

ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E
INTERPRETAZIONE

Corso di laurea magistrale in Interpretazione

**La serie televisiva *Cuéntame cómo pasó* come strumento didattico per
l'insegnamento dello spagnolo LS**

Tesi di laurea in Comunicazione interculturale

Relatore

Prof. Francesca La Forgia

Correlatore

Prof. Raffaella Tonin

Presentata da

Laura Maini

II Sessione Anno Accademico 2015/2016



sobre una idea de Lourdes Miquel y texto de Nieves Alarcón

«[...] sarebbe evidentemente auspicabile che lo studente di lingua 2 potesse appropriarsi dell'intero repertorio verbale (cioè dell'insieme delle varietà linguistiche note passivamente o attivamente alla maggioranza dei parlanti di una comunità). Quest'ultimo obiettivo richiede, però, una precedente esposizione a una cosiddetta lingua comune.»¹

Daniela Zorzi

¹ Zorzi, D. (1984). *I testi orali nella didattica dell'italiano L2*, in Villa, N.; Danesi, M. (1984). *Studies in Italian applied linguistics*, Biblioteca di quaderni d'italianistica n. 1, The Canadian Society for Italian Studies, Canada, p. 132.

Abstract

La visione di puntate di serie televisive in aula può diventare uno strumento importante ai fini dell'apprendimento e della comunicazione a tutti i livelli (lessico, grammatica, cultura, pragmatica) e per lo sviluppo di tutte le abilità (comprensione, interazione, produzione orale e scritta) e competenze, oltre ad introdurre componenti extralinguistiche (cinesica, prossemica, oggettistica, vestemica, ecc.) e pragmatiche. Questo materiale audiovisivo costituisce un veicolo di conoscenza di molti aspetti sociali legati al contesto linguistico e culturale dei parlanti nativi, spesso non considerati dai materiali tradizionali utilizzati in classe (manuali, libri di testo, grammatiche, eserciziari, CD registrati *ad hoc*). L'obiettivo di questo lavoro è riflettere, a livello teorico e pratico, sulle possibilità offerte dall'uso di serie televisive a lezione di spagnolo LS. A tal fine, ad un primo quadro teorico sulla didattica di una LS seguirà un approfondimento sui materiali didattici tradizionali, il metodo audiovisivo, un'analisi delle serie televisive come strumento d'insegnamento dello spagnolo LS e le possibili attività in classe; infine, verrà esposta la proposta didattica da cui è partita la ricerca, relativa al lavoro svolto in classe basato sulla visione di uno spezzone della serie spagnola *Cuéntame cómo pasó*.

El visionado de capítulos de series de televisión en el aula se puede convertir en una herramienta muy importante con vistas al aprendizaje y a la comunicación en todos los ámbitos (léxico, gramática, cultura, pragmática); para desarrollar todas las habilidades (comprensión, interacción, expresión oral y expresión escrita) y competencias, además de introducir componentes extralingüísticos (kinésica, proxémica, objetémica, vestémica, etc.) y pragmáticos. Este material audiovisual supone un vehículo para el conocimiento de muchos aspectos sociales relacionados con el contexto lingüístico y cultural de los hablantes nativos que los materiales tradicionales (manuales, libros de texto, gramática, cuadernos de ejercicios, CD *ad hoc*) suelen ignorar. El objetivo de esta labor es reflexionar sobre las posibilidades que puede llegar a brindar el uso de series televisivas en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), a niveles tanto teóricos como prácticos. A estos efectos, tras un marco teórico de didáctica de una Lengua Extranjera, se analizarán los materiales didácticos tradicionales, el método audiovisual, las series de televisión como herramienta para la enseñanza de ELE y las posibles actividades en el aula. Finalmente, se presentará la propuesta didáctica que dio comienzo a la investigación, centrada en el trabajo realizado en el aula basado en la reproducción de un fragmento de la serie española *Cuéntame cómo pasó*.

Indice:

INTRODUZIONE

Capitolo 1

1.1 L'apprendimento di una LS: approcci teorici

1.1.1 Modelli innatisti

1.1.2 Modelli cognitivo-funzionali

1.1.3 Modelli ambientalisti e integrati

1.2 Il curriculum nell'insegnamento delle LS

1.3 Lo sviluppo e l'insegnamento delle competenze

1.3.1 Le competenze linguistiche

1.3.2 Le competenze extralinguistiche e pragmatiche

Capitolo 2

2.1 Caratteristiche dei materiali didattici tradizionali

2.2 Il metodo audiovisivo

2.3 Film e serie televisive come strumento didattico

2.4 Lo sviluppo della competenza comunicativa

2.4.1 Raccomandazioni

Capitolo 3

3.1 Unità di Apprendimento: istruzioni per l'uso

3.1.1 UdA incentrata su risorse audiovisive

3.2 I criteri di selezione

3.3 Le attività didattiche

3.3.1 Attività pre-visione

3.3.2 Attività durante la visione

3.3.3 Attività post-visione

3.4 Cuéntame cómo pasó

Capitolo 4

4.1 Ipotesi e domande di ricerca

4.2 Metodologia di ricerca

4.3 Pianificazione della lezione

4.3.1. Programma e metodo

4.3.2 Obiettivi

4.3.3 Prevedere le difficoltà

4.3.4 Organizzazione dell'UdA

4.4 Proposta didattica dell'episodio 229 della 9[^] stagione della serie televisiva

Cuéntame cómo pasó

4.5 Analisi dei risultati

4.5.1 Il questionario

4.5.2 L'osservazione

CONCLUSIONI

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

RINGRAZIAMENTI

INTRODUZIONE

L'idea di proporre a fini didattici la visione di una puntata di una serie televisiva in aula è nata principalmente dalla mia esperienza personale. Mi sono avvicinata al mondo delle serie televisive in lingua originale solo al primo anno di università, quando una docente ci propose di seguire una serie televisiva in spagnolo per migliorare la lingua; a partire da quel momento ho iniziato a focalizzarmi su quello che ascoltavo seguendo le puntate di ogni serie in modo attivo e, così facendo, mi sono accorta che questa sana abitudine mi aveva portato ad imparare molto a livello grammaticale, lessicale, pragmatico e culturale, oltre a migliorare la mia comprensione e produzione orale. In seguito, mi sono chiesta perché non mi fosse mai stato proposto prima di allora questo esercizio, come mai non ci si servisse di questi materiali autentici oltre al libro di testo e perché non si potesse provare a pensare ad un'Unità di Apprendimento ad hoc basata su una puntata di una serie televisiva. Quale miglior modo per capirlo se non tentando di creare un'Unità di Apprendimento impostata su una puntata di una serie spagnola e provare a proporla ad una classe.

L'importanza che il Consiglio d'Europa conferisce all'apprendimento delle lingue è stata confermata nel 2001 dalla celebrazione dell'Anno Europeo delle lingue. Proprio in quell'anno fu pubblicato il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). L'obiettivo principale di questo documento era la creazione di una base comune per l'elaborazione dei programmi di lingua, orientamenti, manuali, metodi e valutazione delle competenze. Questo Quadro introduce una nuova sottocategoria all'interno del modello descrittivo tradizionale delle abilità linguistiche: la ricezione audiovisiva. Concretamente, nel paragrafo 4.4.2.3 (2002: 73), si fa riferimento alle attività di ricezione audiovisiva:

Nella ricezione audiovisiva l'utente simultaneamente riceve un input uditivo e visivo. Queste attività includono:

- seguire un testo letto ad alta voce;
- guardare la TV, un video o un film con i sottotitoli;
- usare le nuove tecnologie (multimedia, CD-Rom, ecc.).

Allo stesso modo, nel paragrafo 6.4.2 (*Alcune opzioni metodologiche per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue moderne*, 2002: 143) si analizza l'uso possibile ed auspicabile dei mezzi audiovisivi (registrazioni audio-video, computer, ecc.). Tutto ciò conferma a livello teorico l'importanza di questo tema, alla base del nostro lavoro. L'uso

di risorse audiovisive nelle lezioni di lingua straniera (LS) offre numerose possibilità. Uno degli obiettivi principali è quello di mostrare agli studenti la realtà della società della lingua oggetto di studio dato che, come vedremo, l'evoluzione nell'insegnamento delle lingue si è diretta verso un approccio più sociale, culturale e comunicativo. Tuttavia, le risorse audiovisive non devono essere considerate come una mera attività ricreativa da utilizzare quando gli studenti sono stanchi o demotivati; le serie televisive (il cinema, gli spot pubblicitari e tutto il materiale audiovisivo) possono trasformarsi in scommesse didatticamente interessanti, poiché presuppongono un contatto diretto con la cultura, la Storia o semplicemente con situazioni comunicative nelle quali gli studenti si troveranno prima o poi.

Questo lavoro parte da una proposta didattica e metodologica concreta e analizza i risultati ottenuti a partire dalla realizzazione pratica in aula. L'obiettivo generale di questa attività è proprio quello di dimostrare che una puntata di una serie televisiva, se preparata adeguatamente, può costituire uno strumento eccezionale da alternare al libro di testo che conferisce inoltre alla lezione un valore aggiunto. In effetti ci si può concentrare su tutti i livelli (lessico, grammatica, cultura, pragmatica) e su tutte le competenze (comprensione, interazione, produzione orale e scritta, comunicativa), oltre a stimolare la motivazione dei discenti. Per le serie televisive, a seconda della puntata scelta, del livello degli studenti e dell'obiettivo dell'Unità di Apprendimento si possono sviluppare e preparare diverse attività volte ad un approfondimento di alcuni argomenti già affrontati, alla presentazione di nuove tematiche o addirittura alla valutazione del livello degli studenti. Vedremo come non desta solo la curiosità della classe verso la lingua e la cultura di LS, ma favorisce anche lo scambio e il dialogo in aula.

Nel primo capitolo inizieremo con una presentazione teorica generale in merito alla Didattica delle Lingue Straniere analizzando l'apprendimento di una LS e i relativi approcci teorici (Modelli innatisti, cognitivo-funzionali, ambientalisti e integrati), passeremo poi al curriculum nell'insegnamento delle LS, fino ad arrivare allo sviluppo e all'insegnamento delle competenze linguistiche, extralinguistiche e pragmatiche.

Nel secondo capitolo ci concentreremo sull'insegnamento dello spagnolo LS e le caratteristiche dei materiali didattici tradizionali a disposizione del docente. Analizzeremo il metodo audiovisivo e vedremo come è possibile utilizzare i film e le serie televisive come strumento didattico. Alla fine del capitolo ci soffermeremo sullo sviluppo della competenza comunicativa con alcune raccomandazioni in merito.

Nel terzo capitolo partiremo dalle istruzioni per l'uso delle Unità di Apprendimento per poi concentrarci su un'UdA incentrata su risorse audiovisive. In seguito, analizzeremo i criteri di selezione del materiale e le possibili attività didattiche con le serie in aula (prima, durante e dopo la visione). Per concludere il capitolo, introdurremo la serie televisiva scelta per la nostra attività didattica *Cuéntame cómo pasó*, per poi passare alla sperimentazione vera e propria con una puntata di questa serie nel capitolo 4.

Nel quarto ed ultimo capitolo passeremo infatti al cuore del lavoro: la proposta didattica. Partiremo dall'ipotesi e dalle domande di ricerca, la metodologia applicata (approcci, strumenti, fasi, contesto e partecipanti). Presenteremo poi la pianificazione della lezione: il programma e il metodo, gli obiettivi, la previsione delle difficoltà e l'organizzazione dell'Unità di Apprendimento. Esporremo la proposta didattica dell'episodio scelto (episodio 229 della 9^a stagione della serie televisiva *Cuéntame cómo pasó*), analizzeremo i risultati ottenuti dal questionario proposto agli studenti, dalla registrazione della lezione e dall'osservazione in aula.

Infine, le conclusioni del nostro lavoro valuteranno l'attività svolta, i risultati in relazione alla domanda di ricerca e l'efficacia della proposta didattica.

È importante sottolineare che la nostra intenzione non è quella di creare una teoria universale rispetto all'uso delle serie televisive a lezione di spagnolo LS, ma è quella di esporre le nostre proposte e la nostra ricerca in merito, descrivere la nostra esperienza e osservazione in aula in un contesto concreto e, partendo dalle conclusioni tratte, suggerire una maggior presenza di questo materiale nei programmi scolastici.

Riassumendo, questa Tesi vuole mostrare come attraverso attività, compiti e dinamiche basate su puntate di serie televisive in aula si possano affrontare con la classe aspetti linguistici, culturali e soprattutto pragmatici favorendo la creatività e l'interazione, alimentando l'interesse, la partecipazione e la motivazione dei discenti. La serie televisiva viene proposta qui come elemento base di un programma, strumento effettivo con il quale insegnare la lingua e la cultura, strategia per migliorare l'interazione e lo scambio.

CAPITOLO 1

Prima di descrivere un quadro teorico generale che possa essere un riferimento per il lavoro presentato in questa tesi, sono necessarie alcune precisazioni in merito all'uso che in questo lavoro faremo di alcuni termini. In ambito glottodidattico si tende a distinguere tra seconde lingue (L2) e lingue straniere (LS) e tra i concetti di 'acquisizione' e 'apprendimento'.

L'espressione seconda lingua (L2) è usata per indicare la lingua che si apprende successivamente alla lingua materna (L1) nel contesto in cui essa è lingua d'uso (e di scolarità, per i minori); mentre lingua straniera (LS) rimanda ad una lingua che si apprende nel proprio luogo di vita in situazione scolastica. Le differenze tra l'apprendimento di una L2 e di una LS riguardano i ritmi e le modalità di acquisizione; i bisogni linguistici; le implicazioni psicologiche; gli obiettivi del percorso (Balboni, 2008).

Secondo Krashen (1985), ad esempio, il termine 'acquisizione' indica un processo inconsapevole ed implicito (quale quello dell'acquisizione naturale della lingua materna per i bambini), mentre il termine 'apprendimento' implica un processo consapevole e stabilito (per esempio tramite lezioni di lingua).

In questo capitolo e in tutta la tesi, useremo 'acquisizione' come termine generale per indicare il processo con cui si "impara" una lingua – sia essa L1, L2 o LS – indipendentemente dal mondo in cui la si acquisisce; e useremo 'apprendimento' per riferirci all'acquisizione guidata in contesto scolastico, che è la situazione oggetto del nostro lavoro.

1.1 L'apprendimento di una LS: approcci teorici

I temi legati all'acquisizione di una lingua, sia essa L1, L2 o LS, sono oggetto di ricerca di diverse discipline, come ad esempio linguistica generale, linguistica applicata, psicolinguistica, neurolinguistica, sociolinguistica, linguistica acquisizionale ecc.; in particolare, la linguistica acquisizionale, che studia i processi cognitivi e le fasi in cui si acquisisce la lingua madre (la L1), costituisce un punto di riferimento per tutte le teorie di insegnamento/apprendimento linguistico poiché è universalmente riconosciuto che la conoscenza dei processi di acquisizione di una lingua costituisca una *conditio sine qua non* per una corretta e consapevole impostazione dell'insegnamento di una LS.

L'acquisizione della lingua materna è un naturale processo che tutti condividiamo fin dalla nascita poiché inseriti in un contesto interazionale che utilizza la lingua come strumento di comunicazione e che non richiede particolari sforzi da parte della persona, impariamo a parlare come a camminare; e il risultato finale di questa acquisizione è il saper usare la lingua madre per comunicare. Al contrario, l'apprendimento di una LS richiede uno sforzo maggiore e conduce a risultati maggiormente diversificati, e, in alcuni casi, può anche non condurre ad alcun risultato. La differenza più importante tra i due processi di acquisizione è, ovviamente il fatto che la L1 è acquisita in modo implicito ed inconsapevole, mentre l'apprendimento di una LS risulta esplicito e consapevole (Dörnyei, 2009). Inoltre, l'acquisizione della L1 va di pari passo con lo sviluppo cognitivo, la prima socializzazione, la conoscenza e categorizzazione del mondo; le LS, invece, si apprendono generalmente in una fase in cui si possiede uno sviluppo cognitivo più avanzato (talvolta completo) e una conoscenza maggiore del mondo. Ciò comporta che nell'apprendimento si possa fare affidamento su risorse cognitive, metacognitive, sociali ed interazionali più complesse. Coloro che acquisiscono una LS, inoltre, conoscono già una lingua (la loro L1) pertanto dispongono già di categorie e nozioni linguistiche che se da un lato possono risultare utili, dall'altro potrebbero costituire una fonte di errore.

Altri aspetti che distinguono l'acquisizione di LS da L1 possono essere le differenze individuali (attitudine, motivazione, personalità) non presenti o inferiori in L1 (Skehan, 1989; Wood Boeden, Sanz, Stafford, 2005); lo stadio finale raggiunto in L1 'nativo' e in LS può essere meno soddisfacente (Han, 2004); in L1 il legame tra lingua ed identità è molto forte anche se ciò non esclude che una LS possa entrare nel vissuto personale arricchendolo (Zarate, Lévy, Kramsch: 2008); la quantità degli *input* ricevuti in L1 è maggiore rispetto a quelli di LS; in L1 l'*input* linguistico si inserisce sempre in un contesto interazionale che favorisce l'apprendimento poiché legato a bisogni ed esperienze (Snow, 1999), per LS tali caratteristiche sono meno sistematiche anche se possono essere presenti; infine, l'acquisizione di L1 e LS si colloca in età diverse e questa differenza rimanda all'ipotesi del 'periodo critico' (Lenneberg, 1971; DeKeyser, 2000; Dörnyei, 2009), un limitato periodo maggiormente favorevole per l'apprendimento.

Oltre alle numerose differenze nell'acquisizione della lingua materna e di una LS vi sono numerosi punti in comune. In primo luogo, nonostante l'ambiente e le condizioni psicologiche diverse, i processi di socializzazione sono sempre il punto di partenza dell'apprendimento poiché la lingua funge da strumento di comunicazione all'interno del gruppo sociale; inoltre, vi sono risorse cognitive e articolatorie che caratterizzano solo la specie umana. In secondo luogo, l'acquisizione di una lingua procede sempre per fasi di sviluppo durante le quali ricorrono errori comuni e frequenti

(diretta conseguenza dell'applicazione di strategie simili in una o più struttura/e o una o più lingua/e). Vi sono poi tratti marcati che caratterizzano le lingue del mondo e che risultano complessi per l'apprendente (di L1 o LS) come foni marcati, gruppi consonantici complessi: in italiano L1 i bambini semplificano parole come *negozio* in *negossio*, *farfalla* in *faffalla*, *strada* in *tada*, *borsa* in *bossa* (Chini, Bosisio 2014: 51); e in italiano LS per ispanofoni troviamo pronunce come *Suisera* per *Svizzera*, *estrada* per *strada* (Schmid, 1994: 159-168). Appare simile anche il modo in cui si apprende il lessico in L1 o LS con *input* e strategie di fissazione dei vocaboli (MacWhinney, 2005).

Proprio a partire dalla constatazione delle somiglianze tra i due processi, negli ultimi decenni sono stati sviluppati diversi approcci e modelli teorici per l'insegnamento delle LS (e anche delle L2) che si ricollegano strettamente ai modelli di descrizione dell'acquisizione delle L1 (Schmid, 1994: 122; Larsen-Freeman, Long, 1991; Mitchell, Myles, 1998; Chini, 2005); tra questi troviamo modelli innatisti (Modello del Monitor), modelli cognitivo-funzionali, modelli ambientalisti e modelli integrati (Chini, Bosisio, 2014: 69).

1.1.1. Modelli innatisti

I modelli innatisti si basano sulla convinzione che anche l'acquisizione di LS avvenga grazie ad un dispositivo di acquisizione linguistica innato o ad una Grammatica Universale. In questo senso, il Modello del Monitor è il modello di apprendimento innatista che ha avuto più successo in didattica: si tratta della Teoria di Stephen Krashen (1985) che tiene conto di diversi fattori dell'apprendimento. Secondo questo studioso, l'acquisizione di una LS passa attraverso fattori esterni (ambientali) ed interni (personali) e avverrebbe grazie a tre operatori mentali che elaborano gli *input* in LS e grazie all'organizzazione della nuova competenza linguistica; quest'ultima, ancora lacunosa, permetterebbe la produzione dell'*output* in LS. I tre operatori mentali sarebbero: il filtro e l'organizzatore (subcoscienti) e il monitor (cosciente). Il filtro (socio-affettivo) selezionerebbe l'*input* in LS ricevuto dall'ambiente tramite i fattori emotivi (motivazioni, attitudini, stati emozionali), questi ultimi più sono forti, più permetterebbero agli *input* di entrare e non essere filtrati (Dulay, Burt, Krashen, 1985). La motivazione che incide sul filtro potrebbe essere sia integrativa (il desiderio di partecipare alla vita comunitaria), sia strumentale (il desiderio di utilizzare LS per ragioni pratiche). Per quanto riguarda gli stati emozionali, quelli calmi e rilassati favorirebbero l'acquisizione tenendo basso il filtro, per questo si invita ad insegnare creando un clima rilassato. Anche l'attitudine alle lingue produrrebbe effetti sul filtro in tutti i suoi aspetti: abilità di codifica fonetica, sensibilità grammaticale, capacità di indurre regole grammaticali e sintattiche dalle frasi udite. Il filtro inoltre selezionerebbe la varietà di LS in base al gruppo sociale

a cui si vuole appartenere, il linguaggio a cui si presta maggiore attenzione, la rapidità dell'apprendimento e l'eventuale fossilizzazione (Han, 2004). Il secondo operatore invece, l'organizzatore, elaborerebbe (nel subconscio) gli *input* in entrata, o meglio l'*intake*, i dati utilizzati ed elaborati per l'apprendimento e per costruire la competenza linguistica in LS. Il suo lavoro sarebbe quello più influente e maggiormente legato al *language acquisition device* in quanto consisterebbe nell'elaborare costruzioni transitorie sistematiche, errori ricorrenti, ordine con cui si imparano le strutture di LS. Il monitor, invece, si occuperebbe dell'elaborazione linguistica consapevole conseguente allo studio della grammatica; il suo lavoro si noterebbe nelle autocorrezioni. Il grado di utilizzo del monitor cambierebbe da persona a persona poiché dipenderebbe da diversi fattori come l'età e il livello di sviluppo cognitivo, l'esecuzione del compito verbale, la personalità. La conoscenza di una regola linguistica via monitor non ne assicurerebbe l'applicazione costante né l'acquisizione. Per Krashen la reale *acquisition* sarebbe quella conseguente al lavoro dell'organizzatore che condurrebbe a parlare spontaneamente ed automaticamente in LS, non quella via monitor (studio consapevole) che egli chiama *learning* (apprendimento). Riassumendo, secondo lo studioso l'acquisizione delle abilità comunicative dipenderebbe dal filtro e dall'organizzatore. In didattica, chi si attiene a questo modello si focalizza su un insegnamento che promuove l'apprendimento subconscio, i fattori affettivi e motivazionali, la comunicazione naturale più che la mera grammatica (Krashen, Terrell, 1983). Nel filone innatista troviamo anche approcci di studiosi ispirati a Chomsky (Cook, 1990) e dunque concentrati sulla spiegazione del linguaggio umano e delle sue proprietà più che sull'acquisizione. Tale prospettiva denota l'idea di fondo, vale a dire l'impossibilità di imparare una lingua senza conoscere principi linguistici universali, la Grammatica universale (Chomski, 1981). Quest'ultima era stata studiata per l'acquisizione di L1 (Cook, 1990) ma questo concetto è stato poi esteso anche a LS. Tuttavia, sul ruolo della Grammatica universale in LS il parere degli studiosi non è concorde (Eubank, 1991; White, 2007) e anche i risultati delle indagini empiriche risultano contraddittori (Jordan, 2004). Infine, più in generale, nel valutare i modelli innatisti va ricordato che non si tratta di teorie acquisizionali incentrate sul processo di apprendimento, ma più di descrizioni della grammatica centrale delle lingue e della competenza (White, 2007); a livello empirico, gli studiosi innatisti sono più interessati all'acquisizione della sintassi in LS non considerando la semantica, la pragmatica, i fattori sociologici e psicologici. Oltre a ciò, non sempre i dati relativi a giudizi di grammaticalità in LS possono essere affidabili ai fini dello studio della competenza in LS (McLaughlin, 1987: 105-108; Klein, 1991; Ellis, 1994: 457-462; Sorace, 1996; Mitchell, Myles, 1998: 70-71; Jordan, 2004: 151-165).

1.1.2 Modelli cognitivo-funzionali

Per quanto riguarda i modelli cognitivo-funzionali, essi interpretano l'acquisizione linguistica come un processo mosso da principi cognitivi generali e motivazioni funzionali (Chini, Bosisio, 2014: 70). Talvolta questi modelli scelgono una prospettiva interazionista, sottolineando che durante l'acquisizione i fattori ambientali potrebbero interagire con i fattori interni, cognitivi e neurologici. Tali modelli si oppongono agli innatisti in quanto trattano l'apprendimento linguistico come altri tipi di conoscenze conseguite grazie a strategie ed operazioni cognitive non linguistiche. Un esempio dei modelli cognitivo-funzionali potrebbe essere il Modello della processabilità di Pienemann (1998, 2005) che vede l'acquisizione di LS come l'acquisizione di abilità necessarie per 'processare' (elaborare) la lingua (Pienemann, 1998: 39), affermando che ciò che si riesce a processare facilmente si riesce ad imparare facilmente. Secondo tale teoria, si imparerebbero a gestire prima le procedure di livello basso (più facili da processare) legate ai singolo lemmi, alla loro forma e significato, successivamente le procedure di livello più alto legate al riconoscimento della categoria del lemma (genere e numero del nome per esempio), poi al sintagma in cui è inserito, alla frase ed infine alle regole di subordinazione. Nell'ipotesi di *teachability* (insegnabilità) di questo modello, il suggerimento è quello di rispettare la sequenza di queste procedure fino alla completa acquisizione di ciascuna, poiché ognuna di esse costituirebbe un prerequisito per la successiva (Pienemann, 1986). A livello europeo, un modello cognitivo-funzionale diffuso è stato proposto dalla *European Science Foundation* a partire da ricerche condotte su cinque LS apprese da circa 40 discenti con diverse L1 (Perdue, 1993), ricerche estese su più di due anni, sviluppate e ampliate a più riprese. Secondo questo approccio, l'acquisizione di LS sarebbe mossa da bisogni comunicativi e porterebbe alla nascita e allo sviluppo di *learner varieties* (varietà di apprendimento) sistematiche, inizialmente semplici e poi a seconda dello stadio raggiunto (Klein, 1986); tali varietà subirebbero l'influenza della facoltà linguistica e dell'*input*, delle conoscenze linguistiche precedenti (L1) e del *thinking for speaking* (le concettualizzazioni favorite da L1; Slobin, 1991). Per una corretta strutturazione discorsiva in LS sarebbe necessario un *rethinking for speaking*, un'ulteriore concettualizzazione del compito comunicativo a seconda della prospettiva di LS, con scelte formali volte a costruire un testo coerente e a gestire tutte le informazioni (referenziali, temporali, spaziali) oltre alla struttura informativa di un testo a seconda di LS, obiettivo che si raggiunge molto tardi nel processo di apprendimento (Dimroth, Starren, 2003).

1.1.3 Modelli ambientalisti e integrati

In merito ai modelli ambientalisti, questi ultimi sono ispirati spesso a teorie della psicologia sociale e legano l'acquisizione di una LS a processi di acculturazione, adattamento ed integrazione dell'apprendente nel contesto socioculturale di LS, evidenziando il ruolo centrale dell'ambiente (chiuso o aperto, ostile o accogliente, ricco o povero di stimoli linguistici) e dei fattori psicosociali (atteggiamenti, predisposizioni mentali favorevoli o sfavorevoli, motivazioni) (Chini, Bosisio, 2014: 79). Il modello dell'acculturazione di Schumann (1978) rientra tra gli approcci ambientalisti ed è di impronta socio-psicologica in quanto si concentra sui possibili effetti della distanza sociale (chiusura e coesione della comunità, rapporti sociali, dominazione o subordinazione) e psicologica (shock linguistico e culturale, tipo di motivazioni, apertura e predisposizione personale) dell'apprendente nei confronti della lingua, i suoi parlanti e la loro cultura, sul processo di apprendimento di LS.

Altri modelli ambientalisti di stampo socioculturale considerano l'acquisizione di LS come l'acquisizione di uno strumento per costruire conoscenze attraverso l'interazione sociale e il dialogo. Gli approcci ambientalisti sociolinguistici ed etnografici accentuano l'effetto di «variabili socioanagrafiche (classe e rete sociale, sesso ecc.), dell'identità sociale, dell'autostima, della gestione di problemi di 'faccia' nell'apprendimento di LS, invitando a considerare il carattere sociale delle occasioni di apprendimento e utilizzo» di LS (Chini, Bosisio, 2014: 80). Infine, possono essere definiti ambientalisti anche approcci relativi all'*input* linguistico ambientale e all'interazione fra gli apprendenti e i nativi. In questo senso, l'ipotesi interazionista di Long (1996) analizza e approfondisce l'ipotesi dell'*input* di Krashen (1985): «l'*input* comprensibile, che è quello utile all'apprendimento, comprende modifiche linguistiche e interazionali di vario tipo (ripetizioni, domande di chiarimento, controlli della comprensione, parafrasi, sequenze di negoziazione e spiegazione del significato ecc.)» (Chini, Bosisio, 2014: 80). Long (2007) sottolinea anche il contributo di fattori interni dell'apprendente (attenzione selettiva delle forme, capacità di elaborazione) e di fattori esterni (evidenza negativa, correzione). Questo approccio risulta avere risvolti significativi in didattica, guidando il docente verso una cura specifica dell'*input* grazie alla quale ogni discente può trarre le proprie conclusioni e giungere a diverse ipotesi relative ad LS.

Infine, i modelli integrati, come suggerisce il nome stesso, integrano diversi modelli e fattori acquisizionali. Tra questi ricordiamo il modello multidimensionale di studiosi tedeschi, il modello integrato di Gass e il modello di Towell e Hawkins. Il primo (Clahsen, Meisel, Pienemann, 1983) propone l'azione congiunta di processi e principi cognitivi, di strategie universali di elaborazione linguistica e di fattori socio-culturali (grado di integrazione ed atteggiamenti dell'apprendente). Il secondo modello (Gass, 1997) considera fattori esterni ed interni, innati e non contemplando quattro

fasi di elaborazione di LS: una fase di percezione dell'*input* (sulla quale incidono fattori personali, psicologici e ambientali), una fase di comprensione dell'*input* (favorita da modifiche dell'*input* come riformulazioni e strategie di negoziazione; fase durante la quale si ricorrerebbe a conoscenze linguistiche universali legate ad L1), una fase di accettazione dell'*input* (formazione e verifica di ipotesi a proposito di LS e la sua grammatica tramite meccanismi cognitivi e linguistici), fase di integrazione dell'*intake* nel sistema di interlingua (tramite principi linguistici e meccanismi cognitivi specifici). Il terzo modello (Towell, Hawkins, 1994) risulta piuttosto complesso e lega l'approccio innatista a diversi modelli psicolinguistici (Levelt, 1989) e alla Grammatica universale con l'apporto della memoria, delle conoscenze apprese e di altri meccanismi e fattori cognitivi.

Non è possibile in questo studio analizzare la validità degli approcci teorici qui brevemente passati in rassegna; tuttavia, i modelli che entrano più nel cuore del processo di acquisizione/apprendimento di LS risultano essere quelli innatisti e quelli cognitivo-funzionali, mentre gli approcci ambientalisti fungono più da descrizione delle condizioni necessarie affinché il processo di acquisizione abbia inizio (McLaughlin, 1987; Eubank, 1991; Ellis, 1994; Mitchell, Myles, 1998; Gregg, 2003; Jordan, 2004; Long, 2007). Resta ancora molto da fare per ottenere un modello globale soddisfacente e valido a tutti i livelli anche per l'apprendimento in classe (Jordan, 2004).

1.2 Il curriculum nell'insegnamento delle LS

Quando arriva il momento di passare dalle teorizzazioni glottodidattiche all'insegnamento delle lingue nel vivo delle classi, a contatto diretto con gli apprendenti, occorre proiettare le grandi questioni (*chi, che cosa, perché, dove, quando, come*) all'interno della situazione reale e disegnare il progetto di insegnamento che chiameremo *curricolo*. (Freddi, 1994: 93)

L'affermazione di Freddi ci introduce all'argomento di questo paragrafo: il curriculum. Quest'ultimo è una "procedura" (Balboni, 2008) che nasce e si diffonde nel secolo scorso in diverse discipline oltre alla didattica (scienze dell'educazione, psicologia, cibernetica). Riprendendo ancora una volta le parole di Freddi possiamo affermare che il programma è «spesso di natura prescrittiva [e] fissa a grandi linee i fini, i contenuti e i mezzi» (Freddi, 1994: 8); il curriculum, invece, esplicita il programma e presenta un vero «piano di lavoro proiettato di norma su un intero ciclo scolastico», definendo, da un lato, «le mete e gli obiettivi (finali ed intermedi) da raggiungere in rapporto al contesto sociale e alle caratteristiche degli apprendenti», e, dall'altro, indicando «i materiali, i sussidi e le tecniche di lavoro da mettere in gioco, descrive le forme di accertamento e di valutazione» (*ivi*: 9). Il curriculum chiama quindi in causa il contesto sociale (e scolastico) a livello di politica linguistica e scolastica locale (città, scuola, classe, famiglia), nazionale e sovranazionale; i

destinatari attraverso un'attenta analisi dei bisogni linguistici, la motivazione, le competenze, il profilo e le abilità degli apprendenti; i 'registri' del curricolo, vale a dire i docenti che organizzano, presentano, modificano il percorso seguendo metodologie ed utilizzando strumenti adeguati agli obiettivi prefissati; i contenuti a livello di competenza comunicativa a seconda del tipo di approccio e metodo adottato; la struttura del curricolo stesso, la sua natura flessibile (auspicabilmente) in funzione del tipo di corso, dei bisogni e dei tempi dei discenti. Inoltre, un curricolo efficace dovrebbe essere strutturato in modo tale da sviluppare tutte le sue componenti in modo differenziato al fine di ottenere un curricolo multidimensionale, vale a dire un percorso che organizza l'insegnamento in modo preciso per ogni sua dimensione e in grado di soddisfare i bisogni di ogni apprendente e poter cambiare anche a distanza di tempo.

Dal curricolo, la macroprogettazione del docente, si passa poi al micropercorso, ovvero la pianificazione dei segmenti didattici che costituiscono il curricolo a livello operativo. Tali segmenti nel tempo sono mutati, si sono evoluti e diversificati: dal dialogo socratico della tradizione classica si è passati alla lezione tradizionale frontale, per poi arrivare ai più recenti schemi e modelli di organizzazione delle attività come il modulo, l'unità didattica, l'Unità di Apprendimento (§ 3.1). Il passaggio dal concetto di lezione frontale a quello di modulo (una rete di unità didattiche) avviene negli anni Settanta del secolo scorso grazie al contributo di numerosi studiosi di didattica, sociolinguistica e glottodidattica e in seguito all'imporsi dei concetti di bisogno linguistico e di competenza comunicativa (Wilkins, 1978; Hymes, 1980; Trim, 2001). Si passa poi al concetto di unità didattica costituita dapprima da cinque momenti consecutivi (presentazione, accostamento globale al testo, induzione delle strutture morfosintattiche, applicazione delle strutture indotte attraverso esercizi, sistematizzazione delle strutture e controllo), divenuti poi sei (motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione e controllo), fino all'Unità di Apprendimento che analizzeremo meglio nel capitolo 3 (Freddi, 1994, 1999).

Per passare dalla macro alla micro progettazione è essenziale, prima di strutturare moduli o Unità di Apprendimento, organizzare la prospettiva metodologica adottata per rendere il curricolo operativo. Per poter procedere, è necessario indicare l'approccio, il metodo e le tecniche affinché il curricolo si traduca concretamente in attività precise e consapevoli in classe. Per quanto riguarda l'approccio, esso è il punto di partenza poiché definire un approccio «significa selezionare all'interno della ricerca teorica [...] quello che si vuole mettere alla base dell'educazione linguistica» (Balboni, 2008: 4). Dopo aver definito l'approccio, si passa dalla teoria alla pratica per organizzare un modello operativo concreto, vale a dire un metodo. Il metodo realizza operativamente le linee guida dell'approccio, stabilendo l'organizzazione del curricolo e le Unità di Apprendimento che lo

costituiscono, i contenuti e i temi da privilegiare, il metodo di valutazione ecc. Infine, si passa alla selezione delle tecniche, le procedure didattiche concrete volte a raggiungere gli obiettivi del metodo e in linea con l'approccio adottato. Per il nostro lavoro l'approccio scelto sarà di tipo comunicativo, un approccio in cui gli «obiettivi di apprendimento sono [...] obiettivi comunicativi, per cui le forme linguistiche da insegnare vengono scelte sulla base della loro utilità ai fini dei bisogni comunicativi» (Pichiassi, 1999: 140). Coerentemente a questo approccio, si imposterà il lavoro non solo sulla competenza linguistica ma anche sulla competenza comunicativa, extralinguistica e pragmatica. Quanto alle declinazioni concrete dell'approccio comunicativo, sono due le possibilità principali: il metodo situazionale e il metodo nozionale-funzionale. Il primo si propone di perseguire l'acquisizione della competenza comunicativa attraverso diverse situazioni (fisiche, audiovisive) che si trasformano in verbali (chiedere per ottenere/sapere, scusarsi, chiedere permesso, chiedere un'informazione/un consiglio/un parere ecc.). Il secondo ha l'obiettivo di sviluppare nell'apprendente una competenza comunicativa attraverso lo studio e la manipolazione delle funzioni e delle nozioni della lingua combinate con il concetto di situazione a seconda dei bisogni dei discenti (Cambiaghi, 1983). Nel nostro caso, vediamo questi due metodi «come due realizzazioni complementari e non opposte della stessa filosofia che vede la lingua come uno strumento di comunicazione e considera l'allievo con i suoi bisogni e motivazioni al centro del processo di insegnamento/apprendimento» (Pichiassi, 1999: 141). Infine, le tecniche costituiscono la realizzazione concreta del curriculum, si tratta di «attività didattiche destinate a guidare ma anche a sostenere l'apprendimento, sia in classe con la presenza dell'insegnante, sia a casa durante il lavoro autonomo; non è possibile valutare la bontà o la mediocrità di una tecnica, quanto piuttosto la sua efficacia nel perseguire gli obiettivi del metodo e la sua coerenza con i principi dell'approccio entro il quale è utilizzata» (Chini, Bosisio, 2014: 223).

L'insegnante di lingue deve saper scegliere la tecnica adatta all'interno di un atto didattico definito facendo riferimento ad un metodo e ad un approccio ben precisi in un determinato contesto e in funzione dei discenti, dei loro bisogni ed obiettivi. Per scegliere le tecniche sono state proposte diverse teorie (Porcelli, 1994): dalle tecniche scelte per utilità nello sviluppare abilità linguistiche specifiche (oralità, scrittura, ricezione dei messaggi, produzione ecc.), alle tecniche più funzionali legate ad ogni unità didattica e agli obiettivi di quest'ultima; da quelle presentate in prospettiva psicopedagogica (tecniche strutturali, visive, ludiche, umoristiche, *role plays*) alla recente suddivisione basata sulla competenza comunicativa. Quest'ultimo criterio ci sembra il più adeguato nell'ottica di una centralità della competenza comunicativa in tutte le sue componenti. Analizziamo

ora più nello specifico lo sviluppo e l'insegnamento delle diverse competenze (linguistiche, extralinguistiche e pragmatiche) oltre alle tecniche per favorire tali competenze.

1.3 Lo sviluppo e l'insegnamento delle competenze

Insegnare una LS significa innanzitutto fare in modo che l'apprendente sviluppi una competenza linguistico-comunicativa altra rispetto a quella che possiede in L1, oltre a favorire una competenza plurilingue ed interculturale (Chini, Bosisio, 2014: 175-176). Di conseguenza, questo paragrafo si concentra sull'apprendimento/insegnamento delle competenze linguistiche, extralinguistiche e pragmatiche. L'approccio comunicativo, in relazione al quadro di riferimento elaborato dal Consiglio d'Europa nel 2001, prevede una conoscenza della lingua a tutto tondo che include: sapere la lingua, ossia conoscere gli aspetti legati alla costruzione di frasi e testi; saper fare lingua, cioè utilizzare le abilità primarie – parlare leggere scrivere – e le abilità integrate – dialogo, riassunto, dettato, parafrasi, presa di appunti, traduzione –; saper fare con la lingua, nel senso di essere in grado di utilizzare le competenze legate agli usi della lingua. Insegnare una lingua, dunque, significa sviluppare una competenza linguistico-comunicativa costituita da diverse componenti: linguistica, sociolinguistica, pragmatica e metalinguistica. La prima include abilità relative alla fonologia, il lessico, la morfosintassi, aspetti legati alla costruzione del linguaggio sia dal punto di vista conoscitivo che cognitivo; la seconda riguarda i fattori socioculturali dell'uso linguistico; la pragmatica è relativa agli usi e alle funzioni all'interno dell'atto linguistico (la padronanza del discorso, la coerenza, l'identificazione delle forme testuali, l'ironia e la parodia); la competenza metalinguistica include, infine, la capacità di riflettere sul processo di apprendimento. Tutte queste competenze sono necessarie al parlante per compiere atti linguistici, per la ricezione, produzione, interazione e mediazione. L'obiettivo primario dell'insegnamento linguistico è quello di trasferire al discente queste competenze per renderlo autonomo e farne un parlante consapevole di LS. Nei paragrafi successivi analizzeremo più nello specifico le tecniche per lo sviluppo delle competenze linguistiche, extralinguistiche e pragmatiche.

Affinché le tecniche scelte per lo sviluppo e l'insegnamento delle competenze risultino realmente efficaci devono rispondere a determinati principi. In questo senso, Gianfranco Porcelli (1994) propone un acronimo interessante, CAVEAT, che rimanda a un modello che deve fungere da linea guida per il docente nel momento in cui sceglie le tecniche da adottare:

- Coerenza della tecnica con i singoli atti didattici,
- Ampiezza delle competenze e delle abilità chiamate in causa per ogni singola tecnica,

- Vivacità nella realizzazione per non annoiare e demotivare,
- Efficacia ed efficienza in relazione agli obiettivi didattici,
- Affaticamento provocato da certe tecniche che deve essere considerato per determinare la durata dell'attività e la sua collocazione nell'Unità di Apprendimento,
- Tecnologizzazione utile ed auspicabile.

Questo acronimo si aggiunge ad un altro dello stesso autore (Porcelli, 1992) per testare la validità delle tecniche didattiche, PACE:

- Pertinenza della tecnica utilizzata rispetto alle abilità da sviluppare,
- Accettabilità (il contesto, la modalità di utilizzo, le caratteristiche di una determinata tecnica possono rendere l'attività inutile o particolarmente efficace),
- Comparabilità (rendere l'attività il più oggettiva possibile affinché la stessa proposta da un altro docente possa produrre lo stesso risultato),
- Economicità nei tempi di somministrazione e di correzione.

Balboni (2008) ha poi aggiunto altri parametri essenziali:

- Flessibilità delle tecniche (da utilizzare in modi e varianti diversi/e);
- Tipi di relazione e di comunicazione (utilizzare la tecnica più adatta al tipo di studenti con cui si lavora);
- Adattabilità delle tecniche a tutti gli studenti;
- Autonomia dei discenti coerentemente con la loro età e capacità cognitiva;
- Contributo delle tecnologie funzionale all'obiettivo dell'attività svolta.

Ogni docente dovrà quindi selezionare le tecniche per lo sviluppo e l'insegnamento delle competenze, valutando, in modo oculato e competente, quali siano le migliori da utilizzare nei diversi contesti che si presentano per sviluppare la competenza comunicativa.

Il concetto di competenza comunicativa venne introdotto da Hymes negli anni Settanta (Hymes, 1972) per integrare e completare la nozione più ristretta di competenza linguistica. La competenza

comunicativa va ben oltre la dimensione meramente linguistica (fonetica, lessicale, morfosintattica, semantica), in quanto comprende anche aspetti socio- ed etnolinguistici che riuniamo nelle competenze extralinguistiche e pragmatiche.

1.3.1 Le competenze linguistiche

Lo sviluppo delle competenze linguistiche è favorito da tecniche specifiche per l'apprendimento/consolidamento delle sottocompetenze linguistiche: la dimensione fonologica, grafemica, morfosintattica, lessicale e testuale.

La dimensione fonologica si può sviluppare con tecniche che favoriscano nell'apprendente prima il riconoscimento e poi la realizzazione dei fonemi di LS. A tal fine, sono utili tecniche di fissazione destinate a creare abitudini mentali e automatismi, molto proficui per la dimensione fonologica. Tra le tecniche più note ricordiamo le coppie minime, ovvero liste di parole accoppiate in base solo alla differenza di un fonema (in spagnolo: *regar-rogar, roza-rosa, ojo-ajo*). Il docente presenta una lista di parole in opposizione (singole o a coppie) e chiede agli studenti di ripeterle e riconoscerle (Chini, Bosisio, 2014: 225). Altre tecniche per sviluppare la dimensione fonologica sono: la ripetizione regressiva (il discente ripete progressivamente sintagmi di frase partendo dall'ultimo poi arrivando al primo, fino alla frase intera) e la ripetizione ritmica (il discente ripete modelli ritmici di LS sempre più rapidamente), due tecniche volte a fissare e a migliorare l'intonazione, il tono della voce, il ritmo, le pause e i suoni non verbali tipici di LS (Lhote, 1987). Tali tecniche sono destinate allo sviluppo, oltre che della competenza linguistica, anche di quella paralinguistica, competenza trasversale a tutte le altre.

La dimensione grafemica si sviluppa con tecniche di fissazione, come la copiatura, tecnica che rispetta i ritmi individuali ed è propedeutica alla memorizzazione di brevi gruppi di parole; o come i cruciverba, tecnica di natura ludica e di sfida che permette la fissazione dell'ortografia di LS.

La dimensione morfosintattica nel linguaggio comune si traduce nella grammatica; tuttavia, un insegnamento efficace e proficuo della grammatica deve seguire un percorso che non preveda l'insegnamento della grammatica *ex cathedra*, imposta e presentata senza un contesto specifico, ma piuttosto una grammatica che costituisca la risposta a determinate esigenze comunicative. Le tecniche più adatte a questa necessità dovranno permettere al discente di osservare l'*input* ricevuto, creare ipotesi circa tali osservazioni, verificare le ipotesi con feedback o nuovi *input*, fissare quelle verificate e sistematizzare in modo consapevole le ipotesi fissate. Le tecniche che rispondono a queste caratteristiche sono numerose, per esempio le tecniche di inclusione, esclusione e seriazione;

tecniche in cui il discente deve individuare (inclusione) gruppi di parole legate da una regola in comune (verbi irregolari al passato remoto, concetti astratti ecc.), o deve trovare la parola che non ha nulla a che vedere con le altre (esclusione), o deve riordinare una sequenza (seriazione) in base ad un determinato principio regolatore (dal più piccolo al più grande ecc.). Anche gli esercizi strutturali possono essere molto utili perché si basano sulla ripetizione di uno stimolo linguistico, sulla trasformazione (di un morfema, suffisso, articolo ecc.) e sulla sostituzione (di un connettivo, pronomi ecc.) e tutto ciò permette di fissare una precisa regola grammaticale. Altre tecniche come la manipolazione permettono di riflettere su regole da fissare; inoltre, se inseriti in un contesto ludico con un obiettivo comunicativo prestabilito (trasformare al discorso diretto un discorso indiretto di qualcuno, trasformare al futuro un avvenimento del passato ecc.) «possono facilitare il passaggio dalla fissazione di una regola alla sua sistematizzazione» (Chini, Bosisio, 2014: 227). Infine, la tradizionale analisi grammaticale costituisce una tecnica molto diffusa e, se ben gestita, può essere il punto di partenza di una riflessione sulla lingua e sistematizzazione delle regole.

La dimensione lessicale è spesso stata ridotta al mero apprendimento mnemonico di liste di vocaboli in ordine alfabetico, non considerando che l'assimilazione di una parola (o gruppo di parole) avviene per campi semantici, ciò significa che le parole vanno contestualizzate per essere assimilate (tutti gli oggetti che ci sono in un negozio di abbigliamento, tutti i colori dell'arcobaleno, tutte le posizioni di un oggetto rispetto ad un piano d'appoggio ecc.). Gli esercizi adatti a favorire lo sviluppo e l'arricchimento del lessico devono permettere allo studente di creare schemi precisi e contesti chiari in cui collocare i nuovi vocaboli. Fra le diverse tecniche ricordiamo l'accoppiamento parola-immagine, la creazione di diagrammi a ragno o mappe concettuali che partono da un iperonimo o da un concetto preciso, i cruciverba, le perifrasi, la creazione di *corpora* con parole o gruppi di parole che sono sempre e solo accompagnati ad altri (Danesi, 1988, 1998).

Infine, la dimensione testuale, una componente essenziale della competenza linguistica, rimanda alla capacità di «riconoscere nei testi le caratteristiche di coesione formale e di coerenza logico-semantica», di «comprendere e produrre testi coerenti e coesi e non solo frasi isolate», di «conoscere le regole costruttive proprie delle diverse tipologie testuali» (Diadori, 2000: 109). Le tecniche volte a sviluppare tale dimensione devono puntare al riconoscimento e alla fissazione delle caratteristiche tipologiche dei diversi tipi e generi testuali (Pratesi, 2000).

Lo sviluppo della competenza linguistica avviene tramite lo sviluppo delle abilità linguistiche, semplici ed integrate, e rappresenta un processo essenziale per il raggiungimento di una competenza comunicativa completa ed efficace. Le tecniche didattiche che mirano a tale scopo possono essere:

tecniche per lo sviluppo delle abilità di comprensione (orale e scritta), tecniche per lo sviluppo delle abilità di produzione (orale e scritta), tecniche per lo sviluppo delle abilità integrate (saper dialogare, trasformare testi, prendere appunti, tradurre ecc.).

Per la prima categoria, fra le tecniche esistenti ricordiamo: l'analisi del paratesto (titoli, fotografie, rumori ecc.), le domande chiuse o a scelta multipla (sì/no, vero/falso, una tra un gruppo di risposte possibili), le domande aperte (da utilizzare in modo ragionato poiché richiedono una produzione), la transcodificazione (seguire indicazioni fornite da un testo), l'accoppiamento lingua-immagine (associare testi o definizioni ad immagini o fotografie), i *cloze* (completare un testo a cui sono stati tolti alcuni vocaboli), l'incastro o riordino (di fumetti, battute di un dialogo, successione di eventi di una storia, paragrafi ecc.).

Per le tecniche relative allo sviluppo delle abilità di produzione (orale e scritta) esse devono permettere di esercitarsi sia sulla progettazione che sulla stesura dei testi, a tale scopo le tecniche utilizzate sono: esercizi di semplificazione e facilitazione testuale (Amoruso, 2010), esercizi di transcodificazione (cambiando genere o tipo di testo), stesura di una scaletta, riorganizzazione di testi, scrittura controllata (Piemontese, 1996), produzione sempre più autonoma (Bosisio, Cambiaghi, 2011).

Per concludere, le abilità integrate sono il risultato di più abilità semplici combinate: saper dialogare, scrivere sotto dettatura, prendere appunti, riassumere, parafrasare, tradurre. Le tecniche didattiche utili a tali attività possono essere: per dialogare, interazioni dapprima con i compagni e il docente e poi seguendo copioni strutturati con esercizi di *role plays*, telefonate simulate, drammatizzazione ecc.; per scrivere sotto dettatura si possono utilizzare registrazioni oppure organizzare un dettato-*cloze* in cui inserire anche i termini mancanti; per prendere appunti (abilità data per scontata molto spesso) si possono esporre tecniche come abbreviazioni, organizzazione degli appunti o esercizi volti a far ricostruire al discente il senso del testo di partenza molte settimane dopo averlo letto o ascoltato; per riassumere si può pensare ad esercizi propedeutici come la selezione dei nuclei informativi, la riscrittura, la selezione delle informazioni superflue in un testo ecc.; per parafrasare è utile la rilettura di testi classici con le relative parafrasi poiché favorisce lo sviluppo lessicale e morfosintattico e allena a cercare sinonimi o soluzioni alternative; per tradurre è possibile strutturare esercizi di traduzione intralinguistica o interlinguistica.

1.3.2 Le competenze extralinguistiche e pragmatiche

I filosofi del linguaggio ci hanno dimostrato come le parole abbiano il potere di agire sulla realtà che ci circonda modificandola; per sfruttare adeguatamente ed efficacemente questa possibilità che ci viene offerta è necessario possedere conoscenze specifiche oltre alle competenze linguistiche. Come noto, apprendere la grammatica e il lessico di LS non è sufficiente per saperla usare efficacemente e in modo adeguato nelle diverse situazioni; occorre infatti acquisire anche la capacità di immedesimarsi nell'altra lingua e di combinare le parole che usiamo con il contesto in cui ci troviamo, vale a dire acquisire una competenza extralinguistica e pragmatica.

La competenza extralinguistica si compone di diverse sottocompetenze fra cui la cinesica, prossemica, oggettuale, vestemica e cronemica (Freddi, 1999; Diadori, 2000). Per sviluppare tale competenza si ricorre a tecniche didattiche che si concentrino sulla non-universalità e sulla dimensione interculturale dei concetti di spazio individuale e spazio sociale, distanza familiare e formale, tempo e durata, simbologia e tradizioni culturali, usi e costumi, abbigliamento, contatto fisico con gli interlocutori ecc. Fra i possibili esercizi ricordiamo: l'osservazione di video e/o fotografie che presentino determinate caratteristiche da confrontare con altre della L1 (gesti, espressioni del viso, movimenti del corpo, contatto fisico e vicinanza/lontananza dall'interlocutore, abbigliamento, oggetti, simboli ecc.), oppure esercizi basati su esperienze personali, di confronto con altri membri della classe o ricerche bibliografiche precise su tematiche specifiche (concetto di tempo, spazio ecc.).

Per quanto riguarda la competenza pragmatica il discorso è più ampio in quanto quest'ultima è composta dalla sottocompetenza strategica, sociolinguistica ed interculturale (Diadori, 2000). Possedere tale competenza equivale ad essere in grado di raggiungere il proprio obiettivo comunicativo rispettando le norme di organizzazione del discorso di LS, scegliendo la varietà linguistica migliore per la circostanza e relazionandosi al quadro culturale e valoriale del contesto comunicativo nel modo migliore (Desideri, 1984). Queste capacità, che costituiscono la competenza pragmatica, presuppongono la conoscenza delle norme sociali che regolano l'agire linguistico in una determinata cultura (componente socio-pragmatica), oltre alla conoscenza delle forme linguistiche legate alle diverse manifestazioni dell'agire linguistico in quella stessa cultura (componente pragma-linguistica; Leech, 1983). Se non si posseggono queste capacità sarà molto facile incorrere in *intercultural misunderstanding* (malintesi interculturali) nell'interazione con parlanti nativi (e non) a causa del cosiddetto *transfer* pragmatico: «il trasferimento di norme socio-pragmatiche dalla prima alla seconda lingua [che] induce il parlante ad agire in accordo con le norme sociali tipiche della lingua/cultura di provenienza, che possono risultare in conflitto – o quanto meno non coincidenti – con quelle della lingua/cultura di arrivo» (Nuzzo, Gauci, 2012: 27).

Oltre a questi malintesi, si possono anche verificare altri fenomeni come la mancata cortesia linguistica (Faerch, Kasper, 1989) o l'inadeguatezza del parlante in atti che possono facilmente compromettere la faccia degli interlocutori coinvolti, come le proteste, le richieste o i rifiuti a causa dell'incapacità nel gestire o mitigare l'intensità della forza illocutiva (Kasper, 1984). È facile immaginare quali possano essere le dirette conseguenze di simili situazioni a livello di relazione interpersonale tra nativi e non nativi (Bettoni, 2006), o più in generale sulla nascita e il consolidarsi di pregiudizi azzardati sulla personalità dei membri di una determinata cultura. Durante le prime fasi di apprendimento, i discenti adulti si basano sulle conoscenze pragmatiche a loro disposizione in quanto parlanti pienamente competenti in L1; tale sapere pragmatico si esprime tramite i pochi elementi linguistici a disposizione, o mediante formule o semi-formule acquisite mnemonicamente. A livelli più avanzati, grazie ad una morfosintassi più ricca e solida, gli apprendenti assegnano gradualmente alle forme apprese nel loro valore primario le relative funzioni pragmatiche previste in LS: in questa fase la grammatica precede la pragmatica.

Recentemente, le ricerche relative all'apprendimento/insegnamento della competenza pragmatica si concentrano sul contesto di apprendimento e sugli strumenti: ci si chiede quale possa essere il miglior contesto di apprendimento per acquisire questo genere di competenza e quali strumenti didattici risultino più efficaci per favorirne l'apprendimento. In questa stessa direzione, accanto all'osservazione dello sviluppo pragmatico in contesti di acquisizione, è nato un filone di ricerca che studia l'insegnamento degli aspetti pragmatici in LS in situazioni di apprendimento prevalentemente guidato. Insegnare la pragmatica in LS risulta opportuno perché gli apprendenti mostrano un'evidente difficoltà nello sviluppo spontaneo della competenza pragmatica e coloro che non ricevono nessun insegnamento specifico di pragmatica mostrano notevoli differenze nell'uso di LS rispetto ai parlanti nativi. Mentre riconoscere e correggere gli errori grammaticali o linguistici risulta abbastanza semplice per i docenti, valutare ed analizzare un uso linguistico pragmaticamente inadeguato può essere molto difficile; tuttavia, se le lacune pragmatiche non vengono colmate possono esserci conseguenze anche gravi sul rapporto interpersonale e si può generare una sorta di "accomodamento" culturale per il quale il parlante non nativo a priori viene considerato dotato di scarsa competenza pragmatica. Il rapporto tra le funzioni pragmatiche di determinati elementi linguistici e i fattori contestuali a cui sono legate spesso non è sufficientemente chiaro o automatico, ecco perché rischia di non essere notato da un parlante non nativo. I significati pragmatici di moltissime forme linguistiche cambiano a seconda del contesto in cui si presentano; dato ciò, per gli apprendenti diventa molto complicato riuscire ad interpretarli e ad estrapolarne funzioni generalizzabili. Per la natura stessa dell'oggetto, l'insegnamento della pragmatica è molto diverso

da quello di altri aspetti della lingua, di conseguenza richiede attenzioni metodologiche specifiche. Si possono individuare schemi ricorrenti nelle situazioni più comuni o associare ad alcuni strumenti linguistici determinate funzioni pragmatiche prevalenti, ma non si può stilare una lista in pragmatica, non si può scrivere un manuale così come avviene per la grammatica o i vocaboli. Per l'insegnamento della pragmatica «il punto di riferimento più affidabile è quindi costituito da documenti autentici che mostrino l'uso effettivo della lingua nel contesto di reali interazioni, ed è per questo che nell'insegnamento della pragmatica si fa ricorso, più spesso che in altri ambiti, a materiale audiovisivo autentico» (Nuzzo, Gauci, 2012: 79).

Insegnare la pragmatica è difficile, forse per questo molti studi vertono sulla sua insegnabilità. I lavori che si concentrano su questo aspetto sono generalmente di tipo sperimentale o semi-sperimentale, essi sono organizzati solitamente per fasi: un pre-test che rileva le conoscenze di partenza in merito all'elemento pragmatico oggetto dell'indagine, un trattamento didattico mirato e un post-test (o *delayed* post-test più lontano nel tempo) che valuta eventuali progressi rispetto al pre-test. Le tematiche affrontate dagli studi sono le più disparate (strategie di formulazione delle scuse, selezione dei modificatori, osservazione di interazioni spontanee, tra gli altri) e la disomogeneità dei risultati nei post-test (di diversi studi) può dipendere almeno in parte da questioni metodologiche. Takahashi (2010) sostiene che non sarebbe possibile affermare se la pragmatica sia insegnabile o meno in termini assoluti, ma sarebbe preferibile valutare quali fenomeni pragmatici siano insegnabili a seconda delle conoscenze linguistiche complessive o specifiche dei destinatari della lezione. Tra gli elementi che influiscono sui risultati c'è anche la motivazione, Takahashi sottolinea inoltre che gli apprendenti mal disposti verso LS hanno minori probabilità di acquisire competenze pragmatiche poiché più restii ad adeguarsi alle norme socio-culturali di LS. Infatti, i docenti di LS dovrebbero sempre considerare la possibilità di resistenze da parte dei discenti, alle volte troppo desiderosi di preservare la propria identità culturale; in questo senso, il materiale audiovisivo autentico costituisce uno strumento molto utile per abbattere la barriera costruita dagli apprendenti in quanto mezzo noto agli studenti e verso il quale sono generalmente ben predisposti.

Appurato che l'apprendimento spontaneo della pragmatica risulta molto lento e difficile (Bardovi-Harlig, 2001) e che l'insegnamento potrebbe portare allo sviluppo di conoscenze pragmatiche in LS, ci si chiede se l'intervento didattico risulti più efficace rispetto alla sola esposizione all'*input*. Anche in questo filone di ricerca gli studi sono sperimentali o semi-sperimentali (con pre-test, lezione/i, post-test/*delayed* post-test) ma in questo caso al gruppo sperimentale si affianca un gruppo di controllo che beneficia solo dell'esposizione all'*input*. In diversi studi esaminati (Lyster, 1994; Yoshimi, 2001) si nota come l'intervento didattico si rivela più efficace rispetto alla sola

esposizione. Fra le diverse tecniche per sviluppare la competenza pragmatica ricordiamo gli esercizi che consentono di riconoscere nei testi (scritti e orali) le norme organizzative del discorso, identificarne le caratteristiche e la maggiore o minore pertinenza delle varietà, oltre ai tratti culturali e valoriali che rappresentano la LS. Anche in questa occasione, risultano utili esercizi di riconoscimento e/o paragone con la L1 tramite video o audio, interviste a parlanti nativi, discussioni di gruppo, *role plays*, testi scritti di varia natura (letteratura, quotidiani, cartoline, lettere commerciali, e-mail ecc.).

Ma qual è il modo più efficace per insegnare la pragmatica? È noto che approcci didattici diversi producono risultati diversi, ma i risultati dei trattamenti didattici sembrano dipendere anche dall'oggetto dell'insegnamento; in effetti, alcuni elementi pragmatici risultano maggiormente resistenti all'insegnamento rispetto ad altri (Liddicoat, Crozet, 2001; Yoshimi, 2001). Resta inoltre da chiarire quali altri fattori (e in quale misura) interferiscano sui risultati tra cui, oltre all'elemento pragmatico da insegnare, il livello di *proficiency* dei discenti, la modalità di valutazione dei risultati, la durata dell'intervento didattico, i diversi tipi di insegnamento, le caratteristiche socio-anagrafiche dei soggetti osservati, le LS prese in esame. Un altro problema è quello relativo alla durata degli effetti dell'insegnamento nel tempo che è possibile verificare con i post-test e i *delayed* post-test i quali indicano la tendenza alla perdita degli effetti positivi registrati nel post-test immediato (Koike, Pearson, 2005; Takimoto, 2007; Codina-Espurz, 2008).

Concludendo, dato che imparare la pragmatica di LS risulta un compito molto arduo e che necessita di lungo tempo, sembra opportuno cercare di facilitare ed accelerare questo processo tramite l'insegnamento, ancora più necessario quando LS viene appresa fuori dal/dai Paese/Paesi in cui è parlata, quindi in un contesto nel quale il contatto con LS si limita alla lezione scolastica e ai materiali didattici forniti. Insegnare la pragmatica è possibile, utile ed opportuno, proprio come è utile ed opportuno continuare a sperimentare e ad indagare a proposito di quali siano gli obiettivi, gli approcci, i metodi e gli strumenti più adeguati per farlo.

CAPITOLO 2

2.1 Caratteristiche dei materiali didattici tradizionali

Come dimostrato dal giro d'affari e dalle diverse ricerche che indagano le risorse usate in aula, i materiali per l'insegnamento con un supporto cartaceo o multimediale (soprattutto i "manuali" o i "corsi" di lingua) costituiscono ancora la risorsa principale per i docenti di LS. Nella letteratura glottodidattica, numerosi studi sono dedicati a mettere in luce vantaggi e svantaggi (e limiti) di questo tipo di risorse.

Tuttavia, la polemica relativa all'idoneità di questi materiali è ancora aperta. Tra le posizioni più critiche nei confronti dei materiali in commercio troviamo quella di Allwright che ha acceso un lungo dibattito con l'articolo "What do we want teaching materials for?" (Allwright, 1981), o quella di Littlejohn che nella sua tesi di dottorato scrive "Why are ELT materials the way they are?" (Littlejohn, 1992) offrendo un panorama dei materiali abbastanza pessimistico. Altri, invece, ne hanno sottolineato il contributo essenziale in termini di mediazione culturale o apporto pedagogico; inoltre, è stato anche evidenziato il potenziale innovativo di questi materiali nei programmi scolastici e per la formazione dei docenti. Oltre a queste posizioni ben schierate, nella bibliografia troviamo anche alcune analisi *super partes*, come ad esempio quelle di Richards (1993, 1998 e 2001-b), di McDonough e Shaw (1993), di Prabhu (1989), di Lee (1996), di Martín Peris (1996 e 1997), di Masuhara (1998), di Maley (1998 e 2003), di McGrath (2002) e di Tomlinson (2003-a).

Riassumendo quanto discusso in diversi articoli, gli argomenti a favore dei materiali in commercio dal punto di vista dei discenti sono i seguenti: i manuali costituiscono un supporto essenziale per tutti gli studenti e soprattutto per chi non ha occasione di avere contatti diretti con la LS, e molte attività proposte rispondono ai bisogni generali degli studenti di una LS; i manuali costituiscono un "pacchetto di risorse" completo che permette ai discenti di accedere a un ampio ventaglio di contenuti ed informazioni; offrono un buon orientamento agli studenti illustrando loro il percorso di apprendimento che dovranno seguire e i criteri di valutazione a cui saranno sottoposti. Dal punto di vista dei docenti, i manuali facilitano la valutazione, perché la progressione delle unità permette di misurare i progressi fatti e le difficoltà che persistono; offrono una panoramica degli obiettivi, contenuti, processi e ritmo di lavoro; possono facilitare la gestione della classe e quella dei processi di apprendimento; contribuiscono a creare una routine strutturata che permette di gestire meglio

l'imprevedibilità della dinamica interazionale della classe. In breve: facilitano l'apprendimento autonomo degli studenti fuori dall'aula; alleggeriscono il carico di lavoro dei professori che possono utilizzare più risorse per lavori personalizzati per ogni classe/studente (O'Neill, 1982 e 1993; McArthur, 1984; Prabhu, 1992; Dendrinis, 1992; Ur, 1996-b; Parcerisa e Zabala, 1995; Hutchinson, 1996; Fenner e Newby, 2000).

Coloro che, invece, si oppongono all'uso dei materiali tradizionali adducono le seguenti motivazioni: il processo di apprendimento di una LS è troppo complesso per pretendere che possa essere soddisfatto pienamente da materiali prefabbricati (Allwright, 1981); per quanto possano essere pensati in modo attento e preciso, questi materiali non potranno mai rispondere ai bisogni specifici di ogni classe; molti manuali basano la loro proposta didattica sulla premessa secondo cui il processo di apprendimento di tutti gli studenti segue sempre il percorso studiato dagli autori di quel determinato manuale (Littlejohn, 1992). Inoltre, molti materiali presentano una contraddizione evidente: pur rifacendosi in linea teorica all'idea che la lingua costituisca l'elemento essenziale della socializzazione, di fatto offrono percorsi in cui la lingua è astratta dal contesto sociale e culturale di riferimento, presentando tematiche sterili e attività mirate ad un mero allenamento di abilità in contesti asettici. L'uso dei manuali è quasi sempre legato erroneamente all'idea di professionalità poiché ci si convince del fatto che il modello linguistico presentato sia uno specchio esatto della comunicazione genuina e della realtà sociale dei nativi; in realtà, molti materiali sono veicolo di controllo di uno *status quo* imposto da istanze amministrative o politiche.

Intorno agli anni '90, incominciano ad affermarsi tendenze innovative, legate soprattutto all'insegnamento dell'inglese LS, ma applicabili anche all'insegnamento di altre LS e, quindi, anche allo spagnolo. In particolare: sono sempre più frequenti i materiali che presentano agli studenti attività basate su esempi di lingua autentica; si stanno iniziando ad inserire dati dei corpus linguistici basati su conversazioni reali; negli ultimi anni si ricorre maggiormente all'uso di supporti e mezzi elettronici e audiovisivi; si nota una maggiore presenza di attività di lettura di testi con contenuti interessanti per gli studenti e non modificati *ad hoc*; ci si sforza di inserire la componente emotiva nel processo di apprendimento; un uso progressivo delle risorse e possibilità offerte da Internet arricchirebbe il lavoro in aula; un timido ma evidente sforzo, da parte di alcuni autori, di introdurre nelle schede grammaticali aspetti legati all'oralità della lingua (Tomlinson 2003-b: 7). Non si tratta di rinnegare i materiali tradizionali, ma piuttosto di puntare su un'offerta più ampia e diversificata, per permettere ai docenti di strutturare i loro programmi in funzione dei bisogni specifici di ogni gruppo, sempre guidati da una concezione flessibile e dinamica dell'insegnamento e dell'apprendimento.

In questo senso, Littlejohn (1992: 282-288) rivendica un'inversione di rotta per quanto riguarda i materiali – nel suo caso per l'inglese LS –, sottolineando che, secondo la sua esperienza, i materiali tradizionali presuppongono, in generale, un docente con una scarsa formazione, inesperto, insicuro e incapace di gestire una classe; allo stesso modo, i discenti esposti all'uso di queste risorse risulterebbero individui con capacità intellettuali limitate, non interessati all'apprendimento e con una tendenza ad un comportamento disordinato in aula. Il risultato di queste affermazioni porterebbe alle conclusioni che Ernesto Martín Peris espone nella parte finale della sua ricerca di dottorato (Martín Peris, 1996: 471-473), vale a dire la necessità di un manuale “flessibile e malleabile”, che apra diverse possibilità di insegnamento attraverso contenuti-guida e strumenti utili all'apprendimento. Parimenti, Rubdy (2003: 41) fa riferimento alla necessità di disporre di materiali che responsabilizzino, facciano sviluppare la creatività e l'impegno dei docenti e che promuovano lo spirito d'iniziativa e la recettività degli studenti.

Nel congresso organizzato nel 1997 dal Centro Europeo di Lingue Moderne a San Pietroburgo (Fenner e Newby, 2000), furono definiti tre criteri generali per lo sviluppo dei materiali in Europa: la consapevolezza, l'autonomia e l'autenticità. Queste tre principi coincidono con le proposte di Van Lier (1991, 1996 e 2002) come linee guida essenziali per lo sviluppo dei *curricula* delle LS. Anche Brian Tomlinson sottolinea l'importanza di questi tre punti precisando che la sfida più importante in merito ai materiali al giorno d'oggi consiste nel far spazio a: una maggior personalizzazione dei materiali; una maggior flessibilità per l'uso creativo in aula; la promozione di approcci metodologici pluridimensionali; una maggiore enfasi sulla prospettiva multiculturale e multilingue; una maggior fiducia negli studenti e nelle loro capacità; una maggiore attenzione alle esperienze, conoscenze e ai bisogni della classe; una maggiore centralità della consapevolezza della comunicazione e dell'uso della lingua; contenuti più ricchi anche a livello emotivo (Tomlinson, 2003-a: 9).

Come si può notare, l'evoluzione degli ultimi decenni ci ha portato a passare da materiali “chiusi” e “pronti” a materiali “flessibili”, “modificabili”, “adattabili”. Soprattutto si rivendica la necessità di una buona offerta di materiali di diversa natura che ci permetta di rispondere in modo efficiente alla maggior parte delle esigenze di apprendimento. Dato ciò, Ezeiza definisce alcuni requisiti necessari ad ogni materiale: rendere il materiale accessibile (a livello di organizzazione e sistematicità); curare il fascino, sia a livello estetico formale (colori, presentazione, organizzazione visiva, qualità dell'edizione, ecc.) sia a livello di contenuto; utilizzare materiali autentici che riflettano la realtà linguistica; scegliere i materiali in linea con gli obiettivi prefissati e il profilo del gruppo/studente; contestualizzare sempre il materiale in una precisa situazione comunicativa; diversificare ed

innovare i materiali per ottenere sempre efficienza ed efficacia; puntare all'equilibrio tra le diverse componenti di una proposta didattica (anche a livello temporale); considerare la motivazione e l'aspetto emotivo legato all'implicazione personale, sociale e culturale necessaria alla partecipazione/interazione in aula; orientare le proposte didattiche ed organizzare il lavoro in moduli per raggiungere al meglio gli obiettivi; scegliere un materiale flessibile e malleabile; mantenere rigore in merito alle informazioni veicolate a proposito del sistema della lingua, del suo uso, della società e della cultura della LS; chiarire la trasparenza degli obiettivi e dei processi (Ezeiza, 2007).

La lista di criteri è potenzialmente infinita ed è chiaro che nessun materiale potrà rispondere totalmente ai bisogni degli studenti (collettivamente o individualmente). Di conseguenza, la chiave di tutto sta nella capacità del docente di scegliere, adattare, ed utilizzare adeguatamente i materiali. In questo senso, gli esperti convengono sul fatto che:

- 1) è d'uopo una revisione della funzione socioculturale e didattica dei materiali d'insegnamento;
- 2) sono necessari criteri e strumenti certi per la costruzione, l'analisi e la valutazione dei materiali;
- 3) è importante ritagliare nell'agenda di ogni docente uno spazio per esaminare, osservare e studiare i materiali a disposizione per l'insegnamento della LS.

2.2 Il metodo audiovisivo

Il metodo audiovisivo (AVM) può essere considerato un predecessore del metodo che presenteremo, in effetti secondo il *Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes*:

El método audiovisual es un modelo didáctico concebido para la enseñanza de la LE a principiantes. Da prioridad al lenguaje oral, sin por ello desatender el lenguaje escrito; las primeras sesiones (aproximadamente 20 horas) del método se dedican al lenguaje oral y a continuación se comienza el aprendizaje del lenguaje escrito. Se considera que el aprendizaje de la LE se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación); ello explica el empleo combinado de grabaciones de diálogos en soporte magnético (en la época inicial, en magnetófono; posteriormente, en casete) e imágenes en *filminas* (parecidas a las diapositivas). Los recursos materiales reciben una atención especial, se procura que la presentación resulte lo más atractiva posible. A. P. R. Howatt (1987: 16) define el método como «el primer intento serio de construir una descripción pedagógica de una lengua extranjera, basándose en transcripciones de conversaciones habladas.

Questo metodo sottolinea l'importanza del contesto delle strutture nei dialoghi registrati, e del contesto sociale delle immagini. La lezione ha inizio con la presentazione attraverso il proiettore

magnetico, segue una spiegazione da parte del docente e si conclude con l'analisi e lo studio delle strutture grammaticali. Tutto ciò era stato pensato per utilizzare una lingua più vera e più vicina a quella dei nativi, ebbe un grande successo e venne utilizzato in molti istituti scolastici.

Negli anni 50 in Francia nacque il metodo strutturale, globale e audiovisivo (SGVA) che combinava il metodo audiovisivo al metodo verbo-tonale, con tecniche didattiche e principi teorici simili al metodo audiovisivo. Tramite l'uso di cartoni animati, film e diapositive si cercava di non utilizzare mai in aula la lingua materna ma solo la LS associando direttamente le parole alle immagini, oggetti, cose e idee. I dialoghi venivano invece utilizzati per introdurre strutture grammaticali e lessico.

Secondo il *Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes* le due tecniche principali di questo metodo sono: la presentazione sincronizzata di alcune immagini in diapositive e/o nel libro di testo con alcuni modelli di dialoghi registrati considerando che il canale dell'udito stimolato insieme a quello della vista favorisce la memorizzazione; la fedele ripetizione dei dialoghi registrati acquisendo così la pronuncia (suoni e prosodia) e la grammatica e correggendo gli errori sistematicamente per evitare automatismi linguistici scorretti.

1. La presentación sincronizada de unas imágenes (unos dibujos sencillos) en *filminas* (especie de diapositivas) y/o en el libro de texto y de unos modelos de diálogos grabados, considerando que el empleo en paralelo de los canales auditivo y visual es clave para la memorización. El material básico del alumno consiste en un libro con las imágenes, pero sin palabras, y un cuaderno de ejercicios. Las imágenes son de dos tipos: las de transcodificación, que traducen a imágenes las frases que se escuchan en la grabación, y las situacionales, que contextualizan gráficamente la situación y aportan componentes no lingüísticos, tales como los gestos o las actitudes. El uso conjunto de las grabaciones y de las imágenes, además de contribuir a presentar unos textos orales de un modo innovador y atractivo para los alumnos, pretende crear en el aula un ambiente propicio para la comunicación oral.
2. La fiel repetición de los diálogos grabados, considerando que de ese modo se adquiere la pronunciación —los sonidos y la prosodia— y la gramática de la LE; las faltas se corrigen sistemáticamente, para evitar la formación de hábitos lingüísticos incorrectos. El papel principal del profesor es el de técnico en recursos audiovisuales, es decir, el profesor actúa como mediador entre éstos y los alumnos. El papel esencial de los alumnos consiste en repetir y, a su debido tiempo, manipular las muestras lingüísticas que se les presentan. La evaluación se centra en el dominio de las estructuras gramaticales seleccionadas.

L'apparizione del video e il suo uso diffuso negli anni 80 segnò uno spartiacque nella metodologia dell'insegnamento delle lingue, poiché si iniziò a pensare a quest'ultimo come strumento pedagogico molto importante. In Spagna, nel 1985 il Ministero dell'Istruzione propose di utilizzare le nuove tecnologie dell'epoca come strumenti didattici attivando *Proyecto Mercurio*. Tale progetto

aveva come obiettivo l'inserimento di filmati e video nei programmi scolastici di insegnamento delle LS sostenendo che l'inserimento di documenti autentici avrebbe potuto costituire un veicolo per sviluppare la capacità comunicativa.

La presenza e l'importanza delle risorse audiovisive aumentò negli anni 90, quando si iniziò a proiettare film e documentari in ore supplementari rispetto a quelle di grammatica e conversazione. Spesso la visione di questi filmati avveniva senza la reale preparazione di un percorso pedagogico, ed era introdotta solo da una breve presentazione del regista, degli attori e della trama del film, o al massimo il docente forniva agli studenti solo una brevissima scheda di vocaboli che venivano letti al termine della lezione. Alcuni libri di testo iniziarono ad introdurre materiale audiovisivo specifico e complementare ma, nonostante questo, non possiamo affermare che in quegli anni il video fu una risorsa molto efficace per l'insegnamento/apprendimento. Potremmo addirittura asserire che a volte la proiezione in classe generava frustrazioni negli studenti che si confrontavano, spaesati, con un *input* sconosciuto che non erano in grado di analizzare né capire appieno.

Dal 2000 vi fu un grande cambiamento grazie all'evoluzione e alla rivoluzione tecnologica. Oggi, è facile ottenere immagini o video: i DVD sono molto facili da reperire e spesso economici, sia per gli studenti che per i docenti. La pesante pellicola tradizionale ha lasciato spazio a dischetti molto leggeri e comodi; i portali come Youtube sono diventati una fonte inesauribile di risorse e materiali che il docente può utilizzare. Inoltre, i video possono essere tagliati e modificati a seconda delle esigenze o degli obiettivi didattici; quasi tutti gli studenti dispongono di un pc e questo permette al docente di chiedere agli studenti di terminare la visione a casa rendendo la classe più autonoma. Al giorno d'oggi, la maggioranza dei docenti è d'accordo sul fatto che, almeno in linea teorica, le risorse audiovisive offrono ottime possibilità; nella pratica, però, non sempre sono sfruttate correttamente: spesso si proietta un filmato quando gli studenti sono molto stanchi, quando non c'è stato il tempo per preparare la lezione o quando ci sono ore in più. Per essere realmente efficace a livello didattico, il materiale audiovisivo deve essere inserito in un percorso didattico coerente, pianificato e mirato a un obiettivo specifico verso cui il docente dovrà guidare gli apprendenti.

2.3 Film e serie televisive come strumento didattico

I film e le serie televisive, in particolare, costituiscono una fonte, verrebbe da dire quasi inesauribile, per la costruzione di percorsi didattici, potendo essere usati, come sottolinea, Baddock (1996, Mathur, 2008 : 47) per:

- introducir temas de conversación.

- motivar a los aprendientes.
- desarrollar la comprensión auditiva.
- introducir, ilustrar o reforzar aspectos lingüísticos.
- ilustrar cuestiones culturales.
- poner en marcha tareas derivadas: de expresión escrita, juegos de roles...
- combinar varios de los aspectos anteriores en una misma actividad o secuencia didáctica.

Ossia, per introdurre nuove tematiche per la conversazione in lingua in aula; motiva i discenti; sviluppa la comprensione orale; introduce, illustra e rafforza aspetti linguistici più o meno consolidati in ogni studente; veicola la cultura della lingua; può essere il punto di partenza di diverse attività come produzioni scritte o *roleplays* tra gli altri; ed infine ci permette di combinare tutti questi vantaggi in un'unica attività o UdA.

Oltre a tutti gli aspetti indicati da Baddock, questo materiale ci offre l'autenticità dell'uso della lingua. In questo lavoro si considera l'"autenticità" come la qualità che possiedono i materiali pensati per parlanti nativi, come sottolinea Calvo Martínez (2002: 59-60) lavorare in LS su materiali pensati per nativi, permette di lavorare su situazioni e usi linguistici simili a quelli reali:

Este tipo de documento no necesita facilitar la lengua, por lo que su mensaje está expresado de forma natural y no falsificada ni "adaptada". Los registros de lengua, gestos, comportamientos, y elementos socio-culturales corresponden a la realidad.

Gli studenti generalmente sono abituati a lavorare su materiali creati appositamente per il loro livello, molto spesso semplificati, che alimentano la sensazione di imparare la lingua in modo artificiale. Risulta quindi importante portare in classe materiali autentici da accompagnare a quelli standard, selezionati tra materiale televisivo, radiofonico, giornalistico, ecc. (Nunan 1989). In questo contesto di apprendimento, non si simula la necessità di utilizzare una lingua per parlare di se stessa, ma la si usa in un contesto coerente con ciò che avviene nella vita reale, con la varietà e ricchezza (linguistica e culturale) che ne deriva. In questo caso la lingua viene utilizzata per trattare discipline trasversali, argomenti specifici con i quali lo studente è obbligato a confrontarsi svolgendo un ruolo centrale ed esercitando in maniera pragmatica la lingua in un contesto reale. Tuttavia, non possiamo utilizzare lo stesso materiale autentico a tutti i livelli, è infatti essenziale tenere conto delle capacità del gruppo e dei singoli prima di progettare una qualsiasi attività al fine di evitare situazioni nelle quali gli studenti potrebbero non sentirsi all'altezza dell'attività o non comprenderne l'obiettivo, proprio per questo, bisogna sempre tenere presenti il livello dei discenti e la difficoltà dell'attività.

Gebhard (1996) propone la seguente classificazione per contestualizzare l'apprendimento:

1. Materiale audiovisivo autentico: spot pubblicitari, concorsi e programmi televisivi, cartoni animati, telegiornali, serie televisive, film, soap opera, audiolibri, programmi radiofonici, canzoni, reportage, previsioni metereologiche televisive, televendite, ecc.
2. Materiale visivo autentico: diapositive, fotografie, dipinti, affreschi, immagini umoristiche, cartoline, francobolli, ecc.
3. Materiale stampato autentico: articoli di giornale, locandine di film, oroscopo, cronache sportive, necrologi, testi di canzoni, menù di ristoranti, nomi di strade, scatole di cereali, buste, dépliant turistici, libretti universitari, agende telefoniche, cartine geografiche, programmazione televisiva, fumetti, biglietti di auguri, coupon di sconto, orario dei mezzi di trasporto, ecc.
4. «*Realia*» (oggetti autentici): monete, souvenir, maschere, bambole, telefoni, televisione, radio, cabine telefoniche, ecc.

Secondo Gebhard, quando l'attività si incentra su materiale autentico, gli studenti tendono a prestare maggiore attenzione al contenuto e al significato e meno al linguaggio specifico.

È noto, inoltre, che l'apprendimento degli studenti è direttamente proporzionale alla loro motivazione, in questo senso la visione della fiction in aula permette allo studente, come accennato precedentemente, di lavorare con il linguaggio in modo ludico, fattore che garantisce una maggiore motivazione e rafforza i legami affettivi all'interno del gruppo, oltre a trasformare l'apprendimento in un'attività divertente e interessante.

Inoltre, il materiale autentico offre nella maggior parte dei casi un'ulteriore "fonte" linguistica in classe, diversa dal docente o dal libro. Rogers e Medley (1988) affermano che i materiali autentici riflettono «the naturalness of form and an appropriateness of cultural and situational context» che offre solo la lingua nativa (Shrum e Glisan, 2005, p. 74).²

Nelle serie televisive, inoltre, i personaggi spesso hanno accenti diversi, usano segnali discorsivi diversi, usano espressioni di incertezza, cambiano il progetto discorsivo più volte, gesticolano e usano il linguaggio del corpo, tutti fattori che permettono agli studenti di avere di fronte una panoramica più ampia e varia della LS e del suo uso. Le fiction ci offrono un'enorme varietà di materiale linguistico e di opportunità per analizzarlo, veicolando inoltre contenuti socioculturali.

² Anche se il "parlato" di film e serie televisive non è ovviamente paragonabile al parlato spontaneo. Le etichette di "parlato oralizzato" (Alfieri, G., 2006) e "oralidad prefabricada" (Chaume, 2001: 80) riconoscono nella lingua delle serie televisive un "parlato recitato calcolato sulla base di un copione" (Alfieri, L. *et al.*, 2010: 85), vale a dire un parlato basato "su quello spontaneo ma ripulito dalle ridondanze, trascritto nel copione, per poi essere riparlato nella recitazione" (Alfieri, G., 2012: 102).

In merito ai contenuti socioculturali, è importante ricordare che già a partire dagli anni Trenta, i docenti di lingua avevano riconosciuto i benefici legati all'utilizzo dei film come strumento pedagogico efficiente, autentico ed efficace, soprattutto per l'insegnamento di una LS a livello medio-avanzato. Purtroppo furono diversi gli ostacoli che impedirono lo sviluppo di questa intuizione: il costo degli strumenti, il numero esiguo di film e la mancanza di conoscenze in merito da parte dei docenti. Questi ostacoli sembrano oggi superati dato che ogni scuola è dotata di laboratori o addirittura di strumenti in ogni aula, i film e le serie tv sono numerose e sono già stati portati avanti studi in questo campo. Nonostante tutti questi problemi siano stati risolti, i docenti non sono ancora abituati né ad insegnare utilizzando costantemente lungometraggi, cortometraggi o fiction, né ad analizzare questi mezzi in modo critico al fine di sfruttarli al meglio in classe. Sono molti gli articoli che sostengono che l'uso di materiale cinematografico o televisivo per l'insegnamento di una LS costituisce una risorsa per veicolare la cultura e anche uno strumento per stimolare i rapporti tra gli studenti nel gruppo classe soprattutto quando il docente sceglie tematiche che rientrano tra i gusti della fascia d'età o del gruppo con cui ha a che fare.

In quest'era tecnologica, l'insegnamento della cultura LS in aula attraverso la visione di film o serie tv diventa un «powerful teaching tool» seguendo le parole di Champoux (1999: 2) poiché gli studenti nativi digitali sembrano propensi ed appassionati a questo mondo delle tecnologie e tutto ciò crea un ambiente positivo che rende la lezione ancora più fruibile ai discenti. I film e le serie televisive offrono agli studenti maggiori benefici che si riflettono nell'immagazzinare e nel comprendere le informazioni attraverso audio e immagini contemporaneamente. Oller (1983) sottolinea che il materiale autentico presentato alla classe in modo strutturato aiuta a migliorare le capacità di comprensione e di produzione, perché «holds the interest of the listener, introduces a conflict of some sort, has the characteristics of a good story and connects meaningfully to our experience in the world» (Citato in Shrum e Glisan, 2005: 73).

La visione di film e di serie televisive in aula, oltre a combinare gli input uditivi con quelli visivi, permette agli studenti di immergersi nella cultura della LS, entrando in contatto con persone, situazioni, circostanze della vita quotidiana. In effetti, come affermato in precedenza, questo materiale offre l'autenticità dell'uso della lingua ma anche della cultura, della società e di tutti gli aspetti che caratterizzano i madrelingua di quella determinata comunità linguistica. Su questa linea Calvo Martínez (2002: 59-60) afferma: «Es el mejor medio para poder modificar las imágenes mentales que sobre otra cultura hemos elaborado apriorísticamente [...] Nos permite, además,

detenernos en un momento determinado para analizar, estudiar, reconocer los aspectos que más nos interesen».

Proprio come afferma Calvo Martínez, entrare in contatto in aula con la cultura altra, oltre a permetterci di addentrarci in qualcosa di ignoto o sconosciuto, modifica le idee stereotipate che tendiamo a costruirci quando non conosciamo qualcosa: «Film helps to create a unique environment for cross-cultural learning [...] Learning about stereotypes, ethnocentrism, discrimination and acculturation in the abstract can be flat and uninspiring. But if we experience intercultural contact with our eyes and ears, we begin to understand it» (Amenós : 1999 : 20-21).

Questo mezzo può dunque costituire un'importante chiave di accesso alla componente socioculturale della lingua. L'immagine infatti ha la capacità di «sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propiciar la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales, estéticos de nuestra cultura.» (Corpas Viñals 2004: 1). La conoscenza socioculturale della LS risulta essenziale per comprendere appieno gli stili di vita e i valori della lingua obiettivo, oltre a permetterci di stabilire paragoni con la lingua di partenza. L'audiovisivo ci consente di introdurre, spiegare, discutere, esporre o semplicemente risvegliare l'interesse degli studenti su tematiche di attualità, storia, arte, politica, usi e costumi, ecc. Tuttavia, come evidenziato da Ezeiza (2007) non dobbiamo far passare il messaggio che le scene viste in aula rappresentano *in toto* la realtà sociale e culturale del/dei paese/i della LS, spetterà al docente tramite il suo bagaglio di conoscenze, come già accennato precedentemente, guidare la classe ad una riflessione consapevole e non generalizzata.

I film e le serie televisive riflettono la vita quotidiana, i rapporti tra le persone, i comportamenti sociali, immagini che gli studenti non possono cogliere in un libro di testo o in una lezione frontale, a meno che non si rechino nel paese o nei paesi della LS. In effetti, l'immagine si rivela un'ottima risorsa per alimentare la riflessione degli studenti sul linguaggio non verbale in situazioni e contesti specifici, essendo quest'ultimo un aspetto generalmente trascurato ma molto importante ai fini della comunicazione. Generalmente il linguaggio non verbale viene messo in secondo piano, ma lo studioso Ruiz Fajardo (1994: 144) sottolinea l'importanza dei film e delle serie televisive in aula affermando che gli studenti in questo modo possono analizzare gli atti linguistici in un'interazione reale completa grazie anche all'immagine che fornisce ulteriori fattori essenziali in questo senso come i gesti, il contatto visivo e l'intonazione. Sulla stessa linea, Pérez Basanta (1999: 369) elenca la ricca varietà di elementi non verbali che grazie all'immagine lo studente può cogliere e che

aiutano a comprendere e ad interpretare al meglio il messaggio orale: elementi paralinguistici come la pronuncia, l'intonazione, il pianto, la risata, un sospiro; elementi cinesici come i gesti, le posture, gli sguardi, i movimenti, la distanza tra gli interlocutori, ecc. Tutti questi fattori possiedono un valore comunicativo da evidenziare agli studenti affinché essi notino lo stretto legame tra linguaggio verbale e non verbale. Martínez Díaz (1997: 52) conferma che proprio nel cinema e negli spot pubblicitari, per esempio, si possono osservare componenti realistiche non verbali che accompagnano e completano la produzione orale degli interlocutori.

2.4. Lo sviluppo della competenza comunicativa

Dagli anni '90 in poi, l'insegnamento/apprendimento delle lingue ha messo al centro la competenza comunicativa. Già Littlewood (1998: IX) affermava che i docenti devono aiutare gli studenti non solo a dominare le strutture linguistiche, ma a saperle utilizzare per comunicare significati in situazioni reali. E il materiale audiovisivo, come sottolineato da Rojas Gordillo (2001), «[f]avorece el enfoque comunicativo, que es integrador, porque da tanta importancia a elementos socio-culturales como a los formales, es decir al uso de la lengua y a la forma de ver el mundo a través de esa lengua».

Fernández Silva e Sanz Pastor (1997: 89-107) studiano le caratteristiche generali dell'approccio comunicativo e le caratteristiche che deve avere un'attività per essere considerata comunicativa; se analizziamo le attività e le dinamiche che possiamo ideare partendo da materiale audiovisivo verificiamo che corrispondono ai requisiti pedagogici e didattici di questo approccio.

In primo luogo, l'audiovisivo garantisce realismo comunicativo, vale a dire che le situazioni che si presentano somigliano a quelle che lo studente si ritroverà ad affrontare fuori dalla classe oltre a mostrare diversi registri o tipi di lingua; inoltre, le immagini permettono al discente di contestualizzare ciò che avviene. In secondo luogo, le attività sono ideate in base al livello del gruppo, l'interesse e la motivazione, tutto ciò pone al centro dell'insegnamento lo studente (Grötsch, Tesch e Estévez Coto 1987: 41). Quando il docente organizza l'attività pensa innanzitutto alle necessità e ai gusti degli studenti, alle attività più mirate e utili in linea con le esigenze del gruppo, proprio perché nell'approccio comunicativo il punto focale della didattica è lo studente che ha sempre un ruolo attivo. In terzo luogo, si rafforza l'uso comunicativo della lingua, ovvero la forma è sempre in funzione del significato e non viceversa. In questo senso, le attività proposte spingono la classe ad esprimersi e ad esporre idee e punti di vista, ad intervenire nel dibattito o, semplicemente, a fare un'osservazione o a svolgere un esercizio; si promuove l'interazione, lo

scambio di informazioni e la negoziazione del significato affinché lo studente assuma la consapevolezza di poter scegliere sempre cosa vuole dire e come dirlo. In quarto luogo, questo approccio permette allo studente di sviluppare abilità, come affermato precedentemente, in effetti lo studente legge, ascolta, scrive e parla, il tutto seguito da un feedback dello studente stesso sulla sua prestazione.

L'approccio comunicativo costituisce un enorme vantaggio per gli studenti perché il docente si comporta e agisce come un membro della classe che guida il lavoro e fornisce gli strumenti necessari; in questo, l'approccio comunicativo coincide con i passaggi e gli obiettivi della visione di materiale audiovisivo in aula. Una volta selezionato e organizzato il materiale, guidato l'attività e agito come mediatore, il professore rende autonomi gli studenti: li fa lavorare in gruppo o a coppie, li porta a trarre le conclusioni del lavoro svolto e fa esporre loro commenti o punti di vista. Esiste quindi una corrispondenza tra le funzioni del docente che usa materiale cinematografico e il ruolo del docente nell'approccio comunicativo.

Su questa linea, il lavoro dei docenti di LS sarà quello di fornire il maggior numero di indicazioni possibili in merito alla cultura, alla pragmatica, ai comportamenti sociali, ecc. che gli studenti potranno in un secondo momento decidere consciamente di rispettare o trasgredire. Mostrare loro un video in LS non costituirà solo un'opportunità di familiarizzare con il linguaggio extralinguistico (gesti, saluti, ecc.) o con quello colloquiale, ma avvicinerà soprattutto gli studenti ad una cultura che non conoscono, permetterà loro di entrare in un mondo che i libri di testo rappresentano solo in parte.

Dati tutti i fattori coinvolti, bisogna riconoscere che l'approccio degli studenti nei confronti di questo nuovo strumento in aula sarà sicuramente complesso da gestire e che l'analisi culturale dovrà essere guidata, ecco perché il lavoro del professore sarà di vitale importanza per la buona riuscita dell'UdA. Secondo autori come Gómez Vilches, Calvo Martínez e Amenós, l'uso di materiale cinematografico/televisivo durante le lezioni di LS offre all'alunno la possibilità di avvicinarsi a informazioni culturali che costituiscono un elemento di motivazione ulteriore per lavorare strategicamente sulle diverse competenze da sviluppare utilizzando le nuove tecnologie in modo naturale.

Come già accennato precedentemente, tutti i vantaggi elencati sinora per di più possono comportare un aumento dell'interesse e della motivazione degli studenti. Vediamo ora come motivare ulteriormente la classe grazie a questi strumenti.

Corpas Viñals (2004: 2) afferma che gli studenti sono abituati generalmente a ricevere informazioni a 360° attraverso la tecnologia: cellulare, cinema, video, DVD, Internet, ecc. Le nuove tecnologie sono sempre più accessibili e facili da utilizzare, inoltre fanno ormai parte della vita quotidiana di tutti. I giovani sono nativi digitali e ci troviamo nell'era «del *homo-videns* y el *homo-digitalis*» (Toro Escudero, 2009: 5). Utilizzare dispositivi e supporti che lo studente associa ai momenti di ozio è un altro modo per accrescere la motivazione; allo stesso modo, si introduce una componente ludica che contribuisce a spezzare la dinamica tradizionale delle lezioni, tutto ciò può avere conseguenze positive sull'interazione e la comunicazione studenti-docente grazie all'introduzione di un elemento esterno diverso dal libro di testo che rilassa il clima in classe.

D'altro canto, come sottolineato all'inizio del capitolo, i docenti cercano di attirare l'attenzione presentando materiale autentico affinché la lezione diventi più realistica. In questo caso, l'immagine fa sì che lo studente si identifichi nello spettatore della serie televisiva e tutto ciò implica una specie di sfida. In questo senso, Ruiz Fajardo (1994: 144) richiama la nostra attenzione su un aspetto legato alla motivazione degli studenti.

Al presentar situaciones interactivas completas con propósitos realistas (el estudiante ve la película, con igual propósito con que la ve el hablante nativo: enterarse de una historia, disfrutar de ella, conocer la visión de su autor sobre la realidad social que muestra, saber el desenlace o llorar y reír con los personajes), viene a cumplir precisamente una de las características esenciales que, según Widdowson (1978: 53), se debe exigir al material que se usa en enseñanza de segundas lenguas: no separar propósitos pedagógicos y propósitos realistas. El aprendiz debe contar con otro interés que el conocimiento formal de la lengua objeto para manejar los ejemplos que la instrucción formal le presenta.

Le immagini producono nello studente l'emozione, la curiosità, la sorpresa e molti altri sentimenti che influenzeranno la comprensione del video da parte della classe; questa voglia di capire e godersi lo spettacolo può rappresentare un incentivo notevole.

Oltre alla motivazione, le attività che si basano su risorse audiovisive permettono di trasmettere in modo naturale abilità comunicative di ricezione e produzione. Bustos Gisbert (1997: 94) e Pérez Basanta (1999: 372) sottolineano che le risorse audiovisive costituiscono un passo avanti rispetto agli audio in aula. Pérez Basanta afferma che la comprensione orale è una delle aree meno studiate a causa delle difficoltà che si presentano nell'insegnamento, poiché per esempio generalmente viene utilizzato un mezzo artificiale, registrazioni su cassette o CD, che a volte distorcono il suono. Se poi osserviamo questo materiale arriviamo alla conclusione che si tratta di dialoghi o attività generalmente poco naturali e verosimili; non essendo faccia a faccia con l'interlocutore, lo studente, inoltre, non ha nemmeno gli elementi non verbali (di cui sopra) a cui fare riferimento per la

comprensione, tutto ciò genera ansia e rifiuto da parte dei discenti. Nella comprensione orale non sono presenti fattori extralinguistici fondamentali per la comprensione; se lo studente riceve invece le informazioni tramite due canali, visivo e audio, possederà più dati che favoriranno l'interpretazione del messaggio. Allo stesso tempo, verrà sviluppata un'altra abilità, la comprensione audiovisiva, e sarà un esercizio più naturale, realistico e stimolante, poiché nella vita quotidiana sono rare le occasioni in cui lo studente riceve le informazioni solo tramite un canale.

Le attività svolte in classe hanno anche l'obiettivo di attivare strategie, le strategie di apprendimento sono i processi e le tecniche utilizzate dallo studente per controllare e sviluppare il proprio apprendimento in modo più efficace. Per strategie comunicative intendiamo i processi e le tecniche utilizzate dal parlante in determinate situazioni comunicative nelle quali non dispone delle risorse linguistiche adeguate o sufficienti (Fernández e Sanz, 1997: 119). Il fatto di fornire agli studenti le informazioni non verbali stimola la comprensione e incide positivamente sulle strategie di apprendimento, poiché munisce i discenti di metodi per imparare in modo più efficace (Pérez Basanta, 1999: 369). D'altronde, le dinamiche delle attività con strumenti audiovisivi generalmente promuovono lo scambio di informazioni, la negoziazione del significato, i lavori di gruppo, la cooperazione, la collaborazione e l'interazione orale, ecco perché queste risorse costituiscono un punto di partenza molto valido per attivare e applicare determinate strategie comunicative, giacché gli studenti sono più motivati a comunicare tra loro, ad interagire e a farsi capire, osservano le strategie utilizzate dai compagni, consolidano le loro conoscenze, ne aggiungono di nuove, sviluppando la loro competenza comunicativa.

Nonostante lo studente abbia evidenti limiti linguistici, potrà capire in linea generale e dedurre il significato di ciò che non gli sarà chiaro, sviluppando e applicando le sue strategie di comprensione, in modo da saperle utilizzare poi anche nelle eventuali interazioni future fuori dall'aula. Le informazioni ricevute tramite l'immagine permettono allo studente di inferire e lo stesso Ruiz Fajardo (2005) sottolinea che l'inferenza è un'importante strategia di comprensione, essenziale per stimolare l'apprendimento.

2.4.1 Raccomandazioni

Veniamo ora alle raccomandazioni legate all'uso del materiale audiovisivo in aula, poiché quando ci si interessa a questo tipo di attività le argomentazioni mosse contro questa metodologia sono spesso trite e ritrite. Passiamole rapidamente in rassegna.

Innanzitutto, la visione di un documento audiovisivo di una certa durata può essere difficile da inserire nella programmazione. Santos Asensi (2007: 6) consiglia di ricorrere alla suddivisione della serie/puntata/film o all'uso di cortometraggi, addirittura molti studiosi parlano di frammenti dai cinque ai dieci minuti (Corpas Viñals, 2004: 3), o dai due ai cinque minuti (Santos Asensi, 2007: 6). Sono moltissimi gli esperti che sostengono l'uso dei cortometraggi proprio per questa motivazione (Ontoria Peña, 2007: 3; Ramos, 2007; Soriano Fernández, 2009: 35, 42), e, in questo senso, la serie televisiva permette molte variazioni, frammentazioni, interruzioni, un valore aggiunto ulteriore di questo materiale anche rispetto ai lungometraggi. La serie televisiva lascia anche molto spazio al docente nella scelta della puntata e del tema, anche in base all'interesse, l'obiettivo, i bisogni e la durata della lezione che si vuole preparare.

Un'altra argomentazione frequente, nonostante ormai tutti gli istituti dispongano di aule *ad hoc* per la visione di materiale audiovisivo, sono i problemi tecnici. Tuttavia, anche nei casi in cui il docente ha a disposizione le infrastrutture adeguate ed è competente tecnologicamente vi è sempre la possibilità che si presenti qualche problema informatico o tecnico, proprio per questo, esiste una sorta di pregiudizio nei confronti dei mezzi tecnologici che spinge i docenti ad evitare di utilizzare questo "nuovo" materiale e a ricorrere a quello tradizionale (Bustos Gisbert, 1997: 94).

Oltre a ciò, vi sono molte problematiche legate al docente, per esempio, spesso questo materiale viene presentato come "di passaggio" senza nessuna presentazione, pianificazione precedente, o utilizzo successivo (Gómez Vilches, 1990: 247). Ci sono docenti che usano il materiale audiovisivo solo per riempire tempi morti o lezioni non preparate, senza costruire un'Unità di Apprendimento (UdA § 3.1) coerente che giustifichi pedagogicamente la proiezione in classe. Tutto ciò è la dimostrazione di una mancanza di preparazione, la diretta conseguenza della poca importanza che il docente attribuisce al materiale audiovisivo. Attualmente, il problema sembra circoscritto poiché sono molti i professionisti che sottolineano il valore e il potere pedagogico dell'audiovisivo, come possiamo verificare effettuando una breve ricerca sulla bibliografia sempre più ricca in merito; sono anche aumentati i workshop, le conferenze, gli incontri tra docenti in cui diversi professionisti intervengono per condividere i loro studi o le loro esperienze in questo campo.

D'altro canto, è indubbio il fatto che l'uso di risorse audiovisive esiga molto tempo per la preparazione e l'ideazione dell'attività da parte del docente. Oltre a selezionare il documento audiovisivo in funzione degli obiettivi, il professore deve anche pianificare precedentemente gli esercizi che devono corrispondere al livello, alle capacità e ai bisogni degli studenti. Corpas Viñals (2004: 2) ci ricorda che la pianificazione degli esercizi e delle attività va al di là della mera visione

del frammento che abbiamo scelto da proiettare in aula, ma richiede anche la trascrizione di dialoghi, la ricerca terminologica, la creazione di esercizi che motivino e non annoino, ecc. Tuttavia, lo stesso studioso aggiunge che questo lavoro attualmente è facilitato dall'enorme quantità di materiale sul mercato già dotato di guide didattiche sulle quali il professore può basarsi per strutturare la sua lezione.

Sembra superfluo precisare che l'uso di risorse audiovisive presuppone uno sforzo e un quantitativo di energia superiore rispetto alla lezione frontale o basata sul libro di testo, poiché entrano in gioco contemporaneamente diversi livelli: lessico, grammatica, cultura, fonetica, ecc. Tuttavia, gli sforzi profusi sono ricompensati dall'interesse che i discenti manifestano quando si lavora con materiale autentico e dall'aumento di motivazione e coinvolgimento della classe.

Anche gli studenti possono riscontrare alcuni problemi, primo fra tutti la difficoltà di comprensione di un materiale nato per essere rivolto a nativi (Álvarez Valadés e Gómez Sacristán, 2004: 1). Le autrici Álvarez Valadés e Gómez Sacristán fanno riferimento alla teoria dell'*input* secondo la quale l'acquisizione avviene quando i dati proposti ai discenti presentano un grado di difficoltà che supera di poco il loro livello di competenza. Secondo questa teoria, l'uso di materiale autentico sarebbe quindi controproducente o addirittura dannoso, poiché potrebbe andare a minare l'autostima dello studente esponendolo alla lingua vera e propria troppo complessa. Tuttavia, le stesse autrici affermano che il docente deve prevedere questa difficoltà linguistica e pianificare un'attività adeguata in aula rispettando il livello, i bisogni e gli interessi del gruppo classe affinché tutto vada a buon fine e permetta di raggiungere il/gli obiettivo/i prestabilito/i; ecco perché diventa importante che sia il docente che la classe abbiano chiari gli obiettivi. Inoltre, i sottotitoli possono svolgere un ruolo chiave e costituire uno strumento molto utile ai fini della struttura della lezione e della comprensione da parte degli studenti.

Precedentemente, facendo riferimento ai vantaggi delle risorse audiovisive in aula, abbiamo sottolineato che le nuove tecnologie attraggono lo studente che associa questi strumenti ai momenti di ozio; tuttavia questa può essere un'arma a doppio taglio per il docente poiché lo studente può sentirsi autorizzato ad agire come soggetto passivo e a non prestare l'attenzione adeguata. Ruiz Fajardo (1994: 142) e Bustos Gisbert (1997: 94) dichiarano che questa passività può diventare uno dei maggiori problemi legati all'uso di questi strumenti in aula. Se l'unico compito dello studente consiste nel guardare lo schermo, dopo i primi minuti di proiezione perderà la concentrazione probabilmente perché potrebbe trovarsi in difficoltà a livello linguistico e di comprensione, oppure perché non sente la pressione di un lavoro di apprendimento e vive quel momento in modo

completamente ludico. Attraverso la preparazione di attività e compiti adeguati, il docente deve spingere lo studente a concentrarsi al massimo; Corpas Viñals (2004: 2) sottolinea che la passività si scatena principalmente se il professore non propone attività sufficientemente motivanti e in grado di suscitare interesse, ecco perché è necessario mantenere il gruppo sempre attivo adattando i materiali e gli esercizi al livello e agli interessi.

In questo studio, consideriamo che i vantaggi che ci spingono ad utilizzare le risorse audiovisive in classe siano molto numerosi ma, al tempo stesso, sottolineiamo l'importanza delle raccomandazioni di cui sopra per farne un uso responsabile ed efficace. L'obiettivo di questo lavoro infatti è proprio quello di dimostrare che la visione di serie televisive in aula costituisce uno strumento didattico idoneo e che offre moltissime possibilità da sfruttare; riteniamo infatti che immagini e suono rappresentino un connubio perfetto che può aiutare il docente a presentare situazioni reali e complete in aula in modo dinamico, naturale e motivante, aiutando il discente a sviluppare una vera competenza comunicativa. Nel prossimo capitolo vedremo come utilizzare consapevolmente questo materiale.

CAPITOLO 3

3.1 Unità di Apprendimento: istruzioni per l'uso

I decreti legislativi conseguenti alla Legge 53/2003, nota come “Riforma Moratti”, hanno introdotto sul piano normativo per l'intero ciclo di formazione obbligatoria (scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo) la nozione di Unità di Apprendimento. Con questa nuova dicitura, l'antica “Unità didattica”, considerata frammentaria e sterile, tende ad eclissarsi lasciando spazio all'Unità di Apprendimento, un *unicum* integrato che tiene conto della struttura logica ed epistemologica della disciplina, della struttura cognitiva dei discenti, del contesto relazionale e logistico-organizzativo al fine di tramutare in competenze le conoscenze e abilità acquisite. Dal momento che la nostra proposta didattica è stata pensata per una classe di liceo (cioè per una istituzione del secondo ciclo), nel nostro studio utilizzeremo il termine Unità di Apprendimento (UdA). La descrizione che segue si basa sulle linee guida della Riforma e il modello proposto da Umberto Tenuta (rivistadidattica.com).

L'UdA è costituita dalla progettazione di uno o più obiettivi di apprendimento, dalle attività educative e didattiche, dalle soluzioni organizzative, dalle strategie metodologiche e dalle modalità per verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali. Le unità di apprendimento si distinguono dalle unità didattiche, perché nelle prime sono gli alunni, seppure guidati dai docenti, a scoprire i concetti, mentre nelle seconde sono i docenti che li insegnano, cioè li espongono, presentano, mostrano e dimostrano. La scuola, da luogo di insegnamento, si trasforma in ambiente di apprendimento educativo e formativo. Così, l'insegnamento si apre ad una nuova dimensione: insegnare significa mettere gli alunni nelle condizioni di scoprire i concetti. Nella lezione frontale, l'attività era quasi esclusivamente quella del docente, mentre gli alunni ascoltavano e osservavano. Nell'UdA l'accento è posto sulle attività che gli alunni svolgono per apprendere: attività di scoperta, invenzione, costruzione dei concetti, *problem solving*, *cooperative learning*. Il docente ora ha i seguenti compiti: determinare i risultati da raggiungere; esaminare lo studente e valutarne il livello effettivo di apprendimento; specificare gli obiettivi dell'insegnamento; selezionare le informazioni, i temi di studio e mettere a punto metodi e strategie; presentare allo studente attività congruenti con il livello e con gli obiettivi; dirigere e guidare le attività di apprendimento; creare situazioni che permettano di applicare ciò che è stato appreso.

Le UdA devono contenere anche obiettivi di apprendimento disciplinari, vale a dire obiettivi specifici disciplinari (o per aree disciplinari) contestualizzati in una determinata classe, in un gruppo concreto di studenti. I diversi obiettivi di apprendimento debbono assicurare ai discenti una visione unitaria del mondo umano, naturale ed artificiale. Le diverse discipline e attività educative presentano la conoscenza del mondo da diverse angolazioni specifiche che però devono ricomporsi nel soggetto che apprende. Gli obiettivi di apprendimento devono comprendere, non solo conoscenze ma anche capacità e atteggiamenti (sapere, saper fare e saper essere).

Le situazioni formative basate sui “compiti di realtà” sono uno tra i modi possibili per rendere concreto l’apprendimento nella didattica quotidiana. Si tratta di “compiti”, o meglio processi di lavoro, che chiedono agli alunni di cimentarsi in situazioni che hanno attinenza con la realtà, li inducono a riconoscere l’utilità delle conoscenze e delle abilità che stanno apprendendo, a scomporre i contenuti delle discipline e ricomporli intorno ad azioni che devono compiere. I “compiti di realtà” producono competenze: quelle funzionali attinenti alle conoscenze disciplinari, e quelle trasversali che hanno a che vedere con la capacità di osservare, valutare, progettare e lavorare insieme agli altri. Questo metodo consente ai docenti una “valutazione autentica” attraverso l’osservazione dei processi e dei comportamenti.

Sono diverse le attività che si possono svolgere: presentazione di contenuti culturali, verifica della comprensione dei testi (scritti o orali), applicazione e/o rielaborazione delle conoscenze, ricerche guidate, lavori di gruppo, esercitazioni pratiche, attività laboratoriali, conversazioni/dibattiti, visite guidate, produzioni (scritte o orali). Così come diversi sono i metodi che si possono adottare: lezioni frontali, lavori in piccoli gruppi o individuali, ricerche, scoperte guidate, conversazioni guidate, *brain storming*, *role plays*, attività laboratoriali (ricerche e/o esperimenti), *problem solving*, apprendimento cooperativo (*cooperative learning*), dibattiti, giochi e simulazioni, lavoro personalizzato e/o semplificato per alunni in difficoltà di apprendimento.

Per quanto riguarda gli spazi, possono essere i più disparati: l’aula della classe, aule speciali, l’aula di informatica, la palestra, la mensa, il corridoio, l’atrio, il cortile, ambienti diversi da quello scolastico (gite). I mezzi e gli strumenti variano a seconda dell’attività: il libro di testo, testi di consultazione, attrezzature e strumenti tecnici, materiale di facile consumo, materiali multimediali, laboratori, sussidi audiovisivi, attrezzature e strumenti ginnici.

Inoltre, le UdA devono specificare anche le modalità, i criteri e gli strumenti di verifica. La valutazione acquista un valore determinante all’inizio, durante e alla fine delle Unità di Apprendimento. All’inizio, serve per progettare le UdA; durante l’UdA, serve per monitorare le

attività degli studenti e aiutare nel modo più opportuno; alla fine, sia per conoscere i risultati conseguiti e per progettare eventualmente gli interventi di recupero che si dovessero rendere necessari oltre alle contemporanee attività di approfondimento per gli alunni che non avessero bisogno del recupero, sia per progettare le nuove unità di apprendimento. Come è noto, la valutazione assume sempre carattere formativo: non si valuta mai per giudicare, sanzionare, premiare o punire, ma sempre per educare ed aiutare ad apprendere. Le modalità di osservazione e verifica possono essere: questionari, produzione di testi, saggi brevi, dettati, riassunti, lettere, problemi, esperimenti, test, esercitazioni individuali o in gruppo, relazioni, prove grafiche, prove pratiche, interrogazioni, osservazione diretta, grafici/tabelle/mappe, osservazioni del comportamento, realizzazione di cartelloni di sintesi, prove diversificate per alunni in difficoltà di apprendimento. La valutazione potrà essere diagnostica, formativa, certificativa o orientativa; ma sarà sempre trasparente, non sanzionatoria e non selettiva.

3.1.1 UdA incentrata su risorse audiovisive

Una volta chiarita la questione terminologica e approfondita l'UdA a livello generale, nella nostra Unità, nello specifico, è necessario tenere conto di diversi fattori legati alla nostra sperimentazione. È bene sottolineare ora alcuni aspetti chiave da tenere sempre in considerazione qualora si decidesse di sviluppare UdA *ad hoc* incentrate sulla visione di una fiction in aula. Tutti questi fattori fungeranno anche da linee guida per la progettazione e lo svolgimento della nostra UdA.

In primo luogo, è necessario che gli studenti siano considerati veri e propri spettatori della fiction e, in quanto tali, agiscano come fruitori attivi della lingua spagnola attivando diversi processi cognitivi per ottenere una piena comprensione di quanto avviene nella puntata. Nonostante gli studenti non abbiano una competenza linguistica né comunicativa che permetta loro di cogliere appieno ogni riferimento, dialogo e/o termine, in questo caso, sono agevolati dalle immagini che scorrono sullo schermo, dai toni utilizzati, dalla gestualità dei personaggi e da molti altri fattori che permettono di inferire quanto accade a prescindere dal codice linguistico utilizzato.

In secondo luogo, il mezzo scelto – la fiction –, permette allo studente di confrontarsi con un mezzo di comunicazione non convenzionale nella LS ma noto nella loro madrelingua, questa familiarità permetterà loro di avvicinarsi con un approccio più “ludico” e sereno all'attività svolta, oltre a farli entrare in contatto con la cultura della società spagnola. Inoltre, la fiction necessita, come accennato precedentemente, di un approccio “attivo” degli studenti che non possono limitarsi ad una visione passiva della puntata. Dato ciò, il modello didattico scelto sarà teorico-pratico e dovrà basarsi sugli studenti mettendo al primo posto, oltre al materiale proposto dal docente, le reazioni e le interazioni

impreviste tra gli studenti. In questo senso, l'approccio alla didattica sarà dunque di tipo comunicativo e cooperativo, un approccio che vede il docente come l'esperto in materia, non il detentore infallibile del sapere che trasmette con lezioni frontali, ma la guida che conduce la classe verso gli obiettivi stabiliti e che permette allo stesso tempo dei "cambiamenti di rotta" indotti dagli spunti e dalle interazioni tra gli studenti al fine di realizzare un percorso formativo efficace. Nel fare ciò, il docente dovrà tenere sempre a mente che il gruppo di discenti è formato da studenti diversi, ciascuno con i propri bisogni, le proprie potenzialità e i propri limiti, proprio per questo nel nostro caso scegliamo una docenza più interattiva e dinamica, che stimoli e coinvolga gli studenti in quanto protagonisti attivi della loro lezione al fine di far sviluppare agli apprendenti non solo una competenza linguistica, ma anche pragmalinguistica e sociopragmatica. A tal proposito, come già anticipato precedentemente, l'approccio che adotteremo sarà quello «comunicativo orientato all'azione» (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 239), un approccio in cui la lingua diventa lo strumento per soddisfare il desiderio di comunicare in determinate situazioni a seconda dell'area di interesse. Tali aree, secondo il Quadro Comune Europeo di riferimento, sono: personale, pubblico, professionale, educativo. Ogni sfera d'azione sarà scelta a seconda degli studenti coinvolti: nel nostro caso, l'area professionale non sarà inclusa. Le situazioni saranno selezionate dal docente che dovrà saper presentare in modo adeguato e fruibile i testi: luoghi, persone, istituzioni, oggetti, azioni.

Una volta stabiliti questi assunti fondamentali per il nostro studio, osserviamo più da vicino la metodologia utilizzata e i criteri di selezione della nostra UdA.

3.2 I criteri di selezione

Prima di pianificare e pensare alle attività, dobbiamo decidere che tipo di materiale utilizzeremo: un cortometraggio, un lungometraggio, una serie televisiva, una sola puntata, uno spezzone, qualche scena, ecc. In questo lavoro è imprescindibile considerare il tempo a disposizione (2 ore di lezione) e attenersi agli obiettivi che ci siamo prefissati e che vedremo più nel dettaglio nel prossimo capitolo.

Innanzitutto, nonostante le caratteristiche in comune tra il cinema e le serie televisive, le sfide di una narrativa televisiva sono molto diverse da quelle di un film. Alcune differenze riguardano la produzione (il copione per esempio), mentre altre hanno a che vedere con la storia (coordinate temporali, temi, ecc.). I temi ridondanti e la struttura della serie televisiva la trasformano nel genere perfetto per il nostro studio e per un dramma familiare come quello di *Cuéntame cómo pasó* (§

3.4) che, oltre a raccontare la storia di una famiglia, presenta anche una versione della Storia del Paese in un periodo cruciale. Nella serie, la tecnica narrativa per eccellenza è la voce narrante che, nel nostro caso, apre e chiude gli episodi e offre riflessioni e/o commenti che aiutano lo spettatore ad essere sempre a conoscenza della cornice all'interno della quale si sviluppano i fatti raccontati. Inoltre, il fattore "tempo" nella serie è un elemento molto importante poiché tramite il meccanismo di attesa e posticipo al pubblico restano molti nodi irrisolti e domande aperte che lo spingono ad assistere alla puntata successiva; allo stesso modo, nella nostra sperimentazione, abbiamo pensato che anche gli studenti potessero essere coinvolti da questo meccanismo affezionandosi poi alla storia ed essendo portati ad un'esposizione sempre maggiore alla lingua. L'identificazione stabilita attraverso il rapporto con la serie riduce la distanza tra gli studenti e la lingua, spingendoli ad avvicinarsi al codice tramite un mezzo così piacevole e in modo del tutto naturale.

Una volta scelto il tipo di materiale cinematografico (nel nostro caso uno spezzone di una puntata di una serie televisiva), dobbiamo chiederci come possiamo sfruttare al meglio quel materiale rispetto al gruppo e agli obiettivi. La nostra scelta deve andare al di là del mero gusto cinematografico o delle preferenze televisive, poiché le priorità sono altre. Come affermato da Amenós Pons (1999: 770), in primo luogo dobbiamo riflettere sulle capacità (il livello di comprensione, le conoscenze linguistiche e culturali degli studenti), successivamente dobbiamo tenere conto dei bisogni e dei gusti dei discenti; possiamo anche negoziare con loro la scelta della puntata o della serie, presentando loro brevemente i contenuti e altri aspetti che possono risvegliare il loro interesse. Tuttavia, fino a che punto i nostri studenti sono consapevoli dei benefici che il materiale audiovisivo avrà sul loro apprendimento? Come possono valutare idonea o meno una puntata? Come già analizzato in precedenza, anche in questa fase preliminare è il docente che, in ultima analisi, sceglierà o scarterà il materiale. In questo senso, ricordiamo che se scegliamo in modo arbitrario o senza basi solide, difficilmente la lezione sarà redditizia e avrà successo. Dato ciò, è necessario tener conto di una serie di fattori come il profilo degli studenti, le possibili difficoltà e l'inserimento del materiale nella programmazione.

In merito al profilo degli studenti, secondo Amenós Pons il docente deve considerare i seguenti aspetti:

- 1) il tipo di contatto che gli studenti hanno avuto in precedenza con la lingua e con la cultura obiettivo, vale a dire l'intensità e la durata del contatto, non solo in passato ma che probabilmente potrebbero avere in futuro a seconda dei progetti e degli obiettivi di ogni studente;

2) la cultura di appartenenza degli studenti e il grado di vicinanza e familiarità con la cultura obiettivo è fondamentale poiché potrebbero mancare riferimenti culturali o potrebbe prodursi uno shock culturale. In questo senso, è bene sottolineare che è meglio non lavorare con materiale che potrebbe urtare la sensibilità della classe poiché non dobbiamo mai perdere di vista che il nostro obiettivo primario in quanto professori è sempre pedagogico e informativo;

3) l'età dei discenti, poiché in generale le serie possono rivolgersi prevalentemente ad un determinato pubblico o ad una determinata fascia d'età; questo fattore influenza l'interesse per le tematiche, i problemi, i conflitti o la preferenza per alcuni generi (ovviamente questo aspetto ha delle ripercussioni sull'assimilazione della lezione da parte degli studenti);

4) le esperienze precedenti degli studenti; in effetti le conoscenze in merito al linguaggio audiovisivo o le abitudini degli studenti in quanto spettatori potrebbero condizionare la loro recettività (Amenós Pons, 2003: 126); l'attitudine all'apprendimento è determinante poiché coloro che non hanno mai lavorato prima con materiale audiovisivo in aula possono ignorarne il valore pedagogico o non considerare le aspettative del docente, tutto ciò può influenzare l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'attività svolta. A volte spetterà al docente rendere consapevoli gli studenti del fatto che la visione in aula durante la lezione di lingua non costituisce una parentesi ludica ma un'attività ulteriore che presuppone la loro partecipazione attiva; questa sensibilizzazione risulta estremamente importante e va chiarita prima di iniziare l'attività per garantire il massimo risultato (Amenós Pons, 1999: 771).

Per quanto riguarda le possibili difficoltà, il docente deve prevedere gli ostacoli che potranno frapporsi lungo il percorso della lezione e trovare soluzioni concrete a questi inconvenienti; qualora questo non fosse possibile, il materiale scelto non sarà quello più opportuno e probabilmente bisognerà cambiarlo. Amenós Pons evidenzia una serie di problemi specifici che potrebbero condizionare la nostra scelta:

1) la mancanza di informazioni sui riferimenti storici o culturali: il docente dovrà in questo caso introdurre il tema e sondare il terreno per capire quali sono le conoscenze degli studenti in merito, a questo punto potrà fornire le informazioni mancanti o approfondirle con una serie di attività che implicino la partecipazione attiva della classe (ricerche, approfondimenti, esposizioni orali, analisi, ecc.);

2) problemi legati alla trama: è più semplice capire le storie lineari con un'unica trama rispetto ad altre; se lavoriamo con sequenze isolate o senza dare le giuste informazioni agli studenti, si

potrebbero verificare delle incomprensioni, in tal senso risulta più efficace lavorare con frammenti corti ma completi o che abbiamo una certa autonomia (Amenós Pons, 2003: 127);

3) situazioni o personaggi complessi: dobbiamo cercare di fare in modo che la sequenza da noi scelta renda chiari i personaggi, le loro azioni, le situazioni, i rapporti e i loro comportamenti; se così non fosse, sarà necessario soffermarsi anche su questo punto con gli studenti per evitare che si sentano disorientati;

4) difficoltà legate al lessico: è necessario considerare la complessità delle forme linguistiche, il gergo o il vocabolario specifico, le varietà linguistiche, il tipo di discorso ed infine l'espressione di idee astratte che risultano più difficili da capire poiché non sono temi del quotidiano. Possiamo risolvere questi problemi creando attività *ad hoc* sul lessico che presentino, chiariscano, favoriscano la comprensione dei vocaboli necessari alla comprensione; oppure, possiamo spingere la classe ad utilizzare le strategie di inferenza prestando attenzione al contesto e alle parole che già conoscono al fine di non consegnare ai discenti un lessico già "pronto al consumo" ma promuovendo il lavoro di ragionamento e deduzione (Amenós Pons, 2003: 127). Altri fattori che possono inficiare la comprensione sono la dizione degli attori, la velocità, la pronuncia, l'accento marcato o l'uso di varianti diatopiche, in questo caso il docente dovrà intervenire precedentemente onde evitare che si creino complicazioni (Rojas Gordillo, 2001);

5) difficoltà legate alla densità visiva o sonora: i mezzi audiovisivi permettono allo studente di ricevere le informazioni attraverso il canale visivo e sonoro, il primo costituisce un grande sostegno alla comprensione del messaggio, tuttavia dobbiamo considerare che un eccesso di elementi visivi o sonori può deconcentrare la classe soprattutto quando i personaggi, i rumori, i colori, le voci, la musica, gli oggetti, ecc. si sovrappongono;

6) difficoltà legate ad aspetti tecnici: dobbiamo sempre considerare la migliore o la peggiore qualità degli strumenti tecnici o dell'acustica della sala, perché sono tutti elementi determinanti per la comprensione (Amenós Pons, 2003: 126; 1999: 772).

Lo stesso Amenós Pons presenta un questionario completo utile al docente per capire se il materiale è idoneo alla lezione. Di seguito il questionario a cui ci siamo ispirati anche se nel nostro caso alcune domande devono essere riadattate all'uso specifico delle serie televisive.

Historia, estructura y trama.

- ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?

En algunos casos el profesor puede desconocer las respuestas a algunas preguntas (por ejemplo, a las que se refieren a las condiciones materiales de la sala y el equipo que se utilizarán para un hipotético visionado). Tendrá entonces que eliminar dichas preguntas, o no tenerlas en cuenta al contar el total de respuestas afirmativas y negativas.

- Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador?
- Si se trata de un filme completo, ¿se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? Si se trata de una secuencia, ¿se encadenan sus partes (acciones, temas de conversación...) de forma lógica y coherente?
- ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados?
 - ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el aprendiente pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)?
 - ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del aprendiente situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?

Personajes.

- ¿Están descritos los personajes de manera clara?
- ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano?
- ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?

Tipo(s) de lengua utilizado(s).

- ¿Predominan en el filme (o en la secuencia) las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)?
- Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez?
- ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?
- ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias?
- ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?
- ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?
- ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?

Integración de palabra, sonido e imagen.

- Las imágenes de la película o secuencia, ¿ayudan a entender lo que pasa?
- Si se trata de un filme completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye esta sin (o casi sin) palabras?
- ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?

Soporte material.

- ¿Tiene la película (o la secuencia) subtítulos?
- ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?
- ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)?
- ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido?
- ¿La acústica de la sala es buena?
- ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

(Amenós Pons 1999: 776-779)

L'inserimento del materiale audiovisivo nella programmazione, come già anticipato precedentemente, è un altro punto essenziale. La maggior parte dei docenti utilizza questo materiale come "supporto" per affrontare altri contenuti: presentare o applicare praticamente contenuti grammaticali nel contesto, mostrare con esempi concreti l'uso di strutture già spiegate, affrontare aspetti sociali o pragmatici, esercitare le abilità comunicative partendo da attività di discussione, testi scritti o dibattiti, introdurre e imparare nuovi vocaboli, allenare il processo di inferenza, ecc. Tuttavia, oltre a quelli appena citati, esistono altri modi per sfruttare il valore didattico di un film o di una serie televisiva. Rojas Gordillo (2001) afferma che queste risorse possono essere inserite nella programmazione in diversi modi a seconda dell'obiettivo che ci siamo prefissati. Se il nostro lavoro mira a avvicinare lo studente alla cultura del paese nel quale si parla lo spagnolo, si possono organizzare cineforum o cicli di puntate per una fiction come attività culturale supplementare coinvolgendo gli studenti anche nel lavoro precedente alla visione: selezione, preparazione del materiale, stesura di schede tecniche, ricerche approfondite o generiche, ecc. (cfr., ad esempio, Santos Asensi 2007; Rojas Gordillo 2001; Amenós Pons 2003).

Ad ogni modo, qualunque sia la modalità scelta per includere la visione di materiale audiovisivo nella programmazione, l'importante è rendere redditizio l'interesse destato negli studenti e fare in modo che questi ultimi interpretino il "nuovo" mezzo come un modo per continuare ad imparare anche fuori dalla scuola.

3.3 Le attività didattiche

Una volta scelto il materiale audiovisivo, dopo averlo valutato, analizzato e aver deciso che è appropriato per i discenti e dopo aver stabilito gli obiettivi del nostro lavoro, dobbiamo sfruttarlo nel modo migliore costruendo passo dopo passo l'UdA che proporremo.

Gómez Vilches (1990-1994: 250) suggerisce una scheda di lavoro che può fungere da supporto al docente per pianificare l'UdA. Questa scheda contiene i criteri da tenere in considerazione: il livello dei discenti, la durata della sequenza, gli obiettivi, le fasi di lavoro, le attività (del docente o della classe) e il tempo stimato. Sulla stessa linea, Amenós Pons (1999: 779) stabilisce una serie di domande più precise che deve porsi il docente e che saranno utili per programmare l'UdA in modo coerente in funzione dei destinatari, dei loro bisogni, degli obiettivi, del tempo e della programmazione:

- ¿Cuánto tiempo vamos a dedicar a la(s) actividad(es) o tarea(s)?
- ¿Cómo vamos a integrarla(s) en nuestra programación de aula?
- En nuestra situación y con nuestros objetivos, ¿es preferible trabajar con una película completa o con uno o varios fragmentos?
- ¿Qué lugar va a ocupar el visionado de la película o secuencia en la serie de actividades que pensamos desarrollar? ¿Cómo vamos a introducir dicho visionado?
- ¿Qué van a hacer exactamente los alumnos con la película o secuencia(s)?
- ¿Qué actividades son necesarias o pertinentes antes y después del visionado?
- ¿Qué materiales de trabajo y de apoyo se necesitan?
- ¿Vamos a realizar algún tipo de evaluación o seguimiento? ¿Cuándo y cómo?

Come affermato in precedenza, uno dei rischi maggiori quando si usa materiale audiovisivo è quello di avere una classe di spettatori passivi, in tal senso, il docente dovrà costruire attività che durante tutta la visione (prima, durante, dopo) sollecitino gli studenti a mantenere alta l'attenzione. Dobbiamo tenere presente che queste attività devono aiutare la classe a capire e ad assimilare meglio ciò che vedrà, sta vedendo, ha visto, per questo le attività non devono costituire un momento di difficoltà o un ostacolo ulteriore.

3.3.1 Attività pre-visione

Prima di passare alle attività vere e proprie analizziamo nel dettaglio gli obiettivi di questa fase, poiché le attività saranno in funzione di questi ultimi:

1) Capire il grado di interesse nei confronti del tema da parte degli studenti, motivare e risvegliare la curiosità, contestualizzare la sequenza audiovisiva e creare aspettative: in questa fase un buon punto di partenza potrebbe essere quello di presentare la serie televisiva, commentarne la locandina,

mostrare qualche fotogramma delle puntate oltre alle fotografie dei protagonisti, commentare il titolo, ascoltare la sigla, vedere qualche spezzone o le prime scene della serie;

2) Far entrare in contatto lo studente con il materiale che presenteremo affinché gli diventi familiare: è possibile introdurre materiali supplementari come critiche, dati sulla popolarità della serie, biografie, percorsi professionali degli attori o del regista, un riassunto della puntata che verrà proiettata, ecc. Oppure, come proposto da Gómez Vilches (1990-1994: 250), coinvolgere gli studenti affinché approfondiscano le loro conoscenze sulla serie tramite alcune ricerche sugli attori, sulla storia, sulle tematiche, ecc. per poi esporre oralmente i risultati e condividerli con i compagni;

3) Attivare i riferimenti socioculturali: verificare se gli studenti hanno tutte le informazioni necessarie per capire i riferimenti storici, sociali o culturali; un qualsiasi stimolo visivo, un questionario, una domanda concreta e diretta sulla tematica su cui verterà la puntata;

4) Fornire supporto linguistico: permettere agli studenti di avere tutti gli strumenti lessicali e grammaticali ripassando o presentando nuovi argomenti che appariranno nella sequenza; magari consegnando loro una scheda di lessico, oppure analizzando le nuove forme linguistiche/grammaticali nel contesto in cui vengono utilizzate;

5) Presentare gli obiettivi e le attività alla classe: prima della visione il docente deve ricordare agli studenti che devono essere spettatori attivi e fornire loro indicazioni chiare su cosa osservare, su quali aspetti soffermarsi, sulle aspettative che il docente ha; al tempo stesso, è importante non creare frustrazioni negli studenti dovute alla mancata comprensione, il professore deve quindi evidenziare che non è essenziale capire tutto ma avere una visione d'insieme nella quale più si capisce meglio è, ma se qualcosa non risulta chiaro si analizza durante o dopo la visione in modo più approfondito.

In questa fase pre-visione si possono proporre anche attività creative in cui gli studenti devono immaginare cosa può accadere nella puntata (oralmente o per iscritto); oppure fare un *brainstorming* sul lessico utile per una determinata tematica; o ancora, presentare loro una *storyboard* con immagini nelle quali riordinare gli eventi o la scena. Tutte queste attività permettono di sviluppare strategie individuali o di gruppo che risulteranno utili agli studenti sia nel contesto scolastico che nella vita quotidiana.

3.3.2 Attività durante la visione

Come abbiamo ripetuto più volte, durante la visione è d'uopo mantenere sempre alta l'attenzione della classe e far rimanere concentrati gli studenti; in questo senso, è importante che i discenti capiscano le attività da svolgere prima della proiezione affinché dispongano di tempo a sufficienza per portarle a termine.

Sono diverse le attività che vengono proposte durante la visione della sequenza, vediamo alcune:

- 1) prendere nota del linguaggio: espressioni colloquiali, segnali discorsivi, elaborare liste di parole legate al tema principale, organizzare mappe concettuali, ecc.;
 - 2) associare i dialoghi consegnati dal docente in una scheda alle scene che si stanno guardando;
 - 3) doppiare le scene;
 - 4) completare una scheda con le informazioni sui personaggi e la storia;
 - 5) rispondere ad un quiz vero o falso su ciò che sta accadendo;
 - 6) prendere appunti su ciò che accade perché successivamente bisognerà riassumere quanto visto;
 - 7) osservare una scena in pausa e immaginare cosa accadrà dopo;
 - 8) riordinare un dialogo di una scena;
 - 9) a coppie: un compagno ad occhi aperti e l'altro chiusi, il primo narra la scena in lingua al secondo;
 - 10) elaborare una lista di oggetti presenti nella sequenza;
 - 11) completare le battute vuote o indovinare le parole mancanti di un dialogo;
 - 12) scrivere il copione di una determinata scena proiettata senza audio;
 - 13) paragonare diverse scene della sequenza;
 - 14) segnare le espressioni linguistiche non note;
- ecc.

3.3.3 Attività post-visione

Dopo la proiezione, a seconda degli obiettivi prefissati, si possono articolare altre attività per esercitare le abilità orali o scritte con attività di dibattito, produzione, opinione, comprensione, ecc. come:

- 1) riassumere quanto visto;
- 2) rispondere ad un quiz a risposta aperta, multipla o di vero falso sui contenuti della sequenza;
- 3) rispondere ad un quiz sulla comprensione di determinate espressioni linguistiche;

- 4) approfondire precise strutture grammaticali analizzandole nel contesto in cui sono state utilizzate;
 - 5) simulare in gruppo alcune sequenze o scene viste;
 - 6) scrivere una critica alla serie;
 - 7) inventare un finale alternativo o proseguire la storia dando libero sfogo alla creatività;
 - 8) dibattere su alcune tematiche trattate nella sequenza;
 - 9) se è stato proiettato solo il finale della puntata, inventare l'inizio della storia o viceversa;
 - 10) leggere commenti o critiche della serie e scambiarsi opinioni;
 - 11) scrivere una lettera a uno dei protagonisti;
 - 12) analizzare gli aspetti culturali sempre da un punto di vista interculturale;
 - 13) simulare interviste ai personaggi della serie;
 - 14) pensare alla puntata successiva e inventare a gruppi un nuovo copione;
 - 15) nel caso in cui siano presenti canzoni o testi letterari, analizzarli insieme;
 - 16) analizzare la pragmatica, il linguaggio verbale, non verbale, para verbale;
- ecc.

Quest'ultima fase, ovviamente, può costituire un'ottima opportunità di osservazione, analisi, riflessione e applicazione di elementi grammaticali, lessicali e funzionali, verificando le abilità degli studenti e soffermandosi sui punti salienti scelti dal docente. Il vantaggio è che tutto ciò può essere fatto in modo totalmente contestualizzato, analizzando anche le strategie attivate dagli studenti.

Inutile ribadire che le attività pre, durante e post-visione sono potenzialmente infinite o limitate solo dalla creatività e dalla motivazione dell'insegnante. Infine, l'autovalutazione può essere un valido metodo per trasmettere agli studenti l'importanza dei benefici di questo materiale e per sensibilizzarli sul fatto che la proiezione di materiale audiovisivo può rappresentare uno strumento prezioso nella fase di insegnamento-apprendimento in aula ma anche davanti alla loro televisione o al loro pc di casa.

3.4 *Cuéntame cómo pasó*

Come già evidenziato precedentemente, il punto di partenza per l'organizzazione e la progettazione dell'UdA è l'analisi delle capacità, i bisogni e i gusti della classe, ovvero il profilo degli studenti e del gruppo in generale. Nonostante disponessimo di questi dati grazie agli intensi scambi con la docente di ruolo della classe, dobbiamo riconoscere che inizialmente la selezione della serie concreta e della puntata adatta alla classe hanno generato diversi dubbi; da una parte, il materiale

doveva essere sufficientemente rappresentativo della realtà televisiva e sociale spagnola, ma dall'altra doveva anche essere utile ai fini dell'apprendimento e della presentazioni di alcuni aspetti culturali specifici. Inoltre, doveva rispondere ai bisogni e alle preferenze degli studenti, motivarli e risvegliare il loro interesse, la loro curiosità e la motivazione affinché partecipassero attivamente alla lezione; infine, voleva essere un primo approccio con la serie televisiva spagnola che motivasse i discenti ad utilizzare anche autonomamente in futuro questo materiale come strumento alternativo di apprendimento.

Precedentemente avevamo già argomentato l'applicabilità e la validità di questo materiale e di UdA che includevano la proiezione di puntate di serie televisive in aula grazie a studi precedenti sul fenomeno ed eravamo altresì consapevoli dell'accuratezza necessaria in questo caso dovuta alla ricerca legata a questa "sperimentazione".

La Spagna vanta un'offerta televisiva ricca e ben fornita con serie e programmi di grande successo che spesso oltrepassano addirittura i confini nazionali per arrivare al grande pubblico internazionale, al pari di molte serie televisive statunitensi. In questo ampio ventaglio di possibilità abbiamo scelto di concentrarci sulla serie *Cuéntame cómo pasó*, una fiction spagnola adattata anche alla realtà italiana nella versione *Raccontami* (molto discorde e meno riuscita dell'originale).

La serie scelta, giunta alla sua XVII edizione, è di carattere storico-drammatico e va in onda su RTVE dal 2001 con un ottimo *share* tra il 20 e il 30 per cento. *Cuéntame* inizia a narrare gli eventi storici dall'aprile del 1968 e presenta la Spagna contemporanea attraverso le peripezie di una famiglia di classe media, gli Alcántara, che vivono giorno dopo giorno la trasformazione della Spagna Franchista in una democrazia moderna. Come moltissime altre famiglie spagnole dell'epoca, negli anni cinquanta gli Alcántara emigrano a Madrid dal loro paese natale Sagrillas (in Castiglia-La Mancia), con la speranza di trovare nella capitale migliori opportunità per il futuro della famiglia. Antonio, il padre di famiglia, la mattina lavora come fattorino presso il Ministero delle Politiche Agricole Ambientali e Forestali, mentre nel pomeriggio lavora nella sua azienda. Nella prima stagione la madre, Mercedes, mostra la sua passione per il cucito, successivamente, grazie al suo talento, apre un negozio di abbigliamento nel quartiere, attività che è costretta a chiudere e, in seguito, verrà assunta in un'agenzia immobiliare. Entrambi, con il susseguirsi delle stagioni, tuttavia cambieranno spesso attività lavorativa.

Negli anni sessanta la Spagna vive una rivoluzione economica che cambia totalmente il paese; il turismo e l'industrializzazione fanno sì che lo stile di vita di milioni di spagnoli migliori sensibilmente. Nel 1968, gli Alcántara sono una famiglia felice che può permettersi la prima

televisione e le prime vacanze al mare. Per quanto riguarda gli altri protagonisti, la nonna, Herminia, incarna il passato e il mondo rurale; il cambiamento all'interno della famiglia invece è rappresentato dai figli. La più grande, Inés, si ribella alla società del tempo, per ragioni politiche è costretta a trasferirsi all'estero; suo fratello Toni è il primo universitario della famiglia, lavora come giornalista e rappresenta la generazione che nel 1975 renderà possibile la Transizione politica; Carlos ha solo otto anni quando inizia la serie ed è il narratore delle peripezie della famiglia presentate con la sua ingenuità e il suo senso dell'umorismo; la più piccola, María, nasce più tardi, poco prima della morte di Franco. Con la morte del dittatore Francisco Franco nel 1975, ha inizio uno dei periodi politici più emozionanti della Storia spagnola. La democrazia coincide con la realizzazione professionale di Antonio Alcántara che è diventato un piccolo imprenditore. Attraverso lo sguardo del figlio adolescente Carlos, assistiamo alla sfida che devono affrontare i protagonisti: abbandonare i valori tradizionali per lasciare spazio alle novità e alle nuove prospettive del paese.

Attimi e periodi della Storia si intrecciano alla vita dei personaggi attraverso le immagini degli archivi storici, il regista infatti inserisce i protagonisti all'interno di una cornice storica precisa grazie all'uso di fotografie o documenti autentici dell'epoca, tutto ciò conferisce alla serie un'impressionante vicinanza alla realtà e uno straordinario potere persuasivo. La minuziosa ricostruzione storica ha un effetto nostalgico sul pubblico che, grazie a questa cornice (ambientazione, decorazione, *look*, colonne sonore, interviste, documentari, telegiornali, ecc.), recupera una memoria collettiva che fa rivivere agli spagnoli la loro Storia in modo verosimile e divertente attraverso le puntate. Inoltre, la presenza di studi sulla serie in oggetto (come Martín Oller, A.; Barredo Ibáñez, D., 2012; o Rueda Laffond, J. C.; Guerra Gómez, A., 2009) sottolinea l'importanza della stessa per la popolazione spagnola e mostra l'impronta profonda che ha lasciato nel Paese.

In *Cuéntame* sono diverse le tematiche affrontate: la Transizione spagnola, il ruolo dei mass media, la struttura familiare, il femminismo, il nazionalismo, il terrorismo, l'identità nazionale, la memoria storica, tra gli altri. L'obiettivo didattico della serie è chiaro già dal titolo (il verbo "*contar*" spagnolo è il nostro "raccontare"): si narrerà la storia dello sviluppo sociale, culturale e politico della Spagna attraverso un dramma familiare nello sfondo dei fatti storici di diversi decenni. La dinamica dei rapporti familiari è la metafora del cambiamento politico del Paese (la Transizione alla democrazia) e questa scelta è giustificata dalla retorica nazional-cattolica del Franchismo che vedeva la famiglia come la base dell'ordine e dell'unità dello Stato. Inoltre, come afferma Agnes Heller (1990), è proprio in seno alla famiglia che nascono i cambiamenti strutturali

che permettono la transizione da una cultura tradizionale ad una cultura moderna. Parimenti, è evidente l'obiettivo ideologico della serie, vale a dire quello di iniziare a creare una narrativa nazionale partecipando alla ricostruzione della Spagna dalla dittatura alla democrazia. Con la chiave di lettura allegorica della famiglia in quanto nazione siamo testimoni della divisione ideologica della società spagnola legata a temi quali le classi sociali, le comunità autonome, i problemi intergenerazionali, questioni di genere ecc. Gli elementi della vita quotidiana della famiglia — banchetti, lavori domestici, professioni, preoccupazioni della vita di tutti i giorni, conflitti, riti religiosi, ecc.— sui quali si basa la struttura narrativa di ogni episodio diventano i cosiddetti “signos de la cultura nacional” (Bhabha, 2002: 297).

La routine degli Alcántara come riflesso della cultura spagnola include riti come pranzi e cene di famiglia nei quali la figura paterna è sempre dominante a tavola. Questa sceneggiatura accentua la struttura sociale dominante con il padre di famiglia autoritario che simbolizza il capo dello stato a livello politico. Dai personaggi femminili ci si aspetta obbedienza alla volontà dell'uomo di casa e sacrificio per raggiungere le proprie ambizioni professionali. Con la riforma della maggiore età promulgata dal regime di Franco nel 1972 e la corrente femminista in evoluzione a livello internazionale, Mercedes, rappresentante della donna spagnola dell'epoca, acquisisce diritti civili e più peso nella dinamica coniugale. Attraverso gli Alcántara, la tele-narrativa offre un esempio dell'istituzionalizzazione delle nuove abitudini sociali in Spagna negli anni 70: l'entrata della madre di famiglia nel mondo del lavoro e all'Università, il controllo delle nascite, i rapporti pre-matrimoniali, il divorzio, le famiglie monoparentali e i rapporti genitori-figli. La riscrittura della storia del cambiamento politico, sociologico e culturale offerta da *Cuéntame* riflette il pluralismo ideologico della popolazione spagnola. Nella sua rappresentazione del passato *Cuéntame* non lascia spazio all'omogeneità culturale, ma si concentra sul gioco tra le forze antagoniste e l'articolazione di una polifonia ideologica.

Tra gli eventi storici rappresentati durante la serie ricordiamo: il Processo di Burgos del 1970, l'assassinio del Presidente del Governo franchista Luis Carrero Blanco nel 1973, la Rivoluzione dei Garofani in Portogallo e la formazione di *Junta Democrática* nel 1974 (una coalizione di forze politiche, sociali e sindacali che si opponevano alla dittatura franchista di cui fanno parte numerosi partiti politici e personalità di spicco), la morte di Franco nel 1975, il referendum di ratifica della Costituzione del 1978, la fondazione del partito *Unión de Centro Democrático* (una coalizione politica e successivamente un partito politico [spagnolo](#) di [centro](#), il cui leader fu [Adolfo Suárez](#)) e le prime elezioni democratiche nel 1977, le dimissioni di Suárez e il 23F (il colpo di Stato militare fallito nel 1981), tra gli altri. Attraverso questi fatti storici, le figure politiche dell'epoca e altri

elementi come la gastronomia, la geografia, il linguaggio colloquiale, le cerimonie tradizionali ed altri aspetti culturali del Paese, i telespettatori si riconoscono nelle vicende narrate e rivivono parte della loro Storia/storia. L'ampio contesto storico fa da cornice ad alcuni *leitmotivs*: i rapporti matrimoniali, la condizione della donna, la disubbidienza civile e le rappresaglie politiche, la crisi economica, il ruolo della Chiesa, la corruzione, la clandestinità, ecc.

Ogni episodio si concentra su un tema specifico mantenendo la continuità della Storia e della storia; nel nostro episodio il tema riguarda il ruolo della donna in occasione della celebrazione del Giorno Internazionale della Donna Lavoratrice. La scelta è ricaduta su questo episodio specifico sia per una scelta didattica (§ 4), sia per una scelta personale data dalla mia ammirazione nei confronti del personaggio di Mercedes, la donna della famiglia intraprendente, attiva a livello lavorativo, moderna ed indipendente. Indubbiamente, lo sviluppo del personaggio riflette il protagonismo galoppante della donna spagnola nella società; le modifiche al ruolo tradizionale della donna sono sempre più visibili nella seconda metà degli anni 70. A partire del 1975, anno istituito dalle Nazioni Unite come l'Anno Internazionale della Donna, in Spagna assistiamo al “verdadero punto de arranque del feminismo” (Augustín Puerta, 2003: 12). Di conseguenza, la donna inizia ad intraprendere nuovi percorsi professionali facendo irruzione in settori precedentemente “riservati” agli uomini (politica, imprenditoria, ecc.).

Nel prossimo capitolo passiamo al cuore del lavoro: la proposta didattica.

CAPITOLO 4

In questo capitolo analizzeremo l'ipotesi principale di ricerca di questo lavoro, le domande di ricerca e la metodologia utilizzata; per poi passare alla pianificazione della lezione vera e propria, alla proposta didattica e alla conseguente analisi dei risultati.

4.1 Ipotesi e domande di ricerca

Questo lavoro si pone come obiettivo l'osservazione dell'effetto e dell'impatto di un determinato materiale utilizzato in modo didattico –la serie televisiva–, testandone l'efficacia in termini di apprendimento e acquisizione di determinati contenuti, oltre a valutare la motivazione di un gruppo concreto di studenti nel confrontarsi con il materiale scelto. L'ipotesi di partenza è la seguente: Le serie televisive spagnole costituiscono un punto di partenza valido per progettare attività didatticamente efficaci e motivanti attraverso le quali, inoltre, è possibile veicolare aspetti formali della lingua, analizzare il discorso, mostrare e trasmettere cultura, promuovere il dibattito e la comunicazione interculturale in aula durante la lezione di spagnolo lingua straniera in una classe di quarta superiore del Liceo Linguistico.

Questa ipotesi comporta una serie di domande di ricerca:

1. È possibile che le serie televisive diventino un veicolo di studio e apprendimento ai fini dell'insegnamento dello spagnolo LS in modo interessante e motivante?
2. Quali sono i benefici concreti che ne trae lo studente?
3. Quali contenuti possono essere introdotti attraverso le attività pensate *ad hoc* a partire da una o più serie televisive?
4. Cosa implica concretamente per il docente l'utilizzo di questo materiale in aula?
5. L'uso delle serie televisive nelle lezioni di spagnolo LS è proficuo solo a livelli intermedi e avanzati o può avere successo anche tra i principianti?

Queste domande (o almeno alcune) hanno già una risposta teorica, ma in questo studio vogliamo arrivare a constatazioni empiriche e pratiche; a tal fine, analizzeremo i risultati della proposta didattica alla base di questa tesi. Questa proposta vuole mostrare le possibilità che offre l'uso di

serie televisive nell'insegnamento dello spagnolo LS partendo dalle premesse teoriche esposte nella prima parte del lavoro; inoltre, difende e giustifica l'utilità di questo materiale, soprattutto l'idoneità e l'applicabilità di UdA basate sulla proiezione di serie televisive in aula.

4.2 Metodologia di ricerca

Dopo numerose ricerche e in seguito all'esperienza in aula, affermiamo che il nostro studio deve essere di tipo qualitativo. Definiamo quindi in modo più dettagliato l'approccio adottato, passando poi alle fasi del nostro lavoro, il contesto, il profilo dei partecipanti ed infine gli strumenti e le strategie utilizzate.

Come affermato in precedenza, abbiamo optato per una ricerca con una prospettiva qualitativa ed etnografica. Secondo Woods (1987: 18), l'etnografia descrive le idee, i valori, le prospettive, le motivazioni e il modo in cui tutto ciò si sviluppa o cambia nel tempo; questo è, forse, il metodo più diffuso nella ricerca educativa per studiare e riflettere sull'insegnamento. Taylor e Bogdan (1986: 19-20) fanno riferimento alla metodologia qualitativa di questo tipo affermando che:

Es un método de investigación cualitativa que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria.

Gli autori descrivono questo tipo di ricerca attraverso una serie di caratteristiche tra cui: il suo basarsi su un approccio induttivo, in cui il ricercatore adotta una prospettiva olistica e il gruppo non è ridotto a variabili, ma viene considerato un *unicum* (*ivi*: 22-23). I ricercatori qualitativi sono molto attenti agli effetti che essi stessi causano sugli individui al centro del loro studio, interagiscono in modo naturale e non invadente, cercando di osservare senza indurre. Inoltre, l'osservazione partecipativa è l'ingrediente fondamentale della metodologia qualitativa e questo tipo di ricerca riguarda l'interazione sociale tra il ricercatore e i soggetti che si trovano nel loro ambiente, interazione durante la quale si raccolgono dati in modo sistematico (*ivi*: 31). All'interno della prospettiva etnografica, la ricerca-azione ci è parsa il metodo più adatto al nostro tipo di lavoro poiché si basa sul porre al centro dell'attenzione ciò che accade quotidianamente durante la lezione, al fine di scoprire quali aspetti possono essere migliorati o cambiati per arrivare a risultati più soddisfacenti. Come sottolineato da Madrid (1998: 16-17), la ricerca-azione si concentra sul processo e non sul prodotto, il docente infatti osserva la quotidianità in aula e ci riflette per perfezionarla. Madrid cita Elliott (1990: 24-26) che ben descrive le caratteristiche di questo tipo di ricerca mettendo l'accento sul fatto che la ricerca-azione analizza le azioni umane e le situazioni

sociali, che il docente adotta la posizione di “esploratore”, che tutto ciò che avviene in aula va spiegato tenendo conto del contesto e del punto di vista di chi agisce nella situazione-problema, che è necessario usare un linguaggio semplice e che il dialogo tra il ricercatore e i partecipanti deve essere sincero e senza inganni.

- la investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan alumnos y profesores.
- Al profundizar en la “comprensión” del profesor, adopta una postura exploratoria.
- Trata de explicar lo que sucede en el aula en relación con el contexto.
- Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interaccionan en la situación-problema: creencias, intenciones y propósito, toma de decisiones, normas, principios y valores. Lo que ocurre se analiza en relación con los significados subjetivos que le adscriben los participantes. Se suele emplear la entrevista y el cambio de impresiones como técnica de recogida de datos.
- En la descripción de “lo que ocurre”, se suele utilizar un lenguaje sencillo, espontáneo y de sentido común, similar al que se emplea en otras situaciones de la vida.
- Se emplea el diálogo sincero y sin trabas como técnica exploratoria entre el investigador y los participantes.

Secondo Madrid (1998: 18), la concezione del docente in quanto semplice tecnico che applica schemi prestabiliti per risolvere problemi standardizzati va lasciata alle spalle per far spazio ad una nuova figura di docente riflessivo, critico e ricercatore che analizza le situazioni di insegnamento-apprendimento della LS che si presentano in aula.

La práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. (Pérez Gómez, 1990: 18)

Le funzioni del docente dettate dal razionalismo tecnico appaiono superate e vengono sostituite da nuovi compiti assegnati al docente-ricercatore riflessivo-critico, in un quadro in cui i ruoli di ricercatore e docente si uniscono e si promuove la collaborazione tra i diversi partecipanti alla ricerca (Madrid, 1998: 18).

- Facilita la “comprensión”, reconstrucción individual y colectiva del conocimiento, crea sus propias leyes, aplica los principios que emanan de su contexto, actúa básicamente como facilitador, mediador y monitor del aprendizaje.
- Se nutre de la psicología perceptiva y de la epistemología fenomenológica.
- Concede más importancia a la construcción individual de los aprendizaje y a las diferencias individuales de los aprendices.

- Dialoga, fomenta un aprendizaje más reflexivo, por descubrimiento (método socrático).
- El profesor promueve la diversidad de puntos de vista y suele permanecer neutral.
- Tiene en cuenta las opiniones y creencias del alumnado y construye sobre ellas.
- Se trata de resolver los problemas y los conflictos de aula mediante el diálogo y el compromiso cooperativo de los implicados.
- No preocupa tanto la excelencia académica y los niveles de contenidos que consiguen los alumnos.
- Prefiere la reflexión crítica y el desarrollo de los procedimientos y las destrezas.
- El alumno participa sistemáticamente en la construcción de los aprendizajes.
- El profesor es más abierto y democrático, más flexible y negocia con los alumnos los itinerarios que se emprenden.
- Se desarrolla un currículo más abierto, centrado en el alumno, que incorpora sus aportaciones.
- Se promueve la enseñanza cooperativa y por equipos.
- Se utilizan más estrategias o técnicas de socialización.
- Concede la misma importancia a las situaciones de enseñanza formal e informal; se utilizan con mucha frecuencia los recursos del ambiente, (fuera del aula).

Inoltre, è importante sottolineare che si ha la consapevolezza dei limiti di questo tipo di ricerca: Madrid (2001: 28) dichiara che abbondano le critiche a causa della scarsa affidabilità e l'eccessiva soggettività che caratterizzano questo tipo di ricerca, e soprattutto il fatto che le conclusioni riflettono punti di vista non estrapolabili dal contesto; tuttavia, risulta essenziale insistere su questo punto proprio per chiarire che l'obiettivo non è quello di generalizzare, ma di riflettere sull'uso di una risorsa specifica ed analizzarne i risultati didattici nell'insegnamento dello spagnolo LS.

Per quanto riguarda la raccolta dei dati, esistono numerosi strumenti, come per esempio l'aggiornamento continuo di un diario del docente, un questionario per la classe, la registrazione della lezione, dibattiti in aula, ecc. Nel nostro caso, sia per il poco tempo a disposizione, sia per questioni organizzative, abbiamo scartato alcuni metodi e abbiamo optato per la registrazione della lezione e l'osservazione attiva dell'atteggiamento dei discenti e la loro partecipazione; inoltre, la somministrazione di un questionario agli stessi studenti ha permesso di avere un feedback relativamente alla motivazione e all'efficacia delle attività proposte. In questo modo abbiamo potuto analizzare, in primo luogo, il lavoro svolto in prima persona (la lezione) e, in secondo luogo,

la risposta degli studenti alle attività presentate. Per l'analisi abbiamo seguito i descrittori proposti da Madrid (1998: 67) nel suo modello di analisi qualitativo della lezione che include 13 aspetti, come di seguito riportato.

1. "INPUT" Calidad del "input" de clase: adecuación a los intereses de los alumnos, dificultad según el nivel, naturalidad y autenticidad
2. L.E. Uso de la lengua extranjera en la clase, situaciones en las que se cambia de código "code switching".
3. "TALKING TIME": tiempo de intervención del profesor y de los alumnos, duración de las intervenciones de unos y otros.
4. AMBIENTE. Clima y atmósfera de la clase: tenso, relajado, autoritario, distantes informal.
5. MOTIVACION. Actitud e interés de los alumnos en cada momento, al realizar diferentes actividades.
6. PARTICIPACION. Observación de los alumnos que participan, tipología, rendimiento, dinámica de la participación, origen de las iniciativas (profesor o alumnos).
7. ERRORES. Tipos de errores frecuentes según estadio de "interlanguage", forma de corregirlos.
8. INTERACCION. Rol del profesor en las actividades interactivas, intervención de los alumnos, agrupación de los alumnos, iniciativas en la interacción, "risk taking".
9. MATERIAL. Tipo de material didáctico: impreso, elaborado por el profesor por los alumnos.
10. VARIEDAD de procedimientos, creatividad de los ejercicios, autenticidad, utilidad en función de posibles necesidades futuras.
11. RITMO DE LA CLASE. Rápido, lento, normal. Cambio de actividades, variedad. Personalización de la enseñanza para los alumnos avanzados y atrasados, "learner's autonomy".
12. DEBERES, tipo de tareas para casa, tiempo medio dedicado a esas tareas.
13. AGRUPACIÓN del alumnado para las tareas de clase: por parejas, en equipos y trabajo individual ¿qué predomina? Atención al aprendizaje cooperativo.

Nello specifico, in questo studio, per quanto riguarda l'"INPUT" si è cercato di scegliere una tematica di ordine generale che rientrasse tra gli interessi dei discenti di quella fascia d'età; per tutta la lezione si è cercato di parlare in spagnolo (USO della LINGUA STRANIERA) utilizzando l'italiano nel caso in cui la spiegazione in spagnolo non fosse sufficiente per chiarire il significato di alcuni termini, oppure per fare paragoni con la lingua e la cultura italiana; inoltre, è importante

sottolineare l'autenticità e la naturalezza dell'*input*, qualità essenziale per il nostro obiettivo. Il "TALKING TIME" è avvenuto a fasi alterne con la partecipazione sia del docente che degli studenti; l'AMBIENTE era molto piacevole e rilassato ma gli studenti erano attenti e MOTIVATI, partecipavano ATTIVAMENTE alla lezione, anche dai risultati del questionario si evince un particolare interesse da parte della classe durante le attività; gli ERRORI sono stati commessi soprattutto a livello lessicale o di interpretazione di messaggi dei quali non si conosceva la struttura, proprio per questo sono stati approfonditi e spiegati affinché restasse un effetto a lungo termine; la lezione è stata impostata favorendo l'INTERAZIONE, promossa attraverso interventi stimolati dal docente o portata avanti spontaneamente dagli studenti stessi, è stata improntata "risk taking"; il MATERIALE utilizzato era sia video (la puntata o i PowerPoint di presentazione pre-visione) che cartaceo (per le attività pre e post-visione); gli esercizi proposti erano VARI proprio per tenere sempre attiva l'attenzione degli studenti e non rischiare di annoiare la classe; il RITMO DELLA LEZIONE inizialmente è stato più rapido, ma durante le due ore si è rallentato diverse volte poiché l'obiettivo era quello di seguire il ritmo degli studenti non adeguandosi ad un clima troppo rilassato ma al tempo stesso, assecondando le esigenze del singolo e della classe; non erano previsti COMPITI A CASA se non l'invito finale a proseguire la visione della serie autonomamente; infine, i lavori svolti in aula sono stati sia individuali che a coppie/gruppi per favorire sia l'APPRENDIMENTO COOPERATIVO che individuale.

Le fasi della ricerca sono state cinque seguendo quelle tradizionali della ricerca-azione (Madrid 2001: 27). La **prima fase** riguarda la scelta del materiale per cui si rimanda al terzo capitolo; la **seconda fase** riguarda lo sviluppo di un piano d'azione per monitorare e gestire ciò che avveniva in aula ed individuare e analizzare i problemi della lezione. Il primo problema che abbiamo voluto affrontare è scaturito dalla generale mancanza di fiducia nell'efficacia dell'uso di materiale audiovisivo (serie televisive nel nostro caso) in aula da parte degli studenti (e anche di molti docenti), resa ovvia anche dall'assenza di questo materiale nei programmi di spagnolo LS. Per elaborare un piano d'azione efficace abbiamo individuato e analizzato i pregiudizi degli studenti, il nostro obiettivo e la strategia didattica: in primo luogo, ci siamo occupati di determinare meccanismi adeguati al fine di analizzare il contesto e i partecipanti; in secondo luogo, ci siamo concentrati sulla pianificazione dell'attività proprio in funzione del contesto (lezione di spagnolo LS) e dei partecipanti (una quarta superiore di un Liceo Linguistico). La **terza fase** consiste nell'ideazione delle attività più adatte ad ottenere risultati; per fare ciò, abbiamo a lungo discusso con la docente di ruolo di spagnolo per capire chi avremmo avuto di fronte, adattando successivamente la lezione al livello e alla situazione concreta. La **quarta fase** consiste nell'analisi

degli effetti della lezione sulla classe attraverso un'osservazione attiva da parte del docente-ricercatore. La **quinta** ed ultima **fase** riguarda la riflessione sugli effetti prodotti, da un lato, attraverso l'autovalutazione (in seguito all'ascolto della registrazione della lezione e all'analisi delle risposte al questionario consegnato agli studenti), dall'altro grazie all'opinione e allo sguardo attento della docente di ruolo.

Il contesto e profilo dei partecipanti costituiscono una variabile fondamentale nella realizzazione del progetto poiché, come affermato precedentemente, in funzione di essi deve essere modellata e adattata la lezione al fine di ottenere il massimo risultato. Come affermato da Amenós Pons (1999: 770) risulta essenziale essere a conoscenza delle capacità (il livello di comprensione, le conoscenze linguistiche e culturali), i bisogni e i gusti dei discenti. Per ottenere questi dati, come già anticipato, abbiamo discusso con la professoressa di ruolo che ci ha presentato in modo dettagliato la classe, le difficoltà e il livello, sottolineando inoltre quanto il gruppo sia attivo e curioso. Il nostro progetto è stato portato avanti in un Liceo Linguistico di Bologna in una quarta superiore con ragazzi che hanno la lingua francese come prima LS, l'inglese come seconda e lo spagnolo come terza. La classe è formata da 21 studenti tutti di madrelingua italiana che non avevano mai utilizzato precedentemente questo materiale in aula e proprio per questo si sono dimostrati molto interessati e attivi. Il programma del corso di spagnolo per il quarto anno prevede un denso lavoro sulla lingua e qualche cenno culturale che si svilupperà successivamente durante il quinto anno; inoltre, il livello degli studenti è abbastanza omogeneo a parte un paio di casi di insufficienza. Passiamo ora alla pianificazione vera e propria della lezione.

4.3 Pianificazione della lezione

In seguito ad un'attenta analisi del gruppo di partecipanti fornitaci dalla docente di spagnolo della classe, riguardante il livello e le caratteristiche dei discenti, il tipo di contatto degli studenti con la LS e il loro grado di vicinanza e familiarità con lo spagnolo, è iniziata la fase di pianificazione della lezione con la selezione del materiale, gli obiettivi, lo studio delle difficoltà prevedibili e dell'organizzazione della UdA.

4.3.1. *Approcci e metodo*

Brown (1995: 7) fa una distinzione tra diversi tipi di metodi didattici:

Structural, Situational, Topical, Functional, Notional, Skills-based, and Task-based, and these can usually be linked to specific approaches or methods: Oral/Situational (Situational); Audiolingual (Structural), Communicative Language Teaching (Notional/Functional), Task-based Teaching (Task-based).

Il nostro metodo è un approccio combinato di *Task-based*, cioè dell'approccio che si basa sull'idea che l'apprendimento linguistico avviene più facilmente quando gli apprendenti sono coinvolti in interazioni autentiche finalizzate al raggiungimento di un obiettivo extralinguistico, sia *Skills-based*, cioè l'approccio basato sulle abilità routinizzate che vengono compiute quasi automaticamente senza troppi sforzi. Il punto focale dell'attività è la serie televisiva sulla quale ci siamo concentrati per sviluppare anche il lessico e le funzioni comunicative. A tal fine, il nostro metodo si basa sull'approccio *Task-based* e su quello comunicativo: le attività previste si concentrano sia sull'apprendimento e l'uso della lingua, che sull'attivazione di strategie e lo sviluppo di competenze generali.

La lezione è stata suddivisa in attività pre e post visione, poiché, a causa del poco tempo a disposizione, si è deciso di non interrompere la visione e non elaborare attività durante la proiezione della puntata. Le attività proposte sono di diversa natura, utilizzando alcune di quelle proposte nel capitolo 3 (§ 3.3) e soprattutto insistendo sulla motivazione, creando un clima stimolante e adatto alla proposta didattica, rendendo gli studenti consapevoli dei vantaggi che potevano trarre dall'attività, presentando gli esercizi in modo ordinato e divertente, guidando gli studenti verso un'autonomia di apprendimento ed infine promuovendo l'autovalutazione positiva. Per fare questo, abbiamo seguito gli spunti di Lightbown e Spada (1999: 57) che sostengono che esistono diversi modi per aumentare la motivazione della classe: motivando i discenti a seguire la lezione, cambiando attività, variando i materiali, sottolineando gli obiettivi, promuovendo la cooperazione e non la competizione, ecc.

Seguendo tutte queste indicazioni, oltre a quelle enunciate nel § 3, abbiamo organizzato un'attività che rispondesse alle esigenze della classe, che si adattasse il più possibile al gruppo di discenti e al loro livello ed infine che rispettasse gli obiettivi generali che ci eravamo prefissati.

4.3.2 Obiettivi

Per selezionare il materiale ed elaborare le attività, ci siamo creati una serie di obiettivi: obiettivi generali (validi trasversalmente) e obiettivi specifici (all'interno dei quali scegliere anche in base alle "risposte" della classe).

Gli obiettivi generali sono due: gettare le basi per analizzare e capire puntate di serie televisive spagnole o frammenti di materiale autentico della cultura spagnola; aumentare il bagaglio culturale degli studenti aggiornandoli sullo stato dell'arte delle serie televisive spagnole e sulle potenzialità di questo strumento.

Gli obiettivi specifici invece sono di diversa natura: comunicativi, socioculturali, strategici e formativi. Gli obiettivi comunicativi si sviluppano su più livelli: a livello lessicale e sintattico si intende, rispettivamente, presentare e familiarizzare con il lessico relativo a determinati campi semantici, oltre a riconoscere e saper utilizzare le strutture grammaticali; a livello fonetico e paralinguistico si punta a presentare e contestualizzare la pronuncia, l'intonazione e il paralinguaggio; a livello discorsivo e pragmatico l'attività mira a presentare il linguaggio nel contesto specifico in cui viene utilizzato e ad insegnare ad utilizzarlo a seconda delle diverse funzioni; a livello di comunicazione non verbale si illustrano e vengono contestualizzate le abitudini di movimento, mimica e gesti della cultura della LS. Gli obiettivi socioculturali si concentrano prettamente sulla contestualizzazione delle dinamiche discorsive in ambito sociale e culturale, oltre al confronto e alla riflessione a proposito di determinati aspetti della cultura spagnola. Gli obiettivi strategici si basano sull'attivazione di strategie per capire testi orali non adattati e per contestualizzare le espressioni non note al fine di capire la maggior parte delle informazioni anche attivando meccanismi di inferenza. Infine, gli obiettivi formativi sono volti ad aumentare la fiducia e l'autostima; promuovere l'interazione e i lavori di gruppo; migliorare la capacità di parlare in pubblico, dibattere e discutere, oltre a stimolare la coscienza critica degli studenti; gettare le basi per l'autonomia linguistica di ogni componente della classe; rendere consapevole il gruppo degli aspetti positivi legati agli "errori commessi" nel processo di apprendimento. Nel § 4.4 vedremo nello specifico quali sono stati gli obiettivi concreti e come si sono tradotti nella pratica.

4.3.3 Prevedere le difficoltà

Molti autori sottolineano l'importanza, nella fase di progettazione delle attività, di prevedere le possibili difficoltà per trovare a priori soluzioni generali e risolvere i problemi. Lo stesso Amenós Pons (2003: 126) analizza le possibili difficoltà redigendo un questionario (1999: 772-779) volto a capire se il materiale scelto è adatto al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Seguendo i punti elencati nel questionario di Amenós Pons, verifichiamo ora la validità del materiale da noi scelto.

- Storia, struttura e trama: Prima della visione della puntata vengono presentati in modo lineare la storia e la trama della serie contestualizzandola sia nella Storia (periodo storico) in cui è ambientata, sia nella storia (la fiction), onde evitare che gli studenti si sentano disorientati. Per quanto riguarda la scelta della puntata, si è cercato di scegliere in modo tale da rendere accessibile (anche a chi non possiede conoscenze specifiche) il contenuto di ciò che viene mostrato alla classe; inoltre, prima di ogni attività si verificano le conoscenze di partenza dei discenti al fine di colmare eventuali lacune prima della proiezione. Infine, la visione della

puntata dall'inizio e la natura stessa di alcune serie televisive che permettono di comprendere ciò che accade anche non seguendo tutte le puntate, permette agli studenti di orientarsi immediatamente; oltre a ciò, le tematiche e le situazioni affrontate sono molto vicine alla realtà degli studenti che possono seguire quindi in modo lineare gli eventi.

- Personaggi: I personaggi sono stati descritti con un PowerPoint proiettato prima della visione in cui venivano presentati in ordine di importanza i protagonisti, i personaggi secondari e le comparse; in queste slide è presente la fotografia e il percorso di ogni personaggio per far capire fin da subito agli studenti le caratteristiche e il ruolo di ognuno di loro nella storia e permettere loro di assistere alle scene essendo a conoscenza di queste informazioni. La struttura della puntata e il fatto di conoscere prima i personaggi permette agli studenti di capire talvolta ciò che accade anche qualora non dovessero cogliere appieno il lessico o le strutture linguistiche.
- Linguaggio utilizzato: Il lessico riguardante il campo semantico della puntata è stato analizzato prima della visione per facilitare la comprensione agli studenti, inoltre, la puntata non prevede l'intervento di personaggi con accenti eccessivamente marcati, le conversazioni sono abbastanza ordinate e la comunicazione presenta molte frasi chiuse e poche frasi aperte. Oltre a ciò, prima della proiezione è stato spiegato chiaramente agli studenti che l'obiettivo non era quello di concentrarsi su ogni singola parola, ma di inferire dal contesto cosa accadeva e proseguire nella visione della puntata. Non sono stati utilizzati sottotitoli poiché la docente di spagnolo ha preferito farli confrontare direttamente con i dialoghi originali affinché sviluppassero anche la comprensione orale senza alcun supporto scritto.
- Parole, suono, immagine: Le immagini aiutano a capire ciò che accade, la musica e i tratti soprasedimentali ricreano situazioni e sono un buon sostegno alle parole e al linguaggio qualora non si cogliesse il senso a causa di ostacoli linguistici. Abbiamo anche selezionato il materiale prestando attenzione alla qualità sonora e visiva affinché ciò non inficiasse la buona riuscita dell'attività e non deconcentrasse gli studenti ostacolando la comprensione.
- Supporto materiale: Fortunatamente, il Liceo Luigi Galvani di Bologna dispone di un laboratorio linguistico eccellente e di semplice utilizzo in cui ogni studente dispone di uno schermo e di cuffie per vedere i filmati, questi strumenti tecnologicamente avanzati risultano idonei all'attività poiché talvolta la proiezione in aula non garantisce una visione né un'acustica di qualità.

4.3.4 Organizzazione dell'UdA

L'organizzazione dell'UdA, come già anticipato, si è incentrata sul profilo del gruppo, i bisogni della classe, gli obiettivi, i tempi e le caratteristiche del programma della docente. Anche in questo

caso Amenós Pons suggerisce alcuni spunti interessanti per orientare la programmazione dell'UdA che abbiamo deciso di seguire e che l'autore riassume in otto domande (1999: 779):

- ¿Cuánto tiempo vamos a dedicar a la(s) actividad(es) o tarea(s)?
- ¿Cómo vamos a integrarla(s) en nuestra programación de aula?
- En nuestra situación y con nuestros objetivos, ¿es preferible trabajar con una película completa o con uno o varios fragmentos?
- ¿Qué lugar va a ocupar el visionado de la película o secuencia en la serie de actividades que pensamos desarrollar? ¿Cómo vamos a introducir dicho visionado?
- ¿Qué van a hacer exactamente los alumnos con la película o secuencia(s)?
- ¿Qué actividades son necesarias o pertinentes antes y después del visionado?
- ¿Qué materiales de trabajo y de apoyo se necesitan?
- ¿Vamos a realizar algún tipo de evaluación o seguimiento? ¿Cuándo y cómo?

Partendo dalla prima domanda, il tempo da dedicare ad ogni attività generalmente dipende dal tipo di attività, purtroppo i tempi stretti e limitati della nostra lezione non ci permettevano di svolgere tutte le attività che potremmo sviluppare partendo dalla puntata scelta, per questo abbiamo deciso di ridurre la quantità e concentrarci sulla qualità. Per quanto riguarda l'inserimento della lezione nel programma di spagnolo LS, purtroppo, data la natura del progetto, non potrà essere un appuntamento periodico con la classe, ma si inserirà comunque in modo armonico con le tematiche e le strutture che verranno proposte adattandosi al livello della classe e alla docente. La terza domanda riguarda l'utilizzo di film interi o frammenti di film, nel nostro caso è una scelta obbligata la seconda poiché sono puntate, ad ogni modo, abbiamo comunque interrotto la puntata (sempre per questione di tempo) dopo una ventina di minuti, lavorando solo su questo frammento per raggiungere al meglio i nostri obiettivi ed evitare di sovraccaricare la lezione. In merito alla quarta domanda, la visione della puntata è stata preceduta da attività pre-visione e seguita da attività post-visione, poiché (come già detto nel capitolo 3) è essenziale sia che il docente introduca l'argomento su cui lavora, sia che crei un clima adeguato necessario per motivare gli studenti a partecipare attivamente e per essere consapevoli dei benefici dell'uso di questo strumento. Le attività presentate includono: schede di vocabolario, domande a risposta chiusa (mirate a verificare sia la comprensione sia la conoscenza del lessico), dibattiti in aula, attività di analisi della pragmatica e una continua interazione docente-studenti. Per quanto riguarda le attività necessarie o pertinenti prima o dopo la visione, questa lezione include attività preparatorie che creano aspettative nello

studente e che lo dispongono alla visione del frammento scelto, ad affrontare determinate tematiche e ad essere pronto a reagire e a partecipare. Dopo la proiezione, sono essenziali le attività di comprensione, quelle legate al lessico e alla grammatica che consolidano e permettono agli studenti di riutilizzare specifiche strutture ed automatizzarle; infine, è importante promuovere il dialogo, il dibattito e far sviluppare la coscienza critica dei/delle ragazzi/e. I materiali di lavoro utilizzati verranno illustrati in seguito e per la valutazione o il *follow-up* della lezione disponiamo della registrazione della lezione in formato mp3 e delle impressioni degli studenti rilevate tramite un questionario. Passiamo ora alla realizzazione vera e propria dell'attività.

4.4 Proposta didattica dell'episodio 229 della 9^a stagione della serie televisiva *Cuéntame cómo pasó*

In questo paragrafo entriamo nel vivo della proposta didattica, analizzandone lo sviluppo e la realizzazione in tutte le sue parti.

La serie scelta, come già anticipato precedentemente, è *Cuéntame cómo pasó*. Quando ho deciso di proporre una puntata di questa serie alla classe, la scelta è ricaduta sull'episodio 229 della nona stagione perché trattava il tema del Giorno Internazionale della donna e mi permetteva di far avvicinare gli studenti del quarto anno di liceo anche ad una dimensione meno legata alla lingua ma più socio-culturale. Mi sarebbe piaciuto proporre loro anche la puntata numero 154 della nona stagione intitolata «Españoles, Franco ha muerto» ma questo episodio contiene troppi riferimenti storici difficili da cogliere per chi, come questi studenti, probabilmente non ha nemmeno un'infarinatura generale sulla Storia recente della Spagna, dal momento che approfondiranno la storia e la letteratura spagnola solo al quinto anno. Tuttavia, sono molte le puntate che potrebbero essere utilizzate allo stesso modo, lavorando e sviluppando le diverse tematiche a seconda del livello degli studenti, del programma scolastico o degli obiettivi che l'insegnante si pone per la classe.

La pianificazione delle attività si è basata, come anticipato, sulla formulazione degli obiettivi e l'analisi dei contenuti, operazioni necessarie per la buona riuscita della lezione. Gli obiettivi e i contenuti generali dell'unità di apprendimento presentata alla quarta superiore del Liceo Linguistico Internazionale Luigi Galvani di Bologna si strutturavano su diversi livelli. A livello lessicale, è stato analizzato il lessico legato all'area semantica del mondo del lavoro e delle faccende domestiche, oltre all'uso di frasi fatte e modi di dire spagnoli; a livello socio-culturale l'obiettivo era quello di favorire la comunicazione interculturale mediante la comprensione e l'analisi delle componenti

verbali (domande di comprensione orale, uso dei segnali discorsivi tipici dell'oralità in spagnolo, uso diverso dei difemismi in italiano e in spagnolo), non verbali (gestualità, espressioni del viso, mimica) e para verbali (tono, velocità, timbro, volume della voce, ecc.); infine, a livello culturale e storico è stata presentata la condizione della donna in Spagna negli anni '80 e "el clásico" calcistico spagnolo. Era prevista anche un'attività relativa al livello grammaticale, che per mancanza di tempo non è stata fatta, e che verteva sul congiuntivo e i suoi usi, in particolare l'uso dell'indicativo/congiuntivo dipendente dai verbi di opinione.

Concretamente, il segmento didattico si è aperto con la presentazione dell'attività, un Power Point che introduceva la serie televisiva, la puntata 229 e i personaggi. L'attività è iniziata con il recupero delle conoscenze degli alunni (elicitazione) relative al lessico del mondo del lavoro e delle faccende domestiche, successivamente è stata consegnata agli studenti una scheda con termini relativi a questo campo lessicale e presenti nella puntata che sono stati tradotti oralmente insieme. È seguita la visione dei 20 minuti di puntata (inizialmente erano stati selezionati 29.40 minuti). Successivamente alla visione dell'episodio è stato sottoposto agli studenti un esercizio vero/falso di comprensione, seguito da una scheda con un test a risposta multipla contenente diversi modi di dire o frasi fatte (utilizzate dai personaggi della serie in un determinato contesto) e lo studente singolarmente doveva selezionare la traduzione/spiegazione italiana tra le tre opzioni. L'esercizio è stato corretto oralmente verificando le risposte degli studenti, perché il confronto orale condiviso promuove una dimensione cooperativa. Infine, è stata affrontata la vera novità (rispetto alle classiche unità dei libri di testo): la pragmatica. In primo luogo, è stato analizzato il linguaggio verbale (segnali discorsivi con spiegazione e relativi esercizi; spiegazione dei difemismi, della loro funzione e confronto italiano/spagnolo); in secondo luogo, il linguaggio non verbale (analisi dei gesti con esempi di spezzoni della serie e confronto orale su esperienze di vita vissuta e stereotipi culturali); l'attività si è conclusa con il linguaggio para verbale analizzando tono, ritmo, velocità e timbro.

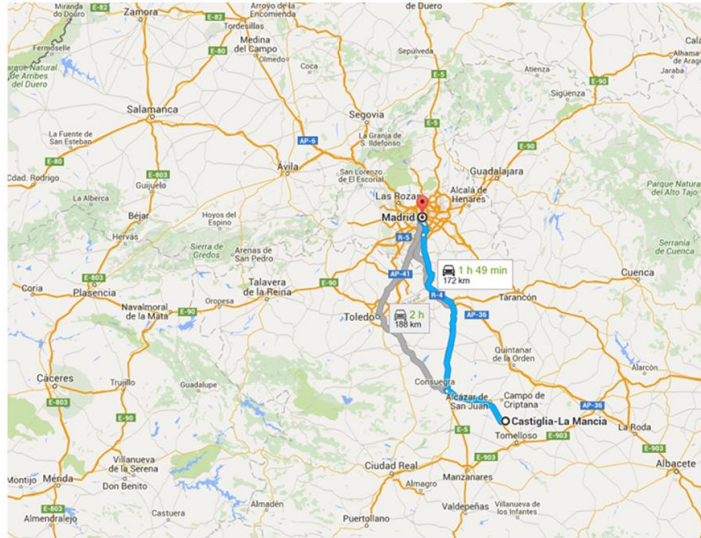
Di seguito è schematizzato lo svolgimento dell'attività con i relativi materiali utilizzati.

PowerPoint 1: PRESENTAZIONE orale della serie, contestualizzazione (Storica e storica), presentazione dei personaggi supportate dalle slide. Questa attività ha permesso di aprire la lezione con un'introduzione sul progetto e sulle due ore che avremmo condiviso, stimolando inoltre l'attenzione degli studenti, attivando le loro conoscenze pregresse, facendoli entrare in sintonia con il materiale, presentando loro il lessico, fornendo loro un quadro generale e creando aspettative.



Los Alcántara

- La ficción empieza en abril de 1968
- [España contemporánea](#)
- una familia de clase media: los Alcántara
- transformación de la España franquista en una **democracia** moderna:
 - Franquismo 1939-1975
 - El 22 de noviembre de 1975 muere “el caudillo”
 - Transición
 - 1978 Constitución española/1981 golpe de Estado de Tejero/1982 alternancia política en el poder
- Los Alcántara emigraron de su pueblo natal, **Sagrillas** (La Mancha), a Madrid en los años '50.



LOS PROTAGONISTAS

- **Antonio (el padre)**
- **Mercedes (la madre)**



- **Herminia** (la abuela)
- **Inés** (la hija mayor)
- **Toni** (su hermano)
- **Carlos** (el hermano pequeño y el narrador)
- **María** (la hija más pequeña)



OTROS PERSONAJES DEL CAPÍTULO

- **Paquita** (la sobrina de Mercedes)
- **Miguel** (su marido y el hermano mayor de Antonio)



- **Françoise** (la hija francesa de Miguel)



- **Ramón** (amigo de Antonio y socio de Miguel en su trabajo de taxista)



- **Desi** (amigo de toda la vida de Antonio)

- **Clara** (su mujer)



- **Paco**
(trabaja en el bistró de Miguel y Paquita)



- **Josete** (amigo de Carlos)



- **Aranca** (la nueva novia de Carlos)



- **Karina** (la antigua novia de Carlos)

- **Cura Froilán** (el cura del barrio)



- **Sagrario** (la quiosquera del barrio)



- **Tomás** (el jefe de Mercedes)



- **Víctor** (compañero de trabajo de Mercedes en la inmobiliaria de Tomás)

Temporada 13, capítulo 229:
« El Día Internacional de la Mujer»



Esercizio pre-visione sul LESSICO relativo al campo lessicale del lavoro attraverso una scheda consegnata ad ogni studente. Questa attività ha permesso agli studenti di far affiorare le loro conoscenze in merito al lessico di quest'area semantica e presentare loro vocaboli nuovi, utili alla comprensione. L'attività si è svolta ad alta voce, uno studente per volta leggeva un termine ai compagni e lo traduceva in italiano facendosi aiutare dagli altri nel caso in cui non fosse a conoscenza del corrispondente italiano.

Tareas/labores domésticas:

- . cocinar
- . planchar
- . limpiar la casa
- . cuidar de los niños y el marido
- . cambiar pañales
- . hacer la comida
- . poner/quitar la mesa

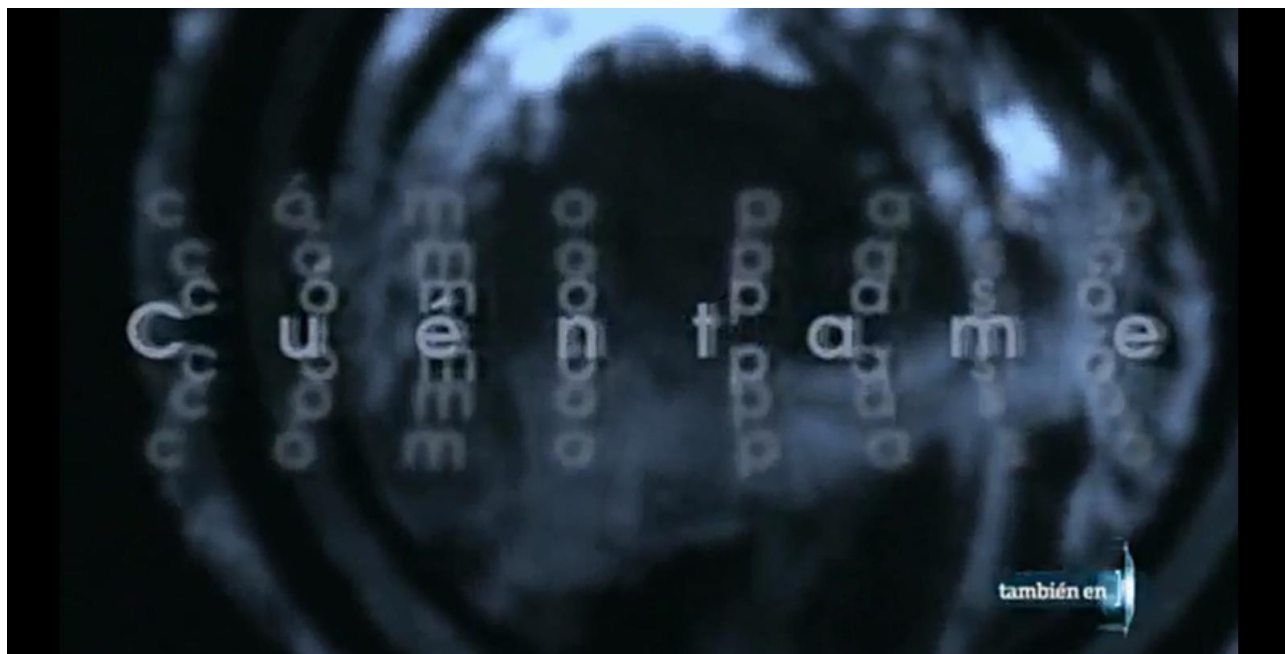
El trabajo y los negocios:

- . trabajo fuera del hogar
- . desempeñar un empleo
- . gremio/asociaciones gremiales
- . pedir la baja-dar la baja
- . ganar-cobrar
- . gastar
- . cumplir los plazos de entrega
- . las nóminas de los empleados
- . salario base
- . llevarse las comisiones
- . sustento económico
- . terreno laboral
- . albarán
- . la plusvalía de los trabajadores
- . descuento
- . el formulario
- . competencia

Quejarse:

- . reclamar sus derechos y reivindicaciones
- . igualdad salarial
- . machistas-feministas
- . igualdad de oportunidades
- . tomar las calles-bajar a la calle
- . subir el sueldo-pedir un aumento de sueldo
- . tomar medidas
- . hacer una huelga
- . manifestarse en defensa de
- . ser una pionera

Dopo questa prima attività “di riscaldamento”, siamo passati alla visione della puntata preceduta da una puntualizzazione: non soffermarsi sulle singole parole ma capire cosa accade grazie alle informazioni ricevute prima della visione, alle conoscenze pregresse e al contesto. La sigla iniziale ha permesso agli studenti di prepararsi alla visione attiva.



Dopo la visione, è stato proiettato il PowerPoint 2 mirato a verificare la **COMPRESIONE**, attraverso un esercizio Vero/Falso che è stato svolto in gruppo e oralmente. Le domande, proiettate e non consegnate singolarmente con una scheda, hanno permesso anche a chi non aveva capito di non sentirsi in imbarazzo e vivere questo momento in modo rilassato; è seguito un dibattito spontaneo in merito ad alcune risposte che ha permesso a chi non aveva chiari alcuni passaggi di valutare l'errore e correggerlo.

COMPRESIONE:

V o F? Correggi le False.

1. El clásico es el partido entre el Madrid y el Sevilla.
2. Ramón es un taxista y es del Athletic.
3. Paquita quiere organizar una fiesta para todo el mundo en su bistró.
4. Ramón es feminista y Sagrario es machista.
5. Carlos no quiere contar lo de su madre a todo el mundo.
6. Mercedes tiene el mismo salario base que Víctor.
7. Antonio no quiere que su mujer gane más que él.
8. Françoise está convencida de que no hay que arreglarse sólo para gustar a los chicos.
9. Desi vota a favor del aumento de sueldo de su mujer.
10. Paquita y Antonio quieren que Mercedes participe en la fiesta, sin embargo ella no quiere ir.

È stata poi consegnata singolarmente ad ogni studente la Scheda contenente un esercizio LESSICALE a risposta multipla relativo ad alcuni modi di dire presenti nella puntata; successivamente l'esercizio è stato corretto oralmente ed è seguita la discussione in aula a proposito di alcune espressioni con le relative motivazioni degli studenti alla risposta selezionata nella loro scheda. Questo processo ha permesso di capire cosa ha portato all'errore e ha fornito allo studente le ragioni della correzione. Questo esercizio aveva l'obiettivo di mostrare agli studenti la frequenza d'uso dei modi di dire e delle espressioni idiomatiche in spagnolo e insegnarne loro alcune.

SCHEDA 2

1. MIGUEL:-Señorita, disculpe usted, es que es un taxista chapado a la antigua y además es del Madrid. Ramón, que aquí todos somos compañeros.
RAMÓN:-¿Compañeros?
MIGUEL:-Sí, señor, y hay que **arrimar el hombro**.
. darsi una mano a vicenda
. sopportare questa situazione anche se è spiacevole
. accettare le cose come stanno
2. ANTONIO:Yo no sé a qué esperas a hablar con Tomás y pedirle la baja.
MERCEDES:Me va a dar la baja, pero cuando el médico diga cuándo me opera.
ANTONIO: Mientras tanto estate un poquito quieta, **te mueves más que la lengua de un jilguero**.
. sei sempre di fretta
. ti muovi come una trottola
. parli sempre
3. JOSETE: -Carlos, toma, tío, que si no se me va a olvidar.
CARLOS: Doctor Uribe, ginecólogo. ¿Y esto?
JOSETE: -Me ha dicho mi madre que es el mejor de toda Madrid.
CARLOS: ¿Se lo has contado a tu madre?
JOSETE: -¿No te importa, no? Me ha dicho que si llamáis de su parte os atienden enseguida.
CARLOS: Gracias, no hace falta, mi padre lo ha arreglado todo, la operan en el Hospital de Moncloa.
JOSETE: -¿Eso no es público?
CARLOS: Es donde tienen los mejores medios.
JOSETE: -No sé, tendrán lista de espera y...
CARLOS: Nos van a dar fecha muy pronto, vamos por lo privado.
ARANCHA:-Chicos, dos güisquis.
CARLOS: Oye, Arancha, tú de lo de mi madre,¿no le habrás dicho nada a nadie?
ARANCHA:-¿Yo? No.
JOSETE: -¿Por qué no quieres que digamos nada?
CARLOS: La gente es muy pesada y no me quiero que le den el coñazo, no se lo hemos dicho ni a mis tíos.
ARANCHA: -Tiene razón, es mejor que se quede en casa.
CARLOS: Ya verás lo que tarda tu madre en ir al barrio.
JOSETE: -Tranquilo que hablo con ella para que no **meta la pata**.

- . creare confusione
- . fare una brutta figura
- . non metterci lo zampino

4. RAMÓN:-Nos ha fastidiado, sólo faltaría que encima de quitarnos el trabajo ganasen lo mismo.
 PAQUITA: -Ramón, cállate que al final **te la vas a ganar**.
 RAMÓN: -Pero si tengo razón. En la obra, trabajando de albañil, ¿cómo va a ganar lo mismo una mujer que un hombre si no puede levantar ni la mitad de peso?
 FRANCÓISE: -Eso no tiene nada que ver.

- . vincere
- . avere quel che si merita
- . avere ragione

5. CLARA:-Yo lo único que sé es que si fuese un hombre me estariáis pagando más.
 DESI: -Y dale.

CLARA: -¿Además sabes lo que te digo? Que sois unos machistas, sí, señor, unos machistas explotadores. Y tú el primero.

DESI: -Bueno, mira, Clarita, me tengo que marchar.

CLARA:-Sí, claro, tú con **quitarte de en medio** lo arreglas todo, ¿no?

DESI:-Que me tengo que ir a recoger unas telas.(DESI SUSPIRA) Clara, por favor, ten un poco de paciencia, espera unos meses y luego lo hablamos. **Carño, desde luego, se te está poniendo un carácter la mar de avinagrado.**

- | | |
|------------------------------|----------------|
| . toglierti di tomo | . amareggiato |
| . trovare un mezzo | . acidissimo |
| . toglierti il peso di dosso | . poco gentile |

6. MERCEDES: Me gustaría saber por qué Víctor cobra 10 000 pesetas más que yo en el salario base?
 TOMÁS:-Sí, supongo que sí. Porque sí, Mercedes, porque las cosas son así, ¿qué quieres que te diga?
 MERCEDES: ¿Cómo que son así?
 TOMÁS:-Pues que son así, que... Que los hombres rinden más.
 MERCEDES:¿Disculpa?
 TOMÁS: -No te enfades ahora, **no te lo tomes a mal**, mujer, es algo que sabe todo el mundo.

- . non vederla con cattivi occhi
- . non interpretarla in modo sbagliato
- . non prendersela

7. A decir verdad, aquella no sería la primera ni la última vez que mi madre **se topase de bruces** con el machismo imperante en la sociedad española.

- . scontrarsi
- . essere stregata da
- . scottarsi

8. **Está más claro que el agua.**

- . è assurdo
- . è impossibile da credere
- . è chiaro come il sole

9. Junto a mi padre **las había pasado canutas** muchas veces, y siempre se las ingeniaba para tirar de él y salir adelante.

- . spassarsela
- . invecchiare
- . vivere momenti estremamente difficili

10. FRANCÓISE:-Sí, tú te tienes que arreglar para gustarte a ti misma, no para gustar a los chicos.
 SAGRARIO: -Así se habla, compañera.
 PELUQUERA: -Eso es lo que digo siempre, pero si hay chicos mejor.
 SAGRARIO: -Ya era hora de que las mujeres nos liberáramos. (SE RÍE)
 SEÑORA JOSEFINA :-¿A su edad, Sagrario? Bueno, **a buenas horas, mangas verdes.**

. alla buonora
. ormai è già troppo anziana
. non credere ai propri occhi

-
11. ANTONIO: Ramón, ¿tú no irás a revender luego enfrente del Bernabeu estas banderas para hacer negocio a nuestra espaldas, no?
MIGUEL: -Capaz, Antonio.
RAMÓN: -Son para la Peña del Madrid, **para celebrar la Liga por todo lo alto.**

. festeggiare in terrazza
. festeggiare alla grande
. festeggiare senza esagerare

12. RAMÓN: -¿Oye qué, se lo has dicho ya a Antonio?
ANTONIO: ¿El qué?
RAMÓN: -Que esta noche **nos vamos de picos pardos**, mi menda, Desi, tu hermano y tú.
MIGUEL: -Que no insistas, yo no voy a ningún lado, yo me quedo en mi casa cuidando a mis hijas.

. se la montagna non va da Maometto, Maometto va dalla montagna
. passare di palo in frasca
. passarsela

13. RAMÓN: -Qué mala es la envidia.
MIGUEL: -¿Mala la envidia? ¿Y a ti qué te pasa, quieres juerga?
ANTONIO: Qué sabrás tú dónde hay juerga.
MIGUEL: -Yo sé dónde hay una juerga, pero juerga de primera. **Os vais a enterar de lo que vale un peine.**

. ve ne renderete conto anche se non cambierete idea
. la pagherete per quello che avete fatto
. ve ne renderete conto e vi rimangerete ciò che avete detto

14. ANTONIO: Dile a Tomás que te vaya dando la baja.
MERCEDES: No me hables de Tomás que **estoy de él hasta la coronilla.**
ANTONIO: ¿Qué ha pasado?

. vorrei spaccargli la testa
. ne ho fin sopra i capelli
. mi ha fatto venire mal di testa

15. Mi prima Paquita **siempre fue una mujer de armas tomar.**

. è stata in guerra
. coraggiosa
. favorevole alla guerra

L'esercizio successivo è stato quello di PRAGMATICA. La prima parte dell'esercizio consisteva nell'analisi del linguaggio verbale attraverso un PowerPoint sui segnali discorsivi con una breve introduzione teorica orale, che conteneva una spiegazione del segnale discorsivo e delle sue funzioni, contemporaneamente agli studenti era stata consegnata la Scheda 3 che contiene i passi di dialogo in cui i diversi segnali occorreano. L'introduzione teorica ha fornito agli studenti gli strumenti per capire e fissare (non solo mnemonicamente) le funzioni di ogni segnale discorsivo e la scheda sotto gli occhi ha permesso loro di collegare gli esempi ai punti elencati nella diapositiva e di vedere in un determinato contesto come venivano utilizzati i segnali discorsivi.

PRAGMATICA:

LINGUAGGIO VERBALE:

1) Segnali Discorsivi

- **Pues:**
 - estructurador de la información de tipo cometador (pues, pues bien, así las cosas, etc.)
 - conector consecutivo (por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, etc).
 - indica al interlocutor "prosigo el discurso y estoy presente en el diálogo que estamos manteniendo, pero este es mi turno de palabra y al ser mío, puedo contestar a tu pregunta, tomarme para ello un tiempo, seguir con el mismo argumento o decidir cambiar de tema".

SCHEDA 3

- a. ANTONIO: Deme el Ya, Sagrario.
SAGRARIO: -Son 50 pesetas.
ANTONIO: No, serán 25.
CURA FROILÁN: -No, es un impuesto para hombres.
SAGRARIO: -Si los hombres ganan más que las mujeres, tendrán que pagar más por las cosas, vamos, digo yo.
ANTONIO: ¿Pero qué dice usted, Sagrario?
SAGRARIO: -50 pesetas o nada.
ANTONIO: Hala.
CURA FROILÁN: -Así está la cosa.
ANTONIO: Pues nada, 50 pesetas con la bobada. Adiós.
CURA FROILÁN: -Adiós, Antonio. Pero vamos a ver, vamos a ver, Sagrario, ¿usted se cree que somos millonarios? ¿Cuánto cree usted que cobra un párroco?
SAGRARIO: -Seguro que más que una mujer.
CURA FROILÁN: -Bueno, pero las mujeres no dan misa.
SAGRARIO: -Peor me lo pone, padre. A ver, ¿por qué no va a poder dar misa una mujer, eh? Las mujeres pueden hacer los mismos trabajos que los hombres.
CURA FROILÁN: -Sí, pero es que es la ley de la Iglesia.
SAGRARIO: -¿Ah, sí? Pues aquí tenemos la ley del quiosco. ¿Le ha quedado claro?
CURA FROILÁN: -Sí, hija, muy claro, gracias.
- b. MERCEDES: Me gustaría saber por qué Víctor cobra 10 000 pesetas más que yo en el salario base?
TOMÁS: -Sí, supongo que sí. Porque sí, Mercedes, porque las cosas son así, ¿qué quieres que te diga?
MERCEDES: ¿Cómo que son así?
TOMÁS: -Pues que son así, que... Que los hombres rinden más.
MERCEDES: ¿Disculpa?
TOMÁS: -No te enfades ahora, no te lo tomes a mal, mujer, es algo que sabe todo el mundo.

- **Bueno:**

- para organizar la interacción (inicio de despedida, inicio y mantenimiento de turno);
- para estructurar la conversación (aceptación, desacuerdo, cambio de tema, rectificación o autocorrección);
- muchas veces se presenta como fórmula conversacional, combinado justamente con pues;
- significa “tomo nota de lo dicho anteriormente o, simplemente del contexto anterior, para confirmarlo, rectificarlo, rechazarlo, o indicar que cambio o concluyo el tema del que estábamos hablando”.

- a. (TV) -Según las últimas estadísticas, se calcula que una mujer gana aproximadamente un 30 por ciento menos que un hombre desempeñando el mismo empleo y con el mismo horario.
RAMÓN:-Nos ha fastidiado, sólo faltaría que encima de quitarnos el trabajo ganasen lo mismo.
PAQUITA:-Ramón, cállate que al final te la vas a ganar.
RAMÓN:-Pero si tengo razón. En la obra, trabajando de albañil, ¿cómo va a ganar lo mismo una mujer que un hombre si no puede levantar ni la mitad de peso?
FRANÇOISE:-Eso no tiene nada que ver.
DESI:-**Bueno, buend**...En ese caso concreto...
- b. PAQUITA:-Ya está, se acabó, a la calle.
MIGUEL:-Pero, Paquita, por favor.
PAQUITA:-¡Que me tenéis harta! ¡A la calle, venga, los dos!
MIGUEL:-¡Paquita!
RAMÓN:-¿Me echas?
PAQUITA:-Hombre, Claro que te echo, a ti y a ti, ¡fuera!
DESI:-¿Yo qué he hecho?
CLARA:-¿Tú? Ponerte de su parte.
RAMÓN:-A lo mejor no vuelvo.
CLARA:-Anda, os lo tenéis bien merecido, por machistas.
MIGUEL:-Por favor.
FRANÇOISE:-Vamos.
MIGUEL:-Es que No puedes echar a la gente así, son mis amigos y son clientes.
PAQUITA:-¡Que te calles o te echo a ti también!
MIGUEL:-¿A mí?
- PAQUITA:-Échales, Paco.
PACO:-**Bueno**. Ya habéis oído a la jefa, fuera.
- c. MIGUEL:-¿Has visto la que me tiene preparada Paquita?
ANTONIO:"Fiesta de la mujer trabajadora", pues nada, para hacer un poco de caja.
MIGUEL:-¿Caja?¿Pero qué caja, si piensa invitar a todo el mundo?
ANTONIO:¿Que la loba va a invitar a todo el mundo?
MIGUEL:-**Buend**, no, miento, a todo el mundo no, sólo a las mujeres, los hombres estamos vetados.
- d. DESI:-Que no, Clarita, que no puede ser.
CLARA:-¿Pero por qué no? Dame sólo una buena razón.
DESI:-Porque no, cariño,qué más quisiera yo que poderte subir el sueldo, pero la empresa se está consolidando y no podemos subirle el sueldo a todo el mundo.
CLARA:-A todo el mundo no, canijo, a mí.
DESI:-Si te lo subimos a ti todo el mundo va a venir a por más, ¿Me entiendes? Yo todavía, pero Antonio y Miguel por esa no tragan, lo sabré yo.
CLARA:-Yo lo único que sé es que si fuese un hombre me estarais pagando más.
DESI:-Y dale.
CLARA:-¿Además sabes lo que te digo? Que sois unos machistas, si, señor, unos machistas explotadores. Y tú el primero.
DESI:-**Buend**, mira, Clarita, me tengo que marchar.
CLARA:-Sí, claro, tú con quitarte de en medio.
- e. MERCEDES:Hola, hija.
PAQUITA:-Hola.
MERCEDES:Qué guapa.
PAQUITA:-Gracias, es que tenemos una fiesta esta tarde en el bar, ¿se ha enterado?
MERCEDES: Sí, algo he oído, sí.
PAQUITA:-**Bueno, pues** cuento con usted.
MERCEDES:¿Conmigo?
PAQUITA:-Claro.

hala

Tb. **ala, alá.**

Voz expr.

1. interj. U. para infundir aliento o meter prisa.
2. interj. U. para mostrar sorpresa.
3. interj. U. para llamar.

a. RAMÓN: -Antonio, en cuanto me liquiden te pago, eh. Tú no te vayas a rajar.
MIGUEL:-Que sí, **hala**, dale.
RAMÓN:-¡**Hala** Madrid, **Hala** Madrid!
MIGUEL:-Que no grites "**¡Hala** Madrid!" en mi casa, que me tienes harto.

- **Hombre:**

- afecto,
- afirmación o evidencia,
- atenuación (de una justificación, de una afirmación, de una negación, de una excusa, de una orden),
- sorpresa,
- indecisión,
- protesta,
- refuerzo de un acuerdo o desacuerdo.

- a. RAMÓN: -¿Me echas?
PAQUITA: -Hombre, Claro que te echo, a ti y a ti, ¡fuera!
- b. ANTONIO: Hombre, Froilán.
CURA FROILÁN: -Hombre, buenos días.
- c. ANTONIO: Bueno pues invita el Madrid.
MIGUEL: -No, el Athletic.
ANTONIO: Pero ¿Qué va a invitar el Athletic hombre?, invita el Madrid.
MIGUEL: -El Athletic, tira.
- d. CARLOS: Oh, mierda, me tengo que ir al bar.
ARANCHA: -¿Ahora?
CARLOS: Sí, he quedado con el repartidor de la bebida.
ARANCHA: -Pues tú te lo pierdes.
CARLOS: Que no, hombre, espérame aquí y ahora vuelvo en un momento.

Anda, mira, oye, vamos, vaya y venga (uso imperativo)

- Anda:

- rechazo,
- intensificación,
- reiteración,
- enfaticación,
- sorpresa.

- a. DESI: -¿Yo qué he hecho?
CLARA: -¿Tú? Ponerte de su parte.
RAMÓN: -A lo mejor no vuelvo.
CLARA: -Anda, os lo tenéis bien merecido, por machistas.

- b. ANTONIO: Clara, ¿tú cuánto quieres ganar?
CLARA: -8000 pesetas más.
ANTONIO: A mí me parece estupendo, ¿a ti qué te parece, Miguel?
MIGUEL: -¿Yo qué voy a decir? Yo estoy en contra de quedarme con la plusvalía de los trabajadores.
ANTONIO: ¿Y tú?
DESI: -Yo no sé, chico.
ANTONIO: Ah, no sabes, pues entonces, dos votos a favor y el tuyo en contra. Anda, hacledle el contrato, que yo tengo cosas que hacer.

- **Mira:**

- para comentar el fragmento del discurso al que remiten,

- para llamar la atención del interlocutor sobre un aspecto del texto, generalmente consecuente al marcador, que constituye el punto central del texto.

- a. MIGUEL: -¿Pero tú también, Paquita? Parece mentira que no le conozcas, déjale en paz.
PAQUITA: -**Mira**, Que no le defiendas.
- b. DESI: -Cariño, ¿ahora también fumas?
CLARA: -Pues **mira**, sí, ¿qué pasa, me lo vas a prohibir?

- **Oye :**

- crea complicidad con el interlocutor,
 - expresa énfasis en lo que se va a decir,
 - indica protesta o enfado,
 - permite cambiar de tema.

- a. ANTONIO: Anótame esta ronda, Miguel.
MIGUEL: -Descuida.
RAMÓN: -**Oye**, Antonio, dile a tu mujer que no se vaya con la competencia.
- b. CARLOS: Es donde tienen los mejores medios.
JOSETE: -No sé, tendrán lista de espera y...
CARLOS: Nos van a dar fecha muy pronto, vamos por lo privado.
ARANCHA: -Chicos, dos güisquis.
CARLOS: **Oye**, Arancha, tú de lo de mi madre, ¿no le habrás dicho nada a nadie?
ARANCHA: -¿Yo? No.

• **Vamos:**

- para repetir algo,
- reformular algo,
- expresar una opinión de manera más suave,
- indicar que no estamos de acuerdo con alguien/algo,
- instar a alguien a hacer/decir algo.

- a. CURA FROILÁN: -No, es un impuesto para hombres.
SAGRARIO: -Si los hombres ganan más que las mujeres, tendrán que pagar más por las cosas, **vamos**, digo yo.
- b. MERCEDES: Mira, mira, porque soy cómo soy, y porque te tengo mucho respeto, pero, **vamos**, he estado a esto de preguntarte qué era esa tontería de que no es el momento. ¿Momento para quién?

- **Vaya:**

- no indica mandato,
- indica sorpresa,
- lamento,
- queja,
- reiteración de carácter negativo.

- a. ANTONIO: Pues viendo el fútbol, va ganando el Madrid.
MERCEDES: ¿El Madrid?
ANTONIO: Sí.
MERCEDES: **Vaya** por Dios.
- b. ANTONIO: ¿Qué es eso de dar ideas a la mujer del prójimo sin preguntar antes?
MERCEDES: ¿Qué pasa, que no se me pueden dar ideas sin tu permiso? **Vaya**, hombre.

- **Venga:**

- (marcador conversacional polifuncional)
- funciona en las intervenciones de instrucción o ánimo (muy a menudo repetido);
 - funciona como intensificador;
 - puede ir precedido de un pues consecutivo, así como de otros marcadores de este tipo;
 - es característico de la pre-conclusión de la conversación;
 - se usa también para expresar el rechazo, sobre todo la locución “venga ya”.

- a. RAMÓN: -El taxi es un gremio de hombres, Miguel, de hombres.
MIGUEL: -Señorita, disculpe usted, es que es un taxista chapado a la antigua y además es del Madrid. Ramón, que aquí todos somos compañeros.
RAMÓN: -¿Compañeros?
MIGUEL: -Sí, señor, y hay que arrimar el hombro.
RAMÓN: -**Venga**, hombre, compañeros.
- b. PAQUITA: -Ya está, se acabó, a la calle.
MIGUEL: -Pero, Paquita, por favor.
PAQUITA: -¡Que me tenéis harta! ¡A la calle, **venga**, los dos!

L'esercizio di PRAGMATICA sul linguaggio verbale è stato mirato all'analisi dei disfemismi, con una breve introduzione teorica sulle differenze, l'osservazione nel contesto, il confronto con l'italiano e la "traduzione" (non solo letterale ma anche contestualizzata) dei termini.

2) Disfemismi: las palabrotas

• joder y coño:

- para indicar sorpresa,
- rechazo,
- queja,
- para subrayar algo.

- a. MERCEDES: Bueno, y yo soy del Albacete de toda la vida.
ANTONIO: Bueno, sí, **joder** y yo también.
- b. TOMÁS: -Venga, va, Mercedes, no me seas ridícula.
MERCEDES: "No me seas ridícula", el ridículo eres tú.
TOMÁS:-Mercedes. Mercedes. **Jode**.
- c. PAQUITA: -¿Sabe lo que dice Françoise? Que va a llamar a un chico de esos que se desnudan.
ANTONIO: ¿Ah, sí? **Joder**, qué interesante.
- a. RAMÓN: -¿Que no?
MIGUEL: -No.
RAMÓN: **Coño**, pero sí es Mercedes.
- b. ANTONIO: ¡Imbécil, eso es lo que haces siempre, largarte, **coño**!
MERCEDES:Antonio, por Dios, ya está bien.

- a. Miguel: -**iMe cago en todos lo blancos!**
- b. RAMÓN:-Mira a quién tenemos aquí, a la taxista. **Me cago en la leche, esta viene aquí a provocarnos.** [expresión/insulto que cambia según el blanco en el que queremos dar]
- c. JOSETE: -¿Por qué no quieres que digamos nada?
CARLOS: La gente es muy pesada y no me quiero que **le den el coñazo, no se lo hemos dicho ni a mis tíos.** [fastidiar]
- d. CARLOS: Ah, mira.Espera, ¿qué hora es?
ARANCHA:-Pues son casi las doce.
CARLOS: Oh, **mierda**, me tengo que ir al bar. [exclamación, sorpresa, parecido al italiano]
- e. ANTONIO: **iImbécil, eso es lo que haces siempre, largarte, coño!** [insulto que se parece mucho a su traducción italiana]

La seconda parte dell'esercizio di PRAGMATICA riguardava il linguaggio non verbale ed è iniziato con la visione di frammenti della puntata con esempi specifici sottolineando l'importanza di

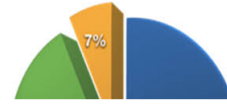
questo linguaggio. Subito dopo la visione ha avuto luogo un dibattito ricco di osservazioni, confronto interculturale e stereotipi. La seconda visione dello spezzone ha permesso allo studente di soffermarsi su un aspetto che, probabilmente, prima non aveva notato (almeno in modo consapevole) non essendo stimolato né abituato a farlo.



- a. 8.55-9.03 (come direbbe la frase di Miguel un italiano? Prova tu!)
 PACO: -Muy bien, muy bien.
 MIGUEL: -¿"Muy bien, muy bien"? ¿Tú con quién estás, conmigo o contra mí?
 PACO: -Yo con usted, con la jefa.
- b. 10.05-10.25 (Desde los Asirios, pasando por los griegos y los romanos, todos tenían en común que se despojaban de alguna prenda como muestra de respeto. Gesto de retirar o tocar el sombrero sin quitárselo del todo: es una manera rápida de mostrar un gesto de buena educación; utilizado generalmente en espacios abiertos, principalmente, para saludar cortésmente, o para contestar a un saludo.)
 SAGRARIO: -Peor me lo pone, padre. A ver, ¿por qué no va a poder dar misa una mujer, eh? Las mujeres pueden hacer los mismos trabajos que los hombres.
 CURA FROILÁN: -Sí, pero es que es la ley de la Iglesia.
 SAGRARIO: -¿Ah, sí? Pues aquí tenemos la ley del quiosco. ¿Le ha quedado claro?
 CURA FROILÁN: -Sí, hija, muy claro, gracias.
- c. 25.52-26.06 (gesto de Miguel que significa "no tener relaciones", en italiano es diferente, ¿Cómo es?)
 ANTONIO: ¿Tú has cambiado alguna vez pañales?
 RAMÓN: -Yo no.
 ANTONIO: Yo tampoco, pero mi hermano sí.
 MIGUEL: -Pues sí, he cambiado muchos, ¿y tú sabes por qué no has cambiado pañales Ramón? Entre otras cosas porque no has tenido hijos, y si no has tenido hijos a lo mejor es porque no...
 RAMÓN: -Qué mala es la envidia.

La terza parte dell'esercizio di PRAGMATICA si concentrava sul linguaggio para verbale con una spiegazione teorica, seguita da esempi di vita vissuta ed esempi della puntata.

LINGUAGGIO PARA VERBALE



- a. MERCEDES: Hola, hija.
PAQUITA: -Hola.
MERCEDES: Qué guapa.
PAQUITA: -Gracias, es que tenemos una fiesta esta tarde en el bar, ¿se ha enterado?
MERCEDES: Sí, algo he oído, sí.
PAQUITA: -Bueno, pues cuento con usted.
MERCEDES: ¿Conmigo?
PAQUITA: -Claro.
MERCEDES: Pues no sé si voy a poder ir.
PAQUITA: -Pero sí lo vamos a pasar estupendamente, tía.
MERCEDES: Ya.
PAQUITA: -¿Sabe lo que dice Françoise? Que va a llamar a un chico de esos que se desnudan.
ANTONIO: ¿Ah, sí? Joder, qué interesante.
MERCEDES: Pues lo siento mucho, pero no voy a poder ir, de verdad, que tengo muchas cosas que hacer.
PAQUITA: -¿Qué cosas, cosas de la casa? ¿Cuidar a la niña, hacer la comida...? Está un poco alienada.
MERCEDES: ¿Cómo dices?
PAQUITA: -Un poquito bastante, ¿por qué no se toma usted la tarde libre y se viene con nosotras?
- b. SAGRARIO: -Ya era hora de que las mujeres nos liberáramos. (SE RÍE)
SEÑORA JOSEFINA: -¿A su edad, Sagrario? Bueno, a buenas horas, mangas verdes.
FRANÇOISE: -A usted lo que le pasa, Josefina, es que es una envidiosa.
SEÑORA JOSEFINA: -Anda, mira, hija, vuélvete a Francia.
PELUQUERA: -Oiga, Josefina.

A causa della mancanza di tempo gli studenti non hanno potuto porre domande, tuttavia durante la lezione la classe aveva già partecipato attivamente con molti quesiti. La lezione si è conclusa con un ringraziamento da entrambe le parti.

¡Gracias!

È importante anche sottolineare che erano state preparate altre due attività che non sono state svolte a causa del poco tempo a disposizione e dell'interesse e la partecipazione attiva dei ragazzi che hanno approfondito alcuni punti degli esercizi svolti. La prima attività era un esercizio di grammatica nel quale veniva mostrato l'uso dei verbi di opinione con indicativo/congiuntivo attraverso la visione di alcuni spezzoni della puntata. La seconda attività invece consisteva in un esercizio di produzione orale con una suddivisione in gruppi di lavoro (10 minuti di riflessione tra loro e poi la condivisione in aula) che affrontavano tematiche culturali presenti nella puntata spronati dalle seguenti domande e dalle indicazioni grammaticali tra parentesi.

1) ¿Qué opinas de la situación de la mujer en España en los años '80? (Riassumere ciò che è stato visto utilizzando i verbi d'opinione+ indicativo/congiuntivo; integrare liberamente i commenti con informazioni provenienti dalla cultura generale di ogni partecipante);

2) Imagina lo que va a pasar después de los 30 minutos que hemos visto (ejemplos: Mercedes irá a la fiesta, Tomás le otorgará el aumento de sueldo, ¿qué hará Víctor?, Ramón cambiará sus ideas, etc.) (Produrre un testo orale utilizzando i verbi di opinione + indicativo/congiuntivo);

3) ¿Cuál es según tu opinión la situación de la mujer en Italia ahora? (Esporre le propria opinione in merito utilizzando i verbi di opinione + indicativo/congiuntivo);

4) ¿Qué crees que se puede hacer para cambiar la situación de la mujer en la sociedad? (propuestas, medidas, etc.) (Esporre le idee, le proposte e/o i provvedimenti utilizzando i verbi di opinione + indicativo/congiuntivo).

4.5 Analisi dei risultati

L'analisi dei risultati è stata svolta in due modi: un questionario per gli studenti sull'attività svolta e l'osservazione (in aula e successivamente grazie alla registrazione vocale della lezione).

4.5.1 Il Questionario

Nella ricerca i dati ottenuti dalle riflessioni dei partecipanti allo studio sono essenziali. A tal fine, è stato elaborato un questionario di valutazione che è stato consegnato agli alunni il 21 aprile 2016, dopo circa cinque mesi dalla lezione (24 novembre 2015), per valutare diversi aspetti del lavoro svolto e le loro impressioni. Le domande, oltre a costituire il feedback del lavoro, dovevano contribuire a far fare un primo passo ai ragazzi verso la necessaria consapevolezza della loro responsabilità nel percorso di apprendimento della LS e nei progressi nell'acquisizione della stessa.



QUESTIONARIO ATTIVITÀ 24 NOVEMBRE 2016

La Tua opinione è molto importante.

1. Avevi mai visto una puntata di una serie televisiva in spagnolo? Se la risposta è sì, quale?

2. Avevi mai pensato di guardare una serie televisiva in lingua per migliorare il tuo livello linguistico e culturale?

3. In generale, credi che questa lezione possa spingerti a guardare serie televisive in lingua anche a casa da solo/a o con i compagni? Lo hai già provato a fare da Novembre ad oggi?

4. Valuta da 0 a 10 il tuo interesse/la tua motivazione per la lezione svolta.
5. Valuta da 0 a 10 l'utilità della lezione che hai seguito.
6. C'è qualche esercizio che ti è rimasto impresso o che ti ha colpito particolarmente? Se sì, quale?

7. C'è qualche esercizio che non ti è piaciuto? Se sì, quale?

8. Seleziona uno o più aggettivi che descrivano il clima in classe durante la lezione: troppo tranquillo, poco serio, disteso, piacevole, teso, competitivo, neutro.

9. Credi che il tuo lavoro in classe, la tua motivazione, la tua partecipazione e la tua collaborazione in aula sia stata maggiore/minore/uguale rispetto alle lezioni tradizionali di spagnolo.

Data: / /2016



GRAZIE ancora per la tua collaborazione e GRAZIE per aver partecipato a questa attività.

In generale, la classe si è mostrata soddisfatta del lavoro svolto e convinta che le attività in aula siano state utili per loro. Di seguito analizziamo le risposte alle singole domande dei 16 studenti (su 21 partecipanti) presenti il giorno in cui è stato consegnato il questionario.

1. Avevi mai visto una puntata di una serie televisiva in spagnolo? Se la risposta è sì, quale?

Tre studenti su sedici avevano già visto qualche puntata (solo uno studente due stagioni complete) di serie televisive in spagnolo; le serie citate sono *Violeta*, *La que se avecina* e *Cómo conocí a vuestra madre*. Gli altri tredici studenti non avevano mai visto una serie televisiva in lingua spagnola.

2. Avevi mai pensato di guardare una serie televisiva in lingua per migliorare il tuo livello linguistico e culturale?

Tutti gli studenti hanno risposto affermativamente a questa domanda; due di loro hanno definito la visione di una serie televisiva «Molto utile» all'apprendimento di una LS e altri due hanno affermato che per migliorare l'inglese e il francese utilizzano già questo metodo, ma con lo spagnolo non lo avevano mai fatto. La risposta di questi due studenti mi fa supporre che i due ragazzi pensassero probabilmente di non possedere ancora un livello linguistico adeguato o così alto da poter seguire una serie televisiva in lingua spagnola, poiché il francese lo studiano già da almeno 4 anni e l'inglese da 7, mentre lo spagnolo solo da 1.

3. In generale, credi che questa lezione possa spingerti a guardare serie televisive in lingua anche a casa da solo/a o con i compagni? Lo hai già provato a fare da novembre ad oggi?

Tutti gli studenti hanno risposto affermativamente alla prima parte della domanda; tre studenti hanno aggiunto che grazie alla lezione sono stati spinti a provare e due studenti hanno affermato di averne già viste «varie» dopo l'attività svolta in classe. Per quanto riguarda la seconda parte della domanda, solo quattro studenti su sedici hanno risposto negativamente puntualizzando però la motivazione: due di loro hanno intenzione di farlo appena avranno «più tempo libero», i due restanti hanno visto serie televisive dopo la lezione ma in altre lingue.

È stato davvero gratificante verificare che la lezione ha raggiunto parte degli obiettivi principali, spingendo gli studenti ad avvicinarsi alla serie televisiva per utilizzarla come strumento di apprendimento della LS anche autonomamente.

4. Valuta da 0 a 10 il tuo interesse/la tua motivazione per la lezione svolta.

La media matematica del voto dato dagli studenti è stata 8.25, con un solo 10 e due 7 come voto minimo.

5. Valuta da 0 a 10 l'utilità della lezione che hai seguito.

Nonostante il voto di molti studenti alla domanda 4 e 5 sia stato diverso, anche in questo caso la media matematica è stata 8.25, con un solo 10 e due 7 come voto minimo.

6. C'è qualche esercizio che ti è rimasto impresso o che ti ha colpito particolarmente? Se sì, quale?

Dieci studenti hanno risposto che tutta la lezione è stata interessante e non sono rimasti colpiti particolarmente da un solo esercizio; gli altri sei studenti hanno affermato che la parte relativa alla pragmatica e ai modi di dire è stata la più interessante.

7. C'è qualche esercizio che non ti è piaciuto? Se sì, quale?

Tutti gli studenti hanno risposto negativamente a questa domanda.

8. Seleziona uno o più aggettivi che descrivano il clima in classe durante la lezione: troppo tranquillo, poco serio, disteso, piacevole, teso, competitivo, neutro.

Tenendo conto del fatto che ogni studente poteva selezionare più aggettivi, questa domanda ha avuto i seguenti risultati: Troppo tranquillo 1; Poco serio 0; Disteso 9; Piacevole 15; Teso 0; Competitivo 1; Neutro 5.

Osservando i risultati, possiamo dedurre che per la maggior parte degli studenti la lezione è stata «piacevole», il clima era «disteso» e per qualcuno «neutro», solo uno studente lo ha considerato «troppo tranquillo» e un altro «competitivo». Nessuno studente ha associato la visione della puntata in aula ad un clima «poco serio» e nessuno studente ha vissuto l'esperienza in modo «teso».

9. Credi che il tuo lavoro in classe, la tua motivazione, la tua partecipazione e la tua collaborazione in aula sia stata maggiore/minore/uguale rispetto alle lezioni tradizionali di spagnolo.

Otto studenti hanno considerato la loro motivazione/partecipazione/collaborazione in aula «uguale» a quella delle lezioni tradizionali di spagnolo, mentre altri otto studenti l'hanno considerata maggiore. Tra questi ultimi, una studentessa aggiunge che è stata «maggiore perché era una cosa inusuale e divertente (ma anche utile e interessante) quindi era naturale la motivazione». È bene sottolineare che nessuno studente ha selezionato «minore».

4.5.2 L'osservazione

Come sottolineato nei capitoli precedenti, un altro strumento per raccogliere dati in questo studio è stata l'osservazione, sia in aula che successivamente grazie alla registrazione vocale della lezione.

Dall'osservazione, si può affermare, a posteriori, che il materiale utilizzato era adatto al livello linguistico della classe e abbastanza in linea con gli interessi degli studenti; gli studenti hanno reagito positivamente alla varietà delle attività svolte e ai diversi esercizi in aula. Il nostro ruolo è stato quello di guida per la comprensione e lo svolgimento degli esercizi, di mediatore tra loro e di osservatore attento per analizzare le risposte degli studenti; questi ruoli sono stati una naturale conseguenza dell'interazione in classe.

La classe ha adottato un atteggiamento attivo (e non passivo) volto a capire meglio la puntata e svolgere le attività al meglio. Durante la proiezione della puntata c'era silenzio, che non indicava passività ma attenzione e concentrazione, infatti alle volte era interrotto da commenti in italiano, risate, esclamazioni. Probabilmente ciò è indice del fatto che gli studenti stessero vivendo la puntata anche affettivamente e non in modo distaccato e che stessero capendo effettivamente la maggior parte di quello che stavano guardando.

All'inizio della lezione, solo alcuni studenti sembravano attivi, probabilmente per ragioni di carattere o fiducia in sé stessi, ma, pian piano, con esercizi e domande che li coinvolgevano anche singolarmente, tutti gli studenti hanno dato il loro contributo all'attività.

Inoltre, la motivazione è sembrata il vero motore dell'apprendimento, infatti, la partecipazione dei discenti spesso non era direttamente proporzionale al loro livello linguistico ma al grado di interesse. Per mantenere sempre attiva questa motivazione si è cercato di creare un clima divertente ma serio, dinamico e spontaneo, mirando al coinvolgimento costante degli studenti. Oltre a ciò, si è cercato di smussare i rigidi ruoli di studente-docente, puntando sullo scambio, il lavoro insieme e l'interazione; tutto ciò al fine di far sentire gli studenti i protagonisti del loro apprendimento.

In generale, possiamo affermare che questa doppia raccolta dei dati si è rivelata una tecnica efficace per raccogliere le informazioni e promuovere una riflessione sulla didattica che non è sempre possibile quotidianamente in aula.

In conclusione, il risultato più evidente della nostra osservazione è stato il progresso relativo al livello linguistico e di comprensione della LS verificato dagli studenti stessi. È importante anche ribadire che l'organizzazione della lezione, la strategia metodologica, il tipo di attività proposte, i contenuti, il ritmo e l'impronta data alla lezione hanno influenzato l'atteggiamento degli studenti e la loro motivazione.

Di seguito esponiamo le conclusioni e le implicazioni pedagogiche di tutto il nostro lavoro.

CONCLUSIONI

In questo lavoro abbiamo realizzato uno studio approfondito sull'uso delle serie televisive nelle lezioni di spagnolo LS e abbiamo presentato una proposta didattica pensata e creata appositamente per un gruppo concreto di discenti per arrivare all'obiettivo finale: dimostrare come l'inserimento (pensato e ben organizzato) delle serie televisive nei programmi di spagnolo LS possa favorire la comprensione di contenuti linguistici e costituire un punto di partenza per lavorare su aspetti lessicali, funzionali e grammaticali, oltre a stimolare la motivazione e l'interesse degli studenti.

Durante le diverse fasi del lavoro, unendo il quadro teorico esposto alla pratica vissuta in aula, abbiamo tratto numerose conclusioni ed implicazioni pedagogiche, ma abbiamo analizzato la portata e i limiti del nostro studio che esponiamo di seguito.

In primo luogo, dobbiamo sottolineare che le domande di ricerca (§ 4.1) avevano già delle risposte tuttavia solo a livello teorico, data la scarsa letteratura e sperimentazione in questo ambito, e che il nostro obiettivo non è mai stato quello di trovare una teoria universale, ma piuttosto quello di presentare la nostra osservazione ed esperienza per valutare l'applicabilità di un materiale didattico specifico.

In secondo luogo, siamo consapevoli dei limiti di questa ricerca: non abbiamo altre esperienze di questo tipo, non abbiamo utilizzato metodi quantitativi, le risposte ai questionari dipendono totalmente dalla sincerità degli studenti e la nostra osservazione in aula può essere influenzata da diversi fattori.

Partendo da queste premesse fondamentali analizziamo le domande di ricerca e le relative risposte a cui siamo giunti in seguito al lavoro svolto.

Domanda 1: “È possibile che le serie televisive diventino un veicolo di studio e apprendimento ai fini dell'insegnamento dello spagnolo LS in modo interessante e motivante?”

Conclusione 1: Le serie televisive sono uno strumento interessante e una risorsa didattica efficace, dinamica, multisensoriale e multidisciplinare sulla quale si può lavorare per strutturare lezioni/programmi metodologicamente coerenti. Questo materiale stimola aspetti cognitivi, visivi, uditivi e spaziali, oltre ad offrire un apprendimento integrato in quanto si lavora con contenuti molto diversi e sempre contestualizzati. La scelta del materiale deve sempre essere oculata e in funzione

del destinatario e degli obiettivi prefissati. Le serie televisive permettono un insegnamento concentrato sugli studenti, volto all'attivazione di strategie comunicative e di apprendimento e allo sviluppo di abilità cognitive specifiche (sintetizzare, riassumere, legare contenuti, elaborare le informazioni, ecc.). Inoltre, la visione di fiction in aula permette al discente di rendersi conto dell'importanza di un apprendimento anche autonomo e responsabile della lingua straniera. Con la nostra esperienza abbiamo poi verificato che questo materiale (familiare, autentico e stimolante per i discenti) incide positivamente sulla motivazione, l'interesse e la partecipazione attiva in aula. Attraverso l'osservazione in classe siamo giunti alla conclusione che proprio i fattori motivazionali, affettivi ed attitudinali hanno svolto un ruolo chiave nel processo di apprendimento.

Domanda 2: "Quali sono i benefici concreti che ne trae lo studente?"

Conclusione 2: Uno dei timori iniziali riguardava la possibile passività degli studenti di fronte a questo materiale; tuttavia, possiamo affermare che l'uso didatticamente pianificato e studiato di serie televisive favorisce un atteggiamento attivo in aula. Durante la lezione gli studenti si rendevano conto gradualmente che la componente ludica andava di pari passo con i benefici pedagogici dell'attività e questa consapevolezza unita al clima positivo creato ha permesso anche ai più timidi di mettere da parte la paura di sbagliare o intervenire. Le attività non prevedevano solo esercizi linguistici ma anche compiti che facevano attivare competenze generali (sapere, saper fare, saper essere) e competenze comunicative ed interculturali (che prevedevano il recupero di informazioni facenti parte della cultura generale di ogni alunno). I risultati sono stati pienamente soddisfacenti poiché tutta la classe ha avuto l'opportunità di esprimere idee e riflessioni, raccontare esperienze, condividere conoscenze; inoltre, i compiti assegnati hanno favorito lo scambio di informazioni, il lavoro cooperativo in gruppo e l'interazione orale.

Domanda 3: "Quali contenuti possono essere introdotti attraverso le attività pensate *ad hoc* a partire da una o più serie televisive?"

Conclusione 3: Le attività pensate *ad hoc* a partire da una o più serie televisive possono essere utilizzate per presentare o ripassare contenuti grammaticali, lessicali, funzionali, socioculturali, discorsivi e pragmatici, come accennato precedentemente. Dobbiamo insistere sul fatto che gli studenti prestavano maggiore attenzione alle attività che sottolineavano aspetti comunicativi che generalmente vengono trascurati dai materiali tradizionali o non contestualizzati. La lezione è stata improntata sull'apprendimento della lingua in uso, con compiti relativi al linguaggio non verbale o para verbale, elementi paralinguistici e pragmatici contestualizzati nelle situazioni comunicative presentate nella puntata. Grazie a queste attività gli studenti si sono resi conto che la comunicazione

non si basa solo su parole, grammatica e lessico ma che sono necessarie strategie per capire ed interpretare ogni messaggio, hanno potuto verificare che i gesti, la distanza spaziale, l'intonazione, il ritmo, etc. sono elementi comunicativamente essenziali.

Domanda 4: “Cosa implica concretamente per il docente l'utilizzo di questo materiale in aula?”

Conclusione 4: In merito al ruolo del docente, l'elaborazione del materiale didattico è stato un arduo compito e ha richiesto molte energie rispetto alla preparazione di una lezione tradizionale, poiché è stato necessario selezionare il tema, la puntata, lo spezzone, le scene, pensare agli esercizi e alle attività che dovevano essere appropriate, varie, ludiche, interattive, coinvolgenti e che dovevano portare alla maggior comprensione possibile. Inoltre, è stato necessario pensare ai meccanismi d'analisi di necessità (prima) e risultati (dopo) e formarsi al massimo leggendo articoli, libri e testi in merito a questo tipo di materiale e attività (sintetizzati nella parte teorica di questo lavoro). Il docente ha un ruolo diverso rispetto a quello delle lezioni tradizionali in quanto deve: selezionare temi, materiali, metodi, tecniche e risorse; guidare la lezione dando indicazioni chiare e creando un'atmosfera adeguata; coinvolgere gli studenti affinché tutti partecipino attivamente alla lezione; rendere la lezione stimolante e mediare tra l'interpretazione degli studenti e ciò che realmente accade nella puntata; partecipare al dialogo e all'interazione in aula e, al tempo stesso, osservare ciò che accade; avvicinarsi al mondo digitale ed informatico che attira gli studenti per utilizzarlo a fini pedagogicamente redditizi.

Domanda 5: “L'uso delle serie televisive nelle lezioni di spagnolo LS è proficuo solo a livelli intermedi e avanzati o può avere successo anche tra i principianti?”

Conclusione 5: L'uso delle serie televisive nelle lezioni di spagnolo LS non è proficuo solo a livelli intermedi e avanzati, ma può esserlo anche a livelli più bassi attraverso compiti adeguati e adatti ai principianti. La natura stessa della serie e il suo linguaggio, in cui l'immagine e il contesto sostengono i dialoghi, in cui uno sguardo o un gesto può avere più contenuto semantico di una battuta, confermano questa teoria. La difficoltà non risiede nello spezzone o nella scena ma nel compito, ecco perché l'elaborazione di attività adatte al livello e la combinazione di strategie e metodi costituiscono dei requisiti fondamentali affinché l'uso di questo materiale sia proficuo. Come sottolineato precedentemente (§ 4), sin dall'inizio abbiamo spinto gli studenti a concentrarsi sul significato globale di ciò che vedevano/ascoltavano; inoltre, l'inferenza grazie all'immagine si è rivelata una strategia di comprensione fondamentale per l'apprendimento. Ad ogni modo, le nuove tecnologie ci possono facilitare il lavoro: i sottotitoli possono essere utilizzati per far sì che gli studenti leggano ciò che sentono, per consolidare dei concetti o riconoscere nuove parole o

espressioni contestualizzate. La classe ha svolto una nuova attività che li ha fatti sentire protagonisti del loro apprendimento e li ha resi consapevoli di poter imparare, capire e seguire nonostante la loro competenza comunicativa fosse talvolta deficitaria o ridotta.

In seguito alle conclusioni generali riguardanti le domande di ricerca, passiamo ora alle considerazioni relative all'ipotesi di partenza.

Ipotesi: "Le serie televisive spagnole costituiscono un punto di partenza valido per progettare attività didatticamente efficaci e motivanti attraverso le quali, inoltre, è possibile veicolare aspetti formali della lingua, analizzare il discorso, mostrare e trasmettere cultura, promuovere il dibattito e la comunicazione interculturale in aula durante la lezione di spagnolo lingua straniera in una classe di quarta superiore del Liceo Linguistico."

Attraverso questa sperimentazione sono state analizzate le puntate di una serie televisiva spagnola per sceglierne una ed approfondire aspetti essenziali dell'attività comunicativa, oltre ad insistere sul potenziale della trasmissione dei messaggi tramite le immagini. Già altri studiosi, citati nella parte teorica di questo elaborato, avevano analizzato le potenzialità didattiche di questo strumento; tuttavia, il nostro lavoro si è concentrato sull'elaborazione di una lezione basata su un materiale didattico specifico e concreto che ha trasmesso agli studenti informazioni di cultura generale (le serie televisive spagnole, la società spagnola all'inizio degli anni '80, la figura della donna in Spagna, *el clásico* calcistico), lingua (lessico, grammatica) e pragmatica (linguaggio non verbale e para verbale) in modo efficace ed affettivo. Efficace perché durante la lezione gli studenti hanno acquisito contenuti linguistici, pramalinguistici e sociopragmatici, hanno lavorato in modo cooperativo, hanno capito l'importanza di diventare parlanti competenti a livello interculturale, hanno avuto la possibilità di studiare la lingua in un contesto specifico, hanno pensato, forse per la prima volta, all'importanza del lavoro individuale e autonomo che è possibile anche continuare a casa proseguendo con la visione della fiction, per esempio. Affettivo, invece, perché il lavoro insieme ha stimolato gli studenti, le loro competenze e abilità, li ha spinti a partecipare attivamente, a mettersi in gioco, ha aumentato la loro motivazione favorendo il dibattito, ha permesso un apprendimento cognitivo ed emotivo ed ha interrotto la routine del lavoro tradizionale in aula con la loro docente.

Dirigendoci verso le conclusioni finali, ci teniamo a sottolineare che in questo lavoro abbiamo riflettuto a lungo sulle possibilità offerte dall'uso di serie televisive in aula. I risultati ottenuti hanno dimostrato l'idoneità della serie scelta ai fini dell'apprendimento e l'insegnamento dello spagnolo LS. La struttura del lavoro, i modelli e i processi presentati, per natura, sono flessibili e modellabili

per altre sperimentazioni in questo ambito e risultano compatibili con i programmi e i materiali tradizionali. La descrizione dettagliata dei processi e dei risultati potrà essere il punto di partenza per altre attività di questo tipo, anche per docenti che non hanno mai utilizzato materiale audiovisivo o fiction in aula.

Possiamo affermare che le serie televisive, in particolare *Cuéntame cómo pasó*, risultano essere uno strumento pedagogico efficace per l'apprendimento/insegnamento dello spagnolo LS, in quanto permettono di analizzare la parte formale della lingua e i suoi usi, oltre ad essere un materiale affettivamente molto utile grazie alla combinazione di immagini, suoni, tematiche, cultura, società, lingua.

A nostro avviso, la dimensione didattica delle serie televisive costituisce un terreno non sufficientemente sfruttato; ci auguriamo che questo studio possa costituire un modesto tentativo per evidenziare le potenzialità di questo materiale e rivendicare un maggiore inserimento delle serie nei programmi scolastici. Oggi, i docenti devono utilizzare la tecnologia disponibile nelle lezioni di LS proprio per tutte le caratteristiche che abbiamo esposto nel nostro elaborato.Cogliere questa opportunità significa fare passi avanti, innovarsi, staccarsi dai comodi schemi tradizionali, lavorare e presentare novità in aula: in un mondo che viaggia alla velocità della luce, la didattica non può e non deve rimanere indietro.

BIBLIOGRAFIA

Agost, R.; Chaume, F. (2001). *La traducción en los medios audiovisuales*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

Alfieri, G. (2006). *La lingua della televisione*, in Trifone, P. (2006) (a cura di), pp. 209-234.

ID. (2012). *La fiction tra italiano modello e modelli di italiano*, in Gargiulo M. 2012 (a cura di), pp. 51-76.

Alfieri, L.; Brooks, P. J.; Aldrich, N. J.; Tenenbaum, H. R. (2010). *Does discovery-based instruction enhance learning?*, *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), pp. 1-18.

Allwright, R.L. (1981). *What do we want teaching materials for?*, *English Language Teaching Journal*, 36/1, pp. 5-18.

Álvarez Valadés, J.; Gómez Sacristán, M. L. (2004). *El cine en la clase de ELE: "El hijo de la novia"*, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 1.

Amenós Pons, J. (1996). *"Cine, lengua y cultura"*, *Frecuencia L*, 3, pp. 50-52.

ID. (1998). *Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de ELE*, *Frecuencia-L*, pp.25-32.

ID. (1999). *Cine y Enseñanza de Español. Estudio de un caso*, Memoria de Máster en Enseñanza de ELE, Universidad de Barcelona, Barcelona.

ID. (2000). *Criterios para la selección de largometrajes*, in *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, Cádiz, Servicio de Publicaciones: tomo II, pp. 769-783.

ID. (2003). *Cine y literatura para la clase de español*, in *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, H. 4, S., pp. 115-136.

Amoruso, C. (2010). *In parole semplici. La scrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palumbo, Palermo.

Augustín Puerta, M. (2003). *Feminismo: identidad personal y lucha colectiva*, Editorial Universidad de Granada, Granada.

Arnold, J. (2006). *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, *Études de Linguistique Appliquée*, num. 139 in http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold.htm.

Baddock, B. (1996). *"Film as authentic material"* in *Using films in the English class*, Phoenix, Prentice Hall.

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

ID. (2008). *Una scienza dell'educazione linguistica basata sulla teoria dei modelli*, in Mollica, Dolci, Pichiassi (2008), pp. 17-39.

- Bardovi-Harlig, K. (2001). *Evaluating the Empirical Evidence: Grounds for Instruction in Pragmatics?*, in K. R. Rose, G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 13-32.
- Barrios, Isabel M. (2004). *Memoria final de Máster. Curso de cine español para estudiantes de español: Las identidades nacionales*. Salamanca, Spain.
- Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatic interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
- Bhabha, H. K. (2002) (ed. or. 1994). *El lugar de la cultura*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Blanco Iglesias, E. (2007). *YouTube.com Un banco inagotable de materiales para la clase de E/LE*, en *Dossier XVI Encuentro Práctico de profesores de E/LE*, pp. 80-83, in http://www.encuentro-practico.com/pdf/04/04_0537.pdf.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Bosisio, C.; Cambiaghi, B. (2011). *Français Langue Académique (FLA): dalla comprensione alla produzione attraverso la scrittura controllata*, in P. Desideri, G. Tessuto (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Edizioni Quattro Venti, Urbino, pp. 109-38.
- Brown, A. (1995). *The effect of rater variables in the development of an occupation-specific language performance test.*, *Language Testing*, 12(1), University of Hawai'i at Manoa, pp. 1-15.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall/Regents.
- ID. (1997). *English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment*. PASAA (Bangkok) 27: 1-10.
- Brumfit, C.; Rossner, R. (1982). *The "decision pyramid" and teacher training for ELT*, *ELT Journal* 36/4, pp. 226-231.
- Bustos Gisbert, J. M. (1997). *Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera*, *Carabela*, n. 42, pp. 93-105.
- Calvo Martínez, S. (2002). *"La explotación didáctica de un texto en la clase de ELE: el cine"*, *Cuadernos de Italia*, núm.2, Junio, pp. 58-60.
- Cambiaghi, B. (1983). *Didattica della lingua francese*, La Scuola, Brescia.
- Cardona, M. (1998). *Uso didattico di documenti audiovisivi autentici nell'insegnamento delle lingue straniere*, in *Scuola e lingue moderne*, V, pp. 5-10.
- Carracedo Manzanera, C. (2009). *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*, in *Actas del Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico*, in http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf
- Celentin, P.; Serragiotto, G. (2000). *Il fattore interculturale nell'insegnamento della lingua*, in Dolci, R. e Celentin, P., *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 110-124.

- Cestero Mancera, A. M. (1999). *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Arco Libros, Madrid.
- Champoux, Joseph E. (1999). *Film as a Teaching Resource*, *Journal of Management Inquiry*, 8:2, pp. 240-251.
- Chaume, F. (2001). «*La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción*», in Agost, R. e F. Chaume (eds.) (2001), *La traducción en los medios audiovisuales*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci Editore, Roma.
- Chini, M.; Bosisio, C. (2014). *Fondamenti di Glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci Editore, Milano.
- Chomsky, N. (1981). *Riflessioni sul linguaggio* (ed. or. 1976), Einaudi, Torino.
- Clahsen, H.; Meisel, J.; Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen.
- Codina-Espurz, V. (2008). *The Immediate vs. Delayed Effects of Instruction on Mitigators in Relation to the Learner's Language Proficiency in English*, in E. Alcón-Soler (ed.), *Learning How to Request in an Instructed Language Learning Context*, Peter Lang, Bern, pp. 227-56.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento*, La Nuova Italia.
- Cook, V. J. (1990), *La Grammatica Universale. Introduzione a Chomsky* (1988), il Mulino, Bologna.
- Coonan, C. (2002). *La lingua straniera veicolare*, Torino: UTET.
- Corbalán, A. (2009). *RECONSTRUCCIÓN DEL PASADO HISTÓRICO: NOSTALGIA REFLEXIVA EN CUÉNTAME CÓMO PASÓ*, *Journal of Spanish Cultural Studies*, 10:3, pp. 341- 357, in <http://dx.doi.org/10.1080/14636200903186897>.
- Corbucci, G. (2008). *Gli audiovisivi nella glottodidattica: un'unità di apprendimento basata su sequenze tratte dal film "Viaggi di nozze" di Carlo Verdone*, in *Studi di Glottodidattica 2008*, 1., pp. 70-88. Università per Stranieri di Perugia.
- Corpas Viñals, Jaime. (2004). *La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural*. Revista RedELE, No 1.
- Cuadrado Gutiérrez, Agustín. (2004). *El Cine Español en el Aula ELE*. Memoria del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares.
- Danesi, M. (1988). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue modern*, Guerra, Perugia.
- ID. (1998), *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- Decock, Jean (1970). *L'Utilisation du film commercial dans l'enseignement des langues*, *French Review*, 43, No 3, pp. 467-473.
- Dekeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition, in "Studies in Second Language Acquisition", 22, pp. 499-533.

- Dendrinos, B. (1992). *The EFL textbook and ideology*, 1^a ed. Atenas: Grivas Publications.
- Desideri, P. (1984). *Dalla competenza linguistica alla competenza comunicativa: prospettive e tendenze*, in “Studi Urbinati”, LVII, 4, pp. 9-25.
- De Marco, A. (a cura di) (2000). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci Editore, Roma.
- De Pablos Ortega, C. (2006). *Dos escenas de “Al sur de Granada”: propuesta didáctica para la clase de ELE*, in *Frecuencia L*, num. 38, Edinumen, Madrid, pp. 44-48.
- Di Pietro, R. (1987). *Learning languages through scenarios*, New York, Cambridge University Press.
- Diadori, P. (2000). *Bisogni, mete, obiettivi*, in De Marco (2000), pp. 87-115.
- Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell’italiano L2*, Guerra, Perugia.
- ID. (2015). *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci Editore, Roma.
- Dimroth, Ch.; Starren, M. (eds.) (2003). *Information structure and the dynamics of Language acquisition*, Benjamins, Amsterdam.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.
- Doughty, C.; Long, M. H. (eds.) (2003). *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford.
- Dulay, H.; Burt, M. (1974). *Natural sequences in child second language acquisition*, in “Language Learning”, 24, pp. 37-53.
- Dulay, H.; Burt, M.; Krashen, S. (1985). *La seconda lingua* (ed. or. 1982), Il Mulino, Bologna.
- Edge, J.; Wharton, S. (1998). *Autonomy and development: living in the materials world*, in Tomlinson, B. (1998), *Materials development in language teaching*, 1^a ed., Cambridge University Press, Cambridge, pp. 295-310.
- Elaraby and Salah Abdel Megid El-Araby. (1974). *Audiovisual aids for teaching English: materials and methods*. Harlow: Longman.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford (second edition 2008).
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*, Ediciones Morata, Madrid.
- Estaire, S. (1994). *Planning Classwork: a task-based approach*, Heinemann, Oxford.
- Eynaud, J. (2002). *Ciak, si legge! Materiale didattico per l’apprendimento dell’italiano*. Firenze, Franco Cesati editore.
- Eubank, L. (ed.) (1991). *Point Counterpoint: Universal Grammar in the second language*, Benjamins, Amsterdam.

- Ezeiza Ramos, J. (2007). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza de lenguas en perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza de E/LE a adultos*, Tesis Doctoral, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Faerch, C. ; Kasper, G. (1989). *Internal and External Modification in Interlanguage Request Realization*, in S. Blum-Kulka, J. House, G. Kasper (eds.), *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Ablex, Norwood, pp. 221-47.
- Fenner, A.; Newby, D. (2000). *Approaches to materials design in european textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy and cultural awareness*, 1ª ed., Consiglio d'Europa, Austria.
- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia*, Edinumen, Madrid.
- Fernández Silva, C. ; Sanz Pastor, M. (1997). *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid.
- Flórez, M. (2004). *Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas*, nella rivista digitale *RedELE*, num. 1, in <http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/index.shtml>.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
- ID. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, UTET, Torino.
- Gargiulo, M. (2012) (a cura di). *L'Italia e i mass media*, Aracne Editrice, Roma.
- Garrity, Henry (1981). *The Feature-Length Film in the Foreign Language Classroom*. *ADFL Bulletin*, 12, No. 3, March. pp. 41-42.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*, Erlbaum, Mahwah (NJ).
- Geddes, M.; Sturtridge, G. (1982). *Video in the Language Classroom*, Heinemann, London.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (1986). *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, il Mulino, Bologna.
- Giancomantonio, M. (1979). *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*, Gustavo Gili, Barcelona.
- Gebhard, J.G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gómez Vilches, J. (1990-1994). *La explotación de películas en el aula de español para extranjeros*, II Congreso Nacional de ASELE, Actas II, Centro Virtual Cervantes, pp. 247-253.
- ID. (1997). *Propuesta didáctica para una historia del cine español en la clase de E/LE*, ASELE, Actas VIII, Escuela Oficial de Idiomas, Málaga.
- González Cordero, D. (1982). *Uso pedagógico de los medios audiovisuales*, Ediciones Paulinas, Madrid.
- González de Aleja, Manuel. (2007). *Profesor de Cine*. Universidad de Salamanca, España. Correspondencia a Linda Miller.

Gregg, K. R. (2003). *SLA theory: Construction and assessment*, in Doughty, Long (2003), pp. 831-65.

Grötsch, K; Tesch, B; Estévez Coto, M. (1987). "La pantalla sustitutiva. El vídeo en la enseñanza del español como segunda lengua", II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, pp. 41-52.

Hadley-Miller D. Linda. (2007). Memoria final de Máster. Master of Arts for Teachers in the Department of World Languages and Cultures. *Enseñar cultura a través del cine español*. Indiana University.

Han, Z.-H. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Heller, A. (1990). *Oltre la giustizia*, Il Mulino, Bologna.

Hernández Alcalde, C. (1997). *Propuestas para el uso del video en clase*, in *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, num. 14, ERL Ediciones, Madrid, pp. 38-42.

Hernández Mercedes, M. P. (2005). *El cine, un recurso didáctico en E/LE. Modelo de explotación de una película*, in *Cultura e Intercultura en la enseñanza de español como lengua extranjera*, in <http://www.encuentro-practico.com/pdf07/dossier07.pdf>.

Herron, Carol and Julia Hanley. (1992). *Using Video to Introduce Children to a Foreign Culture*, Foreign Language Annals, 25.5. pp. 419-426.

Howatt, A. P. R. (1987). «From structural to communicative» in Kaplan, R. B (ed.) (1988). *Annual Review of Applied Linguistics*, 8., Cambridge University Press, Cambridge.

Huebner, Th.; Ferguson, Ch. (eds.) (1991). *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Benjamins, Amsterdam.

Hutchinson, E. (1996). *What do teachers and learners actually do with textbooks? Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in Philippines*, Tesi di dottorato inedita (PhD), Università di Lancaster.

Hutchinson, T.; Torres, E. (1994). *The textbook as agent of change*, ELT Journal 48/4, pp. 315-329.

Hutchinson, T. ; Waters, E. (1980). *Communication in the technical classroom: "You just shove this little chappie in here like that!"*, in British Council (1980), *Projects in materials design*, ELT documents special, The British Council, London, pp. 7-36.

Hymes, D. H. (1979). *La competencia comunicativa* (ed. or. 1972), in F. Ravazzoli (a cura di), *Universali linguistici*, Feltrinelli, Milano, pp. 212-43.

ID. (1980). *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico* (ed. or. 1974), Zanichelli, Bologna.

Iglesias Casal, I. (2003). *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*, in *Carabela*, num. 54, SGEL, Madrid, pp. 5-29, in http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Isabel_Iglesias.pdf.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1, B2*, Biblioteca Nueva, Editorial Biblioteca Nueva, S. L, Madrid.

Jensen, Eva Dam and Thora Vinther. (1978). *Video in Foreign Language Teaching*, System, 6, 1: pp. 25-29.

- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*, Benjamins, Amsterdam.
- Kasper, G. (1984). *Pragmatic Comprehension in Learner-Native Speaker Discourse*, in "Language Learning", 34, pp. 1-20.
- Kelly, M.; Grenfell, M.; Allan, R.; Kriza, C.; McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report.*, Rapporto realizzato su richiesta della Direzione Generale di Istruzione e Cultura della Commissione Europea.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ID. (1991). *SLA theory: prolegomena to a theory of language acquisition and implications for theoretical linguistics*, in Huebner, Ferguson (1991), pp. 169-94.
- Koike, D. A. ; Pearson, L. (2005). *The Effect of Instruction and Feedback in the Development of Pragmatic Competence*, in "System", 33, 3, pp. 481-501.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*, Longman, London.
- Krashen, S. D.; Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*, Pergamon Press, Oxford.
- Lafayette, Robert A. (1997). Integrating the Teaching of Culture into the foreign Language Classroom. *Pathways to Culture, readings on teaching culture in the foreign language class*, pp. 119-148.
- Larsen-Freeman, D.; Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*, Longman, London.
- La Forgia, F; Tonin, R. (2014). *Il parlato delle serie televisive: il caso di Cuéntame e di Boris*, Università di Bologna, Bologna.
- Lee, W. (1996). *The role of materials in the development of autonomous learning*, in Pemberton, R. et al., (eds.) (1996), *Taking Control*, 1^a ed., Honk Kong University Press, Honk Kong, pp. 167-184.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*, Longman, London.
- Lenneberg, E. (1971). *I fondamenti biologici del linguaggio* (ed. or. 1967), Boringhieri, Torino.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*, The MIT Press, Cambridge (MA).
- Lhote, E. (1987). *A la découverte des paysages sonores des langues*, Les Bettees Lettres, Paris.
- Liddicoat, A. J. ; Crozet, C. (2001). *Acquiring French International Norms Through Instruction*, in K. R. Rose, G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 125-44.
- Lightbown, P. M.; Spada, N. (1999). *How languages are learned*, Oxford University Press, Oxford.
- Littlejohn, A. (1992). *Why are ELT materials the way they are ?*, PhD Thesis, Lancaster University.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.

- Lonergan, J. (1984). *Video in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, in Ritchie, Bhatia (1996), pp. 413-68.
- ID. (2007). *Problems in SLA*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ).
- Losada Aldrey, M. C. (2009). *Fraseología y cine. Contextualización dinámica de unidades fraseológicas*, in *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, núm. 41, pp. 31-36.
- Losana Úbeda, J. E. (2000). *De la realidad a la ficción. Actividades comunicativas para trabajar sobre el cine de Almodóvar*, in *Frecuencia L*, núm. 15, Edinumen, Madrid, pp. 14-18.
- Low, G. (1987). *The need for a multi-perspective approach to the evaluation of foreign language teaching materials*, *Evaluation and research in education*, 1:1, pp. 19-29.
- Lyster, R. (1994). *The Effect of Functional-analytical Teaching on Aspects of French Immersion Student's Sociolinguistic Competence*, in "Applied Linguistics", 15, 3, pp. 263-87.
- MacWhinney, B. (2005). *A unified model of language acquisition*, in J. F. Kroll, A. M. B. de Groot (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford University Press, Oxford, pp. 49-67.
- Madrid Fernández, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*, Grupo Editorial Universitario, Granada.
- ID. (2001). *Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera*, in Gardía Sánchez, M. E. e Salaberri, M. S. (eds.) *Metología de investigación en el área de filología inglesa*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Almería, Almería, pp. 11-45.
- Maley, A. (1998). *Squaring the circle-reconciling materials as constraint with materials as empowerment*, in Tomlinson, B. (1998), *Materials development in language teaching*, 1ª ed., Cambridge University Press, Cambridge, pp. 279-294.
- ID. (2003). *Creative approaches to writing materials*, in Tomlinson, B. (ed.) (2003), *Developing materials for language teaching*, 1ª ed., Continuum, London, pp. 176-198.
- Mallas Casas, S. (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa*, CEAC, Barcelona.
- Martínez Díaz, J. (1997). *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, ASELE, Actas VIII, Centro Virtual Cervantes, Universidad de Deusto, Deusto.
- Martín Oller, A.; Barredo Ibáñez, D. (2012). "Nostalgic representation of reality in television fiction: an empirical study based on the 22 *FRANCESCA LA FORGIA*, *RAFFAELLA TONIN* analysis of the Spanish television series *Cuéntame cómo pasó*", *Revista Mediterránea de Comunicación*, vol.3, n.2, pp. 128-142, in <http://www.mediterranea-comunicacion.org/Mediterranea/article/view/37/41>.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral (PhD), Universitat de Barcelona, Barcelona.

- ID. (1997). *Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras. Criterios para el análisis de los materiales didácticos*, in Cantero, F.; Mendoza, C.; Romea, C. (1997), *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universitat de Barcelona, Barcelona, pp. 309-318.
- Martín Peris, E.; Atienza, E.; Esteve, O.; López, C.; Pujolá, J.T. (2001). *Plan Marco de Formación de profesorado de ELE (2001-2003)*, Propuesta no publicada realizada por encargo del Instituto Cervantes, Madrid.
- Masuhara, H. (1998). *What do teachers really want from coursebooks?*, in Tomlinson, B. (ed.) (1998), *Materials development in language teaching*, 1ª ed., Cambridge University Press, Cambridge, pp. 239-264.
- Mathur, I. (2008). *Propuestas didácticas para enseñar el contenido sociocultural y fomentar la competencia intercultural en las aulas indias a través de un estudio comparativo de una película española y una película india*, Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE, Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- McArthur, T. (1984). *Where do YOU stand in the classroom? A consideration of roles, rules and priorities in the language classroom*, In *On TESOL '83*, Toronto: TESOL, pp. 275-283.
- McDonough, J.; Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*, 1ª ed., Blackwell, Oxford.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*, 1ª ed., Edinburgh University Press, Edimburgo.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language acquisition*, Edward Arnold, London.
- Medina, M. (coord.) (2008). *Series de televisión. El caso de "Médico de familia", "Cuéntame cómo pasó" y "Los Serrano"*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid.
- Mitchell, R.; Myles, F. (1998). *Second language learning theories*, Arnold, London.
- Miquel López, L. (1999). *El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula*, in *Carabela*, Monográfico: *Lengua y cultura en el aula de E/LE*, SGEL, Madrid.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ID. (1991). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*, 1ª ed. in euskera (1995), HABE, Donostia-San Sebastián.
- ID. (1992). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nuzzo, E.; Gauci, P. (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci editore.
- Oller, J. W. (1983). *Story writing principles and ESL teaching*, *TESOL Quarterly* 17 (1), pp. 39-53.
- Omaggio Hadley, Alice. (2001) *Teaching Language in Context*. Thomson-Heinle, Boston, MA.
- Ontoria Peña, M. (2007). «*El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE*» in *RedELE*, número IX.
- O' Neill, R. (1982). *Why use textbooks*, *ELT Journal* 36/2, pp. 105-111.

- ID. (1993). *Are textbooks symptoms of a disease?*, Practical English Teaching 14/1, pp. 11-13.
- Parcerisa, A.; Zabala, A. (1995). *Pautas para la valoración de materiales curriculares: criterios de análisis de materiales que utilizan el papel como soporte*, 1ª ed., Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Parkinson De Saz, S. M. (1991). *El video, los largometrajes y la didáctica del español*, Empeño 14, Madrid.
- Perdue, C. (ed.) (1993). *Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives*, vol. 1, *Field methods*; vol. 2, *The results*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pérez Basanta, C. (1996). *La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente*, in J. D. Luque Durán e A. Pamies Bertrán (eds.), *Jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico*, Método Ediciones, Granada, pp. 300-309.
- ID. (1999). *La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica*, in M. S. Salaberri (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Universidad de Almería, Almería, pp. 62-306.
- Pérez Gómez, A. I. (1990): “*Comprender y enseñar a comprender: Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott*” en Elliott, J. (1990).
- Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di glottodidattica*, Guerra, Perugia.
- Piemontese, M. E. (1996). *Capire e farsi capire*, Tecnodid, Napoli.
- Pienemann, M. (1986). *L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2*, in Giacalone Ramat (1986), pp. 307-26.
- ID. (1998). *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam.
- ID. (ed.) (2005). *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.
- Porcelli, G. (1992). *Educazione linguistica e valutazione*, Liviana, Padova.
- ID. (1994). *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- Porcelli, M.; Ferracin, L. (2000). *Apriamo il film a pagina...* . Milano: La Nuova Italia.
- Pousa, L. (2015) *La memoria televisada “Cuéntame cómo pasó”*, COMUNICACION SOCIAL EDICIONES Y PUBLICACIONES.
- Poyatos Fuster, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*, Istmo, Madrid.
- Prabhu, N. (1989). *Materials as support; materials as constraint*, in Guidelines 11/1, pp. 66-74.
- ID. (1992). *The dynamics of the language lesson*, TESOL Quarterly 26/2, pp. 225-241.
- Pratesi, D. (2000). *Didattica della testualità. Teoria e metodologia della competenza testuale*, Armando, Roma.

- Ramos Álvarez, A. (2007). *Yo "corto", tú cortas, él corta... ¡corten! Las ventajas del cortometraje en la clase de E/LE: un acercamiento sociocultural*, in *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*, in http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id78:ramos-a-qyo-corto-tu-cortas-el-corta-icortenq.&catid=26:articulos&directory=2.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*, Montesinos, Barcelona.
- ID. (2000). *El abecé de la pragmática*, Arco Libros, Madrid.
- Richards, J. (1993). *Beyond the textbook: the role of comercial materials in language teaching*, RELC Journal 24/1, pp. 1-14.
- ID. (1998). *Textbooks: Help or hindrance in teaching?*, in Richards, J. (1998), *Beyond training*, 1ª ed., Cambridge University Press, Cambridge.
- ID., (2001-b). *The role of textbooks in a language program*, Guidelines 23/2, pp. 12-16.
- Ritchie, W.; Bhatia, T. (eds.) (1996). *The handbook of second language acquisition*, Academic Press, New York.
- Rogers, C.V.; Medley, F.W. (1988). *Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom*, *Foreign Language Annals*, 21(5), 467.
- Rojas Gordillo, Carmen. (2001) *El cine español en las clases de E/LE: una propuesta didáctica*. Asesora Técnica de la Consejería de Educación en São Paulo (Brasil).
- Rubdy, R. (2003). *Selection of materials*, in Tomlinson, B. (ed.) (2003), *Developing materials for language teaching*, 1ª ed., Continuum, London, pp. 37-57.
- Rueda Laffond, J. C.; Guerra Gómez, A. (2009). "Televisión y nostalgia. *The Wonder Years* y *Cuéntame cómo pasó*", *Revista Latina de Comunicación Social*, n. 64-2009, in http://www.revistalatinacs.org/09/art/32_831_55_Complutense/Rueda_y_Guerra.html.
- Ruiz Fajardo, G. (1994). "VÍdeo en clase: virtudes y defectos", in *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2, Fundación Actilibre (col. Expolingua), Madrid, pp. 141-159.
- ID. (2005). "La televisión en la clase de español como lengua extranjera", in *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 38, pp. 60-72, in <http://textos.grao.com/revistas/textos/038-textos-y-contextos-de-la-television/la-televisioen-el-aula-de-espanol-como-lengua-extranjera>.
- Sacchi, Fabiana, Pessoa, Silvia, Martin-Cabrera, Luis. (2006). *Más Allá de la Pantalla*. Thomson-Heinle. Boston, MA.
- Santos Asensi, J. (2007). «Cine en español para el aula de idiomas», *Actas del Encuentro de Profesores de Español de Nueva Zelanda (Auckland/Cristchurch, 22-24 de noviembre de 2007)*, Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, Ministerio de Educación y Ciencia, in <http://www.mec.es/sgci/nz/es/materialesdidacticos/cine.doc>.
- Santos Gargallo, I.; Santos Gargallo, A. (2001). *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*, SGEL, Madrid.

- Sanz, C. (ed.) (2005). *Mind and context in adult second language acquisition. Methods, theory and practice*, Georgetown University Press, Washington DC.
- Schmid, S. (1994). *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Franco Angeli, Milano.
- Schumann, J. (1978). *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Newbury House, Rowley (MA).
- Serragiotto, G. (2003b). *C.L.I.L.: Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra; Soleil.
- ID. (2004). *Le lingue straniere nella scuola*, Utet Libreria.
- ID. (2006). *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La Serenissima.
- ID. (2012). *Lingua e contenuti disciplinari e/o trasversali attraverso il cinema*, EL.LE, Vol. 1, No 1.
- Sheldon, L. (ed.) (1988). *ELT Textbooks and materials: problems in evaluation and development*, ELT Documents, 126, Modern English Publications / The British Council, Oxford.
- Shrum, J. L. ; W. Glisan, E. (2005). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*, Thomson Heinle, Boston.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*, Arnold, London.
- Slobin, D. I. (1991). *Learning to think for speaking : Native language, cognition, and rhetorical style*, in "Pragmatics", 1, pp. 7-26.
- Snow, C. (1999). *Social perspectives on the emergence of language*, in B. MacWhinney (ed.), *The emergence of language*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ), pp. 257-76.
- Soler-Espiauba, D. (1987). *Lo no verbal como un componente más de la lengua*, in *Actas de las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Ávila, 1987, pp. 169-194, in http://ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html.
- Sorace, A. (1996). *The use of acceptability judgements in second language acquisition*, in Ritchie, Bhatia (1996), pp. 375-409.
- Soriano Fernández, S. (2009). *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso del cortometraje en la clase ELE*, Memoria de Máster, marcoELE, núm. 10 (2010), Departamento de lenguas aplicadas, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Stephens, Julie L. (2001). *Teaching Culture and Improving Language Skills through a Cinematic Lens: A Course on Spanish Film in the Undergraduate Spanish Curriculum*. *ADFL Bulletin*, Vol. 33, No. 1, pp. 22-25.
- Takahashi, S. (2010). *The Effect of Pragmatic Instruction on Speech Act Performance*, in A. Martínez-Flor, E. Usó-Juan (eds.), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, pp. 127-42.

- Takimoto, M. (2007). *The Effects of Input-Based Tasks on the Development of Learners' Pragmatic Proficiency*, in "Applied Linguistics", 30, 1, pp. 1-25.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Buenos Aires, pp. 19-31.
- Tomlinson, B. (ed.) (2003-a). *Developing materials for language teaching*, 1ª ed., Continuum, Londra, pp. 58-71.
- Toro Escudero, J. I. (2009). *Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos*, II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, MarcoELE, núm. 8, Instituto Cervantes de Pekín.
- Towell, R.; Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Trifone, P. (2006) (a cura di). *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Trim, J. (2001). *The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, 1957-2001*, European Day of Languages: 26 September 2001 (<http://archive.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf>).
- Triolo, R. (2004). *Vedere gli immigrati attraverso il cinema*. Perugia: Guerra.
- Ur, P. (1996-b). *Materials*, in P. Ur (1996) *A Course in Language Teaching*, 1ª ed., Cambridge University Press, Cambridge, pp. 183-196.
- Vacas Hermida, A.; Benavente López, J. C. (2001). *El cine en la clase de español. Un ejemplo: Pedro Almodóvar*, in www.tierradenadie.de/articulos/elcien/htm.
- Vanpatten, B.; Williams, J. (eds.) (2007). *Theories in second language acquisition: an introduction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ).
- Van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*, 1ª ed., Pinguin English, London.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, 1ª ed., Longman, London.
- Van Lier, L. (2002). *La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas*, in Cots, J. M.; Nussbaum, L., (eds) (2002), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, 1º ed., Milenio, Lleida, pp. 33-53.
- Vázquez Tavares, L. (2006). *El cine como vehículo de cultura en la clase de E/LE*, in *Frecuencia L*, núm. 32, Edinumen, Madrid, pp. 36-44.
- Vilchez Tallón, J. A. (2007). *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*, Memoria de Máster, Universidad de Alcalá, nella rivista digitale *RedELE*, núm. 7, in <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/JAVilchez.shtml>.
- Vizcaíno Rogado, I. (2006). *Cine para la clase de E/LE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*, Memoria de Máster, Universidad de Salamanca, nella rivista digitale *RedELE*, núm. 8, in <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/IvanVizcaino.shtml>.

- White, L. (2007). *Linguistic theory, Universal Grammar and second language acquisition*, in Vanpatten, Williams (2007), pp. 37-55.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, London.
- Wilkins, D. A. (1978). *I programmi nozionali*, Zanichelli, Bologna (ed. or. *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford, 1976).
- Wood Boeden, H.; Sanz, C. ; Stafford, C. A. (2005). *Individual differences: Age, sex, working memory, and priori knowledge*, in Sanz (2005), pp. 105-40.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- Yagié, A. (2004). *Hablando por los codos. Gestos para hablar y entender español*, Consejería de Educación de España en Australia y Nueva Zelanda, Auckland.
- Yoshimi, D. R. (2001). *Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers*, in K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge University Press Cambridge.
- Zanón Gómez, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.
- Zarate, G. ; Lévy, D. ; Kramsch, C. (dirs.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Ed. des Archives contemporaines, Paris.

SITOGRAFIA

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IXEncuentro_08FUMADO.pdf?documentId=0901e72b81604076 [visitato: 7-10-2015]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0739.pdf [visitato: 7-10-2015]

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_8_funcion_pragmadiscursiva_de_venga.pdf [visitato: 7-10-2015]

<http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr07.8.CathalaMelanie.pdf> [visitato: 7-10-2015]

http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_4_marcadores_en_interaccion.pdf [visitato: 7-10-2015]

https://www.protocolo.org/social/vestuario/normas_de_uso_del_sombrero_etiqueta_para_los_caballeros.html [visitato: 20-10-2015]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0297.pdf [visitato: 30-10-2015]

<http://www.rtve.es/alcanta/videos/cuentame-como-paso/cuentame-como-paso-t13-capitulo-229/1274306/> [visitato: 17-11-2015]

<http://www.siena-art.com/Diadori/Testi/08iGESTI.pdf> [visitato: 17-11-2015]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf [11-02-2015]

<http://www.ugr.es/~dmadrid/Doctorado/Guia%20Investigacion%20Aula.pdf> [24-02-2015]

www.marcoele.com [visitato: 18-03-2016]

http://www.videoele.com/Que_es.html [visitato: 1-04-2016]

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/profile_eu.pdf [visitato: 20-05-2016]

<http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.htm> [visitato: 20-05-2016]

<http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html> [visitato: 20-05-2016]

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [visitato: 10-10-2016]

www.rivistadidattica.com [visitato: 14-10-2016]

www.2000milia.it [visitato: 30-10-2016]

RINGRAZIAMENTI

I miei ringraziamenti vanno innanzitutto alla mia famiglia che mi ha sostenuta ed aiutata lungo tutto il percorso permettendomi di concludere questo cammino nel modo migliore. Ringrazio la mia mamma per avermi trasmesso la passione per lo studio, l'ambizione e la determinazione; ringrazio mio papà perché mi ha insegnato la costanza, a dare sempre il massimo e a non staccare mai gli occhi dal traguardo; ringrazio mia sorella per avermi contagiata con la sua passione per le materie umanistiche, per la pazienza dimostratami e la solidarietà. Ringrazio il nonno Giorgio per l'affetto e l'aiuto quotidiano, i passaggi in stazione a suon di Modugno, le battute in dialetto bolognese/francese; ringrazio gli altri nonni Mina, Livia e Franco per la vicinanza nel cuore.

Ringrazio la Professoressa La Forgia per il lavoro svolto, i preziosi consigli, i ricevimenti (formali e non), la corrispondenza, l'efficienza, l'umanità, la rapidità delle correzioni e degli scambi, la ringrazio per il suo modo di fare sempre propositivo e positivo, per l'entusiasmo e l'energia dimostratami durante tutto il lavoro.

Ringrazio la Professoressa Tonin, che ho avuto modo di conoscere meglio grazie a questo elaborato, la ringrazio per gli spunti interessanti, per i suggerimenti, le correzioni, la costante disponibilità e gentilezza.

Ringrazio la Professoressa Bloise del Liceo Luigi Galvani di Bologna e tutti gli studenti della 4^a G per la disponibilità, la professionalità e l'impegno nell'aiutarmi a portare avanti questo progetto. Ci tengo a sottolineare che fare lezione avendo tra il pubblico chi ti ha aiutato a muovere i primi passi con lo spagnolo è stata una grande emozione e soddisfazione.

Ringrazio tutti i docenti per la professionalità e la passione che mi hanno dimostrato. Ci tengo in particolar modo a ringraziare il Professor Tugnoli, la Professoressa Meneghel e la Professoressa Bazzucchini per tutto quello che mi hanno insegnato e trasmesso, sia a livello umano che professionale. Con la loro esperienza ci hanno spalancato le porte dello spagnolo e del francese, facendoci scoprire davvero tanto di queste meravigliose lingue; lo hanno fatto con così tanta passione e in modo così spontaneo da farci sembrare questo percorso in salita pian piano più fattibile, guidandoci, evidenziando i nostri pregi e facendoci notare i punti deboli su cui lavorare. Ci tengo a ringraziarli per la paura che provavo ogni volta che partecipavo ad una loro lezione perché mi hanno spinto a sfidare me stessa, per l'ansia che accompagnava ogni prestazione che mi ha

insegnato a gestire meglio le mie emozioni, per il tempo trascorso a rispondere a domande di cultura generale o lessico perché hanno stimolato la mia curiosità, per le loro parole dure a volte perché mi hanno fatto imparare tanto. Li ringrazio per gli strumenti che ci hanno fornito, per i loro racconti di vita vissuta, per le risate e gli sforzi fatti, ma anche il sollievo e la soddisfazione provata nel ricevere un complimento da parte loro.

Ringrazio i Tutor Bertozzi, Lambertini e Spinolo per la pazienza, la professionalità, il sostegno, l'empatia e la disponibilità nelle loro preziose ore di tutorato.

Ringrazio i miei compagni di lezioni, esami, studio, chiacchiere e momenti speciali insieme perché grazie a loro il percorso è stato ancor più ricco e divertente. Tra questi ringrazio soprattutto Alessio, Daniele M., Giulia F., Federico, Martina, Natasha e Sara. Ringrazio in particolar modo Andrea ed Angelo, ottimi compagni di viaggio, spalle su cui potersi appoggiare sia nei momenti di debolezza che nei momenti di festa. Tra tutti, voglio poi ringraziare Giulia la mia amica del cuore (alleata, concAbina, compagna di avventura/sventura, consigliatrice, collega, Donatella) per aver condiviso ogni passo insieme, per essermi sempre accanto, per il sostegno reciproco, lo scambio, la collaborazione e soprattutto per i sorrisi, l'affetto, gli scherzi, le risate, il confronto e l'unione nelle sconfitte e nelle vittorie.

Ringrazio gli amici pendolari Sissi, Beatrice, Faatma, Gaia, Chiara e Daniele per aver alleggerito quei lunghi viaggi in treno, per avermi regalato sempre momenti speciali prima e dopo lezione, per aver ascoltato i miei sfoghi e per aver condiviso tempo prezioso che ci ha fatto tessere legami di amicizia profondi. Ringrazio anche Giulia Z. (ex pendolare) che da lontano o vicino mi ha sempre saputo far sentire la sua presenza ed è sempre stata al mio fianco.

Ringrazio Ilaria, la mia fedele amica d'infanzia, per avermi incoraggiata davanti ad ogni difficoltà, i suoi "in bocca al lupo" ogni volta che dovevo sostenere un esame, i caffè presi insieme a raccontarci, per aver sopportato i miei sfoghi e per i consigli che mi dispensava saggiamente ogni volta.

Ringrazio le mie compagne di pallavolo (Lalla, Paddi, Leo, Sara, Giuli, Vale, Rignu, Ele, Eli) con le quali dividevo momenti di sfogo e divertimento dopo le lunghe giornate di lezione/studio, le ringrazio per esserci state, per l'interesse dimostratomi nell'ascoltare i miei racconti, le pizzate, le partite, le canzoni e le risate.

Ringrazio Bea M. per i momenti di svago e di risate, le cene, le partite, le chiacchiere, i ripulisti e le serate.

Ringrazio Sga per la pazienza nell'ascoltare "Gentili Compatrioti" e i miei sfoghi, per la "fisioterapia" e il sostegno continuo, per la porta sempre aperta e le orecchie spalancate.

Ringrazio gli amici (nuovi o di vecchia data) che mi hanno regalato momenti di relax, divertimento, gioco, condivisione, chiacchiere, esperienze, caffè, risate, serate, vacanze o semplicemente per essere presenti oggi a festeggiare con me questo traguardo: Frenci e Simo, Fede e Jack, Marshy, Carol e Blond, Ali C., Vicky, Maki, Cristina M. R., Ire R., i colleghi degli anni precedenti e successivi, gli amici del Bagno Aurora, gli amici d'Erasmus, gli allenatori e amici Marco e Luca, gli amici di Arezzo + Torti, le amiche di Bologna, le nuove conoscenze Save e Mara e tutti coloro che hanno condiviso con me anche un solo minuto di questo percorso.

Infine ringrazio una persona importante che mi è stata particolarmente vicina senza far mancare mai sorrisi e momenti speciali nella quotidianità, trasmettendomi quel tocco di leggerezza che mi ha permesso di affrontare ogni sconfitta come un nuovo inizio e non come un fallimento. Grazie a lui e a TUTTA la sua famiglia.