



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA
DIPARTIMENTO DI LINGUE E CULTURE MODERNE
CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN LINGUE MODERNE PER
LA COMUNICAZIONE E LA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

TESI DI LAUREA

**INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO DEI SEGNALI
DISCORSIVI IN SPAGNOLO L2 NEL CAMPO DELLA
PRAGMATICA ACQUISIZIONALE:
UN ESPERIMENTO DIDATTICO**

Relatrice:

Prof.ssa Chiara Fedriani

Correlatrice:

Prof.ssa Ana Lourdes De Hériz

Candidato:

Martina Primavori

A.A. 2020/2021

Insegnare la pragmatica è utile e opportuno, così come è utile e opportuno continuare a indagare quali siano gli obiettivi e gli strumenti più adeguati per farlo.

(Nuzzo & Gauci 2012: 127)

INDICE

Abstract	4
Capitolo 1: Introduzione	5
1.2 I segnali discorsivi	6
1.3 Principali funzioni dei segnali discorsivi	8
1.3.1 Funzioni interazionali	9
1.3.2 Funzioni metatestuali	9
1.3.3 Funzioni cognitive	10
1.4 Caratteristiche dei segnali discorsivi	12
1.5 Dimensioni sociolinguistiche	15
Capitolo 2: L'insegnamento dei segnali discorsivi nella L2	18
2.1 Principali difficoltà riscontrabili nell'insegnamento dei segnali discorsivi	19
2.2 Stato dell'arte: glottodidattica dei segnali discorsivi	20
2.3 La trattazione dei segnali discorsivi in manuali di spagnolo L2	22
Capitolo 3: L'esperimento didattico in classe: dalla progettazione dell'unità didattica alla verifica dell'apprendimento	28
3.1 Contesto della lezione e campione di informanti	28
3.2 La costruzione di un'unità didattica sui segnali discorsivi in spagnolo L2	29
Capitolo 4: Risultati della ricerca	40
4.1 Analisi dei dati: le conoscenze pregresse sui segnali discorsivi	40
4.2 Analisi dei dati: l'individuazione di segnali discorsivi in un testo orale	43
4.3 Analisi dei dati: la verifica dell'apprendimento	44
4.4 Analisi conclusiva dei dati	46

Capitolo 5: Conclusioni	48
Bibliografia	51
Sitografia	54
Ringraziamenti	55

ABSTRACT

Perché l'insegnamento dei segnali discorsivi desta interesse solo recentemente? Quali sono le relative problematiche? Questa ricerca, collocata nell'ambito pragmatico, si basa sull'erogazione di un'attività didattica proposta in aula, tramite la quale si verifica l'efficacia dell'insegnamento e apprendimento dei segnali discorsivi; un interesse recente che ha sconfinato varie difficoltà vista la sua forte presenza nel parlato spontaneo. L'elaborato mira, quindi, a contribuire ad una sempre più maggiore comprensione dell'importanza della dimensione pragmatica durante l'acquisizione di una lingua non materna, in questo caso lo spagnolo.

¿Por qué inspira interés solo recientemente la enseñanza de los marcadores discursivos? ¿Cuáles son sus problemas? Mediante una actividad didáctica propuesta en clase se comprueba la eficacia de la enseñanza y aprendizaje de los marcadores discursivos; un interés reciente que ha superado varias dificultades debido a su fuerte presencia en el lenguaje coloquial. La tesis intenta contribuir a una mayor comprensión de la importancia del ámbito pragmático durante el aprendizaje de una lengua extranjera, en particular el español L2.

Capitolo 1

INTRODUZIONE

Tra le varie discipline che si occupano dello studio del linguaggio, questa tesi si colloca nell'ambito della pragmatica, ossia la branca della linguistica che studia le relazioni tra segni e contenuto comunicativo e sociale: in altre parole, l'agire linguistico. Il presupposto di una comunicazione efficace risiede infatti nel rispetto di certe norme culturali e sociali, per lo più implicite e apprese solitamente senza insegnamento esplicito, che riguardano le interazioni sia di tipo verbale che non verbale. Il fulcro di un'attività comunicativa efficace concerne proprio la competenza pragmatica, tramite la quale si raggiunge il buon esito dello scambio comunicativo, riuscendo a cogliere l'intenzione dell'interlocutore. Come cercherò di dimostrare con questo lavoro, nell'insegnamento di una lingua straniera è fondamentale sviluppare anche competenze di tipo pragmatico e comunicativo. Cruciale importanza assume, quindi, l'insegnamento e l'apprendimento dei segnali discorsivi che solamente nell'ultimo periodo ha suscitato sempre più interesse.

La tesi è articolata in cinque Capitoli: il capitolo 2 è incentrato sull'insegnamento dei segnali discorsivi in spagnolo L2 e le sue relative problematiche, con l'analisi di alcuni manuali in spagnolo di livello B1 e B2; il capitolo 3 mira ad esporre l'attività didattica presentata in aula come esperimento e verifica dell'importanza dell'insegnamento di una componente pragmatica in spagnolo come lingua seconda; nel capitolo 4 si evidenziano i risultati ottenuti dopo l'erogazione della lezione con l'analisi dei dati e, infine, nel capitolo 5 si trarranno le conclusioni dello studio.

Questo capitolo mira invece a introdurre le nozioni teoriche fondanti della ricerca. In particolare, in § 1.2 fornisco una breve introduzione sui segnali discorsivi; in § 1.3 si

evidenziano le relative funzioni; in § 1.4 le principali caratteristiche di queste forme e, infine, in § 1.5 le dimensioni sociolinguistiche relative al loro uso.

1.2 I SEGNALI DISCORSIVI

Per quanto riguarda la questione terminologica, il termine *segnale discorsivo* (d'ora in poi, SD) è la traduzione letterale dall'inglese *discourse marker*, ma questi termini non sono gli unici ad essere utilizzati; nel caso della letteratura scientifica italiana possiamo ritrovare anche *marcatore del discorso*, *connettivo testuale* o *marcatore pragmatico*; recentemente si è aggiunto anche *segnale funzionale* (Ghezzi & Molinelli 2014), mentre il termine più utilizzato in spagnolo è *marcador discursivo* o *partícula discursiva*.

Durante la comunicazione orale, soprattutto se in un contesto informale, ricorriamo all'utilizzo di marcatori, impiegati per lo più in forma automatica e pervasiva, che rispecchiano l'autenticità, la fluidità e l'improvvisazione dello scambio comunicativo. Per esemplificare la definizione sopra riportata consideriamo il dialogo in (1):

1. A: Marta, da quanto non ci vediamo!

B: Sono molto impegnata con l'università in questo momento ed esco poco.

A: Non sapevo stessi studiando.

B: Già da 6 mesi, devo ancora abituarci.

A: Non demordere, posso darti una mano. Mia cugina è una tutor.

B: Mi lasci il suo numero?

A: 3466034367.

B: Perfetto.

A: A presto!

Leggendo il dialogo, un qualunque lettore italiano avrebbe la percezione di artificiosità o meccanicità, come se mancasse la componente di fluidità e autenticità del parlato spontaneo: ossia mancano elementi che sono tipici della costruzione *online* dell'interazione e della componente emotiva, sociale e affettiva della comunicazione,

quali i SD. Concentriamoci ora sul medesimo dialogo integrato da elementi spontanei caratteristici di una conversazione spontanea e informale tra due amiche in italiano:

2. A: *Ehi, Marta!* da quanto non ci vediamo!

B: *Già...* Sono molto impegnata con l'università in questo momento ed esco poco.

A: *Ma dai,* non sapevo stessi studiando...!

B: *Eh si,* già da 6 mesi, devo ancora abituarci.

A: *Dai,* non demordere, posso darti una mano. *Ascolta,* mia cugina è una tutor.

B: *Allora* mi lasci *mica* il suo numero?

A: *Come no!* 3466034367.

B: *Va bene,* perfetto: *grazie!*

A: A presto!

Grazie a questi elementi linguistici di natura pragmatica, dotati di significato non proposizionale, indicati in corsivo, lo scambio comunicativo assume immediatamente un sapore più autentico. I nostri dialoghi, infatti, sono sistematicamente inframmezzati da questi elementi, funzionali a guidare l'interlocutore verso una corretta interpretazione del messaggio, o a esprimere lo stato emotivo o cognitivo del parlante, o l'accordo tra gli interlocutori, o ancora a marcare come particolarmente saliente una porzione dell'enunciato, la transizione tra i turni o tra gli argomenti, e così via.

Recentemente l'interesse per i SD ha fatto scaturire studi sempre più approfonditi anche in ambito italiano e spagnolo: pertanto nella letteratura scientifica sul tema si trovano diverse definizioni, a volte contrastanti e non sempre sovrapponibili. Bazzanella (2011) ad esempio, li definisce come

“elementi linguistici (parole, espressioni, frasi), di natura tipicamente pragmatica, diffusi in specie nella lingua parlata, che, a partire dal significato originario, assumono ulteriori funzioni nel discorso a seconda del contesto: sottolineano la strutturazione del testo, connettono elementi nella frase e tra le frasi, esplicitano la posizione dell'enunciato nella dimensione interpersonale, evidenziano processi cognitivi in atto”.

Questa non è certo l'unica definizione possibile, ma dà un'idea piuttosto completa della natura e dello status dei SD, perché raggruppa caratteristiche messe in evidenza

anche da altre proposte, tra le quali quella di Deborah Schiffrin, che nel suo libro *Discourse Markers* (1987: 31) li definisce come “sequentially dependent elements which bracket units of talk”, e di Sansò, che nel recente *I segnali discorsivi* (2020: 46) li caratterizza come “elementi che danno istruzioni procedurali all’interlocutore su come collocare l’enunciato nel più ampio contesto discorsivo, in modo da renderlo perfettamente coerente con esso”. Ancora, María Antonia Martín Zorraquino e José Portolés Lázaro in *Los marcadores del discurso* (1999: 4058) li definiscono come

“unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación”.

1.3 PRINCIPALI FUNZIONI DEI SEGNALI DISCORSIVI

La funzione principale dei SD è di natura procedurale: in altre parole, essi non contribuiscono al contenuto proposizionale della frase, ma aiutano l’interlocutore a interpretare l’enunciato e l’intenzione del parlante, fornendo informazioni anche sul tipo di reazione attesa o desiderata da parte dell’interlocutore. Per capire che cosa significhi *natura procedurale*, consideriamo due esempi in cui è usata la stessa forma verbale *guardare*. In (3) *guarda* riveste un chiaro valore proposizionale, lessicale e concreto (“dirigi lo sguardo”), ed è sintatticamente integrato vista la sua funzione come verbo reggente; in (4), invece, lo stesso SD serve ad attirare l’attenzione dell’interlocutore su cosa si sta per dire e funziona come un *attention getter*, o segnale allocutivo di richiamo.

3. Guarda com’è vestita quella ragazza!
4. Guarda, devi fare più attenzione

Basandoci sulla classificazione proposta da Bazzanella (1995; 2011) e successivamente da Pons Bordería (2006), individuiamo tre differenti macrofunzioni svolte dai SD:

- funzioni interazionali
- funzioni metatestuali
- funzioni cognitive.

Vediamole ora in dettaglio.

1.3.1 Funzioni interazionali

Le funzioni interazionali si riferiscono al rapporto dialogico che si instaura tra gli interlocutori (parlante e ascoltatore): sono segnali interazionali quelli che servono ad esempio per marcare la presa di turno o la sua cessione, o per esprimere una possibile richiesta di conferma o interruzione. Tra i vari SD rientrano quelli di richiesta di attenzione, anche denominati *attention getters*; i *backchannels*, che produciamo quando vogliamo far capire che seguiamo il discorso; i fatismi, strategie linguistiche che marcano la conoscenza condivisa, e in aggiunta i meccanismi di cortesia che tutelano la *faccia* dell'interlocutore e rendono l'atto linguistico socialmente più fluido e privo di ostacoli.

Vediamo alcuni esempi:

5. *allora* io appunto volevo un pochino relazionare su come va # in generale va abbastanza bene (Sansò 2020: 16)
6. A: aparte es un señor debe tener cerca de ochenta años y tengo dos tíos de/ ¿diez y?/ ¿diez años y ocho años?
B: o sea...
A: ¡que es un crack! ¡te quiero contar!/ ¡es un crack! ¿entiendes?
B: ¡sí señora! (DPDE, s.v. *entiendes*)

Entrambi i SD evidenziati in questi esempi svolgono una funzione interazionale: *allora* in (5) serve al parlante per marcare la presa di turno: egli indica esplicitamente la sua volontà di esprimersi, mentre *¿entiendes?* in (6) serve a esprimere la volontà di richiamare l'attenzione dell'interlocutore e interpellarlo, provocando una sua risposta quasi obbligata di accordo o conferma.

1.3.2 Funzioni metatestuali

Quando i SD hanno funzione metatestuale servono a gestire lo sviluppo e l'organizzazione del discorso: per esempio, a gestire il topic tramite l'esemplificazione

della sequenza narrativa o di quanto detto. Si ricorre all'impiego dei SD metatestuali per costruire efficacemente il discorso e renderne lo sviluppo il più comprensibile possibile all'ascoltatore, marcando la struttura del testo: ad esempio, si utilizzano per introdurre un argomento (7), per la sua ripresa (8), per marcare l'inizio di una digressione (9) o per chiudere il topic (10).

7. *entonces* yo no te voy a decir que con eso vayas a aprobar<ta/> (Corpus Val.Es.Co)
8. A: ¿cómo sabías la dirección?
B: yo sabía que era esta la dirección// *bueno* pues por lo que me acuerdo de cuando estuve. (DPDE, s.v. *bueno*)
9. El favorito de esta semana es Malena Gracia. *A propósito*, la semana que viene tenéis que llamar y votar para que los concursantes se queden, y no para que se vayan. (DPDE, s.v. *a propósito*)
10. Es que no se trata de ser conservadora ni de na(da)↓ se trata simplemente→/oye↓que cada uno viva su vida y *punto*/ (DPDE, s.v. *y punto*)

Tra i SD con funzione metatestuale includiamo anche i marcatori di discorso indiretto, che vengono usati per sottolineare la soggettività di quanto riportato: in (11), ad esempio, *mi fa* viene impiegato proprio per marcare che quello che si sta per dire è riportato. Analogamente, i focalizzatori servono per richiamare l'attenzione su particolari punti focali del discorso: in (12), *addirittura* evoca tra le varie alternative la più saliente dal punto di vista comunicativo, come essere paragonata alla presentatrice della RAI la quale possiede una dizione standard.

11. allora poi come un pazzo parte mentre parte dal finestrino *mi fa* * io mi fermo a Mestre quindi che lui aspetti a Mestre (Corpus LIP, F;B;12;70;B)
12. che poi non si è sentito nemmeno il classico fiorentinaccio di Santa Croce capito? Sembravi *addirittura* la presentatrice della RAI capito? (Sansò 2020: 24)

1.3.3 Funzioni cognitive

Quando hanno una funzione di tipo cognitivo, i SD sono utilizzati come strategie per intensificare la forza illocutiva di un atto linguistico, oppure per veicolare il grado di

veridicità e di coinvolgimento epistemico (*commitment*) con cui il parlante si impegna nei confronti di quello che sta dicendo; o ancora, per intensificare il messaggio. Vediamo alcuni esempi:

13. allora no *davvero* dobbiamo scappare purtroppo (Sansò 2020: 28)
14. ma sì questo è italo americano *sicuramente* (Sansò 2020: 28)
15. El equipo que, además, va a vencer de forma cómoda en la clasificación por equipos de esta Vuelta ciclista a España. También ganó en el Tour, *por lo tanto* en dos de las tres grandes carreras por etapas de las que se celebran al cabo de la temporada, la once ha demostrado su capacidad. (*DPDE*, s.v. *por lo tanto*)

In (13) *davvero* serve ad intensificare il valore dell’asserzione seguente, “dobbiamo proprio scappare”; in (14) l’avverbio che svolge il ruolo di SD accerta la fiducia di quanto appena enunciato e attribuisce al contenuto veicolato un forte grado di veridicità: è una constatazione certa. Infine, in (15) *por lo tanto* introduce una conseguenza frutto di un ragionamento logico basato su quanto affermato precedentemente.

Per sintetizzare quanto appena illustrato, possiamo riprodurre la tabella¹ proposta da Sansò (2020: 30) relativa alle tre macrofunzioni discusse, accompagnate da alcuni esempi in italiano:

MACROTIPO	FUNZIONE	SEGNALI DISCORSIVI
FUNZIONI INTERAZIONALI	Presa di turno	<i>Allora, dunque, bene, ma, però, niente, e niente...</i>
	Richiesta di accordo/conferma	<i>Capito?, no?, capisci?, va bene?, Vero?...</i>
	Conferma dell’attenzione	<i>Certo, esatto, d’accordo, sì...</i>
	Interruzione	<i>E no, scusa, aspetta...</i>
	Cessione del turno	<i>No?, va bene?, prego...</i>

¹ Ricordiamo che la tabella non è da considerarsi totalmente esaustiva ma utile per avere una visione generale e approssimativa dei vari SD e le loro funzioni.

	Marcatura della conoscenza condivisa	<i>Sai, non so se mi spiego, no?, capisci?...</i>
	Richiesta di attenzione	<i>Guarda, senti, ascolta...</i>
	Strategie di cortesia	<i>Scusa, cortesemente, per favore, gentilmente...</i>
FUNZIONI METATESTUALI	Introduzione di topic/ passaggio a nuovo topic/ ripresa di topic	<i>Allora, quindi, dopo di che...</i>
	Chiusura di un topic	<i>Ok, va bene, bene, ecco...</i>
	Riformulazione	<i>Cioè, nel senso, voglio dire, in altre parole, insomma...</i>
	Digressione	<i>Tra parentesi, a proposito, ah...</i>
	Marcatura di citazione/ discorso riportato	<i>Dice, (mi) fa...</i>
	Esemplificazione	<i>Per esempio, metti, mettiamo, diciamo, poniamo, tipo...</i>
FUNZIONI COGNITIVE	Marcatura dell'inferenza	<i>Allora, quindi, insomma...</i>
	Modulazione del grado di fiducia del parlante	<i>Mi pare, credo, dice, sembra...</i>
	Intensificazione	<i>Davvero, veramente, proprio...</i>

Tabella 1. Funzioni dei SD

1.4 CARATTERISTICHE DEI SEGNALI DISCORSIVI

Non è facile definire in modo univoco ed esaustivo la classe dei SD. In primo luogo, perché la caratteristica cruciale dei SD è quella di costituire una classe funzionale, non morfologicamente né tantomeno lessicalmente omogenea: gli elementi che danno adito a SD nelle lingue del mondo possono infatti appartenere a diverse categorie, come congiunzioni (*ma, però, dunque, cioè...*), avverbi (*praticamente, bene, allora...*),

forme verbali (*diciamo, guarda, capito...*), nomi (*punto, fine, tipo...*), aggettivi (*bella...*), sintagmi proposizionali (*tra parentesi, d'altra parte, in sostanza...*) e serie di parole (*voglio dire, per così dire, non so...*). Possiamo riscontrare, infatti, molteplici categorie lessicali alla base di diversi SD; ma questi vengono classificati su base funzionale, e non formale, quindi secondo la funzione da essi svolta in un particolare contesto.

Inoltre, i SD si caratterizzano per la loro componente polifunzionale: esistono molteplici SD che possono utilizzarsi con lo stesso scopo e medesima funzione e, in aggiunta, lo stesso segnale discorsivo può assumere diversa funzione in base all'uso e al contesto in cui si impiega. A seconda dell'intonazione, del contesto o della posizione nella frase, la funzione di uno stesso marcatore discorsivo può cambiare significato. Prendiamo come esempio il SD *ma dai*, il quale a seconda delle variabili appena citate cambia la sua funzione nell'interazione:

16. A: Ho preso trenta e lode!

B: *Ma dai!*

17. A: Non vengo alla festa

B: *ma dai*, torniamo a casa presto...

18. (X infastidisce Y): *Ma dai!* Piantala!

Come possiamo notare dagli esempi sopra riportati, lo stesso SD può svolgere funzioni differenti: in (16) viene utilizzato per esprimere sorpresa circa quanto successo ed espresso dal primo parlante A, in (17) B lo impiega per incoraggiare l'interlocutore a compiere un'azione, in questo caso andare alla festa, negata da A, mentre in (18) serve per rafforzare la forza illocutiva e quindi richiedere all'interlocutore di smettere di infastidire.

In base a ciò, individuiamo due differenti tipologie di polifunzionalità:

- Paradigmatica: quando lo stesso segnale svolge funzioni differenti a seconda del contesto comunicativo. Si considerino i seguenti esempi:

19. *Senti* ma io comunque non posso fare affari con te (corpus LIP, M;A;4;132;B)

20. è la cintura che sbatte contro la mia pancia # *senti* # # \$ # \$ che sbatte *senti* * sentito * # è vuota % (corpus LIP, M;B;29;1;A)

In (19) il segnale discorsivo viene adoperato per richiamare l'attenzione dell'interlocutore mentre in (20) lo stesso marcatore assume la funzione di richiesta di conferma di quanto appena enunciato.

- Sintagmatica: quando lo stesso segnale svolge più funzioni nel medesimo contesto comunicativo. Un esempio è (21):

21. *dunque* il numero dov'è * ecco contromarca allora uno *dunque* diciamo uno zero zero zero quattro tre sei (corpus LIP; F;B;20;4;B)

In (21) *dunque* ha prima la funzione di presa di turno; la seconda volta, seppur nello stesso contesto comunicativo, svolge il compito di ripresa del topic.

Per quanto riguarda la posizione dei SD nell'enunciato, Degand (2014) identifica la periferia sinistra come locus deputato alla funzione di strutturazione del testo, come in (22), dove *allora* marca una relazione di tipo causa-effetto, mentre in quella di destra si riscontrano tipicamente funzioni legate al discorso appena espresso e orientate all'interlocutore: in (23), lo stesso segnale serve a marcare la conclusione di una sequenza e a facilitare la presa di turno da parte dell'interlocutore.

22. Per me sì. + ho sentito che questo film è buonissimo, + è nuovo, e al cinema per poco tempo. + e *allora* dobbiamo andare questo weekend. (Mascherpa, 2016: 125)

23. A: questa è una questione/che non c'entra «niente»

B: «e adesso qui» c'è un altro mandato/*allora*? (Bazzanella, 2011)

Altra caratteristica, individuata da Bazzanella (2006), si evidenzia nell'utilizzo ripetitivo dei SD: si parla, appunto, di *cumuli* nel caso in cui si utilizzino più marcatori discorsivi nello stesso enunciato, ognuno con una propria funzione. Nell'esempio (24), *ma* viene utilizzato per prendere parola mentre *guardi* come segnale allocutivo di richiamo. Si parla invece di *catene* quando si ricorre all'uso di due o più segnali differenti in sequenza con la medesima funzione: nell'esempio (25) *dunque* e *allora* svolgono la stessa funzione metatestuale di ripresa del topic.

24. *ma guardi*, io *eh* quello che posso dire è questo (Bazzanella, 2011)

25. A: Mi parli dei neogrammatici

B: Sì (–) *dunque allora* i neogrammatici *cioè* [silenzio]. (Bazzanella, 2011)

Sintetizzando, quindi, gli aspetti generali e caratteristici dei SD, possiamo affermare che:

- Non esiste una definizione unica ed esaustiva visti i molteplici utilizzi e sfumature legati ad ogni caratteristico contesto comunicativo.
- Non contribuiscono al significato proposizionale dell'enunciato ma hanno una funzione procedurale mettendo in relazione il significato con il contesto linguistico o extralinguistico.
- Non influenzano la condizione di veridicità e dal punto di vista proposizionale possono essere eliminati mantenendo, quindi, lo stesso significato proposizionale modificandone, però, la componente pragmatica.
- Secondo la posizione e periferia in cui vengono enunciati, può cambiare la funzione.
- Sono inter-sostituibili e polifunzionali con la tendenza ad un utilizzo ripetitivo e sequenziale con un loro contorno intonativo.

1.5 DIMENSIONI SOCIOLINGUISTICHE

Soffermandoci sull'utilizzo e la frequenza dei SD secondo le diverse dimensioni sociolinguistiche possiamo affermare che si denota un uso differente in base alla fascia d'età, per esempio tra i giovani notiamo una alta frequenza dei SD *dai* o *tipo*, ogni singolo individuo ha la predisposizione a un uso soggettivo dei marcatori, in alcuni casi si parla addirittura di tic verbale, quando vi è la ripetizione continua di uno stesso segnale senza rendersene conto (accade con maggior frequenza con *diciamo*, *insomma*, *nel senso...*), e, infine, riscontriamo l'utilizzo di SD caratteristici di un certo gruppo di appartenenza, per esempio il capito? da parte di professori.

Secondo Bazzanella (2010) si riscontra una maggior frequenza di SD con funzione interazionale nel parlato dialogico mentre una con funzione metatestuale nello scritto.

Prendendo come esempio il SD *dai*, uno studio elaborato da Molinelli (2018) mostra che questo SD viene utilizzato nell'italiano contemporaneo per la maggiore con il suo significato lessicale originale, "passare qualcosa a qualcuno", ma va incontro comunque a un forte grado di pragmaticalizzazione. Soprattutto tra i giovani viene utilizzato come rafforzativo, *come on* (26):

26. A: *dai* / prendiamola
 B: *sì* / vado su / e prendo io / *dai*
 A: va bene

Per quanto riguarda la variabile diatopica, la provenienza geografica incide nell'utilizzo di specifici marcatori discorsivi caratteristici della zona, ad esempio, secondo l'occorrenza nel Corpus LIP, nella varietà milanese *dai* viene impiegato maggiormente nelle interazioni faccia a faccia e nelle interazioni in radio e televisione dove al contrario nella varietà fiorentina non riscontriamo un forte grado di occorrenza. Osserviamo la tabella (Molinelli 2018: 284):

TABLE 9.3 *Occurrences of dai in the LIP corpus*

Contexts	Milan	Florence
A	27	7
B	19	22
C	8	17
D	0	0
E	33	5

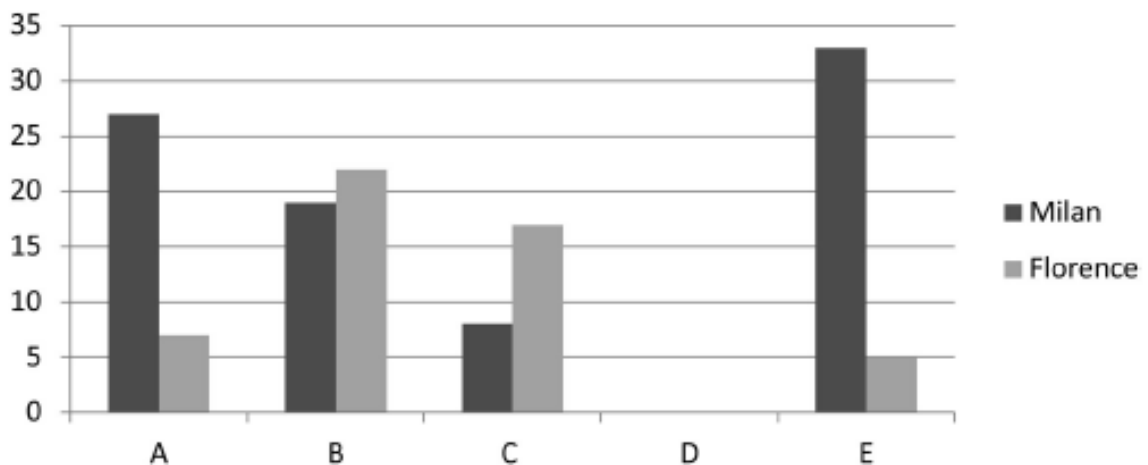


FIGURE 9.2 *Diatopic and diaphasic variation of dai in the LIP corpus*

2

² A: interazioni faccia a faccia
 B: conversazioni telefoniche
 C: altre conversazioni

Possiamo quindi sintetizzare che gli usi e la frequenza del SD in questione variano al variare del contesto, cambiando di conseguenza anche la funzione, e in base alla varietà diatopica. In conclusione *dai* è impiegato per la maggiore tra i giovani, in maniera informale e in interazioni bidirezionali come per esempio conversazioni telefoniche sia nella variante milanese che fiorentina.

D: interazioni unidirezionali
E: radio e televisione

Capitolo 2

L'INSEGNAMENTO DEI SEGNALI DISCORSIVI NELLA L2

In questo capitolo approfondiamo il tema dell'insegnamento della pragmatica in spagnolo L2, con una particolare attenzione ai segnali discorsivi. In particolare verranno § 2.1 vengono evidenziate le principali difficoltà relazionate all'insegnamento dei SD, verrà trattato il tema della glottodidattica dei SD e, infine, tramite l'analisi di quattro manuale di spagnolo verrà verificata la presenza in essi di attività inerenti l'ambito pragmatico, con particolare attenzione ai SD.

Durante l'acquisizione di una lingua diversa da quella materna, sicuramente si porrà un certo rilievo nell'apprendimento della grammatica e del lessico, ma per raggiungere il *saper fare* con la L2 è necessario acquisire in aggiunta la componente pragmatica per far sì che la lingua via via appresa venga usata in modo appropriato rispetto al contesto comunicativo. Per quanto riguarda l'ambito italiano, la ricerca glottodidattica e acquisizionale si è per molto tempo concentrata sulle conoscenze lessicali e morfo-sintattiche, tralasciando la capacità di agire con le parole, ciò nonostante, ultimamente, ha riscosso sempre più interesse. Si tratta quindi di ricerche recenti che tuttavia si stanno sviluppando con una certa vivacità e attenzione, considerato anche il carattere problematico e non facilmente inquadrabile dei fenomeni pragmatici. Nuzzo (2011) evidenzia la difficoltà, anche da parte di professionisti (linguisti, docenti di L2) nell'individuare un errore pragmatico, o per meglio dire un'inadeguatezza, rispetto ad un errore morfo-sintattico o lessicale. Ciò nonostante sono proprio i *pragmatic failures* (Thomas 1983) che possono compromettere lo scambio comunicativo e anche rafforzare pregiudizi e stereotipi.

2.1 PRINCIPALI DIFFICOLTÀ RISCONTRABILI NELL'INSEGNAMENTO DEI SEGNALI DISCORSIVI

Sia per chi svolge il ruolo di apprendente che di docente, la pragmatica, e di conseguenza i SD, rappresentano il lato oscuro della didattica e dell'apprendimento, vista la difficoltà di riconoscimento e inquadramento di questi elementi eterogenei, polifunzionali, che possono occupare diverse posizioni nell'enunciato e che sono inoltre soggetti a variazione sociolinguistica e frequente rinnovamento (anche creativo) da parte dei parlanti.

Fino agli anni '70 si era convinti che l'insegnamento di una LS dovesse essere focalizzato sulla grammatica e sul lessico, ma lo studente, una volta acquisito un buon livello, riscontrava comunque difficoltà a interagire con la propria interlingua nella vita di tutti i giorni e ancor più con i parlanti nativi. Questo perché, mancandogli la componente pragmatica e quindi il *saper fare* con la lingua, si sentiva a disagio in situazioni reali.

Il processo didattico si basa infatti essenzialmente sull'insegnamento della grammatica e del lessico, con il fine di fare acquisire le strutture fonetiche, morfologiche e sintattiche della lingua meta; a prova di ciò possiamo riscontrare una netta differenza tra produzione di sillabi formali e nozionali-funzionali.

Quando si insegnano aspetti grammaticali vi sono regole prestabilite che caratterizzano in maniera normativa la relazione tra forma linguistica e funzione; al contrario, quando si trattano aspetti pragmatici, la norma da perseguire non risulta strettamente univoca. Ciò dipende dalle molteplici variabili contestuali cui l'uso dei SD è soggetto: quindi l'insegnamento e l'apprendimento si basano principalmente su *pattern* d'uso ricorrenti, tendenze maggioritarie e forme linguistiche che hanno una prevalente funzione pragmatica. Durante il percorso didattico relativo alla pragmatica, inoltre, è necessario privilegiare l'utilizzo di testi autentici, tipicamente conversazioni spontanee e informali, che sono il *locus* interazionale d'elezione dell'uso di SD.

Il recente interesse verso i SD ha fatto scaturire un'attenzione verso il loro insegnamento e l'apprendimento e conseguentemente una riflessione circa l'attività didattica più pertinente per questi scopi. Assumendo per certa l'importanza dell'ambito pragmatico, in questo caso con un focus verso i SD, per l'acquisizione

della L2, riscontriamo alcune problematiche inerenti le metodologie didattiche e il loro scarso input nei manuali.

Se da un lato la loro percentuale di frequenza nel parlato spontaneo è così alta, allo stesso tempo le difficoltà che sorgono nell'insegnamento sono molteplici: innanzitutto il forte grado di polifunzionalità paradigmatica e sintagmatica, a cui si aggiunge la caratteristica dell'eterogeneità categoriale, la non completa corrispondenza biunivoca forma-funzione e la mobilità posizionale determinano nel complesso difficoltà in ambito didattico sia da parte del docente che del discente.

Tra le metodologie didattiche più adeguate si evidenzia l'*approccio orientato all'azione* che può rendere la situazione comunicativa il più possibile veritiera e naturale, senza la ripetizione di una struttura predefinita. Questa metodologia si fonda sulla teoria secondo la quale la lingua è vista come uno strumento atto a creare significato, in cui l'interazione diventa la priorità e il perno su cui gravita l'acquisizione della lingua (Richardson & Rodgers 2001). L'approccio orientato all'azione rende possibile la creazione di un ambiente simile alla vita reale in cui l'utilizzo dei SD non viene considerato solamente naturale ma anche necessario; un insegnamento che non si caratterizzi solamente con l'acquisizione di un certo segno linguistico ma con la cooperazione e co-costruzione della conversazione con un ampio lavoro sia da parte del docente che del discente.

2.2 STATO DELL'ARTE: GLOTTODIDATTICA DEI SEGNALI DISCORSIVI

Si considerano di cruciale importanza per l'elaborazione di questa tesi due lavori pubblicati in un numero monografico della rivista semestrale per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda *Italiano a stranieri* (2018).

Il primo è un'indagine portata avanti da Francesca Gallina (2018), che ha sottoposto un questionario a 20 docenti di italiano come L2 con almeno due anni di esperienza in contesti didattici e livelli differenti tra loro. Come risultato della ricerca si evidenzia che il 25% dei docenti si concentra spesso su attività didattiche inerenti ai SD ma solamente uno propone attività specifiche. Seppur l'incidenza di metodologie

didattiche proprie sia scarsa, quasi la totalità degli informanti concorda sul fatto che sia essenziale una maggiore riflessione esplicita verso i SD.

La seconda ricerca, elaborata da Nevena Ceković (2018), si basa su un questionario sottoposto a un campione di 15 docenti specializzati nell'insegnamento dell'italiano come L2 in Serbia. Anche in questo caso, si concorda sull'importanza dei SD, elementi da trattare in classe, e si nota una maggiore attenzione verso di essi anche in *curricola* e sillabi riportati nei programmi didattici.

Si evidenzia una proficuità elevata nel caso in cui l'apprendente venga immerso nell'input già da livelli basici (A1/A2) così da poter iniziare a relazionarsi con i SD sin da subito. Ciò nonostante, l'analisi di Francesca Gallina, basata su questionari rivolti a docenti, come abbiamo visto sopra, arriva alla conclusione che ai SD viene data una particolare attenzione soprattutto nei livelli B1/B2, forse per il fatto che i livelli precedenti vengano considerati troppo elementari, quando l'apprendente non è ancora in grado di costruire un discorso caratterizzato da spontaneità e movimenti interni di tipo inferenziale, e quelli successivi già troppo specializzati. Sicuramente si concorda che l'impiego di testi orali sia di gran lunga più soddisfacente e adatto all'apprendimento dei SD; la versione scritta, di conseguenza, viene impiegata come ausilio volto all'acquisizione con una maggiore comprensione, concentrandosi su particolari aspetti linguistici. La scelta dell'input orale permette di creare un contesto comunicativo autentico che non può svilupparsi tramite attività create *ad hoc* che eliminerebbero le manifestazioni più caratterizzanti del parlato.

Per far sì che l'acquisizione dei SD venga portata a termine efficacemente è necessario intendere la stretta connessione tra conoscenza grammaticale e strategia pragmatica, unire il materiale concreto dei manuali all'input autentico; è di cruciale importanza, in aggiunta, un'immersione all'input ed un lavoro glottodidattico di due semestri o più, considerando l'aspetto pragmatico, in questo caso i SD, non come un'aggiunta ma come parte integrante volta all'apprendimento della lingua meta, come affermato da Sessarego (2020).

2.3 LA TRATTAZIONE DEI SEGNALI DISCORSIVI IN MANUALI DI SPAGNOLO L2

Per delineare uno stato dell'arte preliminare relativo alla presentazione e all'insegnamento dei SD in spagnolo L1, ho deciso di analizzare quattro manuali di lingua spagnola di livello B1-B2, verificando la presenza di unità didattiche volte alla formazione della competenza pragmatica e analizzandone le caratteristiche, con particolare riferimento a usi e funzioni dei SD. I manuali considerati sono i seguenti:

1. Cerrolaza Aragón & Cerrolaza Gili & Llovet Barquero. 2008. *Pasaporte, nivel 3 B1*. Edelsa Grupo Didascalía.
2. Castro Viúdez & Roderó Díez & Sardinero Franco. 2016. *Español en marcha 4, nivel B2*. SGEL.
3. Castro Viúdez & Roderó Díez & Sardinero Franco. 2016. *Español en marcha 3, nivel B1*. SGEL.
4. García-Viño Sanchez, Mónica. 2010. *Preparación al diploma español DELE, nivel B1*. Edelsa.

Il resto del paragrafo è dedicato all'analisi dettagliata dei quattro manuali.

In *Pasaporte, nivel 3 B1* già dall'indice possiamo notare una certa attenzione verso l'ambito pragmatico: infatti in ogni unità didattica si predispone un'attività inerente allo sviluppo di questa competenza. Valga come esempio il modulo 1, *Hablar de uno mismo y de los demás* (Figura 1):



Acción

Ámbito Personal
Referentes culturales: la juventud en España.
 - Competencia léxica: la descripción física de personas.
 - Competencia fonética y ortográfica: diptongo, triptongo e hiato.
 - Competencia gramatical: las oraciones comparativas.
 - Competencia funcional: expresar sentimientos y estados de ánimo.
 - Competencia sociolingüística: las relaciones entre generaciones.
 Participas en una tertulia sobre la juventud de tu país.

Acción

Ámbito Público
Referentes culturales: perfil de un poeta, Federico García Lorca.
 - Competencia fonética y ortográfica: la acentuación de diptongos, triptongos e hiatos.
 - Competencia sociolingüística: los rasgos del habla andaluza.
 - Competencia léxica: el carácter y la personalidad.
 - Competencia gramatical: ponerse + adjetivo, llevarse bien/mal, caer bien/mal.
 - Competencia funcional: hablar de las relaciones entre las personas.
 Preparas una velada de «citas rápidas».

Acción

Ámbito Profesional
Referentes culturales: los perfiles laborales en España.
 - Competencia funcional: hablar de conocimientos y habilidades.
 - Competencia léxica: las profesiones artísticas.
 - Competencia gramatical: los indefinidos algo, nada, alguien, nadie, alguno, ninguno.
 - Competencia fonética y ortográfica: la acentuación de interrogativos y exclamativos.
 - Competencia sociolingüística: las relaciones entre compañeros de trabajo.
 Haces una autoevaluación para tu futuro laboral.

Figura 1. Modulo 1 dal manuale *Pasaporte, nivel 3 B1*

A pagina 12, sotto la voce *competencia sociolingüística*, si affronta il tema delle relazioni tra generazioni, analizzato in particolare attraverso una serie di comunicazioni rituali che sorgono per esempio al supermercato, in autobus, tra parenti o persone sconosciute; si evidenzia anche il contrasto tra contesto formale e informale. In questo caso l'input viene caratterizzato dall'ascolto di dialoghi. A pagina 43 si propone l'acquisizione di strategie utili per accettare o rifiutare un'offerta in modo cortese tramite il completamento di un dialogo riportato e un'attività di *role-play* che permette la simulazione di un contesto reale. Nella *competencia funcional* del modello 3, anche se non in maniera del tutto esplicita, vengono presentati alcuni SD nel dialogo sotto riportato (Figura 2) e successivamente tramite un *rellena huecos* viene verificata l'acquisizione di queste forme. I SD selezionati sono *vale* con funzione metatestuale di introduzione del topic, *oye* con funzione interazionale di richiesta d'attenzione, *¿eh?* con funzione interazionale di richiesta di spiegazione da parte dell'interlocutore. Nel dialogo riportato notiamo come gli autori soffermino maggior attenzione, seppur sempre scarsa e indiretta, nei SD con funzione interazionale poiché trattandosi di un parlato dialogico, come affermato da Bazzanella (2010), questi si riscontrano con maggior frequenza.

Organizando el viaje.

b. Lee lo que dicen estos estudiantes que discuten sobre el destino de su «viaje de mitad de carrera». Ordénalo, escucha y comprueba.

- Charo: Vale, pero luego hablo yo.
- Alberto: Yo no te he insultado, es que tenéis una manera de pensar que...
- Charo: Oye, oye, ¿eh? No hace falta insultar.
- Alberto: ¿Por qué? Continúa, por favor, Miguel.
- Charo: Una manera de pensar que ¿qué?
- Miguel: Un momento, ¿puedo decir una cosa?
- Alberto: No me gusta nada la idea de ir al Caribe, para estar todo el día en un hotel, en la

paso del ecuador de carrera (cuando yo estudié, lo típico era ir a mitad de la carrera) y se llamaba así. Nosotros lo hicimos por Turquía y Capadocia y fue un viaje estupendo, que no olvidaré en la vida. Solo quiero decir que lo paséis genial y que disfrutéis intensamente cada momento... Porque es un viaje inolvidable e irreplicable.

discoteca... eso lo podemos hacer aquí igual. ¡Sois unos consumistas!

- Charo: Espera un momento, Miguel.
- Miguel: Yo creo que es mucho mejor ir a un viaje de ecoturismo, hay que luchar por el medioambiente y el desarrollo sostenible, porque...
- Alberto: Déjale hablar a él, Charo. Miguel tiene razón.
- Miguel: Solo un minuto, déjame terminar...
- Charo: ¿Me dejas hablar, por favor, Miguel?

Figura 2. Modulo 3 dal manuale *Pasaporte, nivel 3 B1*

A pagina 116, in un'attività didattica sulla competenza sociolinguistica si espone la "ripetizione" come strategia pragmatica; anche in questo modulo si impiega la riproduzione orale di un dialogo come scelta più efficace. Successivamente si trattano i *marcadores discursivos* che servono a strutturare un discorso in maniera formale, enumerando i punti principali dell'argomentazione (*Para empezar... Por una parte ... por otra ... En tercer lugar ... Finalmente ...*).

A conclusione dell'analisi di questo manuale, possiamo notare come non si evidenzia la presenza di attività *ad hoc* per l'insegnamento dei SD: l'eventuale input si ritrova soprattutto in maniera indiretta e asistemica, soprattutto nell'ascolto di dialoghi registrati.

Nel manuale *Español en marcha 4, nivel B2*, a pagina 22, si trattano i *conectores discursivos* con un esercizio di completamento riportato nella Figura (3). Come si può notare, l'attenzione è qui rivolta a elementi con funzione metatestuale, presentati in relazione alla produzione di un discorso scritto e formale; non vi è, dunque, attenzione all'oralità del parlato spontaneo.

2. A la hora de escribir un correo electrónico es importante ordenar las ideas en párrafos y unirlos con los conectores apropiados. Completa los siguientes párrafos, utilizando los conectores del recuadro. Hay distintas posibilidades.

En primer lugar – Por último – Sin duda
Me preguntáis por – Lo mejor es – Pues bien
Por otro lado – Además

1. *En primer lugar*, por ser europeos sólo necesitaréis el carné de identidad.
2. _____ las cosas que se pueden ver en Madrid. _____, si os interesa la pintura hay importantes museos... _____, no os vayáis sin ver el Palacio Real...
3. _____ que utilizéis el metro y el autobús para moveros por la ciudad.
4. _____ la mejor zona para tapear y comer son los alrededores de la Plaza Mayor.
5. _____, tenéis que visitar Toledo, Segovia...
6. _____, no os preocupéis del dinero: todo es más barato que en Holanda.

Figura 3. Modulo 2 del manuale *Español en marcha 4*, nivel B2

Sotto la voce *Comunicación*, a pagina 72, vengono elencate alcune strategie utili per argomentare il discorso, come esprimere la propria opinione, introdurre un nuovo argomento, rafforzare il proprio pensiero e appellarsi all'interlocutore. In questo caso vi è un riquadro con la spiegazione teorica e i relativi esempi e successivamente un esercizio di scrittura semi-libera. Anche qui siamo dunque di fronte all'approfondimento di segnali di natura metatestuale.

Nel manuale *Español en marcha 3*, nivel B1, riscontriamo un'attenzione ancora più scarsa all'aspetto pragmatico: anche in questo caso non vi sono attività specifiche per l'apprendimento dei SD. Nei dialoghi riportati a pagina 16 (figura 4) vengono impiegati alcuni SD, seppur l'esercizio non sia specificamente rivolto allo sviluppo della competenza pragmatica e inerente a questo tema. In particolare, notiamo la presenza dei segnali *pues* (funzione interazionale di presa di turno), *muy bien* (funzione metatestuale di chiusura del topic), *mire* (funzione interazionale di richiesta d'attenzione), *ah* (funzione metatestuale di digressione), *vale* (funzione metatestuale di chiusura del topic).

L'apprendente viene successivamente invitato a produrre scambi comunicativi che possano rispecchiare la realtà tramite un esercizio di *role-play* (esercizio n°4):

1. Mira las fotos. ¿Qué forma de transporte te gusta más?

A. *A mí me gusta mucho el tren, puedes conocer a gente nueva, andar un poco...*

B. *Pues yo prefiero...*

2. Ordena los diálogos.

1. (EN LA ESTACIÓN DE CERCANÍAS DE ATOCHA)

-Gracias, adiós.

-¿Cuánto vale el de ida y vuelta?

-Hola, quería un billete para Alcalá de Henares para el tren de las 9.30.

-Pues... deme uno de ida y vuelta

-¿Ida sólo o ida y vuelta?

-El billete de ida cuesta 2 € y el de ida y vuelta 3,60 €.

-Aquí tiene su billete, son 3,60 €.

2. (EN EL AEROPUERTO DE BARAJAS)

-Buenos días, ¿me da el billete y el pasaporte?

-Pasillo, por favor.

-Sí, las dos marrones.

-Aquí tiene.

-¿Ventana o pasillo?

-¿A qué hora ha dicho que tengo que embarcar?

-¿Estas son sus maletas?

-Muy bien. Mire, esta es su tarjeta de embarque. Tiene que estar en la sala de embarque media hora antes de la salida, a las 6.35. Todavía no se sabe en qué sala. Mírelo en los paneles de información.

-A las 6.35.

-Ah, vale, gracias.

3. Escucha y comprueba. 4

HABLAR

4. Practica las conversaciones anteriores con tu compañero. Imagina trayectos de tren o autobús en tu propia ciudad / país.

Figura 4. Modulo 2 del manuale *Español en marcha 3, nivel B1*

Anche nel manuale *Preparación al diploma español DELE, nivel B1* non si riscontrano esercizi specifici sui SD: possiamo immaginare che nelle simulazioni orali dell'attività di *role-play* si possa prevedere l'uso di questi marcatori ma a questo punto sarà dovere del docente soffermarsi su di essi vista la scarsità di materiale sui manuali.

Possiamo quindi concludere l'analisi affermando che si evidenzia sì un richiamo a SD durante esercizi e attività didattiche ma questo avviene solamente in maniera indiretta: non si incontrano attività specifiche in nessuno dei quattro manuali presi a campione. Questo risultato è in linea con quello dell'indagine di Gallina (2018), basata sulla verifica della presenza di attività didattiche incentrate su SD in manuali di italiano come L2, che riscontra una carenza di riflessione esplicita nei 21 libri di testo presi in esame.

La verificata mancanza di attività specifiche non si relaziona alla forte incidenza e importanza che i SD assumono nella lingua meta durante gli scambi comunicativi, per la maggiore in modalità orale; come abbiamo anticipato, la mancanza di attività esplicite si deve probabilmente relazionare con le molteplici difficoltà che possono

sorgere in ambito didattico, ma è forse causata da una scarsa consapevolezza di questi fondamentali strumenti pragmatici negli insegnanti stessi.

Come evidenziato, tuttavia, ultimamente si registra un interesse sempre crescente per strategie glottodidattiche specifiche che possano includere anche aspetti pragmatici come i SD; lo stesso Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue valorizza l'importanza di un lavoro esplicito verso la componente in questione, definita *pragmatic mode*, affiancata alla competenza sociolinguistica e linguistica. Incentrare, quindi, l'insegnamento e l'apprendimento anche sui SD, comporterebbe certamente uno sviluppo della competenza linguistico-comunicativa con il raggiungimento del *saper fare* con la lingua.

Capitolo 3

L'ESPERIMENTO DIDATTICO IN CLASSE: DALLA PROGETTAZIONE DELL'UNITÀ DIDATTICA ALLA VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

In questo capitolo descriverò l'esperimento didattico da me costruito per l'indagine portata avanti in questa tesi, composto dall'elaborazione di un'unità didattica sull'insegnamento di alcuni SD in spagnolo L2 e dall'erogazione della stessa, culminata in un momento di verifica delle conoscenze apprese. Il capitolo è strutturato in un primo paragrafo introduttivo, relativo al contesto della lezione e agli informati, e successivamente uno dedicato specificamente all'attività didattica proposta in aula.

3.1 CONTESTO DELLA LEZIONE E CAMPIONE DI INFORMANTI

La lezione da me costruita è stata svolta in aula in data 21/05/2021 all'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore Duchessa di Galliera in Corso Mentana 27 (Genova). Insieme a me era presente in classe la docente di ruolo di lingua spagnola, Prof.ssa Alice Gurrieri.

La classe, una terza dell'indirizzo socio-economico, era composta da 14 alunni di età compresa tra i 16 e i 19 anni. Un discente ha come lingua madre l'amarico, uno è bilingue (italiano-spagnolo) e la restante parte della classe è di madrelingua italiana. Secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER) il livello era un B1, livello intermedio o "di soglia": i ragazzi infatti

posseggono una conoscenza base della L2 che permette loro di produrre testi semplici, sia orali che scritti, circa argomenti a loro familiari o di interesse personale. È proprio in questo livello che il discente inizia a interagire con la lingua meta in maniera sempre meno meccanica e più spontanea, e quindi l'apprendimento dei SD risulta particolarmente rilevante per iniziare a *saper fare* con la lingua.

La classe era a conoscenza di alcuni *marcadores discursivos*, sebbene non avesse la consapevolezza della struttura e funzione dei segnali *conversacionales*, oggetto di indagine di questa tesi, che sono stati approfonditi durante la lezione.

La lezione ha avuto una durata di 45 minuti, suddivisa in una prima parte dedicata alla presentazione introduttiva del tema, una seconda parte rivolta alla scoperta dell'argomento tramite un processo induttivo (o *bottom-up*), una terza parte di spiegazione teorica, volta a fissare l'argomento tramite una riflessione metalinguistica, seguita da una quarta parte interattiva che ha implicato anche la riproduzione di un video; infine, la lezione si è conclusa con un momento di verifica.

3.2 LA COSTRUZIONE DI UN'UNITÀ DIDATTICA SUI SEGNALI DISCORSIVI IN SPAGNOLO L2

La lezione si è aperta con la lettura a voce alta di un dialogo, riportato in (1), del quale ho proposto la lettura a due ragazzi, su base volontaria.

1. A: Pepe, ¡cuánto tiempo sin verte!
B: Tengo muchos exámenes en la Universidad en este momento y salgo muy poco de casa.
A: No sabía que estabas estudiando.
B: Ya llevo seis meses, pero no estoy nada acostumbrado.
A: No te desanimes. Yo puedo ayudarte. Mi prima da clases privadas.
B: ¿Me dejas su número?.
A: 3485865954.
B: Perfecto
A: ¡Hasta pronto!

Successivamente, tramite alcune domande, ho invitato gli studenti a riflettere sulla spontaneità e la struttura del testo. Per facilitare la discussione, mi sono servita della *slide* di accompagnamento riportata come Figura 1:

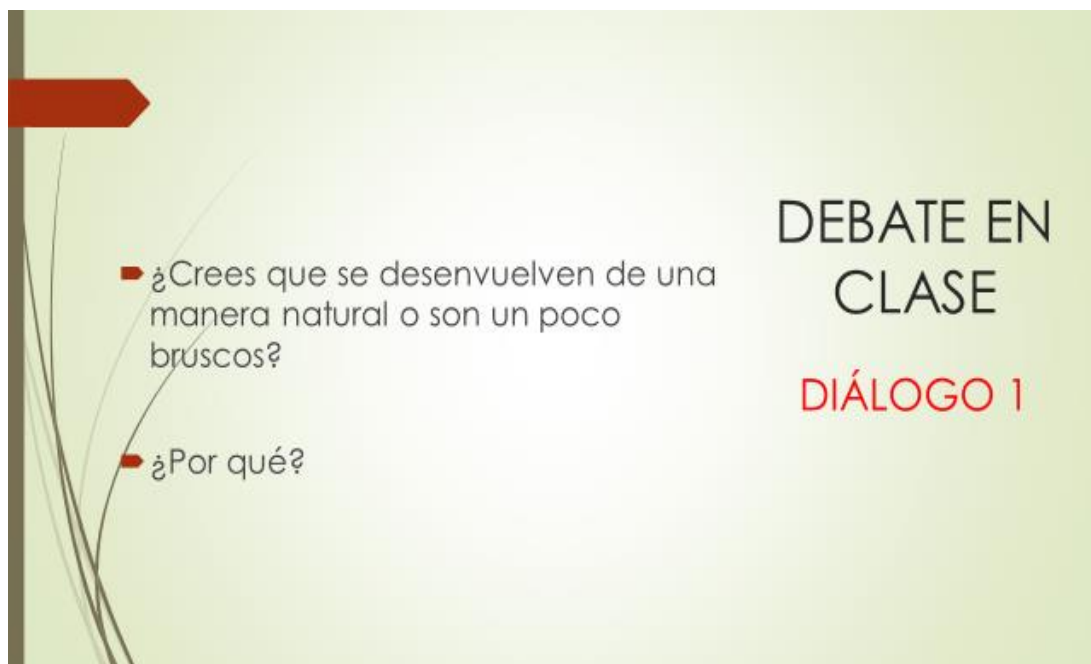


Figura 1. Debate en clase (1)

I ragazzi in un primo momento non sembravano cogliere nessuna problematica nel dialogo appena letto: anzi, la maggior parte della classe era convinta che il dialogo fosse spontaneo e naturale, questo perché, forse, non sono abituati all'ascolto del parlato quotidiano della lingua meta, trovandosi ad interagire con la L2 solamente nell'ambiente scolastico ed essendo attestata la loro competenza a un livello basico. Al termine della discussione ho allora ripresentato lo stesso dialogo integrato da diversi SD (2) che potessero rendere l'idea di una comunicazione il più spontanea e reale possibile; anche in questo caso la lettura è stata affidata ad altri due alunni su base volontaria.

2. A: **Hombre**, Pepe, ¡cuánto tiempo sin verte!
B: **Claro**, tengo muchos exámenes en la Universidad en este momento y salgo muy poco de casa.
A: ¡**Anda!** No sabía que estabas estudiando.
B: **Pues sí**, ya llevo seis meses, pero no estoy nada acostumbrado.
A: **Vamos**, hombre, no te desanimes. Yo puedo ayudarte. **Oye**, mi prima da clases privadas.
B: **Bueno**, ¿Me dejas su número?.
A: **Claro**, 3485865954.
B: **Vale**, perfecto
A: ¡Hasta pronto!

Successivamente, ho invitato i ragazzi a riflettere sulla differenza tra i due dialoghi e l'importanza dei SD nella strutturazione della conversazione. In particolare, ho posto loro le domande riportate nella *slide* (Figura 2):

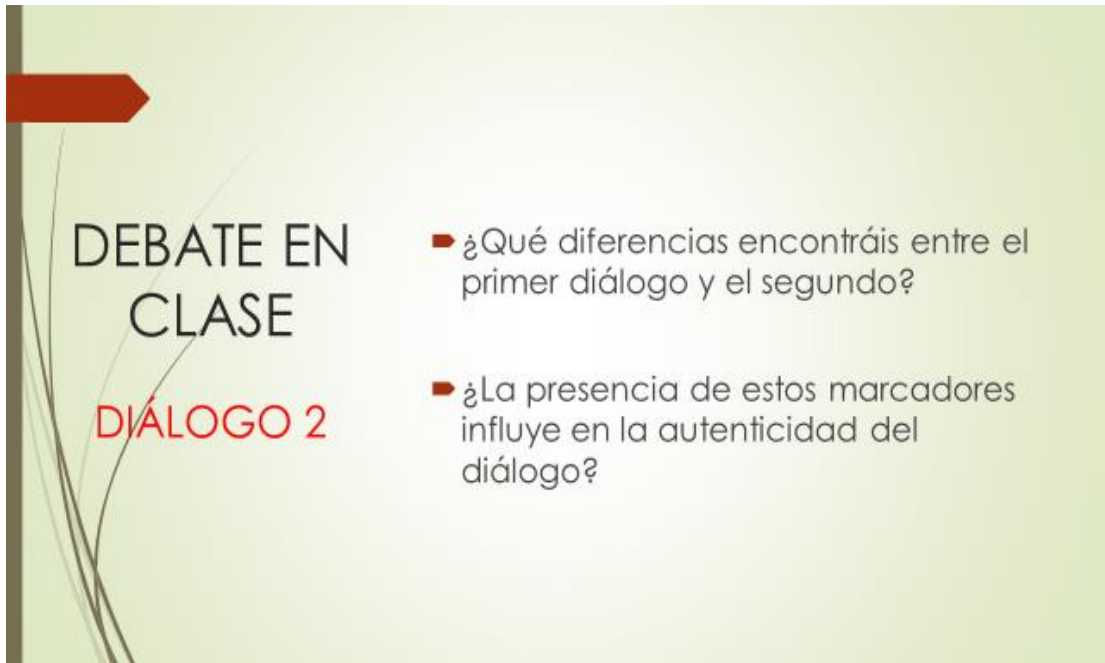


Figura 2. Debate en clase (2)

Mettendo a confronto i due dialoghi i ragazzi hanno iniziato a cogliere le prime differenze: dopo un'attenta riflessione si è arrivati alla conclusione unanime che il dialogo 2 risultasse più spontaneo e quindi la presenza dei SD (riportati in grassetto) influenzasse in modo sostanziale la percezione della veridicità del contesto comunicativo analizzato.

Successivamente ho chiesto ai ragazzi di compilare una tabella (Tabella 1) relativa alla loro eventuale conoscenza e frequenza d'uso nelle loro produzioni in spagnolo L2 di alcuni *marcadores discursivos* che erano presenti nel dialogo precedentemente analizzato: analizzeremo poi i risultati nel capitolo 4.

	Lo he oído muchas veces	Lo uso correctamente	Conozco su significado	No lo sé usar	No lo conozco
HOMBRE					
ANDA					
PUES					
VAMOS					
BUENO					
CLARO					
VALE					
OYE					

Tabella 1. Tabella uso e conoscenza dei SD

Passando, quindi, alla parte teorica della lezione, tramite una presentazione Power Point ho spiegato la natura e la funzione dei SD (Figura 4) e ho presentato i principali SD ricorrenti in spagnolo, seguendo il modello proposto da Daniel Hernández Ruiz y Tatiana Gunko sul sito ProfeDeELE. Quest'ultimo è un portale online dedicato a studenti e docenti di spagnolo L2 *con una gran variedad de ideas, recursos y actividades prácticas, publicadas de forma libre, gratuita y que priman la creatividad, la originalidad y la calidad*, una risorsa molto utile alla mia ricerca e adatta alle caratteristiche della classe.

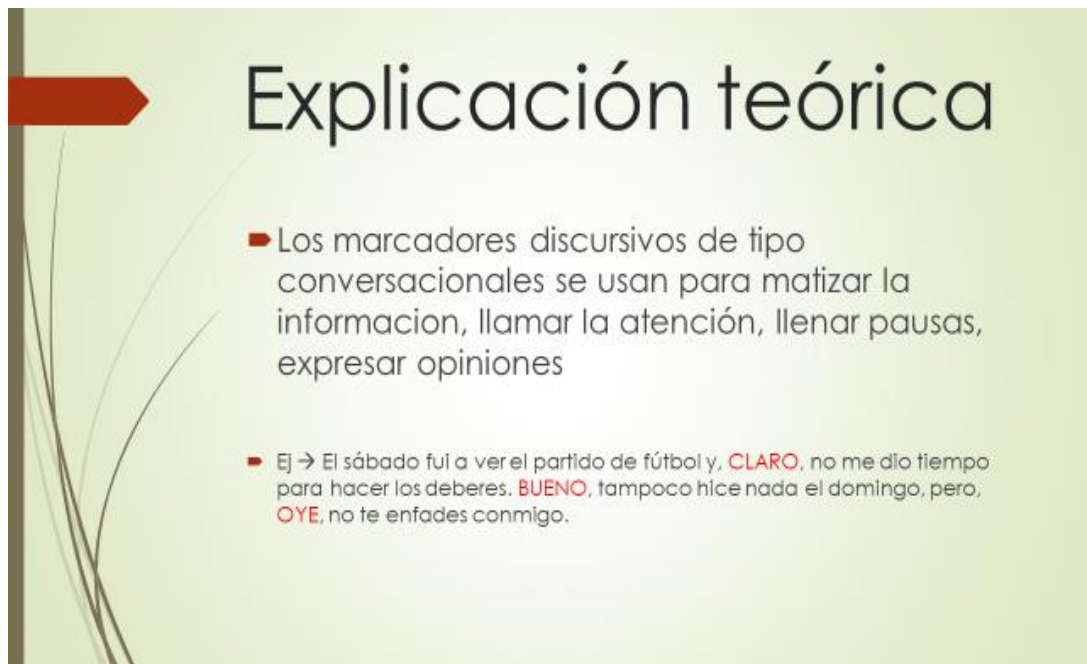


Figura 4. Explicación teórica

Durante la lezione si è scelto di esemplificare il più possibile la classificazione dei vari SD, suddividendoli in quattro tipologie differenti: *de evidencia*, *de relleno*, *fuerza del mensaje* e *de interacción*.

I SD *de evidencia* (Figura 5) svolgono per la maggiore³ la funzione di presentare un fatto come certo e segnalare atteggiamenti epistemici del parlante relativi al contesto linguistico rafforzandone quindi l'affermazione. Si prendano come esempio *claro* (3), *sin duda*, *desde luego*, *por supuesto* (4).

3. Ella no/ ella es más mirada/ es más a su madre// mi madre↑/ era otra triqui-triqui/ y entonces como yo soy muy cascada a mi padre↑ pues *claro*// a mím'importa un pito/ pero ella no. (DPDE. s.v *claro*)

In (3) il parlante attraverso l'utilizzo del SD rinforza il suo disinteresse (*a mím'importa un pito*).

4. *Por supuesto* que estoy enamorado de mi mujer. (CORPES, s.v. *por supuesto*)

³ Ricordiamo la caratteristica della polifunzionalità dei SD, questi infatti non svolgono una funzione unica ma dipendono dal contesto comunicativo in cui vengono impiegati. Per elaborare una classificazione il più possibile esaustiva ed esemplificata si è ricorso alla suddivisione dei SD in base alla funzione più caratteristica.

Anche in (4) il SD rafforza l'affermazione rendendola parte di conoscenza condivisa con l'interlocutore.

La *slide* di riferimento che è stata proposta durante la lezione in aula è la seguente (figura 5):

The slide is titled "1. DE EVIDENCIA" and features a red arrow pointing right. Below the title, it defines the function: "FUNCIÓN: Se usan para presentar un hecho como obvio". It then lists four characteristics: "Claro", "Sin duda", "Desde luego", and "Por supuesto". To the right, under "EJEMPLO:", it provides a dialogue: "A: tengo que terminar todo esto hoy. ¿Me echas una mano?" and "B: Claro que sí. Desde luego eres la chica mas trabajadora que he visto nunca".

Figura 5. *Marcadores discursivos de evidencia*

La seconda tipologia è caratterizzata dai *SD de relleno* (Figura 6) che inglobano sia funzioni interazionali che metatestuali, impiegati per la maggiore per riempire le pause durante lo scambio comunicativo, per prendere o mantenere il turno di parola, come conferma dell'attenzione e introduzione/passaggio/ripresa del topic. Si prendono come esempi *ya, bueno (5), bien, pues (6), sí*.

5. a mí el año pasao en- <td/> bueno en- no en- hace dos años en tercero (Corpus Val.Es.Co)

In (5) il parlante si serve del SD per prendere tempo e organizzare il discorso mantenendo quindi il turno di parola.

6. A: ¿Qué impresión le daba?
B: Pues me sentía con mucha ilusión. (*DPDE, s.v. pues*)

In (6) *pues* svolge la funzione interazionale di presa di turno con l'introduzione di una informazione nuova in relazione allo scambio comunicativo precedente, con maggior frequenza si impiega per introdurre la risposta ad un quesito. Come affermato nel DPDE il SD in questione non si può utilizzare nel caso in cui l'informazione non venga classificata come nuova, per cui un enunciato del tipo *Pues puedes repetirme la pregunta* (DPDE, s.v. *pues*) non sarebbe realizzabile.

Anche in questo caso si è accompagnata la spiegazione teorica alla *slide* di seguito (Figura 6):

2. DE RELLENO

FUNCIÓN: Se usan para llenar pausas en una conversación

- ▀ Ya
- ▀ Bueno
- ▀ Bien
- ▀ Pues
- ▀ Sí

EJEMPLO

A: ¿Estas seguro de que esto lo ha hecho Dante?

B: Bueno... puede que yo.. eh... haya sido un poco.. eh... culpable

Figura 6. *Marcadores discursivos de relleno*

Nella terza categoria rientrano i SD che segnalano la *fuerce del mensaje* (Figura 7) con funzione cognitiva di modulazione del grado di fiducia del parlante, il quale presenta l'informazione in modo indiretto. Si prendano come esempio *por lo visto* (7), *según parece* (8), *al parecer*.

7. Y cuéntame Chavela ahora, *por lo visto*, tienes previsto cuando te retires irte a vivir a una islita que en la que tienes una casita. (DPDE, s.v. *por lo visto*)

In (7) il parlante tramite il SD afferma di non conoscere l'informazione direttamente, rendendosi quindi non responsabile di quanto enuncerà subito dopo.

8. Las amenazas (...) redactadas en ese libro nos revelan que, *según parece*, por fin hemos dado con un prototipo del vasco que descubre su condición de

español como tantos otros habitantes de esa parte de Europa gracias a aquella guerra contra Napoleón. (DPDE, s.v. *según parece*)

In (8), con *según parece* il parlante tutela quanto riporterà successivamente affermando che non si tratta di un'opinione personale ma di una deduzione, presenta, quindi, anche in questo caso l'informazione in modo indiretto.

Vediamo nel dettaglio la *slide* di riferimento (Figura 7):

The slide has a light green background with a dark green arrow pointing right at the top left. The title '3. FUENTE DEL MENSAJE' is in bold black text. Below it, the text 'FUNCIÓN: Presentan la información de manera indirecta' is in red. A list of three items follows: 'Por lo visto', 'Según parece', and 'Al parecer', each preceded by a red square bullet. To the right, under the heading 'EJEMPLO' (with a red square bullet), is the text: 'Lo hemos encontrado en la calle. Por lo visto, no tiene dueño. ¿Nos lo podemos quedar?'.

Figura 7. *Marcadores discursivos de fuente del mensaje*

Infine l'ultima tipologia è quella dei SD *de interaccion* (Figura 8), o anche denominati *enfocadores de la realidad*, impiegati per funzioni interazionali come richiesta di accordo/conferma, cessione del turno, richiesta di attenzione, in questa categoria particolare importanza assume la relazione con l'interlocutore. Si prendono come esempio *mira* (9), *oye*, *¿no?*, *¿verdad?*, *hombre* (10), *vamos*, *anda*

9. *¡mira!* te voy a contar la historia (DPDE, s.v. *mira*)

In (9) il parlante impiega *mira* per sollecitare l'interlocutore e far sì che quest'ultimo presti particolare attenzione a quando enuncerà

10. *hombre!* no creo que esté muy alejado (DPDE, s.v. *hombre*)

In (10) il SD viene impiegato per captare l'attenzione dell'interlocutore, si riscontra un uso molto frequente soprattutto nella lingua parlata. Si ricorda che *hombre* viene

utilizzato sia per rivolgersi a uomini che donne: questo è un chiaro indizio di un grado avanzato di desemantizzazione e routinizzazione.

Anche per questa tipologia di SD si è ricorso alla presentazione tramite la *slide* sotto riportata (Figura 8):

4. DE INTERACCIÓN

FUNCIÓN: Llamam la atención de nuestro interlocutor

- Mira
- Oye
- ¿No?
- ¿Verdad?
- Hombre
- Vamos
- Anda

EJEMPLO

A: Mira, este móvil es tuyo, ¿no?

B: Sí, gracias. Oye, ¿dónde lo has encontrado?

Figura 8. *Marcadores discursivos de interacción*

Riflettendo sulla notevole frequenza e incidenza comunicativa di questi segnali discorsivi, gli studenti hanno acquisito una certa consapevolezza dell'alto uso di questi elementi anche nella propria lingua madre (l'italiano per la quasi totalità della classe): hanno, infatti, proposto alcuni esempi la cui funzione potesse combaciare con la classificazione proposta in lingua spagnola. Ad esempio, hanno segnalato come il *marcador discursivo de interacción hombre* ritrovi la medesima funzione in *raga*, molto utilizzato soprattutto tra i giovani; *por lo visto*, che ha lo scopo di presentare l'informazione in modo indiretto, corrisponde invece a *si vede che* o, infine, *por supuesto* e *certo* che vengono utilizzati per affermare un fatto come certo.

Successivamente ho proposto la visione di un breve video (<https://www.youtube.com/watch?v=-WNA6BpPjXE>) che potesse rispecchiare una situazione comunicativa concreta. La scelta di questo filmato, *Expresar opiniones en español*, facente parte della *Spanish Sitcom B1*, si deve al fatto che sia dedicato specificatamente ad apprendenti di spagnolo come lingua seconda che si trovano ad un livello B1; durante la riproduzione si apprende come esprimere opinioni,

concentrandosi sul lessico tipico dell'università, trattandosi quindi di un dialogo di parlato semi-spontaneo si ricorre all'impiego di molteplici SD. Si sottolinea dunque come la riproduzione di filmati si consideri la strategia migliore per lavorare con i SD. Durante la riproduzione in lingua spagnola, con sottotitoli della stessa lingua, i ragazzi avevano il compito di prendere nota dei vari SD per poi spiegare la relativa funzione. A conclusione dell'attività didattica, gli studenti hanno completato un breve test che potesse verificare l'efficacia della lezione svoltasi e il loro apprendimento che andremo poi ad analizzare nel capitolo 4.

1. Completa el texto con los marcadores discursivos adecuados



1. ¿no? 2. Según parece 3. Pues 4. Oye 5. Ya 6. Bueno

DANTE -- ¡Hola, Virgilio! ¿Cómo ha ido el día?

VIRGILIO -- _____ bastante ajetreado, ¿y tú?

DANTE -- Ni me lo preguntes. Horrible. He tenido un día de perros.

VIRGILIO - _____, ¡un poco de respeto!

DANTE -- Lo siento, es que me encanta esta expresión.

VIRGILIO -- _____, ¿qué te ha pasado?

DANTE -- Cuando me he despertado esta mañana ya no había nadie en casa. _____ se habían ido muy temprano a trabajar.

VIRGILIO -- _____, pero eso es algo normal, _____

Capitolo 4

RISULTATI DELLA RICERCA

In questo capitolo analizzeremo i risultati ottenuti durante l'esperienza glottodidattica avvenuta in aula, con particolare riferimento ai due momenti di raccolta dei dati da parte degli studenti: la tabella sulle loro conoscenze pregresse di alcuni SD spagnoli e la verifica finale, ossia l'esercizio di *fill in the gaps* presentato nel capitolo 3. Dapprima vedremo il resoconto specifico di ogni attività proposta per poi avere una visione generale e conclusiva dell'efficacia della lezione e dei suoi risultati.

4.1 ANALISI DEI DATI: LE CONOSCENZE PREGRESSE SUI SEGNALI DISCORSIVI

I dati desunti dalla compilazione della tabella da parte dei 14 informanti, relativa alla conoscenza e frequenza d'uso di alcuni SD (Figura 3, capitolo 3), ha mostrato un risultato abbastanza omogeneo delle risposte da parte degli apprendenti. Ciò è in linea con le attese, visto che si trattava di un campione molto omogeneo (un gruppo classe) e suggerisce un buon grado di concentrazione e impegno da parte degli studenti nello svolgimento dell'esercizio. Ricordiamo che i SD presi in esame erano *hombre, anda, pues, vamos, bueno, claro, vale* e *oye* (questi erano stati estrapolati dopo la lettura del dialogo 2). Fornisco innanzitutto un'analisi quantitativa dei risultati, sintetizzati in primo luogo tramite il Grafico 1.

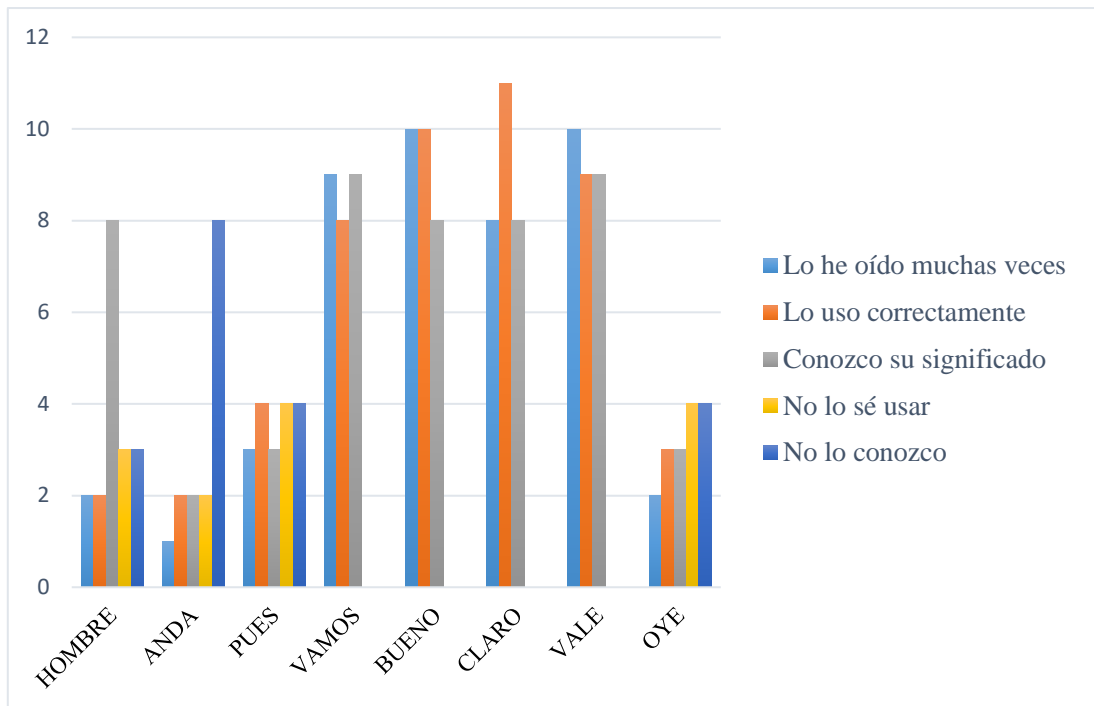


Grafico 1. Uso e conoscenza di alcuni SD spagnoli nel gruppo di apprendenti

Dal grafico si desume come la maggior parte degli apprendenti abbiano affermato di conoscere sia il significato che il corretto utilizzo dei SD *vamos*, *bueno*, *claro* e *vale*. Questi ultimi, infatti, risultano essere molto presenti nel parlato ma al contempo anche nello scritto di tipo più informale (pensiamo ad esempio alla messaggistica istantanea tramite social network o comunicazione mediata dal computer in genere, come le email).

Il SD che è invece caratterizzato da una minor conoscenza è *oye*: solamente il 15% della classe ha affermato di usarlo correttamente, mentre la restante porzione del gruppo classe ha dichiarato di non conoscere e di non sapere utilizzare il SD in questione. Situazione analoga si riscontra con *anda*, infatti oltre il 70% degli informanti afferma di non averlo mai sentito.

Dall'analisi dei dati è emerso che la maggior parte degli studenti è a conoscenza della traduzione letterale di *hombre* ma non riconosce la sua funzione come SD. Questo è un caso interessante che mostra come forme polifunzionali possano essere usate con significato proposizionale e procedurale: fa parte della competenza pragmatica, però, saperle adoperare con quest'ultima funzione. *Pues* è stato il SD che ha ricevuto le opinioni più contrastanti: non si riscontra una percentuale netta che ci possa far identificare il SD come conosciuto e ben utilizzato, o viceversa.

I SD più conosciuti ed utilizzati dagli informanti del mio esperimento risultano quindi *vamos, bueno, claro e vale*; al contrario *pues, anda e oye* quelli meno noti. È interessante notare che la maggior parte dei risultati combacia con i dati di frequenza di questi SD estrapolati dal corpus CREA, che riporto di seguito:

1. *Pues*: 82.322 occorrenze in 17.768 documenti
2. *Hombre*: 80.391 occorrenze in 15.058 documenti
3. *Claro*: 32.098 occorrenze in 12.369 documenti
4. *Bueno*: 30.150 occorrenze in 7.650 documenti
5. *Vamos*: 24.212 occorrenze in 6.899 documenti
6. *Vale*: 7.847 occorrenze in 3.835 documenti
7. *Oye*: 4.152 occorrenze in 1.383 documenti
8. *Anda*: 121 occorrenze in 43 documenti

I criteri di ricerca che ho utilizzato per estrapolare i dati prevedono l'inclusione di tutta l'area geografica *de habla hispana* senza la specifica del tipo di testo (sia orale che scritto) e del tema. Si afferma quindi un'alta percentuale di frequenza di *pues, claro e hombre* ed una nettamente scarsa, a paragone con le altre, di *anda*; ricordiamo, tuttavia, che il criterio di ricerca non permette la selezione di utilizzo esclusivo come *segnale discorsivo* e quindi ad esempio il forte utilizzo di *hombre* si deve al suo impiego come sostantivo e, seguendo lo stesso criterio, *pues* che viene utilizzato come congiunzione causale.

Allo stesso modo, anche i dati elaborati tramite il CORPES XXI, di stampo più recente, evidenziano proporzionalmente e per la maggiore simili percentuali di frequenza; in questo caso si è cercato di raffinare l'indagine e, quindi, pur non essendoci la possibilità di isolare la ricerca per "segnale discorsivo" si è scelto di porre una virgola successiva al SD con il fine di escludere il più possibile gli usi diversi da SD. Guardiamo nel dettaglio:

1. *Bueno*: 33.593 occorrenze in 8.858 documenti
2. *Claro*: 19.383 occorrenze in 8.475 documenti
3. *Hombre*: 15.679 occorrenze in 6.915 documenti
4. *Pues*: 13.942 occorrenze in 6.370 documenti
5. *Vamos*: 5.516 occorrenze in 2.361 documenti
6. *Oye*: 3.988 occorrenze in 1.496 documenti

7. *Vale*: 2.481 occorrenze in 1.040 documenti

8. *Anda*: 2.243 occorrenze in 965 documenti

È utile segnalare che i corpora lemmatizzano le parole per la propria categoria grammaticale e sintattica, dunque, la funzione pragmatica è riscontrabile solamente nel caso in cui si elaborino le migliaia di esempi singolarmente.

Questo confronto, per quanto non raffinato, è interessante perché suggerisce il fondamentale apporto della frequenza nell'*input* nell'acquisizione di una forma o struttura linguistica; tendenza generale che pare confermata anche per quanto riguarda lo sviluppo di competenze di tipo pragmatico. Chini (2011) evidenzia l'importanza di far leva sul *noticing* soprattutto in contesti comunicativi, nei quali vi è una forte percentuale di frequenza nell'*input* che deve essere reso ricco, coinvolgente, interazionale e comprensibile. Soprattutto durante l'acquisizione di una lingua non materna, ancor di più durante l'acquisizione di aspetti inerenti la dimensione pragmatica, è fortemente consigliata l'alta frequenza nell'*input*, il meno possibile controllato, per raggiungere un'effettiva competenza comunicativa.

4.2 ANALISI DEI DATI: L'INDIVIDUAZIONE DI SEGNALI DISCORSIVI IN UN TESTO ORALE

Per elaborare una riflessione linguistica, con un approccio di tipo comunicativo, è necessario dedicare parte della lezione ad attività interattive che possano coinvolgere l'apprendente e far sì che quest'ultimo sviluppi la competenza pragmatica e diventi consapevole della complessità, variabilità e dipendenza dell'uso della lingua in funzione di un particolare contesto comunicativo. Si è quindi deciso, verso la fine della lezione, dopo la spiegazione teorica, di riprodurre un breve video della durata di 4 minuti e 20 secondi. Questa si è rivelata una strategia molto efficace, perché i ragazzi possono intenderlo come un momento di svago – si allenta infatti la concentrazione richiesta dalla spiegazione frontale – ma al contempo molto utile all'apprendimento. Questa particolare attività didattica, infatti, è fortemente consigliata quando si lavora in ambito pragmatico poiché rispecchia verosimilmente la spontaneità del parlato dialogico e aiuta l'apprendente a verificare la presenza di questa componente negli scambi comunicativi reali.

Gli alunni avevano il compito di annotare i SD che percepivano durante la riproduzione del video per poi spiegarne la funzione. Questo obiettivo è risultato facilmente portato a termine vista la presenza di sottotitoli, il livello di complessità linguistica specificamente pensata per la comprensione da parte di apprendenti di livello B1 e la spiegazione teorica precedentemente esposta. Una volta terminata la riproduzione, nel corso di una sorta di *debate en clase* i ragazzi hanno evidenziato la presenza dei SD *claro, bueno, sí, ¿no?, ya, ¿no crees?, mira, es verdad*. Spiegando la funzione da loro svolta nello scambio comunicativo si è sottolineato come la maggior parte dei SD sia *de interacción*, arrivando, quindi, alla conclusione che questa tipologia è quella maggiormente impiegata durante la comunicazione dialogica orale, come appunto affermato da Bazzanella (2010).

4.3 ANALISI DEI DATI: LA VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

Durante la parte conclusiva della lezione si è scelto di svolgere un test di verifica, nello specifico un esercizio di completamento di un dialogo riportato in forma scritta senza averlo ascoltato oralmente. Su un massimo di sei risposte esatte solamente una persona ha totalizzato il punteggio più alto, mentre il 35% ha raggiunto la sufficienza, ossia 4 risposte esatte, e il 50% ha totalizzato tre risposte esatte su sei. Guardiamo ora nel dettaglio (Grafico 2) le inadeguatezze commesse dagli apprendenti relative ai SD *¿no?, según parece, pues, ya, oye e bueno*.

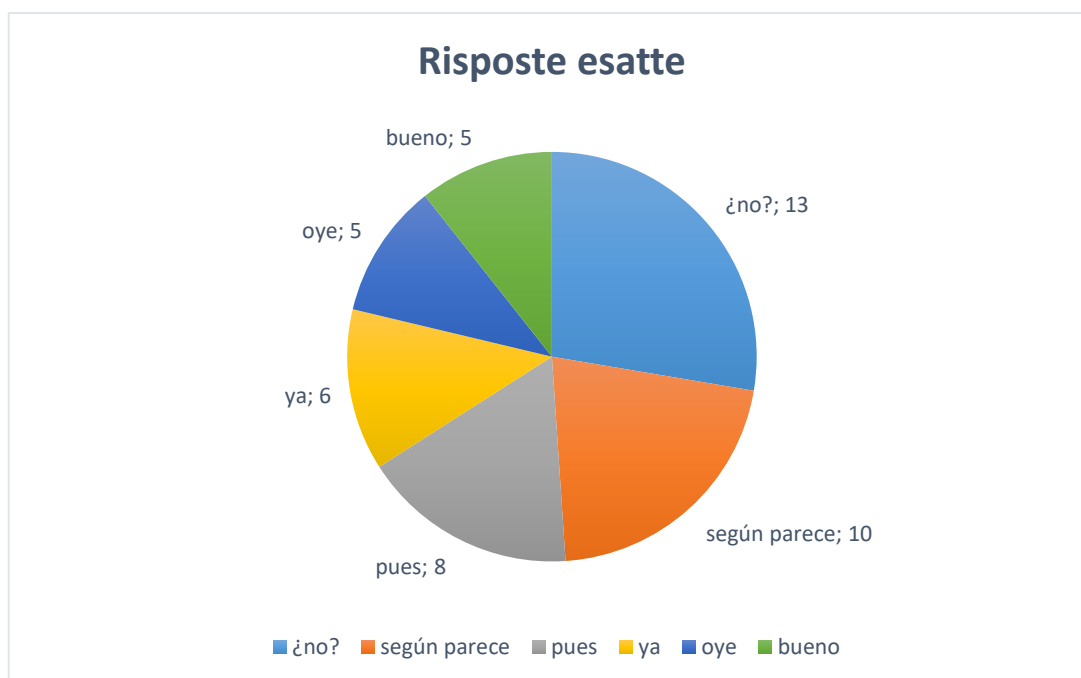


Grafico 2. Risposte esatte

Si riscontrano poche inadeguatezze nell'utilizzo di *¿no?*, solamente una persona ha dato una risposta errata, e *según parece*, su 14 persone, 10 hanno posizionato il SD nel giusto *gap*. Questi ultimi vengono facilmente riconosciuti e la loro posizione viene, senza sforzo, riscontrata nel dialogo riportato.

Per quanto riguarda *pues*, il 64% degli informanti ha dato la risposta esatta, risultato che combacia con quanto ottenuto dalla tabella di uso e conoscenza dei SD, effettivamente non si era evidenziato un punteggio tale da considerarlo come conosciuto e ben utilizzato, o viceversa, ciò nonostante il risultato è incoraggiante. Il SD *ya* ha creato problemi per la maggior parte della classe: infatti su 14 alunni solamente 6 hanno dato risposta esatta, collocandolo nell'adeguata posizione. Si ricorda che il SD in questione viene impiegato *para denotar que se recuerda algo o que se cae en ello, o que no se hace caso de lo que se dice* (RAE), infatti la sua posizione nel test finale sta proprio ad indicare il fatto che l'interlocutore afferma di ricordare quando appena enunciato.

Infine, si evidenzia una particolare problematicità nella scelta di posizione tra *bueno* e *oye* (entrambi vengono posizionati in maniera adeguata solamente da 5 apprendenti): infatti, durante la correzione del test ho notato che la maggior parte dei ragazzi ha scambiato i due SD seppure questi, all'interno del testo, svolgano funzioni differenti: infatti *oye* viene utilizzato per appellarsi all'interlocutore e far sì che presti attenzione

a ciò che si enuncerà, mentre *bueno* viene impiegato per prendere il turno di parola; il fatto che entrambi si trovino in posizione iniziale può aver fatto sì che i ragazzi non abbiano colto le diverse sfumature dei due SD e quindi abbiano compiuto un'inadeguatezza pragmatica, questo si aggiunge al fatto che nella tabella di frequenza e uso dall'analisi dei risultati si è concluso che *oye* fosse il SD meno conosciuto.

4.4 ANALISI CONCLUSIVA DEI DATI

La classe, inclusa la docente di ruolo, una volta terminata la lezione, ha espresso un feedback positivo sull'attività didattica promossa, sottolineando l'importanza della dimensione pragmatica nell'acquisizione di una lingua straniera. Analizzando i dati ottenuti in maniera globale si riscontra un buon livello degli apprendenti relativo a un B1 del CQER e considerando questa particolare unità didattica come prima esperienza per la maggior parte degli apprendenti anche i risultati del test finale rispecchiano l'efficacia della lezione. Si concorda sul fatto che l'input pragmatico è stato breve ma sicuramente preparatorio per una conoscenza sempre più ampia dei SD che forse, inconsciamente, già utilizzavano. Si è infatti dato un nome a quelle particolari strategie comunicative che venivano impiegate senza rendersene conto e si è portato alla riflessione delle tali.

Visto il poco tempo a disposizione e le particolari problematiche relative al drammatico contesto sanitario emergenziale del momento, si è riuscito a svolgere la lezione in un ambiente sereno che potesse mettere gli apprendenti a loro agio, liberi di esprimere le loro riflessioni circa l'importanza dei SD. Di particolare coinvolgimento sono state le attività didattiche inerenti al *debate en clase*, all'analisi contrastiva tra SD in spagnolo e italiano e all'esercizio di ascolto e visione del video proposto. L'immersione in un nuovo input è stata accolta in maniera positiva da gran parte della classe con curiosità e attenzione.

Tra i SD *de evidencia* quello più conosciuto e ben utilizzato risulta *claro*; per quanto riguarda quelli *de relleno*, si denota un buon uso di *bueno* e *pues*; tra quelli denominati come *fuelle del mensaje* spicca tra tutti l'utilizzo di *según parece* ed infine, tra quelli *de interacción vamos* e *¿no?*. Con una visione generale la tipologia più conosciuta tra gli apprendenti risulta quella con funzione interazionale che viene impiegata per la maggiore soprattutto nel parlato spontaneo.

I risultati globali dell'unità didattica proposta rispecchiamo un buon punto di partenza che con la dovuta attenzione porterà i ragazzi sempre più vicino al cosiddetto *saper fare con la lingua*.

Capitolo 5

CONCLUSIONI

L'erogazione dell'unità didattica proposta in aula ha evidenziato l'efficacia sia dell'insegnamento che dell'apprendimento dei SD. Si ricorda che l'esperienza è da considerarsi molto breve e preparatoria per un lavoro più completo e prolungato nel tempo che miri all'acquisizione di tale competenza pragmatica. L'efficacia della lezione si riscontra grazie all'attitudine positiva dei ragazzi verso il nuovo topic, i risultati soddisfacenti dei test - considerati i 45 minuti di immersione all'input - e la predisposizione favorevole della docente di ruolo.

Questo elaborato vuole essere, nel suo piccolo, un primo passo, sulla base di altri recenti studi più specializzati, verso l'integrazione esplicita dei SD nell'acquisizione di una lingua straniera. Si nota, infatti, con l'analisi elaborata sui 4 manuali di spagnolo e lo studio effettuato da Gallina (2018), come spiegato nel capitolo 2 di questa tesi, un richiamo ad alcuni SD durante le unità proposte nei vari programmi ma molto raramente si ritrovano attività *ad hoc* focalizzate su questi aspetti pragmatici. Di conseguenza, in tali casi sarà il docente che sceglierà se focalizzare una più particolare attenzione verso i SD, al contrario, nel caso in cui la presenza di tali attività fosse evidente ed integrata, l'insegnamento e l'apprendimento dei SD risulterebbe più efficace e presente nella fase di acquisizione della lingua meta.

Le caratteristiche comunicative dei SD li caratterizzano come elementi molto complessi sia da imparare che da insegnare ma essenziali nello sviluppo di un intero evento comunicativo. Di conseguenza, le molteplici difficoltà che sono state evidenziate circa l'insegnamento dei SD, fanno sì che dedicare specifiche attività didattiche verso di essi sia più facile a dirsi che a farsi, considerando la

polifunzionalità, la stretta dipendenza allo specifico contesto comunicativo e l'eterogeneità categoriale tipica dei SD. Tuttavia, vista la loro forte percentuale di frequenza durante gli scambi comunicativi, soprattutto nel parlato, non si può non prestare una particolare attenzione verso di essi.

I madrelinguisti esprimono il valore pragmatico dei SD in modo spontaneo; al contrario, ciò risulta particolarmente problematico per chi sta imparando una lingua straniera, soprattutto se a un livello basilico. Di conseguenza, incorporare riflessioni pragmatiche alle competenze grammaticali e lessicali risulta davvero soddisfacente e fruttifero.

Lo scopo, quindi, della mia ricerca applicata, raccolta in questo elaborato, è quello di contribuire ad una sempre più maggior comprensione dell'importanza della dimensione pragmatica nell'acquisizione di una lingua non materna; alla luce del recente interesse verso l'insegnamento dei SD e le relative strategie utili alla sua realizzazione che hanno permesso uno studio sempre più approfondito.

Una strategia che è stata evidenziata da Nigoević & Sučić (2011), impiegata da apprendenti di una lingua straniera che non ricorrono all'utilizzo di SD è quella della ripetizione che può svolgere la medesima funzione di alcuni SD come ad esempio riempire le pause, mantenere o prendere il turno di parola. Tuttavia per chi non possiede una buona padronanza della lingua seconda che a volte può, di conseguenza, anche evidenziare una scarsa conoscenza dei SD, soprattutto nel parlato quotidiano, riscontra delle limitazioni durante lo scambio interazionale.

Tramite questa ricerca non si è voluto rilevare assenze o limiti nei testi in senso negativo ma si è cercato di capire il perché di questo interesse solamente recente e le varie problematiche inerenti il suo insegnamento e apprendimento. Come si è consapevoli dei limiti di questa ricerca allo stesso modo si è convinti dell'efficacia di questa particolare dimensione pragmatica nell'acquisizione della lingua meta. In uno studio specializzato, portato avanti da Pernas, Gillani, Cacchione e Gruppo A.Ma.Dis. (2011) si è sottolineato l'importanza della presentazione dei SD nel più ampio e autentico contesto possibile, di conseguenza l'approccio più pertinente si ritrova nell'*approccio orientato all'azione* con un forte coinvolgimento dell'apprendente; una partecipazione personale da intendere in più sensi, ossia, *intellettuale, manipolativa, corporea, affettiva e utilitaristica* (Pernas, Gillani, Cacchione 2011: 132) con un

massimo grado di coinvolgimento per le attività più creative, come ad esempio *role play* oppure lettura o ascolto di dialoghi preparati o spontanei, ed uno minore durante la presentazione e fase teorica. Nel corso dell'esperimento, verificato in aula, si è dunque proposta una fase di scoperta del topic, una di spiegazione teorica, una più interattiva che coinvolgesse gli apprendenti e, infine, una di verifica, il tutto integrato da momenti di *debate en clase* con il duplice obiettivo di verifica dell'apprendimento e del parlato spontaneo.

Arrivati alla fine di questo elaborato, si conclude affermando l'importanza dell'insegnamento e apprendimento dei SD, uno dei tanti aspetti pragmatici utili al raggiungimento del *saper fare con la lingua*.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, Paolo E. 2015. *La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento*. *EL.LE* vol. 4 num. 1, pp. 1-20
- Bazzanella, Carla. 1995. I segnali discorsivi. In Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti, (a cura di). *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, Bologna, Il Mulino, pp. 225-257.
- Bazzanella, Carla. 2006. Discourse markers in Italian: towards a 'compositional' meaning. In Kerstin Fisher (ed.), *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, pp. 449-464.
- Bazzanella, Carla. 2010. I segnali discorsivi. In Giampaolo Salvi & Lorenzo Renzi (a cura di), *Grammatica dell'italiano antico*. Bologna: Il Mulino, pp. 1339-1357.
- Ceković, Nevena. 2018. Segnali discorsivi in classe di italiano LS: uno sguardo dalla parte del docente e dell'apprendente. *Italiano a stranieri* 25: 16-20.
- Chini, Marina. 2011. *Qualche riflessione sulla didattica di L2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale*. *Italiano LinguaDue* 2, pp. 1-22
- Degand, Liesbeth. 2014. So very fast very fast then: discourse markers at left and right periphery in spoken French. In Kate Beeching & Ulrich Detges (eds), *Discourse functions at the left and right periphery*. Leida: Brill, pp. 151-178.
- Ghezzi, Chiara & Piera Molinelli. 2015. Segnali allocutivi di richiamo: percorsi pragmatici e sviluppi diacronici tra latino e italiano. *Cuadernos de Filología Italiana* 22: 21-47.
- Gallina, Francesca. 2018. I segnali discorsivi nelle pratiche didattiche dell'italiano a stranieri. *Italiano a stranieri* 25:11-15.
- Félix-Brasdefer, J.César. 2018. *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. New York: Routledge.
- Jafrancesco, Elisabetta. 2018. Acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2 da parte di studenti universitari: aspetti metodologici. *Italiano a stranieri* 25: 3-10.

- Jiménez, Diego & Maina Maza & Joanna Milewska & Juan Pablo Mora. 2016. *Aplicación de la pragmática en clase. Propuesta para enseñar las disculpas en lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera*. DOBLELE.
- Martín Zorraquino, María Antonia & José Portolés Lázaro. 1999. Los marcadores del discurso. In Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: EspasaCalpe, pp. 4051-4213.
- Mascherpa, Eugenia. 2016. I segnali discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 119-140.
- Molinelli, Piera. 2018. Different sensitivity to variation and change: Italian pragmatic marker *dai* vs. discourse marker *allora*. In Pons Bordería, Salvador & Óscar Loureda Lamas (eds.), *Beyond Grammaticalization and Discourse Markers: new issues in the study of language change*. Leida: Brill, pp. 271-303.
- Nigoević, Magdalena & Patricia Sučić. 2011. Competenza pragmatica in italiano l2: l'uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati. *Italiano LinguaDue* 2: 94-114.
- Nuzzo, Elena. 2011. L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali. In Rossella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli & Ada Valentini (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*. Perugia: Guerra Edizioni, pp. 139-155.
- Nuzzo, Elena & Phyllisienne Gauci. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci editore.
- Pernas, Paloma, Eugenio Gillani, Annamaria Cacchione, Gruppo A.Ma.Dis. 2011. Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale. *Italiano LinguaDue* 1: 65-138.
- Pons Bordería, Salvador. 2006. A functional approach to discourse markers. In Fisher, Kristin (eds), *Approches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, pp. 77-99.
- Pons Bordería, Salvador & Ana Belén Llopis Cardona. 2020. *Discourse markers in Spanish*. New York: Routledge.

- Pons Bordería, Salvador & Óscar Loureda Lamas. 2018. *Beyond Grammaticalization and Discourse Markers: new issues in the study of language change*. Leida: Brill.
- Richards, Jack C & Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching, second edition*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C & Theodore S. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sansò, Andrea. 2020. *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci editore.
- Schiffrin, Deborah. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sessarego, Cecilia, 2020. *Advances in L2 Spanish pragmatics classroom instruction*. Londra: Routledge.
- Thomas, Jenny. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics* 4(2): 91-112.

SITOGRAFIA

Banca Dati dell'Italiano Parlato, Corpus LIP <http://badip.uni-graz.at> consultato nei mesi di luglio-agosto-settembre 2021.

Corpus Val.Es.Co 2.1 <http://www.valesco.es> consultato nei mesi di luglio-agosto-settembre 2021.

Diccionario de Partículas Discursivas del Español <http://dpde.es> consultato nei mesi di luglio-agosto-settembre 2021.

Enciclopedia dell'Italiano – Treccani <http://www.treccani.it> consultato nei mesi di maggio-agosto-settembre 2021.

Marcadores discursivos o conectores del discurso. ProfeDeELE <http://www.profedelee.es> consultato nei mesi di aprile-maggio-settembre 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> consultato nei mesi di agosto-settembre 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del español del Siglo XXI*. <http://www.rae.es> consultato nei mesi di agosto-settembre 2021.

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo elaborato, desidero dedicare questo spazio a tutte le persone che mi sono state vicine durante la mia carriera universitaria.

In primis vorrei ringraziare la mia relatrice, la Prof.ssa Chiara Fedriani, che così come con la tesi triennale, ha saputo guidarmi, suggerirmi e supportarmi passo dopo passo con la sua infinita disponibilità. Un sentito ringraziamento anche alla mia correlatrice, la Prof.ssa Ana Lourdes De Hériz, per i suoi indispensabili e preziosi consigli.

Ringrazio di cuore la Prof.ssa Alice Gurrieri che ha permesso l'erogazione della lezione in presenza e mi ha accompagnato durante l'esperienza in aula. Grazie agli alunni della terza dell'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore Duchessa di Galliera che sono diventati i protagonisti della mia ricerca.

Non posso non menzionare la mia famiglia e in particolar modo i miei genitori, grazie ai quali ho potuto intraprendere questo percorso. Mi siete sempre stati accanto con costante supporto e affetto, senza di voi tutto questo non sarebbe stato possibile.

Una dedica speciale ai miei amici, in particolar modo Alberto, Elena, Federica e Greta e le compagne di università, Carolina, Clara e Alexandra per avermi sempre incoraggiato e supportato. Grazie per tutti i momenti di spensieratezza e per il vostro costante appoggio e affetto.