

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS

*Il metodo nascosto*: una propuesta para el análisis y la  
corrección de los errores orales aplicada a la  
pronunciación en la lectura de textos escritos.

Autor:

Auxbent J. Betancourt L.

18.034.001

Tutora:

Elvia Zordan

**Mérida, febrero 2011**

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS

*Il metodo nascosto*: una proposta per l'analisi e la  
correzione degli errori orali applicata alla  
pronuncia nella lettura di testi scritti.

Autore :

Auxbent J. Betancourt L.

18.034.001

Tutor:

Elvia Zordan

**Mérida, febbraio 2011**

## Contenuto

-Introduzione.....	5
-Capitolo primo. Ruolo della produzione orale nei diversi metodi d'insegnamento delle lingue straniere. Prospettive storiche.....	8
-Capitolo secondo. Caratteristiche fonetiche e tracce distintive fra l'italiano standard e lo spagnolo parlato in Venezuela.....	22
-Capitolo terzo. <i>Il metodo nascosto</i> come sistema per la correzione degli errori orali e applicato alla lettura di testi scritti. L'esperimento.....	32
-Capitolo quarto. Analisi e interpretazione dei risultati.....	38
-Capitolo quinto. Conclusioni e raccomandazioni.....	59
-Riferimenti e sitografia.....	64
Allegati.....	67

## **Indice degli allegati**

### **Testi registrati per il caso n° 1**

Allegato 1: testo iniziale-finale.....	68
Allegato 2: testi argomentativi.....	71
Allegato 3: testi narrativi.....	73
Allegato 4: testi poetici.....	76

### **Testi registrati per il caso n° 2**

Allegato 5: testo iniziale-finale.....	79
Allegato 6: testi argomentativi.....	82
Allegato 7: testi narrativi.....	85
Allegato 8: testi poetici.....	88

## **Introduzione**

La lingua è l'elemento supremo per la comunicazione fra persone dello stesso popolo e anche fra persone di popoli e culture diverse. Grazie alle lingue possiamo condividere le nostre esperienze, conoscenze e opinioni, e anche conoscere quelle degli altri. Per questa ragione è assai importante che tutti s'interessino ad approfondire lo studio della lingua materna e, se possibile, l'apprendimento delle lingue straniere. Da tempo, secondo lo studio delle lingue, ognuna di esse viene composta da diversi elementi che la fanno un solo essere integrale, fra i quali si possono evidenziare quelli grammaticali, il vocabolario, la pronuncia e l'intonazione, e gli elementi sopralinguistici. È importante sopramisura fare attenzione a tutto questo al momento d'imparare una lingua perché una delle particolarità delle lingue è che se non si usano nella maniera adeguata è possibile che uno si esprima in modo indecifrabile, allora lo scopo dell'uso di una lingua decade.

Negli istituti per l'apprendimento delle lingue si dovrebbe cercare che gli studenti siano consapevoli di questa realtà, forse con un bilancio degli elementi che compongono una lingua, ma pare che non si faccia sufficiente attenzione ad alcuni di questi elementi e, a un avviso, l'elemento che ha subito di più questa indifferenza è la pronuncia. Durante la storia dell'insegnamento delle lingue sono furono creati diversi metodi, ma ognuno con una filosofia diversa, e per mantenere queste filosofie fu necessario sacrificare l'importanza di alcuni degli elementi delle lingue: uno dei primi metodi d'insegnamento, 300 anni fa, faceva enfasi nella traduzione dei testi letterari,

perché la sua filosofia era che gli studenti traducessero la letteratura da una lingua a un'altra, allora l'enfasi sulla produzione orale (l'elemento principale del nostro studio) era nullo. Con il passare dei secoli, man mano si creavano nuovi metodi, diversi elementi venivano inclusi in essi, così si crearono diversi metodi più integrali, cioè, con un interesse maggiore nella grammatica, ma l'inclusione della produzione orale prese ancora più tempo, solo verso la fine del XIX secolo si pensò all'importanza dell'oralità, e ne è una prova la creazione dell'Alfabeto Fonetico Internazionale.

Dalla mia esperienza come studente di Lingue Moderne posso affermare che, ancora adesso, l'enfasi che i metodi d'insegnamento fanno sulla produzione orale è abbastanza basso, cosa che preoccupa perché la parte orale di una lingua è nella maggior parte dei casi più usata della parte scritta: quando una persona va in un paese dove si parla un'altra lingua, le si chiederà di comunicarsi prima in maniera orale (per indicare come si chiama, dove va, che fa in quel paese, fra altre cose): allora il dominio della parte orale diventa fondamentale in questa situazione.

I metodi d'insegnamento attuali dovrebbero maggiormente far enfasi sulla pronuncia, e quindi sulla correzione orale, per questa ragione, questo studio chiamato "*Il metodo nascosto*: una proposta per l'analisi e la correzione degli errori orali e applicata alla pronuncia nella lettura di testi scritti" propone un metodo per l'inclusione della correzione degli errori fatti nella lingua orale, non solo nei metodi d'insegnamento di lingue, ma nella pratica che gli studenti dovrebbero fare per acquisire la lingua in maniera integrale. *Il metodo nascosto* suppone l'inclusione

della correzione degli errori orali in una maniera che non sia consapevole agli studenti, che loro non sappiano quali elementi della pronuncia si stanno correggendo; questa è una contrapposizione alla correzione che si continua a fare (frontale e diretta) e che, a mio avviso, non è al cento per cento effettiva. Lo studio comincia con una prospettiva storica dell'enfasi sulla produzione orale in diversi metodi d'insegnamento delle lingue e un'analisi sul perché l'enfasi che si faceva su questo elemento era così basso. Poi si analizzano gli errori orali più comuni fatti da studenti madrelingua spagnola quando imparano l'italiano e come questi errori possano influire il proceso di comunicazione, ossia a fare interferenza con il messaggio originale che si vuol dire. Si continua con la proposta del metodo per l'analisi e la correzione degli errori orali e si prova con un esperimento che durò un anno e che venne diviso in due parti: la prima parte per l'analisi e la seconda per la correzione. Negli ultimi capitoli si analizzano i risultati dell'esperimento, se fu veramente effettivo e se il metodo può essere positivo per gli studenti. Si danno anche alcuni suggerimenti per il miglioramento di questo metodo nel futuro.

## **Capitolo primo. Ruolo della produzione orale nei diversi metodi d'insegnamento delle lingue straniere. Prospettive storiche.**

Nello studio delle lingue straniere ci sono tanti anni di tradizione; dai primi metodi d'insegnamento, come il metodo grammaticale-traduttivo, il cui scopo principale era: "aprender una lengua con el fin de leer su literatura y beneficiarse de la disciplina mental y el desarrollo intelectual que resultan de su estudio"<sup>1</sup> (Richards e Rogers 1998, p. 11), ai metodi più attuali in cui si tiene conto non solo degli elementi particolari della lingua -la grammatica, la fonetica, la cultura della lingua studiata, fra gli altri- ma anche degli aspetti psicologici degli insegnanti e degli alunni. Secondo Richard e Rogers (1998) l'evoluzione dei metodi d'insegnamento delle lingue cominciò circa 300 anni fa, e fino a oggi si sono fatte molte modifiche importanti in tutti questi secoli, tutte con uno stesso scopo: l'uso della lingua nell'atto della comunicazione.

Per sostenere l'importanza della lingua nella comunicazione, Balboni (2006: 92) ci dice che la finalità dell'insegnamento delle lingue è "la possibilità di avere relazioni sociali usando la lingua straniera; questa possibilità fa sì che il mondo si apra a chi sa una o più lingue". Dunque, partendo da queste parole si potrebbe pensare che la cosa più importante quando si impara una lingua e su cui un insegnante dovrebbe fare enfasi è capirsi e farsi capire, sia a livello orale che a livello scritto,

---

<sup>1</sup> Imparare una lingua con lo scopo di leggere la sua letteratura e approfittare la materia mentale e lo sviluppo intellettuale che accadono con il suo studio (tradotto dal redattore).

senza fare molta attenzione allo stile, alla coerenza e coesione o all'uso più adeguato che si dovrebbe dare al vocabolario; questo pensiero passò da un secolo all'altro e si mantiene anche attualmente. Oggi giorno sono molti i linguisti, come Balboni, che difendono questa maniera di vedere l'uso e lo scopo dell'insegnamento di una lingua straniera, sia quale sia la lingua, ma ci sono anche linguisti e studiosi che pensano che fare enfasi alla grammatica, alla linguistica e ad altri elementi sia fondamentale, perché fanno parte integrale della lingua. Ortega (2000: 203), una di questi linguisti, spiega e argomenta l'importanza di fare attenzione agli elementi ormai nominati nell'insegamento delle lingua: "...el uso comunicativo de la segunda lengua no conduce necesariamente a niveles de adquisición finales cercanos a la competencia nativa"<sup>2</sup>. La risposta dei linguisti che favoriscono l'idea della comunicazione prima di tutto, potrebbe essere che non importa se una persona può comunicare in una lingua straniera come se fosse la lingua materna, ciò che importa è comunicare. Ma Ortega (2000: 204) ritiene che la presenza delle correzioni e dei commenti da parte dell'insegnante è molto importante per il processo d'apprendimento di una lingua, questo spiega allora che:

“...ciertas manipulaciones externas (es decir, pedagógicas) sean juzgadas necesarias para garantizar que los aprendices presten atención a las características formales del input y desarrollen en su gramática interna

---

<sup>2</sup> L'uso comunicativo della seconda lingua non porta necessariamente a livelli finali d'acquisto vicini alla competenza nativa (tradotto dal redattore).

conexiones entre forma y función hasta llegar a representaciones lingüísticas coincidentes con las de la gramática meta”<sup>3</sup>.

Altri linguisti difendono l’importanza di vedere la lingua, non solamente come uno strumento per comunicare, bensì con molti elementi (grammatica, fonetica, cultura, etc), e a tutti si deve fare attenzione per poter acquisirlo integralmente. Nonostante ciò, pare che alcuni degli elementi delle lingue non siano evoluti allo stesso livello o si siano lasciati da una parte. Uno di questi (quello che ci interessa in questo studio) è la produzione orale. Van Patten (1996: 205) difende l’importanza di fare enfasi nella pronuncia degli studenti; lui dice che “la producción oral produce el desarrollo de la fluidez, un atributo de la actuación lingüística que puede ser deseable como objeto de aprendizaje en ciertos contextos”<sup>4</sup>. Comunque, questo è un pensiero molto recente. Anche se alcuni metodi fecero e continuano a fare enfasi nella produzione orale, durante tanti anni si fece poca attenzione alla qualità della pronuncia degli studenti nella lingua straniera, e questo vuole anche dire, poca attenzione alla correzione degli errori orali. Come detto in precedenza, l’attenzione principale nei primi metodi d’insegnamento era la traduzione di testi. S’insegnava dunque una lingua traducendo e con l’unico scopo di imparare a tradurre, e un enfasi sulla produzione orale della lingua che s’imparava era praticamente inesistente.

---

<sup>3</sup> ...certe manipolazioni esterne (quindi, pedagogiche) si considerino necessarie per garantire che gli studenti siano attenti alle caratteristiche formali dell’input e che sviluppino nella loro gramatica interna unioni fra forma e funzione fino ad arrivare a rappresentazioni linguistiche coincidenti con quelle della gramatica meta (tradotto dal redattore).

<sup>4</sup> La produzione orale produce lo sviluppo della fluidità, un qualità della performance linguistica che potrebbe essere adeguata come elemento d’apprendimento in certi contesti (tradotto dal redattore).

Secondo Richards e Rogers (1998: 10) questa maniera di insegnare le lingue prevalse per molto tempo:

“Cuando las lenguas «modernas» empezaron a incluirse en el currículo de las escuelas europeas en el siglo XVIII, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar latín...Hablar la lengua extranjera no era el objetivo, y la práctica oral se limitaba a que los alumnos leyesen en voz alta las oraciones que habían traducido”<sup>5</sup>.

Così si può vedere quale era la priorità dell’insegnamento delle lingue fin dal XVIII secolo, l’uso della lingua con l’unico scopo di tradurre. Un secolo dopo si cominciò a sentire la preoccupazione per modificare e migliorare i metodi esistenti, così si fece un po’ più di attenzione alla grammatica, ma l’idea della lingua con l’unico scopo di comunicare era ancora molto solida:

“Los autores de libros de texto en el siglo XIX estaban preocupados fundamentalmente por codificar la lengua extranjera en reglas de morfología y sintaxis... El trabajo oral se reducía al mínimo, mientras que unos cuantos

---

<sup>5</sup> Quando le lingue «moderne» cominciarono a includersi nel curriculum delle scuole europee nel XVIII secolo, s’insegnavano usando le stesse procedure basiche que si usavano per l’insegnamento del latino...parlare nella lingua straniera non era lo scopo, e la pratica orale stava ristretta alla lettura ad alta voce dagli alunni delle frasi che avevano tradotto (tradotto dal redattore).

ejercicios escritos, construidos al azar, servían como apéndice de las reglas”<sup>6</sup> (Titone 1968 : 10/11).

Questi argomenti evidenziano la poca importanza che si dava allo sviluppo delle attività orali, e una minore importanza alla correzione degli errori orali. Le poche attività orali che si facevano a proposito non permettevano la partecipazione attiva dell’insegnante nella correzione, e la partecipazione degli studenti nella loro propria correzione era inesistente.

La correzione degli errori orali è molto importante per l’apprendimento integrale di una lingua straniera, ci sono degli elementi orali che possono cambiare il senso di una parola, di una frase o di tutto un monologo, e dunque portare a chi ascolta a un’interpretazione sbagliata. Questo lo spiega Carroll (1986: 130): “...minor errors in pronunciation tend to be ignored, as we “know what a person was trying to say”. Still, some mispronounced sounds do get detected”<sup>7</sup>. Pensando a queste parole, anche se dette molto recentemente, sembra come se, verso la fine del XIX secolo, i linguisti si fossero resi conto dell’importanza dello sviluppo degli altri elementi della lingua e, giorno dopo giorno, si facesse più attenzione alla pronuncia. Ciò è testimonianza della Associazione Fonetica Internazionale, nel 1886, e ovviamente

---

<sup>6</sup> Gli autori dei libri di testi nel XIX secolo si preoccupavano principalmente nella codificazione della lingua straniera in regole morfologiche e sintattiche... il lavoro orale era ristretto minimamente, mentre che qualche esercizio scritto, costruito aleatoriamente, serviva come appendice delle regole (tradotto dal redattore).

<sup>7</sup> Gli errori di pronuncia tendono ad essere ignorati giacché “sappiamo ciò che una persona intendeva dire”. Alcuni suoni pronunciati in maniera sbagliata, comunque, si vengono riconosciuti (tradotto dal redattore).

quella dell'Alfabeto Fonetico Internazionale. Grazie a questo, adesso si studiano tutti i suoni che possono essere prodotti da un essere umano, vale a dire, tutti i suoni che esistono in tutte le lingue del mondo. Da questo momento si rivoluzionarono i metodi d'insegnamento delle lingue: allora lo scopo primordiale non era più tradurre, ma rafforzare l'uso spontaneo della lingua, e ciò fece porre più attenzione alla pronuncia, sia da parte degli studenti che dagli insegnanti.

Richards e Rogers (1998: 17) spiegano che, secondo l'accademico tedesco Franke:

“Una lengua podía enseñarse mejor usándola activamente en el aula...los profesores deben estimular el uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula...se empezaba a hablar prestando una atención sistemática a la pronunciación”<sup>8</sup>.

Ortega (2000: 217) segue la stessa idea dicendo che:

“Sin duda, el desarrollo de la competencia oral en el aula necesita del diseño de métodos pedagógicos que estén sólidamente motivados en las mejores (es

---

<sup>8</sup> Una lingua si potrebbe insegnare meglio usandola attivamente nell'aula...gli insegnanti devono stimolare l'uso spontaneo e diretto della lingua straniera nell'aula...si cominciava a parlare facendo attenzione sistematica alla pronuncia (tradotto dal redattore).

decir, las más plausibles) explicaciones a nuestro alcance de cómo la actuación contribuye al desarrollo de la competencia en una segunda lengua”<sup>9</sup>.

Anche se le opinioni e spiegazioni dei linguisti, psicologi e professori a riguardo dell’avvio di strategie per la produzione orale nei metodi d’insegnamento delle lingue siano venute in tempi recenti, queste idee cominciarono a svilupparsi verso la fine del XIX secolo e soprattutto nella prima parte del XX secolo: è in questo momento quando si svilupparono alcuni metodi che facevano una certa enfasi sulla produzione orale. Per capire come si applicava lo stimolo della produzione orale, in seguito si farà una breve descrizione di ognuno di questi metodi e come funzionavano.

1. Il metodo diretto (anche chiamato il metodo naturale): questo metodo si sviluppò durante la fine del XIX secolo e gli inizi del XX secolo, e si basava soprattutto sulla maniera in cui i bambini percepivano la lingua e come si poteva applicare questo all’insegnamento delle lingue. Il metodo supposeva l’uso non artificiale della lingua straniera e il suo insegnamento prima della conoscenza delle regole grammaticali; si insegnava dunque a parlare e a scrivere e poi a capire le regole grammaticali. Fu praticamente il primo metodo in cui la produzione orale era una parte basilare del programma e, come conseguenza, gli insegnanti cercavano che

---

<sup>9</sup> Senza dubbio, lo sviluppo dell’abilità orale nell’aula richiede il disegno di metodi pedagogici che siano fortemente motivati nelle migliori (cioè, le più consigliate) spiegazioni che ci si trovano attorno su come la performance contribuisce allo sviluppo delle abilità in una seconda lingua (tradotto dal redattore).

gli studenti imparassero la lingua per comunicare in maniera orale in situazioni non regolate. François Gouin fu il primo a vedere il potenziale di insegnare la lingua *per se* prima della grammatica, e allora venne dato a lui il credito per la formulazione originale del metodo.

Con questa metodologia si dimostrò che la traduzione non era una parte fondamentale dell'insegnamento delle lingue, e che infatti serviva a molto poco: "Sauveur y otros seguidores del Método Natural defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado directamente a través de la demostración y la acción"<sup>10</sup> (Richards e Rogers 1998, p. 17). Il metodo naturale è stato l'origine dei metodi contemporanei per l'insegnamento delle lingue (specialmente quelli che tengono conto della produzione orale), e quello che separò gli approcci classici dai metodi oggi usati. Il fatto che una delle funzioni principali di questo metodo sia lo sviluppo delle abilità orali ci fa pensare che veramente questo sia un punto chiave nella creazione e strutturazione di una metodologia che si potrebbe chiamare "perfetta" per l'insegnamento delle lingue.

2. L'insegnamento situazionale della lingua: nacque in Inghilterra tra gli anni venti e trenta del secolo scorso. Il suo scopo era l'insegnamento di una lingua straniera basandosi sulle interazioni che si fanno nelle situazioni comunicative più comuni. I teorici di riferimento quando si parla di questo metodo sono Harold Palmer

---

<sup>10</sup> Sauveur e altri difensori del metodo naturale spiegavano che una lingua straniera si poteva insegnare senza tradurre o usare la lingua madre dello studente se si trasmetteva il senso direttamente attraverso la dimostrazione e l'azione (tradotto dal redattore).

e A.S. Hornby, che conoscevano il metodo diretto e ne volevano creare una versione più moderna e scientifica. Per loro l'elemento più importante è la lingua orale, questo perché innanzitutto si presentava il vocabolario in maniera orale e dopo che lo studente ne avesse imparato una quantità importante, si presentava la lingua scritta.

George Pittman (1963: 41), professore australiano difensore di questo metodo e creatore di una grande quantità di materiali didattici sostiene che:

“Nuestra principal actividad de aula en la enseñanza del inglés era la práctica oral de las estructuras. Esta práctica oral controlada de las estructuras de las oraciones debería llevarse a cabo en situaciones concebidas para permitir a los alumnos la mayor cantidad posible de práctica con el inglés oral”<sup>11</sup>.

È dunque ovvia l'importanza che con questo metodo cominciò a avere la produzione orale e anche la creazione di materiale didattico con l'obiettivo di stimolare questa capacità negli studenti.

3. Il metodo audiolinguistico: è stato disegnato nei primi anni del dopoguerra, con lo scopo di migliorare la produzione orale. L'idea era usare diverse registrazioni audio e fare che gli studenti ripetessero le battute che ascoltavano. Ancora qua lo scopo è la comunicazione prima di tutto, ma si tiene conto della grammatica e,

---

<sup>11</sup> La nostra attività primordiale nell'insegnamento dell'inglese nell'aula era la pratica orale delle strutture. Questa pratica orale controllata dalla struttura delle frasi si dovrebbe svolgere in situazioni concepite per permettere agli studenti la quantità più alta possibile di pratica dell'inglese orale (tradotto dal redattore).

particolarmente, della fonetica, non più soltanto la lingua, come in metodi precedenti. Richards e Rogers (1998: 51) spiegano che: “La lengua se enseñaba prestando especial atención sistemática a la pronunciación y por medio de ejercicios intensivos de repetición oral de las estructuras básicas de la oración”<sup>12</sup>.

Tuttavia il Metodo Audiolingüistico portò molte e diverse critiche da parte di linguisti e insegnanti. La prima è stata il fatto che il ruolo degli studenti era molto passivo, loro si limitavano solo a ripetere le frasi che ascoltavano e, anche se l'insegnante faceva enfasi nella correzione degli errori, non si preoccupava molto per l'uso della lingua che gli studenti potevano fare in situazioni reali fuori dall'aula. Un'altra critica era che con questo metodo non si faceva pratica degli altri elementi della lingua, come la produzione scritta, il vocabolario e la grammatica.

4. Il Silent Way: è un metodo proposto dall'inglese Caleb Gattegno. Lui pensava a un corso di lingue in cui gli studenti partecipassero di più e fossero più attivi dell'insegnante. Per far funzionare questo metodo, la teoria dice che l'insegnante deve rimanere in silenzio la maggior parte della lezione ma deve motivare gli studenti a partecipare e a essere parte attiva del processo d'insegnamento. In primo piano si potrebbe pensare che questo è un metodo che stimola la produzione orale, e infatti sì, ma non stimola la correzione degli errori orali fatti dagli studenti; la funzione primordiale dell'insegnante non è correggere gli errori, ma stimolare la partecipazione.

---

<sup>12</sup> La lingua s'insegnava facendo un'attenzione sistematica particolare alla pronuncia e attraverso esercizi intensivi di ripetizione orale delle strutture basiche della frase (tradotto dal redattore)

Questo metodo si oppone totalmente al metodo naturale, perché si cerca di creare una situazione artificiale e condizionata per l'insegnamento. Richards e Rogers (1998: 99) spiegano l'opinione di Gattegno: "Los enfoques «natural» o «directo» en la adquisición de una segunda lengua son, según Gattegno, inadecuados, y un enfoque para enseñar una segunda lengua de manera satisfactoria necesita cambiar el enfoque "natural" por otro que sea "artificial" y, en algunos casos que esté fuertemente controlado"<sup>13</sup>. È dunque evidente che in questo metodo la correzione degli errori orali, se c'è, deve essere controllata, forse fatta subito dall'insegnante. Il Silent Way è un metodo che ha bisogno di essere modificato, anzi aggiornato, perché con la sua applicazione gli studenti possano arrivare a un livello adeguato e positivo dell'uso comunicativo della lingua.

5. Il Counseling-Learning: è un metodo che propone un'interazione particolare fra studenti e insegnante, in cui si cerca di simulare una sessione psicologica. Gli studenti o "clienti" condividono i loro problemi con l'insegnante o "consigliere psicologico", così la produzione orale riprende aria giacché la maggior parte dell'interazione si fa in maniera orale. Il creatore di questo approccio fu Charles A. Curran, che vedeva un certo rapporto fra la psicologia e l'insegnamento.

Con il Counseling-Learning si cerca che lo studente abbia un'esperienza simile a quella dello sviluppo di un bambino, quindi che il processo d'apprendimento

---

<sup>13</sup> I metodi «naturale» o «diretto» nell'acquisto di una seconda lingua sono, secondo Gattegno, inadeguati, e un metodo per insegnare una seconda lingua in maniera soddisfacente ha bisogno di cambiare l'idea di "naturale" per un'altra che sia "artificiale" e, in certi casi che sia fortemente controllata (tradotto dal redattore).

della lingua straniera si divida in cinque parti, dalla *nascita*, quando lo studente/neonato parte praticamente da capo, senza nessuna conoscenza previa della lingua straniera, passando per i processi d'apprendimento del vocabolario, delle regole grammaticali e orali, e quello in cui ha le capacità di comunicare in maniera indipendente, quindi, senza bisogno diretto dell'insegnante; poi nell'ultima parte si cerca di controllare gli errori e sbagli dello studente, e pronuncia, grammatica, scrittura e fluidità sono alcuni degli aspetti che si controllano.

Dal punto di vista della correzione orale c'è una carenza in questo metodo, la correzione orale si fa solo verso la fine del processo, in maniera diretta, così lo studente non ha il tempo sufficiente per controllare i propri errori, oppure questi errori si fossilizzano. Questo metodo è il tipico metodo comunicativo, il cui scopo primordiale è che lo studente possa usare la lingua, ma la qualità della lingua orale che si usa viene lasciata da parte.

6. La suggestopedia: è un metodo poco ortodosso, creato negli anni settanta dallo psichiatra Georgi Lozanov. L'idea è quella di controllare lo stato cognitivo degli studenti con l'uso della musica rilassante, i disegni e le sedie speciali che li aiutino a ricordare meglio il contenuto visto a lezione.

La suggestopedia è un metodo nettamente comunicativo, l'importanza è che gli studenti ricordino gli elementi della lingua che sono più utili in situazioni comunicative particolari, come essere all'aeroporto o in albergo; la precisione della fonetica, la grammatica o l'uso delle parole più adeguate è poco rilevante. Lozanov (1979: 140) spiega che una lezione basata su questo metodo porta gli studenti: "no a

la memorización de vocabulario y la adquisición de hábitos de habla, sino a los actos de comunicación”<sup>14</sup>. Allora, se la formazione di abitudini orali precise non è rilevante, la correzione degli errori orali sarà ancora minore, anzi inesistente. Questo errore è importante e dovrebbe essere considerato, perché se lo studente non fissa la pronuncia adeguata e non è consapevole degli errori commessi, al momento di trovarsi in una situazione comunicativa autentica, forse sbaglierà con il senso di una frase, quindi dirà qualcosa senza senso o una cosa diversa da quella che vuole esprimere, e il peggio sarà che non se ne renderà conto da solo.

Questi sono i metodi più importanti in cui si fa enfasi sulla produzione orale. Comunque, nessuno di questi pone particolare enfasi sulla correzione degli errori orali che commettono gli studenti. Nei pochi casi in cui l’insegnante corregge gli errori, gli studenti: o prendono una posizione per l’autocorrezione molto esagerata, cioè ipercorreggono, o si sentono impauriti dalle correzioni; se gli studenti esagerano nell’autocorrezione, possono arrivare all’ipercorrezione, ossia a cercare di migliorare anche nei casi in cui correggere non è necessario (in questo caso possiamo dire che gli studenti fanno salire il loro filtro affettivo); se invece sentono paura delle correzioni, generalmente cercano di evitare di commettere un errore, sia cercando maniere diverse di dire ciò che intendono dire (in battute che non contengono l’errore, per esempio) o semplicemente bloccandosi completamente, evitando di parlare per non sbagliare.

---

<sup>14</sup> Non alla memorizzazione del vocabolario e l’acquisto di abitudini orali, ma agli atti di comunicazione (tradotto dal redattore).

Grazie a tutte le cose dette finora si evidenzia che, anche se i metodi per l'insegnamento delle lingue si siano aggiornati negli anni, e che in quelli più recenti si tenga abbastanza conto degli elementi orali, la maniera di correggere gli errori di pronuncia non è cambiata, o almeno non in forma adeguata. La correzione degli errori orali è molto importante, e si spera che con il disegno futuro di metodi d'insegnamento si verifichino le maniere di fare questa correzione senza che si produca un effetto negativo negli studenti.

## **Capitolo secondo. Caratteristiche fonetiche e tracce distintive fra l'italiano standard e lo spagnolo parlato in Venezuela<sup>15</sup>**

Una delle convinzioni più comuni fra gli ispanofoni è che imparare l'italiano è una cosa abbastanza facile (o almeno più facile che imparare l'inglese o il francese) perché le due lingue sono simili foneticamente. Infatti questo argomento non è del tutto sbagliato, i sistemi fonetici dello spagnolo e dell'italiano presentano ovvie somiglianze, dovuto anche al fatto che ambedue sono lingue provenienti dal latino. In generale si potrebbe dire che molti fonemi sono virtualmente uguali e si pronunciano nella stessa maniera in qualsiasi contesto. Ad esempio abbiamo il fonema /m/, oclusivo, bilabiale, sonoro, che si pronuncia in ugual modo sia nella parola spagnola *amigo* [a'migo] che nella parola italiana *amico* [a'mi:ko]. Un altro esempio può essere il fonema /f/, fricativo, labiodentale, sordo, che si pronuncia uguale in *riferimento* [riferi'me:nto] che in *referencia* [refe'rensja] (come si pronuncierebbe questa parola nello spagnolo parlato in Venezuela). Comunque, questa non è una realtà assoluta, infatti ci sono degli elementi fonetici e del discorso che pongono in difficoltà un madrelingua italiano che parla spagnolo e viceversa.

Nel caso della fonetica italiana si deve essere consci di elementi propri che caratterizzano la lingua italiana, come la cogeminazione, le versioni aperte delle vocali [e] e [o] e i fonemi che non esistono nello spagnolo. Si deve essere consapevoli

---

<sup>15</sup> L'informazione che si presenta in questo capitolo, e anche i rispettivi argomenti, vengono dati dalla mia esperienza come studente di Lingue Moderne all'*Universidad de Los Andes* per un periodo di cinque anni.

delle differenze che producono questi elementi perché non produrli correttamente (e infatti non produrre i suoni correttamente in qualsiasi lingua) potrebbe portare in chi ascolta a problemi di comprensione, sia a non capire ciò che si vuole dire o a capire un'altra cosa:

“In deciding the differences in the meaning of two utterances which may have the same syntactic structure and prosodic features (for example, “He’s walking” and “She’s talking”) differences must be perceived between segments that are smaller than words”<sup>16</sup> (Menyuk 1971: 54).

Secondo le spiegazioni di Menyuk, differenze di questo genere si devono fare anche a livello dei fonemi, come nell'esempio dato dall'autrice. Un esempio simile dell'importanza nel differenziare due frasi con almeno un elemento possono essere le frasi *Ecco la casa di Andrea* ed *Ecco la cassa di Andrea*. La differenza di significato fra una frase e l'altra si trova esclusivamente nella cogeminazione del fonema /s/, nella seconda frase. Un altro esempio può essere *Lui sta lavorando* e *Lei sta lavorando*, giacché se scambiamo il fonema /u/ per il fonema /e/ scambiamo anche il genere della persona di cui si parla. Nel caso particolare degli ispanofoni che parlano o imparano l'italiano, ci sono degli elementi che creano problemi al momento della comunicazione orale, e a continuazione si studieranno alcuni di questi elementi:

---

<sup>16</sup> Nel decidere le differenze nel senso di due enunciati che possono avere la stessa struttura sintattica e le stesse caratteristiche prosodiche (ad esempio: “lui sta camminando” e “lei sta parlando”) le differenze devono essere percepite in brani più piccoli di una parola (tradotto dal redattore).

1. La cogeminazione: si definisce come il raddoppiamento di una consonante<sup>17</sup> a livello scritto e orale. In molti casi (come si è visto in uno degli esempi citati in precedenza) cogeminare una consonante può portare a un cambio di senso:

“...quindici consonanti italiane in posizione intervocalica...possono essere lunghe o brevi e la loro lunghezza (resa graficamente con la doppia) determina una differenza di significato, ha cioè valore distintivo” (D’Achille 2003: 86).

A livello orale si presentano due tipi di cogeminazione, il raddoppiamento si pronuncia in una delle seguenti maniere:

Cogeminazione allungata<sup>18</sup>: si fa allungando il fonema fino a circa due volte la sua durata originale. Alcuni dei fonemi che fanno la cogeminazione allungata in italiano sono: /f/, /l/, /m/, /n/, /s/, /v/. In una parola come *caffè* [kaf<sup>h</sup>fe] il fonema /f/ si allunga per farlo cogeminato.

Cogeminazione mobile<sup>19</sup>: per produrre questo tipo di cogeminazione si deve fare una piccola pausa prima di produrre il fonema semplice. Questi sono alcuni dei fonemi che fanno la cogeminazione mobile in italiano: /b/, /tʂ/, /d/, /g/, /k/, /p/, /t/, /d /, /ts/, /dz/.

<sup>17</sup> È importante enfatizzare che solo le consonanti si cogeminano. Questo fenomeno non accade nelle vocali.

<sup>18</sup> Neologismo del redattore.

<sup>19</sup> Neologismo del redattore.

In una parola come *babbo* si trova il fonema /b/ semplice e cogeminato. Per pronunciare correttamente l'ultimo fonema si deve fare una piccola pausa, trattenere l'aria nella bocca per un attimo prima di produrre il fonema nella sua forma semplice. Foneticamente questa parola si trascrive: ['bab**b**o].

La cogeminazione è un problema per gli ispanofoni perché è praticamente inesistente in spagnolo, allora è difficile pronunciare una parola con doppia consonante e che inoltre si differenzia semanticamente da un'altra a causa di questo fenomeno. Prendiamo come esempio le parole *pena* e *penna*. Secondo il *Vocabolario della Lingua Italiana di Nicola Zingarelli* (2001), uno dei significati della parola *pena* è: "sofferenza fisica o morale" (pag. 747), mentre che una *penna* è uno "Strumento per scrivere" (pag. 748). In spagnolo invece solo esiste la parola *pena*, che secondo il *Diccionario esencial de lengua española* della RAE (2006), vuole dire "Sentimiento de grande tristeza"<sup>20</sup> (pag. 1123). L'equivalente di *penna* in spagnolo sarebbe *lapicero*, *lapicera* o *bolígrafo* dipendendo dalla regione geografica. Se abbiamo le frasi in italiano *adesso ho una pena grande* e *adesso ho una penna grande* sarà la cogeminazione (o il raddoppiamento) del fonema /n/ da /'pe:na/ a /'pe:**nn**a/ l'elemento che indicherà se parliamo di un problema o grande sofferenza, o di uno strumento di grandi dimensioni utilizzato per scrivere.

Nell'esempio precedente si vede perché nella lingua italiana la cogeminazione ha un'importanza particolare, perciò è molto importante che i parlanti nativi e stranieri siano consapevoli dell'esistenza di questo fenomeno.

---

<sup>20</sup> Sentimento di grande tristezza (tradotto dal redattore).

2. Differenza fra i fonemi /b/ e /v/: sia nello spagnolo iberico che nello spagnolo latinoamericano esiste una grande similitudine fra la pronuncia dei grafemi “b” e “v”. Ambedue si pronunciano come il fonema /b/ quando la parola si trova all’inizio di una frase, dopo un fonema occlusivo o dopo una pausa, come nel caso di *vaca* [ˈbaka]. Esiste inoltre l’allofono /β/, che si pronuncia quando il fonema si trova a metà della parola, come per esempio: *abuelo*, pronunciata [aˈβwelo].

In italiano invece esiste una grande differenza fra questi due fonemi; da una parte, il fonema /b/ sarà sempre e esclusivamente la pronuncia del grafema “b”, non importa il contesto in cui si trovi, così *battaglia* e *problema* si pronunciano rispettivamente [batˈtaɰ:ɰa], [proˈblɛ:ma]; dall’altra parte, il fonema /v/ sarà la pronuncia unica del grafema “v”, come nelle parole “Venezia” [veˈnɛ:tsja] e “cattiveria” [kattiˈve:rja]. In italiano non esiste l’allofono /β/. Le differenze fra la pronuncia di /b/ e /v/ sono un gran problema per gli ispanofoni, perché un ispanofono sarà abituato, per esempio, a pronunciare l’allofono dello spagnolo quando la “b” si trova a metà parola. -Tuttavia questo non è il problema maggiore. La principale difficoltà per un ispanofono che impara l’italiano è la pronuncia dell’allofono /β/ o addirittura del fonema /b/ per il grafema “v”. Certamente questo porterà al cambio di senso delle parole in italiano.

Prendiamo come esempio le parole *bello* e *vello*, parole che significano la stessa cosa in spagnolo e italiano, ma che hanno una pronuncia diversa. In spagnolo la maggior parte dei parlanti avrà la stessa pronuncia per le due parole, dunque [ˈbeo], oppure [ˈβedzo] se la parola si trova alla metà della frase o se l’ultimo fonema

della parola precedente non è occlusivo. In italiano invece ognuna di queste parole ha una pronuncia diversa, e così *bello* sarà [ˈbɛl:lo] e *vello* sarà [ˈvɛl:lo]. Non è giusto pronunciare [ˈvɛl:lo] in una frase come *il cane di mariana è troppo bello* ma in una frase come *purtroppo, dopo la depilazione il vello è ritornato*, e viceversa, giacché dipendendo dal grafema usato *-/u/* o */v/* il senso di ogni parola è diverso. Questo esempio evidenzia che le due parole non sono simili e che l'elemento che le differenzia è l'uso di un fonema diverso nella stessa posizione in ambedue.

Gli ispanoparlanti dovrebbero allontanarsi dagli elementi fonetici dello spagnolo riguardanti i fonemi */b/* e */v/* e adeguarsi al sistema fonetico di questi fonemi in italiano. Questo è un compito difficile per gli ispanofoni, se non si controlla nei livelli iniziali l'errore si fossilizza e si produce nelle situazioni comunicative della lingua parlata

3. Il fonema /λ/: questo è forse l'elemento fonetico più caratteristico e complesso della lingua italiana. È un vero mal di testa non solo per gli ispanofoni, ma per i parlanti della maggior parte delle lingue. Nel caso dello spagnolo */λ/* porta difficoltà perché non esiste ufficialmente nel sistema fonetico di questa lingua. Questo fonema laterale, palatale e sonoro è molto usato in italiano e si può trovare in parole di uso frequente, come *figlio* [ˈfiλ:lo], *famiglia* [faˈmiλ: λa] e *luglio* [ˈluλ: lo]. In italiano esiste inoltre un articolo determinativo composto unicamente da questo fonema più una vocale, l'articolo determinativo, maschile, plurale, *gli*, e anche un pronome indiretto, per questa ragione si può dire che è imprescindibile imparare bene la pronuncia di questo fonema.

I parlanti di italiano L2 e LS fanno molta attenzione alla pronuncia di questo fonema e cercano molti metodi per autocorreggersi, come per esempio l'ascolto di canzoni e la ripetizione di scioglilingua in cui si trovi questo fonema frequentemente, e ci fanno tanto enfasi perché questo è veramente un fonema rappresentativo e tipico dell'italiano.

4. Vocali aperte e chiuse: in spagnolo esistono cinque vocali, ognuna rappresentata da un fonema, e ogni fonema è esclusivo di ogni vocale. In italiano esistono le stesse cinque vocali, ma non sono cinque i fonemi vocalici, sono invece sette: /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, / / e /u/. Le vocali “e” e “o” hanno due rappresentazioni fonetiche, una chiamata aperta e l'altra chiusa, così si vede che la vocale “e” si può rappresentare con il fonema aperto /ɛ/ o con il fonema chiuso /e/; lo stesso con la vocale “o” e la sua rappresentazione fonetica aperta / / e chiusa /o/. L'uso di questi fonemi aperti e chiusi è molto arbitrario, anche se esistono alcune regole: ad esempio, la congiunzione “e” si pronuncia con il fonema /e/, ma la terza persona singolare del verbo *essere* si pronuncia con il fonema /ɛ/. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, in una parola si pronuncia una vocale aperta e non chiusa (o viceversa) a causa dell'uso generale che danno i parlanti nativi a questi fonemi.

Questa differenza è parecchio importante, come accade con la cogeminazione o con i fonemi /b/ e /v/, pronunciare una vocale aperta o chiusa potrebbe portare a un cambiamento di significato di una parola, e non solo questo, ma anche del senso di tutta una frase. Prendiamo come esempio la parola *pesca*, una parola con due

significati principali e due pronuncie diverse dipendendo dal significato, così, pesca, come attività del pescare, si pronuncia con il fonema chiuso /e/, [ˈpɛs:kɑ]; invece pesca, come frutto dell'albero pesco, si pronuncia con il fonema aperto /ɛ/, [ˈpɛs:kɑ]. Se si mette questa differenza in contesto, in una frase come questa: *mi piace tantissimo la pesca* diventa evidente l'importanza delle vocali aperte e chiuse. Pronunciare questa frase così: [mi ˈpjɑ:tSe tanˈtis:simo la ˈpɛs:kɑ] indica che alla persona che parla piace l'attività del pescare; invece pronunciare [mi pjɑ:tSe tanˈtis:simo la ˈpɛs:kɑ] indica che la persona che parla mangia questa frutta e gli piace farlo.

Conoscere e fare questa differenza è molto importante per evitare un'interpretazione sbagliata del nostro discorso, ma purtroppo sono poche le persone che sanno dell'esistenza delle vocali aperte e chiuse in italiano. Per i non nativi questi concetti arrivano quando si fa un corso di fonetica e fonologia italiana, o di dizione, e se lo studente non ha la possibilità di studiare la fonetica, sicuramente andrà avanti senza rendersene conto. Questo è un problema in particolare per gli ispanofoni perché, come detto prima, in spagnolo solo esistono i fonemi chiusi di "e" e "o", e allora un venezuelano, ad esempio, parlando italiano non farà la differenza fra il frutto e l'attività a meno che sia consapevole di questo fenomeno.

5. Consonanti sorde e sonore: forse uno degli elementi fonetici più strani per un ispanofono quando impara la corretta pronuncia di un'altra lingua è la presenza di una stessa consonante che può essere sorda o sonora dipendendo dal contesto. Questo tipo

di consonanti esiste in lingue come l'inglese, il francese e senza dubbio in italiano. Nei concetti fondamentali di fonetica e fonologia le consonanti con doppia pronuncia (sorda e sonora) non dovrebbero presentare molta difficoltà quando si impara un'altra lingua, ma se consideriamo che nella lingua spagnola non esiste questo fenomeno, cioè i suoni consonantici sono sempre o sordi o sonori (non importa il contesto in cui si trovino), non è un'idea assurda pensare che gli ispanofoni abbiano dei problemi quando si trovano davanti alla pronuncia di una consonante di questo tipo.

La consonante più mutevole in italiano è la "s", rappresentata con il fonema /s/ quando sorda e /z/ quando sonora, ad esempio, le parole *casa* e *cassa*, rappresentate foneticamente [ˈka:za] e [ˈkas:sa] (pronuncia consigliata nell'italiano standard) rispettivamente. Generalmente questi suoni si differenziano graficamente quando si fa la cogeminazione della lettera "s"; dunque generalmente le parole che si scrivono con una sola "s" saranno sonore, come *musica* [ˈmu:zika], e le parole con doppia consonante "s" saranno sorde, come *rosso* [ˈro:sso]. In teoria questa è una regola fondamentale della cogeminazione, ma non funziona sempre così. Esistono parole cogeminate che si pronunciano con un fonema sordo e viceversa, tale è il caso di *organizzare* [organid:dz'are], giacché la maggior parte delle parole italiane con cogeminazione di "z" saranno sorde, come *pizza* [ˈpits:sa]. Questo elemento agrava ancora di più i problemi che si possono presentare per gli ispanofoni.

Partendo dalla mia esperienza come studente di Lingue Moderne e come ricercatore-osservatore della realtà che circonda gli studenti di Lingue Moderne dell'ULA, posso inferire che questi cinque sono solo alcuni degli elementi fonetici

della lingua italiana che portano difficoltà agli ispanofoni, e questi sono elementi a cui si deve fare attenzione in classe. È importante che gli insegnanti d'italiano all'estero cerchino di farne enfasi e cerchino d'implementare una maniera di adeguare la loro correzione ai metodi d'insegnamento che usano, oppure che prendano un metodo d'insegnamento in cui la correzione orale si possa stabilire, giacché, come rimane chiaro a questo punto, gli errori che non si correggono possono fossilizzarsi, e la maggior parte di questi possono portare a un cambiamento di senso dell'idea originale che si vuol esprimere.

### **Capitolo terzo. *Il metodo nascosto* come sistema per la correzione degli errori orali applicato alla lettura di testi scritti. L'esperimento.**

Da quanto detto finora si potrebbe inferire che, per lo studio adeguato delle lingue straniere nel nuovo millennio, è necessaria una modificazione importante nei metodi attuali, e soprattutto nella correzione degli errori orali, prendendo in conto tanto le impressioni dell'insegnante quanto quelle degli studenti. A continuazione si presenterà una proposta che esegue questi parametri e che, a tutti gli effetti a partire da ora verrà chiamata *metodo nascosto*. Il *metodo nascosto* propone la correzione degli errori orali in lingua straniera senza la vera consapevolezza degli studenti, anzi gli studenti sanno che c'è una correzione orale in processo, ma non sanno appunto quali elementi del discorso orale si stanno correggendo. Questo potrebbe evitare che gli studenti si impaurissero e si ritirassero dal partecipare, e che cercassero anche di evitare battute che non contengano un errore consapevole a loro. Per provare questa metodologia si fece uno studio quantitativo e qualitativo, che verrà spiegato di seguito.

## **L'esperimento**

Lo scopo di questo studio fu cercare di correggere alcuni errori orali frequenti in diversi studenti senza la loro consapevolezza; di ogni studente si scelse il suo errore più frequente, ovverosia in ogni studente si cercò di correggere un errore diverso. Gli studenti seppero che c'era una correzione, ma non appunto qual'era. Per arrivare ai risultati si dovette dividere l'esperimento in due parti: la prima, l'analisi degli errori; la seconda, la correzione degli errori utilizzando il *metodo nascosto*. Tutto lo studio si tenne in un periodo di un anno.

## **L'analisi degli errori**

Nella prima parte dello studio si osservò un corso d'Italiano I di una lezione di sei ore settimanali per un periodo di sei mesi presso la Scuola di Lingue Moderne dell'*Universidad de Los Andes*. Il gruppo era omogeneo, di circa venticinque studenti fra ragazzi e ragazze di età comprese fra i diciotto e i quarant'anni approssimativamente. Durante i primi tre mesi del corso si osservò la partecipazione degli studenti nelle diverse attività orali e si individuarono gli errori orali commessi da loro. Verso la metà del corso si identificarono gli errori più comuni e si elencarono a seconda della frequenza con cui occorreivano: più frequente era l'errore, più alto nell'elenco si trovava. Durante il secondo trimestre si osservarono gli studenti che commettevano gli errori più frequenti e si fece uno studio parallelo per analizzare gli

errori che, in qualsiasi contesto comunicativo, possono incidere nel processo di comunicazione, quindi quali errori, se fatti, possono portare a un cambiamento di senso delle frasi o espressioni che si vogliono dire.

Facendo un paragone fra gli errori con più occorrenza e quelli che possono incidere il processo di comunicazione si redefinì l'elenco di errori, si scelsero cinque errori e anche cinque studenti che li commettevano con molta frequenza. Si decise di lavorare con cinque studenti perché, a mio avviso, questo è un numero adeguato per verificare l'effettività di uno studio di circa un anno. Gli errori che si elencarono sono i seguenti (in **neretto** gli errori scelti per lo studio):

- 1. Sostituzione di consonanti semplici e doppie**
- 2. Differenziazione fra i fonemi /b/ e /v/**
- 3. Accentuazione corretta di certe parole**
- 4. Sostituzione dei fonemi /d / e /ts/ per /s/**
- 5. Interferenza dei fonemi inglesi, soprattutto / , / / e / /**
6. Differenziazione fra i fonemi /s/ e /z/ all'inizio di una parola
7. Differenziazione fra i fonemi /s/ e /z/ a metà di una parola
8. Interferenza dell'allofono /β/
9. Pronuncia del fonema /e/ davanti al fonema /s/ all'inizio di una parola
10. Sostituzione dei fonemi /d / e /ts/ per /tS/
11. Differenziazione fra i fonemi /d / e /ts/

Purtroppo, e per diversi motivi, solo si poté lavorare con due degli errori (che sono il primo e il secondo nell'elenco), e quindi con due degli studenti prescelti. I due studenti che accettarono di partecipare nella seconda parte dello studio (appunto la correzione degli errori orali) sono due ragazze di circa vent'anni che facevano il corso d'Italiano II parallelamente alla seconda parte dell'esperimento.

### **La correzione degli errori**

La seconda parte dell'esperimento prese anche sei mesi. In questo periodo si lavorò con le due studentesse che accettarono di continuare. La prima studentessa (da qui in poi denominata caso n°1) aveva un forte problema con la pronuncia delle doppie consonanti; nella maggior parte dei casi di doppia consonante, pronunciava la consonante semplice. La seconda studentessa (da qui in poi denominata caso n° 2) aveva invece un problema per differenziare e produrre i fonemi /b/ e /v/. Queste studentesse dovettero leggere e registrare otto testi diversi (narrativi, argomentativi e poetici) con una forte occorrenza dei fonemi problematici: nel caso n° 1 con l'occorrenza di consonanti doppie (/l:/, /m:/, /p:/, /s:/, per nominarne alcune); nel caso n° 2 con l'occorrenza dei fonemi /b/ e /v/ nella loro forma semplice e doppia. Nei due casi, le studentesse dovettero registrare gli otto testi in un periodo di sei mesi (un testo ogni quindici giorni). Il primo e l'ultimo testo erano lo stesso ed è in questo testo nel quale si poté veramente vedere se ci fu un miglioramento o no riguardo l'errore.

I testi scelti avevano le seguenti caratteristiche:

**Caso n° 1.**

- *Testo iniziale-finale*: circa mille parole e occorrenza di doppie consonanti superiore a duecento volte.
- *Testi narrativi e argomentativi*: fra 300 e 400 parole e occorrenza di doppie consonanti superiore a cinquanta volte
- *Testi poetici*: fra 150 e 250 parole e occorrenza di doppie consonanti superiore a venti volte.

**Caso n° 2.**

- *Testo iniziale-finale*: circa mille parole e occorrenza dei fonemi /b/ e /v/ superiore a settanta volte ognuno.
- *Testi narrativi e argomentativi*: fra 300 e 400 parole e occorrenza dei fonemi /b/ o /v/ superiore a 30 volte (in uno dei testi l'occorrenza di /b/ deve essere uguale o superiore a quella di /v/ e nell'altro testo l'occorrenza di /v/ deve essere uguale o superiore a quella di /b/ per controllare il possibile miglioramento della pronuncia di questi fonemi in maniera indipendente)
- *Testi poetici*: fra 150 e 250 parole e occorrenza dei fonemi /b/ o /v/ superiore a 15 volte (in uno dei testi l'occorrenza di /b/ deve essere uguale o superiore a quella di /v/ e nell'altro testo l'occorrenza di /v/ deve essere uguale o

superiore a quella di /b/ per controllare il possibile miglioramento della pronuncia di questi fonemi di maniera indipendente)

A parte questi otto testi, come aiuto, a ogni partecipante gli si diedero diciotto testi (sei narrativi, sei argomentativi e sei poetici) per leggerli a casa. Questi testi sono considerevolmente corti, ma in tutti c'è una forte occorrenza dei fonemi che presentano i problemi studiati. È importante precisare che questi diciotto testi non ebbero lo scopo di essere registrati, solo servirono come supporto alle due volontarie. L'esperimento finì con due interviste a ogni studentessa per controllare le loro impressioni sull'esperimento e le loro opinioni sui metodi d'apprendimento che hanno utilizzato in precedenza per imparare l'italiano. Alla fine dei sei mesi le registrazioni si paragonarono in una tabella generale, una tabella solo con i testi iniziali-finali e una tabella per ogni tipo di testo (narrativo, spiegativo e poetico), si osservò l'effettività del metodo e i possibili errori e si riflesse sull'apporto che una metodologia di questo genere può dare alla correzione degli errori orali nel futuro.

## **Capitolo quarto. Analisi e interpretazione dei risultati.**

Dopo i sei mesi in cui si realizzò la seconda parte dello studio, si analizzarono e paragonarono le registrazioni per vedere se ci fu qualche miglioramento. Nel caso n°1 si contabilizzarono tutte le doppie consonanti in tutti i testi e tutte le volte in cui la studentessa le pronunciò, corretta e scorrettamente. Nel caso n° 2 si fece lo stesso con tutti i fonemi /b/ e /v/ in tutti i testi, e anche tutte le volte in cui la partecipante li pronunciò, corretta e scorrettamente. L'ultimo giorno dell'esperimento le studentesse risposero qualche domanda su esso e dopo un po' di tempo parteciparono a un'intervista simile. Queste interviste si registrarono per analizzare e paragonare le loro impressioni. Ecco i risultati.

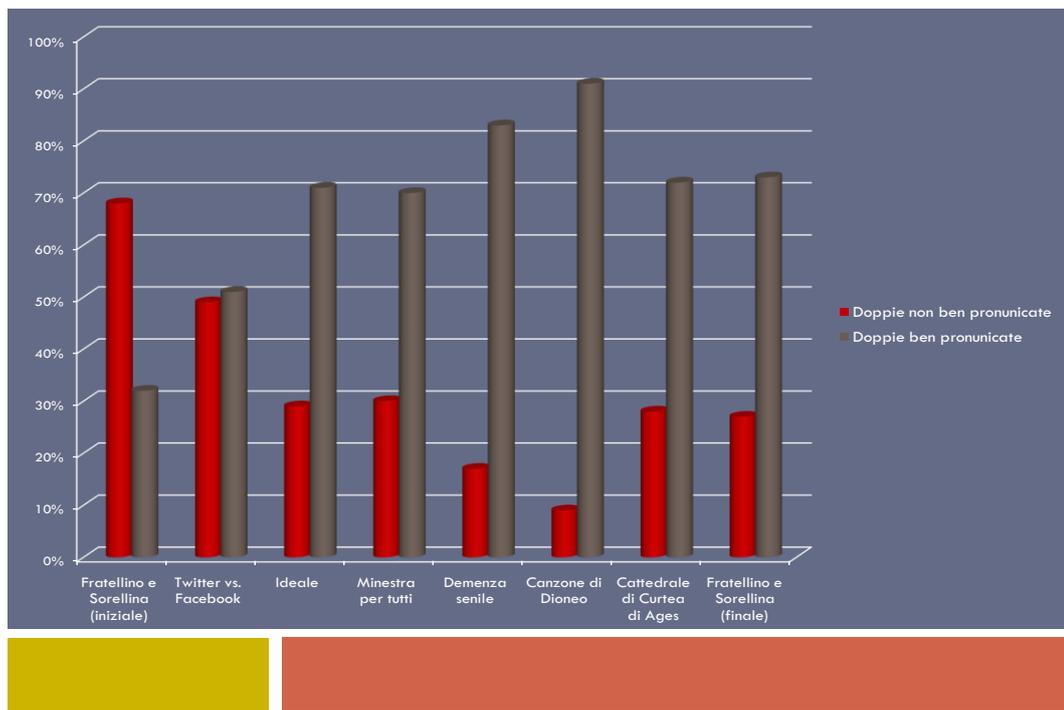
### **Analisi degli errori nei testi registrati.**

#### **Caso n°1**

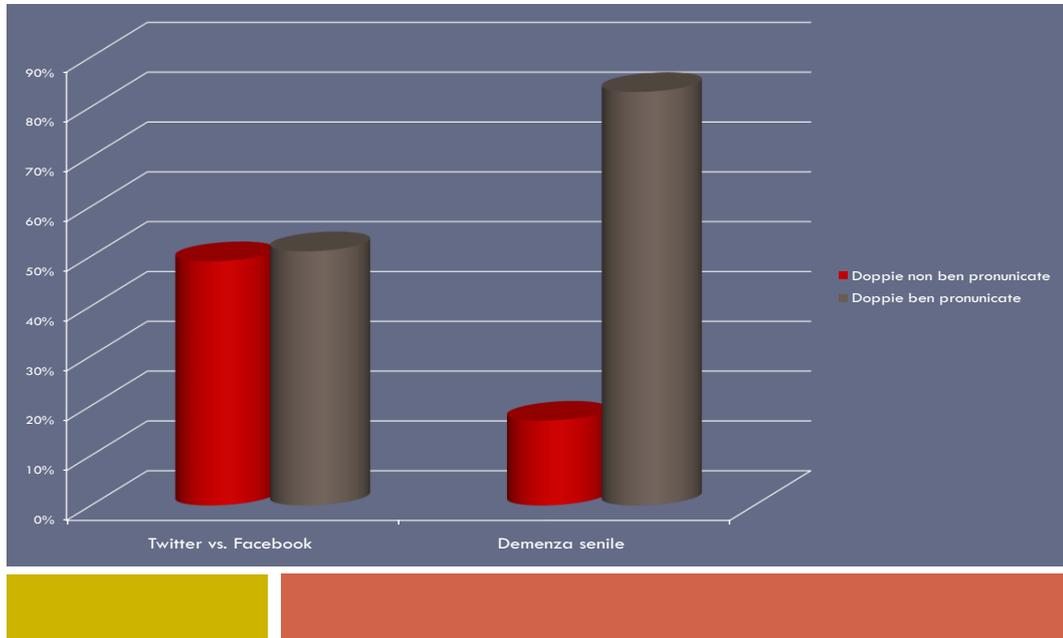
Nella prima registrazione del testo iniziale-finale, la partecipante pronunciò 68% delle doppie consonanti scorrettamente, e solo 32% correttamente (schede 1 e 5) Ciò dimostra che il suo problema è abbastanza frequente. In seguito alle seguenti registrazioni si può vedere un miglioramento considerevole, fino all'ultima registrazione del testo iniziale-finale, in cui solo il 27% delle doppie consonanti è

stato pronunciato scorrettamente, e il 73% correttamente (schede 1 e 5). Si vede un miglioramento di 39 punti in sei mesi grazie a questa metodologia.

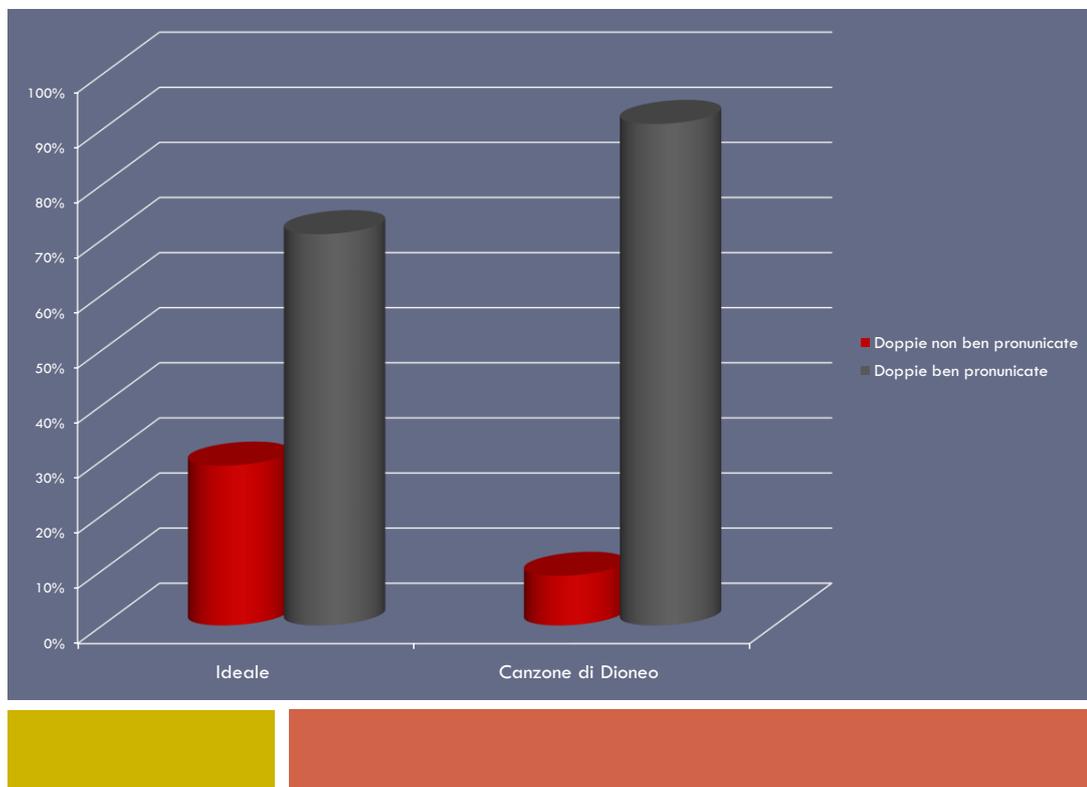
Nel primo testo argomentativo si vede che la studentessa pronunciò scorrettamente circa la metà delle doppie consonanti (49%), e questo numero scese nel secondo testo argomentativo (17%) (schede 1 e 2). È ovvio che ci fu un miglioramento considerevole dal primo testo argomentativo (secondo testo generale) al secondo testo argomentativo (quinto testo generale).



Scheda 1: evoluzione nella pronuncia delle consonanti doppie (caso n°1).



Scheda 2: evoluzione della produzione delle consonanti doppie nei testi argomentativi (caso n° 1). Qualcosa di simile succede con i testi poetici; ci fu un miglioramento dal primo testo poetico (29% di consonanti doppie pronunciate scorrettamente) al secondo testo poetico (9% di consonanti doppie pronunciate scorrettamente) di venti punti (schede 1 e 3), anche se il livello di pronuncia scorretta delle consonanti doppie fu abbastanza basso ancora nel primo testo. Considerando che il primo testo poetico è il terzo testo generale, si potrebbe dire che si arrivò a un rapido miglioramento nella pronuncia di doppie consonanti, accaduto durante la terza sessione.

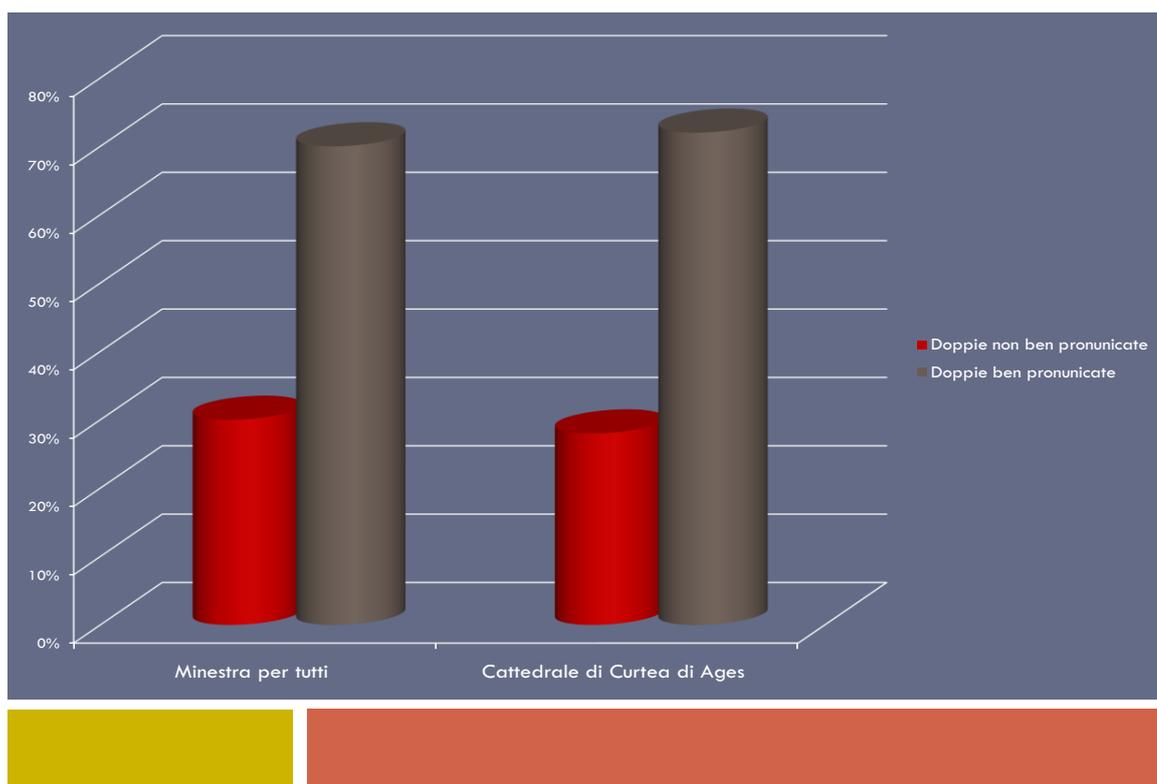


Scheda 3: evoluzione della produzione delle consonanti doppie nei testi poetici (caso n° 1).

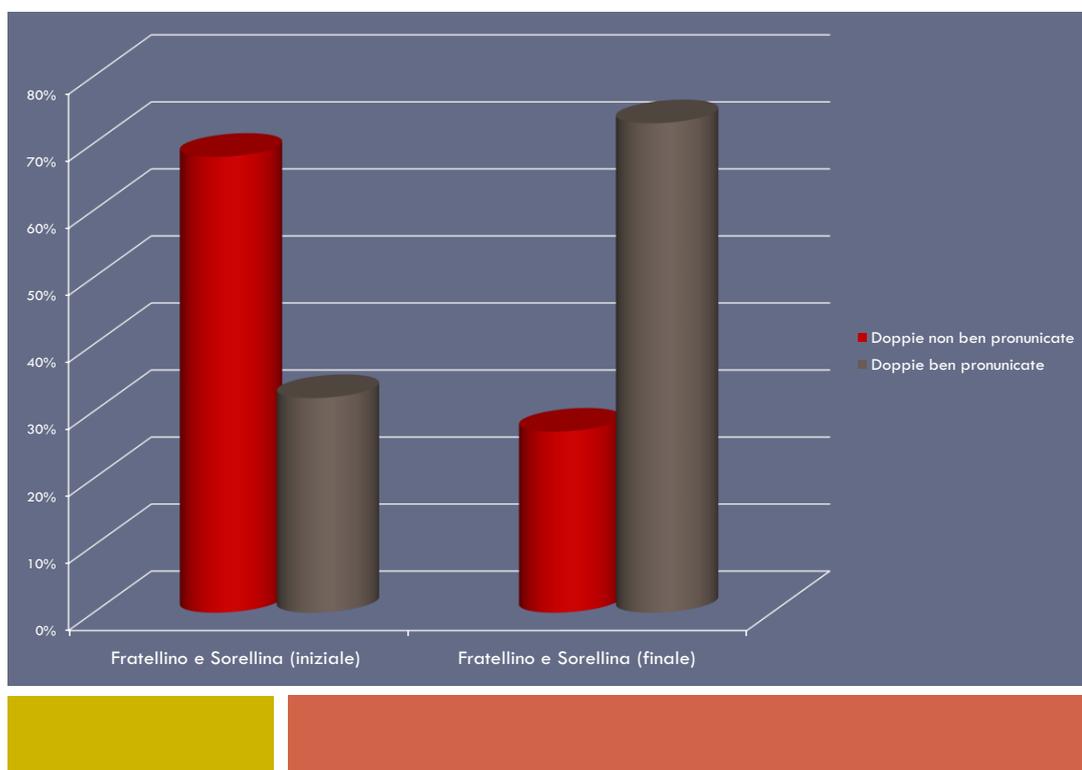
Per quanto riguarda i testi narrativi (schede 1 e 4) si vede che ci fu un miglioramento di solo due punti fra il primo testo (30% di consonanti doppie pronunciate scorrettamente) e il secondo (28% di consonanti doppie pronunciate scorrettamente). Considerando che il primo testo narrativo è il quarto testo generale, potremmo dire che questo miglioramento, anche se piccolo in apparenza, fu piuttosto un livello tale da dimezzare gli errori, perché dal secondo testo generale si vede che la

quantità di consonanti doppie pronunciata correttamente fu superiore alla quantità pronunciata scorrettamente.

In generale possiamo vedere che questa metodologia risultò effettiva almeno con il caso n° 1. Alla fine, la partecipante affermò che si sentiva molto più sicura di lei stessa.



Scheda 4: evoluzione della produzione delle consonanti doppie nei testi narrativi (caso n° 1).

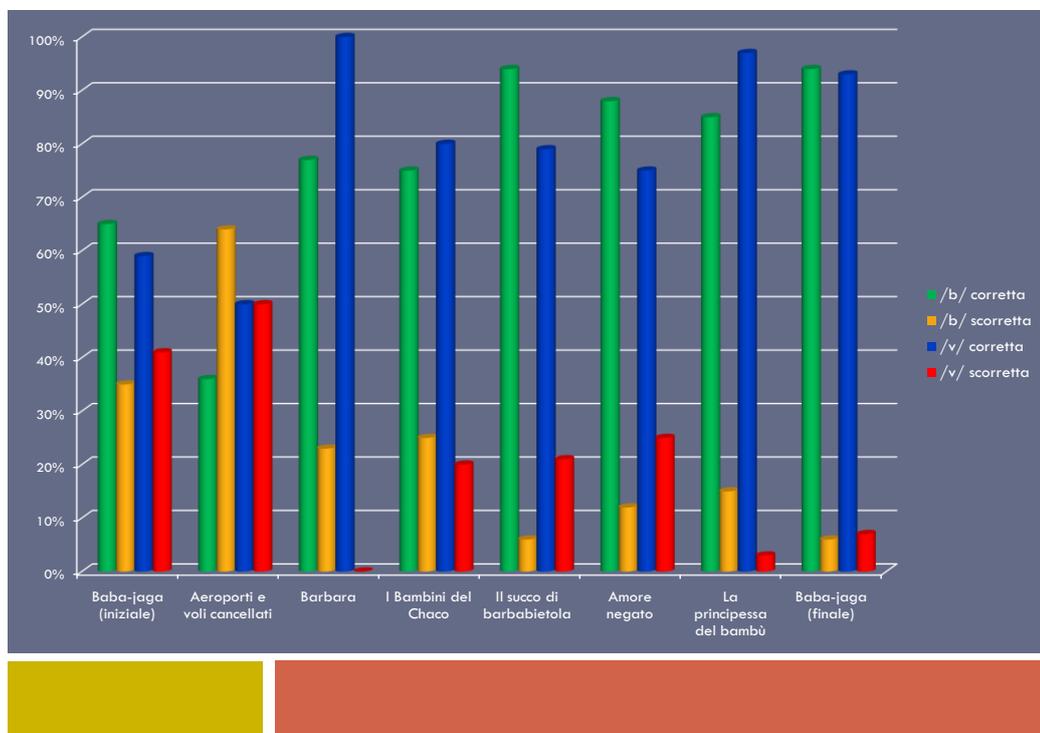


Scheda 5: evoluzione della produzione delle consonanti doppie nel testo iniziale-finale (caso n° 1).

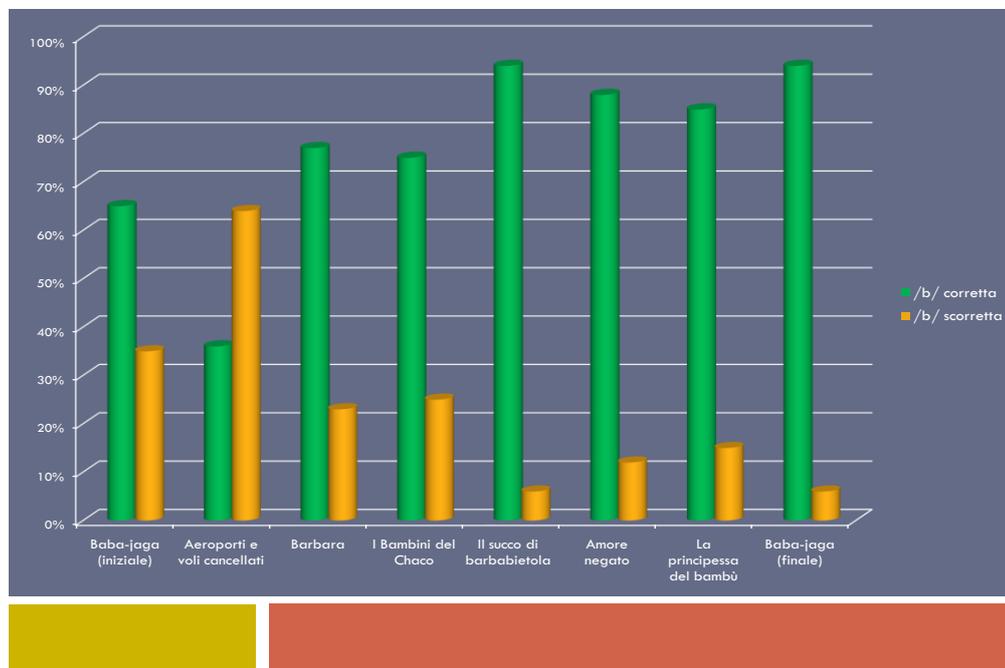
### Caso n° 2

Nella prima registrazione del testo iniziale-finale, la partecipante pronunciò il fonema /b/ scorrettamente solo 35% (schede 6, 7 e 12), in generale questo non si considererebbe una percentuale così alta come per indicare che l'errore sia molto frequente, ma se consideriamo che, nel caso del fonema /v/, la percentuale di pronuncia scorretta fu 41% (schede 6, 8 e 12) si potrebbe pensare che fra ambedue c'era un problema di pronuncia di una certa importanza. Paragonando i risultati

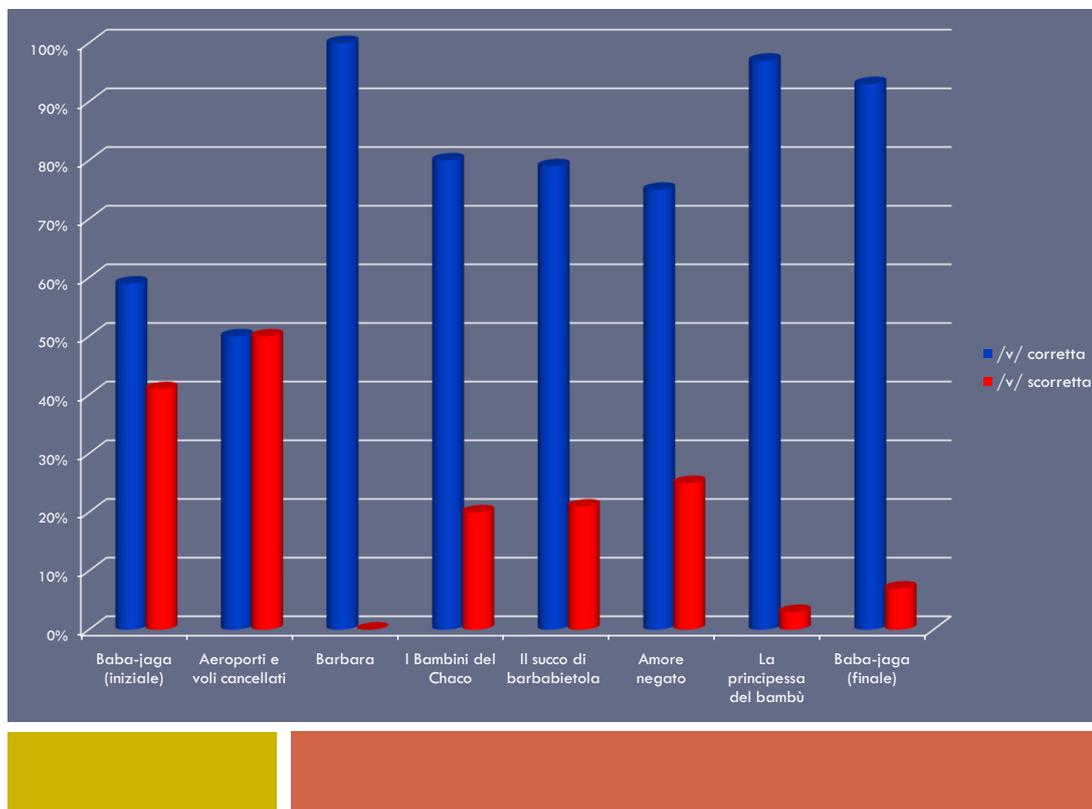
ottenuti nella prima registrazione con quelli dell'ultima del testo iniziale-finale, si osservò un miglioramento assai positivo. Nell'ultima registrazione di questo testo la partecipante pronunciò correttamente 94% di tutti i fonemi /b/ (schede 6, 7 e 12) e 93% di tutti i fonemi /v/ (schede 6, 8, 12). Il miglioramento durante i sei mesi di studio fu di 21 punti nel caso del fonema /b/ e 34 punti nel caso del fonema /v/.



Scheda 6: evoluzione nella pronuncia dei fonemi /b/ e /v/ (caso n° 2).



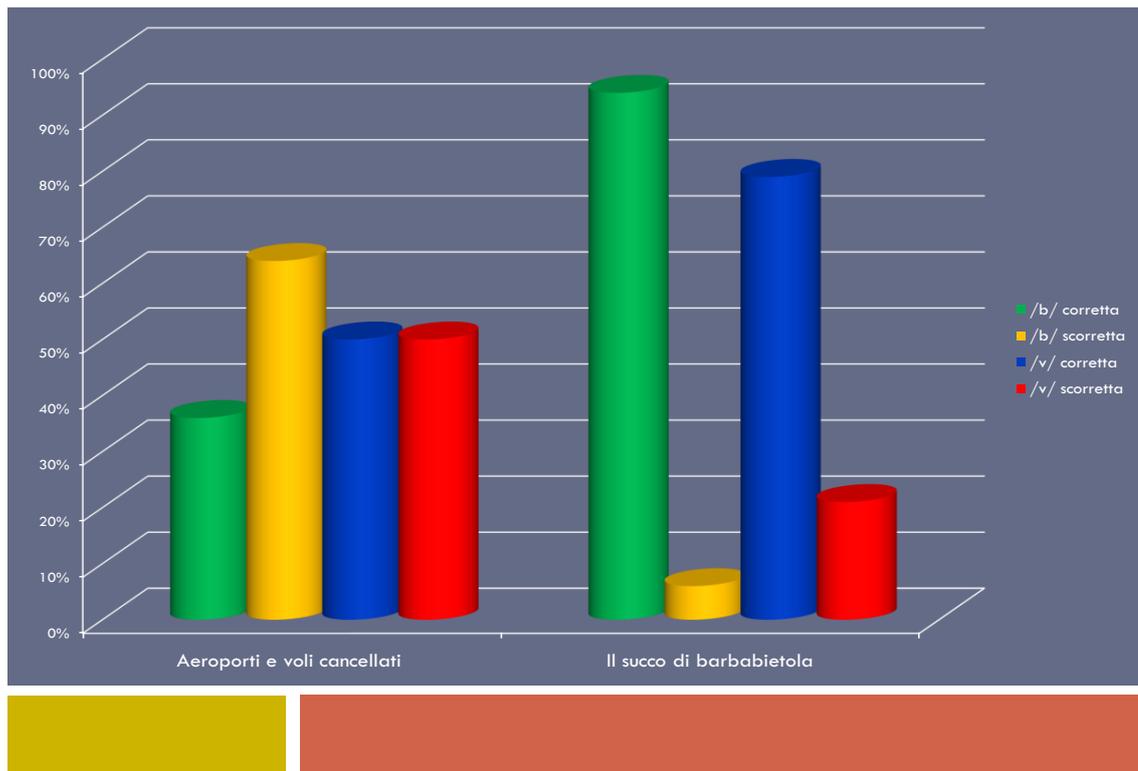
Scheda 7: evoluzione della produzione del fonema /b/ (caso n° 2).



Scheda 8: evoluzione della produzione del fonema /v/ (caso n° 2).

Analizzando soltanto i testi argomentativi si osservò un miglioramento molto considerevole, infatti direi che ci fu il miglioramento maggiore. Nel primo testo argomentativo, le percentuali di pronuncia scorretta dei fonemi /b/ e /v/ furono 64% e 50% rispettivamente (schede 6, 7, 8 e 9), quindi, in questa registrazione la partecipante fece la produzione più povera durante l'esperimento; invece, nel secondo testo argomentativo (quinto testo in generale) pronunciò scorrettamente solo il 6% dei fonemi /b/ e il 21% dei fonemi /v/ (schede 6, 7, 8 e 9), quindi un miglioramento di 58 punti nel caso di /b/ e 39 punti nel caso di /v/. Ormai a questo livello (quinta

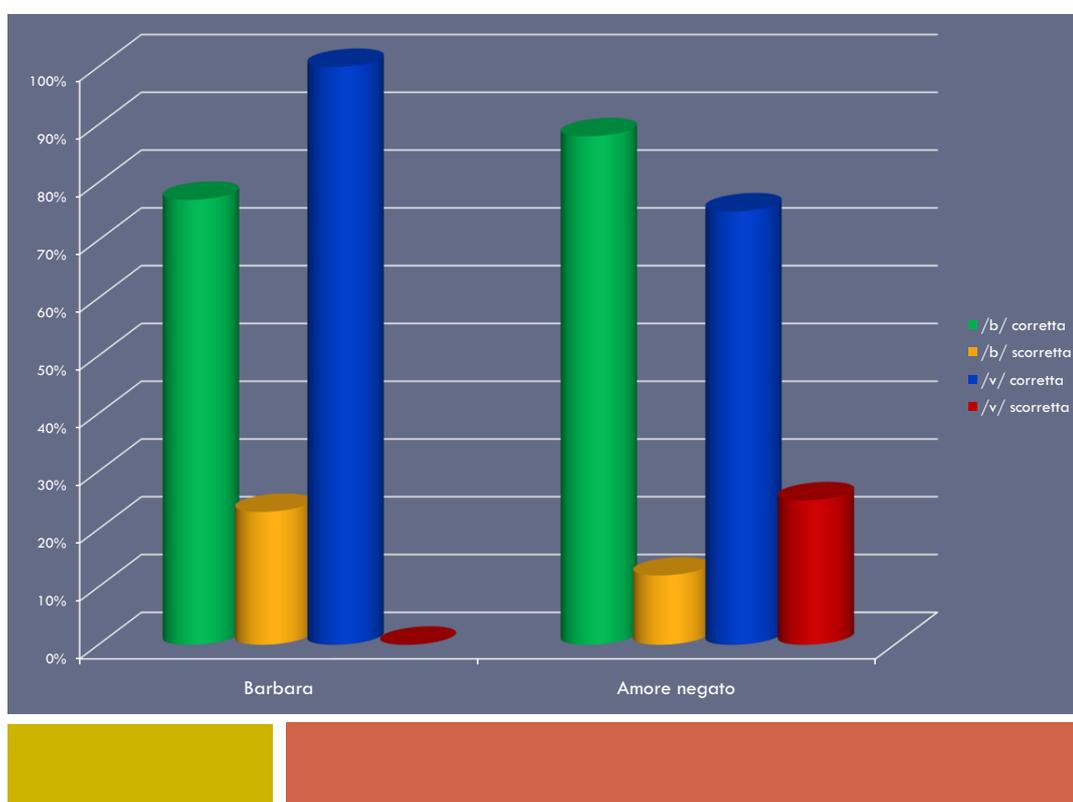
registrazione generale) il *metodo nascosto* apparve effettivo, e la correzione dell'errore avvenne senza la consapevolezza o lo sconforto della partecipante.



Scheda 9: evoluzione della produzione dei fonemi /b/ e /v/ nei testi argomentativi (caso n° 2).

Nel caso dei testi poetici succede qualcosa di molto curioso. Nel primo testo poetico (terzo testo generale) la partecipante pronunciò 77% dei fonemi /b/ correttamente, una percentuale abbastanza alta che migliora in 11 punti nel secondo testo poetico (88% dei fonemi /b/ pronunciati correttamente) (schede 6, 7, e 10). Ma il momento più stupefacente avvenne con la pronuncia del fonema /v/, questo perché

nel primo testo poetico la partecipante pronunciò tutti i fonemi /v/ correttamente, cioè, ebbe 100% di produzione corretta. Nel caso del fonema /b/ però ci fu un peggioramento nella produzione: difatti nel secondo testo poetico, la partecipante ne pronunciò correttamente solo il 75% (schede 6, 8 e 10).



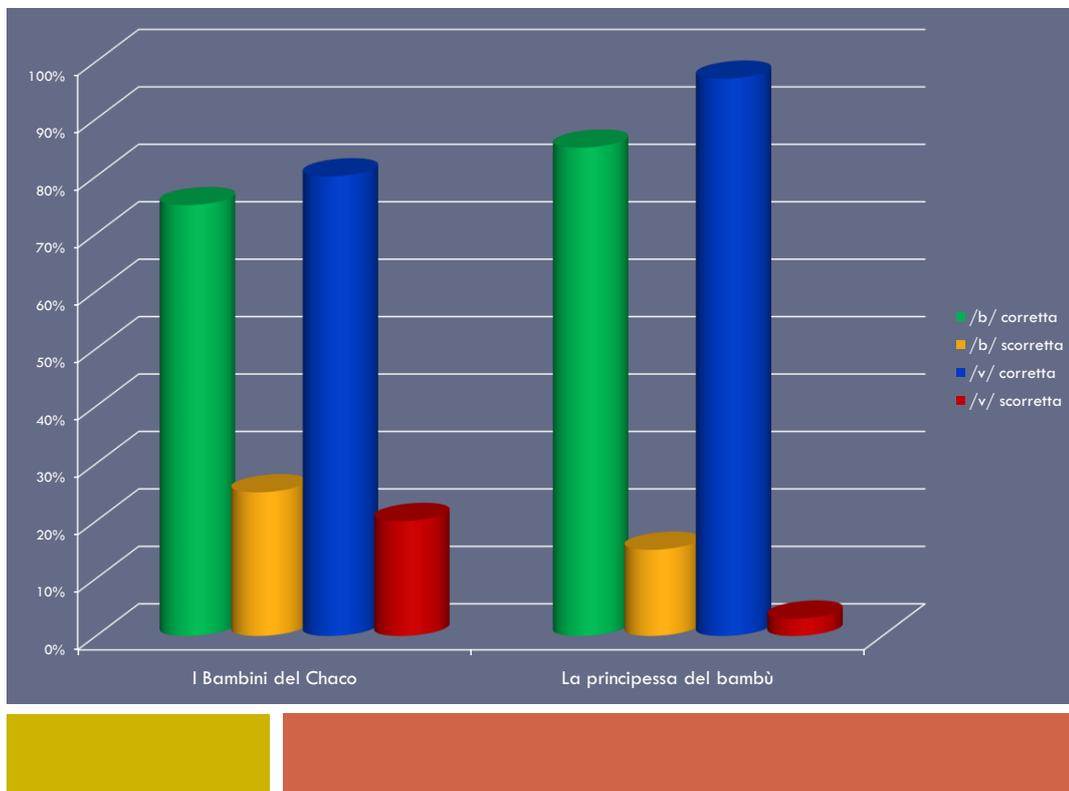
Scheda 10: evoluzione della produzione dei fonemi /b/ e /v/ nei testi poetici (caso n° 2).

Non si sa ancora quale poté essere la causa di questo peggioramento nella pronuncia del problema /v/. La partecipante manifestò che fare le registrazioni dei

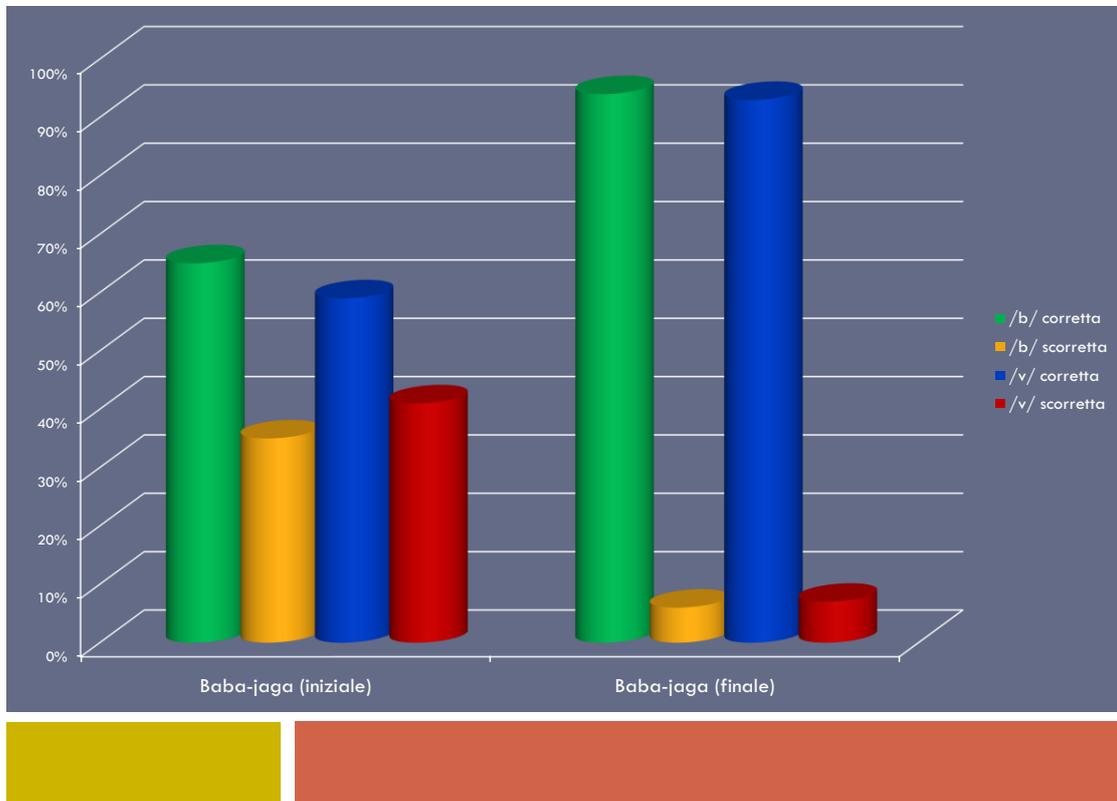
testi poetici non fu così piacevole come fare le registrazioni dei testi narrativi o argomentativi, dunque è possibile che qua ci troviamo davanti a un caso in cui il filtro affettivo sia stato alto; per comprobare questo si dovrebbero fare ulteriori studi basati sul filtro affettivo in diversi tipi di testi. Tuttavia il livello di produzione giusta di questo fonema nei testi poetici rimase alto.

Per quanto riguarda la produzione nei testi narrativi (quarto e settimo testi in generale), ci fu sempre un livello abbastanza alto nella produzione giusta dei due fonemi. Nel primo testo, la partecipante pronunciò correttamente il 75% dei fonemi /b/ e l'80% dei fonemi /v/ (schede 6, 7, 8 e 11), mentre che nel secondo pronunciò correttamente l'85% dei fonemi /b/ e il 97% dei fonemi /v/ (schede 6, 7, 8, 11), ciò evidenzia un miglioramento di 10 punti nel caso della produzione del fonema /b/ e 17 punti nel caso della produzione del fonema /v/ fra testo e testo.

Come nel caso n° 1, in questo si osservò un miglioramento nella pronuncia, gli errori si corressero ottimamente e la partecipante non si sentì scomoda con la correzione.



Scheda 11: evoluzione della produzione dei fonemi /b/ e /v/ nei testi narrativi.



Scheda 12: evoluzione della produzione dei fonemi /b/ e /v/ nel testo iniziale-finale (caso n° 2).

### Analisi delle interviste<sup>21</sup>

Alle due partecipanti si fecero le stesse interviste, con domande che servirono per analizzare le loro impressioni durante l'esperimento. La prima intervista fu l'ultimo

<sup>21</sup> È importante evidenziare che dalle interviste non si fece un'analisi fonetica degli errori e il miglioramento di essi, ma si presero le risposte delle partecipanti per fare piuttosto un'analisi qualitativa dello studio.

giorno delle registrazioni, la seconda, parecchi mesi dopo, questo per controllare se il miglioramento fosse costante o no. Ecco le domande e l'analisi delle risposte:

**1. Quali sono i testi che ti sono piaciuti di più?**

Le due partecipanti affermarono che i testi narrativi furono i più piacevoli da registrare, forse questo elemento (in maniera di filtro affettivo) influì direttamente nei risultati giacché in ambedue i casi la produzione orale di questi testi fu abbastanza buona.

**2. Quali sono i testi che ti sono piaciuti di meno?**

Le due partecipanti affermarono che i testi poetici furono i più spiacevoli, che non si sentivano a loro agio leggendo i poemi, e una delle ragioni era che non si sentivano di trovare l'intonazione adatta a un poema quando si legge. Questa difficoltà si avvertì più fortemente nel secondo caso perché, come detto in precedenza, questa partecipante peggiorò nella pronuncia di uno dei fonemi analizzati dal primo al secondo testo poetico. Prima si disse che il filtro affettivo giocò un ruolo importante in questo caso particolare, e perciò è possibile che si deva studiare come influisce questo elemento nella correzione nascosta.

**3. Hai letto o praticato i testi che ti ho dato per praticare a casa all'inizio di quest'esperimento?**

Ricordiamoci che all'inizio dell'esperimento alle partecipanti si diedero diciotto testi per praticare la pronuncia a casa loro, ma questi testi non si utilizzarono per le registrazioni. Di questi diciotto testi, loro praticarono soprattutto i testi narrativi. La seconda partecipante manifestò di averne letti circa tre, mentre la prima non ha precisò il numero. Tuttavia si potrebbe dire che il fatto di aver praticato a casa questi testi contribuì a una pronuncia più adeguata dei testi narrativi.

**4. Per caso hai chiesto a un'altra persona (un professore o un altro compagno) di aiutarti con la pronuncia dei testi che ti ho dato da leggere a casa?**

La prima partecipante manifestò che non chiese aiuto a nessuna persona, ma la seconda disse di aver chiesto aiuto ad alcuni professori d'italiano della Scuola di Lingue Moderne. Dal mio punto di vista non si potrebbe dire che questo sia stato un elemento determinante nella pronuncia delle partecipanti perché l'aiuto non fu un elemento reiterativo e presente in qualche maniera durante l'esperimento, solo si presentò sporadicamente in solo uno dei casi.

**5. C'è stato un momento in cui hai scoperto l'errore che ti correggevo?**

A questa domanda le partecipanti risposero che verso la quarta o quinta registrazioni ebbero alcune idee su quali erano gli errori che si correggevano. Nel primo caso la partecipante manifestò di sapere che le si correggevano le doppie consonanti, ma che lei pensava che si correggevano anche altri elementi, non sapeva che durante l'esperimento si correggeva solo un errore. La partecipante del secondo

caso manifestò che l'errore era appunto la pronuncia delle doppie consonanti, non scoprì che a lei si correggeva la pronuncia di /b/ e /v/ fino alla fine dell'esperimento, quando le si rivelò.

Esiste la possibilità che, nel primo caso, aver scoperto l'errore a metà dello studio abbia influito nella pronuncia dei testi successivi, forse dopo questa scoperta la partecipante rafforzò la pratica delle doppie consonanti. Tuttavia questa possibilità non si provò né vera né falsa. Nel secondo caso non c'è la possibilità di un influsso della scoperta fatta, prima di tutto perché la partecipante non scoprì l'errore che si intendeva correggere.

#### **6. Credi che con l'esperimento sia migliorata la tua pronuncia in italiano?**

Le due partecipanti accettarono di avere migliorato grazie all'esperimento, o almeno così lo percepirono. Dal mio punto di vista come conduttore dello studio posso dire che ci fu un miglioramento nel loro atteggiamento verso esso: durante le prime registrazioni c'era grande tensione e stress; le due partecipanti erano assai nervose, ma mentre l'esperimento continuava, si calmarono e alla fine le partecipanti si sentirono molto più tranquille. Forse la pressione influì direttamente nelle prime registrazioni, e il fatto di trovarsi maggiormente a loro agio aiutò a migliorare la loro pronuncia nelle ultime; questo mi permette di aggiungere che una situazione con poco stress è adeguata per la correzione degli errori orali.

**7. Credi che aver fatto questa attività sarà utile per i tuoi eventuali corsi d'italiano?**

Ambedue le partecipanti risposero affermativamente. Adesso loro pensano che il loro livello orale in lingua italiana sia migliorato a un livello che potrà portargli dei benefici in altri corsi di questa lingua. La seconda partecipante aggiunse anche che è importante rafforzare questo miglioramento con una pratica costante dopo l'esperimento. Io sono d'accordo.

**8. Reputi che sia stato positivo per te che io non ti abbia detto quale era l'errore che correggevo o se stavi pronunciando bene le parole dei testi prima e durante le registrazioni?**

Sia la prima che la seconda partecipante dissero che fu una buona idea che non gli si abbia detto quali erano gli errori e che non gli si fossero fatte chiarificazioni di pronuncia minuti prima di cominciare le registrazioni. Le loro ragioni furono che, se le si fosse data questa informazione all'inizio, sarebbero state molto preoccupate o concentrate sulla giusta pronuncia delle parole con la presenza dell'elemento che si correggeva, e così allora l'esperimento sarebbe stato meno naturale.

**9. Che metodi o attività praticheresti individualmente per migliorare la tua pronuncia in italiano?**

Ascoltare musica e guardare la tv è stato il comune denominatore delle risposte a questa domanda nei due casi. Dal mio punto di vista penso che questo non

basta. È probabile che ripetere i testi di una canzone mentre la si ascolta sia utile per praticare una buona pronuncia e articolazione, ma questo esercizio dovrebbe essere completato da altre attività, come la lettura ad alta voce e la pratica con altre persone. In questo ultimo caso la pratica sarebbe retroalimentaria: una persona che corregga gli errori orali di un'altra e viceversa potrebbe aiutare alla pronuncia anche in contesti non controllati o improvvisati, giacché questo, alla fine, comprende la maggior parte dell'uso generale di una lingua.

**10. Che pensi della maniera in cui si correggono attualmente gli errori orali fatti in lingua straniera?**

Ambedue partecipanti hanno dato la stessa risposta: la maniera in cui i professori correggono gli errori è buona, ma può migliorare. Io come studente direi che un buon inizio per una rivoluzione nei metodi per la correzione degli errori orali è la combinazione della correzione frontale o diretta e la correzione nascosta, in maniera che gli studenti in generale possano sentirsi più confortevoli con la correzioni, e che quegli studenti che pensano che la correzione diretta sia la più occorrente abbiano ancora la possibilità di essere corretti nella maniera che a loro piace di più.

**11. Come ti senti quando ti correggono gli errori di maniera frontale?**

Qui si vede una differenza di opinioni fra l'una e l'altra partecipante. Per la prima partecipante la correzione frontale è (usando le sue proprie parole) terribile. Lei disse che non si sente bene quando le correggono la pronuncia di certe parole o di certi elementi; la seconda partecipante invece dichiarò che la correzione diretta è la

più adeguata per migliorare la pronuncia in lingua straniera, disse che è molto utile correggere gli errori subito per evitare il più possibile ricadere su di essi nel futuro. Io penso che nessuno dei due estremi sia perfetto: una correzione cento per cento frontale può essere psicologicamente inadeguata per una gran parte degli studenti, ma una correzione cento per cento nascosta è molto passiva, praticamente senza la partecipazione dello studente. Perciò considero che una correzione combinata sarebbe la più adeguata per i corsi di lingue straniere.

**12. Credi che il fatto che sia stato io, uno studente, a condurre l'esperimento abbia influito su esso? Pensi che fosse stato diverso se fosse stato un professore di ruolo a condurlo?**

Le due partecipanti dissero che il fatto che l'esperimento l'abbia condotto uno studente come loro gli diede più fiducia e così si sentirono più tranquille durante l'attività, e che non fosse stato lo stesso per loro con un professore. Da questo si potrebbe dire che il filtro affettivo si trova presente ancora nella correzione nascosta, forse in alcuni contesti la pronuncia degli studenti sarà migliore che in altri a causa di elementi esterni come la persona che sta correggendo. Sarebbe abbastanza utile fare uno studio parallelo per analizzare la presenza del filtro affettivo nella correzione nascosta.

Da tutto quanto detto in precedenza vale riassumere che è evidente che l'applicazione di una correzione nascosta potrebbe essere ben ricevuta dagli studenti, e che da questa correzione si potrebbero prendere alcuni elementi per riadattare e

aggiornare la maniera in cui si correggono gli errori orali negli istituti di lingue straniere, sempre con lo scopo di fare che l'esperienza dell'apprendimento di lingue sia più gradevole, piacevole e positiva per i professori, ma soprattutto per gli studenti.

## **Capitolo quinto. Conclusioni e raccomandazioni**

Lo sviluppo dei metodi per l'insegnamento di lingue si è fatto per secoli, sempre con lo scopo di fare che questo processo sia più effettivo e psicologicamente positivo giorno dopo giorno. Ancora in questo secolo si continua con l'aggiornamento dei metodi per arrivare a questo scopo, e uno degli elementi a cui si deve fare particolare attenzione è la maniera in cui si correggono gli errori, e soprattutto quelli orali, questo perché molti studenti pensano che la maniera in cui si continuano a correggere questi errori sia molto forte e, da una parte, abbastanza negativa.

Dai primi metodi d'insegnamento registrati l'enfasi sulla produzione orale (e quindi sulla correzione degli errori orali) è passata per diversi periodi; all'inizio non si faceva praticamente nessun'enfasi su questo elemento; si preferiva piuttosto concentrarsi sullo studio profondo della grammatica o l'uso della lingua per la traduzione della letteratura. Poi, con il passare dei secoli si cominciò a dare una certa importanza alla produzione orale, che iniziò con delle scelte fondamentali come la creazione dell'Associazione Fonetica Internazionale, verso la fine del XIX secolo. L'enfasi sulla produzione orale in quel momento indicò anche un'enfasi sulla correzione degli errori orali, che non si sviluppò allo stesso livello della prima. La correzione orale (quando si faceva) consisteva praticamente nel far vedere agli studenti quali erano gli errori in una maniera molto frontale e diretta, che poteva portarli sia all'ipercorrezione o a evitare di pronunciare certe battute per evitare di

commettere qualche sbaglio. Questa situazione continuò durante il XX secolo, ma adesso che sta cominciando un nuovo secolo è importante riflettere sul tema e cercare di modificare in una maniera più adeguata la correzione degli errori orali.

In questo studio si suggerisce un'enfasi sulla correzione degli errori orali in una maniera chiamata "nascosta", ossia, la correzione degli errori senza la piena consapevolezza degli studenti. Da un punto di vista psicologico questo potrebbe essere abbastanza positivo per gli studenti giacché, senza la consapevolezza degli errori che commettono, non potrebbero né bloccarsi né evitare battute che contengano gli errori. La domanda allora è: qual è la maniera più adeguata per applicare la correzione nascosta degli errori orali? Siccome il concetto è praticamente nuovo, ci vogliono diversi esperimenti e analisi per arrivare a un consenso su questo tema. Un punto di partenza fu l'esperimento che in questo studio si presentò, l'analisi degli errori orali più comuni in un gruppo di studenti d'italiano la cui lingua materna è lo spagnolo, e poi la correzione di due degli errori più comuni in questo gruppo utilizzando un metodo al cento per cento nascosto.

L'esperimento si sviluppò in due parti: l'analisi degli errori più comuni, con un gruppo di circa ventidue studenti d'italiano, per un periodo di sei mesi, e la correzione degli errori più gravi, con alcuni degli studenti che parteciparono alla prima parte, e svolta anche in un periodo di sei mesi. La prima parte dimostrò che ci sono degli elementi orali della lingua italiana complessi per gli studenti ispanofoni, e che gran parte di questi errori possono influire in maniera negativa nel processo di comunicazione. Alcuni di questi errori sono la differenza in italiano fra i fonemi /b/ e

/v/, le doppie consonanti in italiano e il fatto che alcuni grafemi italiani possono avere o no sonorità. La seconda parte dello studio si fece con delle registrazioni di diversi testi narrativi, argomentativi e poetici, fatte da due studentesse che presentavano due errori molto comuni nella prima parte e che, se non si correggono, certamente influiranno nel processo di comunicazione. Questi errori erano le doppie consonanti e la differenziazione fra i fonemi /b/ e /v/. Dopo i sei mesi della seconda parte, si fecero due interviste alle partecipanti per controllare e analizzare la loro opinione sull'esperimento.

Dopo l'esperimento si analizzarono le registrazioni e le interviste, per così prendere un'analisi quantitativa del possibile miglioramento occorso durante l'attività e un'analisi qualitativa dell'esperienza dal punto di vista delle partecipanti. Con l'analisi delle registrazioni si dimostrò che, con un metodo basato sulla correzione nascosta, è possibile migliorare gli errori comuni, come è successo con i due casi di studio. Nel primo caso, le doppie consonanti, fra la prima e l'ultima delle otto registrazioni si dimostrò un miglioramento nella pronuncia dei fonemi cogeminati del 39%, mentre nel secondo caso si dimostrò un miglioramento nella pronuncia dei fonemi /b/ e /v/ del 21% e il 34% rispettivamente. Con l'analisi delle interviste si dimostrò che un metodo basato sulla correzione nascosta non è psicologicamente negativo per gli studenti, ma tutto l'opposto, è assai positivo. Ambedue le partecipanti si dichiararono a loro agio durante l'esperimento, anche se ci sono stati alcuni momenti di tensione e nervosismo, soprattutto durante le prime registrazioni. Non si deve omettere la possibilità che il filtro affettivo degli studenti corretti dal

metodo nascosto sia alto, come si osservò durante lo studio, in alcune delle sessioni di registrazioni il filtro affettivo delle partecipanti era abbastanza alto e in altre registrazioni era meno alto.

Tuttavia, l'esperimento non dimostrò che un metodo al cento per cento nascosto per la correzione degli errori orali sia la maniera più adeguata per correggere, una delle due partecipanti confessò che si sentiva meglio con la correzione diretta e frontale, ma l'altra dichiarò l'opposto, che si sentiva meglio con la correzione nascosta. Forse, per oltrepassare questa ambiguità si potrebbe disegnare un metodo di correzione che combini la correzione frontale e la correzione nascosta, sarebbe abbastanza utile uno studio simile a questo in cui si faccia la combinazione delle due maniere per la correzione orale.

Quello che è innegabile è che i metodi di correzioni attuali non riescono a coprire tutte le aspettative degli studenti, e che in genere i professori non fanno molta enfasi su questo dettaglio. È imperativo che si faccia un aggiornamento della maniera in cui si correggono gli errori orali, avendo sempre in mente il fattore psicologico degli studenti. La correzione deve compiere la sua missione: oltrepassare gli errori senza i possibili effetti secondari, come l'ipercorrezione o la fossilizzazione. Mentre esista la possibilità che succedano questi effetti, la correzione non è effettiva. Forse il *metodo nascosto* si dimostrerà come una nuova finestra per arrivare alla correzione degli errori orali in una maniera più integrale. Questo studio è solo l'inizio, è possibile e probabile che questo tipo di correzione sia la maniera in cui si dovranno correggere gli errori orali nel futuro. Ci si trova tuttavia in una fase sperimentale, ma con ulteriori

studi sicuramente si arriverà a un punto in cui almeno alcuni degli elementi che compongono questo metodo si aggiungeranno ai metodi tradizionali di correzione, e arriverà così l'ultra necessario aggiornamento nella maniera in cui si fa la correzione orale nell'apprendimento delle lingue straniere oggi giorno.

## Riferimenti e sitografia

- Afanasiev, A., [s.d.], Baba-jaga [online]. Disponibile su <http://www.pinu.it/babajaga.htm> [27 giugno 2009].
- Álvarez, A., 2007, *Textos sociolingüísticos*. Mérida: Codepre.
- Anon., 2009, *Aeroporti e voli cancellati. I passeggeri vanno risarciti* [online]. Disponibile su <http://www.repubblica.it/2009/08/sezioni/cronaca/risarcimento-aerei/risarcimento-aerei/risarcimento-aerei.html> [11 agosto 2009].
- Anon., 2006, *Esercizi per prevenire la demenza senile* [online]. Disponibile su [http://www.universonline.it/ sessoesalute/salute/09\\_08\\_06\\_a.php](http://www.universonline.it/ sessoesalute/salute/09_08_06_a.php) [01 agosto 2009].
- Anon., [s.d.], *I bambini del Chaco* [online]. Disponibile su [http://www.pinu.it/bambini\\_chaco.htm](http://www.pinu.it/bambini_chaco.htm) [29 giugno 2009].
- Anon., 2009, *Il miglior integratore? Il succo di barbabietola* [online]. Disponibile su <http://new.ticinonews.ch/articolo.aspx?id=167082&rubrica=29> [28 giugno 2009].
- Anon., [s.d.], *La leggenda della cattedrale di curtea di Arges* [online]. Disponibile su [http://www.pinu.it/curtea\\_ar.htm](http://www.pinu.it/curtea_ar.htm) [27 giugno 2009].
- Anon., [s.d.], *La principessa dei bambù* [online]. Disponibile su <http://www.pinu.it/11principessa%20bambu.htm> [29 giugno 2009].
- Anon., [s.d.], *Minestra per tutti* [online]. Disponibile su [http://www.pinu.it/minestra\\_tutti.htm](http://www.pinu.it/minestra_tutti.htm) [26 giugno 2009].
- Anon., 2009, *Twitter vs Facebook: ancora pochi gli Italiani che scambiano tweets* [online]. Disponibile su <http://www.bookingblog.com/twitter-vs-facebook-ancora-pochi-gli-italiani-che-scambiano-tweets/> [28 giugno 2009]
- Balboni, P., [2006]. *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Becca, F. [s.d.], *Amore negato* [online]. Disponibile su <http://www.pensieriparole.it/poesie/autori/f/francesco-andrea-becca/pag1> [12 agosto 2009].
- Boccaccio, G., 2006, *Decameron*. Roma: Newton.
- Carducci, G., [s. d.], *Ideale* [online]. Disponibile su <http://www.leperlelcuore.it/scripts/art/showfaq.asp?fldAuto=15> [14 agosto 2009].
- Carroll, D., 1996, *Psychology of Language*. California: Brooks/Cole

- Coperías, M., et al., 2000. *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Valencia: Universitat de València.
- D'Achille, P., 2003, *L'Italiano contemporaneo*: Bologna. Il Mulino.
- Ferrer. H., 2001, *Teaching English in a Spanish Setting*. Valencia: Universitat de València.
- Goilo, I., 1979. *A contrastive Analysis of the Consonantal Systems of RP English and Venezuelan Spanish*. Trabajo de ascenso. Universidad de Los Andes.
- Grimm, J., Grimm, W., s.d. *Fratellino e Sorellina* [online]. Disponibile su <http://www.pinu.it/fratellino.htm> [26 giugno 2009].
- Krashen, S., 2002, *Second Language Acquisition and Second language Learning* [online]. Disponibile su [http://www.sdkrashen.com/SL\\_Acquisition\\_and\\_Learning.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning.html) [19 maggio 2006].
- Menyuk, P., 1971, *The Acquisition and Development of Language*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Muñoz, C., 2000. *Segundas Lenguas. Adquisición el aula*. Barcelona: Ariel.
- Nunan, D., 1992, *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prévert, J., [s.d.], *Barbara* [online]. Disponibile su <http://www.leperlelucore.it/scripts/art/showquestion.asp?faq=9&fldAuto=72> [12 agosto 2009].
- Richards, J. e Rodgers, T., 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge. Cambridge University Press
- Saville-Troike, M., 2006, *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press
- Seco, M., 2006., *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Spolsky, B., 1992, *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Els, T., et al., 1984. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Vera, M., 2000, *Mispronunciation and Accent Reduction in the Interlanguage Spoken by a Venezuelan Spanish Speaker: A Case Study of One Undergraduate Student of Modern Languages at the University of Los Andes*. Prova finale in Lingue Moderne. Universidad de Los Andes.

- Villalobos, José (2007). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje para una apropiación significativa de las lenguas extranjeras*. Mérida. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Zingarelli, N., a cura di., 2001. *Lo Zingarelli minore*. Torino: Zanichelli.

# Allegati

## Testi registrati per il caso n° 1

- **Allegato 1: testo iniziale-finale**

### *Fratellino e Sorellina*

C'era una volta una capanna in mezzo al bosco, dove vivevano due bambini, fratello e sorella, con il babbo, perché la mamma era morta. Si sentivano abbastanza soli e furono contenti quando il babbo decise di risposarsi. Speravano che la matrigna avrebbe fatto loro da mamma, che fosse una donna buona, che li amasse e, li consolasse quando si sentivano tristi. Ma la matrigna era una strega astuta e cattiva, che detestava i due bambini. Sgridava e picchiava Fratellino e Sorellina per qualsiasi inezia, e spesso li metteva in castigo senza ragione.

I bambini erano molto infelici, pensavano sempre con nostalgia alla loro mamma, e sapevano che sarebbe stata triste nel vederli soffrire così. Decisero allora di andarsene da quella casa. La sorellina disse:

- Andiamo, Fratellino. Ci faremo compagnia e non ci lasceremo mai. Approfittarono di un momento in cui la matrigna si era addormentata e fuggirono nel bosco.

Corsero quanto più poterono per non essere ritrovati. Dormirono nel bosco e il mattino dopo, sentendo il rumore di un ruscello, vi si diressero per bere almeno un po' d'acqua.

Fratellino stava per bere, ma la sorella lo fermò. Aveva udito la sorgente mormorare:

- Chi mi beve diventa una tigre! Chi mi beve diventa una tigre!
- Fratellino, non bere! - supplicò - Altrimenti diventerai una tigre e mi sbranerai.
- Va bene, - sospirò - andiamo a cercare un'altra sorgente.

Poco dopo trovarono un ruscelletto, ma anche questo mormorava:

- Chi mi beve diventa un lupo! Chi mi beve diventa un lupo!
- Oh, Fratellino mio, non bere! Altrimenti diventerai un lupo e mi mangerai.

Il fratellino borbottò:

- Va bene, cerchiamo un'altra sorgente; ma non resisto più.

Era opera della matrigna, che aveva stregato tutte le fonti del bosco.

Anche la terza fonte mormorava:

- Chi mi beve diventa un capriolo! Chi mi beve diventa un capriolo!

- Fratellino mio, non bere! Altrimenti diventerai un capriolo e fuggirai.

Ma Fratellino non l'ascoltò e bevve a sazietà. Subito si trasformò in un grazioso capriolo dal pelo macchiato di bianco. Sorellina, vedendolo, scoppiò a piangere disperata:

- Non so come faremo, ma abbiamo giurato di non lasciarci mai, perciò ti terrò con me e continueremo la strada insieme.

Dopo un po' trovarono una casetta solitaria.

- Ci fermeremo qui. - disse la sorellina - Ti preparerò un bel giaciglio, e ogni giorno andrò a cercare da mangiare per me e per te.

La sera Sorellina chiudeva gli occhi con la testa appoggiata al dorso di Fratellino. La vita scorreva così, abbastanza tranquilla, anche perché il capriolo poteva parlare e i due fratelli potevano ancora chiacchierare tra loro. Ma un mattino nel bosco risuonò l'abbaiare di cani e uno squillare di corni. Era il giovane re del paese che aveva organizzato una battuta di caccia. Il capriolo fu preso dalla smania di uscire.

.... Oh, Sorellina mia! - supplicò. - Lasciami andare ad assistere alla caccia, ti prego. La sorellina non voleva e cercò sulle prime di opporsi, ma tanto il fratellino nelle spoglie del capriolo insistette che alla fine dovette cedere.

- Quando tornerai – raccomandò – dovrai dire: «Sorellina, fammi entrare», così io potrò riconoscerti. Altrimenti non aprirò a nessuno perché ho paura dei cacciatori. Fratellino promise e in un momento scomparve nel bosco. Quel giorno si divertì moltissimo: facendosi vedere dai cacciatori ed eludendo ogni volta il loro inseguimento.

Verso sera ritornò:

- Sorellina fammi entrare!

La sorellina aprì subito. Il giovane re intanto decise che doveva proprio catturare, ma vivo, quel dispettoso capriolo che per tutto il giorno li aveva fatti correre beffandosi di loro. E all'alba la caccia ricominciò. Fratellino volle uscire, e per la seconda volta si fece beffe di tutti, cacciatori e cani, apparendo e sparendo come il lampo. Uno dei cacciatori però riuscì a seguirlo fino alla casetta e lo sentì dire:

- Sorellina, fammi entrare! - e vide anche una bella fanciulla che apriva la porta e accoglieva fra le braccia il capriolo.

Il cacciatore ritornò dal re e gli narrò ogni cosa. Il re desiderò ancora di più catturare vivo quel capriolo.

- Non devi uscire più, Fratellino, – diceva intanto Sorellina - altrimenti i cacciatori ti uccideranno, e io resterò sola in questo bosco!

Ma l'istinto di capriolo era forte e il mattino dopo ricominciò a supplicare:

- Sorellina, lasciami andare!

- Va bene: ma ti prego, torna presto, altrimenti morirò io!

Il capriolo spiccò un balzo e dileguò fra i cespugli. Il re e i suoi cavalieri erano già pronti e inseguirono il capriolo fino a sera, senza però riuscire a prenderlo. Alla fine il re diede ordine di lasciarlo in pace, poi andò alla capanna, bussò e disse:

- Sorellina, fammi entrare!

La fanciulla aprì, ma restò di stucco vedendo davanti a sé non il fratellino in forma di capriolo ma un giovane con un manto di porpora e di ermellino e una corona d'oro sulla testa.

- Dov'è il mio fratellino? È morto? - chiese Sorellina singhiozzando disperatamente. Il giovane re tentò di tranquillizzarla.

- Com'è possibile che siate sorella di un capriolo! Certamente si tratta di un incantesimo!

Sorellina raccontò le sue sventure e quelle di Fratellino. Il re, incantato dalla bellezza della fanciulla, decise di aiutarla, e di condurre con sé i due fratelli al suo palazzo, dove sarebbero stati al sicuro:

- Farò immediatamente arrestare la vostra matrigna e la obbligherò a togliere l'incantesimo.

In quel momento rientrò anche il capriolo, che andò ad accucciarsi ai piedi di Sorellina. Poi, tutti insieme, partirono alla volta del palazzo.

Là il re chiese la mano di Sorellina, che acconsentì, felicissima, perché già si era innamorata del re, che era bello e coraggioso. Si fece una grande festa per festeggiare le nozze. Poi furono mandate delle guardie ad arrestare la matrigna. Ma lei rifiutò di liberare Fratellino dall'incantesimo. Allora il re la condannò al rogo. Non appena fu bruciata, il capriolo si accasciò a terra, e Fratellino ritornò a vivere con il proprio aspetto: nel frattempo anche lui era diventato un bellissimo giovane. Fratello e sorella, promettendo in cuor loro che mai si sarebbero lasciati, si abbracciarono e abbracciarono anche il re; poi tutti vissero insieme felici e contenti.

- **Allegato 2: testi argomentativi**

### **Esercizi per prevenire la demenza senile**

Tenere in allenamento il cervello con i cruciverba, ma anche leggere, scrivere, giocare a carte o a scacchi, aiuta a prevenire la perdita di memoria collegata alla perdita di capacità cognitiva (demenza senile). Sono numerosi gli studi che hanno evidenziato i benefici degli esercizi che tengono il cervello in allenamento, una nuova conferma arriva anche dai ricercatori dell'Albert Einstein College of Medicine del Bronx (NY). I risultati sono stati pubblicati sulla rivista *Neurology* (Agosto 2009).

Per condurre la ricerca sono stati coinvolti 488 anziani con un'età compresa tra 75 e gli 85 anni. Tutti i partecipanti, che all'inizio dello studio non presentavano particolari problemi di memoria, sono stati tenuti sotto controllo per un periodo di circa 5 anni. Del totale, al termine dello studio, solo 101 presentavano i classici sintomi della demenza senile.

Charles B. Hall, ricercatore presso l'Albert Einstein College of Medicine del Bronx e coordinatore dello studio, spiega che analizzando le abitudini dei volontari si è scoperto che gli hobby e i passatempi aiutano a preservare il cervello. Gli anziani che quotidianamente, o quasi, dedicavano del tempo a delle attività che tenevano il cervello impegnato (lettura, scrittura, scacchi, carte, cruciverba, ecc.) ritardavano di oltre un anno la comparsa dei primi segni della demenza, un beneficio che potrebbe sembrare limitato se si considera l'intero periodo della vita ma che assume un certo rilievo se si prendono in considerazione solo gli anni della vecchiaia.

I ricercatori spiegano che stando ai dati raccolti, gli effetti di queste attività sembrerebbero essere indipendenti dal grado di istruzione. In conclusione gli esperti spiegano che le attività che tengono il cervello in allenamento sono senza ombra di dubbio

utili, ciò nonostante saranno necessari ulteriori studi per valutare se un aumento delle ore dedicate a tali attività possa incidere maggiormente sulla demenza senile.

### **Twitter vs Facebook: ancora pochi gli Italiani che scambiano tweets**

Impossibile ignorare il fenomeno Twitter: la piattaforma di “micro-blogging”, che permette agli utenti di comunicare attraverso messaggi istantanei di 140 caratteri al massimo, nell’ultimo anno è esplosa con forza sbalorditiva in tutto il mondo, soprattutto nei paesi anglosassoni e negli States.

Twitter non è soltanto utilizzato dai privati per comunicare come in una chat con i propri contatti, per definire il proprio status, scambiare informazioni, link e organizzare eventi ad altissima velocità, ma è già diventato uno strumento di marketing e comunicazione da parte di aziende e mass media, sfruttato per aumentare le interazioni con gli utenti e la visibilità dei brand.

Sono già moltissime le aziende americane che sul proprio sito ufficiale, accanto ai pulsanti di link al Feed RSS e a Facebook, presentano anche un uccellino, l’icona che invita ad unirsi ai “followers” (seguaci) di Twitter.

Quanti Italiani utilizzano Twitter? Il fenomeno sta avendo la stessa diffusione di Facebook, il social network dove i profili italiani sono già circa 11 milioni?

Visto che non sono ancora disponibili dati ufficiali, per rispondere a queste domande abbiamo condotto una ricerca mettendo a confronto alcuni dati pubblicati da Compete.com e Alexa.com, relativamente a questi due siti.

Per prima cosa, abbiamo messo a confronto i tassi di crescita dei due social network: sebbene la percentuale di crescita mensile e annuale di Twitter sembri molto più alta rispetto a quella di Facebook, in realtà, se andiamo a normalizzare i dati sulla base

degli utenti totali, ci si accorgerà che, siccome gli utenti di Facebook sono più di cinque volte superiori di quelli di Twitter, il tasso di crescita di quest'ultimo risulterà sempre inferiore.

Riguardo all'Italia, abbiamo rilevato che gli utenti su Facebook sono il 6% del totale e Facebook resta il secondo sito più visitato dopo Google.it, mentre per quanto riguarda Twitter, gli Italiani a farne uso sarebbero stati solo l'1,1% sul totale e il sito rimarrebbe al 132 posto tra quelli visitati.

- **Allegato 3: testi narrativi**

### **La leggenda della cattedrale di Curtea di Ages**

Il principe di Vallacchia Nagoe Basarab disse al capomastro Manole:

-Pagherò tantissimo te e le tue maestranze se costruirete una chiesa bellissima come non si è mai vista...altrimenti vi faccio murare vivi! Il mastro Manole acconsentì e i suoi muratori si misero al lavoro.

Ma cosa succede? Quello che costruiscono di giorno crolla durante la notte...Succede oggi, domani, sempre...

Il principe impazientito minacciò di murare gli operai nelle fondamenta. Il più disperato era mastro Manole. Una notte fece un sogno: il muro sarebbe sempre crollato se non muravano dentro la prima donna che sarebbe venuta all'indomani mattina al cantiere per portare il pranzo, fosse pure moglie o sorella di uno di loro.

Dopo aver sentito il sogno ogni operaio giurò di eseguire la sentenza, anche se la prima donna fosse stata la loro moglie o sorella.

Mastro Manole salì sull'impalcatura per vedere chi sarebbe stata la prima donna ad arrivare...

Disgrazia! Cosa vide?

Sua moglie che si avvicinava al cantiere con un grande cesto.

Il povero Manole cominciò a piangere e ad implorare Dio di non fare arrivare sua moglie a destinazione!

Dio ebbe pietà di lui e fece scoppiare un fortissimo temporale ...ma la moglie non cambiò strada.

Manole pregò il Signore di nuovo... Dio fece alzare un vento fortissimo, una tempesta da sradicare gli alberi ma la moglie giunse lo stesso al cantiere.

Manole cominciò a parlare e scherzare con la sua donna per distrarla. Intanto cominciò il muro.

Anna, sua moglie distratta dal marito, si accorse tardi del muro che la cingeva e cominciò a piangere. Manole sospirava e piangeva ma continuò a costruire. Dopo poco tempo non si vide più Anna, ma si sentivano i suoi lamenti. Mastro Manole piangente inginocchiato abbracciò il muro che non crollò più. Fù così che riuscì a finire con i suoi muratori il magnifico convento di Curtea di Arges. Non è possibile realizzare senza sacrificio, niente di duraturo, niente di bello, niente di divino.....

### **Minestra per tutti**

Uno straniero, che camminava verso un villaggio si fermò sulla soglia di una povera capanna. Chiese alla donna, che stava seduta fuori della capanna qualcosa da mangiare.

"Mi dispiace al momento non ho niente".

"Non si preoccupi. Ho nella bisaccia un sasso per minestra: se mi darete il permesso di metterlo in una pentola di acqua bollente, preparerò la zuppa più deliziosa del mondo. Mi occorre una pentola molto grande per favore".

La donna era incuriosita, gli diede una pentola e andò a confidare il segreto del sasso per minestra a una vicina di casa. Quando l'acqua cominciò a bollire, c'erano tutti i vicini, accorsi a vedere lo straniero e il suo sasso. Egli depose il sasso nell'acqua, poi ne assaggiò un cucchiaino ed esclamò con aria beata:

"Ah, che delizia! Mancano solo delle patate".

"Io ho delle patate in cucina".

Pochi minuti dopo era di ritorno con una grande quantità di patate tagliate a fette, che furono gettate nel pentolone. Allora lo straniero assaggiò di nuovo il brodo.

"Eccellente... Se solo avessimo un po' di carne e un po' di verdura, diventerebbe uno squisito stufato".

Un'altra massaia corse a casa a prendere della carne; un'altra portò carote e cipolle. Dopo aver messo anche quelle nella zuppa, lo straniero assaggiò il miscuglio e chiese ancora:

"Manca solo un po' di sale!"

"Eccolo!"

"Scodelle e piatti per tutti".

La gente corse a casa a prendere scodelle e piatti. Qualcuno portò anche frutta e manioca. Tutti sedettero mentre lo straniero distribuiva grosse porzioni della sua incredibile minestra. Tutti provavano una strana felicità, ridevano, chiacchieravano e gustavano il loro pasto in comune.

Dopo essere rimasto un po' con loro, lo straniero, in mezzo all'allegria generale scivolò fuori silenziosamente. Lasciò però il sasso miracoloso affinché potessero usarlo tutte le volte che volevano per preparare la minestra più buona del mondo.

- **Allegato 4: testi poetici**

**Canzone di Dioneo (quinta giornata). Giovanni Boccaccio**

Amor, la vaga luce,  
che move dà begli occhi di costei,  
servo m'ha fatto di te e di lei.  
Mosse dà suoi begli occhi lo splendore,  
che pria la fiamma tua nel cor m'accese,  
per li miei trapassando;  
e quanto fosse grande il tuo valore,  
il bel viso di lei mi fè palese;  
il quale immaginando,  
mi sentii gir legando  
ogni virtù e sottoporla a lei,  
fatta nuova cagion de' sospir miei.  
Così de' tuoi adunque divenuto  
son, signor caro, e ubbidiente aspetto  
dal tuo poter merzede;  
ma non so ben se 'ntero è conosciuto  
l'alto disio che messo m'hai nel petto,  
né la mia intera fede,  
da costei che possiede  
sì la mia mente, che io non torrei  
pace, fuor che da essa, né vorrei.

Per ch'io ti priego, dolce signor mio,  
che gliel dimostri, e faccile sentire  
alquanto del tuo foco  
in servizio di me, ché vedi ch'io  
già mi consumo amando, e nel martire  
mi sfaccio a poco a poco;  
e poi, quando fia loco,  
me raccomanda a lei, come tu dei,  
ché teco a farlo volentier verrei.

**Ideale. Giosuè Carducci**

Poi che un sereno vapor d'ambrosia  
da la tua coppa diffuso avvolsemi,  
o Ebe con passo di dea  
trasvolata sorridendo via;  
non piú del tempo l'ombra o de l'algide  
cure su 'l capo mi sento; sentomi,  
o Ebe, l'ellenica vita  
tranquilla ne le vene fluire.  
E i ruinati giú pe 'l declivio  
de l'età mesta giorni risursero,  
o Ebe, nel tuo dolce lume  
agognanti di rinnovellare;  
e i novelli anni da la caligine

volenterosi la fronte adergono,  
o Ebe, al tuo raggio che sale  
tremolando e roseo li saluta.  
A gli uni e gli altri tu ridi, nitida  
stella, dall'alto. Tale ne i gotici  
delúbri, tra candide e nere  
cuspidi rapide salienti  
con doppia al cielo fila marmorea,  
sta su l'estremo pinnacol placida  
la dolce fanciulla di Jesse  
tutta avvolta di faville d'oro.  
Le ville e il verde piano d'argentei  
fiumi rigato contempla aerea,  
le messi ondegianti ne' campi,  
le raggianti sopra l'alpe nevi:  
a lei d'intorno le nubi volano;  
fuor de le nubi ride ella fulgida  
all'albe di maggio fiorenti,  
a gli occasi di novembre mesti.

## Testi registrati per il caso n° 2

- **Allegato 5: testo iniziale-finale**

### **Baba-jaga**

C'erano un tempo un uomo e una donna. L'uomo rimase vedovo e sposò un'altra donna; ma dalla prima moglie aveva avuto una figlia. La cattiva matrigna non voleva bene alla figliastra, la batteva e pensava come poteva fare per liberarsene del tutto.

Un giorno il padre partì, e la matrigna disse alla bambina:

"Va' da tua zia, mia sorella, e chiedile ago e filo, per cucirti una camicetta".

Ma questa zia era una "baba-jaga", gamba d'osso.

Però la bambina non era stupida, e andò prima da un'altra zia, sorella della sua vera madre.

"Buongiorno, zietta!"

"Buongiorno, cara! Qual buon vento ti porta?"

"La mia matrigna mi ha detto di andare da sua sorella a chiedere ago e filo, per cucirmi una camicetta."

La zia le disse: "Nipotina mia, là dove andrai ci sarà una betulla che vorrà graffiarti sugli occhi: tu legala con un nastrino; ci sarà un portone che cigolerà e vorrà sbatterti in faccia: tu versagli un po' d'olio sui cardini, ci saranno dei cani che vorranno morderti: tu getta loro del pane; e un gatto vorrà cavarti gli occhi: tu dagli un po' di prosciutto".

La bambina andò: eccola che cammina, cammina e finalmente arriva. C'era una capanna; dentro, la "baba-jaga" gamba d'osso, seduta, fila.

"Buongiorno, zietta!"

"Buongiorno, carina!"

"Mi ha mandato da te la mamma a chiederti ago e filo, per cucirmi una camicetta."

"Benissimo, intanto, mettiti a filare."

Ecco che la bambina si sedette al telaio, mentre la "baba-jaga" uscì e disse alla sua aiutante:

"Va', scalda il bagno e lava la mia nipotina, ma bada di farlo per benino: me la voglio mangiare per colazione".

La bambina se ne restò seduta più morta che viva, tutta spaventata, e pregò l'aiutante:

"Non accendere più legna dell'acqua che versi, e l'acqua portala con un setaccio", e le regalò un fazzoletto.

La "baba jaga" aspettava; poi andò alla finestra e domandò: "Stai filando, nipotina, stai filando mia piccina?"

"Sto filando, cara zia, sto filando".

La "baba-jaga" si allontanò e la bambina diede il prosciutto al gatto e gli chiese:

"Non si può fuggire di qui in qualche modo?"

"Eccoti un pettinino e un asciugamano" disse il gatto, "prendili e scappa; la "baba-jaga" ti inseguirà, ma tu poggia l'orecchio a terra e appena senti che s'avvicina, getta via prima l'asciugamano: nascerà un fiume, largo largo; se la "baba-jaga" riuscirà ad attraversarlo e ricomincerà ad inseguirti, tu poggia di nuovo l'orecchio al suolo e, quando senti che s' avvicina, getta il pettinino: nascerà un bosco, fitto fitto; quello non potrà oltrepassarlo davvero!"

La bambina prese l'asciugamano e il pettinino e fuggì: i cani la volevano sbranare, ma essa gettò loro il pane, e quelli la lasciarono passare; il portone voleva sbattere e chiudersi, ma essa gli versò un po' d'olio sui cardini, e quello la lasciò passare; la betulla voleva strapparle gli occhi, ma la bambina la legò con un nastrino, e quella la lasciò andare.

Intanto il gatto si mise al telaio a filare: ma, più che filare, fece un gran pasticcio! La "baba-jaga" si avvicinò alla finestra e domandò:

"Stai filando, nipotina, stai filando, mia piccina?"

"Sto filando, cara zia, sto filando!" rispose brusco il gatto.

La "baba-jaga" si precipitò nella capanna, vide che la bambina era fuggita e giù botte al gatto! Lo sgrido perché non aveva graffiato la bambina sugli occhi.

"E' tanto tempo che ti servo" rispose il gatto, "e non mi hai mai dato nemmeno un ossicino; lei invece mi ha dato un pezzo di prosciutto!"

La "baba-jaga" si scagliò contro i cani, il portone la betulla e l'aiutante, e giù a picchiare e a sgridare tutti! I cani le dissero:

"Ti serviamo da tanto tempo e non ci hai mai dato neppure una crosta bruciacchiata; lei invece ci ha dato il pane!".

La betulla disse: "E' tanto che ti servo, e non mi hai legata neppure con un filo; lei invece mi ha ornata con un nastrino".

L'aiutante disse: "Ti ho servita per tanto tempo, e tu non mi hai regalato nemmeno uno straccio; lei, invece, mi ha regalato un fazzoletto".

La "baba-jaga" gamba d'osso balzò rapidamente a cavallo del mortaio, lo incitò col pestello, lo guidò con la scopa e si gettò all'inseguimento della bambina. La bambina poggiò l'orecchio a terra e sentì che la "baba-jaga" l'inseguiva e s'avvicinava, prese l'asciugamano e lo buttò via: nacque un fiume largo largo! La "babajaga" arrivò al fiume e per la rabbia digrignò i denti, tornò a casa, prese i suoi buoi e li sospinse verso il fiume: i buoi se lo bevvero tutto.

La "baba-jaga" si lanciò di nuovo all'inseguimento. La bambina poggiò l'orecchio al suolo, sentì che la "baba-jaga" era vicina, e gettò il pettinino; nacque un bosco, fitto da far

paura! La "baba-jaga" cominciò a roscchiarlo, ma, per quanto facesse, non riuscì a roscchiarlo tutto e tornò indietro. Intanto il padre era tornato a casa e aveva chiesto:

"Dov'è mia figlia?"

"E' andata dalla zia" aveva risposto la matrigna.

Un po' più tardi tornò a casa anche la bambina.

"Dove sei stata?" le chiese il padre.

"Ah, piccolo padre!" dice lei, "Così e così, la mamma mi ha mandato dalla zia a chiedere ago e filo, per cucirmi una camicetta, ma la zia è una "baba-jaga" e voleva mangiarmi."

"Come hai fatto a scappare, figlia mia?"

"Così e così", raccontò la bambina.

Il padre quando ebbe saputo tutto, si arrabbiò con la moglie e le sparò col fucile. Da quel giorno visse con la figlia, felice e contento; a far baldoria con loro anch'io son stato, molto idromele ho bevuto; ma sui baffi m'è colato, nella bocca nulla è andato!

- **Allegato 6: testi argomentativi**

### **Il miglior integratore? Il succo di barbabietola**

Basta con i bibitoni integranti o con energy drink di dubbia salubrità

Ad avvisarci dei grandi benefici del succo di barbabietola rossa è uno studio condotto dall'Università dell'Exeter. Secondo i dati emersi dalla medesima, questo tipo di succo sarebbe in grado di incrementare la resistenza allo sforzo del 16% circa. Ciò sarebbe principalmente dovuto ai nitrati che il succo di barbabietola rossa contiene; questi

avrebbero infatti la proprietà di ridurre l'assorbimento di ossigeno consentendo, di conseguenza, un minor sforzo durante l'attività fisica.

Stando ai ricercatori, a trarne beneficio non sarebbero solo gli amanti dello sport, ma anche coloro aventi problemi di tipo cardiovascolare o respiratorio. Già perché, a quanto pare, il succo di barbabietola rossa consente anche di diminuire la pressione sanguigna.

Per la sperimentazione sono stati presi in esame otto ciclisti tra i 19 ed i 38 anni. A questi è stato somministrato mezzo litro del prezioso elisir per sei giorni. Dopo l'assunzione del succo, i ciclisti dovevano subire una serie di test di tipo fisico-atletico.

Risultati: tutti e otto i ciclisti hanno coperto una determinata distanza in un lasso di tempo inferiore del 2% rispetto alla stessa sotto placebo.

A sbilanciarsi ulteriormente è il "Journal of Applied Physiology", secondo cui il succo di barbabietola rossa sarebbe maggiormente efficace di un allenamento costante e metodico. Ad ogni modo gli scienziati sono ancora poco in chiaro sulla causa che scatena questo effetto di resistenza. Come detto in precedenza, si tende a credere che i responsabili siano i nitrati che il succo contiene.

Il nitrato presente è infatti in grado di, una volta in circolo nell'organismo, trasformarsi in ossido di azoto, il quale riduce, come detto sopra, l'apporto di ossigeno che viene bruciato durante lo sforzo fisico.

Il Prof. Andy Jones, personal trainer di Paula Radcliffe (atleta britannica), ci dice che un simile effetto non può essere ottenuto attraverso nessuno strumento conosciuto, compreso l'allenamento.

Insomma, è proprio vero che la natura pensa a tutto ciò che ci occorre.

## **Aeroporti e voli cancellati. I passeggeri vanno risarciti**

**Le compagnie devono provvedere al danno subito dai passeggeri per il disservizio. La sentenza del giudice di pace di Catania è il primo esempio di applicazione della normativa comunitaria.**

CATANIA - Se il volo viene cancellato si può chiedere il risarcimento per il danno subito. Lo ha stabilito il giudice di pace di Catania che ha accolto la domanda di un passeggero. L'uomo, che doveva tornare a Catania con i voli Pisa-Roma e Roma-Catania, giunto all'aeroporto di Pisa nel pomeriggio, scoprì che il volo era stato cancellato. Iniziò così una vera e propria odissea: dopo circa tre ore di attesa senza informazioni e assistenza, il passeggero venne portato a Roma a bordo di un pullman ed è arrivato a Fiumicino all'una e mezza di notte. Alle tre, dopo aver atteso oltre un'ora, il trasbordo in albergo, per essere successivamente ritrasferito, dopo poche ore, a Fiumicino con successivo imbarco sul volo Roma-Catania delle ore 8.55.

La vicenda è stata resa nota dalla Confconsumatori che in un comunicato sottolinea come si tratti "di una delle primissime sentenze in Italia che riconoscono il diritto del passeggero ad avere corrisposta la cosiddetta 'compensazione pecuniaria' e l'ulteriore risarcimento dei danni subiti, così come previsto dal Regolamento comunitario n. 261/2004, entrato in vigore nel febbraio del 2005".

A nulla sono servite le memorie presentate dalla compagnia aerea. Infatti, nel corso del giudizio, la compagnia ha eccepito che la cancellazione del volo era avvenuta per motivi tecnici, causa non imputabile, che comporta, dunque, l'esclusione della compensazione pecuniaria. Tuttavia, il Giudice ha osservato che, sulla base della documentazione agli atti, anche altri voli con la stessa avaria non erano stati cancellati e conseguentemente non ha ritenuto sussistere la causa di forza maggiore che avrebbe

scaricato la responsabilità della compagnia. Come se non bastasse, il passeggero non ricevette l'adeguata assistenza prevista dal regolamento comunitario.

Il Giudice ha perciò condannato la compagnia aerea al pagamento della somma di 250 euro, quale compensazione pecuniaria, e di 550 euro a titolo di risarcimento danno patrimoniale ed esistenziale, oltre, ovviamente, al risarcimento per le spese del giudizio.

- **Allegato 7: testi narrativi**

### **I bambini del Chaco**

Capita assai di rado che, tra le tribù del Chaco, un bambino venga picchiato dai genitori, e molti anzi ritengono che farlo sia un delitto. Questa storia, narrata dagli indios della tribù Tapui, spiega perchè.

Una sera al villaggio c'era una grande festa alla quale accorsero tutti i genitori. Bambini e bambine erano chiusi al sicuro nelle loro capanne, ma una di loro riuscì a sgattaiolare dalla finestra, e in punta di piedi si accostò al luogo in cui si teneva la festa. Stette a spiare nella capanna in cui la gente beveva e ballava allegramente. C'era anche sua madre, che rideva e dondolava sempre più continuando ad ingurgitare la forte birra di mais. "Non avrei mai creduto di vedere mia madre in questo stato." si disse la bambina, " Chissà mai perché dondola così!"

Proprio in quel momento la madre la vide, si arrabbiò, corse da lei gridando stizzita: "Perché non sei nella capanna con gli altri bambini?"

Poi incapace di sopportare lo sguardo di rimprovero della figlia, prese a picchiarla, trascinandola a viva forza alla capanna dove i piccoli erano rinchiusi. Persuasa che tutto

fosse a posto, la donna tornò barcollando alla festa, imprecando e borbottando. La ragazzina rimase a piangere nella capanna e spiegò agli altri bambini quel che era accaduto. Non era mai stata picchiata e si sentiva piena di rancore.

All'improvviso, chissà per quale magia, l'uscio serrato della capanna si spalancò e i bambini uscirono tutti all'aperto nel chiaro della luna, e qui, tenendosi per la vita, formarono una lunga catena, cantando sottovoce e cominciando a danzare a un ritmo che mai si era sentito prima. Mentre passavano per il villaggio, altri bambini si unirono a loro, finché ogni casa fu vuota. E così uscirono dal villaggio, gli occhi fissi al cielo, con un passo che si faceva sempre più leggero, finché quelli che erano in testa alla fila presero a salire lentamente in aria. Andarono in alto, sempre più in alto, cantando e danzando, finché scomparvero nel buio e al loro posto comparvero, sulla volta del cielo, nuove stelle lucenti, alcune isolate, altre raccolte assieme come in gruppetti familiari. E i bambini non riapparvero mai più.

Ecco perchè i bambini non vengono mai maltrattati nel Chaco.

### **La principessa dei bambù**

C'erano una volta due vecchi coniugi Koni e Chiu.

Si volevano tanto, ma tanto bene, ma purtroppo erano molto poveri e per questo non potevano mantenere dei figli.

Così gli anni passavano e Koni diventava ogni giorno più triste perché non poteva avere quella bambina che tanto desiderava.

Per sopravvivere coltivavano la terra (che non era molto fertile) e tagliavano le canne di bambù che poi vendevano al mercato.

Un bel giorno, Chiu, mentre stava tagliando le canne vide una bellissima canna di bambù, e decise di portarla a casa. Giunto a casa, aprì la canna e con sua grande sorpresa, e con grande sorpresa di Koni, dalla canna uscì una bellissima bambina.

Un magnifico dono del cielo! Passavano i giorni e i mesi e la bambina cresceva sempre più bella.

Chiu lavorava sempre di più per poter mantenere la figlia e Koni si dava tanto da fare per non farle mancare nulla. Comprava le stoffe al mercato e le ricamava lei stessa per farle sempre pregiare. Tagliava e cuciva per lei kimoni all'ultima moda. Due volte alla settimana Koni portava la sua bimba alla scuola di danza, dove andavano tutte le bambine del villaggio.

Per poter pagare la scuola ricamava tutti i vestiti per i saggi delle piccole ballerine. Koni e Chiu erano felici.

Ma un giorno, la bambina ormai cresciuta disse ai suoi genitori adottivi: "Io sono una principessa del cielo e il prossimo 15 ottobre dovrò ritornare da dove sono venuta! I due vecchi si disperarono: non volevano perdere la loro figlia, e tentarono di trattenerla facendole indossare un kimono mágico, ma non ci riuscirono.

La ragazza volò in cielo.

I due caddero in una terribile depressione! Chiu non riusciva più a lavorare e Koni non mangiava, non cucinava e non ricamava più!

Presto si resero conto che la bambina, anzi la loro principessina, vegliava dal cielo sui suoi genitori adottivi che l'avevano educata con tanto amore, portando loro prosperità. Il terreno diviene più fertile e Koni diventò la più brava ricamatrice di kimoni del villaggio. Nel ricordo della principessina, ogni 15 ottobre si festeggia la festa della Principessa del Bambù.

Anche ciò che sembra perduto non lo è mai... anche le piccole cose hanno un grande significato.

- **Allegato 8: testi poetici**

**Barbara. Jacques Prévert**

Ricordati Barbara

Pioveva senza sosta quel giorno su Brest

E tu camminavi sorridente

Serena rapita grondante

Sotto la pioggia

Ricordati Barbara

Come pioveva su Brest

E io ti ho incontrata a rue de Siam

Tu sorridevi

Ed anch'io sorridevo

Ricordati Barbara

Tu che io non conoscevo

Tu che non mi conoscevi

Ricordati Ricordati quel giorno ad ogni costo

Non lo dimenticare

Un uomo s'era rifugiato sotto un portico

E ha gridato il tuo nome

Barbara

E sei corsa verso di lui sotto la pioggia

Grondante rapita rasserenata  
E ti sei gettata tra le sue braccia  
Ricordati questo Barbara  
E non mi rimproverare di darti del tu  
Io dico tu a tutti quelli che amo  
Anche se una sola volta li ho veduti  
Io dico tu a tutti quelli che si amano  
Anche se non li conosco  
Ricordati Barbara  
Non dimenticare  
Questa pioggia buona e felice  
sul tuo volto felice  
Su questa città felice  
Questa pioggia sul mare  
Sull'arsenale  
Sul battello d'Ouessant  
Oh Barbara  
Che coglionata la guerra  
Che ne è di te ora  
Sotto questa pioggia di ferro  
Di fuoco d'acciaio di sangue  
E l'uomo che ti stringeva tra le braccia  
Amorosamente  
è morto disperso o è ancora vivo  
Oh Barbara

Piove senza sosta su Brest  
Come pioveva allora  
Ma non è più la stessa cosa  
e tutto è crollato.

**Amore Negato. Francesco Andrea Becca**

Silenziosa bruma avvolge il fluire dei miei passi  
Sul sentiero del cercare verità,  
Rannicchiato in te ti riveli,  
Primordiale e spoglio fanciullo,  
Avvolto nel ghiaccio che le tue lacrime non sciolgono  
Con le labbra in beffardo bacio su esso.  
Intorno urlanti brandelli di dolore  
E l'anima frantumata in aguzze schegge.  
Forte giace nell'aria l'eco dei fatali singhiozzi  
E caldo ancora è il sospeso vapore dei disperati sospiri  
Chi ti ha strappato il cuore dal petto,  
Gettandolo al feroce pasto del dolore  
Chi ha portato il silenzio  
In questo pietoso teatro.  
Rivelami silenziosa nebbia  
Lo spietato destino che qui regnò,  
Silenzioso bambino scrive Amore  
Con parole graffiate sul gelido foglio,

E rondini notturne annunciano il tempo dell'amore negato  
Che incurante del bene falcia il desiderar vita,  
L'amore irraggiungibile che ha cancellato le tue strade  
Scagliando lontano i tuoi più dolci desideri,  
Amor che era il tuo più bel sogno  
Come può ora devastarne il futuro  
Come può una cosa così bella  
Procurare così grande dolore.  
Vorrei consolarti ma piango per te  
In parole incomprensibili agli uomini,  
E tu cuore bambino ascolti  
Condannato a vivere in uomo senza cuore.  
Ti accarezzo dolce il viso sfinito  
Amandoti per il poco che ho.  
Ascoltami se puoi,  
Che anche io vivo in te  
E voi tutti ricambiate l'amore se potete  
Che il suo negarsi uccide le speranze  
Spegne la sola luce che rincuora  
Il disperato naufragare dell'anima.