

VARIETÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

a cura di

Anna De Meo - Mari D'Agostino

Gabriele Iannaccaro - Lorenzo Spreafico

studi AltLA **1**

AltLA

studi AltLA 1

VARIETÀ DEI CONTESTI DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

a cura di

ANNA DE MEO - MARI D'AGOSTINO

GABRIELE IANACCARO - LORENZO SPREAFICO

Milano 2014

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Elena Nuzzo, Lorenzo Spreafico.

© 2014 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 13
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-9765-705-7
ISBN edizione digitale (pdf): 978-88-9765-706-4

Indice

| | |
|-------------------|---|
| <i>Prefazione</i> | 5 |
|-------------------|---|

PARTE I

Apprendere le lingue in situazioni di multilinguismo

| | |
|---|-----|
| MARINA CHINI | |
| Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia | 9 |
| VALERIA VILLA | |
| Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali | 43 |
| LUISA AMENTA | |
| Varietà dei repertori nelle classi multilingui | 59 |
| SABRINA MACHETTI - RAYMOND SIEBETCHEU | |
| L'italiano in contatto con le lingue dei non nativi: il caso del <i>camfranglais</i> | 77 |
| CHIARA MELUZZI | |
| Italiano e tedesco a Bolzano: la percezione degli italofoeni | 91 |
| ALESSANDRO VIETTI - LORENZO SPREAFICO | |
| Apprendere la fonologia in contesto multilingue: il caso dell'italiano a Bolzano | 105 |

PARTE II

Apprendimento guidato vs apprendimento spontaneo

| | |
|---|-----|
| GABRIELE PALLOTTI | |
| Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici | 121 |
| GIUSEPPE PATERNOSTRO - ADELE PELLITTERI | |
| Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel <i>Task-Based Language Learning</i> | 133 |
| ELISA PELLEGRINO - MARILISA VITALE - LUISA SALVATI - GIUSEPPINA VITALE - SVEVA LIPARI | |
| La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed <i>e-learning</i> | 153 |

| | |
|--|-----|
| PAOLA LEONE | |
| <i>Focus on form</i> durante conversazioni esolingui via computer | 169 |
| ANNA DE MARCO - PATRIZIA SORIANELLO - EUGENIA MASCHERPA | |
| L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità <i>blended learning</i> | 189 |
| ELEONORA FRAGAI - IVANA FRATTER - ELISABETTA JAFRANCESCO | |
| Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche | 213 |

PARTE III

L'italiano e i dialetti come L2

| | |
|---|-----|
| BRUNO MORETTI | |
| Il dialetto come lingua seconda | 227 |
| ANTONIA RUBINO | |
| L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda | 241 |
| EGLE MOCCIARO | |
| Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento <i>task-based</i> in contesto guidato | 263 |
| CLAUDIO BARALDI | |
| L'apprendimento della lingua italiana nell'interazione con bambini migranti nella scuola dell'infanzia | 279 |
| PATRIZIA GIULIANO - SIMONA ANASTASIO - ROSA RUSSO | |
| Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea | 299 |
| INEKE VEDDER - VERONICA BENIGNO | |
| Ricchezza lessicale e uso delle collocazioni in produzioni scritte di italiano L2 e italiano L1 | 315 |
| ILARIA FIORENTINI | |
| "Alla fine l'è nosc esser". Atteggiamenti nei confronti della trasmissione del ladino in Val di Fassa (TN) | 331 |

ELISA PELLEGRINO¹ - MARILISA VITALE¹ - LUISA SALVATI² -
GIUSEPPINA VITALE¹ - SVEVA LIPARI¹

La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed *e-learning*

Full proficiency in a second language is attained when learners develop rhythmic-prosodic competence equivalent to that of the native speakers. Since prosodic competence is the result of a complex set of variables, this study aims to investigate the role of the learning context in the acquisition of the suprasegmental features of Italian. Three different groups of Polish learners are involved in the study: four students of Italian as a second language, four learners of Italian as a foreign language, and four e-learners. The results of spectro-acoustic analysis conducted on the speech corpus show that exposure to the L2 in native contexts facilitates the awareness that communicative effectiveness largely depends on the tonal variations of the utterance. Furthermore, the e-learners' ability to perform intonation patterns similarly to native speakers suggests that the strategies adopted in distance education to teach oral productive skills are useful for the development of prosodic competence in L2.

1. *Introduzione*

Il contesto di apprendimento, definito da Varisco (2002) come uno spazio di azione fisico (L2/LS) e virtuale (*online*), rappresenta uno dei fattori esterni più influenti sullo sviluppo dell'interlingua (Collentine - Freed, 2004).

In contesto L2 l'ambiente extra-formativo, la realtà quotidiana vissuta dai discenti e l'interazione con i parlanti nativi rivestono un ruolo privilegiato, in quanto fungono da catalizzatori del processo acquisizionale, favorendo in particolare lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive orali.

Differente è la situazione degli studenti che apprendono una lingua in contesto LS, in cui spesso l'unica fonte di input orale è rappresentata dal docente non nativo, cui spetta il compito di selezionare la tipologia di risorse didattiche più adeguata a compensare la carenza di input nativo.

Con lo sviluppo della multimedialità e delle tecnologie telematiche applicate alla didattica si è assistito, negli ultimi anni, alla diffusione degli ambienti di apprendimento digitali (*e-learning*), che hanno introdotto un diverso modo di concepire l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue (Carletti - Varani, 2007; Villarini, 2010). La formazione in rete arricchisce infatti la glottodidattica tradizionale con funzioni e obiettivi nuovi, sostenendo un tipo di apprendimento linguistico delo-

¹ Università degli studi di Napoli "L'Orientale".

² Università per Stranieri di Siena.

calizzato e autonomo, che preserva la dimensione interattiva della classe fisica, attraverso l'utilizzo di forme di comunicazione sincrona, quali la videoconferenza su Skype.

2. *Obiettivi della ricerca*

La competenza in una lingua seconda non prevede soltanto una conoscenza di tipo lessicale e morfo-sintattico, ma richiede anche la capacità di trasmettere significati di tipo pragmatico e di veicolare l'intenzione comunicativa modulando i parametri ritmico-prosodici in maniera analoga ai parlanti madrelingua (Hymes, 1971; Kramsch, 1986; Kasper - Rose, 2002; Lee, 2006; Radel, 2008).

Il ruolo della componente soprasegmentale nello sviluppo delle abilità di produzione orale è stato recentemente rivalutato e alcune ricerche hanno dimostrato che spesso i parlanti stranieri non riescono a comunicare in maniera efficace in una seconda lingua, in quanto trasferiscono i tratti ritmico-intonativi della propria L1 nella lingua di arrivo o tendono ad adattarli alla L2 disattendendo le aspettative del parlante nativo (Busà, 2008; 2010; Clennel, 1997; De Meo - Pettorino, 2012; De Meo *et al.*, 2012; Horgues, 2005).

Partendo dalla considerazione che la competenza prosodica è il risultato di una complessa serie di variabili, la presente ricerca si è posta un duplice obiettivo:

- valutare l'incidenza del tipo di contesto di apprendimento (L2, LS ed *e-learning*);
- determinare i parametri ritmico-prosodici maggiormente influenzati dalle diverse modalità di esposizione alla lingua non nativa.

La ricerca è stata condotta sulla lingua italiana.

3. *Partecipanti*

Ai fini della ricerca, sono stati coinvolti 12 polacchi, di età compresa fra 21 e 30 anni, con un livello di competenza in italiano pari al B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, suddivisi in tre gruppi:

- 4 apprendenti di italiano L2 (3 F, 1 M), studenti Erasmus inseriti in un corso di lingua italiana per stranieri, presso il centro linguistico dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" (G-L2);
- 4 apprendenti (F) di italiano LS dell'Università di Katowice, Polonia (G-LS);
- 4 apprendenti (F) di italiano LS in modalità *e-learning*, frequentanti il corso a distanza di *Lingua e Cultur@ italiana*, ospitato dalla piattaforma *e-learning* dell'Ateneo partenopeo (G-eL).

Tutti i soggetti erano iscritti ad un percorso di studi universitario che prevedeva un esame di idoneità per la lingua italiana.

Alla ricerca hanno partecipato anche 4 italiane madrelingua, di origine campana, coetanee degli informanti non nativi, in funzione di gruppo di controllo.

4. *Lo studio*

Nativi e non nativi sono stati coinvolti in due diverse attività di produzione orale, una di parlato letto, l'altra di parlato recitato.

4.1. Attività di parlato letto

Il brano utilizzato per l'attività di parlato letto, tratto da un testo di narrativa contemporanea, era costituito da 1102 sillabe. Prima di effettuare la registrazione in camera silente, gli apprendenti hanno avuto la possibilità di leggere in silenzio il brano, al fine di comprendere il testo e di identificare eventuali problemi legati alla pronuncia. Il *corpus* audio, ottenuto dalle registrazioni dei 12 stranieri e dei 4 nativi, è stato sottoposto ad analisi spettro-acustica mediante il software *Wavesurfer* 1.8.8.

Per ciascun informante sono stati computati:

- il numero e la durata in secondi delle catene foniche;
- il numero delle sillabe di ciascuna catena fonica;
- la durata in secondi delle pause silenti e delle disfluenze (vocalizzazioni, nasalizzazioni, prolungamenti e correzioni);
- il valore massimo e minimo della frequenza fondamentale (f_0) di ciascuna catena fonica in Hertz.

A partire dalle misure rilevate, per ciascun soggetto sono stati calcolati i seguenti indici prosodici:

- la velocità di articolazione (VdA), data dal rapporto tra il numero delle sillabe e la durata in secondi delle catene foniche (sill/s)³;
- la velocità di eloquio (VdE), data dal rapporto tra il numero delle sillabe e il tempo totale in secondi dell'enunciato (sill/s)⁴;
- la fluenza, intesa come il rapporto tra il numero delle sillabe e il numero delle catene foniche (sill/CF)⁵;
- la percentuale di silenzio e di disfluenze;
- la *range* tonale (RT), inteso come la differenza tra il valore massimo e minimo della f_0 dell'enunciato. Per annullare le differenze dei valori di RT dovute alle caratteristiche anatomico-fisiologiche del locutore, i valori in Hertz sono stati normalizzati in semitoni (st).

³ La VdA è un indice qualitativo che esprime l'accuratezza del gesto articolatorio. La variazione di tale indice è limitata da costrizioni anatomico-fisiologiche ed è condizionata dal tempo di fonazione e dal grado di controllo del parlante rispetto ai contenuti espressi.

⁴ La VdE è un indice quantitativo che riflette la produttività del parlato, ovvero la quantità di testo prodotto in un certo tempo. Le variazioni della VdE sono legate al numero e alla durata delle pause silenti e non silenti, la cui occorrenza è influenzata da diversi fattori, tra cui lo stato status psicologico del parlante rispetto all'ascoltatore.

⁵ La fluenza rappresenta la porzione di parlato compreso fra due pause silenti. Elementi che possono incidere sulla variazione di tale indice sono: il contesto comunicativo, la tipologia di parlato, la competenza linguistica del parlante e il grado di enfasi del discorso.

Per valutare l'influenza del contesto di apprendimento sullo sviluppo della competenza prosodica, a partire dai dati dei singoli informanti, sono stati calcolati i valori medi per ciascun gruppo.

4.1.1. Risultati

Le analisi spettro-acustiche condotte sul *corpus* di parlato letto hanno mostrato maggiori difficoltà da parte degli apprendenti G-eL nella gestione dei parametri ritmico-prosodici e un buon grado di avvicinamento ai valori medi dei parlanti nativi da parte di G-L2 e G-LS.

Per quanto riguarda la VdA e la VdE (Figure 1-2), una più consistente esposizione all'input, un utilizzo più frequente della lingua target e l'attenzione posta nella classe di lingua allo sviluppo dell'abilità di lettura ad alta voce influiscono positivamente sulla capacità degli apprendenti di articolare l'eloquio ad una velocità comparabile a quella dei parlanti nativi. I gruppi G-L2 e G-LS, infatti, presentano valori medi di VdA e VdE conformi a quelli rilevati per l'italiano standard, che si attestano rispettivamente intorno alle 5-6 sill/s e alle 4-5 sill/s (Giannini, 2000: 2010). I valori rilevati per i soggetti G-eL risultano inferiori di circa 1,5 sill/s, sia rispetto ai parlanti nativi, sia per rapporto agli altri due gruppi di apprendenti. L'analisi statistica eseguita per il confronto dei dati di G-eL sia con il gruppo dei nativi sia con quello G-LS evidenzia differenze significative in entrambi i casi (T-test: G-eL/nativi $p = 0,008$; G-eL/G-LS $p = 0,01$); non risulta, invece, particolarmente rilevante il divario degli apprendenti a distanza dal gruppo G-L2 (T-test $p = 0,08$).

Figura 1 - Velocità di articolazione media per gruppi di parlanti (sill/s)

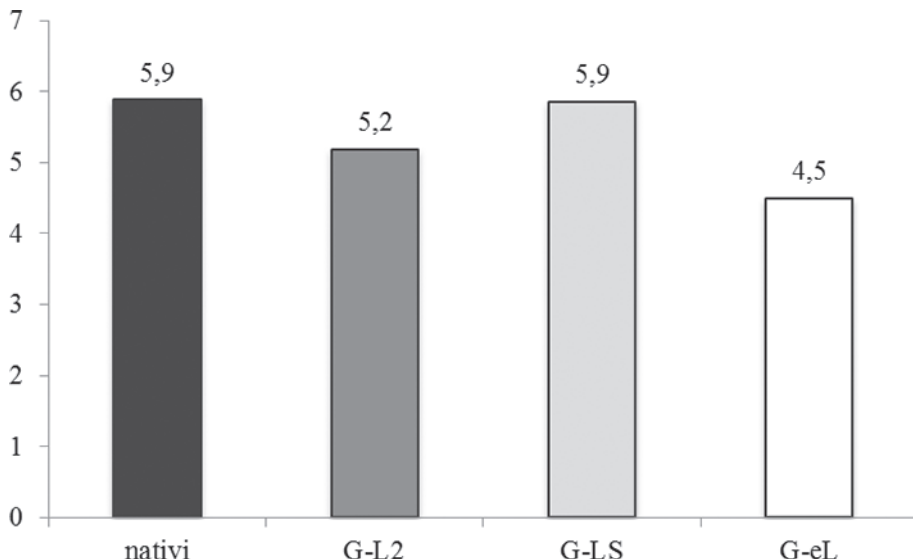
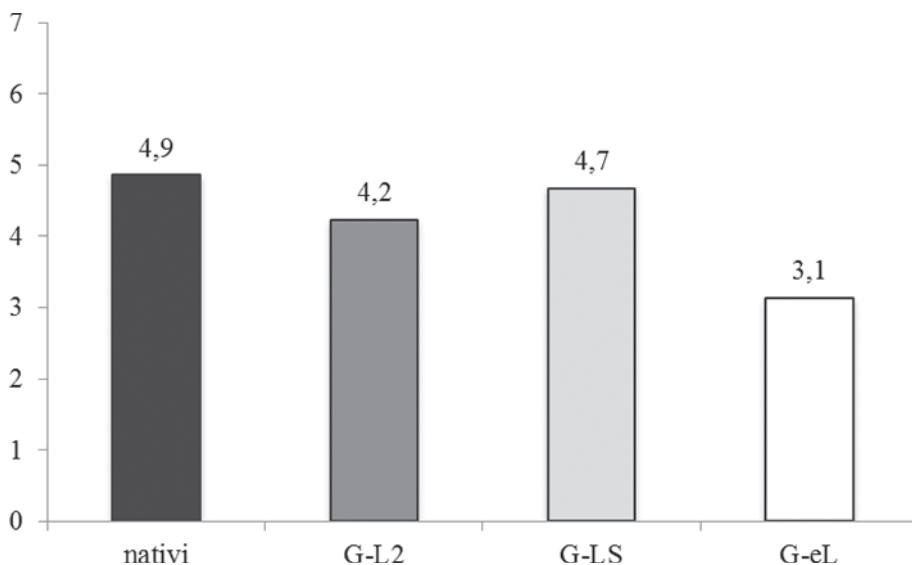


Figura 2 - Velocità di eloquio media per gruppi di parlanti (sill/s)

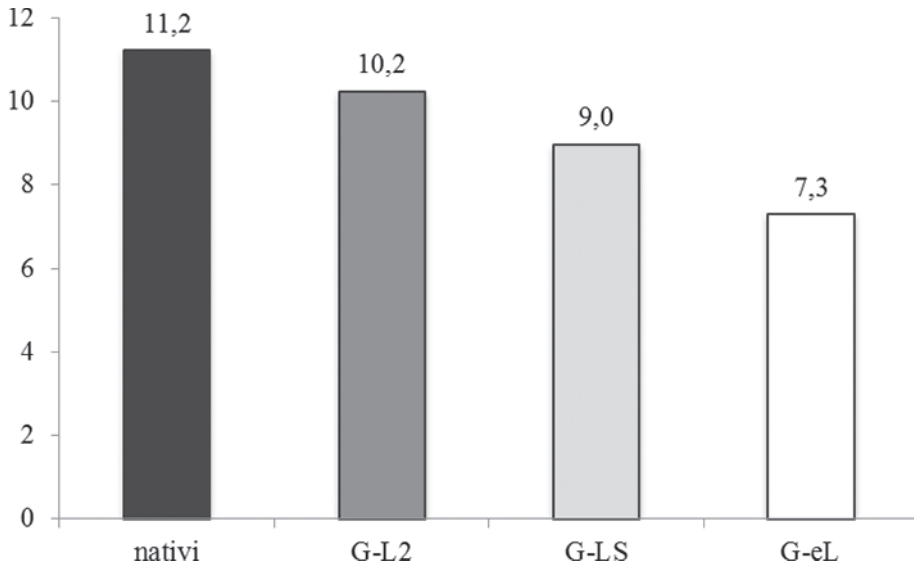
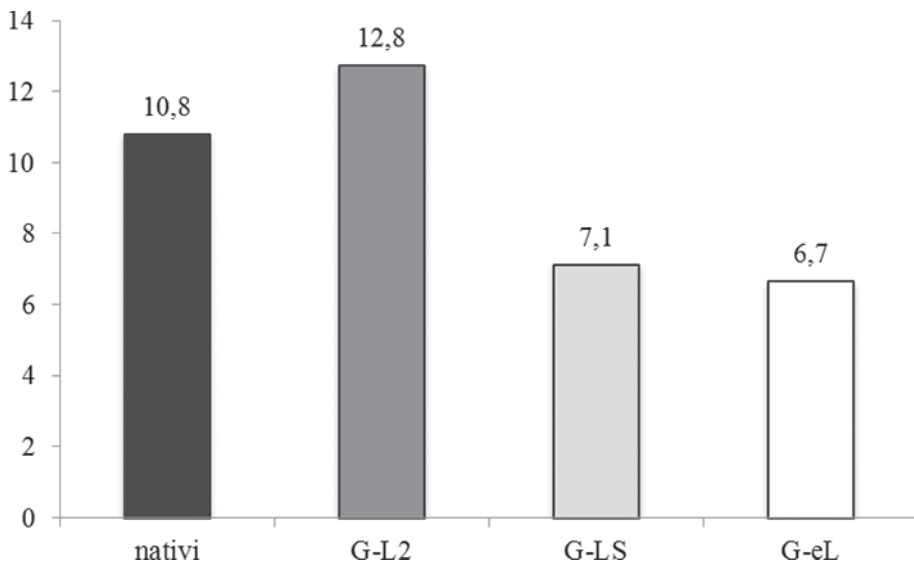


Con riferimento alla VdE, i risultati del test ANOVA mostrano che le differenze rilevate tra i tre gruppi di apprendenti sono statisticamente significative ($p = 0,006$). La distanza di G-LS e G-L2 dagli italiani madrelingua non appare rilevante (T-test: G-LS/nativi $p = 0,62$; G-L2/nativi $p = 0,11$), mentre vanno rimarcate le differenze del gruppo di apprendenti a distanza rispetto al modello nativo (T-test: G-eL/nativi $p = 0,003$). Va aggiunto che i più contenuti valori di VdE riscontrati nelle produzioni dei partecipanti *e-learning* sono determinati dalla presenza di una percentuale maggiore di pause silenziose e di disfluenze, costituite prevalentemente da ripetizioni e correzioni (Tabella 1).

Relativamente alla fluenza (Figura 3), tutti e tre i gruppi di studenti polacchi riescono a gestire in maniera soddisfacente la frequenza delle pause silenziose, registrando differenze non significative sul piano statistico (T-test: G-L2/nativi $p = 0,60$; G-LS/nativi $p = 0,23$; G-eL/nativi $p = 0,07$). Tuttavia, il tipo di esposizione all'input appare direttamente proporzionale al grado di avvicinamento al modello nativo. Il gruppo che meno si discosta dai locutori madrelingua è quello degli L2 che, con un valore di 10,2 sill/CF, utilizza prevalentemente pause di natura sintattica. La presenza di un numero superiore di pause, dovute ad una maggiore incertezza nella realizzazione dell'attività di lettura, ha comportato nei soggetti del gruppo G-LS e, soprattutto, negli apprendenti *e-learning* un decremento nei valori di tale indice (G-LS 9,0 sill/CF; G-eL 7,3 sill/CF).

Tabella 1 - Composizione del parlato

| | nativi | G-L2 | G-LS | G-eL |
|--------------|--------|------|------|------|
| % silenzio | 13,1 | 17,2 | 16,3 | 26,4 |
| % disfluenze | 0,0 | 1,2 | 0,2 | 4,2 |
| % parlato | 86,9 | 81,6 | 83,5 | 69,4 |

Figura 3 - *Fluenza media per gruppi di parlanti (sill/CF)*Figura 4 - *Range tonale medio per ciascun gruppo (st)*

Particolarmente interessanti i dati relativi alla variazione tonale registrata nelle produzioni dei tre gruppi di apprendenti (Figura 4). L'analisi della varianza mostra la significatività delle differenze individuate tra G-LS, G-L2 e G-eL (ANOVA $p = 0,002$). Il contesto di apprendimento ad immersione consente agli informanti presi in esame di raggiungere valori di ampiezza tonale addirittura superiori a quelli degli italiani madrelingua. Il fenomeno può essere ricondotto alla maggiore consapevolezza dell'importanza di rimarcare tonalmente gli enunciati prodotti ai fini

di una maggiore efficacia pragmatico-comunicativa. L'esposizione all'input nativo solo in ambiente linguistico formale, sia LS sia *e-learning*, determina, rispetto a questo parametro, l'annullamento delle differenze finora evidenziate fra il gruppo G-LS e G-eL (T-test $p = 0,54$).

4.2. Attività di parlato recitato

Allo scopo di verificare l'influenza del contesto di apprendimento sulla capacità degli studenti di produrre andamenti intonativi comparabili a quelli dei nativi, è stato chiesto ai partecipanti italiani e polacchi di recitare due dialoghi, ciascuno costituito da 6 domande aperte, 4 interrogative polari e 3 domande alternative. Per valutare l'influenza della lunghezza della domanda sul grado di avvicinamento delle produzioni non native all'andamento intonativo prodotto dalle informanti italiane, il testo del secondo dialogo differiva dal primo solo per l'incremento nel numero di sillabe presenti nelle domande.

Per evitare che errori e/o anomalie sul piano suprasegmentale potessero pregiudicare la comparazione fra gli andamenti tonali prodotti in italiano dai non nativi e il modello delle parlanti madrelingua, sono state sottoposte ad analisi solo le domande prive di tali elementi. Il corpus risulta quindi composto da 4 interrogative polari (2 brevi/2 lunghe), 6 domande aperte (3 brevi/3 lunghe), 2 domande alternative (1 breve/1 lunga). Allo scopo di selezionare, per ciascuna delle domande, la produzione nativa più efficace sul piano comunicativo tra le quattro disponibili, è stato chiesto a 30 ascoltatori madrelingua, di provenienza campana, di valutare il grado di efficacia comunicativa su una scala a tre punti (scarsa, sufficiente, buona).

Per questa seconda parte della ricerca è stata messa a punto una procedura d'analisi che ha consentito il confronto puntuale della dislocazione dei picchi intonativi, dell'ampiezza delle variazioni tonali, nonché delle durate dei singoli segmenti vocalici presenti nel *corpus* considerato.

Mediante il software PRAAT 5.3.15, per ciascuna delle vocali presenti nelle domande prodotte, sia dai nativi sia dai polacchi, sono stati rilevati i valori massimi della frequenza fondamentale e sono state misurate le durate in secondi.

Al fine di annullare le differenze dovute alle caratteristiche fisiche dei parlanti, i valori della f_0 delle vocali, misurati in Hertz, sono stati normalizzati in semitoni, rapportando i valori massimi di ciascun segmento vocalico al più basso valore della f_0 massima riscontrato per quella frase.

Tale procedura ha consentito di individuare, per ciascuna frase di ogni parlante, il punto di allineamento dell'andamento intonativo, rispetto al quale è stata calcolata l'ampiezza della variazione tonale.

Inoltre, per quantificare il grado di avvicinamento al nativo, per ciascuna vocale, è stato calcolato il differenziale tra i valori della f_0 dell'apprendente e quelli del modello. A partire dai valori differenziali rilevati per ogni locutore straniero, è stata poi calcolata la media di ciascuna vocale. Dal momento che l'interesse era volto ad individuare eventuali elementi di convergenza e/o divergenza dei singoli gruppi rispetto al nativo nella realizzazione delle domande, è stato infine calcolato il valore

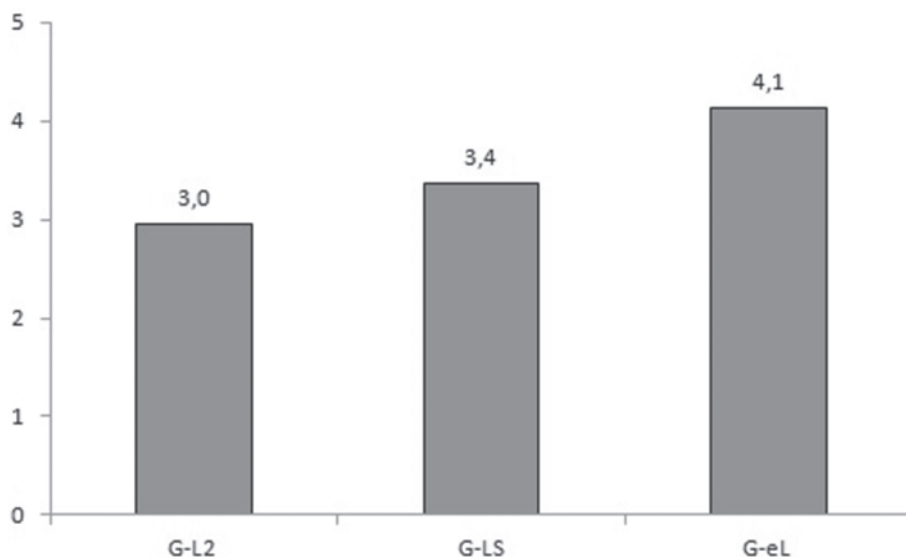
medio per ciascuna frase di ciascun gruppo. Tali valori (Δf_0) sono direttamente proporzionali alla distanza rispetto al modello nativo.

Poiché la percezione dell'andamento intonativo è legata anche alle durate vocaliche, per quest'ultimo parametro si è deciso di applicare nuovamente la procedura utilizzata per il confronto della f_0 con il modello nativo ed è stato quindi calcolato il Δd .

4.2.1. Risultati

Dall'analisi dei valori differenziali calcolati per la f_0 appare evidente che gli apprendenti L2, grazie alla maggiore esposizione all'input prodotto dai parlanti madrelingua, si distanziano in media dal modello nativo in misura minore rispetto agli altri due gruppi. All'estremo opposto si collocano gli studenti *e-learning*, i cui elevati valori di Δf_0 rimarcano quanto la privazione dell'input orale ostacoli la capacità di riprodurre un'intonazione comparabile a quella dei nativi (Figura 5). Statisticamente significative le differenze di quest'ultimo gruppo sia rispetto a G-L2 (T-test $p = 0,02$) sia a G-LS (T-test $p = 0,04$).

Figura 5 - Valori medi di Δf_0 (st)

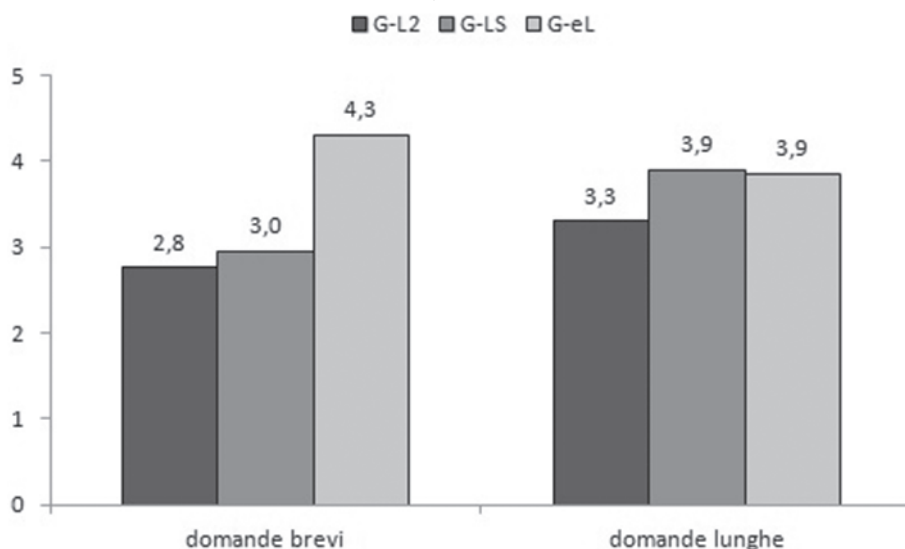


Scorporando i risultati per lunghezza di enunciato, le differenze tra i tre gruppi appaiono più sfumate (Figura 6).

Con riferimento alle produzioni delle domande più brevi, la quantità di esposizione all'input orale sembra giocare un ruolo determinante ai fini della competenza intonativa. I soggetti del gruppo G-LS, infatti, pur essendo esposti ad un italiano prodotto prevalentemente da non nativi, raggiungono valori di Δf_0 sovrapponibili a quelli degli studenti G-L2 (T-test $p = 0,80$). Per quanto riguarda le domande più lunghe, le produzioni del gruppo G-L2 si confermano le più affini, in termini di va-

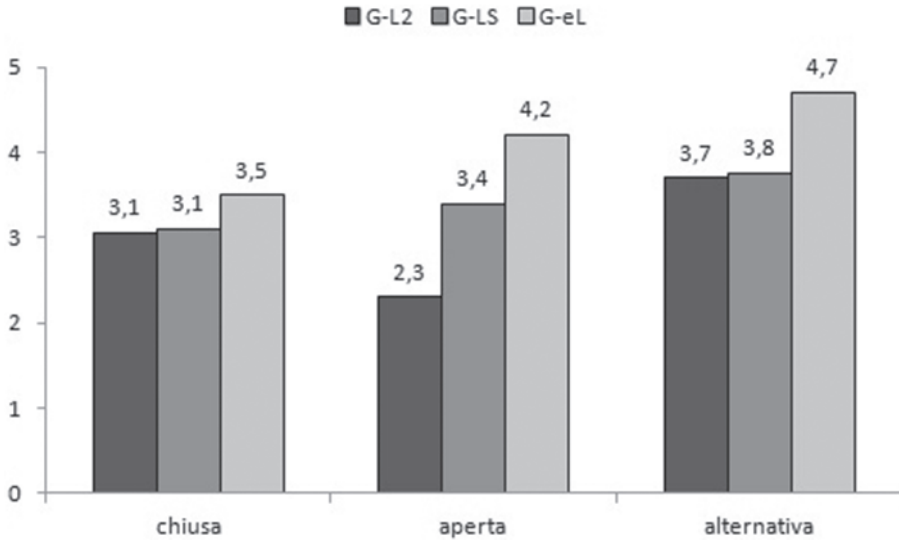
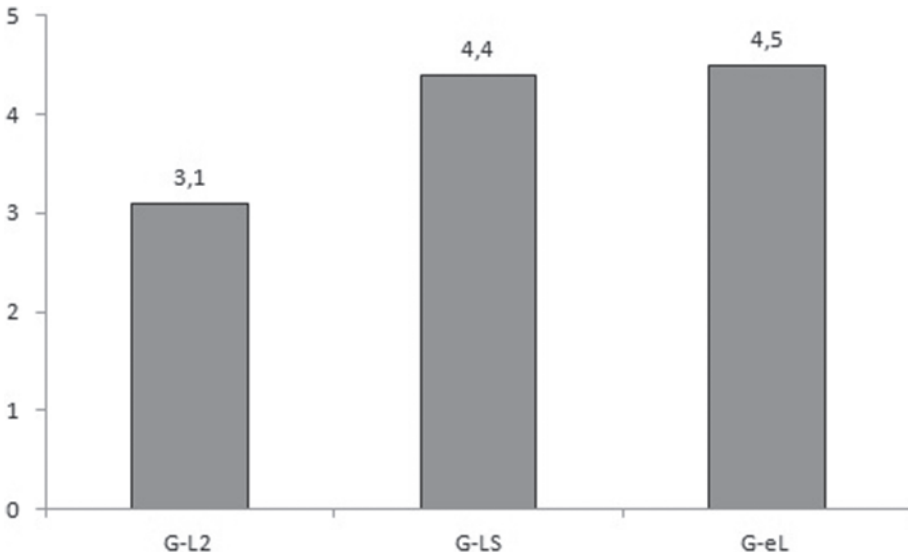
riazione tonale, al modello nativo. Tuttavia va sottolineata una maggiore difficoltà, sia da parte degli apprendenti L2 sia LS, nel controllo delle variazioni tonali all'interno di enunciati di maggiore consistenza sillabica. Tale problematicità appare più marcata nel gruppo G-LS che raggiunge i medesimi valori di Δf_0 di G-eL (T-test $p = 1$). Per quest'ultimo gruppo la lunghezza degli enunciati non sembra essere una variabile influente, in quanto le differenze nei valori ottenuti nelle domande brevi e lunghe non hanno rilevanza statistica (T-test $p = 0,10$).

Figura 6 - Valori medi di Δf_0 per lunghezza delle domande (st)



Dal punto di vista della tipologia delle domande, i dati di Figura 7 evidenziano che la quantità e la qualità dell'input influiscono in maniera determinante nella capacità degli apprendenti di modulare in maniera appropriata l'intonazione delle interrogative aperte (ANOVA $p < 0,001$). Il gruppo G-L2, infatti, mostra un maggior grado di affinità ai nativi (Δf_0 2,3 st), seguito da G-LS (Δf_0 3,4 st) e da G-eL (Δf_0 4,2 st). I soggetti LS raggiungono valori comparabili ai parlanti L2 nelle interrogative polari (T-test $p = 0,89$) e nelle domande alternative (T-test $p = 0,68$). Per quel che riguarda gli apprendenti G-eL, le differenze rispetto a G-L2 e G-LS risultano significative nelle domande alternative (T-test $p = 0,001$); tale divario si annulla nelle interrogative polari (T-test $p = 0,28$).

Scendendo nel dettaglio, va sottolineato che le produzioni del gruppo G-eL risultano analoghe a quelle degli LS nel caso delle interrogative aperte brevi (T-test $p = 0,28$) e nelle domande alternative lunghe (T-test $p = 0,07$) (Figure 8-9).

Figura 7 - Valori medi di Δf_0 per tipologia di domanda (st)Figura 8 - Valori medi di Δf_0 per le domande aperte brevi (st)

Come mostrano le Figure 10-12, nonostante la scarsa esposizione all'input orale, è opportuno segnalare una certa perizia da parte del gruppo G-eL nel dislocare le prominenze nelle interrogative polari, sia brevi sia lunghe, e nelle domande aperte di consistenza sillabica ridotta. Non si evidenzia tale abilità nel caso delle domande alternative.

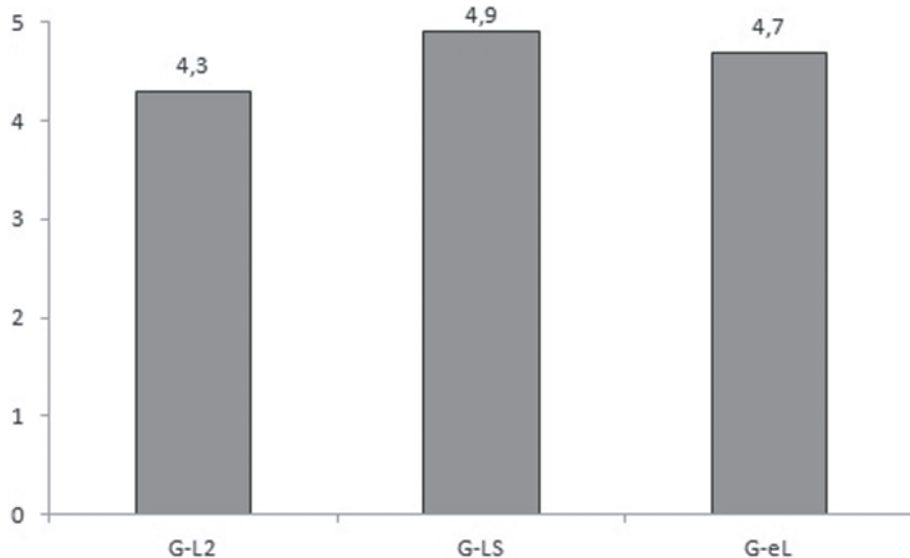
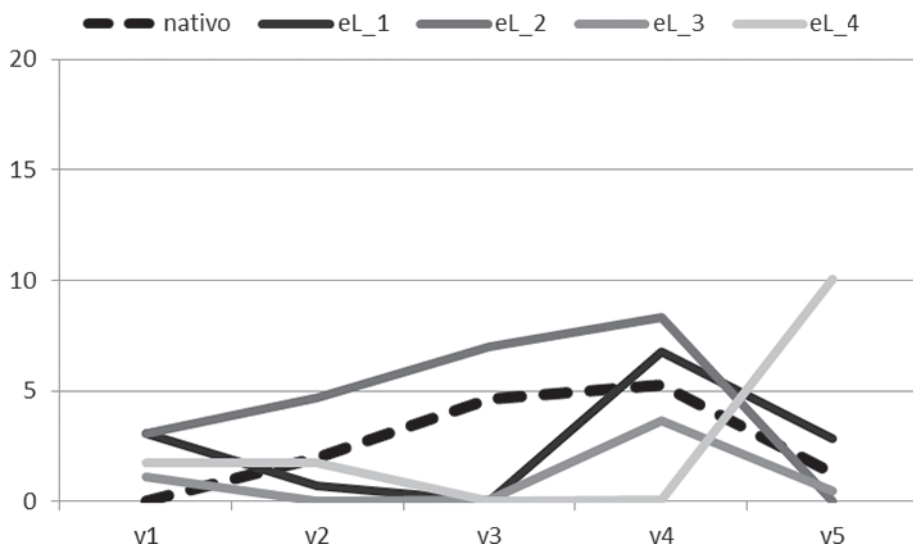
Figura 9 - Valori medi di Δf_0 per le domande alternative lunghe (st)

Figura 10 - Dislocazione delle prominenze nella domanda chiusa breve (st)



L'altro parametro acustico attraverso cui è stata misurata la competenza prosodico-intonativa degli apprendenti polacchi è la durata delle vocali. Come attestato in letteratura, il polacco presenta regole di distribuzione della lunghezza vocalica diverse dall'italiano⁶. Tuttavia, nel presente studio l'aspetto dell'interferenza della lingua

⁶ Per l'italiano, si veda ad esempio Avesani *et al.* (2007); per il polacco si confronti Dogil - Briony (1999).

materna nelle produzioni degli apprendenti polacchi non viene affrontato, poiché non direttamente attinente agli obiettivi della ricerca.

Figura 11 - *Dislocazione delle prominenze nella domanda chiusa lunga (st)*

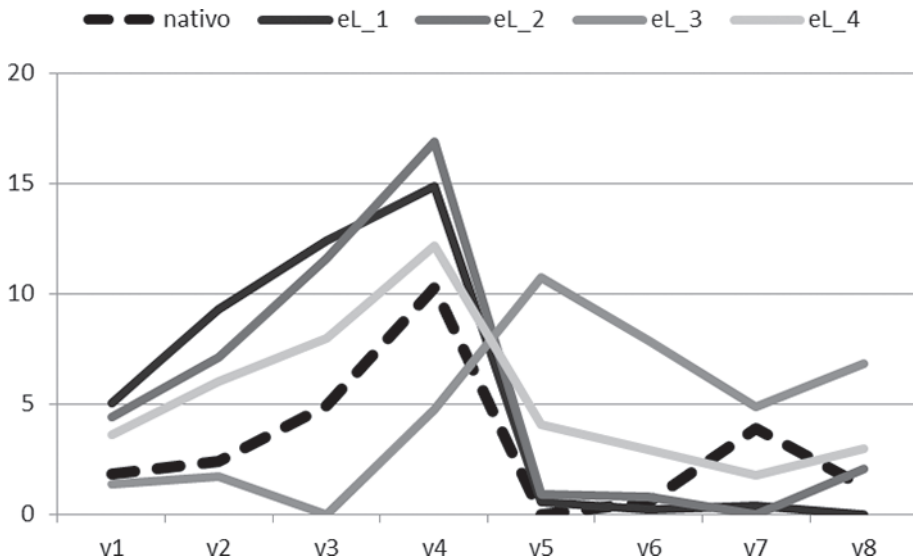
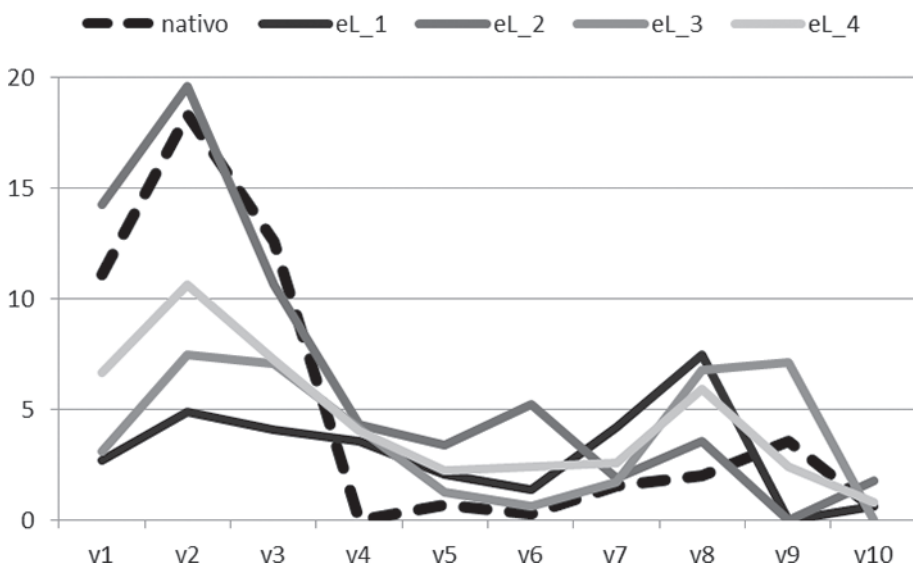


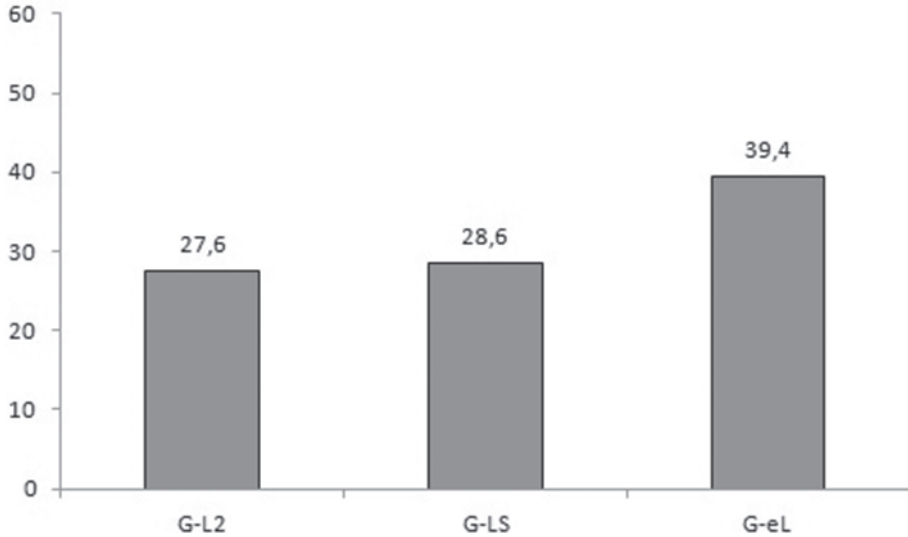
Figura 12 - *Dislocazione delle prominenze nella domanda aperta breve (st)*



In linea generale, per quanto riguarda il grado di avvicinamento al modello nativo, la sequenza dei tre gruppi individuata per le durate è equiparabile a quella relativa alle variazioni tonali. Tuttavia, come evidenziato in Figura 13, le differenze tra G-L2

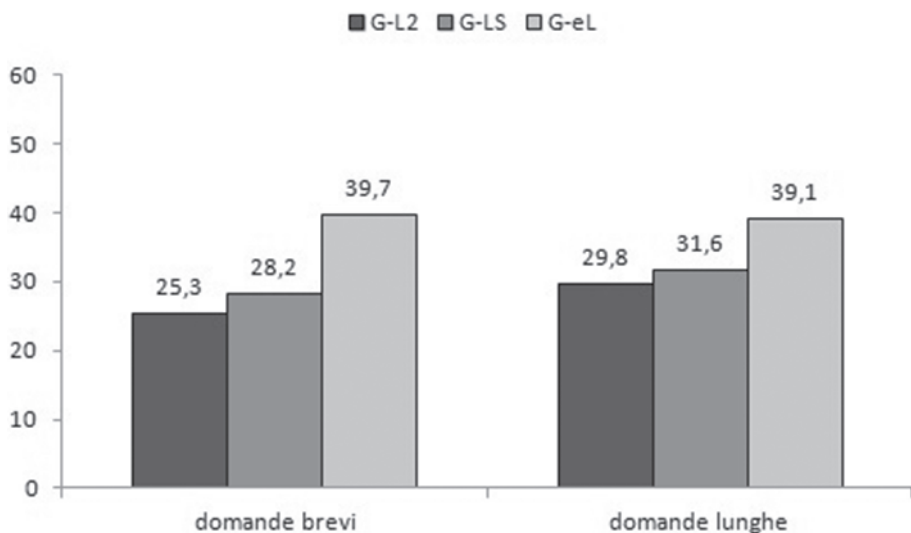
e G-LS non risultano significative al test statistico (T-test $p = 0,11$); lo è invece lo scarto dei due gruppi rispetto a G-eL (T-test $p < 0,001$).

Figura 13 - Valori medi di Δd (ms)



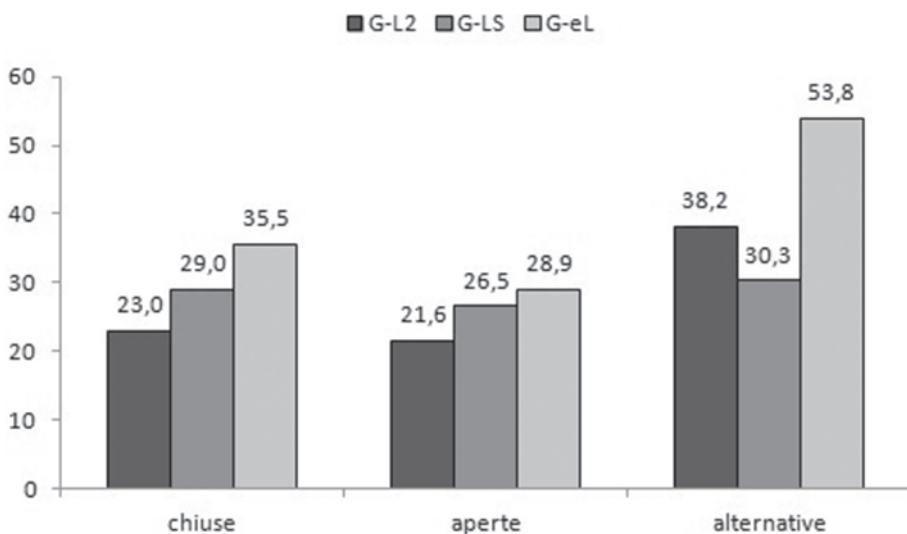
I valori di Δd dei partecipanti con maggiore esposizione all'input (L2 e LS) risultano simili sia per le domande brevi, sia per quelle lunghe. Come nel caso delle variazioni tonali, gli *e-learning* si allontanano più consistentemente dai valori del nativo, pur mantenendo valori simili nelle due serie di domande (Figura 14).

Figura 14 - Valori medi di Δd (ms) per lunghezza delle domande



Relativamente alla tipologia di domande (Figura 15), per tutti e tre i gruppi lo scarto dal nativo è minore nelle domande aperte. L'esposizione all'italiano in contesto L2 consente agli apprendenti di calibrare le durate vocaliche in maniera più adeguata al modello. Non si apprezzano variazioni significative tra le tre tipologie per il gruppo G-LS (ANOVA $p = 0,80$). Gli *e-learning*, nonostante la scarsa quantità di input orale, si avvicinano agli LS nel caso delle domande aperte (T-test $p = 0,08$), mentre riscontrano evidenti difficoltà nella realizzazione delle domande alternative, a causa della struttura bipartita delle stesse.

Figura 15 - Valori medi di Δd (ms) per tipologia di domanda



5. Conclusioni

Lo studio, condotto sull'italiano di apprendenti polacchi, si è posto come obiettivo la valutazione del ruolo dei contesti di apprendimento L2, LS ed *e-learning* sullo sviluppo della competenza prosodico-intonativa.

I risultati relativi agli indici prosodici, calcolati per le produzioni di parlato letto, hanno evidenziato che la quantità di esposizione all'input nativo, congiuntamente ad una maggiore pratica dell'attività di lettura ad alta voce, favoriscono una gestione sia della VdA sia della VdE adeguata alla lingua target. Gli apprendenti L2 ed LS, infatti, raggiungono valori conformi a quelli dei parlanti nativi, mentre l'eloquio più lento del gruppo *e-learning* attesta la loro maggiore difficoltà nella realizzazione dell'attività proposta. Le differenze riscontrate tra i tre gruppi sul piano della fluenza non appaiono particolarmente rilevanti, mentre significativo è il divario riportato tra i soggetti L2 e gli altri due gruppi relativamente al *range* tonale: i valori rilevati per gli apprendenti LS ed *e-learning* mostrano un'escursione tonale mediamente più contenuta, indice di maggiori incertezze nella modulazione delle variazioni tonali.

Con riferimento all'analisi condotta per l'attività di parlato recitato, per quanto riguarda la gestione delle durate vocaliche (Δd), la qualità di esposizione all'input non determina marcate differenze tra gli apprendenti L2 ed LS sia per le interrogative brevi sia per quelle con un numero di sillabe maggiore. Appare, invece, più evidente e diffuso il divario degli studenti *e-learning*, sia rispetto al modello nativo, sia per rapporto agli altri due gruppi di apprendenti.

L'esame dei movimenti melodici delle interrogative, eseguito secondo il modello di analisi proposto (Δf_0), ha mostrato che l'esposizione all'input nativo in contesto L2 consente agli apprendenti di sviluppare una maggiore consapevolezza della necessità di variare tonalmente gli enunciati, ai fini di una maggiore efficacia comunicativa. Tuttavia, va segnalato che, nel caso di interrogative brevi e, in particolare, nella realizzazione di domande polari e alternative, gli apprendenti LS non si discostano in maniera significativa dalle produzioni degli informanti L2. Interessanti sono i dati relativi al gruppo di studenti *e-learning* che, nonostante la più ridotta esposizione all'input orale, nelle interrogative polari e, in generale, per le domande di maggiore consistenza sillabica, si discostano dal modello nativo in maniera analoga al gruppo LS.

La possibilità di interagire oralmente con *e-tutor* e l'impiego di materiali audiovisivi semi-autentici, all'interno dei corsi di lingua sviluppati in ambiente virtuale, sembrano dunque favorire lo sviluppo della competenza prosodico-intonativa. Tale dato è confermato dall'analisi della dislocazione dei picchi di f_0 che ha evidenziato, per gli studenti a distanza, una certa abilità nel collocare le prominenze coerentemente col modello nativo.

In conclusione, le valutazioni qualitative e quantitative sul grado di avvicinamento al modello prosodico-intonativo del nativo suggeriscono l'efficacia delle soluzioni didattiche in modalità *e-learning* per lo sviluppo della competenza prosodica in L2.

Bibliografia

AVESANI C. - VAYRA M. - ZMARICH C. - PAGGIARO R. - SPERANDIO D. (2007), Le basi articolatorie della prominza accentuale in italiano, in GIORDANI V. - BRUSEGHINI V. - COSI P. (a cura di), *Scienze vocali e del linguaggio. Metodologie di valutazione e risorse linguistiche*, Atti del terzo convegno AISV, Povo di Trento, CD-ROM.

BUSÀ M.G. (2008), Teaching prosody to Italian learners of English: Working towards a new approach, in TAYLOR C. (ed.), *Ecolingua: The Role of E-corpora in Translation, Language Learning and Testing*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste: 113-126.

BUSÀ M.G. (2010), Effects of L1 on L2 pronunciation: Italian prosody in English, in GAGLIARDI C. - MALEY A. (eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Processes*, Lang, Bern: 207-228.

CARLETTI A. - VARANI A. (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie*, Erickson, Trento.

- COLLENTINE J. - FREED B.F. (2004), Learning context and its effects on second language acquisition, in *Studies in Second Language Acquisition* 26: 153-171.
- CLENNELL C. (1997), Raising the pedagogic status of discourse intonation teaching, in *ELT Journal* 51(2): 117-125.
- DE MEO A. - PETTORINO M. (2012), Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto, in BOZZONE COSTA R. - FUMAGALLI L. - VALENTINI A. (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia: 59-72.
- DE MEO A. - PETTORINO M. - VITALE M. (2012), Non ti credo: i correlati acustici della credibilità in italiano L2, in BERNINI G. - LAVINIO C. - VALENTINI A. - VOGHERA M. (a cura di), *Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia: 229-248.
- DOGIL G. - BRIONY W. (1999), The phonetic manifestation of word stress, in van der HULST H. (ed.), *Word Prosodic Systems in the Languages of Europe*, Mouton de Gruyter, Berlin: 273-334.
- GIANNINI A. (2000), Range di variabilità della velocità di articolazione in italiano, in REFICE M. - SAVINO M. (a cura di), *Atti del XXVIII Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana di Acustica*, Tipografia Addante, Bitonto (Bari): 253-256.
- GIANNINI A. (2010), Uno sguardo al ritmo e alla prosodia, in MAZZEI F. - CARIOTI P. (a cura di), *Oriente, Occidente e dintorni. Scritti in onore di Adolfo Tamburello*, Vol. III, Il Torcoliere, Napoli: 1227-1239.
- HORGUES C. (2005), Contribution à l'étude de l'accent français en anglais. Quelques caractéristiques prosodiques de l'anglais parlé par des apprenants francophones et leur évaluation perceptive par des juges natifs, in *Actes des VIIIèmes RJC ED268 'Langage et langues'*, Paris III, 21 mai 2005: 79-83.
- HYMES D.H. (1971), *On communicative competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- KASPER G. - ROSE K.R. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, Blackwell, Oxford.
- KRAMSCH C. (1986), From language proficiency to interactional competence, in *The Modern Language Journal* 70(4): 366-372.
- LEE Y.A. (2006), Towards respecification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objective?, in *Applied Linguistics* 27(3): 349-376.
- RADEL M. (2008), *Acquisition of Second Language Intonation: An Empirical Study on the Realization of Spanish Intonation by Non-native Speakers*, BoD [Books on Demand].
- VARISCO B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.
- VILLARINI A. (2010) (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze.