

Volume 4, Issue 1, July 2017

EJournALL

**EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics and Languages**

www.e-journall.org

EJournal

EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics
and Languages

Volume 4, Issue 1, July 2017 pages i-71

Copyright © 2017

This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License.

ISSN 2376-905X

DOI <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.6>

Editors in Chief

Laura Di Ferrante | Elisa Gironzetti

Associate Editor

Katie A. Bernstein

Editorial Team

Co-Editors in Chief Laura Di Ferrante
Elisa Gironzetti

Università degli studi Roma Tre, Italia
University of Maryland, USA

Associate Editor Katie A. Bernstein

Arizona State University, USA

Board Laura Alba-Juez

Lucía Aranda

Janice Aski

Salvatore Attardo

Sonia Bailini

Paolo Balboni

Nancy Bell

Flavia Belpoliti

Diana Boxer

Hugo Bowles

Antonio Briz

Steven Brown

Maria Vittoria Calvi

Richard Cauldwell

Rubén Chacón-Beltrán

Marina Chini

Viviana Cortés

Lidia Costamagna

Eric Friginal

Giuliana Garzone

Carlo Guastalla

Joaquim Llisterri

Okim Kang

Francisco Matte Bon

Javier Muñoz-Basols

Amanda Murphy

Xose A. Padilla

Susana Pastor Cesteros

Lucy Pickering

Maria Elena Placencia

Diana Popa

Elisabetta Santoro

Israel Sanz-Sánchez

Laurel Stvan

Ron Thompson

Paolo Torresan

Eduardo Urios-Aparisi

Graciela E. Vázquez Costabeber

Massimo Vedovelli

Veronica Vegna

Miriam Voghera

Manuela Wagner

UNED, España

University of Hawaii, USA

The Ohio State University, USA

Texas A&M University—Commerce, USA

Università Cattolica di Milano, Italia

Università Ca' Foscari, Italia

Washington State University, USA

Texas A&M University—Commerce, USA

University of Florida, USA

University of Rome Tor Vergata, Italia

Universidad de Valencia, España

Youngstown State University, USA

Università degli Studi di Milano, Italia

Speech in Action, UK

UNED, España

Università degli Studi di Pavia, Italia

Georgia State University, USA

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Georgia State University, USA

Università degli Studi di Milano, Italia

Alma Edizioni, Italia

Universitat Autònoma de Barcelona, España

Northern Arizona University, USA

Università degli Studi Internazionali di Roma, Italia

University of Oxford, UK

Università Cattolica di Milano, Italia

Universidad de Alicante, España

Universidad de Alicante, España

Texas A&M University—Commerce, USA

Birkbeck, University of London, UK

Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România

Universidade de São Paulo, Brasil

West Chester University, USA

University of Texas at Arlington, USA

Brock University, Canada

Alma Edizioni, Italia

University of Connecticut, USA

Freie Universität Berlin, Bundesrepublik Deutschland

Università per Stranieri di Siena, Italia

The University of Chicago, USA

Università degli Studi di Salerno, Italia

University of Connecticut, USA

Coordinators Manuel José Aguilar Ruiz

Valeria Buttini

Emily Linares

Consuelo Valentina Riso

Communication Staff Shigehito Menjo

Roberta Vassallo

**Community Manager
and Graphic Designer** Mónica Hidalgo Martín

Translators Kathryn Baecht

and Proofreaders Ombretta Bassani

Monica Rita Bedana

Cynthia Berger

Silvia Bernabei

Margherita Berti

Marilisa Birello

Massimiliano Bonatto

Emilio Ceruti

Geoffrey Clegg

Vinicio Corrias

Nabiha El Khatib

Cristina Gadaleta

Rocio García Romero

David Giménez Folqués

Beth Hepford

Sara Kangas

Bill Lancaster

Giuseppe Maugeri

Viviana Mirabile

Alberto Miras Fernández

Marta Pilar Montañez Mesas

Luca Morazzano

Angela Mura

Beatriz Tapiador

Weihua Zhu

**All the articles in this issue underwent double blind peer review processes.
We thank the anonymous reviewers who contributed to the quality of this issue.**

Table of contents

Articles	Implementing concept-based instruction in the heritage language classroom: A pedagogical proposal Próspero N. García	1-19
	Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera Juan Carlos Casañ Núñez	20-39
	L'acquisizione dell'imperativo in italiano L2: analisi di un corpus di apprendenti anglofoni Borbála Samu	40-61
Reviews	Trovato, Giuseppe (2016). Mediación lingüística y enseñanza de español/LE. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros. Nieves Mendizábal De La Cruz	62-64
	Bailini, Sonia (2016). La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles. Milano: LED. Floriana Di Gesù	65-68
	Diadori, Pierangela (2015). Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero. Firenze, Italia: Le Monnier – Mondadori. Alessandra Olevano	69-71

Implementing concept-based instruction in the heritage language classroom: A pedagogical proposal

PRÓSPERO N. GARCÍA*
Rutgers University, Camden

Received 31 January 2017; received in revised form 31 May 2017; accepted 7 June 2017

ABSTRACT

EN Framed within a Sociocultural Theory of Mind approach to Second Language Learning and Development (Lantolf & Poehner, 2014), this article presents a pedagogical proposal for implementing concept-based instruction (C-BI) in the Spanish heritage language (HL) classroom in order to promote the development and internalization of the grammatical concept of aspect. Although aspect has been found to be particularly troublesome for heritage language learners (Montrul, 2009; Silva-Corvalán, 1994), few studies have focused on teaching conceptual development of verbal aspect in the HL classroom. This paper contributes to filling this gap by proposing an innovative pedagogical design aimed at providing HL students with the opportunity to generate and transform a conceptual understanding of aspect through conscious interaction in significant, coherent, and systematic ways.

Key words: CONCEPT-BASED INSTRUCTION, ASPECT, HERITAGE LANGUAGE LEARNERS, SPANISH, SOCIOCULTURAL THEORY

ES Enmarcado dentro de la teoría sociocultural de la mente aplicada al desarrollo y aprendizaje de segundas lenguas (Lantolf y Poehner, 2014), este artículo expone una propuesta pedagógica dirigida a la implementación de la instrucción basada en conceptos (C-BI, por sus siglas en inglés) en el aula de español como lengua de herencia (español LH), con el fin de promover el desarrollo e interiorización conceptual del aspecto gramatical. Aunque se ha comprobado que el aspecto entraña una especial dificultad en los aprendices de LH (Montrul 2009; Silva-Corvalán, 1994), no hay, por el momento, propuestas específicas sobre cómo enseñar a desarrollar conceptualmente el aspecto verbal en el aula de LH. El presente trabajo contribuye a llenar este vacío, proponiendo un diseño pedagógico innovador, enfocado en proporcionar a los aprendices de LH la oportunidad de desarrollar y transformar su comprensión del aspecto verbal a través de una interacción consciente y significativa con el concepto y una presentación del concepto coherente y sistemática.

Palabras clave: INSTRUCCIÓN CONCEPTUAL, ASPECTO, APRENDICES DE LENGUA DE HERENCIA, ESPAÑOL, TEORÍA SOCIOCULTURAL

IT Questo articolo si inquadra all'interno della teoria socioculturale della mente in relazione all'acquisizione della seconda lingua (Lantolf & Poehner, 2014). Il lavoro presenta una proposta pedagogica per l'impiego dell'Insegnamento basato su concetti (C-BI) nell'ambito della classe di spagnolo come lingua ereditaria (SLE), al fine di promuovere lo sviluppo ed internalizzazione del concetto grammaticale dell'aspetto verbale. Sebbene si è visto che l'aspetto verbale è particolarmente difficile per studenti di SLE (Montrul, 2009; Silva-Corvalán, 1994), scarseggiano studi che si concentrino sull'insegnamento dello sviluppo concettuale dell'aspetto verbale nella classe di SLE. Questo testo contribuisce a colmare questa lacuna proponendo un innovativo disegno pedagogico volto a fornire agli studenti di SLE l'opportunità di generare e trasformare una comprensione concettuale dell'aspetto verbale attraverso la comunicazione consapevole in modi significativi, coerenti e sistematici.

Parole chiave: INSEGNAMENTO BASATO SU CONCETTI, ASPETTO VERBALE, STUDENTI DI LINGUE EREDITARIE, SPAGNOLO, TEORIA SOCIOCULTURALE

* Contact: pg289@camden.rutgers.edu

1. Introduction

The number of Spanish speakers in the United States has grown exponentially in the past 20 years. According to the latest American Community Survey, 13.1% of the country's population speaks Spanish at home, making it the most popular non-English language among people aged 5 or older (US Census Bureau, 2014). In the face of this reality, American higher education has slowly adopted a series of measures to promote the integration of heritage bilinguals in college classrooms across the country (for a comprehensive overview, see Fairclough & Beaudrie, 2016). What started as the implementation of remedial courses for Spanish-speaking students more than 30 years ago (Valdés, 1997) has gradually evolved into the creation of programs with elaborated curriculum guidelines and learning objectives geared toward heritage language learners (HLLs), defined as "individuals . . . who are raised in homes where a non-English language is spoken, (or who) speak or merely understand the HL, and are to some degree bilingual in English and the HL" (Valdés, 2001, pp. 37-38).

One of the most significant changes to take place in this setting was the understanding that the psychological and linguistic processes behind heritage language (HL) acquisition differ in some ways from those operating in second language (L2) acquisition (Montrul, 2002, 2009, 2011; Valdés, 2005). This reconceptualization of heritage language learners brought about the transformation of one-size-fits-all models to meet the needs of this highly diverse student body (Beaudrie, 2011). If we consider Valdés's definition of HLL, given at the end of the previous paragraph, it is easy to see that HLLs constitute a very heterogeneous community, comprised of learners with varying degrees of proficiency and literacy in the heritage language. As Carreira (2012) pointed out, the interaction of students' diverse linguistic profiles with socioaffective factors (i.e. level of identification with the Latino community or confidence regarding their linguistic abilities) calls for a differentiated approach to language teaching.

In this paper, I present a pedagogical sequence for implementing concept-based instruction (C-BI) in the heritage language classroom, and I argue that the adoption of this model provides instructors with the framework needed to effectively promote HLL's cognitive and linguistic development through meaningful, transformative activity. Within this conceptual approach, the implementation of different instructional tools and activities—such as written and oral reflections (verbalizations), visual models, and communicative scenarios—creates opportunities for heritage learners to understand complex categories of meaning through conscious and contextualized manipulation of concepts (García, in press).

2. Understanding Spanish heritage language learners

The growing number of heritage speakers (HS) who enroll in Spanish classes looking to improve their knowledge of the heritage language raises the question of whether their grammars and linguistic experience are comparable to those of L2 learners. Montrul (2012) argues that beyond differing age of onset of bilingualism, variations in HL and L2 learners' settings of initial acquisition (naturalistic vs. instructed), modes of input (aural vs. aural and written), and frequency of input (more vs. less activation) make the groups fundamentally different. Additionally, unlike their L2 counterparts, HS generally undergo a certain degree of attrition and reanalysis in their home language due to a wide range of factors, including incomplete acquisition (Montrul, 2011), low levels of literacy (Pascual y Cabo & Rothman, 2012), and lack of activation of the heritage language (Putnam & Sánchez, 2013). Prolonged contact with the majority language (English, in the United States) from an early age is also likely to modulate HS' control of certain grammatical properties in the home language (Montrul, 2011; Pascual y Cabo & Rothman, 2012; Putnam & Sánchez, 2013). Aspectual contrasts—the focus of this proposal—are particularly problematic in the case of HL grammar, as they are believed to be mastered around the ages of 6;0-7;0 in monolingual speakers (Montrul, 2002), the time when HS begin schooling in English and often undergo a shift in language dominance (i.e. from Spanish to English). If schooling is not also provided in the HL, reduced input and decreased use of Spanish can prompt a reanalysis of preterite/imperfect contrasts, following English-like patterns in which the preterite assumes two aspectual values: [±perfective] (Montrul, 2002, 2009, 2011; see section 4.1 for more details).

2.1. General approaches to teaching and evaluating HLLs in the Spanish classroom

Given the differences between HS and L2 learner grammars, the teaching of HLLs should involve the adoption of specialized techniques that take into consideration the affective and linguistic needs of this group of students. The field of Spanish heritage language (SHL) education has traditionally focused on two key areas of the HL classroom: the implementation of fair assessment tools capable of evaluating such a heterogeneous

student population and the development of effective instructional methods dedicated to the teaching of grammar and other aspects of language. Regarding the former, Beaudrie (2012, 2016) and Potowski and Carreira (2004) propose that placement exams and classroom assessments should be as individualized and as flexible as possible. As Carreira (2012) showed, this can be achieved by setting up ongoing formative assessments throughout the semester, which allow for close monitoring of HLL's progress and the adaptation of classroom practices to better suit their needs. Regarding instructional methods, the pioneering investigations of Montrul and Bowles (2010) and Potowski, Jegerski, and Morgan-Short (2009) tackled the difficult task of examining whether grammatical instruction would foster HLLs' development following the patterns reported in L2 acquisition (Norris & Ortega, 2000; Russell & Spada, 2006). Although the results in both studies indicated that HLLs showed significant gains in comprehension and production after being exposed to several treatments, it was not clear how different approaches (processing instruction, traditional techniques) had affected their performance. Consequently, Bowles (2011) and Correa (2011a) proceeded to analyze the role of explicit and implicit knowledge in HL development, evaluating learners' abilities using a wide range of experimental tasks. Data from these investigations showed that, when compared to proficiency-matched L2 learners, HLLs exhibited better results in measures where explicit knowledge was not needed.

The studies summarized thus far suggest that the development of complex grammatical notions in HLLs can benefit from grammatical instruction, but that acquisition is highly dependent on HLLs' ability to build upon pre-existing knowledge. Two specific approaches that attempt to capitalize, therefore, on pre-existing knowledge, by implementing instructional techniques focused on the links between mind, language, and society, are Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday, 1993, 1998, 2004) and Sociocultural Theory (SCT) (Lantolf & Thorne, 2006). Within SFL, the work of Colombi and collaborators has explored the academic and linguistic development of HLLs (Achugar & Colombi, 2008; Colombi, 2006, 2009; Schleppegrell & Colombi, 2008). From a systemic-functional perspective, language learning is understood as a social process where grammar plays a central role, especially in more advanced uses of language (Achugar & Colombi, 2008). The majority of these studies have been primarily dedicated to the teaching and development of two areas in the HL classroom: register (academic/scientific vs. informal) and dialects (standard vs. non-standard varieties). While these topics provide HLLs with the opportunity to develop the skills needed to achieve advanced biliteracy (Colombi & Harrington, 2012), they do not address specific grammatical notions that might also be problematic for HLLs. And while the development of grammatical concepts has been examined from other theoretical perspectives, in this paper, I propose an approach to HS grammar development using an SCT approach to language learning and development. The next section reviews the main tenets of the SCT approach, as well as the most relevant investigations dedicated to the implementation of concept-based instruction (C-BI), an innovative approach focused on the teaching of grammar concepts in the language classroom.

3. Concept-based instruction: A sociocultural approach to aspectual development in the HL classroom

Vygotsky's (1978) cultural-historical theory of human consciousness is the basis of a sociocultural approach (SCT) to the study of second and heritage language development (see Lantolf & Poehner, 2014 for a general overview). One of Vygotsky's fundamental claims is that the human mind is mediated; that is, human beings do not interact directly with the world, but through physical and psychological tools (Lantolf & Thorne, 2006). Mediation, then, indicates that conscious human activity is guided, shaped, and transformed by material/physical (i.e. a hammer, a phone, a pen) and psychological/symbolic (i.e. speech, literacy, logic, geometry, music, etc.) tools and artifacts. In his theory of concept formation, Vygotsky (1986) makes a distinction between two types of knowledge: everyday concepts (learned through observation and characterized by being highly contextualized, based on empirical observation and subjective to concrete practice) and scientific concepts (largely abstract and systematic in nature, and generally learned in educational settings). Everyday concepts typically emerge from a bottom-up reasoning developed from empirical observation and lack the malleability to be transferred to other contexts (Vygotsky, 1986). In other words, learners construct these notions from specific experiences and internalize them through abstract thinking. However, while spontaneous concepts facilitate the internalization of new knowledge, they are difficult to generalize due to their lack of systematicity (Wertsch, 2007). In the L2/HL classroom this is seen in learners' and teachers' use of "rules of thumb", which use observations and situated contexts to engage

with complex grammatical notions (García, 2014; Negueruela & Lantolf, 2006; van Compernelle, 2014). This type of simplified rules includes recommendations such as “always use the imperfect in Spanish when an action is repeated in the past”, or “use preterite when an action happens only once” (see Whitley, 2002 for a complete review). The main consequence of employing this type of everyday knowledge in the language classroom is that learners often fail to see its limited functionality, and they tend to apply rules indiscriminately in a wide variety of contexts (García, 2012; Negueruela 2003; Negueruela & Lantolf 2006; van Compernelle 2014).

Vygotsky (1986) claimed that higher forms of human thinking (e.g. reasoning, logical deduction) are mediated by scientific concepts, due to their high levels of abstraction, systematicity, and de-contextualization, allowing learners to consciously manipulate, transform, and apply this type of knowledge to multiple contexts (García, in press). Hence, pedagogical approaches within this framework place their focus in teaching scientific (i.e. abstract and systematic) linguistic concepts to mediate heritage and second language learners’ internalization of complex categories of meaning such as mood, voice, tense, or, in the case of the present work, aspect. In other words, an SCT pedagogical approach to the SHL and L2 classrooms sees learners as sense-making beings and focuses on putting in motion a coherent and systematic approach to foster learners’ ability to consciously manipulate scientific concepts as tools to mediate their mental and communicative activity (Lantolf, 2011, p. 24). The Vygotskian notion of using scientific concepts as mediational tools for understanding and creating meaning in the teaching-learning-development process, developed further in Davydov’s (1999, 2004) germ cell model and Gal’perin’s (1989, 1992) Systemic-Theoretical Instruction (see Stetsenko & Arieivitch, 2010 for a complete analysis of both methods), is considered to be the basis of C-BI.

3.1. Defining concept-based instruction

As its name indicates, C-BI is a pedagogical approach where learners actively interact with concepts in a significant, coherent, and systematic manner to create new meanings in their second/heritage language. While the materialization and transformation of conceptual understandings is deemed essential to promote linguistic development (Negueruela & García, 2016), communicative activity and language reflection through categories of meaning play a fundamental role in the classroom. As a result, a basic C-BI sequence always intertwines the understanding and development of theoretical concepts through didactic models with the use of verbalizations (Negueruela, 2003, p. 224).

Its focus on development as a conceptual process is precisely what makes C-BI different from mainstream pedagogical approaches. While traditional models of L2 and HL instruction expect students to acquire forms first and meanings second (for example, learning verbal morphology related to the Spanish preterite and imperfect first, and then their respective uses), C-BI focuses on teaching categories of meaning and explaining how they are connected to forms in context (van Compernelle, 2014). In summary, a C-BI approach to language teaching and development is based on three basic principles. First and foremost, the quality of the explanation given to the students matters; thus instructors need to develop pedagogically-adequate accounts of the phenomena at all times. Second, conceptual explanations are expected to be presented, using concise visual representations to foster learners’ assignment of functional value in communicative activity. Lastly, students need to engage in social interaction—with the self or with others—to convey their understanding of a particular grammatical notion through written and/or oral verbalizations (Negueruela & García, 2016).

Although research suggests that C-BI is a feasible tool to support learners’ grammatical development, there are a limited number of publications that provide specific pedagogical designs detailing how this approach could actually be implemented in the HL classroom (Aguiló & Negueruela, 2015; García, 2012; Negueruela, 2003; van Compernelle, 2014; Yáñez-Prieto, 2008). The present work adds to the literature on C-BI by proposing a complete pedagogical sequence to promote the conceptual development of aspect in the SHL classroom.

3.2. The implementation of concept-based instruction in the L2 classroom

In the years since Negueruela’s (2003) groundbreaking study, the implementation of C-BI to promote the development of categories of meaning has been explored in a wide range of studies across languages. For example, in French, there have been investigations in literacy (Buescher, 2015), aspect (Gánem-Gutiérrez & Harum, 2011), locative prepositions (Buescher & Strauss, 2015), the grammatical concept of voice (Swain, Lapkin, Knouzi, Suzuki, & Brooks, 2009), and the sociopragmatics of self-representation, social distance, and

power (van Compernelle, 2014). In L2 English, studies have examined C-BI for teaching locative prepositions (White, 2012) and sarcasm (Kim, 2013); in L2 Chinese, tense (Lai, 2012) and topicalization (Zhang, 2014); and in German, declensions (Walter & van Compernelle, 2015). In the Spanish L2 classroom, C-BI has been used to explore aspect, tense, and mood (Negueruela, 2003, 2008); locative prepositions (Serrano-López & Poehner, 2008); the development of literary metaphor (Yáñez-Prieto, 2008); the use of motion events as mediational tools for giving directions (Aguiló-Mora & Negueruela, 2015); the sociopragmatics of self-representation, social distance, and power applied to *tú/usted* (van Compernelle, Webber, & Gomez-Llaich, 2016); and the concept of aspect applied to the relationship between Spanish preterite and imperfect tenses (Gánem-Gutiérrez 2016; García, 2012, 2014; Negueruela, 2003; Polizzi, 2013).

Among the previous studies, Negueruela (2003) was the first to propose a well-articulated C-BI pedagogical sequence. In that investigation, he worked with 12 intermediate Spanish L2 learners to improve their use and understanding of aspect. After being exposed to a didactic design similar to the one proposed in this article (see Negueruela, 2003 and 2006 studies for more details), students were asked to engage in verbalization activities with themselves aimed at reflecting on and promoting their aspectual understanding. Although results from Negueruela's intervention indicated that learners' development was not even across the board, there appeared to be a connection between the implementation of C-BI and an improvement of L2 learners' control of aspect.

The pedagogical proposal in this article—in contrast with Negueruela (2003)—is geared toward HLLs and suggests a more nuanced teaching sequence that includes a wide range of activities tapping into different modalities (oral and written) and involving various dynamics (groups, dyads, and individual work), aimed at enhancing the positive effects of C-BI observed in previous research and at promoting the internalization of aspect in the HL classroom.

3.3. The implementation of concept-based instruction in the HL classroom

As indicated in previous sections, HLLs' exposure to the home language occurs largely in naturalistic settings, in which the acquisition of grammatical notions such as aspect, mood, or agreement emerges from the linguistic input received (Montrul, 2009, 2011). This type of experience with the heritage language stands in contrast to popular L2 pedagogical models, which typically involve the explicit instruction of morphology and prioritize memorization and recognition, often creating a disconnect between meaning and form (Correa, 2011b). Unlike those models, C-BI focuses in the development of complex grammatical notions by exploring the semantic and pragmatic value of the underlying concept behind them, establishing a link between meaning and form in the last stages of the instructional sequence. Given HLLs' informal experience with the heritage language, it is proposed here that SCT and C-BI's emphasis on meaning and contextualized learning activity is more in tune with this population's needs as language learners.

Despite these observations, there has been just one investigation (García Frazier, 2013) that has attempted to adopt C-BI for the SHL classroom. The objective of García Frazier's qualitative study was to improve HLLs' ($N = 6$) understanding and use of indicative and subjunctive mood by exposing the HL students to C-BI instruction. García Frazier noted that, before adopting this pedagogical approach, the majority of the students exhibited a rather simplified perception of mood, which affected their oral and written performance. In her study, she proposed the use of systemic-theoretical instruction (STI), a tool-mediated teaching and learning approach created by Gal'perin (1969, 1989, 1992), based on Vygotskian principles. As noted by Negueruela and Lantolf (2006), "C-BI in itself does not constitute a pedagogy, but a theoretical claim about the appropriate object of instruction in any educational domain" (p. 98). As such, it requires the implementation of concrete didactic models (such as STI) to be used as tools for cognitive and linguistic development. Given the difficulty García Frazier's students showed regarding the notion of mood in Spanish, she decided to use Negueruela's (2003) scheme of a Complete Orienting Basis of an Action (SCOBA), shown in Figure 1, to introduce aspect to the class.

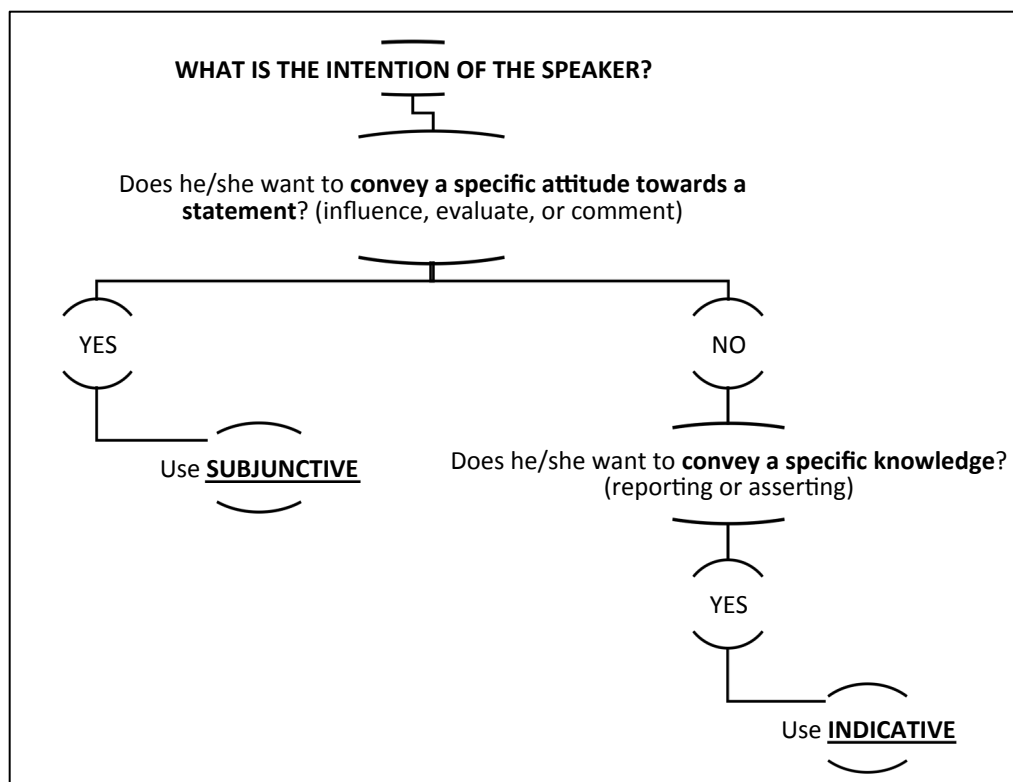


Figure 1. Adaptation of the SCOPA implemented by García Frazier (2013) in her C-BI study

García Frazier's graphic representation was designed to help HLLs visualize the semantic and pragmatic parameters that trigger mood selection in Spanish. The SCOPA illustrated in Figure 1 not only allowed students to identify the meaning behind the presence of indicative or subjunctive in the subordinate clause of given sentence, but also fostered the use of this knowledge in new communicative contexts. After being exposed to the conceptual unit of instruction (mood) by means of the SCOPA, students were asked to complete a series of written activities (i.e. making recommendations, asking for favors, etc.) and verbally reflect on their modal choices based on the provided pedagogical model to justify their choice of indicative or subjunctive. These oral reflections (i.e. verbalizations), aimed at fostering L2 conceptual development, constitute what Gal'perin (1969, p. 260) called dialogic thinking, as they allow learners to use language to socially interact with themselves by using the concepts to explain their linguistic choices. In García Frazier's study, HLLs' verbalizations were recorded and later reviewed by the instructor. Once these activities had taken place, HLLs were prompted to construct their own definition of mood based on their experience with the concept. The analysis of students' verbalizations and written data indicated that they were in the process of developing a much more nuanced understanding of Spanish mood. This, in turn, resulted in higher levels of accuracy in their use of indicative and subjunctive in a wide variety of contexts. These results suggest that, on the whole, the implementation of a concept-based approach appeared to be beneficial for the development and maintenance of a complex grammatical notion, such as mood, in HLLs.

However, from an SCT perspective, development of conceptual categories proceeds socially, through both intra-personal communication (with the self) and inter-personal communication (with others) (Negueruela, García, & Buescher, 2015, p. 23). Therefore, it makes sense to incorporate activities that not only prompt learners' dialogic thinking with the self, but also "communicated thinking" (Gal'perin, 1969, p. 260), wherein learners aim at making their reflections comprehensible to others and receive mediation from more experienced peers to maximize their learning opportunities. In the following sections, I propose a detailed pedagogical sequence, based on these principles, for implementing C-BI in the HL classroom to present the concept of aspect.

4. The pedagogical proposal: Teaching aspect through C-BI

4.1. HLLs and the acquisition and development of aspect in Spanish

The instructional sequence presented in this article focuses on the grammatical concept of aspect, more specifically, the aspectual contrasts that emerge between the Spanish preterite and imperfect tenses. As reported in previous sections, there have been several studies dedicated to the teaching and learning of this linguistic notion within a SCT perspective (Gánem-Gutiérrez, 2016; García, 2012, 2014, 2017; Negueruela, 2003; Negueruela & Lantolf, 2006; Polizzi, 2013); however, this is the first proposal that presents a complete pedagogical sequence focused on how to present aspect in the SHL classroom.

HLLs have been reported to exhibit a considerable degree of attrition when dealing with aspectual contrasts even at high levels of proficiency (Borik, 2013; Cuza & Miller, 2015; Cuza, Pérez-Tattam, Barajas, Miller, & Sadowski, 2013; Montrul, 2002, 2009, 2011; Montrul & Bowles, 2010; Montrul & Perpiñán, 2011; Montrul & Slabakova, 2003). Difficulties in this area stem from several crosslinguistic differences between Spanish and English in the expression of aspect. Spanish, the weaker language of HLLs, presents a very complex aspectual system, in which perfectivity and imperfectivity in the past are conveyed by means of two morphological instantiations: preterite (1a) and imperfect (1b).

- | | | | | | |
|----|----|--|----------------|------------|--------------|
| 1) | a. | Estela | comió | un donut | de chocolate |
| | | Estela | eat [3psgPRET] | a doughnut | of chocolate |
| | | <i>Estela ate a chocolate doughnut</i> | | | |
| | b. | Estela | comía | un donut | de chocolate |
| | | Estela | eat [3psgIMP] | a doughnut | of chocolate |
| | | <i>Estela ate a chocolate doughnut</i> | | | |

In the first example (1a) the preterite form *comió* (“ate”) marks that the action of eating is seen as bounded by the speaker; its duration has a clear beginning and end. In the second example (2b) the imperfect form *comía* (“ate”) profiles that the event is viewed as unbounded, and that the emphasis of the action lies in its progressiveness and/or habituality. The problematic issue for HLLs is that, while English and Spanish overlap in their expression of perfectivity, they differ in the way they convey imperfectivity. As shown in the second example (1b), Spanish generally expresses unbounded events with imperfect forms. English, on the other hand, resorts to a wide variety of alternatives to convey the same notion¹.

The contrast between these two languages causes English-dominant HLLs to have difficulties remapping [±perfective] aspectual features to the corresponding tense/aspect morphemes in their home language (Spanish). In particular, many studies have reported that HLLs lose the preterite/imperfect contrast in favor of the adoption of a single tense (preterite) to convey perfectivity and imperfectivity (Montrul, 2002, 2009, 2011; Silva-Corvalán, 1994). In addition to the challenges that emerge from the mere fact of being bilingual, mastery of this linguistic property is also affected by the interaction of the inherent lexical properties of a specific verb (i.e. lexical aspect) and other linguistic components that extend beyond the verb phrase, such as temporal markers and nominal arguments (Verkuyl, 1972). If we focus on the former, a considerable number of investigations in the fields of first and second language acquisition have observed that speakers (monolingual and bilingual) tend to express congruent combinations of lexical and grammatical aspect (that is, telic predicates with the preterite, and atelic ones with the imperfect) more so than non-congruent ones (Andersen & Shirai, 1994; Bardovi-Harlig, 2000). This preference, known as Primacy of Aspect Hypothesis (PAH), is also predicted to affect HLLs, especially given the reinforcement of this tendency by means of rules of thumb (ROTs) when HLLs are enrolled in a language class (see section 3.1 for more information).

The widespread presence of these issues in heritage Spanish populations underscores the need for effective pedagogical interventions. The following section outlines a suggested timeline for the

¹ Some of these alternatives include the use of the simple past –i.e. preterite forms– (*Estela ate a chocolate doughnut*) or different types of periphrases that emphasize either the habituality of the action (*Estela used to/would eat a chocolate doughnut*) or its progressive nature (*Estela was eating a chocolate doughnut*). Note that the last periphrastic option is also available in Spanish (*Estela estaba comiendo un donut de chocolate*), but the auxiliary verb (*estaba*; “was”) appears in the imperfect.

implementation of a C-BI sequence and provides thorough descriptions and samples of the types of activities and instruments included.

4.2. Components and implementation of the instructional sequence

It is important to note that, from an SCT perspective, research and teaching are not seen as two separate practices, but rather as a unified activity (Lantolf & Poehner, 2014). Consequently, the effectiveness of any type of pedagogical decisions made in the classroom should be examined by the instructor from two different perspectives: that of a practitioner and of a researcher (García, 2012, p. 8). This dialectical relationship allows language teachers to put into practice new ideas and modify previous ones based on the observation and careful study of students' learning processes. Thus, although the implementation described below was originally designed to take place during four sessions of 70 minutes each, it could be adapted to different settings in order to work around specific constraints (total length of the session, number of weekly meetings, specific needs of the students, etc.).

Table 1
Timeline of the pedagogical implementation

Session	Objectives and Description
Day 1: Pedagogical intervention: CB-I and aspect	- The students and the instructor explore their previous knowledge on aspect and preterite and imperfect - Implementation of CB-I
Days 2 and 3: Practicing the use of preterite and imperfect	- Completion of controlled activities on the use of preterite and imperfect (contextualized multiple choices, elicited narratives) - Communicative scenarios (Di Pietro, 1987)
Day 4: Reflecting on the concept of aspect	- Individual reflections and completion of activities - Mediated interview (student-instructor)

The pedagogical sequence outlined in Table 1 draws from the models presented in García (2012) and García and Perez-Cortes (2017), two studies focused on fostering the development of grammatical categories in L2 learners and HLLs respectively. Although these investigations implemented C-BI in the language classroom, they were both empirical studies that focused on verbalization data obtained after the completion of several experimental tasks and they both sought to determine the effectiveness of C-BI and dynamic assessment to promote these populations' aspectual development. This article builds on those, by proposing and describing a pedagogical sequence to implement C-BI in the heritage language classroom, providing a model for practitioners to use directly in their own classrooms or a template to be adapted according to their own pedagogical needs.

It is highly recommended that the instructor begin by gathering extensive information about the HLLs' previous knowledge of preterite and imperfect aspectual contrasts and uses before the start of the session. Given the documented production/comprehension asymmetries in HLLs (Hendriks & Koster, 2010; Sherkina-Lieber, 2011) and their sometimes-limited metalinguistic knowledge, this proposal advocates for the use of tasks tapping into different skills (comprehension, production, and acceptability judgments) to gauge students' underlying linguistic abilities. During this evaluative stage—prior to the implementation of C-BI—HLLs would be asked to complete a written task based on their perceptions and previous knowledge. They would be prompted to listen to two pairs of sentences (also be presented in written form on the blackboard), and asked to determine whether they detect any semantic difference between them. In order to expedite the process, answers should be done in writing and handed to the instructor. For example:

- 2) a. El barco llegó al puerto
 The ship arrive[3psgPRET] to the harbor
The ship arrived at the harbor
- b. El barco llegaba al puerto
 The ship arrive[3psgIMP] to the harbor
The ship arrived at the harbor
- 3) a. Mi madre estuvo con mis primos
 My mother be[3psgPRET] with my cousins
My mother was with my cousins
- b. Mi madre estaba con mis primos
 My mother be[3psgIMP] with my cousins
My mother was with my cousins

The aim of this exercise is two-fold. On the one hand, it reveals whether students are sensitive to aspectual contrasts triggered by the use of preterite and imperfect before they are exposed to C-BI. Given the diverse nature of the verbs used (telic and atelic), their responses are also able to identify any potential lexical constraints that may limit students' aspectual control. On the other hand, this activity promotes HLLs' awareness of perfective/imperfective distinctions in Spanish, a first step towards concept formation and conceptual development of the notion of aspect.

In addition to this short reflection, the instructor would also ask HLLs to write a couple of sentences explaining when they use the preterite as in (2a) and (3a) or the imperfect as in (2b) and (3b). The evaluation of the results can be used as an initial assessment of the students' previous knowledge, as well as a potential source for future interventions, as it provides details about the learners' potential development that will inform about the type of mediation required to foster conceptual development across the board, inevitably improving the quality of the teaching-learning process. One way of dealing with differences in learners' previous knowledge of aspect that may arise in this task would be to group students' according to their Zones of Proximal Development (ZPDs)², following Lipkina (1994) and Petrovsky (1985). The aim would be to create heterogeneous groups of learners with differing levels of control, who would promote different kinds of mediation (inter- and intra-group mediation, self-mediation and instructor-group mediation).

4.2.1. Implementing C-BI to the teaching of aspect

After the initial assessment, C-BI is then implemented. The approach to C-BI is based on Negueruela (2003) and García's (2012) proposals for the development of concepts as categories of meaning. In these studies, exposure to coherent and systematic didactic models, as well as to the conscious manipulation of the concept through significant communicative activity and language reflection, played a fundamental role in the development of aspect. These principles come into play here when students are asked to form small groups of 3 or 4 and to share the working definitions of aspect they had created during the previous activity. Although at this point it is expected that most of the definitions would rely on previously acquired rules of thumb and/or observations, it is beneficial to establish a dialogue so that students can become more familiar with the conceptual category at hand.

After this step, HLLs would be presented with a SCOPA, designed as a mediational tool for internalizing the grammatical concept of aspect in Spanish. Based on Bolinger's (1991) formal accounts of aspect, and Bull's (1984) and Whitley's (2002) supporting visual representations, the model suggested for this proposal—shown in Figure 2 below—consists of two parts: 1) a short, written explanation tackling the notions of lexical and grammatical aspect, as well as the importance of the speaker's perspective; and 2) a chart contrasting the preterite and imperfect tenses using visual cues.

² If we follow Vygotsky's (1986) original definition of ZPD created in the context of child psychology, this notion is used to determine the child's potential cognitive development, as indicated by the distance between what the child can do on his own and what can do with the assistance of an adult or a more developed individual.

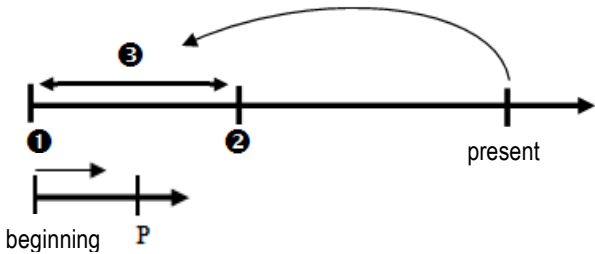
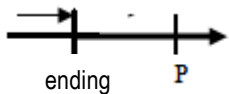
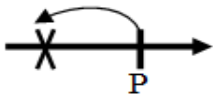
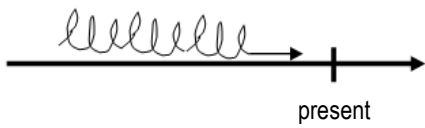
Understanding ASPECT	
The concept of aspect indicates the speaker's perspective on an action. That is, what is the part/action that you as the speaker/writer want to emphasize. Aspect is determined by two factors: Lexical aspect: based on the meaning of the verb (bounded or unbounded). Grammatical aspect: based on the context of an action (perfective or imperfective) When these two elements are combined, they can emphasize the beginning, middle, end, or completion of an action. The speaker's perspective over the past action to choose between preterite and imperfect is determined by the following questions: - What part of the action is the speaker emphasizing? - Does the verb have bounded meaning (e.g. to fall)? - Where in the past is the action from our present perspective?	
PRETERIT	IMPERFECT
Indicates the beginning or end of an action or that an action is completed from the present perspective (our perception from the present).	Profiles an action that has no boundaries (limits) in the past.
 <i>Salí de casa a las 6:00</i> (bounded event, points to the beginning of the action)  <i>El banco cerró a las 3:00</i> (bounded event, points to the end of the action)  <i>Viví en Londres durante un año</i> (Completed action from a present perspective)	 <i>Juan vivía en Perú</i> (unbounded event, we don't know its beginning, end, or duration in the past)

Figure 2. SCOPA used during the implementation of C-BI

Following the presentation of the SCOPA, learners should be given some time to explore and discuss the materials, ideally in heterogeneous groups previously formed according to their ZPD in relation to the concept of aspect. In groups, students would compare their initial definitions of aspect with the information given in the visual representation. Next, since the main objective of the didactic model is to orient HLLs' performance, it is recommended to have a phase of explicit instruction where the teacher presents the new grammatical notions, using the provided SCOPA. Then, to ensure that the learners understand this pedagogical representation, the final step of this class session would incorporate a practical application of the model to solve an activity. Once again, students would return to their groups and would be asked to analyze a narrative in the past in their dominant language. For example, in a class of Spanish HLLs whose dominant language is English, students could be exposed in English to the theme song of "The Fresh Prince of Bel-Air"³.

In west Philadelphia born and raised
On the playground is where I spent most of my days
Chillin' out max, and relaxin' all cool
And all shootin' some b-ball outside of the school
When a couple of guys who were up to no good
Started makin' trouble in my neighborhood
I got in one little fight and my mom got scared
And said you're movin' with your auntie and uncle in Bel-Air

Figure 3. Fragment of "The Fresh Prince of Bel-Air" lyrics used in an activity during the first session.

The lyrics, a short narrative from the show, "The Fresh Prince of Bel-Air," would be analyzed by all the members of the group. Students would be instructed to underline all the verbs in the past tense that appear in the song. They would then discuss whether they describe perfective or imperfective actions, connecting it to the concept presented in the SCOPA in order to decide whether that action would be expressed in the preterite or the imperfect in Spanish. As mentioned earlier, unlike Spanish, English does not mark aspectual distinctions in the past morphologically; however, both languages can express actions that profile perfective or imperfective events in the past. This type of comparative activity is designed to foster HLLs' awareness towards aspectual distinctions in their dominant language (i.e. English), which can be bridged to their heritage language with the mediation of the proposed pedagogical model. Ideally, the correction of this task would take place at the end of the session so that the different groups would have to justify their choices, using the SCOPA, in front of their peers and so that they would receive immediate feedback and mediation from the rest of the class (instructor included). However, it is also possible to resume the activity at the beginning of the next session to confirm that students had understood the material or have them complete the activity as homework, using the opportunity to have learners reflect upon their choices and voice-record their rationale for each of their decisions with the support of the previously presented SCOPA. This verbalization technique, used by Negueruela (2003) to foster L2 conceptual development, draws from what Gal'perin (1969, p. 260) called dialogic thinking, as it allows learners to use language to socially interact with themselves by using the concepts to explain their linguistic choices.

Lantolf and Poehner (2014) indicate that "concepts are relevant for the formation of consciousness because they shape how we perceive, understand, and act in and on the world" (p. 61). This activity helps HLLs to do precisely that. While the use of HLLs' dominant language (English) is generally discouraged in the communicative language classroom, this activity allows students to explore new concepts in a comfortable environment and create interlinguistic connections among languages while still emphasizing morphological differences in expression.

³ This song can be substituted by another song or text, as long as it features a narrative in the past. As mentioned in the proposal, the goal of this activity is for students to determine how past events are expressed in their dominant language (English) and make connections with their weaker one (Spanish), reflecting upon what would be the best way to convey the same aspectual nuances.

4.2.2. From controlled practice to communicative activity

Presenting HLLs with visual tools and representations (i.e. SCOBAs) is not enough to foster true conceptual development (Vygotsky, 1986, p. 148). In order to bring students closer to that goal, they need to be able to manipulate and transform concepts through meaningful communication, a process that García (in press) refers to as conscious conceptual manipulation (CCM). At this stage, it is essential that learners engage with the original models to make them their own by transforming, internalizing, and externalizing them through social interaction with others and with the self (Negueruela, García, & Buescher, 2015). In the second session, this would be achieved by exposing HLLs to a wide range of activities where they can apply their newly-acquired knowledge.

Ideally, these tasks should be organized from more to less structured in order to facilitate students' progress toward conceptual development. A suitable exercise to start this process would be a multiple-choice activity with 8-10 items, wherein students would have to choose between three potential answers that would best fit the blank provided:

- 4) Ella _____ (ir) a la piscina todas las semanas
 She _____ (goINF) to the pool all the weeks
- a) iba b) fue c) ambas son posibles
went [3psgIMP] went[3psgPRET] both are possible
- 5) El estudiante _____ (comenzar) a trabajar a las seis
 The student _____ (startINF) to work to the six
- a) comenzó b) comenzaba c) ambas son posibles
started[3psgIMP] started[3psgPRET] both are possible

As illustrated by the previous examples, the target sentences feature linguistic characteristics (such as certain type of events, adverbs, and other details of time and duration) usually linked to the use of either preterite or imperfect by traditional ROTs. In Question 4 this was achieved by the presence of the expression *todas las semanas* ("every week"), generally associated to the imperfect; and in Question 5 by *a las seis* ("at six"), where preterite would be expected. As we know, however, the application of ROTs simplifies the richness and flexibility of Spanish aspect, which would actually allow for the presence of both tenses in each of the examples. The objective of this task is two-fold. On the one hand, it informs how HLLs' make their aspectual choices (i.e. by observation, rules of thumb, alluding to the concept, etc.), and on the other, it provides learners with the opportunity to manipulate and transform the conceptual tools provided (SCOBAs) to orient their responses as an additional step towards conceptual development.

The next activity is designed to favor the communicative strengths present in HLLs by prompting them to produce a written narration in the past, conceived to trigger the use of preterite and imperfect forms in context. The images provided—based on a short comic strip from the Spanish textbook *Dos Mundos* (Terrell, Andrade, Egasse, & Munoz, 2002, p. 422)—depict a sequence of events where Miguel, a young bike-rider is accidentally run over by a car, then taken to the hospital where he is seen by the doctors until he recovers from his injuries.

This task, which would be revisited during the last session, allows learners to produce preterite and imperfect forms in a contextually-rich environment; however, it still lacks the meaningfulness and communicative value needed to foster internalization (Gal'perin, 1969). The next activity, based on DiPietro's (1987) scenarios, provides a strategic interaction approach to language pedagogy. These types of scenarios are comprised of three interconnected stages—preparation, performance, and debriefing—and allow for the implementation of communicative activity and language reflection in the classroom. In contrast to traditional role-playing, DiPietro's proposal includes a dramatic element where students have different agendas and where none of the learners know the other's role in the scenario. These characteristics generate situations with a "communicative meaning-making improvising quality" (Negueruela, 2003, p. 226), which is often lacking in traditional role-playing activities. Figure 5 shows this activity.

Original Activity	Translation
Situación – Dos amigos se encuentran para tomar un café. Uno de lleva saliendo con su novio/a más de un año . El gran problema es que están discutiendo todo el día y la semana pasada tuvieron una gran pelea. Estudiante A: Estás muy enfadado/a con tu novio/a y le cuentas a tu mejor amigo/a tu versión de la discusión y le explicas porque está discusión fue diferente de las anteriores. Le pides a tu mejor amigo/a que te aconseje lo que deberías hacer. Estudiante B: Tu mejor amigo/a te cuenta la discusión que tuvo con su novio/a la semana pasada. Tú estás cansado/a de escucharle hablar siempre de sus problemas de pareja y le recomiendas que rompa con su novio/a basándote en tus experiencias de pareja anteriores.	Situation: “Two best friends meet for coffee. One of them has been seeing his/her boyfriend/girlfriend for more than a year. The big problem is that they’re always arguing, and last week they had a big fight. Student A: “You are very angry with your boyfriend and tell your best friend your version of the discussion, explaining why it was different from the previous ones. You ask your best friend to advise you on what to do next. Student B: Your best friend tells you about the discussion he/she had with her/his boyfriend/girlfriend last week. You are tired of listening to him/her talk about their relationship problems and recommend that they break up based on your previous experiences.

Figure 5. Sample of García’s (2012) design of a scenario (DiPietro, 1987) for strategic interaction

The implementation of this task would be staged as follows: First, HLLs go through a short “preparation” process in small groups, where they receive instructions about their role and the context they will be working on. Once this phase is completed, each group performs their scenario in front of their peers, who in turn, take notes regarding the use of preterite and imperfect. During the last stage, known as “debriefing”, the whole class provides feedback using conceptual explanations with the help of their SCOBAs. If students are not able to justify their aspectual choices adequately, the instructor would provide the appropriate mediation to ensure the conceptual explanations were understood.

As argued throughout this article, one of the keys to internalization lies in fostering learners’ conscious conceptual manipulation (CCM) in the classroom, allowing them to reflect upon their performance by creating new abstract models to orient their actions (in this case, their aspectual choices). Although the 2-3 sessions described so far provide opportunities for HLLs to familiarize themselves with the concept of aspect with the help of the SCObA, they have not been involved in the modification of this diagram based on their own emerging understanding of this notion. This appropriation and transformation from the original model is reported to increase learners’ agency “to the extent that it allows them to participate in the co-construction of new knowledge” (Stanfield, 2014, p. 175). Therefore, the last session would be dedicated to the deployment of tasks that emphasize introspection and CCM, while still exposing students to limited dialogic interactions.

4.2.3. Reflecting on the concept of aspect

In this fourth and final session, given that the goal is reflection on the part of the learner, the majority of the activities proposed have either a dyadic component led by the practitioner or an individual focus. Following the suggestions by Negueruela-Azarola (2013) and García (2017), during the first part of the session, learners would engage with the original models and transform them to appropriate them through conscious conceptual manipulation in social interaction with others and with the self. These pedagogical models then not only become a useful tool for the instructor, who is able to observe learners’ conceptual development in the making, but also for learners, who are stimulated to use scientific concepts to mediate their thinking.

Once students have created their models, they would be asked to revisit two of the five activities they had previously completed (the multiple-choice test and the written elicited narration) during a short, mediated interview conducted by the teacher. The main objective of these dyadic interactions is to reveal—and prompt—instances of conceptual development in the making and thus to provide more accurate information about HLLs’ progress than could be learned from their performance in static activities. As noted by García (2012), when engaged in verbalization activities, learners do not limit themselves to talk *about* a grammatical concept; instead, they talk *through* the concept to solve a particular task. As a result, these dialogic interactions are expected to prompt complex justifications for students’ choice of preterite and imperfect in specific situations (with or without the help of the SCObA), inevitably exposing students’ real understanding of the concept of aspect.

In contrast with previous implementations of C-BI, the present proposal incorporates students' reflections (also known as verbalizations) in a wide range of activities, involving the participation of others (groups and instructor-student dyads) as well as themselves. This variety of classroom activities is particularly beneficial for HLLs, whose levels of instructional experience, literacy, and proficiency in the home language may affect how they perform in different types of tasks (Carreira, 2012). Additionally, the possibility of receiving immediate mediation by the instructor and by peers during certain classroom activities is very much in line with a differentiated approach to language teaching, essential in the SHL classroom (Beaudrie, 2012, 2016; Carreira, 2012).

5. Conclusion

As has been discussed throughout this paper, two main ideas form the basis of C-BI for the SHL classroom: Vygotsky's (1986) theory of concept formation and Negueruela's (2003) recommendations for the design and implementation of pedagogical models focused on language development as the internalization of categories of meaning. Grounded in those sociocultural principles, this paper has presented a didactic sequence aimed at the development of the grammatical concept of aspect, as a meditational tool for understanding and gaining control over the heritage language. A Vygotskian approach to language learning and development proposes that properly organized learning creates and promotes conceptual transformation through socially mediated and significant, goal-oriented activity (Lantolf & Poehner, 2014). This is precisely what has been proposed in the present article: learners consciously engage with a grammatical concept as a tool for thinking, both intrapersonally or interpersonally, fostering awareness of new conceptual categories in the heritage language. This process of engaging with concepts and actively using them with others in social interaction is indeed the origin of conceptual intra-action, leading to language learning and development (Negueruela-Azarola, García, & Buescher, 2015). The implementation of C-BI in the SHL classroom presented in this paper emphasizes the importance of all these sociocultural elements, including the crucial role of a properly-organized instruction in the shaping, development, and internalization of grammatical notions. This paper provides practitioners with instructional tools to foster the development of grammatical categories of meaning for HLLs. While this work only presents a proposal for putting C-BI into practice in the HL classroom, a detailed discussion of empirical data related to the implementation of this pedagogical sequence can be found in García & Perez-Cortes (2017).

An SCT approach to HL education sees HLLs as socio-historical beings whose agency and identity are mediated by their experiences and social interactions, both inside and outside of the classroom (García, 2014). As such, it seems imperative to move away from traditional pedagogical models based on rules and repetition and to embrace those that empower learners and foster their agency as they co-construct, transform, and co-own their learning experiences. Through C-BI, teachers also become mediators who provide the sense-making tools and significant teaching-learning activity that allows learners to be active participants in the classroom.

References

- Achugar, Mariana, & Colombi, Cecilia (2008). Systemic functional linguistic approaches to longitudinal studies of Spanish heritage learners. In Lourdes Ortega & Heidi Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 36–57). New York, New York: Routledge.
- Aguiló-Mora, Francisca, & Negueruela, Eduardo (2015). Motion-for-the-other through motion-for-the-self: the complexities of giving directions for advanced second language learners of Spanish and English. In Kioko Masuda, Carlee Arnett and Ángela Labarca (Eds.) *Cognitive Grammar and Sociocultural Theory in Foreign and Second Language Teaching* (pp. 73–100). Boston, Massachusetts: De Gruyter Mouton.
- Andersen, Roger, & Shirai, Yasuhiro (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. In William Ritchie & Tej Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 527–570). San Diego, California: Academic Press.

- Beaudrie, Sara (2012). Research on university-based Spanish heritage language programs in the United States. In Sara Beaudrie & Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 203–221). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Beaudrie, Sara (2015). Instructional effectiveness in the SHL classroom. *Journal of Hispanic Higher Education*, 14(3), 274–297.
- Beaudrie, Sara (2016). Advances in heritage language assessment: research and instructional considerations. In Diego Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 143–158). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Bolinger, Dwight. (1991). *Essays on Spanish: Words and Grammar*. Newark, New Jersey: Juan de la Cuesta.
- Borik, Olga (2013). Gradual loss of aspectual distinctions: Providing a theoretical basis for experimental results. *Theoretical Linguistics*, 39(3–4), 183–194.
- Bowles, Melissa (2011). Measuring implicit and explicit linguistic knowledge: What can heritage language learners contribute? *Studies in Second Language Acquisition*, 33(2), 247–271.
- Buescher, Kimberly (2015). *Developing Second Language Narrative Literacy Using Concept-Based Instruction and Division-of-Labor Pedagogy* (doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania.
- Buescher, Kimberly, & Strauss, Susan (2015). A cognitive linguistic analysis of French prepositions *à*, *dans*, and *en* and a sociocultural theoretical approach to teaching them. In Kyoko Masuda, Carlee Arnett and Angela Labarca (Eds.), *Cognitive Grammar and Sociocultural Theory in Foreign and Second Language Teaching*. Boston, Massachusetts: De Gruyter Mouton. 155–181.
- Bull, William (1984). *Spanish for Teachers*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publisher Company, Inc.
- Carreira, Maria (2012). Formative Assessment in HL Teaching: Purposes, Procedures, and Practices. *Heritage Language Journal*, 9(1), 100–120.
- Colombi, Cecilia (2006). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish. In Heidi Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 147–163). London, United Kingdom: Continuum.
- Colombi, Cecilia (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20(1), 39–49.
- Colombi, Cecilia, & Harrington, Joseph (2012). Advanced biliteracy development in Spanish as a heritage language. In Sara Beaudrie & Marta Fairclough (Eds.), *Spanish as a heritage language in the United States: The state of the field* (pp. 241–258). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Correa, Maite (2011a). Advocating for critical pedagogical approaches to teaching Spanish as a heritage language: Some considerations. *Foreign Language Annals*, 44(2), 308–320.
- Correa, Maite (2011b). Heritage language learners of Spanish: What role does metalinguistic knowledge play in their acquisition of the subjunctive? In Luis Ortiz-López (Ed.), *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 128–138). Somerville, Massachusetts: Cascadia Proceedings Project.
- Cuza, Alejandro, & Miller, Lauren (2015). The protracted acquisition of past tense aspectual values in child heritage Spanish. In Rachel Klassen, Juana Liceras, & Elena Valenzuela (Eds.), *Hispanic Linguistics at the Crossroad: Theoretical linguistics, language acquisition and language contact* (pp. 211–230). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Cuza, Alejandro, Pérez-Tattam, Raquel, Barajas, Elizabeth, Miller, Lauren, & Sadowski, Claudia (2013). The development of tense and aspect morphology in child and adult heritage Spanish: Implications for heritage language pedagogy. In John Schwieter (Ed.), *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism* (pp. 193–220). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Davydov, Vasilii Vasil'evich (1999). The content and unsolved problems of activity theory. In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen & Raija-Leena Punamki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 40–52). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press
- Davydov, Vasilii Vasil'evich (2004). *Problems of Developmental Instruction: A theoretical and Experimental Psychological Study*. Translated by P. Moxay. Moscow: Akademyia Press.

- Di Pietro, Robert (1987). *Strategic interaction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fairclough, Marta, & Beaudrie, Sara (Eds.). (2016). *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. Washington District of Columbia: Georgetown University Press.
- Gal'perin, Piotr Jakovlevitsj (1969). Stages in the development of mental acts. In Michael Cole & Irving Maltzman (Eds.), *A Handbook of Contemporary Soviet Psychology* (pp. 249–273). New York, New York: Basic Books.
- Gal'perin, Piotr Jakovlevitsj (1989). Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, 27(3), 65–82.
- Gal'perin, Piotr Jakovlevitsj (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 60–80.
- Gánem-Gutiérrez, Gabriela Adela (2016). Enhancing metalinguistic knowledge: Preterite and imperfect in L2 Spanish. *Language and Sociocultural Theory*, 3(1), 27–54.
- Gánem-Gutiérrez, Gabriela Adela, & Harun, Haliza (2011). Verbalization as a mediational tool for understanding tense/aspect marking in English: An application of Concept-Based Instruction. *Language Awareness*, 20(2), 99–119.
- García, Próspero Noé (2012). *Verbalizing in the second language classroom: The development of the grammatical concept of aspect* (doctoral dissertation). University of Massachusetts, Amherst.
- García, Próspero Noé (2014) Verbalizing in the Second Language Classroom: Exploring the role of Agency in the Internalization of Grammatical Categories. In Ping Deters, Xuesong Gao, Elizabeth R. Miller, & Gergana Vitanova (Eds.), *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: interdisciplinary approaches* (pp. 213–231). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- García, Próspero Noé (in press). *Concept-Based Instruction: Investigating the role of Conscious Conceptual Manipulation in L2 Development*. In James Lantolf & Matthew Poehner (Eds.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. New York, New York: Routledge.
- García, Próspero Noé (2017). A sociocultural approach to analyzing L2 development in the Spanish L2 Classroom. *VIAL (Vigo International Journal of Applied Linguistics)* 14, 99–124.
- García, Próspero Noé, & Perez-Cortes, Silvia (2017). *Fostering grammatical development of the heritage language through Concept-Based Instruction and verbalizing*. Manuscript submitted for publication.
- García Frazier, Elena (2013). *Concept-Based Teaching and Spanish Modality in Heritage Language Learners: A Vygotskian Approach* (doctoral dissertation). The University of Massachusetts, Amherst, USA.
- Hendriks, Petra & Koster, Charlotte (2010). Production/comprehension asymmetries in language acquisition, *Lingua*, 120, 1887–1897.
- Kim, Jiyun (2013). *Developing a conceptual understanding of sarcasm in a second language through concept-based instruction* (doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania.
- Lai, Wei (2012). *Concept-Based Foreign Language Pedagogy: Teaching the Chinese Temporal System* (doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania.
- Lantolf, James (2011). The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In Dwight Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 24–47). New York, New York: Routledge.
- Lantolf, James, & Poehner, Matthew (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. London, United Kingdom: Routledge.
- Lantolf, James, & Thorne, Steven (2006). Sociocultural theory and second language learning. In Bill Van Patten & Jessica Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201–224). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipkina, A (1994). Neskol'ko shtrikhov k portretu uchiteley. *Voprosy Psikhologii*, 2, 32–35.
- Montrul, Silvina (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39–68.
- Montrul, Silvina (2009). Knowledge of tense-aspect and mood in Spanish heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 239–269.

- Montrul, Silvina (2011). Multiple interfaces and incomplete acquisition. *Lingua*, 121(4), 591–604.
- Montrul, Silvina (2012). Is the heritage language like a second language? *EUROSLA Yearbook*, 12, 1–29.
- Montrul, Silvina, & Bowles, Melissa (2010). Is grammar instruction beneficial for heritage language learners? Dative case marking in Spanish. *The Heritage Language Journal*, 7(1), 47–73.
- Montrul, Silvina, & Perpiñán, Silvia (2011). Assessing differences and similarities between instructed heritage language learners and L2 learners in their knowledge of Spanish tense-aspect and mood (TAM) morphology. *Heritage Language Journal*, 8(1), 90–133.
- Montrul, Silvina, & Slabakova, Roumyana (2003). Competence similarities between natives and near-native speakers: An investigation of the Preterit/Imperfect contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 351–398.
- Negueruela, Eduardo (2003). *Systemic-theoretical instruction and L2 development: A Sociocultural approach to teaching-learning and researching L2 learning* (doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania.
- Negueruela, Eduardo (2008). Revolutionary pedagogies: learning that leads (to) second language development. In James Lantolf & Matthew Poehner (Eds.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 189–227). London, United Kingdom: Equinox.
- Negueruela, Eduardo (2013). The being and becoming of metalinguistic knowledge: rules and categories of grammatical description as functional tools of the mind. In Karen Roehr & Gabriela Adela Gánem-Gutiérrez (Eds.), *The Metalinguistic Dimension in Instructed Second Language Learning* (pp. 221–242). London, United Kingdom: Bloomsbury.
- Negueruela, Eduardo, & García, Próspero Noé (2016). Sociocultural theory and the language classroom. In Graham Hall (Ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 295–309). New York, New York: Routledge.
- Negueruela-Azarola, Eduardo, García, Próspero Noé, & Buescher, Kimberly (2015). From inter-action to intra-action: the internalization of talk, gesture, and concepts in the second language classroom. In Numa Markee (Ed.), *The Handbook of Classroom Interaction* (pp. 233–249). Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Negueruela, Eduardo, & Lantolf, James. (2006). Concept-based instruction: teaching grammar in an intermediate-advanced Spanish L2 university classroom. In Barbara Lafford & Rafael Salaberry (Eds.), *Spanish Second Language Teaching: State of the Art* (pp. 79–102). Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Norris, John, & Ortega, Lourdes (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Petrovsky, Artur (1985). *Situated Studies in Psychology: The Collective and the Individual*. Moscow, Russia: Progress Publishers.
- Polizzi, Marie-Christine. (2013). *The Development of Spanish Aspect in the Second Language Classroom: Concept-Based Pedagogy and Dynamic Assessment* (doctoral dissertation). The University of Massachusetts, Amherst, USA.
- Potowski, Kim (2016). Current issues in Spanish heritage language education. In Diego Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 127–142). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Potowski, Kim, & Carreira, Maria (2004). Teacher development and national standards for Spanish as a heritage language. *Foreign Language Annals*, 37(3), 427–437.
- Potowski, Kim, Jegerski, Jill, & Morgan-Short, Kara (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language Learning*, 59(3), 537–579.
- Russell, Jane, & Spada, Nina (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In John Norris & Lourdes Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133–164). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

- Stetsenko, Anna, & Arieviditch, Igor (2010). Cultural-historical activity theory: Foundational worldview and major principles. In Jack Martin & Suzanne Kirschner (Eds.), *The Sociocultural Turn in Psychology: The Contextual Emergence of Mind and Self* (pp. 231–253). New York, New York: Columbia University Press.
- Sherkina-Lieber, Marina, Pérez-Leroux, Ana Teresa, & Johns, Alana (2011). Grammar without speech production: The case of Labrador Inuttitut heritage receptive bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(3), 301–317.
- Schleppegrell, Mary, & Colombi, Cecilia (Eds.). (2008). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*. New York, New York: Routledge.
- Serrano-Lopez, María, & Poehner, Matthew (2008). Materializing linguistic concepts through 3-D clay modeling: A tool-and-result approach to mediating L2 Spanish development. In James Lantolf & Matthew Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (pp. 321–346). London/Oakville, Connecticut: Equinox.
- Silva-Corvalán, Carmen (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford, United Kingdom: Clarendon Press.
- Stanfield, Peter (2014). Analyzing learner agency in second-language learning: A place-based approach. In Ping Deters, Xuesong Gao, Elizabeth R. Miller, & Gergana Vitanova (Eds.), *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: interdisciplinary approaches* (pp. 173–192). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Swain, Merrill, Lapkin, Sharon, Knouzi, Ibtissem, Suzuki, Wataru, & Brooks, Lindsay (2009). Languaging: university students learn the grammatical concept of voice in French. *The Modern Language Journal*, 93(1), 5–29.
- Terrell, Tracy, Andrade, Magdalena, Egasse, Jeanne & Munoz, Elías Miguel (2002). *Dos Mundos*. New York, New York: McGraw-Hill.
- US Census (2014). Facts for Features: Hispanic Heritage Month 2014. Accessed 10 March 2017 at <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2014/cb14-ff22.html>
- van Compernelle, Remi Adam (2014). *Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters.
- van Compernelle, Remi Adam, Webber, Ashley, & Gomez-Llaich, María Pía (2016). Teaching L2 Spanish sociopragmatics through concepts: A classroom based study. *The Modern Language Journal*, 100(1), 341–361.
- Verkuyl, Henk (1972). *On the Compositional Nature of the Aspects*. Dordrecht, Netherlands: D. Reidel Publishing Company.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society*. Harvard, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Walter, Daniel, & van Compernelle, Remi (2015). Teaching German declension as meaning: a concept-based approach. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(1), 68–85.
- Wertsch, James (2007). Mediation. In Harry Daniels, Michael Cole & James Wertsch (Eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge: Cambridge University Press.
- White, Benjamin (2012). A conceptual approach to instruction of phrasal verbs. *The Modern Language Journal*, 96(iii), 419–438.
- Whitley, Stanley (2002). *Spanish/English Contrasts: A Course in Spanish Linguistics*. Washington, District of Columbia: Georgetown University Press.
- Yáñez-Prieto, María del Carmen (2008). On literature and the secret art of the invisible words: Teaching literature through language (doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania.
- Zhang, Xiang. (2014). *The teachability hypothesis and concept-based instruction. Topicalization in Chinese as a second language* (doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, University Park, Pennsylvania.

Próspero N. García, Rutgers University
 pg289@camden.rutgers.edu

- EN** | **Próspero N. García** (Ph.D., University of Massachusetts, Amherst) is Assistant Professor of Spanish applied linguistics at Rutgers University, Camden, United States. His research interests lie in the fields of Spanish second language acquisition and pedagogy, Vygotsky's sociocultural theory of mind, second language evaluation and assessment, technology enhanced language learning, teacher training and development, and bilingual education. His most recent work explores the implementation of concept-based teaching (C-BI) for L2 and heritage language development, the role of learner agency in the internalization of conceptual categories, and the role of verbalization and conscious conceptual manipulation in the conceptualization of grammatical categories.
- ES** | **Próspero N. García** (Ph.D., University of Massachusetts, Amherst) es profesor titular de lingüística española aplicada en Rutgers University, Camden (EE. UU). Su investigación se centra en los campos de la adquisición del español como segunda lengua y su pedagogía, la teoría sociocultural de la mente de Vygotsky, la evaluación en segundas lenguas, el aprendizaje de lenguas apoyado con tecnología y la formación de profesores y su desarrollo profesional, así como la educación bilingüe. Su trabajo más reciente explora la implementación de la instrucción conceptual en el desarrollo de segundas lenguas y lenguas de herencia, el papel que desempeña la agencia del aprendiz a la hora de internalizar categorías conceptuales y la importancia de la verbalización y la manipulación conceptual consciente en la conceptualización de categorías gramaticales.
- IT** | **Próspero N. García** (Ph.D., University of Massachusetts, Amherst) è ricercatore di linguistica spagnola applicata presso la Rutgers University, Camden (Stati Uniti). I suoi interessi di ricerca riguardano l'acquisizione e la pedagogia dello spagnolo come seconda lingua, la teoria socioculturale della mente di Vygotsky, la valutazione della seconda lingua, l'apprendimento della lingua potenziato dalla tecnologia, la formazione e lo sviluppo dell'insegnante e la pedagogia bilingue. Il suo lavoro più recente esplora l'implementazione dell'insegnamento basato su concetti (C-BI) per lo sviluppo di L2 e lingue ereditarie, il ruolo dello studente nell'internalizzazione delle categorie concettuali ed il ruolo della verbalizzazione e della manipolazione concettuale consapevole nella concettualizzazione di categorie grammaticali.

Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo: valoraciones de cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera

JUAN CARLOS CASAÑ NÚÑEZ*¹
Universidad Politécnica de Valencia

Received 14 July 2016; received in revised form 10 November 2016; accepted 11 April 2017

ABSTRACT

ES Las tareas de comprensión audiovisual para el aprendizaje o evaluación de lenguas extranjeras requieren que el estudiante realice cuatro acciones simultáneamente: escuchar, ver, leer y escribir. Este trabajo forma parte de una investigación mayor que explora el uso de tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en la imagen a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes. En este estudio mixto de tipo convergente cinco profesores universitarios de español como lengua extranjera expresaron su opinión sobre esta metodología. El muestreo fue no probabilístico. Los instrumentos empleados fueron dos tareas de comprensión audiovisual y un cuestionario. Los resultados indicaron que, globalmente, los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los aprendientes. Los profesores también precisaron en qué consistía la ayuda y para qué nivel era apropiada la técnica.

Palabras clave: COMPRENSIÓN AUDITIVA, COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL, SUBTITULACIÓN, VÍDEO, ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

EN Audiovisual comprehension tasks for language learning or testing require the student to carry out four actions simultaneously: listening, viewing, reading, and writing. This paper is part of a larger research project that explores the use of audiovisual comprehension tasks with questions superimposed onto images in the form of subtitles and synchronized with the relevant audiovisual fragments. In this convergent mixed methods study, five university professors of Spanish as a foreign language offered feedback on this methodology. A non-probabilistic sampling was used. The instruments consisted of two audiovisual comprehension activities and a questionnaire. Overall, the results indicated agreement among the professors that embedded questions helped learners. The professors specified how these questions helped learners and suggested an appropriate level for use of this technique.

Key words: LISTENING, AUDIOVISUAL COMPREHENSION, SUBTITLING, VIDEO, SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

IT Le attività di comprensione audiovisiva per imparare o insegnare le lingue straniere richiedono all'alunno quattro azioni simultanee: ascoltare, vedere, leggere e scrivere. Questo articolo fa parte di un lavoro di ricerca più vasto, che esplora l'uso di attività per la comprensione audiovisiva attraverso domande integrate alle immagini come sottotitoli e sincronizzate ai frammenti rilevanti. In questo studio dai metodi misti convergenti, cinque insegnanti universitari di spagnolo come lingua straniera hanno espresso il loro giudizio su questa metodologia. Il campionamento effettuato era non probabilistico. Gli strumenti utilizzati sono stati due attività di comprensione audiovisiva e un questionario. I risultati mostrano che, in generale, gli insegnanti concordano sul fatto che le domande in sovrapposizione fossero di aiuto agli studenti. I docenti hanno inoltre precisato in cosa consistesse l'aiuto e per quale livello la tecnica fosse appropriata.

Parole chiave: COMPRENSIONE UDITIVA, COMPRENSIONE AUDIOVISIVA, SOTTOTITOLAZIONE, VIDEO, SPAGNOLO COME LINGUA STRANIERA

* Contacto: juancarloscasan@protonmail.com

¹ Este trabajo constituye un desarrollo de un póster presentado por el autor en el III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo en Madrid (España) en junio de 2016.

1. Introducción

Este trabajo se asienta en tres premisas. En primer lugar, la comprensión auditiva/audiovisual se define como “an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual cues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express” (Rubin, 1995, p. 7). En segundo lugar, se considera que el vídeo debería predominar sobre el audio para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual en el aula de lenguas extranjeras (Lynch, 2009; Mendelsohn, 1994; Ur, 1999). En tercer lugar, se defiende la idea de que un medio nuevo necesita nuevas prácticas. En otras palabras, no es lo mismo completar una actividad escrita con audio (escuchar, leer y escribir) que con vídeo (escuchar, ver, leer y escribir). En ocasiones esto parece olvidarse en la didáctica de los materiales audiovisuales para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual. Prueba de ello es que existen libros sobre esta actividad comunicativa en los que apenas hay referencias a la especificidad del vídeo (p. ej., Richards & Burns, 2012; Rost & Wilson, 2013)².

En el diseño de actividades de comprensión con vídeo debe tenerse en consideración que prestar atención a un texto audiovisual y a una tarea al mismo tiempo reviste una gran complejidad, especialmente en una lengua extranjera. Por un lado, existe un conflicto de atención visual entre ver el vídeo y completar la actividad. Por otro lado, atender al texto audiovisual y a la tarea simultáneamente puede saturar la memoria de trabajo (Vandergrift & Goh, 2012). Esta dificultad contribuye a explicar el bajo grado de observación de la imagen en estudios que investigan la conducta visual de los examinados en pruebas de comprensión auditiva/audiovisual con vídeo en una segunda lengua/lengua extranjera (L2/LE). Por ejemplo, Wagner (2010b) observó que los participantes prestaban atención al vídeo el 47.9% del tiempo de reproducción.

Este trabajo forma parte de una investigación con método mixto y multifase (Creswell, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011) que explora el uso de tareas de comprensión audiovisual con preguntas integradas en la imagen del vídeo a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes (véanse Casañ Núñez, 2015a-b, 2016, en prensa). Se estima que esta técnica novedosa podría aportar varios beneficios frente a visionados acompañados de las preguntas en papel. Entre estos beneficios destaca la posibilidad de minimizar el conflicto de atención visual arriba referido, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y las escenas relevantes.

El estudio actual investigó la opinión del profesor de E/LE. Su punto de vista es importante por varias razones. En primer lugar, el docente juega un papel fundamental en todo el proceso educativo (Calderhead, 1996; Duschl, Schweingruber, & Shouse, 2006); en segundo lugar, “teachers’ cognitions and their classroom behavior mutually affect each other” (Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999, p. 59), y en tercer lugar, sus consideraciones pueden contribuir a validar, refutar o reformular esta técnica en tareas de comprensión audiovisual. Los objetivos fundamentales eran tres: averiguar si los profesores consideraban que el procedimiento ayudaba a los estudiantes, saber qué conocimientos tenían los docentes sobre programas de subtitulación, y comparar sus apreciaciones con las de un grupo de expertos que había participado en un estudio previo. Con este trabajo se pretendía dar respuesta a cinco preguntas:

- 1) ¿En qué medida los profesores estaban de acuerdo con que las preguntas integradas en el vídeo ayudaban a los estudiantes de E/LE en tareas de comprensión audiovisual?
- 2) ¿Había acuerdo entre los docentes en la valoración de las preguntas sobreimpresas?
- 3) ¿Los profesores sabían usar algún programa de subtitulación? En caso negativo, ¿estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de E/LE?
- 4) Si hubiera materiales disponibles para la enseñanza del E/LE que emplearan esta metodología, ¿los profesores los utilizarían?
- 5) ¿Se observaban coincidencias o divergencias entre las opiniones de los profesores y los expertos en relación con esta técnica?

² También hay obras en las que se dedican apartados (p. ej., Lynch, 2009, pp. 100-105) o capítulos (p. ej., Vandergrift & Goh, 2012, pp. 217-238) a la explotación de los materiales audiovisuales.

2. Estado de la cuestión

2.1. Características formales de los materiales en vídeo

Los textos audiovisuales comparten una serie de características formales que, en conjunto, los definen: (a) la transmisión de información por dos canales al mismo tiempo, (b) la sucesión de imágenes y sonidos predeterminada (material grabado), (c) la reproducción de la información visual en una pantalla, (d) la reproducción de la información auditiva por medio de uno o varios altavoces, (e) el discurso oral planificado y (f) el lenguaje audiovisual (Casañ Núñez, 2009, pp. 52-56). Estos aspectos deberían tenerse en consideración a la hora de diseñar actividades de comprensión audiovisual por las siguientes razones. En relación con la transmisión de información por dos canales simultáneamente, atender al vídeo y a una actividad al mismo tiempo en una lengua extranjera es muy complicado (véase § 1). Por esta razón, las tareas que se realicen de forma simultánea a la emisión del vídeo deberían ser sencillas. En cuanto al segundo rasgo, el hecho de que los materiales en vídeo estén grabados impide la interacción del estudiante con los interlocutores y, por consiguiente, que practique algunas estrategias vitales para el éxito de la comunicación (p. ej., pedir aclaraciones, mostrar signos de participación o de acuerdo). Por ello, las tareas deberían ser variadas y permitir que el aprendiente asuma distintos roles, tales como los que identifica Rost (2016), por ejemplo, interactuando con otros estudiantes. A propósito de la transmisión de la información a través de una pantalla, hay que tener en cuenta que la relación entre el tamaño de la pantalla y la distancia del telespectador contemplada durante el rodaje y la postproducción puede verse alterada en mayor o menor medida cuando el texto se visiona en el aula. Asimismo, conviene prestar atención a la calidad de la copia y al equipo técnico (p. ej., es importante un proyector con una potencia lumínica suficiente para no tener que apagar las luces si no se desea). De forma análoga, los altavoces y la acústica de la sala deben ser adecuados. En relación con el tipo de discurso, cabe destacar que este suele estar planificado, ya que en muchas ocasiones es un discurso escrito para ser recitado o leído (p. ej., un largometraje o un telediario, véanse Baños-Piñero & Chaume, 2009, y Chaume, 2001). Por último, el lenguaje audiovisual cuenta con numerosos componentes, entre ellos, los movimientos de cámara, los ángulos de encuadre, los tipos de plano, la profundidad de campo, el eje, el montaje, la luz, el tratamiento del tiempo y la música (véase Ambròs & Breu, 2007, pp. 69-100). Es aconsejable que el profesor de lenguas extranjeras tenga conocimientos suficientes sobre este lenguaje para poder evaluar los materiales en vídeo con parámetros propios del medio (además de otros criterios que emplee para seleccionar y explotar los textos).

2.2. Impacto de la imagen en la comprensión, valoración de la imagen y conducta visual

En esta sección se sintetizan los resultados de varios estudios relacionados con el impacto de la imagen en la comprensión de una lengua extranjera, la valoración de la imagen del vídeo por parte de los estudiantes y la conducta visual de los aprendientes ante el vídeo.

En las investigaciones sobre el efecto de la imagen en la comprensión, la mayoría de autores se decanta por un diseño cuasiexperimental en el que un grupo completa una prueba a partir de una grabación en vídeo y el otro efectúa el mismo test a partir de una versión en audio del mismo vídeo. Las conclusiones de estos trabajos parecen ser aparentemente contradictorias: algunos estudios no hallan diferencias significativas entre realizar una misma prueba con una grabación audiovisual y efectuarla con una versión en audio del vídeo (Batty, 2014; Coniam, 2001; Gruba, 1993; Londe, 2009); otros indican que los resultados son mejores con la versión audio (Suvorov, 2008), y los hay que revelan mejores puntuaciones medias con la versión en vídeo (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010a, 2013).

Respecto a la opinión de los estudiantes sobre la imagen del vídeo, la práctica habitual de las investigaciones consiste en administrar un cuestionario después de las tareas de comprensión. Los resultados de estos trabajos no son concluyentes: en algunos estudios los participantes valoran positivamente la presencia de la imagen (Sueyoshi & Hardison, 2005; Wagner, 2010b), y en otros negativamente (Alderson, Clapham, & Wall, 1995; Coniam, 2001; Suvorov, 2008).

Por último, en relación con el comportamiento visual de los estudiantes de lenguas extranjeras ante el vídeo, Suvorov (2015) y Wagner (2010b) señalan que existen pocas investigaciones. Algunos autores han empleado cámaras de vídeo y han contabilizado el tiempo que los informantes miran en dirección a la pantalla. Por ejemplo, en el estudio de Ockey (2007) la media de observación es el 44.9% del tiempo, y en los de Wagner (2007, 2010b) el 69% y el 47.9%, respectivamente. En un estudio reciente, Suvorov (2015) utiliza tecnología de seguimiento ocular para investigar la conducta visual en dos tipos de textos audiovisuales: *context videos* (lo visual proporciona información sobre la situación comunicativa) y *content videos* (la

información visual está relacionada con la verbal). En el primer caso, los participantes ven el vídeo el 50.70% del tiempo y, en el segundo, el 57.99%. Si la comprensión auditiva/audiovisual comprende la interpretación de información auditiva y visual (véase § 2.1), estos niveles de atención a la imagen pueden repercutir de forma negativa tanto en la comprensión del vídeo como en el desarrollo de esta actividad comunicativa.

Las divergencias en las investigaciones pueden deberse a multitud de motivos, entre ellos, el constructo de las tareas de comprensión, la dificultad de las actividades, la forma de realizarse el visionado, el origen y tipo de texto, la calidad del *input*, la perceptibilidad del *input* visual, la mayor o menor solidaridad entre lo visual y lo auditivo en los textos audiovisuales, y la influencia de la cámara de vídeo en la conducta visual.

2.3. Explotación de textos audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras

Numerosos autores sugieren la explotación de los textos orales en tres etapas: antes de la audición, durante la audición y después de la audición (p. ej., Flowerdew & Miller, 2005; Giovannini, Martín Peris, Rodríguez, & Simón, 1996; Richards & Burns, 2012; Rost, 2016). La primera fase tiene el objetivo de activar los conocimientos previos y de construir nuevos conocimientos que faciliten la comprensión del texto. Asimismo, en esta etapa se especifica cómo va a realizarse la audición (propósito, rol del estudiante, actividades, etc.) porque estos elementos condicionan el modo en que el oyente desarrolla los procesos de comprensión y su actuación. La segunda fase tiene los siguientes objetivos:

It should guide the listener through a listening text and help the listener understand it and respond to it. It should also involve tasks where listeners do something with the information they take from the text, such as responding, labeling, sequencing, selecting, or filling out a form. (Richards & Burns, 2012, p. 10)

Por último, en la tercera etapa se comprueba si se han alcanzado los objetivos, se reflexiona sobre la experiencia de comprensión, se resuelven las posibles dudas, y se pueden proponer tareas centradas en otras actividades de la lengua o en la forma. En relación con la segunda fase, Underwood (1989) subraya la necesidad de que las tareas sean sencillas porque “it is extremely difficult to listen and write at the same time, particularly in a foreign language” (p. 48). Las actividades de comprensión audiovisual pueden resultar todavía más complejas que las de comprensión auditiva. Esto se debe, por una parte, a la existencia de un conflicto de atención visual entre ver un vídeo y completar una tarea escrita simultáneamente. Este conflicto contribuye a explicar el relativamente bajo grado de atención a la imagen en los estudios referidos en § 2.2. Por otra parte, “there is universal agreement that working memory when dealing with novel information is very limited in capacity” (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011, p. 42). Este hecho debe tenerse en consideración, dado que, como advierten Vandergrift y Goh (2012), prestar atención a la imagen, al audio, y a la tarea al mismo tiempo puede llevar a la saturación de la memoria de trabajo.

A continuación se sugieren algunas estrategias para reducir el conflicto de atención visual y la carga cognitiva de las actividades en la fase de visionado. En primer lugar, es recomendable que las tareas escritas impliquen poca lectura y escritura, y que requieran mantener pocos elementos activos en la memoria de trabajo. También se sugiere el empleo de la técnica del visionado con pausas (véanse Field, 2008; Stempleski & Tomalin, 2001; Stoller, 1992). Asimismo, se aconseja aproximar espacialmente el vídeo y la actividad para reducir el tiempo necesario para desplazar la vista de un estímulo a otro (de la tarea al vídeo y viceversa). Por último, se propone utilizar la metodología que se presenta en la próxima sección.

2.4. Tareas de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas en el vídeo

“More than 100 studies document that captioning a video improves comprehension of, memory for, and attention to videos, for children, adolescents, college students, and adults” (Gernsbacher, 2015, p. 198). Se pueden considerar dos usos principales de los subtítulos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Existe, en primer lugar, una utilización tradicional que consiste en emplear vídeos subtitrulados (véanse Muñoz, 2016; Vanderplank, 2016; York, 2016). Según Vandergrift y Goh (2012, p. 276), esto puede aportar varios beneficios al desarrollo de la comprensión auditiva/audiovisual:

Captions can play a role in the development of L2 skills by reinforcing and confirming understanding of a listening text, and directing listener attention to gaps in understanding during repeat listens. Consulting captions to note differences between what they hear and the written form of the message can help listeners improve word segmentation skills and give them greater insight into their comprehension errors.

Algunos autores (entre ellos, Díaz Cintas, 2012; Incalcaterra, McLoughlin, & Lertola, 2014; Talaván, 2013) también abogan por la práctica de la subtítulos en el aula. Según Talaván (2013, pp. 88-90), esta metodología posee varios beneficios didácticos, entre ellos, es una actividad práctica y realista, potencia el aprendizaje basado en tareas, tiene un potencial específico para desarrollar la comprensión auditiva/audiovisual, refuerza el aprendizaje del léxico, y es una actividad motivadora.

Además de estas aplicaciones, puede ser provechosa una técnica novedosa basada en un uso no convencional de los subtítulos: el empleo de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo a modo de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos pertinentes. El procedimiento consiste en que los enunciados de las preguntas aparecen en pantalla segundos antes de que comience la escena a la que se refieren y desaparecen cuando finaliza (véase, p. ej., <https://youtu.be/ALw8XJkrbDQ>). Esta temporalización se considera la más adecuada para facilitar la concentración y poder guiar al estudiante a lo largo del texto. Esta metodología está destinada principalmente a estudiantes de niveles iniciales, y puede emplearse en tareas de comprensión audiovisual para el aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras. Casañ Núñez (2015a) ha formulado un marco teórico que describe esta estrategia a partir de la revisión de la bibliografía sobre la didáctica de la comprensión auditiva/audiovisual y del vídeo en lenguas extranjeras, su propia experiencia docente, las convenciones establecidas en el uso de subtítulos en español según Díaz Cintas (2003), y las contribuciones de seis expertos en didáctica del español como lengua extranjera, lingüística española y/o en el uso de la tecnología. En el marco conceptual se especifican, entre otros, el número de líneas y caracteres, el color, el tipo de fuente, y los criterios seguidos para situar temporal y espacialmente las preguntas. Esta técnica podría aportar varios beneficios frente a visionados en los que el vídeo se proyecta en una pantalla común y los materiales de la tarea están disponibles en papel, tales como:

- 1) Disminuiría en cierta medida el conflicto de atención entre ver el vídeo y realizar la tarea, al aproximar espacial y temporalmente las preguntas y los fragmentos relevantes. Esto podría favorecer que los estudiantes prestaran atención al vídeo durante más tiempo.
- 2) Facilitaría que los estudiantes orientaran su atención en función de aquella información que interesara comprender en cada momento. De esta manera, estaría en consonancia con uno de los objetivos principales, según Richards y Burns (2012) y Underwood (1989), de las actividades durante el visionado: guiar al estudiante a lo largo del texto.
- 3) Posibilitaría que el estudiante solo tuviera que concentrarse en una pregunta sobreimpresa en cada momento, y no en varias cuestiones en papel al mismo tiempo. Gracias a ello, se reducirían las necesidades cognitivas impuestas por la tarea y el aprendiente podría disponer de más memoria de trabajo para la comprensión del vídeo.
- 4) En caso de que un estudiante perdiera la concentración, favorecería que continuara la actividad a partir de la aparición de la siguiente pregunta en pantalla (Casañ Núñez, 2015a, pp. 31-32).

A pesar de ello, el procedimiento no está exento de inconvenientes. Su principal limitación radicaría en que podría no preparar adecuadamente para visionados sin preguntas sobreimpresas.

3. Método

3.1. Diseño

Se empleó un diseño convergente (Creswell, 2012, 2014; Creswell & Plano Clark, 2011), un tipo de diseño mixto en el que los datos cuantitativos y cualitativos se recogen durante la misma fase de la investigación, se analizan de forma separada, y se interpretan de forma conjunta. Se recopiló información de carácter cuantitativo y cualitativo con la finalidad de combinar los resultados y, de esta forma, conseguir una visión más completa que la que podría obtenerse a partir de un solo tipo de datos.

3.2. Instrumentos

En la investigación se utilizaron dos tipos de instrumentos: dos tareas de comprensión audiovisual y un cuestionario. Las dos tareas tenían el propósito de ejemplificar el funcionamiento de las preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos. Por su parte, el cuestionario tenía el cometido de recoger las valoraciones y comentarios de los docentes.

3.2.1. Las tareas de comprensión audiovisual

Las actividades mostraban el funcionamiento de las preguntas sobreimpresas en la siguiente situación: con la proyección del vídeo en una pantalla común en una ocasión, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo³. Estas condiciones son frecuentes en las tareas de evaluación (p. ej., en la prueba de comprensión auditiva de los DELE y en el test de comprensión audiovisual del Diploma de Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes; véase Baralo Ottonelo & Martín Leralta, 2010). Las actividades procedían de un test de comprensión audiovisual desarrollado por Casañ Núñez (2016). Se sugiere la consulta de ese trabajo para conocer el proceso de planificación, diseño y experimentación del instrumento. Los destinatarios eran estudiantes adultos de E/LE capaces de ver cine subtulado. El ámbito de uso de la lengua meta (AULM) era la comprensión de conversaciones informales del ámbito personal procedentes de comedias románticas cinematográficas españolas y el constructo medía tres habilidades:

- 1) Extraer datos concretos importantes en conversaciones informales cara a cara.
- 2) Identificar las ideas generales en conversaciones informales cara a cara.
- 3) Reconocer sentimientos en conversaciones informales cara a cara.

La prueba (véase el Apéndice A) está compuesta por dos secuencias cinematográficas de dos películas españolas y por dos tareas breves. En la Tabla 1 se recogen las características principales de los textos de entrada, y en las tablas 2 y 3 se describen los ítems.

Tabla 1
Descripción de los textos de entrada

	<i>Ópera prima (1980)</i>	<i>Los peores años de nuestra vida (1994)</i>
Localización*	De 00:00:00:00 a 00:02:36:12.	De 00:11:10:00 a 00:12:48:15.
Ámbito (MCER)	Personal	Personal
Duración del texto	2 minutos y 36 segundos	1 minuto y 38 segundos
Velocidad del texto (impresión global)	Normal	Rápida
Acento de los participantes	Estándar	Estándar
Nivel del texto estimado	A2/B1	B2/C1

Nota: Para indicar la secuencia se ha utilizado un código de tiempo de ocho dígitos habitual en la grabación y edición de vídeo. Los tres primeros pares de dígitos corresponden a las horas, los minutos y los segundos, respectivamente, y el último par, a los fotogramas. Así, 00:02:36:12 indica el punto 2 minutos, 36 segundos y 12 fotogramas de la película *Ópera prima*.

³ También se puede prescindir del plano de trabajo en papel y/o combinar las preguntas sobreimpresas con la técnica del visionado con pausas. Por supuesto, son posibles (y normalmente recomendables) sucesivos visionados con distintos objetivos. La casuística es compleja y serían necesarios múltiples estudios para explorar el abanico de opciones.

Tabla 2

Descripción de las preguntas sobreimpresas de la secuencia de Ópera prima

Subtítulo	Focalización	Tipo	Temporalización	Líneas	Niveles indicados por los profesores	Nivel estimado
1. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:01:10:00 00:01:37:09	1	A1, A1/A2	A1
2. ¿De qué hablan?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:01:44:14 00:02:02:02	1	A2, A2/B1, B1	A2/B1
3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?	Extraer datos concretos	Respuesta única	00:02:04:04 00:02:22:00	1	A2, A1, B1	A2
4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:02:27:08 00:02:36:12	2	B1, A1/A2, A2/B1	A2/B1

Nota: la fuente y el tamaño de las letras usados para las preguntas fue Times New Roman 36, y el color de presentación del texto fue blanco (código hex. #FFFFFF).

Tabla 3

Descripción de las preguntas sobreimpresas de la secuencia de Los peores años de nuestra vida

Subtítulo	Focalización	Tipo	Temporalización	Líneas	Nivel indicado por los profesores	Nivel estimado
1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?	Identificar las ideas generales	Elección múltiple	00:11:40:00 00:12:25:24	1	B2, A2/B1, B1, B2/C1	B2
2. ¿Cómo se llama la chica?	Extraer datos concretos	Elección múltiple	00:12:39:04 00:12:43:24	1	A1, A1/A2, A2	A1
3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?	Reconocer sentimientos	Respuesta abierta	00:12:45:00 00:12:48:15	2	B2, B1, B1/B2, B2/C1	B2

Nota: la fuente y el tamaño de las letras usados para las preguntas fue Times New Roman 36, y el color de presentación del texto fue blanco (código hex. #FFFFFF).

3.2.2. El cuestionario

Se decidió elaborar un cuestionario por varias razones. Entre ellas, destacan los factores temporales y espaciales que condicionaron la administración: por un lado, los profesores tenían distintos horarios lectivos y no era fácil encontrar una franja horaria extensa adecuada para todos; y por otro, el investigador no vivía en España y se desplazó temporalmente a Valencia para efectuar el estudio. Un diseño con cuestionario facilitaba la administración porque este instrumento permite reunir una gran cantidad de información rápidamente (Dörnyei, 2007, p. 101). Asimismo, se consideró apropiado utilizar este método de recogida de datos porque permitía recoger datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente, tal como se pretendía.

La primera redacción (véase el Apéndice B) consistió en una adaptación de un cuestionario diseñado por Casañ Núñez (en prensa) para conocer la opinión de los estudiantes de E/LE sobre las tareas de comprensión con preguntas integradas en el vídeo en forma de subtítulos. Esencialmente, se mantuvo la estructura general y se cambió el punto de vista de los ítems. Para mejorar la calidad del instrumento se recurrió a la estrategia sugerida por Murillo Torrecilla (2004): pedir a un grupo de expertos que hicieran una revisión crítica del cuestionario. En enero de 2014 fue examinado por dos profesoras (Universidad Politécnica de Valencia y Universidad de Valencia) y por un investigador (Universidad Jaume I). Los especialistas propusieron varias modificaciones y todas fueron aceptadas. Se sugirió que era necesario especificar si se pedía la valoración de las preguntas en pantalla, en papel o de su aparición conjunta. También se apuntó que sería relevante averiguar si los profesores sabían utilizar algún programa de subtítulos o si estarían dispuestos a aprender a utilizar uno para sus clases de E/LE, y si utilizarían materiales preparados que utilizaran esta técnica.

La versión final tenía tres partes: título, texto introductorio e ítems (véase el Apéndice C). El título pretendía ser informativo y activar el conocimiento previo de los docentes sobre el tema. Debajo del título aparecía un texto introductorio en el que se especificaba el propósito del cuestionario, se señalaba que no había respuestas correctas ni incorrectas, se indicaba que la información recogida se trataría de forma confidencial y que solo se utilizaría con fines académicos, se mencionaba que se comunicarían los resultados de la investigación, y se agradecía la participación.

Se utilizaron tres tipos de ítems: Likert, elección múltiple y respuesta abierta. Las ocho preguntas tipo Likert (Ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3) formaban una escala y contribuían a dar respuesta a la primera pregunta de investigación, es decir, a conocer si los docentes consideraban que la integración de las preguntas en la imagen ayudaba a los estudiantes en la situación planteada. En el Ítem 1 los docentes expresaban su opinión de forma general sobre la base de la descripción del procedimiento y su ejemplificación en dos tareas de comprensión audiovisual, y en los otros ítems, los profesores valoraban individualmente cada una de las siete preguntas sobreimpresas. En cuanto al número de opciones de respuesta, se optó por una escala de tres categorías con un equilibrio entre términos positivos y negativos, y con un punto central neutral. También se prescindió de términos que expresaran acuerdo o desacuerdo total porque la mayoría de las personas tienden a evitarlos para no parecer extremistas (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Los términos seleccionados fueron los siguientes: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo.

Con los ítems de elección múltiple (Preguntas 4, 4.1 y 5) se pretendía dar respuesta al segundo y tercer objetivo de investigación. Como recomiendan Cohen et al. (2011) y De Vaus (2002), se eligieron opciones que fueran mutuamente excluyentes y que a la vez ofrecieran un abanico de alternativas lo suficientemente amplio como para abarcar las posibles respuestas de los participantes.

Finalmente, se incluyeron cuatro preguntas abiertas (Ítems 1.1, 2.5, 3.4 y 6) para que los profesores pudieran manifestar su opinión libremente. De acuerdo con Dörnyei (2007, p. 107), las preguntas abiertas pueden aportar ejemplos ilustrativos y pueden servir para identificar aspectos relevantes no contemplados en los ítems cerrados. Según Cohen et al. (2011), su mayor desventaja radica en la dificultad de analizarlas.

3.3. Recogida de datos

El estudio se realizó en el marco del programa *Becas Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores* del Banco Santander. Los instrumentos fueron administrados por el autor en enero de 2014 en el Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia. Para reproducir los vídeos se emplearon un ordenador portátil, un videoproector, altavoces y una pantalla de proyección tripié. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Dörnyei, 2007, pp. 98-99). Cinco profesores de E/LE del Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia respondieron al cuestionario. Todos eran nativos, tenían menos de cuarenta y cinco años y poseían formación específica en didáctica de E/LE. El investigador se presentó ante los profesores como lector de español en Portugal y estudiante de tercer ciclo en España. Les agradeció su participación y enfatizó que su colaboración era fundamental para el éxito de la investigación.

Antes de administrar el cuestionario los docentes efectuaron dos actividades. La primera tarea tenía el propósito de comprobar si el test era factible para oyentes competentes. Para ello, los docentes completaron la prueba bajo las mismas condiciones que los destinatarios. La segunda tarea tenía el objetivo de determinar el nivel aproximado de los ítems. Con este fin se distribuyó una nueva copia del instrumento y se pidió a los docentes que señalaran el nivel de cada pregunta según el *Common European framework of reference for languages* (MCER por sus siglas en español) (Consejo de Europa, 2001). El análisis posterior de las respuestas reveló que los docentes contestaron a los ítems sin dificultades. Asimismo, a partir de las indicaciones sobre el nivel ítems (véanse las tablas 2 y 3) fue posible sugerir el nivel aproximado de las preguntas con una imprecisión de hasta dos niveles del MCER.

A continuación, el investigador anunció a los profesores que les iba pedir su opinión sobre una metodología novedosa y que esta se iba a ejemplificar en las actividades de comprensión audiovisual que habían completado. Luego les explicó en qué consistía la integración de preguntas de comprensión audiovisual en la imagen del vídeo. Mencionó que el vídeo estaba encajado entre dos franjas negras y que las sobreimpresiones se situaban en la franja inferior. Asimismo, comentó que los enunciados eran visibles pocos segundos antes del fragmento relevante y que desaparecían cuando finaliza dicho fragmento. También matizó que existía una excepción: la última pregunta de cada tarea se presentaba durante los últimos segundos del vídeo e implicaba cierta comprensión global. Acto seguido, entregó una nueva copia de las tareas (véase el Apéndice A) y se visionaron las dos secuencias cinematográficas como está contemplado en el test, es decir,

con la proyección del vídeo en una pantalla común una vez, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo. El autor añadió que eran posibles otras explotaciones (visionado con pausas, visionados con distintos objetivos, etc.) pero que en ese momento estaba interesado en esa situación concreta. Después se repartieron copias de los cuestionarios (véase el Apéndice C). Los participantes lo completaron individualmente. Para ello dispusieron de todo el tiempo que precisaron. Cuando todos lo entregaron, algunos manifestaron oralmente su opinión sobre el procedimiento. Antes de despedirse, el investigador les agradeció de nuevo su colaboración.

3.4. Análisis de datos

Los datos cuantitativos (Ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3, 4, 4.1 y 5) se analizaron mediante el programa de análisis estadístico SPSS para Windows. Inicialmente, se efectuó un análisis de frecuencias para comprobar que no había valores anómalos ni perdidos. Posteriormente, se hallaron las modas de los ítems que formaban la escala Likert (1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3) y las frecuencias absolutas, el porcentaje y la moda para los otros ítems de elección múltiple (4, 4.1 y 5).

Para estimar el grado de acuerdo de los profesores en las respuestas a los ítems que formaban la escala Likert, se computó el coeficiente de concordancia de Kendall. Siguiendo la recomendación de Mehta y Patel (2012) se halló el valor p exacto. Para estimar la fiabilidad de la escala Likert (Ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3) se calcularon las correlaciones corregidas elemento-total, el coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente de alfa de Cronbach si se elimina el elemento. Una vez comprobada la fiabilidad del instrumento, se creó una nueva variable que recogía la puntuación de cada participante en la escala. Para ello, se sumaron las puntuaciones de cada participante en cada pregunta. Cada “en desacuerdo” fue contabilizado como un punto, cada “ni de acuerdo ni en desacuerdo” como dos y cada “de acuerdo” como tres. No hay consenso sobre los análisis estadísticos adecuados para escalas Likert (De Vaus, 2002; DeVellis, 2003). En línea con las propuestas de Brown (2011), De Vaus (2002) y DeVellis (2003), los datos se trataron como datos de intervalo y se calcularon los estadísticos descriptivos de la escala de acuerdo con ese nivel de medida.

A propósito del tratamiento de los datos cualitativos recogidos mediante las preguntas abiertas, se aplicaron las dos fases de análisis sugeridas por Dörnyei (2003, p. 117): en primer lugar, se examinaron las respuestas de cada informante en busca de elementos relevantes; y en segundo lugar, sobre la base de las ideas y los contenidos encontrados, se formaron categorías más amplias que permitían comparar las respuestas de los participantes.

4. Resultados

El primer objetivo del estudio era conocer en qué medida los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los estudiantes de E/LE en tareas de comprensión audiovisual. Para responder a esta cuestión se analizaron los datos cuantitativos y cualitativos de forma separada y se interpretaron de forma conjunta. En primer lugar, se halló la moda de los ítems de la escala (véase la Tabla 4 y el Apéndice C). Las modas indicaban que la mayor parte de los docentes estaban de acuerdo con que el procedimiento suponía una ayuda en términos generales (Ítem 1) y en cuatro de las siete preguntas de las tareas (2.2, 2.4, 3.1 y 3.3). También se observó que hubo indecisión en dos casos (2.1 y 2.3) y que en el Ítem 3.2 la valoración fue negativa. No se contempló la posibilidad de preguntar a los docentes qué parámetros utilizaron para estimar la ayuda de las preguntas. Cuanto se puede decir es que el examen de los ítems peor valorados (2.1, 2.3 y 3.2) permitió identificar dos coincidencias: medían la extracción de datos concretos y, según los profesores, eran los más sencillos (véanse las tablas 2 y 3).

En segundo lugar, se estimó la fiabilidad de la escala Likert (Ítems 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3). Para ello se calcularon las correlaciones elemento-total corregidas, el coeficiente de alfa de Cronbach y el coeficiente de alfa de Cronbach si se elimina el elemento (véase la Tabla 5). Todas las correlaciones elemento-total corregidas eran superiores a .3, como recomiendan De Vaus (2002) y Pallant (2011). Esto sugería que los ítems estaban bien correlacionados con la puntuación global de la escala. La fiabilidad interna de la escala fue $\alpha = .947$. De acuerdo con Cohen et al. (2011), los valores de alfa superiores a .9 indican que la escala es muy fiable. Por último, en relación con la columna alfa de Cronbach si se elimina el elemento, si el instrumento es fiable, ningún ítem debe reducir de forma importante el alfa (Field, 2009). Todas las preguntas contribuían positivamente, excepto la 3.2 y la 3.3, que tenían un ligero impacto negativo. Se decidió mantener estos elementos porque la incidencia en el alfa era mínima y porque tanto .947 como .951 y .957 eran valores óptimos.

Tabla 4
Moda de los ítems de la escala (Apéndice C)

	N Válidos	N Perdidos	Moda ^a
Ítem 1	5	0	De acuerdo
Ítem 2.1	5	0	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 2.2	5	0	De acuerdo
Ítem 2.3	5	0	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 2.4	5	0	De acuerdo
Ítem 3.1	5	0	De acuerdo
Ítem 3.2	5	0	En desacuerdo / ni de acuerdo ni en desacuerdo
Ítem 3.3	5	0	De acuerdo

a. Cuando hay dos modas se muestran ambas.

Tabla 5
Análisis de fiabilidad de la escala. Estadísticos total-elemento y alfa de Cronbach

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	16.80	13.200	.892	.937
Ítem 2.1	17.60	11.300	.947	.929
Ítem 2.2	16.80	13.200	.892	.937
Ítem 2.3	17.60	11.300	.947	.929
Ítem 2.4	16.80	13.200	.892	.937
Ítem 3.1	16.80	13.200	.892	.937
Ítem 3.2	17.80	11.700	.681	.957
Ítem 3.3	17.00	13.500	.621	.951

Nota: Alfa de Cronbach de los 8 ítems = .947

Tabla 6
Estadísticos descriptivos de la escala

	N Válidos	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Asimetría	Error típico asimetría	Curtosis	Error típico curtosis
Escala	5	13	24	19.60	4.037	-1.263	.913	2.709	2.000

En tercer lugar, se calcularon los descriptivos de la escala (véase la Tabla 6). Las puntuaciones podían oscilar entre ocho y veinticuatro. Ocho era el resultado de responder “en desacuerdo” a todas las preguntas y veinticuatro se obtenía contestando siempre “de acuerdo”. El elevado valor de la media (19.60) revelaba que, globalmente, los docentes estaban bastante de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los estudiantes. La desviación típica era relativamente pequeña (4.037) en comparación con la media, y esto indicaba que el valor del promedio aritmético era representativo de los resultados. El hecho de que el estadístico de asimetría fuera negativo sugería que las puntuaciones de los docentes se acumulaban en la parte derecha de la distribución. Con el fin de interpretar el estadístico de asimetría lo estandarizamos dividiéndolo por su error típico. Se obtuvo -1.383. De acuerdo con Rial Boubeta y Varela Mallou (2008, p. 48), cuando los valores están comprendidos entre ± 1.96 no hay diferencias estadísticamente significativas entre la distribución y una distribución simétrica. El estadístico de curtosis era positivo, lo que apuntaba a que existía una tendencia leptocúrtica, es decir, que había una proporción considerable de casos en la zona central. Con la finalidad de interpretar el estadístico de asimetría lo estandarizamos dividiéndolo por su error típico. Se obtuvo 1.35. Según Rial Boubeta y Varela Mallou (2008, p. 50), la distribución se considera mesocúrtica cuando los valores están comprendidos entre ± 1.96 .

En cuarto lugar, se analizaron los datos cualitativos. Cabe añadir que las respuestas fueron escasas en los Ítems 1.1, 2.5 y 3.4 y abundantes en el 6. Los comentarios indicaban que los docentes consideraban que las preguntas sobreimpresas representaban una ayuda para los estudiantes y, al mismo tiempo, precisaban en qué consistía tal ayuda. Tres docentes especificaron que ayudaban a focalizar la atención (“ayudan a fijar la atención”, “te concentras más en la pregunta formulada y no tanto en el contexto general”, “a mí mismo me han ayudado las preguntas porque al tener imágenes uno se deja llevar más por lo que ve y se desconcentra un poco del contenido y de las preguntas”) y un cuarto que facilitaban continuar la actividad en caso de perder la concentración (“creo que si te despistas por cualquier motivo, con las preguntas en subtítulos vuelves a coger el hilo”). En los comentarios orales finales se repitió la idea de que los subtítulos ayudaban.

Por último, se interpretaron de forma conjunta los datos cuantitativos y cualitativos. Se observaba un alto grado de convergencia entre la información cuantitativa y cualitativa. La elevada media de la escala ($M = 19.60$ sobre 24, $DE = 4.037$) sugería que, globalmente, los docentes estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudaban a los estudiantes. Los comentarios orales y escritos de los docentes reforzaban esta idea y, además, precisaban en qué consistía la ayuda.

El segundo objetivo de la investigación era averiguar si había acuerdo entre los docentes en la valoración de las preguntas sobreimpresas. El coeficiente de concordancia de Kendall o W de Kendall es una medida de acuerdo entre variables cuantitativas o semicuantitativas que evalúan un conjunto de objetos de interés (Legendre, 2010, p. 164). En este trabajo se utilizó para estimar el grado de acuerdo de los profesores en las respuestas a los ítems que formaban la escala Likert (Preguntas 1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2 y 3.3). Recordemos que con estos ítems se pretendía conocer si los docentes consideraban que la integración de las preguntas en el vídeo ayudaba a los estudiantes. La hipótesis nula es la independencia de las clasificaciones de todos los informantes y la hipótesis alternativa consiste en que al menos un docente está de acuerdo con otro u otros profesores. El valor p exacto fue $< .001$ (véase la Tabla 7). Esto indicaba que se podía rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa. La W de Kendall tiene un rango de cero (no hay acuerdo) a uno (acuerdo total), y los valores intermedios indican mayor o menor grado de acuerdo según su proximidad al uno o al cero. En nuestro caso, la W de Kendall fue .725 y, por tanto, sugería un grado de acuerdo bastante alto entre los docentes.

Tabla 7
Estadísticos de contraste de la W de Kendall

N	5
W de Kendall ^a	.725
Chi-cuadrado	25.364
gl	7
Sig. asintót.	.001
Sig. exacta	.000
Probabilidad en el punto	.000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

El tercer propósito del estudio era saber si los docentes sabían usar algún programa de subtítulos o si estarían dispuestos a aprender a utilizar uno gratuito para sus clases de E/LE. Tres profesores declararon que no sabían subtítular y dos que tenían pocos conocimientos. Este hecho limitaba que pudieran elaborar de forma autónoma actividades de comprensión audiovisual con preguntas sobreimpresas u otros materiales didácticos en los que fuera necesario editar el vídeo (véase Talaván, 2013). No obstante, todos estarían dispuestos a aprender a utilizar una herramienta gratuita para sus clases de E/LE. Esta última idea fue repetida por los docentes en los comentarios orales.

El cuarto objetivo de investigación era conocer si los docentes emplearían materiales para la enseñanza del E/LE que utilizaran esta técnica. El 80% de los docentes manifestó que los usaría y el 20% que no estaba seguro. Esto podía relacionarse con la primera pregunta del estudio. Si los resultados se interpretaban como un indicio de que los profesores valoraban el procedimiento de forma positiva, se podía considerar que fortalecían la conclusión de la primera pregunta de investigación.

¿Para qué nivel era adecuado el procedimiento? Responder a esta cuestión no estaba contemplado inicialmente. No obstante, el tema fue tratado por los docentes en los ítems de respuesta abierta y en los comentarios orales, y por su interés, se consideró pertinente dedicarle un espacio específico. La mayoría de los profesores manifestó que la técnica era apropiada para niveles iniciales (“creo que en niveles iniciales sería otra forma de ayudar a los estudiantes en la comprensión”, “puede estar bien para niveles bajos”, “me parece muy buena idea sobre todo para niveles como un final de A1 o A2”). Dos docentes también mencionaron la posibilidad de una utilización esporádica en otros niveles (“para estudiantes de niveles superiores no estoy seguro de si yo lo utilizaría o no. Tal vez ocasionalmente sí, dependiendo de la dificultad del material audiovisual con el que trabajemos”, “quizás no tanto para B1 o B2, aunque siempre viene bien alternar la metodología”), mientras que otro participante no lo emplearía en niveles altos (“para un nivel alto, este tipo de ayudas deberían ser prescindibles, ya que los estudiantes tendrían que ser lo suficientemente autónomos como para no necesitarlas”). En los comentarios orales se insistió en que era más adecuado para niveles iniciales.

El último objetivo de investigación consistía en comparar las opiniones de los profesores de E/LE con las de un grupo de expertos que había participado en otro estudio (véase Casañ Núñez, 2015a). En ese trabajo se pidió a seis expertos que valoraron la primera versión de un marco teórico que describía la integración de preguntas de comprensión en la imagen del texto audiovisual en forma de subtítulos. Para ello, se emplearon tres instrumentos: dos vídeos y un cuestionario. La primera grabación mostraba a un grupo de estudiantes adultos completando una actividad de comprensión audiovisual y tenía la función de ilustrar el conflicto de atención visual entre completar una tarea y observar un vídeo al mismo tiempo. La segunda grabación ejemplificaba la técnica docente en una secuencia cinematográfica para estudiantes de E/LE adultos. El cuestionario fue el instrumento de recogida de datos y estaba formado mayoritariamente por ítems Likert de cinco puntos (1 = muy en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo, 5 = muy de acuerdo) y preguntas abiertas.

Las respuestas cuantitativas y cualitativas sugirieron que los especialistas estaban de acuerdo con la mayor parte de los planteamientos del marco teórico y, al mismo tiempo, revelaron puntos susceptibles de mejora. La consideración de las valoraciones de los expertos llevó a la reformulación de la propuesta inicial. Existían claras diferencias entre el estudio con expertos y el estudio con profesores: en el primer caso se valoraba un marco teórico y en el segundo una aplicación del marco en dos tareas en una situación determinada. Esto limitaba tanto las posibles comparaciones como su alcance. No obstante, no dejaba de ser relevante conocer si se apreciaban similitudes o diferencias en alguna área.

El análisis de los datos no llevó a la identificación de discrepancias entre las opiniones de profesores y expertos, sino que se identificaron tres aspectos en los que había coincidencias. En primer lugar, globalmente, las valoraciones de los expertos y los profesores eran positivas. Los profesores estaban de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas representaban una ayuda para estudiantes adultos de E/LE y especificaron dos de sus posibles beneficios. Por su parte, los expertos estaban de acuerdo o muy de acuerdo con que el procedimiento podía ser útil para la enseñanza de la comprensión auditiva/audiovisual y con que podría aportar varios beneficios, entre ellos, que podía reducir el conflicto de atención al presentar dentro del mismo campo visual el vídeo y la pregunta, y que podía favorecer que los estudiantes prestasen atención al vídeo durante más tiempo en comparación con visionados que presentaran las preguntas solo en papel. En segundo lugar, había similitudes en relación con algunos de los posibles beneficios de la técnica, puesto que tanto los profesores como los expertos consideraban que las sobreimpresiones ayudaban a focalizar la atención y que facilitaban continuar la actividad a partir de la siguiente pregunta en pantalla. En tercer lugar, existía un alto grado de conformidad respecto a los niveles para los que era más apropiada esta metodología. La mayoría de los docentes expresó que era más adecuado para niveles iniciales y esto coincidía con las opiniones de algunos expertos y lo señalado en el marco teórico (“se estima especialmente beneficioso para estudiantes de niveles bajos. Asimismo, *a priori* se considera que esta técnica constituye una ‘ayuda extra’ y que paulatinamente debería abandonarse su uso”, Casañ Núñez, 2015a, p. 31).

5. Conclusiones

En este estudio mixto de tipo convergente (Creswell, 2014) cinco profesores de E/LE del Centro de Idiomas de la Universidad de Valencia expresaron su opinión sobre una metodología novedosa: el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos, y sincronizadas con los fragmentos relevantes. Los datos cuantitativos muestran que la valoración global de los docentes es que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes, por un lado, y que existe un grado de acuerdo bastante

alto entre los profesores ($W = .725$, p exacto $< .001$), por otro. Los resultados extraídos del análisis de los comentarios orales y escritos convergen con los resultados del análisis cuantitativo y, al mismo tiempo, precisan en qué consiste la ventaja para los estudiantes y para qué niveles es apropiado el procedimiento. En relación con el primer aspecto, los docentes manifiestan que este tipo de preguntas ayudan a focalizar la atención en los momentos relevantes del vídeo y a continuar la tarea si se pierde la concentración. En cuanto al nivel, la mayor parte de los docentes considera que esta técnica sería apropiada para estudiantes principiantes.

Este trabajo tiene algunas implicaciones para la didáctica y evaluación de la comprensión auditiva/audiovisual. Las valoraciones y comentarios de los profesores de E/LE son coherentes con algunos principios de corte teórico en los que se sustenta esta técnica y con las opiniones de un grupo de expertos que valoró la primera versión del marco teórico (véase Casañ Núñez, 2015a). A pesar de la falta de otros estudios que apliquen y valoren esta técnica, es posible comparar los datos obtenidos del análisis de las opiniones de los docentes con los datos de un estudio preliminar llevado a cabo con catorce estudiantes de E/LE universitarios (Casañ Núñez, en prensa). Al igual que los docentes, los aprendientes consideran que este procedimiento los ayudó y de sus apreciaciones se puede derivar que las preguntas sobreimpresas contribuyen a focalizar su atención en los momentos pertinentes y a minimizar el conflicto de atención entre observar el vídeo y completar la tarea.

Cabe reconocer que el estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el número de profesores de E/LE que participaron fue muy reducido y todos impartían clase en la misma institución. Por ello, sus valoraciones no pueden generalizarse a toda la población docente. En investigaciones futuras se debería contar con un mayor número de informantes procedentes de varios contextos de enseñanza. En segundo lugar, los textos empleados para ejemplificar la técnica eran muy breves (dos secuencias cinematográficas) y ambos tenían el mismo ámbito de uso de la lengua meta. Sería conveniente conocer la opinión de los docentes cuando las preguntas sobreimpresas aparecen en textos de distinta tipología, ámbito y duración. En tercer lugar, la técnica de presentación de las preguntas se valoró en una situación controlada y artificial (sin estudiantes) que se asemejaba a una prueba de evaluación. En trabajos futuros se podría investigar qué opinan los profesores de L2/LE sobre esta técnica cuando se emplea en una situación de clase.

Finalmente, este estudio abre una importante línea de investigación futura encaminada a averiguar si esta técnica de presentación de las preguntas tiene algún impacto en la comprensión y en la conducta visual de los estudiantes de lenguas extranjeras. Para ello, se propone efectuar estudios cuasiexperimentales o experimentales en los que se administre un test de comprensión audiovisual con dos variantes: una con las preguntas integradas en la imagen y otra con las preguntas en papel. Asimismo, se grabaría el comportamiento visual durante el visionado. La comparación de los resultados de los grupos permitiría determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la prueba y en el tiempo de observación del texto audiovisual.

Referencias

- Alderson, J. Charles, Clapham, Caroline, & Wall, Dianne (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ambròs Pallarès, Alba & Breu Pañella, Ramón (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, España: Graò.
- Baños-Piñero, Rocío & Chaume, Frederic (2009). Prefabricated orality: A challenge in audiovisual translation. [Special Issue]. *Intralinea*. Disponible en <http://www.intralinea.org/specials/article/1714>
- Baralo Ottonelo, Marta & Martín Leralta, Susana (Coords.). (2010). *LETRA-Diploma de lengua española para trabajadores inmigrantes. Guía del profesor*. Madrid, España: Universidad Nebrija. Disponible en http://www.diplomalettra.com/examen_letra/pdf/LETRA_guia_para_el_profesor.pdf
- Batty, Aaron Olaf (2014). A comparison of video- and audio-mediated listening tests with many-facet Rasch modeling and differential distractor functioning. *Language Testing*, 32(1), 3–20. doi:10.1177/0265532214531254
- Brown, James Dean (2011). Likert items and scales of measurement? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 15(1), 10-14.

- Calderhead, James (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En David C. Berliner & Robert C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Nueva York, Nueva York: Macmillan.
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE*, 9, 1-142. Disponible en http://marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2015a). Un marco teórico sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo como subtítulos: un estudio mixto. *MarcoELE*, 20, 1-45. Disponible en <http://marcoele.com/compreension-audiovisual-y-subtitulos/>
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2015b). Subtitulación de preguntas de comprensión audiovisual: ejemplificación en una secuencia de *Ópera prima* de Fernando Trueba. *Foroele*, 11, 45-56. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7095>
- Casañ Núñez, Juan Carlos (2016). Desarrollo de una prueba de comprensión audiovisual. *MarcoELE*, 22, 1-70. Disponible en http://marcoele.com/descargas/22/casan-prueba_audiovisual.pdf
- Casañ Núñez, Juan Carlos (en prensa). Actividades de comprensión audiovisual con preguntas integradas en forma de subtítulos: la opinión de catorce estudiantes universitarios de español lengua extranjera. *Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación*.
- Chaume, Frederic (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción. En Rosa María Agost Canós & Frederic Chaume (eds.), *La traducción de los medios audiovisuales* (pp. 77-88). Castellón, España: Universidad Jaume I.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education* (7ª ed.). Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Coniam, David (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: a case study. *System*, 29(1), 1-14. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00057-9
- Consejo de Europa (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Londres, Reino Unido: Pearson.
- Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Díaz Cintas, Jorge (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español*. Barcelona, España: Ariel cine.
- Díaz Cintas, Jorge (2012). Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2(3). 95-114.
- De Vaus, David A. (2002). *Surveys in social research* (5ª ed.). Nueva Gales del Sur, Australia: Allen & Unwin.
- DeVellis, Robert F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dörnyei, Zoltán (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Duschl, Richard A., Schweingruber, Heidi A., & Shouse, Andrew W. (2006). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, District of Columbia: National Academy Press.
- Field, Andy (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Field, John (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Flowerdew, John & Miller, Lindsay (2005). *Second language listening*. Nueva York, Nueva York: Cambridge University Press.
- Gernsbacher, Morton Ann (2015). Video captions benefit everyone. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 195-202. doi:10.1177/2372732215602130. Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5214590/>

- Giovannini, Arno, Martín Peris, Ernesto, Rodríguez, María, & Simón, Terencio (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Gruba, Paul (1993). A comparison study of audio and video in language testing. *JALT Journal*, 15(1), 85-88.
- Incalcaterra McLoughlin, Laura & Lertola, Jennifer (2014). Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 70-83. doi:10.1080/1750399x.2014.908558
- Legendre, Pierre (2005). Species associations: The Kendall coefficient of concordance revisited. *Journal of Agricultural, Biological, & Environmental Statistics*, 10(2), 226-245. doi: 10.1198/108571105X46642
- Legendre, Pierre (2010). Coefficient of concordance. En Neil J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (Vol. 1, pp. 164-169). Los Ángeles, California: SAGE Publications, Inc.
- Londe, Zsuzsa Cziráky (2009). The effects of video media in English as a second language listening comprehension tests. *Issues in Applied Linguistics*, 17(1), 41-50.
- Lynch, Tony (2009). *Teaching second language listening*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Mehta, Cyrus R. & Patel, Nitin R. (2012). *IBM SPSS exact tests*. Armonk, Nueva York, Nueva York: IBM Corporation.
- Meijer, Paulien C., Verloop, Nico, & Beijaard, Douwe (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84. doi: 10.1016/s0742-051x(98)00045-6
- Mendelshon, David J. (1994). *Learning to listen: A strategy based approach for the second language learner*. Carlsbad, California: Dominie Press.
- Muñoz, Carmen (2016). Effects of age and proficiency on subtitle reading. An eye-tracking study. Disponible en <https://congress.cc.jyu.fi/eurosla26/schedule/pdf/1435.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. Javier (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Apuntes%20Cuestionario.pdf
- Ockey, Gary J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4), 517-537. doi: 10.1177/0265532207080771
- Pallant, Julie (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª ed.). Crowns Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Rial Boubeta, Antonio & Varela Mallou, Jesús (2008). *Estadística práctica para la investigación en ciencias de la salud*. Coruña, España: Netbiblo.
- Richards, Jack C. & Burns, Anne (2012). *Tips for teaching listening*. Nueva York, Nueva York: Pearson Education.
- Rost, Michael (2016). *Teaching and researching listening* (3ª ed.). Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Rubin, Joan (1995). An overview to A guide for the teaching of second language listening. En David J. Mendelsohn & Joan Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (pp. 7-11). San Diego, California: Dominie Press.
- Stempleski, Susan & Tomalin, Barry (2001). *Film*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Stoller, Fredricka L. (1992). Using video in theme-based curricula. En Susan Stempleski & Pual Arcario (Eds.), *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom* (pp. 25-46). Nueva York, Nueva York: TESOL.
- Sueyoshi, Ayano & Hardison, Debra M. (2005). The role of gestures and facial cues in second language listening comprehension. *Language Learning*, 55(4), 661-669. doi: 10.1111/j.0023-8333.2005.00320.x
- Suvorov, Ruslan S. (2008). Context visuals in L2 listening tests: the effectiveness of photographs and video vs. audio-only format. *Retrospective Theses and Dissertations* (paper 15448). Disponible en <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16447&context=rtd>
- Suvorov, Ruslan S. (2015). The use of eye tracking in research on video-based second language (L2) listening assessment: A comparison of context videos and content videos. *Language Testing*, 32(4), 463-483. doi: 10.1177/0265532214562099
- Sweller, John, Ayres, Paul, & Kalyuga, Slava (2011). *Cognitive load theory*. Londres, Reino Unido: Springer.

- Talaván, Noa (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Madrid, España: Octaedro.
- Underwood, Mary (1989). *Teaching listening*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Ur, Penny (1994). *Teaching listening comprehension* (12^a reimp.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ur, Penny (1999). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Vandergrift, Larry & Goh, Christine Chuen Meng (2012). *Teaching and learning second language listening*. Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Vanderplank, Robert (2016). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Wagner, Elvis (2007). Are they watching? Test-taker viewing behavior during an L2 video listening test. *Language Learning and Technology*, 11(1), 67-86. Disponible en <http://llt.msu.edu/vol11num1/pdf/wagner.pdf>
- Wagner, Elvis (2010a). The effect of the use of video texts on ESL listening test-taker performance. *Language Testing*, 27(4), 493-513. doi:10.1177/0265532209355668
- Wagner, Elvis (2010b). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), 280-291. doi: 10.1016/j.system.2010.01.003
- Wagner, Elvis (2013). An investigation of how the channel of input and access to test questions affect L2 listening test performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195. doi:10.1080/15434303.2013.769552
- York, Erlend Urkedal (2016). *Effects from using subtitled audiovisual material in second language acquisition. An experimental study in a second language learning classroom in Norway*. (Memoria de máster). Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, Trondheim, Noruega. Disponible en <https://www.ntnu.edu/documents/1535402/35615794/The+Master+-+ready+for+print2.pdf/e0847e77-2019-4de6-936d-2fd097820384>

Apéndice A

TAREA 1. ESCUCHA Y OBSERVA EL VÍDEO. EN LAS PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE SOLO UNA OPCIÓN ES CORRECTA.

1. ¿Cómo se llama la chica?

- ☐ a) Vanesa
- ☐ b) Violeta
- ☐ c) Verónica
- ☐ d) Virginia

2. ¿De qué hablan?

- ☐ a) la familia y los estudios de la chica
- ☐ b) la familia y el trabajo de la chica
- ☐ c) la casa y el trabajo de la chica
- ☐ d) la casa y los estudios de la chica

3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?

4. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, [en...] *[también se mencionan las lenguas de los informantes conocidas por el investigador o por personas que puedan ayudarlo]*

TAREA 2. ESCUCHA Y OBSERVA EL VÍDEO. EN LAS PREGUNTAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE SOLO UNA OPCIÓN ES CORRECTA.

1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?

- ☐ a) Del tiempo atmosférico y de una antigua novia.
- ☐ b) Del tiempo atmosférico y de pintura.
- ☐ c) De pintura y de su aspecto físico.
- ☐ d) De su aspecto físico y de una antigua novia.

2. ¿Cómo se llama la chica?

- ☐ a) Marina
- ☐ b) María
- ☐ c) Margarita
- ☐ d) Maite

3. Considerando todo el fragmento, ¿qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica? Justifica brevemente la respuesta. Puedes responder en español, [en...] *[también se mencionan las lenguas de los informantes conocidas por el investigador o por personas que puedan ayudarlo]*

Apéndice B

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO: LA OPINIÓN DEL PROFESOR

El presente cuestionario tiene por finalidad conocer su opinión sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos, y sincronizadas con los fragmentos relevantes para responderlas. Las respuestas que proporcione son confidenciales y solo se utilizarán con fines académicos. Le agradezco su colaboración, le mantendré informado sobre los resultados de la investigación.

1. En general, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Señale la respuesta con un círculo.

- a) De acuerdo b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo c) En desacuerdo

Secuencia de *Ópera prima*

2. ¿En qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
2.1. ¿Cómo se llama la chica?			
2.2. ¿De qué hablan?			
2.3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?			
2.4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?			

Secuencia de *Los peores años de nuestra vida*

3. ¿En qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
3.1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?			
3.2. ¿Cómo se llama la chica?			
3.3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?			

4. A continuación tiene un espacio en el que puede comentar cualquier aspecto sobre las preguntas en la imagen.

Apéndice C

PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL INTEGRADAS EN EL VÍDEO: LA OPINIÓN DEL PROFESOR

El presente cuestionario tiene por finalidad conocer la opinión del profesor de E/LE sobre el uso de preguntas de comprensión audiovisual integradas en el vídeo en forma de subtítulos y sincronizadas con los fragmentos relevantes para responderlas en una situación concreta: con la proyección del vídeo en una pantalla común una sola vez, con los materiales de la actividad en papel, y sin pausas durante la emisión del vídeo. No existen respuestas correctas ni incorrectas. La información que proporcione se tratará de forma confidencial y solo se utilizará con fines académicos. Le agradezco su colaboración, le mantendré informado sobre los resultados de la investigación.

1. Sobre la base de la descripción del procedimiento y su ejemplificación, en general, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Señale la respuesta con un círculo.

a) De acuerdo b) Ni de acuerdo ni en desacuerdo c) En desacuerdo

1.1. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

2. En la secuencia de *Ópera prima*, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
2.1. ¿Cómo se llama la chica?			
2.2. ¿De qué hablan?			
2.3. ¿Cuál es el teléfono de la chica?			
2.4. ¿Qué sentimientos puede tener el chico por la chica?			

2.5. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

3. En la secuencia de *Los peores años de nuestra vida*, ¿en qué medida está de acuerdo con que las preguntas sobreimpresas ayudan a los estudiantes? Complete la tabla poniendo equis.

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
3.1. ¿De qué temas habla el chico pelirrojo?			
3.2. ¿Cómo se llama la chica?			
3.3. ¿Qué sentimientos puede tener el chico pelirrojo por la chica?			

3.4. A continuación dispone de un espacio para hacer comentarios.

4. ¿Sabe utilizar algún programa de subtitulación? Señale la respuesta con un círculo.

1) No 2) Mal 3) Regular 4) Bien

4.1. Si no tiene formación en este campo, ¿estaría dispuesto a aprender a usar un programa gratuito de subtitulación para sus clases de ELE? Señale la respuesta con un círculo.

1) No 2) No estoy seguro 3) Sí

5. Si hubiera materiales disponibles para la enseñanza del ELE que incorporaran las preguntas de comprensión en forma de subtítulos, ¿los utilizaría? Señale la respuesta con un círculo.

1) No 2) No estoy seguro 3) Sí

6. A continuación puede comentar cualquier aspecto sobre la integración de las preguntas en la imagen.

Agradecimientos

Deseo expresar mi gratitud a las personas que participaron en la investigación: a los tres expertos y a los cinco profesores de E/LE. Asimismo, quiero dar las gracias a Charles Zaiontz (www.real-statistics.com) por la aclaración de una duda sobre la *W* de Kendall. Por último, agradezco al comité editorial de *E-JournALL* y a los revisores anónimos el minucioso trabajo de revisión y los valiosos comentarios para mejorar el manuscrito. La investigación fue apoyada por el programa “Becas Iberoamérica. Jóvenes Profesores e Investigadores. Santander Universidades”. Este artículo está dedicado a mi padre.

Juan Carlos Casañ Núñez, Universitat Politècnica de València

juancarloscasan@protonmail.com

- | | |
|-----------|---|
| ES | Juan Carlos Casañ Núñez es estudiante de doctorado de último año en el programa en Lenguas y Tecnología del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València (España). Sus intereses de investigación son la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la comprensión auditiva/audiovisual, la metodología de la investigación y la sociolingüística. Ha desarrollado su labor profesional en las áreas de la enseñanza del español como lengua extranjera y de la educación en España, Estados Unidos, Francia, Polonia y Portugal. |
| EN | Juan Carlos Casañ Núñez is currently completing the last year of his Ph.D. in Language and Technology in the Department of Applied Linguistics at the Universitat Politècnica de València (Spain). His research interests lie in foreign language learning and acquisition, listening/audiovisual comprehension, research methodology, and sociolinguistics. He has professional training in teaching Spanish as a foreign language and in education (developed in Spain, the USA, France, Poland, and Portugal). |
| IT | Juan Carlos Casañ Núñez frequenta l'ultimo anno del programma di dottorato in Lingue e Tecnologia del Dipartimento di Linguistica Applicata all'Universitat Politècnica di Valencia (Spagna). Gli ambiti della sua ricerca sono l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, la comprensione audiovisiva, la metodologia della ricerca e la sociolinguistica. La sua formazione professionale riguarda l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera e l'istruzione in Spagna, Stati Uniti, Francia, Polonia e Portogallo. |

L'acquisizione dell'imperativo in italiano L2: analisi di un corpus di apprendenti anglofoni

BORBÁLA SAMU*

Università per Stranieri di Perugia

Received 25 Mar 2017; received in revised form 27 June 2017; accepted 19 July 2017

ABSTRACT

IT L'imperativo in italiano e l'acquisizione di questo modo verbale sono relativamente poco studiati. Questo studio intende sottolineare, da un lato, la distinzione fondamentale tra le forme dell'imperativo vero e proprio e le forme suppletive, e dall'altro, la differenza tra gli usi definiti prototipici nella letteratura e quelli effettivi in italiano contemporaneo. Su queste basi si esamina l'acquisizione dell'imperativo in italiano L2 da parte di apprendenti anglofoni. I dati ricavati da un corpus di apprendenti specifici dimostrano che l'imperativo in italiano L2 è appreso tardi e con molte difficoltà. In più, gli apprendenti di competenza più elevata che padroneggiano la forma dell'imperativo lo usano meno rispetto agli apprendenti meno competenti. I motivi della difficoltà dell'acquisizione dell'imperativo e della tendenza a non utilizzarlo vanno cercati, da un lato, nella marcatezza morfologica di alcuni elementi del paradigma verbale, e dall'altro nel suo uso effettivo che si distanzia radicalmente dalla funzione del comando e cerca di avvicinare le forme imperativi più frequenti ai regolatori di interazione, tendenzialmente invariabili.

Parole chiave: ACQUISIZIONE DELL'ITALIANO L2, CORPUS DI APPRENDENTI, IMPERATIVO, MARCATEZZA SOCIOPRAGMATICA, CORTESIA, MARCATORI PRAGMATICI

EN Few studies have examined the function and acquisition of the imperative in Italian. The present study first aims to highlight the fundamental distinction between true imperative forms and suppletive forms. Secondly, it seeks to draw attention to the difference between the imperative's typical uses as defined in the literature and its colloquial uses in contemporary Italian. With these distinctions in mind, the study examines the acquisition of the Italian imperative by anglophone learners. Data from a corpus of L2 Italian learners reveal that the Italian imperative is learned late and with much difficulty. Further, more advanced Italian learners who master the imperative mood use it less frequently than learners with a lower proficiency. On the one hand, the difficulty of acquiring the imperative and the tendency not to use it are explained by the morphological markedness of some elements of the verbal paradigm. On the other hand, the actual use of the imperative does not have a command function; instead, the most common imperative forms more closely resemble "regulators of interaction," which tend to be invariable.

Key words: ACQUISITION OF ITALIAN L2, LEARNER CORPUS, IMPERATIVE, SOCIOPRAGMATIC MARKERS, COURTESY, PRAGMATIC MARKEDNESS

ES El estudio de las funciones del imperativo en italiano y la adquisición de este modo verbal han recibido escasa atención. Con este estudio se pretende, por un lado, subrayar las diferencias entre las tres formas del imperativo propiamente dicho y sus tres formas supletorias, y por otro, remarcar las diferencias entre sus usos definidos como prototípicos en literatura y sus usos efectivos en el italiano contemporáneo. Para ello, se examina la adquisición del imperativo en italiano L2 por estudiantes anglofonos. El análisis de datos extraídos de un corpus de estudiantes de italiano L2 demuestra que el imperativo se aprende tarde y con dificultades. Además, los aprendientes con competencias lingüísticas más altas y que dominan la forma de imperativo la usan menos que otros aprendientes con un grado inferior de competencia. Las razones de la dificultad a la hora de aprender el imperativo y de la tendencia a no utilizarlo hay que buscarlos, por un lado, en la forma morfológica marcada de algunos elementos del paradigma verbal y, por otro, en su uso efectivo, que se aleja radicalmente de la función de mando y que, sin embargo, se acerca a la función de los reguladores de la interacción, que tienden a ser invariables.

Palabras clave: ADQUISICIÓN DEL ITALIANO L2, CORPUS DE ESTUDIANTES, IMPERATIVO, FORMAS MARCADAS SOCIO-PRAGMÁTICAS, CORTESÍA, MARCADORES PRAGMÁTICOS

*Contact: borbala.samu@unistrapg.it

1. Introduzione

Il dare ordini è una delle funzioni di base del linguaggio verbale umano. In termini pragmatici, l'ordinare è un atto linguistico centrale e l'imperativo ne è l'espressione basica. La centralità nozionale dell'imperativo farebbe ipotizzare un'apparizione precoce nell'interlingua degli stranieri adulti. Si osserva, invece, che "l'imperativo è appreso tardi, e con molte difficoltà, dagli stranieri" (Berretta, 1995, p. 333). La domanda principale che si pone in questo articolo è da dove derivi questa difficoltà. Questo quesito ci porta ad esaminare due ambiti distinti, ma strettamente connessi tra di loro: uno relativo alla forma dell'imperativo in italiano e l'altro relativo al suo uso. Riguardo alla forma ci si chiede quali siano i componenti problematici del paradigma. Per quanto riguarda invece la funzione *dare ordini*, si pone la domanda della frequenza e dell'uso effettivo dell'imperativo nell'italiano contemporaneo e quindi della presenza dell'imperativo nell'input in un contesto di apprendimento spontaneo o misto. Inoltre, ci si interroga su quali mezzi alternativi utilizzino gli apprendenti e i parlanti madrelingua per esprimere le stesse funzioni dell'imperativo. Partendo da queste domande nel §2 si cerca di definire il sistema dell'imperativo chiarendo alcuni concetti chiave, come la distinzione tra la forma indirizzata alla seconda e alle altre persone e la specificità dell'imperativo negativo. Nella seconda parte del §2 si presentano, invece, i suoi usi principali secondo le grammatiche, messi a confronto con i dati estratti da un *corpus* di lingua italiana contemporanea (il *corpus* LIP: De Mauro, Mancini, Vedovelli, & Voghera, 1993).

L'acquisizione dell'imperativo in italiano L2 è un ambito relativamente poco studiato; esistono tuttavia dei lavori fondamentali (presentati nel §3), dai quali emerge chiaramente il problema della marcatezza, formale e funzionale, di questo modo verbale. Il concetto della marcatezza si dimostra, infatti, fondamentale per capire perché l'imperativo appaia tardi e con tante difficoltà in italiano L2. In questo studio si intende, oltre che testare su dati nuovi la sequenza acquisizionale proposta in precedenza, approfondire la questione della marcatezza funzionale e mettere a confronto gli usi effettivi dell'imperativo in italiano con gli usi nell'interlingua.

Per esaminare l'acquisizione dell'imperativo in italiano L2 è stato creato un *corpus* specifico (presentato nel §4), costituito da sedici conversazioni registrate e trascritte e da venti brevi documenti scritti, con il monitoraggio di sedici studenti anglofoni, le cui competenze si suddividono equamente dal livello A1 al livello C1, e di due elementi di controllo italiani. Nel §5 si illustrano, da un lato, la sequenza di acquisizione delle forme imperativi e le strategie alternative all'imperativo messe in atto dagli apprendenti nei vari livelli di competenza e, dall'altro, le caratteristiche discorsive degli imperativi usati dagli stessi. I dati dei due *corpora* (il *corpus* LIP e il *corpus* di apprendenti) ci permettono di apportare ulteriori riflessioni, sia riguardo al paradigma, sia riguardo alle funzioni dell'imperativo. Queste considerazioni ci inducono (nel §6) a rivedere la definizione stessa dell'imperativo, presentato tradizionalmente come il "modo del comando".

2. Imperativo: il sistema e gli usi

Iniziamo la trattazione dell'imperativo con alcuni chiarimenti di ordine terminologico. Il termine *imperativo* è utilizzato in letteratura in maniera piuttosto disomogenea. È implicito nella nozione stessa del comandare e del richiedere che il comando e la richiesta siano indirizzati ad una persona da cui ci si aspetta che siano realizzati (Lyons, 1977). Gli imperativi orientati al destinatario sono generalmente chiamati imperativi canonici o imperativi in senso stretto. I comandi diretti alla prima persona non vengono considerati imperativi da alcuni teorici (per es. Lyons, 1977). Si usa spesso il termine *esortativo* per riferirsi ai comandi alla prima persona. Sono problematiche anche le terze persone. Si usa spesso il termine *iussivo* per riferirsi ai comandi alla terza persona (Aikhenvald, 2010). Cross-linguisticamente gli imperativi canonici e gli imperativi non canonici si distinguono in quanto questi ultimi tendono ad essere più marcati formalmente di quelli orientati alla seconda persona. Gli imperativi di seconda singolare sono comunemente espressi dalla radice nuda del verbo o dalla radice + vocale tematica (per es. it. *parla!*) (Aikhenvald, 2010). Un imperativo indirizzato al 'tu' singolare è spesso la forma più breve e semplice della lingua (una delle parole più brevi in latino è *ī!* 'va!'). Una peculiarità degli imperativi canonici è che possono apparire (per es. in certe varietà dell'italiano del Sud) in una forma troncata rispetto alla corrispondente forma all'indicativo, una proprietà condivisa con il vocativo del nome proprio che può comparire con l'imperativo, come nell'esempio (1).

- 1) Lucì, vie' qua! (esempio tratto da Di Domenico, 2004, p. 78)

L'imperativo del tu, oltre alle specificità della sua forma, ha delle proprietà sintattiche particolari. In italiano le forme imperativi che si riferiscono alle persone che includono direttamente l'ascoltatore (cioè la seconda persona e plurale e la prima persona plurale inclusiva) si distinguono formalmente rispetto alla posizione dei clitici (per es. *lo leggi* versus *leggi!*). Il test della posizione del clitico è importante in italiano per contraddistinguere l'uso imperativo di varie forme che altrimenti coinciderebbero con l'indicativo (v. Tabella 1). In italiano le grammatiche tendono ad includere nel paradigma dell'imperativo oltre alle seconde persone anche la prima plurale e le terze persone oscurando la distinzione tra forme di imperativo in senso stretto e forme suppletive. Osserviamo, con l'aiuto della Tabella 1 come viene di norma descritto il sistema morfologico dell'imperativo italiano. Nella *Grammatica* di Serianni (1989) troviamo le seguenti esemplificazioni delle coniugazioni dei verbi regolari all'imperativo:

Tabella 1

Il paradigma dell'imperativo presente (in base a Serianni, 2010, XI: 70, 74, 79, 80, 398)

	Imperativo positivo				Imperativo negativo
1 ^a Pers. Sing.	-	-	-	-	
2 ^a Pers. Sing.	am-a tu	tem-i tu	serv-i tu	obbed-isc-i tu	non parl-are
3 ^a Pers. Sing.	am-i egli	tem-a egli	serv-a egli	obbed-isc-a egli	non parl-i
1 ^a Pers. Plur.	am-iamo noi	tem-iamo noi	serv-iamo noi	obbed-iamo noi	non parl-iamo
2 ^a Pers. Plur.	am-ate voi	tem-éte voi	serv-ite voi	obbed-ite voi	non parl-ate
3 ^a Pers. Plur.	àm-ino essi	tém-ano essi	sèrv-ano essi	obbed-isc-ano essi	non parl-ino

Il paradigma è composito e include varie forme omofone con paradigmi di altri modi. Le seconde persone, che costituiscono la parte centrale del paradigma coincidono con le seconde persone dell'indicativo presente, ad eccezione della seconda persona singolare dei verbi in *-are*. La prima persona singolare deriva diacronicamente dal congiuntivo (si veda Meszler & Samu, 2007) e coincide anche con la prima persona dell'indicativo presente. Le terze persone sono forme suppletive, mutate dal paradigma del congiuntivo presente.¹ Per quanto riguarda la forma cortese, è opportuno fare una puntualizzazione. Il congiuntivo come forma cortese, in quanto forma suppletiva, andrebbe tenuto distinto dalle forme dell'imperativo vere e proprie. In questo studio prendiamo in considerazione solo le terze persone usate con funzione di appello al destinatario, cioè le forme cortesi, ma notiamo che in italiano possono essere usate anche in senso di riferimento alla terza persona (per es. *Questa lettera sia consegnata immediatamente!* oppure *- C'è un signore che vorrebbe parlare con Lei. - Che entri pure!*). Allo stesso modo della forma cortese, sarebbe opportuno riconsiderare la posizione dell'imperativo negativo della seconda persona singolare all'interno del paradigma. Nelle lingue del mondo, gli imperativi negativi (chiamati anche *proibitivi*) possono essere formati da mezzi diversi rispetto all'imperativo positivo. In latino, per esempio, si utilizza un costrutto perifrastico e in italiano si ricorre all'infinito. I proibitivi possono essere speciali anche sotto altri aspetti, come per esempio riguardo all'ordine dei costituenti. Infatti, in italiano il pronome clitico può precedere o seguire l'infinito negativo (*non ti preoccupare, non preoccuparti*). Riteniamo, insieme a Nuyts e Auwera (2016), che queste proprietà giustifichino, almeno in alcune lingue come l'italiano, un trattamento distinto del proibitivo dal comando positivo. Dalla diversità delle forme e dall'omofonia con altri paradigmi risulta chiara la complessità dell'imperativo italiano per lo straniero; inoltre, si spiega perché sia problematico parlare globalmente di apprendimento dell'imperativo.

Dopo aver destrutturato il paradigma dell'imperativo, possiamo ora ad osservare le caratteristiche discorsive delle forme imperativi, partendo da una definizione tradizionale, per osservarle in due corpora che rappresentano, rispettivamente, la L1 e la lingua target dei nostri apprendenti. Studi fondamentali sull'imperativo (Aikhenvald, 2010; Kaufmann, 2012; Xrakovskij, 2001) concordano nell'identificare il suo uso prototipico con una funzione direttiva (specificamente quella della richiesta o del comando). Gli ordini, i comandi e le richieste hanno qualcosa in comune oltre al fatto di poter essere formulati linguisticamente tramite il modo imperativo. Il denominatore semantico comune può essere riassunto nella formula 'dico che voglio che tu lo faccia'. Si include cioè l'idea che il parlante voglia che l'ascoltatore realizzi l'azione richiesta.

¹Nelle seconde e terze persone singolare notiamo la simmetria diagonale dei morfi: *-i* e *-a* nel sistema dell'imperativo di seconda e di terza persona singolare tra la prima coniugazione da un lato e la seconda e la terza dall'altro.

Scomponendo il significato dell'ordine si possono identificare due dimensioni socio-psicologiche soggiacenti al suo uso: da un lato la volontà, il desiderio e il grado del senso di urgenza o della determinazione del parlante nei confronti dell'azione attesa e dall'altro lato il grado di forza e la scala dell'autorità tra il parlante e l'ascoltatore. In primo luogo, partendo dalla caratterizzazione degli usi prototipici dell'imperativo, ci si aspetta che i verbi all'imperativo codifichino principalmente azioni che portano a risultati desiderati dal parlante. In più, ci potremmo aspettare manifestazioni di autorità o aspetti di obbligo trasmessi dall'imperativo. Tuttavia, è ben noto che gli imperativi non sono usati solo per svolgere una funzione direttiva, ma coprono un ambito semantico molto più vasto. I verbi all'imperativo possono conferire permessi, consigli, suppliche, preghiere e inviti (Serianni, 1989). Quindi, in secondo luogo, si prevede che la forza degli imperativi possa variare da un ordine stretto che implica l'autorità indiscussa del parlante e la condiscendenza del destinatario, ad un comando debole che confina con il suggerimento. Notiamo inoltre che, nell'uso nativo, gli imperativi vengono spesso sostituiti da forme indirette di direttivi, con forme assertive o interrogative contenenti indicativi (per es. *adesso lo leggi o adesso me lo leggi, per favore?* invece di *leggi!*). In particolare, nel caso dell'imperativo di cortesia, come nota anche Diadori (2000), invece di dare un ordine brusco ad un interlocutore da cui si vogliono tenere le distanze, si preferiscono la frase interrogativa o altre forme indirette, se si desidera esprimere l'ordine in termini adeguati ad un registro di alta formalità. Una forma non-imperativa può essere preferita per 'salvare la faccia', per rispettare l'etichetta delle relazioni sociali e per aggiungere sfumature all'atto linguistico direttivo di cui l'imperativo non dispone.

Vediamo quindi quali sono le caratteristiche d'uso delle forme imperativi nell'italiano contemporaneo. Si è deciso di ricorrere al *corpus* del *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (*corpus* LIP, De Mauro et al., 1993), il quale include una vasta raccolta di testi dell'italiano parlato e, in quanto tale, costituisce un'integrazione coerente con il nostro *corpus*, essenzialmente orale, in cui l'elemento nativo è molto limitato (v. §4). Per i fini di questo studio sono stati estratti dal *corpus* LIP i verbi all'imperativo positivo di seconda persona singolare presenti nella stessa forma anche nel nostro *corpus* di apprendenti. Su un totale di 2032 lemmi, vediamo nella Figura 1 i primi 15 verbi, con le rispettive frequenze. Le caratteristiche dell'annotazione del *corpus* LIP non permettono di estrarre forme verbali secondo il modo verbale utilizzato, quindi per ora non disponiamo di statistiche che mettano in correlazione la frequenza assoluta di tutti i verbi e la frequenza di tutte le forme imperativi del *corpus*. Tuttavia, i dati permettono di identificare le principali tendenze nell'uso dell'imperativo in italiano.

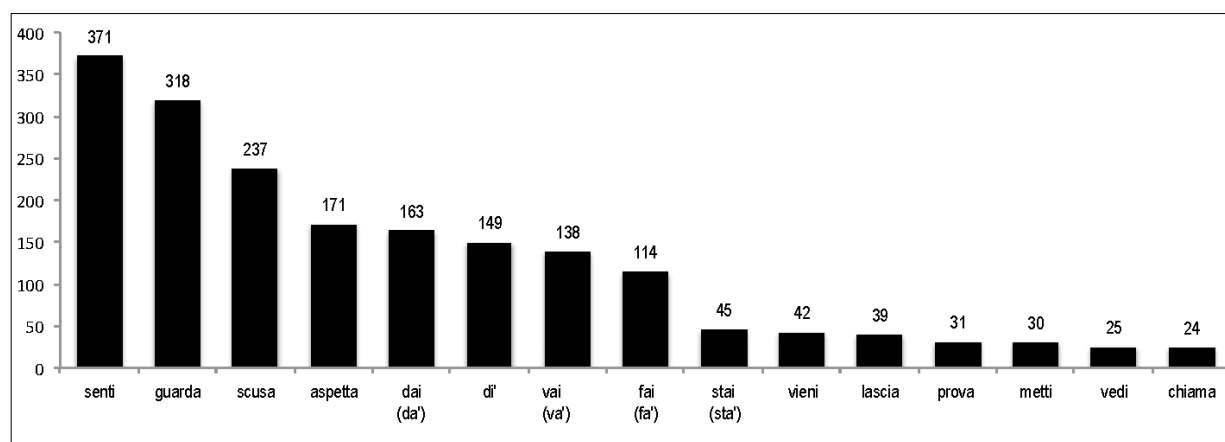


Figura 1. Frequenza dei verbi alla seconda persona singolare dell'imperativo nel corpus LIP

I verbi che ricorrono con la frequenza più elevata, *senti*, *guarda*, *scusa*, *aspetta* e *dai*, fungono molto raramente da imperativi veri e propri. I seguenti due esempi (esempi 2 e 3) illustrano, rispettivamente, due usi tipici di *senti* e *guarda*.

- 2) senti scusa se t'interrompo gli ho comprato una crema per il corpo secondo me domani avrà l'avrà finita (LIP FA2)²
- 3) ahah ma guarda che è meglio metterle dentro # nelle scatole se l'ambiente è sano # al limite le copri copri il tutto con un lenzuolo (LIP MB4)

Negli esempi (2) e (3) *senti* e *guarda* svolgono funzioni pragmatiche associate alla gestione dei turni e al cambio di interlocutore. Nel loro volume, Ghezzi e Molinelli (2014) distinguono questi marcatori socio-interazionali, chiamati *marcatori pragmatici*, dai marcatori che strutturano il discorso, cioè dai cosiddetti *segnali discorsivi*³. All'interno dei marcatori pragmatici i verbi *senti* e *guarda* (insieme a *ascolta* e *vedi*), che rimandano ad un'attività sensoriale di tipo visivo o uditivo, vengono spesso utilizzati quali segnali allocutivi di richiamo (Ghezzi & Molinelli, 2015, p. 22), come nei due esempi visti sopra (2-3). Grazie alla funzione fática, focalizzata sull'interlocutore, questi verbi vengono usati per mantenere la coesione sociale tra gli interlocutori nel cambio di turno, soprattutto nel caso di turni competitivi - come dimostra Waltereit (2002). I segnali allocutivi di richiamo sono utilizzati anche per rinforzare il valore di ordine o di richiesta del presente dell'indicativo, come negli esempi (4) e (5). Notiamo che l'uso del presente richiestivo è molto frequente nel *corpus* LIP anche in assenza di marcatori pragmatici.

- 4) senti e adesso te mi dici il tuo articolo e poi vi mando via così va fate ricreazione (LIP FC6)
- 5) senti mi dai un altro pezzettino di pane piccolo (LIP NA1)

Senza pretesa di esaustività, diamo due ulteriori esempi dell'uso di *guarda* nel *corpus* LIP. Nell'esempio (6) *guarda* esprime, al pari di *figurati*, *dai*, *ma va'* o *va là*, meraviglia, sdegno o ironia del locutore. Con questo significato, preceduta dal pronome personale, la forma imperativa si cristallizza nell'espressione *tu guarda! / ma tu guarda!* dove il pronome non è in funzione di soggetto, ma di vocativo, come nota Manili (1989).

- 6) ma guarda comunque con questo non è che io volevo dire che sono cioè sono contraria no io sarei favorevole a questo discorso riconoscimento alla eh allo stipendio insomma alle casalinghe (LIP FB19)

Ad uno stadio più avanzato di perdita del valore primario, *guarda* può diventare parte di un sintagma cristallizzato, come *guarda caso* nell'esempio (7).

- 7) c'è quaresima van fatti sacrifici così il signore chiede ti fanno diventare più buono e viene \$ per diventare più buono e allora farò questo sacrificio quest'altro sacrificio ma guarda caso ci scegliamo sempre i sacrifici più facili # (LIP FD14)

La Tabella 2 mostra la distribuzione d'uso dei verbi *senti* e *guarda*, con un'evidente predominanza della funzione di marcatore pragmatico sulla funzione imperativa vera e propria.

Tabella 2
Senti e guarda nel corpus LIP

	senti	guarda
sintagma cristallizzato	0	4
imperativo	10	50
marcatore pragmatico	361	265

² Negli esempi le sigle M, F, R, N indicano la città in cui la conversazione è stata raccolta, rispettivamente Milano, Firenze, Roma e Napoli, mentre A, B, C identificano la tipologia di conversazione.

³ Bazzanella (2001), invece, definisce questi elementi segnali discorsivi interattivi al loro interno ulteriormente suddivisi in funzioni specifiche (pp. 232-246).

Il terzo verbo più frequente nella forma imperativa è *scusa*. La formula *scusa* appartiene al gruppo di marcatori interazionali di cortesia. Nel *corpus* LIP solo in parte viene utilizzata effettivamente per chiedere scusa (come nell'esempio 8). In altri usi (come negli esempi 9 e 10) l'atto di scusarsi non è presente, *scusa* funge da segnale allocutivo di richiamo.

- 8) secondo me scusa se ti interrompo (LIP FA3)
- 9) ma scusa neanche c'ero io a casa (LIP FA4)
- 10) perché a Berlino scusa non hanno aeroporti là (LIP FC5)

Il quarto verbo, *aspetta*, conserva il suo significato originale, ma è spesso riferito all'atto del dire e non all'atto del fare. In particolare, nell'esempio (11) è impiegato dal parlante per prevenire di essere interrotto.

- 11) B: lei dice guardi signora le vie sono due loro hanno provato a vedere se hanno questi soldi eh
 sempre con recondito fatto che non ci stanno i contributi però mi ha detto lui
- A: ma no ma lui dice
- B: aspe' fammi fini' di parlare perché ti spiego tutto (LIP NB25)

Anche il sesto verbo della lista, *di'*, in particolare nella forma *dimmi*, funge frequentemente da marcatore pragmatico. Nell'esempio (12) è usato per concedere il turno all'interlocutore.

- 12) L: insomma
- A: dimmi Serena via
- L: la voce

Contrariamente ai tre verbi precedenti, il significato di *dai*, il quinto verbo della nostra lista, nella maggior parte degli usi si allontana radicalmente dal significato originario del verbo. Si tratta di un verbo di scambio che diventa marcatore pragmatico con valore esortativo, come nell'esempio (13). Nell'esempio (14), invece, *dai* acquisisce un valore epistemico: il parlante invita l'ascoltatore a dare il proprio assenso a quanto espresso. Nell'esempio (15) la forma imperativa diventa un'interiezione.

- 13) vai Franca provala dai (LIP FB14)
- 14) perché non è mica moglie dello stato la signora dai se lo riconoscesse lo stato non lo riconoscesse il marito sarebbe una famiglia infranta (LIP FB18)
- 15) ma dai li lavi in lavatrice ma dai (LIP MA2)

Nell'esempio (13) accanto a *dai*, compare anche *vai*, che nella nostra lista occupa il settimo posto, con un significato esortativo. In numerosi casi il significato originale di movimento nello spazio acquisisce un significato di esortazione a procedere in un'azione, come nell'esempio (16) oppure nel discorso, come nell'esempio (17). Inoltre, *ma va' o va là*, può esprimere meraviglia o sdegno (esempio 18).

- 16) okay vedi se c'è qualcun altro vai (LIP RA8)
- 17) bene comunque vai dimmi vai (LIP FB14)
- 18) ma vai che schifo (LIP MA11)

Anche se in misura minore rispetto a *senti* e *guarda*, *vai* e *dai* hanno un ampio uso quali marcatori pragmatici, come si può osservare dalla Tabella 3.

Tabella 3
Dai e vai nel corpus LIP

	dai	vai
Imperativo	23	68
Marcatore pragmatico	140	68

Dopo la rassegna delle caratteristiche d'uso delle forme imperativi più frequenti in italiano (cioè nella lingua target dei nostri apprendenti) vediamo brevemente quali sono i verbi più frequenti all'imperativo in lingua inglese (cioè nella L1 degli apprendenti). Stefanowitsch e Gries (2003), esaminando un *corpus* inglese (la componente britannica dell'*International Corpus of English*) hanno riscontrato un profilo discorsivo degli imperativi nella lingua inglese ben diverso da quello delineato nella letteratura pragmatica tradizionale (v. Givón, 1989; Sadock, 1994; Wierzbicka, 1991). Nella letteratura pragmatica anglosassone il verbo più tipicamente usato per illustrare l'imperativo è *pass*, un verbo d'azione che comporta un risultato letteralmente tangibile, richiesto dal parlante, come in *Pass the salt!* [passa(mi) il sale!]. Al contrario, gli studiosi mostrano che i verbi più frequenti non sono affatto verbi d'azione, ma verbi come per es. *see* [vedere], *worry* [preoccuparsi], *remember* [ricordare], *note* [notare]. Inoltre, molti verbi d'azione utilizzati sono atipici, nel senso che non portano a risultati tangibili, come *look* [guardare], *listen* [ascoltare], *hang on* [aspettare], *try* [provare]. I primi 15 verbi inglesi più strettamente collegati all'imperativo sono elencati nella Figura 2.

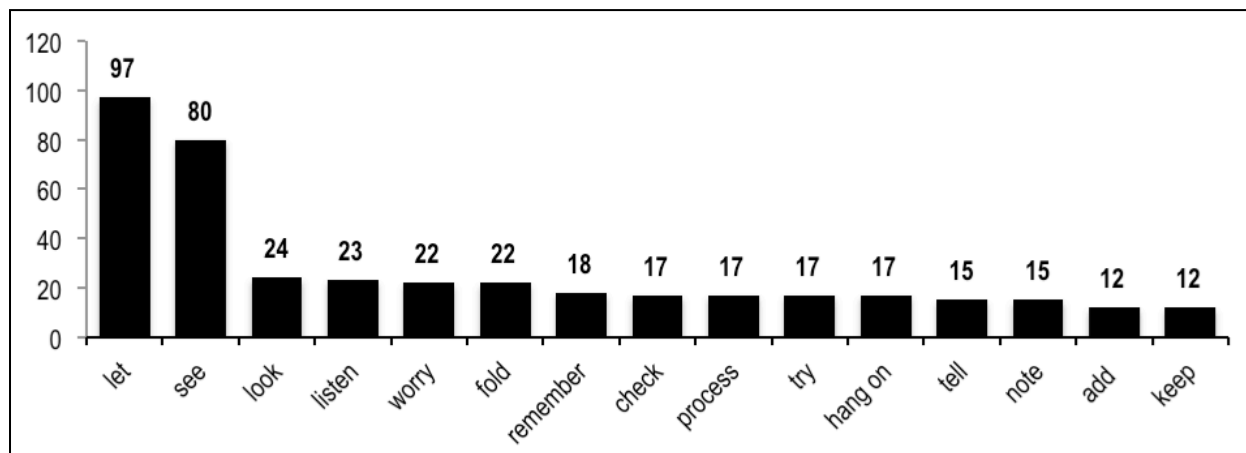


Figura 2. Frequenza dei lessemi in lingua inglese più strettamente collegati alle costruzioni imperative, in base a Stefanowitsch e Gries (2003)

Gli autori evidenziano due caratteristiche dei verbi usati più frequentemente all'imperativo. La prima, che le azioni richieste sono a beneficio dell'ascoltatore, piuttosto che del parlante (o per lo meno sono presentate come tali). Un caso molto chiaro tratto dal *corpus* inglese è *worry* che si incontra esclusivamente nella formula *don't worry* [non ti preoccupare]. Gli unici verbi d'azione con risultati tangibili si trovano in testi di istruzione. La seconda, che la funzione effettiva di numerosi verbi è quella di dirigere l'attenzione dell'interlocutore o di organizzare il discorso (per es. *tell* [dire], *listen* [ascoltare]). Gli autori concludono asserendo che con i verbi d'azione tipici gli imperativi vengono apparentemente usati meno dai parlanti inglesi. La lista dei verbi inglesi (Figura 2) e quella dei verbi italiani (Figura 1), benché risultanti da calcoli diversi, mostrano delle similitudini niente affatto casuali. Sono frequenti in entrambe le lingue le forme imperativi di verbi che rimandano ad un'attività sensoriale di tipo visivo o uditivo e che rivestono funzioni pragmatiche (*senti, guarda, vedi* in italiano e *see, look, listen* in inglese), di verbi fattitivi (*lascia e fai* in italiano e *let* in inglese), di *verba dicendi* usati per organizzare il discorso (*di' e tell*) e di altri verbi d'azione che non portano a risultati tangibili, come *aspetta/hang on, prova/try*. Questi esempi sono dimostrativi del fatto che la funzione primaria delle forme più frequenti all'imperativo (in italiano come in inglese), non sia quella del comando in cui il parlante impone la propria volontà sull'ascoltatore per far compiere un'azione, ma che serva principalmente ad assicurare la cooperazione e l'interazione tra parlante e ascoltatore.

Le premesse appena presentate ci permettono di formulare due ipotesi generali. In primo luogo, possiamo aspettarci che i vari componenti del paradigma presentino diversi livelli di difficoltà agli apprendenti e che gli elementi morfologicamente più marcati siano appresi più tardi rispetto agli elementi meno marcati (argomento affrontato già in studi precedenti, come si vedrà nel prossimo paragrafo). In secondo luogo, possiamo prevedere che le caratteristiche d'uso dell'imperativo nella lingua target (e quindi nell'input al quale sono esposti gli apprendenti spontanei e misti) e nella L1 influenzino gli usi di questo modo verbale anche nell'interlingua e che possano avere effetti anche sui modi e sui tempi della sua acquisizione.

3. Studi precedenti sull'acquisizione dell'imperativo in italiano L2

Sull'imperativo in italiano L2 Monica Berretta ha pubblicato due articoli pionieristici nel 1993 e nel 1995. Da questi studi emerge che l'imperativo in italiano L2 è appreso dagli stranieri tardi e con molte difficoltà. Sotto questo aspetto l'apprendimento dell'italiano L2 divergerebbe dall'acquisizione della lingua materna, nella quale invece l'imperativo è tra le prime forme verbali a comparire⁴ (Salustri & Hyams, 2003; Salustri & Hyams, 2006).

Abbiamo visto nel §2 che il paradigma dell'imperativo italiano è un sistema composito che include sia elementi morfologicamente poco marcati, sia elementi marcati. Monica Berretta nei due articoli citati ha messo in risalto le gerarchie di marcatezza che dovrebbero determinare la sequenza acquisizionale delle forme dell'imperativo. In particolare, fa osservare gli effetti della marcatezza nozionale e formale, secondo cui il singolare deve precedere il plurale, la forma positiva deve precedere quella negativa. Inoltre, la studiosa sottolinea la presenza di una marcatezza solo formale: "la devianza di *-a* per la seconda singolare rispetto a *-i* e il conseguente ritardo nell'apprendimento pure a parità di altri fattori (complessità formale e nozionale)" (Berretta, 1995, p. 345). Secondo i dati presentati dalla studiosa, compaiono prima imperativi corretti in *-i* (verbi in *-ere/-ire*), per es. *senti, metti, dimmi*. Nella fase successiva la marca *-i* è sovraestesa anche a verbi in *-are*, per es. *parli - parla, lasci perdere - lascia perdere*. Per spiegare la sovraestensione della marca *-i* che va contro la tendenza generale degli apprendenti di sovraestendere invece le forme della prima coniugazione in caso di allomorfia (per es. *rispondato, credato*) Berretta chiama in causa la forza del morfo *-i* per indicare la seconda persona (Berretta, 1993): in una prima fase di sviluppo, il morfo *-i*, a partire dalla desinenza dei verbi regolari in *-ere* e *-ire* all'imperativo (rinforzato dalla seconda persona singolare dei verbi all'indicativo presente in tutte le coniugazioni), si estenderebbe analogicamente all'imperativo dei verbi regolari in *-are*, ipotesi riassunta nella Figura 3. La marcatezza formale della seconda persona singolare dei verbi in *-are* causerebbe un ritardo sensibile nell'apprendimento della forma corretta, che nell'interlingua apparirebbe dopo un lungo periodo in cui si generalizza la desinenza *-i*.

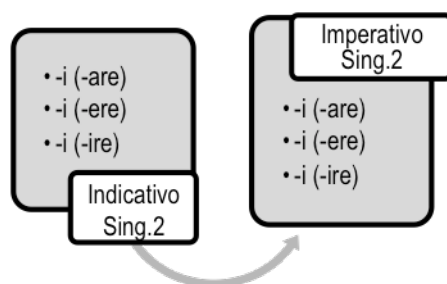


Figura 3. Ipotesi dell'acquisizione delle forme imperativi in L2 prima fase

C'è un altro elemento disomogeneo nel sistema che, secondo i dati di Berretta (1995), sembra invece acquisito con più facilità. Si tratta della forma singolare negativa con *non* + infinito (per es. *non stare qua, non ti preoccupare*), marcato rispetto alla forma positiva. Secondo la studiosa, il suo apprendimento potrebbe essere favorito dall'uso nativo dell'infinito come forma di istruzione generica. Infatti, in italiano l'infinito può sostituire l'imperativo quando ci si rivolge ad un esecutore generico (per es. *Allacciare le cinture! Circolare!*). La sequenza acquisizionale delle forme imperativi, secondo Berretta (1995), è influenzata non solo dalle

⁴ Nell'interpretazione di questo dato è utile tenere presente che la frequenza di forme imperativi adulte è molto alta nell'input al quale i bambini sono esposti. In italiano L1 la frequenza delle forme dell'imperativo usate dai bambini è molto alta: 40% intorno all'età tra 2 anni e 2 anni e 4 mesi, tale frequenza scende allo stesso livello degli adulti (15%) verso 2 anni e 6-7 mesi (Salustri & Hyams, 2006).

gerarchie di marcatezza, ma anche dalla presenza delle forme imperativi nell'*input* da nativi. Berretta osserva che tra le forme è molto scarsa la frequenza della seconda plurale dell'imperativo (e anche dell'indicativo) nell'*input*. Secondo la studiosa sarebbe la scarsità delle forme nell'*input* a determinare il fatto che la seconda persona plurale dell'imperativo, pur essendo identica all'indicativo, sia rara e piuttosto tarda anche nelle produzioni degli apprendenti (per es. *smettetela di far rumore, chiudete la bocca, non fate tardi*). Possiamo fare due ultime previsioni che riguardano le forme di cortesia. Nella sequenza acquisizionale dei tempi e modi verbali *presente (infinito) > (ausiliare) + participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo* messa in luce dagli studiosi del Progetto di Pavia, e in particolare da Banfi e Bernini (2003), il congiuntivo è l'ultima forma verbale ad emergere nell'interlingua. Quindi ci possiamo aspettare che le forme cortesi dell'imperativo, espresse dal congiuntivo, siano tra le ultime ad essere acquisite. Riassumendo, secondo gli studi di Berretta (1993, 1995) ci si aspetta di trovare la sequenza di apprendimento dell'imperativo illustrata nella Figura 4.



Figura 4. Sequenza di apprendimento dell'imperativo (in base a Berretta, 1995)

Riguardo all'uso dell'imperativo Berretta nota che gli imperativi sono piuttosto rari e che le forme che emergono nelle interviste compaiono tipicamente in citazioni, quindi non sono usate realmente nei confronti dell'interlocutore. Gli intervistati tendono a "fuggire in forme descrittive e/o impersonali, ovvero in forme del tipo 'si fa così', 'tu guardi' o 'si deve guardare' in luogo degli attesi *fa' così, guarda*" (1995, p. 334) anche di fronte a richieste esplicite di dare istruzioni. La studiosa interpreta l'atteggiamento di evitare le forme dirette come una reazione alla marcatezza socio-pragmatica dell'uso dell'imperativo. Porre se stesso come fonte di obbligo per l'interlocutore è un comportamento sociale e linguistico piuttosto marcato fra adulti, evitato per ragioni di cortesia. Questa ipotesi configura i direttivi - e l'imperativo in particolare - come una forma socialmente marcata, e per questo spesso evitata così dai parlanti madrelingua, come dagli stranieri adulti. La scarsa e tarda presenza dell'imperativo nell'italiano L2 sarebbe quindi motivata, oltre che dai fatti morfologici, anche da fattori socio-pragmatici.

4. Il corpus e la metodologia

Il corpus su cui abbiamo testato le nostre ipotesi è composto da un insieme di casi studio individuali: 16 apprendenti anglofoni di italiano L2 di vari livelli di competenza sono stati osservati per 4 mesi. Prima di partecipare alla ricerca gli studenti sono stati sottoposti ad un test scritto e orale che ha permesso di definire il loro livello secondo il QCER. Disponiamo, inoltre, di un gruppo di controllo formato da 2 parlanti madrelingua. Gli informatori sono stati intervistati due volte (ad una distanza di circa 3 mesi), ad eccezione dei principianti e dei parlanti madrelingua. Si tratta quindi di uno studio prevalentemente trasversale, con una minima estensione longitudinale. Nella Tabella 4 elenchiamo gli informatori raggruppati secondo la loro competenza linguistico-comunicativa.

Tabella 4

I gruppi di informatori

	Gruppo di livello elementare	Gruppo di livello intermedio	Gruppo di livello intermedio-avanzato	Gruppo avanzato	Gruppo di controllo
Competenza	A1+ / A2	B1 / B1+	B2	B2+ / C1	Madrelingua
Informatori	BR, KI, RA, KE	JO, SA, ME, TR	MA, AK, FR, AL	CA, EM, SH, JU	IR, CH

Tutti i soggetti sono ventenni, studentesse e studenti universitari che vivono e studiano a Perugia. Gli apprendenti presi in esame acquisiscono la lingua spontaneamente attraverso contatti con parlanti nativi e l'apprendono anche a scuola, tutti presso lo stesso istituto, sotto la guida di insegnanti madrelingua, ma il

peso dell'apprendimento scolastico è minore (da 4 a 6 ore di studio alla settimana) di quello dell'*input* spontaneo. Si tratta quindi di un apprendimento di tipo misto⁵. I corsi dispongono di sillabi molto dettagliati che non sono inclusi in questo studio. Osserviamo solo che l'imperativo (informale e formale, positivo e negativo) è introdotto al livello B1 e viene rinforzato al livello B2 (con particolare attenzione alla distinzione tra imperativo formale e informale e la posizione dei pronomi clitici). L'imperativo non è trattato esplicitamente né al livello elementare (ad eccezione delle formule *scusa, scusi*), né al livello avanzato.

I dati raccolti includono registrazioni di interviste guidate e di situazioni verbali autentiche (sei task per gli apprendenti di livello intermedio e avanzato e due task per i principianti assoluti, per un totale di sei ore e mezzo) e brevi documenti scritti (due compiti per gli apprendenti di livello intermedio e avanzato). Ai fini di questo studio nell'analisi non si evidenzieranno le differenze tra varietà scritte e orali. Tuttavia, negli esempi citati⁶ i compiti scritti e quelli orali si distinguono a seconda della posizione della sigla dell'informatore: negli esempi tratti da conversazioni la sigla precede la citazione, mentre nei compiti scritti la sigla segue il passo citato. Nella Tabella 5 si riassumono le varie componenti del *corpus* di apprendenti.

Tabella 5

Le componenti del corpus di apprendenti per livelli di competenza

	Prima intervista			Seconda intervista		
	Compito scritto	Task orali	Conversazione libera	Compito scritto	Task orali	Conversazione libera
A1+/A2	-	2	-	-	-	-
B1 / B1+	1	3	1	1	3	1
B2	1	3	1	1	3	1
B2+ / C1	1	3	1	1	3	1
Madrelingua	1	3	-	-	-	-

Le produzioni del gruppo di controllo costituiscono un punto di riferimento per poter paragonare le produzioni degli apprendenti e gli usi effettivi in italiano. Poiché il gruppo di controllo si è rivelato molto esiguo, è stato necessario integrare i nostri dati con quelli del *corpus* LIP (v. §2).

Nell'impostare la raccolta dati si è tentato di proporre agli apprendenti compiti mirati all'espressione delle funzioni *dare ordini, fare richieste, dare istruzioni* e in cui la situazione (il numero e il ruolo degli interlocutori) induceva gli apprendenti a produrre sia forme al singolare che al plurale, in situazioni sia informali (in cui si aspetta la comparsa di forme di imperativo di seconda persona) che formali (in cui si dovrebbero produrre forme di cortesia). I *task* comunicativi proposti agli apprendenti si sono ispirati a quelli utilizzati nel progetto di Pavia (per una descrizione dettagliata sul progetto si rimanda a Bernini, 1994) e a quelli impiegati nel progetto P-MOLL (*Modalität im Längsschnitt von Lernervarietäten*), uno studio longitudinale condotto da Norbert Dittmar (1990) in Germania negli anni Ottanta che documenta l'acquisizione naturale della modalità in tedesco da parte di apprendenti polacchi e italiani (si veda anche Skiba, Dittmar, & Bressemer, 2008). Da quest'ultimo progetto è stato tratto un compito in cui l'apprendente deve far riprodurre ad un parlante nativo una storia vista in precedenza dandogli istruzioni verbali (la storia racconta un episodio in cui il protagonista ruba un posacenere in un bar). Altri stimoli sono stati creati *ad hoc*, come per esempio le immagini che introducono dei *role-play* in cui l'apprendente è indotto ad esprimere ordini e richieste. Per esempio, si chiede all'apprendente di immedesimarsi nel ruolo del manager di un centro commerciale (rappresentato in un'immagine con un altoparlante in mano e dal volto preoccupato) che

⁵ Per il dibattito sulla compatibilità tra dati di acquisizione spontanea e quelli di apprendimento misto o guidato si rimanda a Bettoni (2001) e a Giacalone Ramat (1993).

⁶ Nelle trascrizioni delle conversazioni i nomi degli apprendenti vengono indicati prima dei passi citati con sigle di due lettere fra barre oblique e gli intervistatori sono indicati con \IT\ seguito da un numero. In presenza di intonazione conclusiva, l'enunciato è delimitato dal punto fermo. L'intonazione ascendente è indicata con ^ e l'intonazione sospensiva con - a fine parola. L'enfasi è indicata con due punti esclamativi, a inizio e a fine enunciato. Le parole pronunciate a volume basso sono indicate da % a inizio e a fine parola. La cesura intonativa senza pausa si segnala con la virgola. Le pause, a seconda della loro lunghezza, sono indicate da +, ++, ++++. L'inizio e la fine di discorso in sovrapposizione fra parlanti diversi sono indicati da &. L'autocorrezione del parlante è indicata da /. Il testo di commento (glosse e osservazioni) è inserito tra parentesi quadre. Gli elementi in inglese sono segnalati da un asterisco iniziale e finale.

riceve la notizia di una bomba posizionata in uno dei negozi e che deve invitare i clienti e gli impiegati ad evacuare l'edificio, seguendo le regole di comportamento adeguate al caso. In un'altra simulazione, invece, l'immagine (che rappresenta vari comportamenti corretti ed errati di genitori che si prendono cura dei propri figli) costituisce lo stimolo per un *role-play* in cui gli apprendenti rivestono il ruolo di un assistente sociale di fronte ad un genitore con problemi nell'accudire il figlio neonato. L'assistente sociale deve dare delle severe disposizioni al genitore.

Prima di iniziare l'analisi e di poter confrontare i nostri dati con quelli descritti e analizzati dagli studi che abbiamo illustrato nel §3, è necessario fare due osservazioni. La prima: i soggetti studiati da Monica Berretta sono apprendenti di L1 miste, mentre in questo studio sono stati osservati studenti esclusivamente anglofoni (che non conoscono nessun'altra lingua straniera oltre all'italiano). La seconda: i soggetti di Berretta sono tipicamente adulti che vivono e lavorano in Italia e che (a poche eccezioni) non sono esposti all'insegnamento formale della lingua italiana, mentre i nostri apprendenti frequentano regolarmente corsi di italiano e ciò comporta una differenza nell'*input* al quale possono essere sottoposti.

5. Analisi dei dati

In questo studio, si è adottato un tipo di analisi che procede dalla funzione alla forma: si sono esaminati sia gli enunciati in cui si riconoscono elementi linguistici ai quali è affidata in italiano l'espressione delle funzioni *dare ordini* e *dare istruzioni*, sia contesti semanticamente modalizzati in senso prescrittivo, benché con mezzi e strategie non appartenenti alla lingua target. Passiamo ora in rassegna le produzioni degli apprendenti, suddivise secondo i livelli del QCER. Il numero delle occorrenze è sintetizzato nella Tabella 6. Le forme verbali osservate includono tutte le espressioni atte a dare ordini e fare richieste (v. riga a). Il 51% di queste forme è costituito da imperativi formali e informali, positivi e negativi, al singolare e al plurale (v. riga b). Ricordiamo che le disparità numeriche sono dovute anche al numero ridotto di *task* al livello elementare e al numero di apprendenti (quattro per ciascun livello) contro gli informanti madrelingua (2).

Tabella 6

Le occorrenze verbali analizzate

	Gruppo elementare	Gruppo intermedio	Gruppo intermedio- avanzato	Gruppo avanzato	Gruppo di controllo	Totale
a) Forme verbali	54	244	222	269	136	926
b) Imperativo	3 (5,5%)	189 (77,4%)	129 (58,1%)	139 (51,6%)	16 (11,7%)	476 (51,4%)

Nota: le forme dell'imperativo osservate includono imperativo positivo e negativo, formale e informale, singolare e plurale.

Nelle produzioni degli apprendenti dei livelli A1 e A2 molto spesso si osserva la sovraestensione della prima persona singolare dell'indicativo alla funzione dell'imperativo di seconda persona singolare (15 occorrenze su un totale di 54), funzione resa chiara solo grazie all'intonazione e all'implicito situazionale. L'esempio (19) riproduce un passaggio di un compito in cui due apprendenti (KI e BR) dovevano dare delle istruzioni ad un parlante madrelingua: l'apprendente BR, vedendo che l'interlocutore madrelingua non reagiva alle istruzioni della sua compagna, ha riprodotto la stessa forma verbale aggiungendo una particolare enfasi (!bevo!).

- 19) \KI\ Bevo & un caffè &. [Bevi il caffè!]
 \BR\ & Bevo & !bevo! [Bevilo, bevilo!]

In altri casi si osserva un tentativo di formare la seconda persona (*bevi, prendi, legge*). Ma l'intonazione non ci permette di stabilire che si tratti effettivamente di imperativi: potrebbe essere una seconda persona singolare dell'indicativo (per es. *bevi, prendi*) oppure una terza persona singolare del presente dell'indicativo (per es. *legge*) utilizzata per dare istruzioni. Come vedremo più avanti, sia i parlanti madrelingua, sia gli apprendenti più competenti usano spesso l'indicativo per dare istruzioni (*adesso ti siedi e guardi il giornale* invece di *siediti e guarda il giornale!*). Inoltre, l'uso dell'indicativo in funzione prescrittiva è possibile anche nella lingua inglese, quindi non possiamo escludere che sia una strategia utilizzata sin dai

primi livelli. È frequente anche l'uso dell'infinito⁷ (15 occorrenze su un totale di 54). Al plurale si generalizza la prima o la terza persona plurale (*andiamo, continuano* al posto di *andate, continuate*). Nei dati non compaiono né la forma negativa, né la forma di cortesia. Abbiamo, invece, numerosi esempi senza alcuna forma verbale; il significato degli enunciati in questi casi è del tutto implicito ed è interpretabile solo in base al contesto. L'esempio (20) può essere interpretato pressappoco in questo modo: *Da piazza Matteotti girate a sinistra, prendete via Oberdan, poi a sinistra ci sono le scale, scendete le scale e continuate lungo corso Cavour.*

- 20) \RA\ Piazza Matteotti e *now I forget how to say left* sinistra^
 \IT3\ Molto bene.
 \RA\ Sì^ via Oberdan e sinistra la scala/& la scale &
 \IT3\ & Uhm. &
 \RA\ E continuano +
 \IT3\ Uhm.
 \RA\ Corso Cavour

L'omofonia con altri paradigmi verbali rende difficile la distinzione delle forme imperative e quelle indicative in assenza di pronomi clitici. Nelle produzioni dei principianti questa difficoltà è aggravata dal fatto che la corrispondenza forma-funzione risulta molto vaga. Nel *corpus* l'unica forma chiaramente imperativa è la formula *rilassati*, prodotta tre volte all'interno della stessa conversazione. Sostanzialmente l'unica osservazione che possiamo fare riguarda le forme alle quali gli apprendenti ricorrono per dare ordini o istruzioni, tra cui spiccano la prima persona singolare dell'indicativo e l'infinito (complessivamente 30 occorrenze su 54). Riassumiamo le forme prodotte dai principianti nella Tabella 7, tenendo presente che la principale strategia alternativa, cioè l'omissione⁸, non essendo numericamente quantificabile, non è rappresentata.

Tabella 7
Mezzi linguistici usati dal gruppo di livello elementare

Forme verbali	Percentuali d'uso
Indicativo Sing. 1	28%
Infinito	28%
Indicativo Sing. 2	17%
Indicativo Sing. 3	11%
Indicativo Plur. 1	5%
Imperativo Sing. 2	5%
Indicativo Plur. 3	4%
Participio passato	2%

Al livello B1 la strategia principale nella formazione della seconda persona singolare sembra essere la forma composta della radice + vocale tematica, quindi *-a* nei verbi in *-are*, *-e* nei verbi in *-ere* ed *-i* nei verbi in *-ire*. L'esempio (21) ci permette di osservare gli esiti in *-e* (*prende*) e in *-i* (*apri*).

- 21) \TR\ prende la borsa e apri.

La strategia adoperata dagli apprendenti è particolarmente vistosa nei verbi della seconda coniugazione (per es.: *chiede, sede, beve, mette, mettello* [sic], *ripete, legge*; 62 occorrenze su 71 verbi in *-ere*), mentre nella prima e nella terza coniugazione è meno visibile perché dà come esito la forma coincidente con il

⁷ Per la questione dell'infinito come forma basica si veda Banfi, 1990; Banfi & Bernini, 2003; Berretta, 1990; Berretta, 1992; Berruto, 1991.

⁸ L'omissione del verbo è una strategia a cui gli apprendenti possono ricorrere per vari motivi: per esempio, perché non possiedono i mezzi lessicali e morfologici necessari per esprimere enunciati completi oppure perché sono influenzati dalla loro L1. In inglese, in effetti, si usano comunemente costrutti senza verbo per esprimere ordini e richieste, come per es. *two black coffees, please* (per ordinare al bar); *single to Manchester* (per chiedere un biglietto alla stazione). L'omissione del verbo all'imperativo è una strategia anche dell'italiano standard. Pensiamo ai comandi nominali per indicare ciò che si chiede o si ordina, come per es. *due caffè, per favore; un biglietto andata e ritorno a Roma.*

target (*paga, cammina, attraversa, rilassa, guarda, prepara, separa, tira, cucina, usa, taglia, trova; eschi [esci], sali*). La strategia di formazione della seconda singolare in *-a, -e, -i* persiste anche tre mesi dopo (cioè nella seconda registrazione) in tutti gli apprendenti. Ci sono pochi esempi in cui compare la desinenza *-i* nei verbi in *-are* (*paghi, trovila*; 2 occorrenze su 67 verbi in *-are*) e nei verbi in *-ere* (per es. *bevi*; 9 occorrenze su 71 verbi in *-ere*). Le autocorrezioni di un'apprendente potrebbero costituire un indizio per capire il processo di generalizzazione della desinenza in *-i*: nella stessa sequenza produce prima *paga* che poi corregge in *paghi*, e in un'altra sequenza procede allo stesso modo con il verbo *bere*, iniziando con la forma *beve* seguita dalla forma *bevi*. Per quanto riguarda la seconda persona plurale, si registra un'evoluzione nei mesi intercorsi tra le due registrazioni. Durante le prime registrazioni gli apprendenti non hanno utilizzato forme imperativi alla seconda persona plurale: hanno esteso, tutti e quattro, la seconda persona del singolare al plurale. C'è un solo esempio di un tentativo di formazione del plurale dell'imperativo, che consiste nella sovraestensione di un'ipotetica terza persona plurale (*prendeno*). Durante le seconde registrazioni, invece, gli apprendenti si dimostrano molto più consapevoli nel distinguere la seconda persona plurale dalla seconda singolare. Al plurale, una studentessa percorre nella riflessione tutta una serie di persone: Sing. 2 > Plur. 1 > Plur. 3. > Plur. 2 (*corri > non correm > non corrono > non correte*). Quest'ordine rispecchia ciò che abbiamo osservato dai principianti, cioè che la seconda persona singolare è tra le prime forme ad apparire, seguita dalla prima e dalla terza plurale, che inizialmente si generalizzano per la seconda persona plurale. Una volta trovata la desinenza corretta, l'apprendente continua a produrre solo forme corrette di seconda persona plurale (v. esempio 22). Al livello B1, le forme di seconda persona plurale non sono molto numerose: 11 occorrenze su 244 forme verbali osservate.

- 22) \SA\ !Corri, corri! E dopo +++
 \IT1\ Che cosa dici ++ vedi, c'è anche un ascensore ++ c'è gente nei negozi, devi avvisare tutti.
 \SA\ Facemo un facemo le scale non elevatore e +++ Non correm/non corrono, ma ++ no. Non correte, ma + camminate ++ all'*exit* e ++ telefonate per aiuta, ahm ++

Compaiono vari esempi di imperativo negativo formato con *non* + forma positiva (*non cammina, non prendelo*; in totale 12 occorrenze), ma ci sono solo occorrenze sporadiche di imperativo negativo formato da *non* + infinito, benché nella forma positiva compaia occasionalmente l'infinito. La struttura formulaica *non preoccuparti* non viene ancora analizzata come *non* + infinito + pronome, come si deduce dall'uso del doppio clitico nell'esempio (23). Dal momento in cui sono attestate forme positive di seconda persona plurale, compaiono anche le forme negative di seconda persona plurale corrette (*non correte, non prendete*).

- 23) \SA\ non ti preoccuparti/non vi preoccupati ++ per tutti i suoi così

Gli apprendenti si rendono conto di dover usare forme di cortesia nelle situazioni formali, ma le forme cortesi vengono per lo più sostituite dalle forme della seconda persona singolare (per es. *da', fallo, mette, mettela, tira, prende, prendelo, solleva*). Una sola apprendente si dimostra particolarmente consapevole, durante la seconda registrazione, delle forme di cortesia e usa correttamente vari verbi (per es. *tenga, canti, non lanci*), ma le forme non risultano stabili neanche nel suo caso⁹. La forma negativa cortese è costruita da tutti gli apprendenti con *non* + imperativo positivo (*non butta, non da', non lecca*). Nella Tabella 8 si riassumono le forme utilizzate dal secondo gruppo di apprendenti.

⁹ I quattro apprendenti del livello B1 hanno trattato nel corso del semestre l'imperativo formale. Tra di loro una sola studentessa sembra aver interiorizzato il paradigma dei verbi regolari e di alcuni verbi irregolari, ma neanche lei usa coerentemente l'imperativo formale durante l'intera registrazione.

Tabella 8
Mezzi linguistici usati dal gruppo di livello intermedio

Forme verbali	Percentuali d'uso
Imperativo Sing. 2	64%
Verbi modali	9%
Forma cortese	7%
Indicativo	6%
Imperativo Plur. 2	4%
Essere + aggettivo	3%
Infinito positivo	3%
Participio passato	2%
Imperativo Plur. 1	1%
Infinito negativo	1%

Al livello B1 gli apprendenti possiedono una consapevolezza morfologica più elevata rispetto agli apprendenti principianti. È lecito quindi domandarsi come considerare le forme imperativi devianti che sono numericamente molto elevate (66 contro 90 verbi coniugati correttamente). Le forme devianti sono usate dagli apprendenti con un significato direttivo e nelle istanze in cui vengono impiegati dei pronomi clitici, questi ultimi appaiono correttamente, alla destra del verbo anche quando la desinenza non corrisponde alla desinenza target (per es. *mettela, prendelo*). Nelle statistiche si è quindi deciso di accorparle alle forme corrette. Dalla Tabella 8 si deduce che l'uso dell'imperativo è predominante rispetto alle strategie alternative messe in atto dagli apprendenti. Tra queste ultime notiamo l'uso dei verbi modali *dovere* e *bisogna* (per es. *non devi fare, deve comprarlo, hai bisogna fare*) e delle espressioni impersonali di necessità (per es. *è necessario che tutti usciamo*), sia in situazioni formali che in situazioni informali. Gli apprendenti ricorrono all'omissione completa del verbo solo per evitare di formulare l'imperativo di cortesia.

Nella formazione della seconda persona singolare persiste l'uso della forma radice + vocale tematica fino al livello B2, con la conseguente produzione di forme estranee al paradigma italiano (per es. *prende, beve, mette, tiene*). Gli esempi non sono sempre facili da interpretare perché gli apprendenti di questo livello usano spesso descrizioni in funzione prescrittiva. Nell'esempio (24) il turno di AK potrebbe essere interpretato sia come descrizione, sia come istruzione (*vedi, mette*), mentre nel primo turno di MA, oltre all'intonazione, anche la posizione del pronome ci indica che si tratta di un imperativo (*rubala*).

- 24) \AK\ E vedi + vedi se qualcuno ah + circa + di tu, e mette la posacendere nella borsa.
 \IT2\ !Ah, ok!
 \MA\ !Rubala!
 \IT2\ Sì sì.
 \MA\ % Non c'è nessuno. %
 \AK\ E poi^
 \MA\ Ok, prende il caffè di nuovo e ritorna la tazzina/o la tazza al banco.

Si registra un aumento delle forme in *-i* nella prima (per es. *cammini, guardi, tagli, mangi, lasci, contatti*) e nella seconda coniugazione (per es. *prendi, metti, corri, bevi, siedì, scrivi*). La seconda persona plurale nella prima registrazione viene sostituita in alcuni casi dalla seconda persona singolare (per es. *vai, gira, segui*), mentre durante la seconda registrazione è formata correttamente da tutti gli apprendenti (*camminate, cominciate, tagliate, prendete, stendete*).

Durante la seconda registrazione compaiono le forme negative al singolare con *non* + infinito (*non mangiare*) e al plurale con *non* + forma positiva (*non usate*). Le forme negative al singolare si sovraestendono anche alle forme singolari cortesi (es. *non dare, non gettare, non buttare*). Nella forma di cortesia positiva a volte si utilizza la stessa forma dell'imperativo informale (per es. *tira, aggiusta, prende, mette*), ma molto più spesso si fa ricorso alla descrizione (all'indicativo) che diventa interpretabile, grazie al contesto, come istruzione. Riassumiamo le forme imperativi e le strategie alternative utilizzate dal terzo gruppo nella Tabella 9.

Tabella 9
Mezzi linguistici usati dal gruppo di livello intermedio-avanzato

Forme verbali	Percentuali d'uso
Imperativo Sing. 2	43%
Verbi modali	23%
Imperativo Plur. 2	10%
Infinito positivo	7%
Essere + aggettivo/avverbio	5%
Indicativo	5%
Infinito negativo	4%
Forma cortese	1%
Condizionale	1%
Verbi performativi	1%

Rispetto al livello B1, negli stessi compiti comunicativi svolti da entrambi i gruppi, notiamo un calo nell'uso dell'imperativo di seconda singolare (96 occorrenze su un totale di 222, cioè il 43% rispetto al 64% del livello B1), un aumento nella produzione dell'imperativo plurale (22 occorrenze, cioè il 10% contro il 4,5% del livello B1) e nell'utilizzo dell'infinito in forma negativa (9 occorrenze, cioè il 4% contro l'1% del livello B1). Inoltre, gli apprendenti utilizzano ampiamente verbi modali o costrutti impersonali esprimenti necessità (per es. *forse può tirare, deve prendere, è importante che la gamba è più lungo, la gamba va sotto*). Compaiono le espressioni performative che implicano un ordine diretto, una richiesta o un invito a fare (o non fare) qualcosa, come nelle frasi *Vi ordino di uscire/vi prego di uscire/è proibito uscire*. Troviamo, inoltre, il modo condizionale, utilizzato anche in italiano per comandi cortesi, inviti, richieste. In generale, rispetto al livello B1, i mezzi alternativi all'imperativo sono molto più ricchi e vengono impiegati soprattutto in situazioni formali, ma non mancano esempi di forme alternative anche in situazioni informali.

Al livello avanzato le forme sia positive che negative della seconda persona singolare e plurale sembrano acquisite stabilmente (per es. *aspetta, riscalda, lasciala, riportalo; prendi, smetti, chiedi, mettilo, rompi; apri, aprila; non aprire; entrate, andate, prendete, uscite*). Riguardo alla forma *andate* notiamo che una studentessa produce prima nella frase la forma *vate*, poi si corregge immediatamente; il processo reso chiaro dalla *riflessione ad alta voce* attesta il tentativo di ricostruire la forma plurale in base alla singolare seconda persona dell'imperativo. È significativo il fatto che per la seconda plurale dell'imperativo non venga sovraestesa la forma equivalente dell'indicativo, ma che essa venga ricostruita a partire dalla forma imperativale meno marcata (singolare seconda persona). Ciò spiega anche la tendenza a generalizzare la forma della seconda singolare nelle forme della seconda plurale nei livelli più bassi. Gli apprendenti di questo livello tendono a mitigare la forza dell'imperativo in molte situazioni e a ricorrere a forme meno dirette (per es. *si può usare, non c'è bisogno di essere, si prega di andare, vi prego di uscire*), come quella utilizzata da JU nell'esempio (25).

25) \JU\ Ok. Questo è il momento giusto per tirare la gamba giù così diventa più stretto il nodo

L'ultimo ostacolo sembra essere costituito dalla forma di cortesia: si producono pochissime forme (per es. *prenda*; in totale 3 occorrenze). Raramente si impiegano forme della seconda persona singolare dell'imperativo (per es. *prendi*) e a volte riemerge la forma radice + vocale tematica (per es. *prende*) al posto della forma di cortesia. Compare anche l'infinito quale forma di istruzione generica (17 occorrenze), interpretabile nel contesto come istruzione diretta rivolta all'interlocutore. Abbiamo una sola occorrenza per l'imperativo negativo di cortesia con non + congiuntivo (*non si preoccupi*). La forma negativa cortese viene qualche volta sostituita da non + infinito, oppure non + imperativo informale. Le due soluzioni si alternano spesso anche all'interno dello stesso enunciato, in forma di autocorrezione, come nell'esempio (26). È da notare che gli stessi apprendenti maneggiano il congiuntivo presente nelle subordinate per esprimere dubbi e opinioni con agiatezza e con una correttezza formale piuttosto elevata. Le forme imperativi e le strategie alternative impiegate dal quarto gruppo sono illustrate nella Tabella 10.

26) \EM\ E non lasciare il bambino nella/non lascia il bambino nella + nella macchina.

Tabella 10
Mezzi linguistici usati dal gruppo di livello avanzato

Forme verbali	Percentuali d'uso
Imperativo Sing. 2	40%
Verbi modali	24%
Indicativo	8%
Infinito positivo	6%
Imperativo Plur. 2	6%
Essere + aggettivo/avverbio/sostantivo	5%
Si passivo	5%
Infinito negativo	3%
Forma cortese	1%
Imperativo Plur. 1	1%
Verbi performativi	1%

Rispetto al livello B2 notiamo un ulteriore calo nell'uso dell'imperativo di seconda singolare (108 occorrenze, cioè il 40% rispetto al 43% del livello B2) e una crescita delle strategie alternative. Il numero delle forme cortesi rimane basso (2 occorrenze al livello intermedio-avanzato e 3 occorrenze al livello avanzato). A questo livello gli apprendenti hanno a loro disposizione un repertorio molto ricco di espressioni alternative adeguate al contesto dal punto di vista sociolinguistico e pragmatico a cui ricorrono evitando consapevolmente ciò che costituisce per loro una difficoltà. Vengono utilizzati verbi modali (per es. *lei deve inserire, lei può stringere*), l'infinito (per es. *far andare*), l'indicativo nell'uso di descrizione al posto dell'istruzione (per es. *la gamba va sotto*) e varie espressioni impersonali (per es. *non si può dare*).

Passiamo ora alle produzioni dei parlanti nativi a cui sono stati proposti gli stessi compiti comunicativi. Gli esempi di impiego sia dell'imperativo informale, sia dell'imperativo formale sono molto scarsi (5 occorrenze di forme cortesi e 11 occorrenze di prima e seconda persona plurale). È interessante osservare l'esempio (27) in cui il soggetto intervistato inizia ad utilizzare le forme di cortesia, ma dopo aver pronunciato *prendi* [Lei], non fa più ricorso all'imperativo durante l'intera intervista. Nella Tabella 11 riassumiamo le forme imperativi e le strategie alternative utilizzati dagli informatori madrelingua.

- 27) \IR\ Guardi, è molto semplice. Sembra difficile, ma non lo è. Innanzitutto alzi il colletto perché-
 \IT2\ Sì.
 \IR\ Ovviamente la cravatta va messa sotto. Si passa la cravatta intorno al collo^ prendi i due
 lembi, uno lo deve pass+ quello di sinistra deve essere messo sotto.

Tabella 11
Forme imperativi e strategie alternative di soggetti madrelingua

Forme verbali	Percentuali d'uso
Indicativo	55%
Verbi modali	15%
Si passivo	7%
Imperativo Plur. 2	7%
Forma cortese	4%
Infinito positivo	4%
Gerundio	3%
Essere + avverbio	2%
Andare + participio passato	1%
Condizionale	1%
Imperativo Plur. 1	1%

Dalla Tabella 11 risulta chiaro che nel *corpus* non abbiamo nessuna occorrenza di seconda persona singolare dell'imperativo usata dagli informatori madrelingua. Nelle richieste dirette i parlanti nativi usano principalmente la seconda persona singolare dell'indicativo. È poco usata anche la forma cortese; si

impiegano numerose forme alternative al congiuntivo, come la prima persona plurale (per es. *continuiamo a girarlo*), vari costrutti impersonali (per es. *è meglio se tira su*), verbi modali (per es. *deve passarlo*) e varie forme passive (per es. *la gamba va messa, deve essere passato, si passa*). Inoltre, sono usati come direttivi alcuni gerundi, i quali, grazie alla loro natura non marcata dal punto di vista della persona, permettono di rivolgersi all'interlocutore in una maniera indiretta.

Se l'imperativo in funzione di comando viene usato meno con l'aumentare della competenza in italiano, vediamo quattro casi in cui gli apprendenti, anche quelli più competenti, hanno invece utilizzato coerentemente l'imperativo. Il primo caso riguarda gli ordini dati in situazioni di emergenza (come negli esempi (22) e (23) visti sopra) e si avvicina all'uso prototipico dell'imperativo descritto in §2, in quanto in queste situazioni sono presenti un alto grado di senso di urgenza e di determinazione del parlante nei confronti dell'azione attesa. Tuttavia, è assente la disparità nel grado di forza e dell'autorità tra il parlante e l'ascoltatore. Infatti, le azioni sono imposte sul destinatario per il beneficio di quest'ultimo e non del parlante. Il secondo caso riguarda schemi discorsivi ricorrenti, come le ricette (esempio 28).

- 28) Riscalda il forno a 350 °F /145 °C. Mescola in una ciotola una tazza di farina tipo 00, un cucchiaino di sale e mezza cucchiaino di bicarbonato /JU/

Nei testi di istruzione troviamo verbi d'azione con risultati tangibili, ma non è inclusa l'idea che il parlante voglia che l'ascoltatore realizzi l'azione richiesta. Infatti, è evidentemente assente il beneficio che potrebbe ricavare il parlante dalla realizzazione dell'azione. Il terzo caso include richieste che servono un fine comune, come la corretta esecuzione di un compito in cui parlante ed ascoltatore sono entrambi coinvolti (come gli ess. (3) e (6) relativi al *task* del posacenere rubato descritto in §4). Sembra che gli apprendenti ritengano appropriato l'uso dell'imperativo quando il parlante e l'ascoltatore decidono temporaneamente di entrare in un rapporto di collaborazione (similmente a quanto descritto da Myhill e Smith (1995)) e quindi l'uso dell'imperativo faccia parte di un "patto". Nelle medesime situazioni i parlanti madrelingua hanno invece evitato del tutto l'uso dell'imperativo, dando maggior peso alla cortesia e sottraendosi al gioco rappresentato dal *task*. Il quarto caso si allontana decisamente dagli usi prototipici, include espressioni che riguardano l'interazione e non denotano azioni con risultati desiderati dal parlante. Le azioni richieste sono a beneficio dell'ascoltatore, piuttosto che del parlante, come negli esempi (12) e (13).

- 29) Fammi sapere se io ti aiuto. \MA\ [se ti devo aiutare]

- 30) Dimmi se hai voglia d'aiuta \AK\ [se vuoi che ti aiuti]

Riguardano l'interazione e si allontanano dagli usi prototipici anche i casi in cui i verbi all'imperativo fungono da marcatori pragmatici (v. §2). Negli esempi (31) e (32) i verbi *senti* e *guardi*, prodotti, rispettivamente, da un apprendente di livello avanzato e da un parlante madrelingua, contribuiscono ad attivare il canale comunicativo, senza agire direttamente sul destinatario.

- 31) \EM\ Senti. Cominciamo.

- 32)¹⁰ \IR\ Guardi, è molto semplice. Sembra difficile, ma non lo è. Innanzitutto alzi il colletto...

6. Conclusioni

Come abbiamo visto nell'analisi, i dati hanno confermato solo in parte le previsioni formulate in base agli studi precedenti (cfr. §3) rispetto alla sequenza di acquisizione dei componenti del paradigma. Si è verificata l'ipotesi riguardo all'ordine della comparsa della seconda persona singolare dell'imperativo rispetto alla seconda persona del plurale. Si è verificata l'ipotesi dell'acquisizione tarda del congiuntivo, ma le poche occorrenze si concentrano in forme di routine come *non si preoccupi*, quindi è discutibile se questi elementi possano costituire parte integrante di un paradigma unico pienamente interiorizzato. Si è verificato solo in parte il ritardo nell'acquisizione della seconda persona singolare dei verbi in *-are* e non si è verificata l'acquisizione relativamente precoce dell'imperativo negativo con *non* + infinito. In quanto segue esponiamo

¹⁰ L'esempio 32 è estratto dall'esempio 27.

una revisione delle ipotesi di partenza in questi ultimi tre ambiti (cioè la seconda persona del singolare, l'imperativo negativo e le forme cortesi).

Nell'acquisizione della seconda singolare dei verbi abbiamo visto in opera due strategie. La strategia principale degli apprendenti anglofoni è il ricorso ad una forma particolare del verbo che si compone della radice e della vocale tematica del verbo (*parla, prende, apri*). Questa strategia dà esiti conformi al paradigma italiano nei verbi della prima e della terza coniugazione, che conservano la vocale tonica all'imperativo di seconda singolare, rispettivamente *-a* e *-i*. Nella seconda coniugazione dà esiti distinti dal paradigma dell'italiano¹¹. Come spiega Aikhenvald (2010), crosslinguisticamente le forme più comuni dell'imperativo di seconda singolare sono la radice "nuda" del verbo o la radice + vocale tematica. L'imperativo inglese coincide con la radice "nuda" del verbo (per es. *go!*). Gli apprendenti anglofoni non mutuano semplicemente la forma inglese all'italiano L2, ma costruiscono la forma imperativa a partire dagli elementi della lingua italiana a loro disposizione¹² e arrivano, in una maniera sorprendentemente omogenea, ad una regola ipotetica che prevede la formazione dell'imperativo aggiungendo la vocale tematica alla radice, regola che peraltro dà esiti conformi ad uno stadio (diacronicamente lontano) della lingua italiana. Una strategia secondaria a cui ricorrono gli apprendenti anglofoni è quella prevista da Berretta: sovraestendono la desinenza *-i*, quale marca di seconda persona singolare, ai verbi in *-are* e solo in una fase di acquisizione successiva compaiono le forme corrette in *-a*. Scegliendo questa strategia, gli apprendenti seguono una strategia di trasparenza, secondo un ideale rapporto uno a uno tra forma e funzione. Quando il significato e la funzione di un elemento grammaticale è chiaro (in questo caso il morfo *-i* come espressione della seconda persona singolare), l'apprendente tende ad utilizzare la forma che giudica la migliore per esprimerlo, invece di utilizzare forme irregolari meno trasparenti. Applicando strategie di trasparenza morfosemantica gli apprendenti creano la forma analogica in *-i* dell'imperativo di seconda persona singolare dei verbi in *-are* (tipo *paghi!*). Nella Figura 5 si riassumono le varie strategie di formazione dell'imperativo di seconda persona singolare in italiano standard e in alcune sue varietà, in inglese e in italiano L2 di anglofoni. Le caratteristiche (c) e (e) della terza riga si riferiscono alla ricreazione del paradigma da parte degli apprendenti, mentre la caratteristica (b) corrisponde alla formazione dell'imperativo in inglese e l'esempio (d) a quella in italiano. La caratteristica (a) si riferisce agli imperativi di seconda persona singolare in certe varietà dell'italiano del Sud (v. esempio (1), §2). La Figura 5 illustra due aspetti fondamentali della natura dell'imperativo: da un lato, la centralità della seconda persona e la possibilità della marcatezza formale minima. Sono, infatti, questi due aspetti a determinare la formazione dell'imperativo di seconda persona singolare nelle varietà appena elencate.

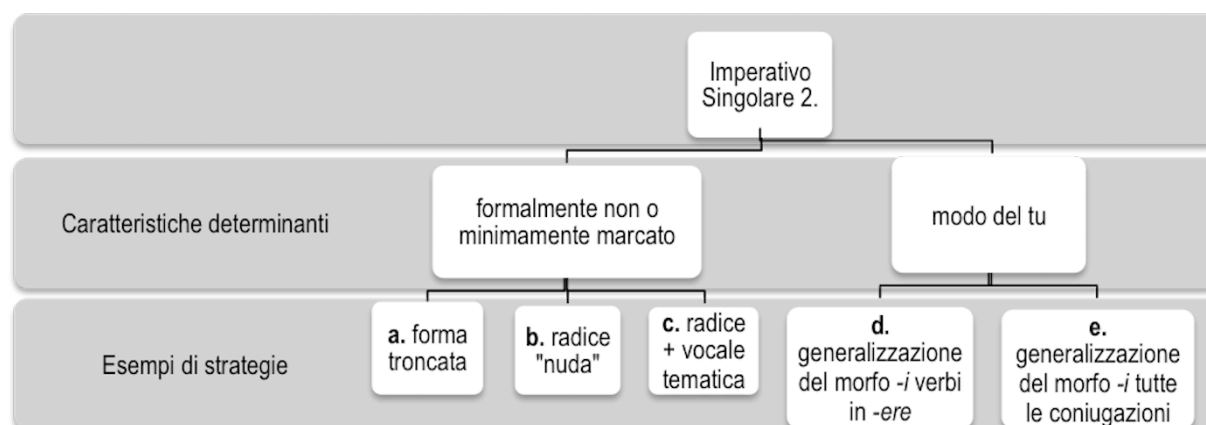


Figura 5. Strategie di formazione dell'imperativo di seconda persona singolare in italiano, in inglese e in italiano L2

Abbiamo osservato che la forma negativa dell'imperativo di seconda persona singolare è "deviante" rispetto al sistema dell'imperativo positivo. La disomogeneità formale dell'imperativo negativo comporta un rallentamento nell'apprendimento perché l'apprendente non può ricavare dall'*input* un'equivalenza chiara e

¹¹ In italiano la seconda persona della seconda coniugazione usciva originariamente in *-e*, conformemente all'etimo latino e fu poi sostituito in fiorentino antico da *-i*, modellato sulla terza coniugazione (cfr. Serianni, 1989; Tekavčić, 1980).

¹² L'immagine metaforica della nuova lingua come costruzione si deve a Hugo Schuchardt e a Federica Venier che ha sottolineato la forza di questa metafora-guida di *Die Lingua franca* (Venier, 2012).

univoca tra forma e funzione. La forma negativa viene resa inizialmente con *non* + imperativo positivo, cioè l'apprendente "regolarizza" il sistema seguendo la già menzionata strategia di trasparenza (nella seconda persona l'indicativo positivo è *parli*, l'indicativo negativo è *non parli*, l'imperativo positivo è *parla!*, quindi l'imperativo negativo è *non parla!*). L'unica forma, non analizzata, a comparire precocemente è *non preoccuparti* (verbo che compare con una frequenza molto elevata nel *corpus* inglese presentato in §2; l'uso frequente di questa formula potrebbe essere quindi ricondotto alla L1). Una volta acquisita, la forma *non* + infinito diventa molto solida nel paradigma e si generalizza a lungo anche al plurale e alle forme cortesi.

Il congiuntivo in funzione di forma cortese dell'imperativo emerge molto tardi. Ricorre molto di rado non solo nelle produzioni degli apprendenti, ma anche in quelle del gruppo di controllo costituito da parlanti madrelingua. Questi risultati rinforzano i dubbi sulla fondatezza, dal punto di vista teorico, di rappresentare il "paradigma completo" dell'imperativo (v. Tabella 1) e sulla necessità di operare con una distinzione chiara tra le forme di imperativo vere e proprie e le forme suppletive. I risultati della ricerca evidenziano la posizione particolare dell'imperativo rispetto ad altri paradigmi verbali: nel caso dell'imperativo non possiamo parlare di un paradigma unico e far equivalere (benché si faccia solo formalmente) la forma cortese alle terze persone degli altri paradigmi. A margine potremmo aggiungere che l'acquisizione delle forme cortesi non è solamente una questione morfologica, ma anche sociolinguistica. In particolare, se la lingua di partenza non distingue tra l'allocuzione formale e l'allocuzione informale (come l'inglese), l'acquisizione delle forme di cortesia sarà collegata anche all'acquisizione della terza persona come marca di 'formalità', quindi sarà anche una questione di competenza socio-linguistica nella L2.

Riflettendo sulla forma abbiamo visto che gli apprendenti più competenti, avendo a disposizione una vasta gamma di mezzi lessicali e morfosintattici, usano l'imperativo formale meno rispetto agli apprendenti meno competenti e ricorrono ad altri strumenti che possono avere la stessa efficacia pragmatica. Nel loro caso potremmo appellarci al ruolo del monitor di Krashen (1985), cioè al controllo che l'apprendimento razionale esercita sulla lingua prodotta dalla competenza acquisita. Abbiamo notato che sin dai livelli intermedi gli apprendenti utilizzano forme assertive contenenti indicativi e una crescente varietà di strutture indirette al posto dell'imperativo diretto informale, forme che possono essere interpretate come istruzioni grazie al contesto situazionale. Dai nostri dati risulta che più si è competenti nella L2, più gli apprendenti diventano sensibili al valore socio-pragmatico dell'imperativo e più spesso ricorrono a strutture alternative anche quando padroneggiano pienamente la forma (per es. al livello avanzato *vi prego di uscire* invece di *uscite* o *si prega di andare* invece di *andate*). Si sono comportati in modo molto simile anche i parlanti nativi, evitando completamente l'uso dell'imperativo canonico e usando spesso l'indicativo nelle situazioni informali. Come osserva Mencacci, a differenza di quel che si potrebbe pensare, "sembra di poter dire che solo apparentemente l'imperativo esprime il comando e che, anzi, in tale impiego non è poi tanto usato" (1983, p. 161). Le produzioni dei madrelingua sono indicative di ciò che gli apprendenti ricevono come *input*: da una parte, le forme assertive o interrogative contenenti indicativi che sostituiscono le forme dirette dei direttivi (*adesso ti alzi* per *alzati!*, *lo apri tu?* per *aprilo!*) non rende certamente facile al parlante non nativo l'identificazione delle forme specifiche dell'imperativo; dall'altra parte la scarsità dell'imperativo formale che si realizzano per lo più in espressioni di routine (tipo *guardi*, *scusi*) non permettono agli apprendenti di rinsaldare le forme al congiuntivo in questa funzione. Inoltre, non è da escludere che la tendenza a preferire forme alternative all'imperativo sia rinforzata anche dalla L1, visto che l'imperativo nella funzione di comando è usato poco anche in inglese (v. §2).

La causa della scarsità di imperativi per esprimere azioni imposte all'ascoltatore per volontà di un parlante dotato di autorità e della preferenza, invece, per indicare attività suggerite dal parlante a beneficio dell'ascoltatore va cercata nelle regole di cortesia in entrambe le lingue. Le forme imperativi possono essere considerate troppo dirette e comportare il pericolo di 'fare perdere la faccia' (Nuyts & Auwera, 2016). Questo comportamento si situa nel contesto sociolinguistico in cui i comandi diretti si rifiutano per tutelare la libertà di azione e la libertà da imposizioni dei parlanti¹³ (si veda il principio di 'faccia negativa' proposto da Brown & Levinson, 1987). Potremmo quindi affermare, insieme a Mira Ariel, che le regole di cortesia e le norme sociali sopprimono alcuni contenuti, mentre ne promuovono altri. Quindi, il discorso, come viene sperimentato dai parlanti, e per derivazione, la grammatica, riflettono questo filtro sociale (Ariel, 2008). La marcatezza socio-

¹³ Benché i principi di cortesia siano universali, le singole regole dipendono da norme e tradizioni culturali e sono quindi specifiche di ciascuna lingua. La forma interrogativa può condividere con la forma imperativa le restrizioni descritte per l'italiano e per l'inglese: in molte lingue indigene dell'Australia fare domande per ottenere informazioni è considerato un comportamento intrusivo e viene perciò evitato (Nuyts & Auwera, 2016).

pragmatica dell'imperativo e la conseguente scarsità nell'*input* potrebbe costituire un'ulteriore giustificazione della ricostruzione del paradigma di seconda persona singolare "creativa" (e tendente alla fossilizzazione), nonché della difficoltà e della scarsità di occorrenze di imperativi di cortesia nelle varietà di apprendimento.

Analizzando gli usi effettivi dell'imperativo (§2), abbiamo notato che le forme imperativi maggiormente utilizzate in italiano assolvono principalmente funzioni socio-interazionali. L'imperativo serve, essenzialmente, per regolare l'interazione tra il parlante e l'ascoltatore, per dirigere l'attenzione dell'ascoltatore. L'imperativo ha la capacità di indirizzarsi all'interlocutore e questa capacità è strettamente collegata al fatto che sia tipicamente indirizzato ad una seconda persona. Come osservano Floricic (2009) e Floricic e Molinu (2012), l'imperativo è nell'ambito verbale la controparte del vocativo nell'ambito nominale. E, come il vocativo, è focalizzato sull'interlocutore e non presenta specificazioni morfologiche. Infatti, Venier (2012) suggerisce che,

come la categoria del vocativo è quella che marca sul nome la differenza benvenistiana tra persona e non persona [...], così l'imperativo marca la stessa distinzione sul verbo, essendo un modo dedicato al tu e sottraendo dunque il verbo all'apparente distinzione valoriale tra le persone che lo caratterizza nelle sue forme finite. (p. 114)

Le forme imperativi che assumono funzioni socio-interattive ed espressive, sono reinterpretate come marcatori pragmatici e perdono il loro contenuto originale di comando, insieme al loro status verbale per diventare imperativi solo nella forma. Benché nelle grammatiche italiane l'imperativo sia tradizionalmente annoverato tra i modi finiti del verbo e sia incluso nei paradigmi verbali, nel suo uso effettivo presenta uno statuto particolare. Da un lato, benché sia collegato ai verbi, è una modalità dell'enunciato e non solo un modo del verbo, e dall'altro, è formalmente vicino a categorie di espressioni tendenzialmente invariabili (come per es. l'espressione *congratulazioni!*)¹⁴. Ciò spiega, sul versante acquisizionale, il fatto per cui certe formule appaiano presto nell'interlingua (per es. *guarda, aspetta, dimmi, fammi sapere, non ti preoccupare*) e senza esitazioni riguardo alla morfologia. Sul versante applicativo, invece, ci suggerisce di dover riesaminare il modo in cui l'imperativo è insegnato agli apprendenti di italiano L2 tenendo in considerazione le effettive funzioni e le peculiarità rispetto agli altri modi del verbo.

Riferimenti bibliografici

- Aikhenvald, Alexandra Y. (2010). *Imperatives and commands*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Ariel, Mira (2008). *Pragmatics and grammar*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Banfi, Emanuele (1990). Infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni da materiali di sinofoni. In Giuliano Bernini & Anna Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 39-50). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Banfi, Emanuele & Bernini, Giuliano (2003). Il verbo. In Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (pp. 70-115). Roma, Italia: Carocci.
- Bazzanella, Carla (2001 [1995]). I segnali discorsivi. In Lorenzo Renzi, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione* (vol. 3, pp. 225-257). Bologna, Italia: il Mulino.
- Bernini, Giuliano (1994). La banca dati del 'progetto di Pavia' sull'italiano lingua seconda. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 23, 221-36.
- Berretta, Monica (1990). Il ruolo dell'infinito nel sistema verbale di apprendenti di italiano come L2. In Giuliano Bernini & Anna Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 51-80). Milano, Italia: Franco Angeli.
- Berretta, Monica (1992). Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Compare (Università di Bergamo)*, 8, 129-56.
- Berretta, Monica (1993). L'imperativo italiano. Problemi morfologici in L1 e L2. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica e Letterature Compare (Università di Bergamo)*, 9, 157-185.

¹⁴ Nelle lingue del mondo l'imperativo può presentare distinzioni di categorie, ma diverse da quelle verbali quali il tempo, l'aspetto o la persona. Le particolari possono riguardare la distanza dell'azione da realizzare oppure la cortesia, che può essere realizzata tramite la categoria del numero (Aikhenvald, 2010).

- Berretta, Monica (1995). Imperativi in italiano: il ruolo della marcatezza pragmatica e morfologica nell'apprendimento di L2. In Anna Giacalone Ramat & Grazia Crocco Galèas (a cura di), *From pragmatics to syntax. modality in second language acquisition* (pp. 333-348). Tübingen, Germania: Günter Narr Verlag.
- Berruto, Gaetano (1991). Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione nella Svizzera tedesca. *Rivista di linguistica*, 3, 333-67.
- Bettoni, Camilla (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma, Italia: Laterza.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Firenze, Italia: La Nuova Italia.
- De Mauro, Tullio, Mancini, Federico, Vedovelli, Massimo & Voghera, Miriam (1993) (a cura di). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* [collezione di testi digitali]. Milano, Italia: Etas.
- Di Domenico, Elisa (2004). Placed, non-placed and anaphorically placed expressions. *Rivista di Linguistica*, 16(1), 63-105.
- Diadori, Pierangela (2000). Bisogni, mete e obiettivi. In Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera* (pp. 87-115). Roma, Italia: Carocci.
- Dittmar, Norbert et al. (1990). Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten. Eine empirische Längsschnittstudie. *Info DaF*, 17(2), pp. 125-172
- Florici, Franck (2009). Il problema dell'imperativo negativo in italiano. In Elisabeth Burr (a cura di), *Tradizione & innovazione. Dall'italiano, lingua storica e funzionale, alle altre lingue. Atti del VI Convegno SILFI, Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Gherhardt-Mercator Universität Duisburg 28 giugno-2 luglio 2000)* (pp. 151-162). Firenze, Italia: Franco Cesati.
- Florici, Franck & Molinu, Lucia (2012). Romance monosyllabic imperatives and markedness. In Thomas Stolz, Nicole Nau & Cornelia Stroh (a cura di), *Monosyllables. From phonology to typology* (pp. 149-172). Berlino, Germania: Akademie Verlag.
- Ghezzi, Chiara & Molinelli, Piera (2014) (a cura di). *Discourse and pragmatic markers from Latin to the Romance languages*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Ghezzi, Chiara & Molinelli, Piera (2015). Segnali allocutivi di richiamo: percorsi pragmatici e sviluppo diacronici tra latino e italiano. *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, 21-47.
- Giacalone Ramat, Anna (1993). Italiano di stranieri. In Alberto Sobrero (a cura di), *L'italiano contemporaneo. Vol. 2. La variazione e gli usi* (pp. 341-410). Roma/Bari, Italia: Laterza.
- Givón, Talmy (1989). *Mind, code, and context: Essays in pragmatics*. Hillsdale, Stati Uniti: Erlbaum.
- Kaufmann, Magdalena (2012). *Interpreting imperatives*. Dordrecht/Heidelberg, Germania: Springer.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, Stati Uniti: Longman.
- Lyons, John (1977). *Semantics. Vol. 2*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.
- Manili, Patrizia (1989). Relazioni tra aspetti morfologici e aspetti testuali di alcuni connettivi di origine verbale. In Monica Berretta, Piera Molinelli & Ada Valentini (a cura di), *Parallela 4. Morfologia. Atti del V° Incontro Italo-Austriaco della Società di Linguistica Italiana a Bergamo 2-4 ottobre 1989* (pp. 157-169). Tübingen, Germania: Gunter Narr Verlag.
- Mencacci, Osvaldo (1983). L'imperativo nell'italiano contemporaneo. *Gli Annali dell'Università per Stranieri di Perugia, Supplemento al n° 4*, 143-188.
- Meszler, Lenka & Samu, Borbála (2007). "Deh, ragioniamo insieme un poco...". Sulla generalizzazione della desinenza *-iamo* nell'indicativo presente in toscano antico. In Delia Bentley & Adam Ledgeway (a cura di), *Sui dialetti italo-romanzi. Saggi in onore di Nigel B. Vincent* (pp. 165-183) (*The Italianist*, 27, Special supplement 1). Norfolk, Regno Unito: Biddles.
- Myhill, John & Smith, Laura A. (1995). The discourse and interactive functions of obligation expressions. In Joan L. Bybee & Suzanne Fleischman (a cura di), *Modality in grammar and discourse* (pp. 239-92). Amsterdam/ Philadelphia/ Olanda: John Benjamins.
- Nuyts, Jan & Auwera, Johan van der (2016) (a cura di). *The Oxford Handbook of Modality and Mood*. Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.
- Sadock, Jerrold (1994). Toward a grammatically realistic typology of speech acts. In Savas L. Tsohatzidis (a cura di), *Foundations of speech act theory. Philosophical and linguistic perspectives* (pp. 393-406). London, Regno Unito: Routledge.

- Salustri, Manola & Hyams, Nina (2003). Is there an analogue to the RI stage in null subject languages?. In Beachley, Barbara, Brown, Amanda & Conlin, Frances (a cura di), *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 692-703). Sumerville, Stati Uniti: Cascadilla Press.
- Salustri, Manola & Hyams, Nina (2006). Looking for the universal core of the RI stage. In Torrens, Vincent & Escobar, Linda (a cura di), *The acquisition of syntax in Romance languages* (pp. 159-82). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.
- Serianni, Luca (2010 [1989]). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Novara, Italia: De Agostini.
- Skiba, Romuald, Dittmar, Norbert, & Bresse, Jana (2008). Planning, collecting, exploring and archiving longitudinal L2 data: Experiences from the P-MoLL project. In Lourdes Ortega & Heidi Byrnes (a cura di), *The longitudinal study of advanced L2 capacities* (pp. 73-88). New York/London: Routledge.
- Stefanowitsch, Anatol & Gries, Stefan Th. (2003). Collocations: Investigating the interaction of words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics*, 8, 209-223.
- Tekavčić, Pavao (1980 [1972]). *Grammatica storica dell'italiano. Vol. 2. Morfosintassi*. Bologna, Italia: il Mulino.
- Venier, Federica (2012). *La corrente di Humboldt. Una lettura di La lingua franca di Hugo Schuchardt*. Roma, Italia: Carocci.
- Waltereit, Richard (2002). Imperatives, interruption in conversation, and the rise of discourse markers: A study of Italian *guarda*. *Linguistics*, 40, 987-1010.
- Wierzbicka, Anna (1991). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin, Germania / New York, Stati Uniti: Mouton de Gruyter.
- Xrakovskij, Victor S. (2001) (a cura di). *Typology of imperative constructions*. Monaco, Germania: Lincom Europa.

Borbala Samu, Università per Stranieri di Perugia

borbala.samu@unistrapg.it

- IT** | **Borbala Samu** ha conseguito il dottorato di ricerca in linguistica storica presso l'Università di Manchester (Regno Unito) e successivamente il dottorato in linguistica applicata presso l'Università per Stranieri di Perugia. Attualmente lavora presso l'Università per Stranieri di Perugia e presso Umbra Institute, un istituto americano di istruzione superiore operante a Perugia: insegna nei corsi di lingua e cultura italiana e si occupa della formazione degli insegnanti di italiano a stranieri. Le sue pubblicazioni riguardano da un lato la sintassi storica dell'italiano e dei volgari italiani antichi e dall'altro, l'acquisizione e la didattica dell'italiano L2.
- EN** | **Borbala Samu** earned a PhD in historical linguistics from the University of Manchester (UK) and a second PhD in applied linguistics from the University for Foreigners in Perugia. She currently works at the University for Foreigners in Perugia and at the Umbra Institute, an American institution of higher education operating in Perugia. She teaches Italian language and culture and collaborates in Italian language teacher training courses. Her publications cover the diachronic syntax of Italian and structures of early vernaculars of Italy, as well as the acquisition and teaching of Italian L2.
- ES** | **Borbala Samu** es doctora en Lingüística por la universidad de Manchester (Reino Unido) y en Lingüística Aplicada por la Università per Stranieri en Perugia. En la actualidad trabaja en la Università per Stranieri de Perugia y en el Umbra Institute, un instituto americano de instrucción superior que desarrolla su actividad en Perugia. Imparte clase en los cursos de lengua y cultura italiana y se ocupa de la formación de los profesores de italiano como lengua extranjera. Sus publicaciones están relacionadas tanto con la sintaxis histórica del italiano y de las antiguas lenguas vernáculas italianas como con la adquisición y la enseñanza del italiano L2.

Trovato, Giuseppe (2016). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE. Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/Libros.

NIEVES MENDIZÁBAL DE LA CRUZ *
Universidad de Valladolid

Book review

Received 20 November 2016; accepted 9 March 2017

ABSTRACT

ES La mediación lingüística y cultural es un tema de relevancia desde que el *Marco Común Europeo de Referencia* la incluyó como una destreza más del aprendizaje de lenguas. En esta reseña resumimos la fundamentación teórica y metodología que utiliza Trovato en su libro. También destacamos las aportaciones que este autor sugiere para poner en práctica la competencia mediadora en las clases de E/LE.

Palabras clave: MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA, DESTREZAS LINGÜÍSTICAS, ENSEÑANZA DE LENGUAS, SUBCOMPETENCIAS

EN Linguistic and cultural mediation have been a topic of interest since the *Common European Framework for Languages* recognized them as technical skills involved in language learning. In this review, I summarize the theoretical foundation and methodology that Trovato uses in his book. I also highlight the suggestions that the author proposes for putting competence in mediation into practice in (Spanish) foreign language classes.

Key words: LINGUISTIC MEDITATION, LINGUISTIC SKILLS, LANGUAGE TEACHING, SUBCOMPETENCIES

IT La mediazione linguistica e culturale è stata considerata un tema rilevante a partire dalla sua inclusione nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* come un'ulteriore abilità dell'apprendimento delle lingue. In questa recensione, riassumiamo le basi teoriche e metodologiche utilizzate da Trovato nel suo volume e sottolineiamo le raccomandazioni che l'autore propone per mettere in pratica la competenza di mediazione nei corsi di spagnolo come lingua straniera.

Parole chiave: MEDIAZIONE LINGUISTICA, ABILITÀ LINGUISTICHE, GLOTTODIDATTICA, SOTTOCOMPETENZE

La mediación lingüística es un campo de estudio que presenta importantes potencialidades tanto desde el ámbito de la investigación como desde una perspectiva didáctica. El autor de este libro ha sabido abordar con claridad y agudeza expositiva uno de los múltiples aspectos que encierra la comunicación tal y como se concibe en la actualidad: la mediación. El surgimiento de entornos multilingües y pluriculturales ha conducido a que la labor de mediación lingüística y cultural sea cada vez más relevante en las sociedades actuales, por lo que esta monografía resulta muy oportuna, ya que viene a cubrir un vacío teórico-práctico en los estudios de enseñanza-aprendizaje de las competencias lingüísticas.

El libro que reseñamos consta de cuatro capítulos bien diferenciados en los que se atiende al concepto de mediación, la distinción entre mediación lingüística y mediación cultural, el análisis de las implicaciones pedagógicas que la mediación lingüística puede conllevar en la didáctica de las lenguas extranjeras y del español como lengua extranjera (E/LE), el desarrollo de la competencia mediadora tomando como punto de referencia el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras* (MCER, Consejo de Europa, 2002), una sistematización de las tipologías de mediación oral y escrita y, por último, la elaboración y contextualización de algunas propuestas didácticas dirigidas a estudiantes italianos que están aprendiendo el español como lengua extranjera.

La colección de *Cuadernos de didáctica del español/LE* constituye, desde hace ya algunos años, una serie bibliográfica de referencia y consulta obligada para los estudiosos, profesores e investigadores del español como lengua extranjera. El acierto en cada título de esta colección viene avalado por los autores que reflejan sus experiencias docentes en los temas tratados. En este caso, Trovato ha plasmado con esmero y acierto una realidad de la competencia comunicativa que subyace a todo usuario de la lengua, tanto en su

* Contacto: marianieves.mendizabal@uva.es

papel de mediador como en el de sujeto a quien hacer de mediador. El tema de la competencia mediadora no ha sido tratado en profundidad hasta que en el año 2002 el Consejo de Europa encargó la elaboración del documento de referencia para las lenguas (*MCER*), en el que se habla de la destreza de mediación en paralelo a las destrezas de comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita e interacción, dentro de la más amplia competencia lingüística y comunicativa. Sin embargo, pocos son los estudiosos que se han dedicado a elaborar análisis teóricos y aplicados de esta destreza o “competencia mediadora” como lo ha hecho Trovato en este manual, así como en anteriores publicaciones, como se recoge en la bibliografía final.

La mediación lingüística, como señala el autor en el primer capítulo, ofrece interesantes motivos de reflexión sobre conceptos de traducción e interpretación, que remiten a la esfera de lo lingüístico, frente a la dimensión cultural, pragmática, social y cognitiva que engarza más con la labor mediadora. La acción de mediar remite a la idea de conciliar y entenderse con alguien que, por barreras lingüísticas o culturales, no puede llegar a ese entendimiento mutuo.

El segundo capítulo está enfocado en la mediación lingüística en la didáctica de lenguas extranjeras. La mediación lingüística está concebida por Trovato como una herramienta didáctica que sirve para favorecer y afianzar la adquisición de determinadas destrezas. Estas habilidades configuran el llamado enfoque intercultural, hecho que, recientemente, ocupa los primeros puestos en las metodologías y enfoques didácticos para enseñar lenguas extranjeras debido al avance de los contextos plurilingües y multiculturales, con el objetivo final de la integración de todas las lenguas y culturas en igualdad de condiciones. Las actividades de la lengua que señala el *MCER* se orientan a la acción, es decir, a la realización dentro de contextos formales, como puede ser el aula, así como los entornos sociales no directamente relacionados con el ámbito educativo. Para poner en práctica esas actividades es necesario que los interlocutores cuenten con determinadas competencias y adopten estrategias para activar los procesos lingüísticos y comunicativos, sujetos a dos parámetros específicos: los textos orales y escritos y la temática.

Trovato defiende que la competencia mediadora se configura como el resultado de la unión de dos competencias: la comunicativa y la traductora. Se deben encontrar equivalencias en las dos lenguas, adecuar el registro lingüístico a las personas involucradas en el acto comunicativo y comprender el sentido de las intervenciones, es decir, llevar a cabo un proceso de comprensión, desverbalización y de reexpresión, como señala el autor. Desde la perspectiva de profesores de lenguas extranjeras, en concreto de español LE, el objetivo no es formar profesionales de la mediación, sino hablantes competentes que puedan actuar de mediadores entre otros hablantes, facilitando el intercambio y la comunicación entre ciudadanos.

Las actividades planteadas para desarrollar esta competencia pueden ser de tipo intralingüístico (dentro de la misma lengua), como hacer un resumen, parafrasear o adaptar un texto oral o escrito, apostillar, intermediar o negociar, o de tipo interlingüístico (actividades que se dan entre dos lenguas). Con ello estamos en condiciones de afirmar, como señala Trovato, que la competencia mediadora está configurada por la suma de una batería de habilidades interlingüísticas, pragmáticas, sociolingüísticas y socioculturales.

Una de las partes más interesantes del libro es la que desarrolla las subcompetencias en la mediación lingüística. Dentro de las subcompetencias orales destaca, con un análisis detallado y riguroso, pero a la vez claro y muy práctico para implementar en el aula, las siguientes actividades: resumir y sintetizar, para reconocer el sentido global de una intervención oral; parafrasear, esto es, hacer más inteligible un discurso especializado o complejo; apostillar o añadir datos; realizar comentarios o explicaciones adicionales; intermediar o interponerse entre dos partes para solucionar alguna situación conflictiva; interpretar, traducir oralmente dando sentido a lo expresado y, por último, negociar o alcanzar un acuerdo con el interlocutor. Las subcompetencias escritas destacadas por el autor son: resumir o sintetizar, parafrasear, citar, traducir, apostillar y adecuar un texto a la tipología concreta de lectores.

En el tercer capítulo, Giuseppe Trovato lleva a cabo una sistematización de las tipologías de mediación lingüística desde la perspectiva de la didáctica de lenguas extranjeras. Para ello destaca la interpretación de conferencias, de carácter monológico y unidireccional; la interpretación de enlace bilateral, dentro de contextos dialógicos con el cambio constante de código lingüístico; la mediación oral de carácter informal; la interpretación de signos, carteles, mensajes escritos y menús, que consiste en la transcodificación y reformulación de la información de la lengua extranjera a la lengua materna a partir de los elementos de comunicación auténticos; la traducción a la vista y la oralización de un texto escrito en lengua A a lengua B. En lo que se refiere a la tipología de mediación lingüística escrita, destaca la traducción general, la traducción profesional, el resumen de textos, la paráfrasis de textos y la traducción pedagógica con fines didácticos, como tipo de mediación entre el contenido gramatical y los aprendices.

El cuarto y último capítulo recoge un corpus de actividades de mediación lingüística de gran utilidad para que los profesores de español como lengua extranjera fomenten en el aula las potencialidades de la mediación lingüística. Al comienzo del capítulo, Trovato nos ofrece una ficha didáctica de actividades donde se destacan los objetivos formativos, el nivel específico, la temporalización, los materiales y la dinámica del aprendizaje, dentro de un marco teórico de análisis contrastivo y utilizando los recursos de las nuevas tecnologías. Las actividades que propone las podemos enumerar en: identificación de claves textuales, es decir, cualquier elemento que marque la secuencia textual como pueden ser los marcadores discursivos o los conectores; identificación de palabras clave, es decir, las que señalen el sentido del texto; rehabilitación léxica y semántica, a través de sinónimos o antónimos; *clozing* para rellenar oralmente los vacíos de información que ayudan a que el alumno aprenda a expresarse con soltura ante un público; las lecturas graduadas, la improvisación, los debates y los juegos de rol, para desarrollar la toma de decisiones y la socialización.

El cuaderno termina con una reflexión sobre el marco didáctico que ofrece la mediación, la propuesta metodológica y el fomento de la competencia mediadora en estudiantes de español como LE/L2. Los ejercicios que recoge al final del libro, con el solucionario adjunto, son una buena manera de terminar este manual práctico de mediación lingüística, y un punto de partida para el profesor de E/LE en este campo tan importante como es el desarrollo teórico-práctico de la competencia mediadora. En definitiva, una monografía necesaria, útil, práctica y llena de sugerencias para todos aquellos que apuesten por fomentar la mediación como vía de acceso a una competencia comunicativa más amplia.

Referencias

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Nieves Mendizábal de la Cruz, Universidad de Valladolid

marianieves.mendizabal@uva.es

-
- | | |
|-----------|--|
| ES | Nieves Mendizábal de la Cruz es profesora del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Valladolid, doctora en Filología Hispánica y premio extraordinario de doctorado. En la actualidad es directora académica del Centro de Idiomas. Imparte docencia en los Grados de Lenguas Modernas (asignaturas de lingüística general) y en el Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (asignaturas de enseñanza de la gramática, metodología y análisis de materiales didácticos). Su investigación se centra en la diacronía del español, los trastornos del lenguaje y la gramática. Ha impartido docencia en universidades europeas y ha publicado manuales de enseñanza de E/LE. |
| EN | Nieves Mendizábal de la Cruz is a professor in the Spanish Language Department of the University of Valladolid, doctor of Hispanic Philology, and recipient of the Outstanding Doctorate award. Currently, she is the Director of the Language Center. She teaches in the Modern Language programs (courses in general linguistics) and in the master's program in Teaching Spanish as a Foreign Language (courses in grammar instruction, methodology, and analysis of pedagogical materials). Her research centers on the diachronic development of the Spanish language, language disorders, and grammar. She has taught at European universities and has published manuals for (Spanish) foreign language instruction. |
| IT | Nieves Mendizábal de la Cruz è professoressa presso il Dipartimento di Lingua Spagnola dell'Università di Valladolid e dottoressa di ricerca in Filologia Ispanica, con conferimento della menzione speciale di dottorato. Attualmente è direttrice accademica del Centro Linguistico. Insegna nei corsi di laurea in Lingue Moderne (corsi di linguistica generale) e nel Master in Didattica dello Spagnolo come Lingua Straniera (corsi di grammatica, metodologia e analisi di materiali didattici). La sua ricerca si concentra sulla diacronia dello spagnolo, i disturbi del linguaggio e la grammatica. Ha insegnato presso università europee e ha pubblicato manuali per l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera. |

Bailini, Sonia (2016). *La interlengua de lenguas afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED.

FLORIANA DI GESÙ*
Università di Palermo
Book review

Received 1 April 2017; accepted 18 July 2017

ABSTRACT

- ES** El volumen del que se ofrece una reseña analiza el fenómeno de la interlengua de lenguas afines: el español de los aprendientes italianos y el italiano de los aprendientes españoles. El objetivo principal del volumen es el análisis cuantitativo y cualitativo de la interlengua de estas dos tipologías de aprendientes, a través del estudio de dos corpus paralelos y longitudinales.
- Palabras clave:** INTERLENGUA DE LENGUAS AFINES, LINGÜÍSTICA DE CORPUS, ANÁLISIS DE ERRORES
- EN** The book reviewed here investigates the phenomenon of interlanguage of related languages and, specifically, the Spanish of Italian learners and the Italian of Spanish learners. The principal aim of this book is the quantitative and qualitative analysis of interlanguage of these two types of learners, through the study of two parallel and longitudinal corpora.
- Key words:** INTERLANGUAGE OF RELATED LANGUAGES, CORPUS LINGUISTICS, ERROR ANALYSIS
- IT** Il volume qui recensito analizza il fenomeno dell'interlingua di lingue affini e, nello specifico, dello spagnolo di apprendenti italiani e dell'italiano di apprendenti spagnoli. L'obiettivo che l'autrice ha inteso perseguire è stata l'analisi quantitativa e qualitativa dell'interlingua di queste due tipologie di apprendenti, attraverso lo studio di due corpora paralleli e longitudinali.
- Parole chiave:** INTERLINGUA DI LINGUE AFFINI, LINGUISTICA DEI CORPORA, ANALISI DEGLI ERRORI

La presente obra, escrita por Sonia Bailini, analiza el fenómeno de la(s) interlengua(s) de lenguas afines — español e italiano— desde una perspectiva bidireccional, lo cual representa una novedad en este ámbito disciplinar, dado que muy pocos, todavía, son los trabajos que abordan el tema desde este punto de vista. Tras una breve introducción en la que la autora explica el objetivo y la estructura de la obra, el libro se organiza en dos partes: una teórica y una experimental. La primera parte consta de tres capítulos y se dedica a trazar el estado de la cuestión con respecto a la interlengua del español y del italiano. Por lo tanto, a través de un enfoque deductivo, se pasa del análisis de la interlengua y los procesos de adquisición de segundas lenguas, al examen de las lenguas afines objeto de estudio, tanto desde el punto de vista, fonológico y morfosintáctico, como léxico semántico y pragmático. La segunda parte está dividida en otros tres capítulos que analizan la interlengua de dos corpus: el CORESPI (interlengua del español de los itálofonos) y el CORITE (interlengua del italiano de los hispanófonos) que han sido recopilados y analizados explicitando los criterios de construcción y la metodología, echando mano a un análisis cuantitativo y cualitativo de los rasgos lingüísticos de ambos los corpus.

El primer capítulo condensa de manera exhaustiva los estudios dedicados al concepto de interlengua, que abarca, además, distintos ámbitos de investigación que están estrechamente conectados entre sí como la psicolingüística, la lingüística teórica, la sociolingüística, la didáctica de la lengua y el análisis de errores. En el apartado sobre el concepto de interlengua como *sistema* se realiza un atento estudio de la noción de transferencia que, como afirma la autora, “procede de la psicología y entra en la lingüística aplicada a través del análisis contrastivo en los años sesenta” (p. 28). De especial relevancia en este apartado es la referencia al modelo de análisis de la fosilización (*Selective Fossilization Hypothesis*) postulado por Han (2009), que explora la interacción entre el grado de marcado de la L1 y la robustez, en la L2, del input en entrada, considerándolos factores determinantes de la fosilización selectiva. Este modelo pretende observar en qué medida el *input* y la influencia de la L1 determinan la aparición de fenómenos de fosilización.

* Contacto: floriana.digesu@unipa.it

En el Apartado 1.3 se describen las variables extralingüísticas que desempeñan un papel relevante en la constitución de la interlengua, tales como la edad, los estilos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje, la aptitud lingüística, la motivación y la actitud hacia la L2. De todos los apartados del libro, éste es el que quizás necesitaría una mayor articulación y desarrollo temático, debido a la importancia que estas variables extralingüísticas han adquirido en los últimos años, gracias también a nuevas disciplinas como la neurodidáctica (Compagno & Di Gesù, 2013; Herrmann, 2006; Rivoltella, 2012; Rosati, 2005). En el Apartado 1.4 se profundiza en el análisis de las perspectivas teóricas, considerando, entre otras aportaciones, el modelo de análisis de la interlengua de lenguas afines de Schmid (1994) que se basa en la observación del uso que los aprendientes hacen de tres estrategias de adquisición: la congruencia (CONG), la correspondencia (CORR) y la diferencia (DIF). La autora en este primer capítulo llega a la conclusión de que en el aprendizaje de lenguas afines la L1 “tiene un papel mucho más relevante e interactúa de manera significativa con mecanismos cognitivos universales de procesamiento del lenguaje” (p. 57) con respecto al aprendizaje de idiomas tipológicamente distantes.

En el Capítulo 2 encontramos, como afirma la autora, “una reseña bibliográfica razonada de los principales análisis de la interlengua y de los errores de aprendientes italianos de español lengua extranjera” (p. 59). Esta reseña resulta, sin duda alguna, de gran interés para los que se acerquen desde un punto de vista teórico, al estudio del sistema de la interlengua, en cuanto que clasifica, exhaustivamente, la bibliografía sobre estos temas a partir de los años 80 y 90 hasta la actualidad, echando mano, además, a un Gráfico de distribución de los estudios de ELE por tipo de publicación (p. 60) y a un Cuadro de síntesis de los estudios sobre IL del español de itálofonos (pp. 62-63). Los apartados están divididos según los rasgos fonológicos y ortográficos, morfosintácticos, léxicos y, finalmente, pragmáticos. Por lo que se refiere a la morfosintaxis, cabe destacar la colocación de las distintas categorías gramaticales por orden alfabético, lo cual resulta muy cómodo a la hora de emprender una consulta, dado que tanto la morfología como el léxico son los ámbitos más trabajados por parte de los estudiosos. Las conclusiones que se sacan de este análisis confirman la fuerte influencia de la L1, en este caso italiana, en la adquisición de una competencia lingüística del español como segunda lengua.

El Capítulo 3 sigue los mismos criterios del anterior, solo se cambia la perspectiva lingüística, dado que los aprendientes son hispanófonos y la lengua meta es el italiano. Por lo tanto, de forma especular, se recurre a los mismos criterios de análisis y la misma metodología utilizada en el Capítulo 2, estableciendo aquella bidireccionalidad que es la característica principal de este volumen. La consideración final con la que se cierra el capítulo, así como la primera parte, quiere empujar a una reflexión sobre la importancia de considerar la IL como sistema, centrado en la contrastividad, en el que la recopilación y el análisis de corpus de forma paralela y bidireccional pueden constituir una nueva frontera de investigación

En el Capítulo 4 se ofrece una reseña de los corpus de interlengua del español y del italiano existentes en la actualidad, que resulta muy útil para poder colocar a los dos corpus analizados en el panorama de las aportaciones sobre este tema. En el Apartado 4.2 se enuncian los criterios de construcción y las características de estos dos corpus, que siguen la división de Tono (2003) que identifica tres macro criterios básicos: 1) los criterios relacionados con la lengua, 2) los criterios relacionados con la tarea, y 3) los criterios relacionados con el aprendiente. CORESPI (con un total de 293 textos) y CORITE (con un total de 257 textos) han sido recopilados analizando, durante siete meses, la interacción de aprendientes tanto itálofonos como hispanófonos en la plataforma e-tándem. El análisis se ha centrado en la producción escrita y el presente volumen reúne los primeros tres meses de interacción, con el examen de las producciones de cuatro niveles de competencia del MCER (del A1 al B2). En el Apartado 4.3 se presenta la metodología utilizada y los materiales didácticos para la recolección de datos, los criterios utilizados para la confección del material didáctico estaban finalizados a promover tanto a nivel morfosintáctico como léxico-semántico un abundante uso de palabras. Además, las actividades propuestas tenían una estructura libre para abatir cualquier tipo de barrera lingüístico-cognitiva y favorecer la interacción con el compañero. Como muestra del trabajo emprendido la autora propone una muestra en ambas lenguas de las cuatro tipologías de escritura: 1) Autorretrato, 2) Describo mi región: geografía, cultura y tradiciones, 3) El Carnaval: tradición y folclore en Italia, y 4) Recuerdos de mi infancia. El Apartado 4.4 nos presenta el criterio utilizado para el análisis de los dos corpus, es decir el análisis del error, aplicando, tanto a nivel fonológico, morfosintáctico como léxico-semántico la clasificación de Vázquez (1999) que permite una categorización de los errores según unos criterios que son: el lingüístico; el etiológico, el comunicativo y el pedagógico.

En los capítulos 5 y 6 se presenta un análisis cuantitativo y cualitativo de la tipología de error individuada en cada nivel examinado: en el Capítulo 5 se analiza la interlengua de CORESPI con 153 producciones escritas divididas por los cuatro niveles de competencia, y en el Capítulo 6 se analiza la interlengua de CORITE con 137 producciones escritas divididas por los susodichos niveles de competencia MCER. Las conclusiones a las que llega la autora confirman la importancia que reviste la L1 en el desarrollo de una competencia léxica; sin embargo, la L1 es también la responsable de la fosilización de unos errores. La presentación y el análisis de los resultados de la investigación de los dos corpus constituyen un estudio detallado y exhaustivo, lo cual resulta ser de gran ayuda a los investigadores interesados en el diseño de herramientas específicas para el desarrollo de una competencia lingüística en las lenguas objeto de estudio.

Por lo general el volumen destaca por su cohesión y por la coherencia de los temas tratados y se presenta muy completo y de gran claridad expositiva cumpliendo con su objetivo, es decir presentar “un análisis cuantitativo y cualitativo paralelo de la interlengua del español de los italianos y de la del italiano de los españoles” (p. 240). El presente volumen, además de fomentar el interés de la comunidad lingüístico-científica hacia la visión de la IL como sistema, proporciona principios y técnicas que llevan al docente a la elección de materiales y confección de tareas centradas en la explotación lingüístico-didáctica del corpus bidireccional, activando, el docente, un *Focus on Form* proactivo, es decir utilizará este corpus para trabajar anticipadamente la ocurrencia del error y su posible fosilización.

Referencias

- Compagno, Giuseppa & Di Gesù, Floriana (2013). *Neurodidattica, lingua e apprendimenti. Riflessione teorica e proposte operative*. Roma, Italia: Aracne.
- Han, ZhaoHong (2009). Interlanguage and fossilization: Towards an analytic model. En Vivian Cook & Li Wei (eds.). *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning* (pp. 137-162). Londres, Reino Unido: Continuum.
- Herrmann, Ulrich (2006). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechts Lehren und Lernen* [Neurodidáctica: principios y propuestas para la enseñanza y el aprendizaje]. Weinheim, Alemania: Beltz Verlag.
- Rivoltella, Pier Cesare (2012). *Neurodidattica, insegnare al cervello che apprende*. Milano, Italia: Raffaello Cortina Editore.
- Rosati, Lanfranco (2005). *Il metodo della didattica. L'apporto delle neuroscienze*. Brescia, Italia: La Scuola.
- Schmid, Stephan (1994). *L'italiano degli spagnoli. Interlingua di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- Tono, Yukio. (2003). Learner corpora: Design, development and application. En Dawn Archer, Paul Rayson, Andrew Wilson, & Tony McEnery (eds.). *Proceedings of 2003 Corpus Linguistics Conference UCREL* (pp. 800-809). Lancaster, Reino Unido: Lancaster University. <http://ucrel.lancs.ac.uk/cl2003/>
- Vázquez, Graciela (1999). *¿Errores? ¡Sin Falta!* Madrid, España: Edelsa.

Floriana Di Gesù, Università di Palermo

floriana.digesu@unipa.it

- ES** **Floriana Di Gesù** es coordinadora del Centro Lingüístico de la Universidad de Palermo e investigadora principal de lengua y traducción española. Sus líneas de investigación se enmarcan en el campo de la lengua y lingüística española y en los últimos cinco años se ha enfocado sobre todo en las neurociencias y en la neurodidáctica aplicadas al aprendizaje del español como segunda lengua. Últimamente se ocupa de temas relacionados con la aplicación de la lingüística perceptiva al análisis contrastivo del español L2 y de la enacción aplicada a la didáctica del español.
- EN** **Floriana Di Gesù** is coordinator of the Language Center of the University of Palermo and researcher in Spanish language and translation. Her research lines concern Spanish language and linguistics. Over the past five years, Di Gesù has focused on analyzing the contribution of neuroscience and, in particular, neuroeducation to this discipline. Lately she addresses issues relating to the application of perceptual linguistics to contrastive analysis of Spanish as an L2 and of enactivism applied to the acquisition of Spanish.
- IT** **Floriana Di Gesù** è coordinatrice del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Palermo e ricercatrice di lingua e traduzione spagnola. Le sue linee di ricerca s'inquadrano nel campo della lingua e linguistica spagnola; nel corso degli ultimi cinque anni si è focalizzata sulla neuroscienza e la neurodidattica applicate all'apprendimento dello spagnolo come L2. Ultimamente si occupa di temi relativi all'applicazione della linguistica percettiva all'analisi contrastivo dello spagnolo come L2 e della teoria della enazione applicata alla didattica dello spagnolo.

Diadori, Pierangela (2015). *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero. Firenze, Italia: Le Monnier – Mondadori.*

ALESSANDRA OLEVANO*

Università degli studi di Roma Tre

Book Review

Received 11 June 2017; accepted 22 June 2017

ABSTRACT

IT Questa recensione presenta il libro di Pierangela Diadori sull'insegnamento dell'italiano come lingua seconda a religiosi cattolici e sul suo uso come lingua veicolare in ambiente ecclesiastico. Il libro descrive le specificità d'uso e d'insegnamento per l'italiano nella Chiesa con attenzione al ruolo internazionale assunto. Il testo apre a riflessioni sul rapporto fra lingua e comunicazione religiosa.

Parole chiave: LINGUA ITALIANA, CHIESA CATTOLICA, LINGUA ECCLESIASTICA, MISSIONARI, LINGUA UFFICIALE

EN This review presents Pierangela Diadori's book on teaching Italian as a second language to Catholic priests and the use of Italian as a lingua franca in ecclesiastical settings. The book details the use and teaching of Italian in the church, with a focus on the international role that the language has assumed. The text offers reflections on the relationship between language and religious communication.

Key words: ITALIAN LANGUAGE, THE CATHOLIC CHURCH, ECCLESIASTIC LANGUAGE, MISSIONARIES, OFFICIAL LANGUAGE

ES Esta resección presenta el libro de Pierangela Diadori sobre la enseñanza del italiano como segunda lengua a religiosos católicos y sobre su uso como lengua vehicular en un entorno eclesiástico. El libro describe las peculiaridades del empleo y de la enseñanza de la lengua italiana en la Iglesia, y presta atención a su papel a nivel internacional. El texto lleva a reflexionar sobre la relación entre lengua y comunicación religiosa.

Palabras clave: IDIOMA ITALIANO, IGLESIA CATÓLICA, LENGUA ECLESIASTICA, MISIONEROS, IDIOMA OFICIAL

Il libro *Insegnare Italiano L2 a religiosi cattolici* di Pierangela Diadori nasce da un accordo fra il DITALS (Università per Stranieri di Siena), diretto dalla prof. Diadori, e la Fondazione Comunità Domenico Tardini per fornire la certificazione di italiano A2 con *profilo religiosi cattolici*. L'autrice, mettendo a frutto la sua lunga ricerca sull'uso dell'italiano nei diversi ambiti della comunicazione cattolica, ne ha cercato le ragioni, ripercorrendo la storia del complesso plurilinguismo cattolico e profilando le caratteristiche dell'italiano da insegnare. In questa prospettiva, emerge un quadro interessante circa il peso della Chiesa sulla identità linguistica italiana.

Il testo è composto di sei capitoli piuttosto agili, oltre alle conclusioni. Il primo capitolo è, tra tutti, il più corposo e caratterizzante: l'autrice apre presentando la storia delle profonde radici del plurilinguismo cattolico, fornendo in nota una bibliografia di riferimento della letteratura, filosofica e linguistica sull'importanza del laborioso lavoro missionario in tutti gli angoli del mondo (nelle Americhe, in Asia, in Africa) avviato nel Rinascimento. Spiega come la fondazione di *Propaganda fide* (1622) abbia corroborato lo studio delle lingue dei popoli; l'archivio delle grammatiche e dei testi religiosi tradotti ha di fatto contribuito a costruire l'identità del proselitismo cattolico. L'autrice, poi, sottolinea la relazione fra tale processo e il

* Contact: aolevano@gmail.com

Concilio Vaticano II (1962-1965) che ha indirizzato la Chiesa all'uso di tutte le lingue, comprese le minoritarie, e all'abbandono del latino quale lingua veicolare. Frutto di questa stessa politica, appare la nascita della *Fondazione migrantes* e di tutte le iniziative nate per supportare i popoli migranti, difendendone la dignità, quindi le culture e le lingue. Nella cornice di questa continua e rinnovata Pentecoste, l'italiano ha ampliato nel tempo la sua funzione di lingua viva, veicolare per molte attività della comunità cattolica. In modo snello ed efficace Diadori spiega come nell'arco di tempo fra il Concilio di Trento (1542-63) e il Concilio Vaticano II si sia fatto strada l'uso dell'italiano per la predicazione e in generale per la comunicazione cattolica, di quanti arrivavano a Roma per studiare e usavano il latino in contesto accademico, ma l'italiano nelle relazioni informali. L'autrice ricorda come l'italiano sia stato a metà del Cinquecento la lingua ufficiale a Malta: era stato scelto dai Cavalieri di San Giovanni quando la piccola isola attraversò il suo periodo d'oro; l'italiano era allora la lingua ufficiale di questa comunità internazionale, accanto alla lingua popolare maltese e le tante lingue di tutti i membri dell'Ordine. Nello stesso periodo, l'italiano fu importante nella nascita dei collegi in Europa, divenendo una lingua di cultura e, dopo la Controriforma, i "clerici riformati" che si rifugiarono al Nord la usarono come lingua veicolare. Con il Concilio Vaticano II, l'italiano è assunto al ruolo di lingua liturgica e lentamente è divenuta la lingua di lavoro della Santa Sede, la *langue de guerre* (De Mauro 2002, p. 17) che ha affiancato il latino fino a sostituirlo quasi completamente, insomma la lingua *de facto* della Chiesa (Rossi & Wank, 2010, p. 113). Diadori spiega come non ci sia attualmente uno specifico ente che lavori sull'uso dell'italiano nella Chiesa, ma la scelta è stata chiaramente politica; questa visione è condivisa anche da altri studiosi che si sono interessati dei rapporti fra l'italiano e la chiesa. A questo proposito, Marazzini (2013) sottolinea come "l'italiano non è la lingua di uno stato politicamente ingombrante, troppo potente, caratterizzato da teorie economiche universalistiche che lasciano poco posto allo spirito. L'italiano è una lingua di cultura antica . . . poco ingombrante dal punto di vista del moderno potere economico" (p. 13). Per questo motivo, la Chiesa non avrebbe mai potuto favorire l'inglese, troppo connotato quale lingua di cultura capitalistica. Così l'italiano è fondamentale nella comunicazione interna ed estera dello Stato Vaticano, usata in contesti scritti e orali, segno della relazione della Chiesa con l'Italia.

Nel secondo capitolo l'autrice esamina le diverse forme di comunicazione della Chiesa mettendo in luce le caratteristiche del suo effettivo plurilinguismo e gli specifici ruoli dell'italiano come lingua della TV, della radio, di internet, delle manifestazioni ufficiali, della burocrazia, dello Stato Vaticano e perfino lingua dei papi, anche di quelli stranieri.

Nel terzo capitolo, Diadori presenta i numeri dei cattolici nel mondo e dei cattolici stranieri in Italia e cita un discorso del linguista Serianni (2011) per i 150 anni dell'unità d'Italia. Il discorso è particolarmente rilevante in quanto si spiega come l'identità e il ruolo della nostra lingua nazionale siano strettamente legati alla funzione dell'italiano nella Chiesa; tanto che Giovanni Paolo II, il primo papa straniero, per il suo uso dell'italiano in contesti pubblici, divenne *ambasciatore della lingua italiana nel mondo*. Il ruolo dell'italiano della Chiesa contribuisce quindi a rafforzare il prestigio della nostra lingua rispetto al francese all'inglese e tutte le lingue d'Europa e del mondo. L'Italia e Roma in particolare sono la sede di tante università cattoliche; religiosi di tutto il mondo vengono in Italia a formarsi e l'italiano è la lingua di questo popolo. Oggi le università cattoliche italiane, centri cosmopoliti, prediligono l'italiano come lingua veicolare e ne impongono lo studio (Mastrocesare, 2012) e molti religiosi, provenienti da tutto il mondo, durante il loro soggiorno in Italia si cimentano nella predicazione nella nostra lingua.

Nel quarto capitolo vengono illustrati in modo capillare tutti i contesti in cui i religiosi cattolici imparano l'italiano dall'inizio dell'Ottocento: università, collegi, etc. spiegando come nel tempo tali istituzioni ecclesiastiche siano diventate veri centri culturali internazionali. Quindi vengono presentate le congregazioni religiose, le società di vita apostolica e le comunità spirituali, un complesso universo variegato e tenuto assieme dalla Chiesa.

Di seguito, nel quinto capitolo, l'autrice passa in rassegna le indagini più importanti svolte sull'apprendimento dell'italiano da parte dei religiosi e infine, nel sesto capitolo, spiega le caratteristiche della lingua dei clerici, i domini d'uso, la presenza di un lessico settoriale e quindi la necessità di una metodologia specifica e di strumenti adeguati. Viene rimarcato come siano importanti corsi dedicati a questo pubblico, per arrivare ad una comunicazione efficace.

Nell'appendice vengono poste le interessanti testimonianze di alcuni insegnanti, un'esperienza di chi si trova a predicare in italiano L2, esempi d'interazione fra docente e discenti religiosi e, in ultimo, l'analisi guidata di specifici materiali didattici.

Diadori conclude il suo lavoro rimarcando il carattere plurilinguistico e pluriculturale della Chiesa e come l'italiano stia costruendo il suo ruolo di lingua *prima inter pares*. La comunicazione in italiano, compiuta da una popolazione plurilinguistica, rappresenta un momento di raccordo al complesso lavoro proselitico e di internazionalizzazione, compiuto dai missionari e istituzionalizzato a suo tempo da *Propaganda fide*.

L'italiano, come era accaduto a Malta, è di nuovo una lingua con forza internazionale. Rimane dietro questo fenomeno, ovviamente, la relazione complessa fra lo stato pontificio e quello italiano. Di fatto nei grandi eventi della Chiesa tutto il mondo guarda a Roma, "la sede di Pietro giganteggia persino nell'architettura monumentale simbolica della piazza, la quale sembra abbracciare e unire la folla di uomini comuni e di uomini potenti" (Marazzini 2013); l'italiano è la lingua di Pietro, la lingua della Chiesa Cattolica.

Assai importante è capire, come ha spiegato Diadori, quali varietà dell'italiano vengano di fatto insegnate e parlate dai religiosi. In questo senso, questo lavoro può rappresentare uno spunto per un'analisi delle varietà usate dai religiosi in contesti formali e informali dalla comunità religiosa plurilingue.

L'italiano si configura quale lingua di raccordo fra tanti popoli con proprie lingue e proprie culture, evangelizzati in momenti e contesti storici diversi. Sarebbe importante che studi futuri il modo in cui i concetti religiosi e filosofici cattolici, sedimentati in diverse lingue, con sfumature peculiari si specchiano con le parole italiane; un'indagine complessa, ma per piccoli passi potrebbe dare nuova luce al carattere plurilinguistico e pluriculturale della Chiesa. Inoltre potrebbe offrire una prospettiva utile per lo studio sulle categorie semantiche di astratto e concreto nelle diverse lingue e la loro relativa espressione linguistica.

Riferimenti Bibliografici

- De Mauro, Tullio, Vedovelli Massimo, Barni, Monica, & Miraglia, Lorenzo (2002). *Italiano 2000*. Roma, Italia: Bulzoni.
- Marazzini, Claudio (2013, maggio). La chiesa e la lingua: cambiano i papi, ma l'italiano resta [Post su web]. Consultato all'url: <http://www.accademiadellacrusca.it/en/speakers-corner/chiesa-lingua-cambiano-papi-ma-l-italiano-resta>
- Mastrocesare, Daniela (2012). Insegnare italiano nelle università pontificie. In Pierangela Diadori (a cura di). *La Ditals risponde* (pp. 361-372). Perugia, Italia: Guerra.
- Rossi Leonardo, & Wank Robert (2010) La diffusione dell'italiano nel mondo attraverso la religione e la chiesa cattolica: ricerche e nuove prospettive. In Massimo Arcangeli (a cura di). *L'italiano nella chiesa tra passato e presente* (pp. 113-171). Torino, Italia: Allemandi.
- Serianni, Luca (2011). *L'italiano fra le lingue del mondo*, intervento svolto il 21 febbraio 2011 al Palazzo del Quirinale sul tema *la lingua italiana fattore presente dell'unità nazionale*, Presidenza della Repubblica Italiana e Società Dante Alighieri, pp. 1-3.

Alessandra Olevano, Università degli studi di Roma Tre

aolevano@gmail.com

- | | |
|-----------|---|
| IT | Alessandra Olevano attualmente insegna italiano agli stranieri; ha un dottorato in Linguistica Generale e una lunga esperienza di lavoro d'archivio. Si occupa di storia del pensiero linguistico, di linguistica gesuitica per i paesi dell'America latina fra il '600 e il '700, di grammatiche della lingua maltese e di didattica dell'italiano. |
| EN | Alessandra Olevano currently teaches Italian to foreigners; she holds a doctorate in linguistics and extensive experience in archival work. Her research interests include the history of linguistic thought, Jesuit linguistics in Latin American countries between the 1600s and 1700s, Maltese grammar, and Italian pedagogy. |
| ES | Alessandra Olevano enseña italiano a extranjeros; es doctora en lingüística general y posee una larga experiencia como auxiliar de archivo. Sus líneas de investigación son la historia del pensamiento lingüístico, la lingüística jesuita en los países de América Latina entre 1600 y 1700, las gramáticas del idioma maltés y la didáctica del italiano. |