

# Apprendimento del lessico di lingue affini

Maria Vittoria CALVI

Università degli Studi di Milano  
Dipartimento di Lingue e Culture Contemporanee  
maria.calvi@unimi.it

## RIASSUNTO

La ricerca nel campo dell'apprendimento di lingue seconde ha confermato l'importante ruolo svolto dalla L1 come punto di riferimento costante nella formulazione di ipotesi sulla L2. Questa azione è particolarmente visibile nell'acquisizione del lessico, in cui le associazioni tra parole e concetti passano attraverso la L1, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento.

Nel presente lavoro, saranno analizzate alcune problematiche legate all'apprendimento del lessico di lingue romanze, in particolare italiano e spagnolo, in due momenti del processo: comprensione e produzione. In fase di comprensione, la somiglianza interlinguistica permette di attivare rapidamente i processi di alto livello, orientati sui concetti, anche se i casi di ingannevole trasparenza possono talvolta ostacolarli; nella produzione lessicale, il peso delle interferenze è invece maggiore. I rischi di fossilizzazione suggeriscono, in sede didattica, un adeguato approccio contrastivo, basato anche sul confronto fra tratti semantici e formali, che permetta di tenere separati i due codici.

Nell'ultima parte dell'articolo, saranno proposti alcuni esempi di ispanismi dell'italiano attuale, nei quali emerge la connotazione giocosa del contatto, facilitato dalla prossimità e dalla trasparenza e legato quasi esclusivamente alla sfera del tempo libero (viaggi, sport, musica, gastronomia): una realtà da valutare opportunamente ai fini di un approccio interculturale all'insegnamento della L2.

**Parole chiave:** Apprendimento, lessico, ispanismi.

## Typologically similar Languages: Learning Vocabulary

### ABSTRACT

Second language learning research has proved the importance of L1 as a constant point of reference in hypotheses on L2. This is specially the case when dealing with the acquisition of vocabulary, when the connection between words and concepts is done through L1, especially in the first stages of the learning process.

In this paper we will analyse some of the problems related to the acquisition of the vocabulary of Romance languages, especially Italian and Spanish, in two stages of the process: comprehension and production. In comprehension the inter-linguistic similarity between languages allows to activate quite rapidly the high level processes, oriented towards concepts, although sometimes they are hindered due to cases of tricking resemblance (false friends). In lexical production, the interference of linguistic similarities is greater. The risk of fossilization suggests an adequate contrastive approach in the teaching practice, based on the comparison of semantic and formal features, which will allow to keep the two languages distinct from one another.

In the last part of this paper, some examples of hispanicisms in present-day Italian will be presented, in which we may observe the humorous connotation of the contact due to proximity and transparency, and almost exclusively linked to the leisure time domain (travelling, sport, music, gastronomy): an aspect to be valued adequately for an intercultural approach to L2 teaching.

**Key words:** Learning process, vocabulary, hispanicisms.

**SOMMARIO:** 0. Introduzione. 1. Affinità e distanza percepita. 2. Comprensione e produzione lessicale. 3. Il contatto fra italiano e spagnolo. 4. Conclusioni.

Vorrei prima di tutto complimentarmi con gli organizzatori di questo Convegno\* per aver proposto una riflessione comune sulla didattica e sulla ricerca nel campo delle lingue romanze: in un settore dominato dall'inglese, sia come lingua appresa, sia come ambito linguistico privilegiato della ricerca, emerge la necessità di potenziare gli studi che, senza trascurare gli attuali orientamenti didattici e i contributi provenienti dalla ricerca sull'apprendimento di lingue seconde (*SLA = Second Language Acquisition*), definiscano obiettivi e percorsi di insegnamento/apprendimento idonei per lingue imparentate, e in particolare per quelle neolatine, tra le quali esiste una fitta rete di somiglianze anche formali. Del resto, i più recenti sviluppi della ricerca nel campo dell'apprendimento di lingue seconde hanno confermato che la L1 svolge un ruolo decisivo in questo processo, non già come ostacolo all'acquisizione di nuove abitudini linguistiche, ma come punto di riferimento costante nella formulazione di ipotesi sulla L2 (Ellis 1994).

Nel corso del mio intervento, mi occuperò delle affinità lessicali tra spagnolo e italiano, prendendo anche in considerazione le strategie di apprendimento: da questo punto di vista, i meccanismi di acquisizione del lessico spagnolo da parte di italofoeni (e viceversa) possono essere facilmente confrontati con altri casi di lingue affini, molto frequenti nella famiglia romanza.

## 1. AFFINITÀ E DISTANZA PERCEPITA

La fitta rete di somiglianze e sottili divergenze che si registrano tra italiano e spagnolo sul piano sincronico dipende, come è noto, dall'origine comune delle due lingue e dal diverso percorso evolutivo seguito, che nel caso del lessico ha comportato trasformazioni formali e spostamenti semantici (l'it. «testa» deriva da *testum*, «vaso di terracotta», che per un procedimento metaforico sostituisce *caput*; il termine spagnolo derivato da *testum*, cioè *tiesto*, ha invece conservato il valore originario, mentre *cabeza* deriva da *capitia*, variante di *caput*). L'italiano è rimasto più fedele al latino rispetto allo spagnolo, ma non è una regola assoluta: ad esempio, in spagnolo vi è differenza tra i termini derivati per via popolare e i cultismi; questi ultimi, assimilati quando la lingua possedeva già una sua fisionomia, hanno subito un limitato adattamento fonetico, e conservano spesso gruppi di consonanti che l'evoluzione popolare ha rifiutato, come CT (si veda l'alternanza *noche/nocturno*, *ochu/octavo* ecc.). E' molto frequente in spagnolo il fenomeno dell'allotropia, cioè la presenza di coppie di parole (*dobletes*) provenienti dallo stesso etimo ma con esiti

---

\* Il presente articolo è stato pubblicato per la prima volta negli Atti del Convegno Internazionale (Pisa, 11-12 ottobre 2001) su *Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?*, a cura di François Bidaud, Viareggio, Baroni, 2002, pp. 89-102. Rispetto alla versione originale, sono state introdotte alcune modifiche formali e qualche aggiornamento della bibliografia.

diversi, (*foco/fuego, clave/llave, ánima/alma* ecc.), meno numerose in italiano (è il caso di *pieve/plebe*) (Calvi e Martinell 1998).

In sede di apprendimento, il problema non è solo linguistico, bensì dipende dalle strategie cognitive, dalla motivazione e da altri elementi. Per delineare i meccanismi di apprendimento nel caso di lingue affini, è molto utile il concetto di «distanza percepita» proposto da Kellerman (1983), che si riferisce non tanto alla effettiva prosimità quanto a come il discente la percepisce. Nel caso di italiano e spagnolo, la percezione di somiglianza è avvertita con molta intensità fin dal primo contatto per due ragioni fondamentali: prima di tutto, l'analogia del sistema vocalico, che rende riconoscibile la catena fonica anche al principiante, facilitandone la segmentazione; in secondo luogo, giocano le trasparenze lessicali, che permettono di capire un testo (orale, e più ancora scritto) anche in assenza di conoscenze specifiche. Tutto questo porta a sottovalutare le differenze, che tuttavia emergono, soprattutto ai livelli intermedi di apprendimento, offuscando l'entusiasmo iniziale; subentra una fase di diffidenza, con tendenza alla fossilizzazione dell'interlingua.

Tra i pochi modelli di apprendimento per lingue imparentate, emerge quello elaborato da Schmid (1994), che descrive le strategie di acquisizione più produttive in questi casi: il discente trasferisce direttamente forme della L1 nella L2 (uguaglianza), o stabilisce reti di corrispondenza applicando semplici regole di conversione (ad es. la sonorizzazione, come si vede nel facile passaggio da «amico» a *amigo*, da «fuoco» a *fuego* ecc.); talvolta, invece, si allontana dai termini troppo simili e quindi «sospetti» (differenza). Naturalmente, sono proprio le effettive somiglianze lessicali a garantire il successo di queste strategie in un buon numero di casi.

## 2. COMPRESIONE E PRODUZIONE LESSICALE

Dal punto di vista di chi impara, il lessico di una L2 presenta  *trasparenze* (termini comprensibili) e  *opacità* (termini oscuri o distanti), che possono comportare problemi di riconcettualizzazione, tanto più marcati quanto maggiore è la distanza interlinguistica; tra lingue vicine, le trasparenze sono invece tali da fornire un consistente vocabolario potenziale al principiante. Spesso però la trasparenza è solo apparente, poiché l'affinità formale nasconde una differenza di significato: a seguito di spostamenti semantici e trasformazioni formali accaduti in sede evolutiva, si sono infatti venuti a creare complicati intrecci di analogie interlinguistiche più o meno reali o ambigue, sia di tipo semantico sia formale, che hanno generato il fenomeno dei cosiddetti *falsi amici*, definizione poco scientifica ma rispondente alla percezione del discente.

La rilevanza didattica del problema ha portato alla compilazione di utili repertori di false analogie e ambigue affinità (Sañé e Schepisi 1992); ma una prospettiva eminentemente linguistica e tassonomica dei falsi amici non basta a prevederne l'effettiva incidenza in sede di apprendimento. Occorre esaminare i vari meccanismi in gioco, allo scopo di suggerire le strategie più adatte a superare gli ostacoli posti dalla somiglianza, pur sfruttandone i vantaggi. Per comodità di analisi, propongo di trattare separatamente due diversi momenti del contatto con la L2: la comprensione e la produzione.

Per quanto riguarda la *comprensione*, il fenomeno dei falsi amici, benché significativo, può essere ridimensionato: la contestualizzazione è infatti sufficiente, il più delle volte, per chiarire il significato e impedire la confusione; come accade con le parole ambigue della L1 (Tabossi 1993), anche nei testi di L2 l'interpretazione viene facilmente guidata dal contesto: se a proposito di un convegno, ad esempio, si parla di *afamados especialistas*, non sarà difficile capire che si tratta di specialisti «di fama» e non «affamati». Diverso è il caso di termini formalmente vicini che appartengono alla stessa area semantica: la distinzione del significato risulta quindi più critica, benché comunque facilitata dal contesto. L'italiano «vincere», ad esempio, corrisponde solo in parte all'omologo *vencer*, e più spesso a *ganar*, il che può provocare qualche incertezza; ma una frase come «vincere la partita», usata in una cronaca sportiva, risulta comunque molto chiara.

Pare del resto che, nell'apprendimento del lessico di una L2, le associazioni tra le parole e i concetti passino attraverso la L1, soprattutto a livello iniziale; questo porta a sottovalutare le differenze tra la L1 e la L2 nella classificazione dei concetti e nei confini semantici tra parole simili<sup>1</sup>. Con il progredire dell'interlingua, è invece possibile che le connessioni ai concetti avvengano direttamente attraverso la L2: ma possiamo ipotizzare che, nel caso di forti affinità interlinguistiche, questa indipendenza dalla L1 sia più difficile da raggiungere, e che il lessico della L2 sia immagazzinato insieme a quello della L1. Solo una competenza molto elevata in entrambe le lingue permetterebbe di elaborare due sistemi separati (Bettoni 2001: 111).

Nel complesso, gli studi sull'intercomprensione tra lingue romanze mettono in risalto i vantaggi derivanti da questa situazione (Dabène e Degache 1996), di certo superiori rispetto agli inconvenienti; la trasparenza reciproca rende auspicabile l'apprendimento anche simultaneo di più lingue romanze, soprattutto laddove si punti soprattutto a una competenza ricettiva (Blanche-Benveniste 1995). In altre parole, il ricorso alla L1 come fonte di ipotesi sulla L2, unito al potenziamento della capacità di lettura e a un programma didattico adeguato favoriscono un apprendimento finalizzato alla comprensione, anche per specifici scopi professionali.

Il peso delle false analogie, tuttavia, non può essere sottovalutato quando gli obiettivi didattici sono più generali. Senza dubbio, grazie al «vocabolario potenziabile» dovuto alle affinità, il discente raggiunge piuttosto agevolmente il «vocabolario soglia» (*threshold vocabulary*), cioè quello che consente di attivare i processi di «alto livello» (*top down*), basati sui concetti; nel caso di lingue distanti, invece, le opacità sono tali da bloccare le strategie di lettura normalmente attivate nella L1: l'attenzione si concentra sui processi di «basso livello», orientati sulle forme, e l'incapacità di accedere al senso del testo produce un senso di frustrazione. Ma la com-

<sup>1</sup> Nonostante l'ampia disponibilità di ricerche sull'apprendimento di lingue straniere, e benché la conoscenza del lessico sia uno dei fattori fondamentali in questo processo, sono ancora relativamente pochi gli studi specifici; il che si spiega tenendo conto che l'area lessicale costituisce uno dei versanti più aperti e difficili da sistematizzare di una lingua. Per una messa a fuoco generale, cfr. Corda e Marellò (1999) e Bettoni (2001: 61-78); alcune questioni specifiche relative all'apprendimento del lessico spagnolo vengono trattate in Segoviano (1996) e Scaramuzza Vidoni (2000). Il problema speculare dell'apprendimento del lessico italiano da parte di ispanofoni è affrontato in Ambroso (2001).

preensione che si ottiene giocando sulle trasparenze e sull'attivazione dei processi inferenziali non è sempre soddisfacente, non solo nel caso delle vere e proprie opacità<sup>2</sup>: anche quando i termini affini condividono zone più o meno ampie di significato, il contesto non sempre basta a chiarire le ambiguità, e il discente può essere condotto su false piste<sup>3</sup>.

Laufer (1997) segnala diversi casi di «ingannevole trasparenza» (*deceptively transparent words*), cioè parole dall'aspetto familiare che il discente crede di sapere («words you think you know»):

1. parole con ingannevole struttura morfologica, i cui componenti vengono interpretati erroneamente come se fossero morfemi;
2. frasi idiomatiche, analizzate nei singoli componenti e tradotte letteralmente;
3. falsi amici, in cui le analogie formali non corrispondono a quelle semantiche;
4. termini polisemici, nei quali solo uno dei significati coincide con quello della L1, ma che vengono interpretati come se il significato familiare fosse l'unico posseduto;
5. coppie o gruppi di parole della L2 formalmente simili tra loro ma divergenti nel significato (*synforms*). La confusione, in questi casi, può avvenire per due ragioni: quando il discente conosce solo una delle parole della coppia/gruppo, di fronte al termine affine può ritenere che sia identico a quello noto; se invece li ha studiati entrambi, può essere incerto nell'assegnare alle varie forme i rispettivi significati.

Nel rapporto tra lingue affini, le occorrenze più problematiche sono le ultime tre<sup>4</sup>, che oltre a tutto possono presentarsi in combinazione. Il caso dei *dobletes* è esemplare: si tratta di parole simili formalmente che però divergono nel significato; ad esempio, l'italiano sarà indotto a estendere a *foco* («faretto», «riflettore»; in medicina, «focolaio») i significati di *fuego*. A questo problema si possono unire «capricciose» corrispondenze con l'italiano (ad es. nel caso di *rotulo/rollo*, l'italiano «rotolo» traduce *rollo* e non il termine affine *rotulo*), che danno luogo a veri e propri falsi amici (nel caso citato, *rotulo* è il falso amico, mentre *rollo* risulta più distante e quindi opaco).

<sup>2</sup> Aggiungo brevemente che lo spagnolo per gli italiani presenta più opacità rispetto all'italiano per ispanofini: lo spagnolo infatti ha ricevuto un maggior numero di apporti provenienti da lingue diverse (arabo, basco, lingue amerindie). Inoltre, nei casi di discrepanza, la comprensione da parte di un ispanofono è facilitata dalla convivenza di termini latini accanto a quelli di origine diversa (*aceituna/oliva*), e diventa ancor più ampia in chi abbia qualche conoscenza di latino o frequentazione di testi medievali (ad es. «ginestra» si avvicina alla forma antica *hiniesta* sostituita dall'arabismo *retama*).

<sup>3</sup> In una ricerca condotta su un gruppo di studenti di livello intermedio, ho riscontrato come l'ambiguo rapporto tra lo spagnolo *pantano* e l'omofono italiano «pantano» (che condividono il senso di «terreno paludoso» ma non quello di «lago artificiale» posseduto dal termine spagnolo), abbia ostacolato la comprensione del testo proposto, nonostante i numerosi indizi che avrebbero dovuto facilitare la corretta individuazione del senso (Calvi 2001).

<sup>4</sup> Per quanto riguarda la struttura morfologica, la prossimità tipologica consente di riconoscerla più facilmente; i problemi sono rappresentati, piuttosto, dalla diversa distribuzione degli stessi morfemi: in campo lessicale, questo avviene soprattutto nel caso della morfologia derivativa (Calvi 1999).

Come già osservato, non sempre il contesto assicura la comprensione; l'affinità, inoltre, fa apparire superfluo l'uso di strumenti di appoggio quali il dizionario: si tende infatti a farvi ricorso soprattutto per le opacità, ma poco o male nei casi di polisemia o ingannevoli trasparenze (Corda e Marellò 1999: 73-74).

Aggiungerei infine il caso di parole più o meno equivalenti che possiedono, nella L2, una rilevanza culturale ignota alla L1; è il caso del termine spagnolo *autonomía*, che condivide il significato di quello italiano ma che, quando si riferisce all'organizzazione dello stato spagnolo, corrisponde a una realtà politico-amministrativa non assimilabile a quella italiana.

Da quanto finora esposto, possiamo concludere che, nei contesti di apprendimento guidato, la facilità di comprensione può e deve essere potenziata, ma per poter attivare adeguatamente i processi di alto livello, i «falsi amici» dovranno essere trattati alla stregua delle opacità, stimolando ed eventualmente correggendo le osservazioni spontanee del discente, allo scopo di favorire la connessione ai concetti e la capacità di tenere separati i due sistemi linguistici.

Le maggiori difficoltà si registrano comunque nelle attività di *produzione*, in cui l'effetto del *transfer* (Odlin 1989), cioè il trasferimento di strutture dalla L1 alla L2, può dar luogo più facilmente a fenomeni di *interferenza* (intesa come effetto negativo del *transfer*): se in fase di comprensione l'affinità si rivela preziosa, quando il discente si esprime nella nuova lingua, l'incapacità di mantenere separati i due codici determina errori a tutti i livelli, che spesso tendono a fossilizzarsi.

La «colpa» delle interferenze è stata spesso attribuita all'inadeguatezza dei metodi tradizionali, di tipo grammaticale-traduttivo. Senza dubbio la traduzione è uno dei momenti più critici, poiché le due lingue si trovano direttamente a contatto: si registrano molti esempi di prestiti e calchi anche nella direzione L2→L1; ma non meno pericolosi, nel caso di sottili contrasti formali tra le due lingue, sono gli approcci eminentemente «comunicativi», che portano a trascurare la correttezza. Occorre riconoscere che i fenomeni di trasferimento dipendono da meccanismi universali di apprendimento (si tende cioè a confrontare il nuovo con quanto già si conosce) e sono favoriti dalle affinità; l'azione didattica, piuttosto che negare le interferenze, deve promuoverne il controllo.

Oltre ai comunissimi errori di tipo formale, nel caso di parole simili e anche compatibili semanticamente, si riscontra una vasta campionatura di prestiti e calchi, di cui ogni insegnante può redigere un nutrito elenco; ma sono anche molto frequenti interferenze più sottili nel campo di elementi discrezionali come le combinazioni lessicali, su cui spesso divergono termini altrimenti affini, come si vede, ad esempio, nella forma spagnola *tipos de interés*, che corrisponde comunemente all'italiano «tassi di interesse» e non «tipi di interesse».

Un altro aspetto critico riguarda il registro d'uso. Esistono corrispettivi interlinguistici che appartengono però a stili diversi; ad es. il termine spagnolo *carpeta* denota un oggetto di uso corrente, per il quale l'italiano preferisce «cartellina», mentre l'equivalente «carpetta» (vero e proprio ispanismo) è riservato al linguaggio burocratico.

Come aiutare, dunque, i discenti a limitare i rischi di interferenze? Mi sono espressa più volte a favore di un approccio di tipo contrastivo, inteso soprattutto

come consapevolezza critica della prossimità e della distanza interlinguistica (Calvi 1995); il modello di insegnamento/apprendimento più idoneo nel caso di lingue affini passa attraverso la consapevolezza del confronto interlinguistico, anche se la riflessione esplicita non deve essere tale da inibire la spontaneità. Il lessico è proprio il terreno in cui maggiormente si avverte la necessità di mettere a confronto i due codici; nelle attività di produzione, inoltre, si dovrà procedere con molta cautela, per evitare che lo studente sopperisca alla conoscenza imperfetta trasferendo direttamente lessico e strutture dalla L1 alla L2, con esiti soddisfacenti sul piano strettamente comunicativo ma caratterizzati da fastidiose scorrettezze.

Nella didattica del lessico, quindi, un approccio basato esclusivamente sulla contestualizzazione si rivela insufficiente, anche per la presenza di forme diverse per la stessa funzione e valore semantico (come è frequente nella morfologia derivativa); occorre promuovere associazioni e confronti tra vocaboli basati su tratti semantici e formali (ad esempio, evidenziando i diversi valori semantici di suffissi comuni tra le due lingue, come lo spagnolo *-azo*, che corrisponde solo in parte all'italiano *-accio*).

### 3. IL CONTATTO FRA ITALIANO E SPAGNOLO

Vorrei concludere il mio intervento con alcune considerazioni relative al contatto attuale tra italiano e spagnolo, un fenomeno estraneo rispetto ai contesti di apprendimento, ma non privo di ripercussioni didattiche. Prima di tutto, questo fattore incide sulle scelte degli studenti, incuriositi da una cultura che oggi offre di sé un'immagine più dinamica che in passato; in secondo luogo, la diffusione di ispanismi crea il serbatoio di preconsosce su cui poggiano le prime ipotesi del discente sulla nuova lingua, e su cui si fonda una serie di stereotipi che ne possono influenzare l'apprendimento.

Il Cinquecento è l'epoca in cui le due lingue ebbero rapporti più intensi, sia nella direzione italiano-spagnolo (la più conosciuta) sia in quella opposta, come ampiamente illustrato da Gian Luigi Beccaria nel noto saggio *Spagnolo e spagnoli in Italia* (1968). Del gran numero di ispanismi penetrati a quell'epoca in italiano e in molti dialetti, solo pochi si sono definitivamente consolidati nella nostra lingua; ma il ricco inventario di voci utilizzate nei testi più diversi, dalla letteratura ai documenti amministrativi e ai resoconti di viaggio, testimonia l'intensità di un contatto che, nei secoli a venire, si sarebbe invece ridimensionato drasticamente. Così, al prestigio di cui godeva lo spagnolo nelle corti cinquecentesche, descritto da Juan de Valdés nel *Diálogo de la lengua*, segue una lunga fase di discredito, in cui lo spagnolo sembra lingua troppo facile per doverla studiare, e la conoscenza della relativa cultura risulta di conseguenza assai ridotta.

Anche nel corso del XX secolo, a fronte di un brillante ispanismo letterario, la conoscenza media del mondo ispanico appare complessivamente modesta. Il flusso di voci ispaniche nella lingua italiana è stato quindi scarso e limitato ad alcuni ambiti ristretti, come la politica (*peronismo*, *tupamaro*, *golpe*, *desaparecidos*, *sandinismo*), lo sport (*mundial*, *goleada*, *goleador*), oltre a una manciata di termini relativi a usi e costumi (come i prestiti della tauromachia, che risalgono al primo Ottocen-

to), balli (*tango, pasodoble, bolero, flamenco*) e gastronomia (*paella, sangría*), la cui diffusione dipende spesso da rapporti turistici (esemplare il caso *movida*). Terracini (1994: 436) presenta a questo riguardo un bilancio sostanzialmente negativo: «Gli ispanismi attuali sembrano testimoniare un contatto essenzialmente con un serbatoio di realtà turistiche, sportive, politiche».

Credo tuttavia che valga la pena di studiare più a fondo il fenomeno, che ultimamente ha assunto dimensioni più consistenti; in questa sede, mi limiterò a fornire alcune spigolature, raccolte sulla stampa degli ultimi anni<sup>5</sup>.

Senza dubbio, gli ispanismi usati in italiano non possiedono quei connotati di «serietà» connessi agli anglismi che invadono il campo tecnico-scientifico, né servono a definire figure e mode sociali di ampia diffusione; sono piuttosto legati alla caratterizzazione culturale del mondo ispanico, quindi abbondano nei testi di ambiente specifico (cronaca politica, usi e costumi, resoconti di viaggio ecc.) mentre vengono usati più raramente al di fuori di questi contesti. Fanno eccezione, naturalmente, alcuni ispanismi da tempo acclimatati, che hanno ormai perso la connotazione ispanica (*guerriglia*), o che, pur conservandola, sono applicati a realtà diverse (*golpe, golpista*); anche il recente *movida* presenta estensioni d'uso: «La *movida* palermitana dei pub e delle birrerie» (*Anna*, 16/3/01).

Uno degli aspetti più interessanti, non tanto dal punto di vista della storia della lingua italiana ma per quanto riguarda il rapporto degli italiani con la lingua spagnola, è il frequente uso stilistico che se ne fa, come nota di colore o per gli effetti ludici generati dalla somiglianza. Già nei fumetti di Tex Willer o negli «spaghetti western» di Sergio Leone abbondavano i termini ispanici, a cominciare dalle esclamazioni (*caramba, diablo, hombre, vamos*), che connotavano l'ambiente messicano. Negli anni 80, si è diffuso un certo gusto per il contatto ludico tra italiano e spagnolo nei gerghi giovanili, che ha generato falsi ispanismi come *cucador* (Radtke 1992); e oggi il ricorso ai termini ispanici è più vivo che mai nei mezzi di comunicazione.

Ad esempio, nell'articolo «L'arena in tripudio per la prima torera italiana», pubblicato sul *Corriere della Sera* (13/7/2001), si registra una nutrita lista di ispanismi, sia adattati all'italiano, sia nella forma originale. Fin dal sottotitolo (Siviglia: Eva Bianchini mata un animale di tre anni e conquista la Spagna), in cui la forma *mata* sostituisce il corrispettivo italiano, emerge la volontà di giocare stilisticamente con l'ispanismo. Troviamo poi un vasto repertorio relativo alla tauromachia: *toro bravo, plaza de toros, matador de toros, traje de luces* (accompagnato dalla traduzione «vestito di luci»), *toreo, matadores, novillera, novillada, picador, banderillero, compañero de baile* («che in questo caso non è un bel giovanotto ma un toro che permetta di ben figurare»), *muleta* («il panno che serve per torear»). I termini usati sono comunque scelti tra quelli più comuni, mentre non compaiono tecnicismi taurini di uso specialistico; da notare comunque che la trasparenza permette di adottare gli ispanismi nella loro forma originale (e non sempre evidenziati in corsivo),

<sup>5</sup> Oltre alle osservazioni personali, ho utilizzato alcuni materiali raccolti nella tesi di laurea di Micaela La Rocca, *Ispanismi nella stampa italiana attuale*, discussa presso l'Università di Bergamo nell'A.A. 2000/2001. Ho anche preso in considerazione, oltre al già citato lavoro di Terracini (1994), quello di Porras Castro (1999).

accompagnandoli con sporadiche spiegazioni, con sicura suggestione stilistica. Siamo però nel campo del più puro stereotipo sul mondo ispanico, con l'unica variante che, questa volta, il torero è donna, e per di più italiana.

Un fenomeno in netta crescita, dovuto anche al recente afflusso di immigrati, è il diffondersi di locali latinoamericani in cui il sapore esotico (spesso brasiliano) viene evocato fin dal nome; accanto alle denominazioni più note, come *Sabor tropical*, *Coco loco* o *El Gaucho*, se ne trovano alcune meno consuete, come *El Tumi*, scelta per un ristorante peruviano; quanto alle specialità culinarie, la classica *paella* è stata affiancata da *empanadas*, *tacos*, *tortillas*, *churrascos*, *parrillada*, *sancocho* ecc. Anche in campo musicale, vi è una vera e propria «latinomania»: si ballano *salsa* e *merengue*, si ascoltano ritmi latini, e la musica spagnola ottiene un successo senza precedenti.

Il turismo, come già segnalato, è una delle principali vie di contatto con la lingua spagnola; da notare che, ultimamente, alle classiche mete spagnole (Madrid, Barcellona e Andalusia), se ne sono affiancate altre più insolite; sulle riviste di viaggi, ad esempio, si trovano articoli su luoghi poco conosciuti come le Asturie, con ampio repertorio di ispanismi inconsueti quali *gaita*, *fabada*, *culín de sidra*, *casona* (*Gente Viaggi*, agosto 2000).

Naturalmente, buona parte di questi termini sono di uso circoscritto; non mancano tuttavia esempi di nuove acquisizioni che parrebbero destinate ad acclimatarsi, come nel caso di *puntero* («attaccante»), non registrato in nessuno dei repertori esistenti, ma che tuttavia ricorre con una certa frequenza nel linguaggio calcistico («Ruolo fisso: *puntero*», *Corriere della Sera*, 6/11/2000).

Da notare infine che la disinvoltura con cui gli ispanismi vengono accolti nei testi italiani comporta frequenti errori se non volute distorsioni, che accentuano l'effetto ludico; si trascrivono intere frasi con molta approssimazione («Meglio *hacer l'America*, tentare la fortuna oltreoceano», *Gente viaggi*, agosto 2000, p. 133).

Le caratteristiche e gli scopi di questo intervento non mi permettono di approfondire l'analisi, che intendeva solo suggerire quali siano attualmente gli ambiti culturali in cui lo studente italofono può aver avuto occasioni di contatto con la lingua spagnola prima di affrontarne lo studio scolastico; i settori sono gli stessi in cui da tempo è avvenuta la penetrazione di ispanismi, ma si osserva un certo allargamento di orizzonti: ci si muove quindi tra lo stereotipo e la curiosità per nuove scoperte, che spiega il successo attuale di questa lingua. Significativa anche la connotazione giocosa del contatto, legato quasi esclusivamente alla sfera del tempo libero (viaggi, sport, musica, gastronomia), e facilitato dalla prossimità e dalla trasparenza.

#### 4. CONCLUSIONI

Con queste riflessioni, mi sono proposta una messa a fuoco della didattica del lessico nel caso particolare delle lingue affini. Si avverte infatti una pressante necessità di approfondire gli studi in un settore ancora poco frequentato, eppure cruciale nell'apprendimento di L2.

La ricerca teorica ha messo in evidenza come il ricorso alla L1 sia una costante in ogni processo di apprendimento, benché l'interazione tra i diversi elementi in gioco non sia ancora del tutto chiara; le forti affinità interlinguistiche richiedono quindi una didattica appropriata. Nel campo del lessico, conviene sfruttare l'enorme vantaggio offerto dalla trasparenza, controllando però i rischi di interferenze nelle attività produttive; il discente deve essere addestrato a riconoscere i confini semantici delle parole, ma anche a identificarne le regole costitutive e le possibilità combinatorie, settori nei quali il contrasto si fa più sottile.

Si deve tuttavia sottolineare la scarsità di studi specifici sull'apprendimento del lessico di lingue affini, che possano descrivere in modo più preciso i meccanismi interessati: si tratta di stabilire quale, tra i modelli finora proposti, sia più idoneo, o se, nel caso di affinità interlinguistiche, molto forti proprio in campo lessicale, si richieda un modello specifico.

Nell'ultima parte del mio intervento ho invece raccolto alcune osservazioni sul rapporto attuale tra il lessico spagnolo e quello italiano, un tema di grande interesse nell'ottica di un approccio interculturale all'insegnamento della L2, in cui si deve collocare la didattica del lessico. Anche in questo caso, varrebbe la pena di approfondire e diversificare le indagini; spero soprattutto che le mie parole servano da stimolo per future ricerche.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AMBROSO, S. (2001): «Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2», in de Miguel, E., Fernández Lagunilla, M. e Cartoni, F. (eds.): *Sobre el lenguaje: Miradas plurales y singulares*, Madrid, Arrecife/UAM, pp. 80-90.
- BECCARIA, G. L. (1968): *Spagnolo e spagnoli in Italia*, Torino, Giappichelli.
- BETTONI, C. (2001): *Imparare un'altra lingua: lezioni di linguistica applicata*, Roma, Laterza.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1995): «Un enseignement simultané des langues romanes», in Desideri, P. (ed.): *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 77-88.
- CALVI, M. V. (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Milano, Guerini.
- (1999): «Los neologismos en la enseñanza del español a extranjeros», in Calvi, M. V. e San Vicente, F. (eds.): *Palabras de acá y de allá*, Viareggio, Baroni, pp. 49-60.
- (2001): «Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici», in Associazione Ispanisti Italiani, *Italiano e spagnolo a contatto*, Atti del XIX Congresso (Roma, 16-18 settembre 1999), Padova, Unipress, 2001, pp. 55-67.
- CALVI, M. V. e MARTINELL, E. (1998): «Los dobles léxicos en la enseñanza del español a extranjeros», in Moreno, F., GIL, M. e Alonso, K. (eds.): *La enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp. 227-239.

- CORDA, A. e MARELLO, C. (1999): *Insegnare e imparare il lessico*, Torino, Paravia.
- DABÈNE, L. e DEGACHE, C. (eds.) (1996): *Comprendre les langues voisines, ELA*, 104, Paris, Didier.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- KELLERMAN, E. (1983): «Now you see it, now you don't», in Gass, S. M. e Selinker, L. (eds.): *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp.112-134.
- LAUFER, B. (1997): «The lexical plight in second language reading. Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess», in Coady, J. e Huckin, T. (eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*, Cambridge University Press, pp. 20-34.
- ODLIN, T. (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PORRAS CASTRO, S. (1999): «Sociolingüística del italiano contemporáneo: hispanismos y americanismos», in Ladrón de Guevara, P. L., Zamora, A. P. e Mascali, G. (eds.): *Homenaje al profesor Trigueros Cano*, Tomo II, Murcia, pp. 603-618.
- RADTKE, E. (1992): «La dimensione internazionale del linguaggio giovanile», in Banfi, E. e Sobrero, A. A. (eds.): *Il linguaggio giovanile degli anni Novanta. Regole, invenzioni, gioco*, Bari, Laterza, pp. 5-44.
- SAÑÉ, S. e SCHEPISI, G. (1992): *Falsos amigos al acecho*, Bologna, Zanichelli.
- SCARAMUZZA VIDONI, M. (ed.) (2000): *Enseñanza del léxico. Talleres didácticos 1998/99*, Milano, CUEM.
- SCHMID, S. (1994): *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*, Milano, Franco Angeli.
- SEGOVIANO, C. (ed.) (1996): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana.
- TABOSSI, P. (1993): «La comprensione delle parole ambigue in contesto di frase», in Laudanna, A. e Burani, C. (eds.): *Il lessico: processi e rappresentazioni*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 23-38.
- TERRACINI, L. (1994): «Ispanismi attuali in italiano», in Bottiglieri, N. e Marras, G. C. (eds.): *A più voci. Omaggio a Dario Puccini*, Milano, All'insegna del pesce d'oro, pp. 433-436.



## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN**

