato diverso, come si può vedere nelle quattro coppie di sostantivi scritte alla lavagna. In altro momento, si sono fatte ascoltare le parole della registrazione chiedendo agli studenti di trascriverle nei relativi riquadri contenuti nel *Libro dello studente, Nuovo Progetto Italiano I*, pagina 14.

Si è ripetuto l'ascolto due volte, una per dar tempo agli studenti di scrivere e l'altra per ricontrollare le parole sentite. Si sono invitati gli studenti a verificare/controlare, alternandosi, le parole trascritte alla lavagna. Si tratta di attività di fonetica e fonologia attraverso la scoperta del proprio apparato articolatorio che non richiedono preparazione di materiali specifici, sono veloci da somministrare e attraggono l'attenzione degli studenti, volti alla scoperta del proprio corpo (Balboni, 2019b). Il vocabolario in questo caso è lo stesso del vocabolario base perché era parte della lezione che si doveva analizzare nell'ambito della programmazione del semestre all'UAA.

Il primo dettato ha mostrato che ancora persisteva l'errore delle doppie consonanti. 7 alunni hanno commesso 8 o più errori nel primo dettato, un risultato superiore al 30% di errori relativi al vocabolario base. Dopo abbiamo lavorato con un'attività di ascolto usando una filastrocca: "44 gatti" di Giuseppe Casarini perché all'interno del testo ci sono molte parole con la doppia

consonante<sup>4</sup> che si ripetono parecchie volte ed è più agevole l'attività, ma abbiamo anche scelto questa canzone perché all'inizio del corso si sono usate altre filastrocche per lavorare sulla comprensione e gli alunni hanno accettato questa attività. Gli studenti dovevano ascoltare la canzone due o tre volte e poi mandare un audio-messaggio al gruppo di whatsapp ripetendo il testo della canzone e facendo attenzione alla pronuncia delle doppie consonanti e così controllare insieme la corretta pronuncia delle doppie consonanti.

Lo studente universitario si ritiene adulto, quindi a volte percepisce alcune attività didattiche come infantili e si deve spiegare allo studente la natura psicologica e cognitiva delle attività, descrivendone l'utilità e presentandole come delle sfide, coinvolgendo così lo studente nella presa di coscienza del suo processo di acquisizione per condurlo a superare le remore relazionali che lo portano a rifiutare alcune tecniche didattiche.

Si tratta quindi di un'attività utile nelle fasi iniziali di un corso di lingua straniera ed il suo grande pregio consiste nel rispettare il cosiddetto "periodo silenzioso" che è tipico di questa fase, quando lo studente si sente ancora troppo fragile sul piano linguistico per procedere alla produzione, operazione che innalzerebbe un filtro affettivo tale da bloccare o rallentare l'acquisizione. Lo scopo dell'attività è dare input comprensibili focalizzando l'attenzione sul

---

<sup>4</sup> Il vocabolario che si è controllato qui consta di 18 parole: *Nella, palazzone, tutti, gattini, organizzarono, quarantaquattro, gatti, compatti, baffi, allineati, attaccigliate, sette, all'occasione, sulle, tutte, giocherellare, alla, della.*

compito da eseguire anziché sulla forma linguistica (Balboni, 2019b).

Il secondo dettato del vocabolario base lo si è fatto a giugno e ci mostra un notevole miglioramento, si vede una diminuzione degli errori con le doppie consonanti: soltanto 4 studenti continuano a commettere più di 9 errori, superiori al 34%, il resto dei discenti si colloca sotto il 27%, dove la media degli errori presenti si trova nei 3.5 errori.

Successivamente si sono fatti altri esercizi per continuare a rafforzare l'acquisizione delle doppie consonanti ed evitare il più possibile questo errore; il primo esercizio è stato ripetere l'ascolto della filastrocca "44 gatti", ma questa volta si doveva scrivere il testo per controllare la corretta scrittura delle doppie consonanti, l'ascolto selettivo focalizza l'attenzione degli studenti su alcuni aspetti indicati dall'insegnante, poi alla fine del semestre è stata fatta un'altra attività: gli studenti hanno mandato un audio-messaggio raccontando come è stato il loro fine settimana e poi hanno fatto un riassunto scritto. Queste attività avevano come obiettivo il controllo delle consonanti doppie.

Nel corso dello svolgimento del modulo si è verificato regolarmente se il materiale proposto rispondeva ai bisogni e alle aspettative degli apprendenti e si è provveduto talvolta ad apportare variazioni rispetto a quanto previsto inizialmente, soprattutto relativamente ai tempi utilizzati per la realizzazione di alcune attività.

#### Valutazione ed esiti

La verifica è una raccolta di dati per misurare il raggiungimento di alcuni obiettivi. Anzitutto è opportuno richiamare due di-

cotomie in cui compaiono termini spesso usati come sinonimi, ma che non lo sono. Verifica *vs* valutazione: con verifica intendiamo il reperimento di dati, atto ben diverso dal processo di valutazione, in cui si rapportano i risultati dell'apprendimento scolastico con la storia personale dell'allievo, con i suoi atteggiamenti verso la scuola e la società, con i condizionamenti psicofisici e ambientali ai quali è soggetto (Balboni, 2018).

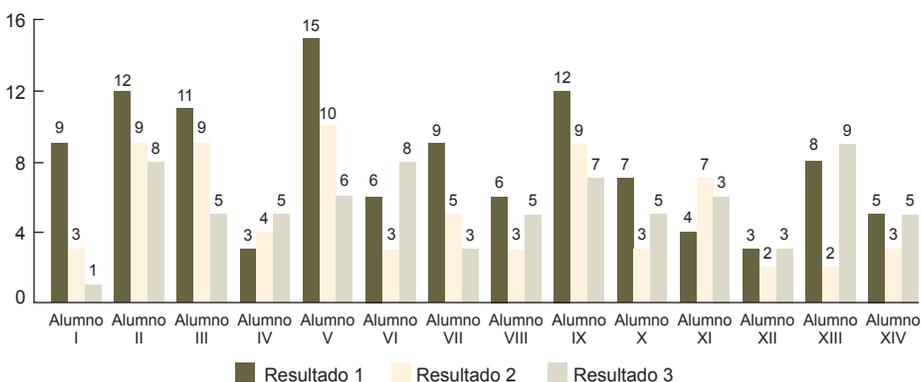
Si è cercato di riportare alcuni punti che sul piano metodologico risultano chiari e consolidati per ottenere risultati sufficientemente affidabili per una verifica, cioè le tecniche usate per la verifica sono le stesse usate per l'insegnamento, le diverse abilità sono state verificate secondo parametri specifici, per esempio in quelle produttive e interattive l'attribuzione del punteggio riguarda la capacità di veicolare i significati, la scorrevolezza, la precisione lessicale, l'accuratezza formale. Quanto alla padronanza delle regole, si può valutare la competenza d'uso e quella sull'uso; la modalità

usata in questo lavoro è stata il *testing diffuso*, i cui dati vengono registrati in una scheda durante le normali attività didattiche per evitare i problemi di diversa reattività allo stress e di filtro affettivo (Balboni, 2019b).

Durante lo svolgimento del modulo, gli studenti hanno continuato a sviluppare l'autovalutazione in maniera autonoma e guidata. Infatti, verificare insieme agli studenti quali fossero gli elementi acquisiti e quali invece permanevano punti deboli è stato un fattore importante per stimolare la loro motivazione ad affrontare la sfida di una nuova attività.

Per quanto riguarda, infine, la verifica finale formale, è stato effettuato un esercizio di controllo nella fase conclusiva dopo il test finale del semestre, ad agosto del 2019 ed è stato strutturato nel seguente modo: si è fatto il terzo e ultimo dettato-*cloze* del vocabolario base per determinare quanto avesse progredito il discente nell'acquisizione delle doppie consonanti italiane, il risultato ci mostra come gli errori sono diminuiti: soltanto 3 studenti presentava-

Tabella 2  
Statistiche degli errori per ogni discente



no più di 8 errori, ovvero una percentuale di errori superiore al 30% e paragonando gli esiti finali con il primo dettato vediamo che 4 studenti hanno presentato più errori rispetto al primo dettato, mentre due studenti mostrano la stessa quantità di errori, ma 8 hanno migliorato facendo meno errori, sotto il 27% del totale, rispetto al primo dettato; l'errore più comune lo troviamo soprattutto nell'identificazione di alcuni suoni delle parole che assomigliano allo spagnolo: *oggetto, aggettivo, immagine, attenzione*.

In questa fase si sono trovati dati, ma sono soltanto ipotesi sui dati ed è bene che questa riflessione sia presente quando si procede a verificare e valutare, perché non possiamo sapere se ciò che l'allievo produce è frutto di acquisizione definitiva o di apprendimento razionale (siamo nel primo livello), utilizzabile solo per un certo periodo e poi destinato a sparire data la decadenza delle informazioni collocate nella memoria a medio termine, come si può vedere anche in questo lavoro.

### Conclusioni

Nonostante la scarsa conoscenza della lingua, dovuta a contatti sporadici o occasionali con l'Italia, lo studente ispanofono dell'UAA non presenta grosse difficoltà di apprendimento. Abbiamo visto che lo spagnolo e l'italiano hanno molte somiglianze nel sistema fonologico, nonostante l'esistenza delle consonanti doppie. Questo lavoro mostra le difficoltà tra gli ispanofoni dell'Università Autonoma di Aguascalientes in Messico con i fonemi consonantici dell'italiano che non trovano una realizzazione corrispondente in spagnolo (quando imparano). Questo fenomeno può causare

delle difficoltà con la pronuncia adeguata delle doppie consonanti e successivamente errori nella scrittura.

La ricerca è riuscita nel suo intento di fungere da stimolo di riflessione per gli insegnanti e per gli stessi studenti; si è osservato innanzitutto come il modello dell'analisi contrastiva si rivela essere uno strumento molto utile. L'influsso della L1 sulla LS è maggiore quando le due lingue appartengono alla stessa famiglia linguistica, per cui l'interferenza opera soprattutto nel senso di un transfer positivo, ma non sempre in modo diretto e automatico; per tanto gli insegnanti devono fare attenzione all'insegnamento delle doppie consonanti fin dall'inizio e devono insistere con la corretta pronuncia, oltre che spiegare questa peculiarità del sistema consonantico italiano e devono usarla in contesti comunicativi in modo da evitare errori e da migliorare la produzione orale e scritta delle doppie consonanti. Si vuole osservare che la pronuncia ispanizzante ricorda certi tratti di tipo settentrionale quali la deaffricazione di /ts/ o lo scempio delle geminate (Schmid, 2004).

L'apprendimento di una lingua straniera è un processo elaborato che comporta lo sviluppo armonico di abilità diverse, ho proposto in questo lavoro un diagnostico dei discenti per conoscere il profilo degli studenti che ci permetta di sviluppare un percorso didattico adeguato, il quale sicuramente dovrà trasformarsi secondo le necessità degli studenti ed è qui che entra in gioco la glottodidattica, la quale deve invece porsi l'obiettivo di trasmettere ai discenti la conoscenza idiomatica, cioè la competenza linguistica in una lingua determinata. Come già illustrato, si è rivelato utile prendere in considerazione i bisogni comu-

nicativi, le motivazioni all'apprendimento e le caratteristiche degli apprendenti, sia nella fase iniziale che in corso d'opera.

È grazie a questo monitoraggio che è emersa l'esigenza di dedicare più spazio di quanto inizialmente previsto all'insegnamento delle doppie consonanti agli ispanofoni dell'UAA per dar modo di riflettere e confrontarsi con i compagni su quanto visto, scritto o ascoltato. Si sono presentati alcuni suggerimenti didattici che possano aiutare gli studenti a riprodurre le doppie consonanti in italiano, ma si deve stare attenti e non solo ai problemi fonologici dell'italiano, perché i bisogni didattici di una lingua straniera come l'italiano sono

più specifici soprattutto quando la lingua materna (in questo caso lo spagnolo) gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione della L2.

Infine, vorrei sottolineare che la ricerca fatta dimostra come il lavoro sull'acquisizione delle doppie consonanti deve essere continuo, perché il problema non si esaurisce una volta raggiunta la padronanza della LS. Quando il parlante sente di poter dominare entrambi i codici con scioltezza, viene fuori il senso di familiarità, quindi le influenze reciproche tra i due codici riprendono vigore e la ricerca conferma la grande frequenza di interferenze interlinguistiche.

#### Bibliografia

Balboni Paolo E. (2018). *La sfida di Babele.*

*Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.

Balboni Paolo E. (2019a). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino, Bonacci.

Balboni Paolo E. (2019b). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET Università.

Calvi Maria Vittoria (2000). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini scientifica.

Carrera Diaz M. (2007). "Spagnolo e italiano: da una lingua all'altra", in *Esempi di Multilinguismo in Europa. Inglese Lingua Franca e Italiano Lingua Straniera. La Contrattività nella Codificazione Linguistica*, (249-260) Milano, Egea. Ripreso da [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Contrastividad%20en%20general/Carrera,%20Spagnolo\\_italiano.doc](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Contrastividad%20en%20general/Carrera,%20Spagnolo_italiano.doc)

Chini M. (2015). "Interlingua: modelli e processi dei apprendimento", in De Marco A. (cur.). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci, 45-69.

Chomsky N. (1985). *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI.

Cocchi G. (2016). "Questioni di sociolinguistica nell'italiano di oggi", in Negri A. (cur.). *Insegnare italiano a stranieri. Percorsi formativi*, Milano, Franco Angeli, 25-42.

Council of Europe - Consiglio d'Europa. Ripreso da <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/reference-level-descriptions-rlds-developed-so-far>

Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Roma, Carocci.

Diadori P. (2009) "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", in Diadori P. (cur.), *La DITALS risponde 6*,

- Perugia, Guerra Edizioni, 103-112.
- Diadori P. (cur.) (2016). *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Diadori P. e Carrea E. (cur.) (2017). *La Nuova DITALS risponde 1*, Roma, Edilingua.
- Katerinov K. (1975). *La linguistica italiana per stranieri. Regole essenziali ed esercizi con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi e con esempi d'autore*, Perugia, Guerra.
- Krashen S. e Terrell T. (1998). *The Natural Approach. Language in the classroom*, Cornwall, Prentice Hall Europe.
- Lope Juan M. (2000). *Español de América y español de México*, México, UNAM.
- Maggi S. (2007), "El italiano contemporáneo por hispanohablantes: aspectos fonológicos", in *Quaderns d'Italia* 12, 61-90. Ripreso da <http://ddd.uab.cat/pub/qdi/11359730n12/11359730n12p61.pdf>
- Marin T. e Magnelli S. (2008). *Nuovo Progetto Italiano 1*, Roma, Edilingua.
- Patota G. (2018). *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Monza, Garzanti Linguistica.
- Semplici S. e Tronconi E. (2016). "Insegnare l'italiano a studenti universitari" in Diadori P. (cur.) *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier, 240-253.
- Schmind S. (2004). "Dallo spagnolo all'italiano: elementi di analisi contrastiva nella prospettiva dell'acquisizione", in *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, (197-219), Perugia, Moli-nelli. Ripreso da [https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/112601/1/2004b\\_Schmid.pdf](https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/112601/1/2004b_Schmid.pdf)
- Spinelli B. e Parizzi F. (2019). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Milano, La Nuova Italia.
- Vignozzi L. e Diadori, P. (2016). "Approcci e metodi per l'insegnamento della L2", in Diadori, P. (cur.) *Insegnare italiano a stranieri*, (35-67), Milano, Le Monnier.
- Villarini A. (2016). "Principi di linguistica acquisizionale per l'italiano L2", in Diadori P. (cur.) *Insegnare italiano a stranieri*, (196-205), Milano, Le Monnier.
- Zanola Maria T. (2015). "Tecniche didattiche e glottotecnologia", in De Marco A. (cur.) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, (141-153), Roma, Carocci.