

# Spagnolo

manuale per prove scritte e orali

per le classi di abilitazione

**A445** Lingua straniera - Spagnolo

**A446** Lingue e civiltà straniere - Spagnolo



Comprende **software**  
per effettuare infinite  
esercitazioni



TFA

# Spagnolo

## Manuale teorico

per le classi di abilitazione

A245 Lingua straniera – Spagnolo

A246 Lingue e civiltà straniere – Spagnolo



**Accedi ai servizi riservati**

Il **codice personale** contenuto nel riquadro dà diritto a servizi riservati ai nostri clienti.  
Registrandosi al sito, dalla propria area riservata si potrà accedere a

**Infinite esercitazioni on-line**

**codice personale**



Grattare delicatamente la superficie per visualizzare il codice personale.

Le **istruzioni per la registrazione** sono riportate a pagina iv

Il volume NON può essere venduto né restituito se il codice personale risulta visibile

L'accesso ai servizi riservati ha la durata di un anno dall'attivazione del codice



TFA – Spagnolo – Manuale teorico  
Copyright © 2014, EdiSES S.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0  
2018 2017 2016 2015 2014

*Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata*

*A norma di legge è vietata la riproduzione,  
anche parziale, del presente volume o  
di parte di esso con qualsiasi mezzo.*

L'Editore

*Grafica di copertina a cura di  curvilinee*

*Progetto grafico e fotocomposizione: ProMedia Studio di A. Leano – Napoli*

*Fotoincisione: R.ES. Centro Prestampa S.n.c. – Napoli*

*Stampato presso Litografia di Enzo Celebrano – Pozzuoli (Napoli)*

*per conto della EdiSES – Piazza Dante, 89 – Napoli*

ISBN 978 88 6584 441 0

<http://www.edises.it>  
e-mail: [info@edises.it](mailto:info@edises.it)

# Premessa

Il volume è concepito come supporto per quanti si accingono ad affrontare le prove di selezione del tirocinio formativo attivo e costituisce un valido strumento di ausilio per tutti coloro che intendono intraprendere la professione docente.

Il testo affronta, nella **prima parte**, l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola secondaria di primo e secondo grado così come stabilito dai dettami dell'Unione Europea: cosa significa insegnare, trasmettere, trasferire il sapere dal docente all'alunno.

Nella **seconda parte**, l'attenzione si sposta dall'insegnamento all'apprendimento della lingua straniera, soffermandosi sul ruolo della lingua come strumento di coesione sociale e di diffusione culturale, nonché su esempi di unità di apprendimento.

La **terza parte**, sintetica ma al contempo esaustiva nelle linee essenziali relative alle correnti letterarie e agli autori, è interamente dedicata allo studio e all'approfondimento della letteratura spagnola – in lingua spagnola – dalle origini ai nostri giorni. Infine, la **quarta e ultima parte** contiene un compendio di grammatica spagnola.

Il volume è completato da un software di simulazione, accessibile dall'area riservata, mediante cui effettuare esercitazioni di verifica delle conoscenze acquisite.

Eventuali aggiornamenti normativi, ma anche materiali didattici integrativi, saranno resi disponibili nell'apposita area riservata.

### Istruzioni per l'accesso all'area riservata

Tutti i materiali e i servizi associati al volume sono accessibili dall'**area riservata** che si attiva mediante registrazione al sito

#### Se sei già registrato al sito

Collegati a [www.edises.it](http://www.edises.it)  
Clicca su “Accedi al materiale didattico”  
Inserisci user e password  
Inserisci le ultime 4 cifre dell'ISBN del volume in tuo possesso riportate in basso a destra sul retro di copertina  
Inserisci il codice personale che trovi sul frontespizio del volume  
Verrai automaticamente reindirizzato alla tua area personale

#### Se non sei registrato al sito

Collegati a [www.edises.it](http://www.edises.it)  
Clicca su “Accedi al materiale didattico”  
Seleziona “Se non sei ancora registrato”  
Clicca qui”  
Completa il form in ogni sua parte e al termine attendi l'email di conferma per perfezionare la registrazione  
Dopo aver cliccato sul link presente nell'email di conferma, verrai reindirizzato al sito EdISES  
A questo punto potrai seguire la procedura descritta per gli utenti registrati al sito

**Attenzione!** Questa procedura è necessaria solo per il primo accesso. Successivamente, basterà loggarsi – cliccando su “entra” in alto a destra da qualsiasi pagina del sito ed inserendo le proprie credenziali (user e password) – per essere automaticamente reindirizzati alla propria area personale.



Potete segnalarci i vostri suggerimenti o sottoporci le vostre osservazioni all'indirizzo **redazione@edises.it**



Per problemi tecnici connessi all'utilizzo dei supporti multimediali potete contattare la nostra assistenza tecnica all'indirizzo **support@edises.it**

# Indice generale

## PARTE PRIMA VERSO LA SCUOLA DI DOMANI

### Capitolo Primo L'Europa per le lingue

|       |                                                                   |    |
|-------|-------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1   | L'approccio plurilingue e la diffusione dello spagnolo            | 3  |
| 1.2   | La politica linguistica in Europa                                 | 5  |
| 1.3   | Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue             | 8  |
| 1.3.1 | Finalità del QCER                                                 | 9  |
| 1.3.2 | Caratteristiche generali del QCER                                 | 11 |
| 1.3.3 | Livelli e descrittori                                             | 17 |
| 1.3.4 | L'autovalutazione e il concetto di errore                         | 21 |
| 1.3.5 | Il Portfolio e il Passaporto                                      | 22 |
| 1.3.6 | Esempio di programmazione secondo il QCER                         | 31 |
| 1.4   | Il profilo del docente europeo di lingue                          | 38 |
| 1.4.1 | La formazione del docente                                         | 39 |
| 1.4.2 | La formazione iniziale                                            | 39 |
| 1.4.3 | La formazione in servizio                                         | 41 |
| 1.4.4 | Il ruolo di <i>Mentor</i>                                         | 42 |
| 1.5   | La conoscenza delle lingue del docente europeo                    | 43 |
| 1.5.1 | Saper insegnare le lingue straniere                               | 43 |
| 1.5.2 | Saper insegnare un'altra disciplina                               | 44 |
| 1.5.3 | L'approccio metodologico e la consapevolezza del ruolo di docente | 46 |
| 1.5.4 | L'accertamento della competenza linguistica                       | 46 |
| 1.5.5 | L'accertamento della professionalità del docente                  | 48 |
| 1.5.6 | L'interculturalità                                                | 51 |
| 1.5.7 | La conoscenza e l'uso delle TIC                                   | 54 |
| 1.6   | La Lavagna Interattiva Multimediale ( <i>Pizarra Digital</i> )    | 55 |
| 1.6.1 | Come funziona una LIM                                             | 55 |
| 1.6.2 | Gli usi della LIM                                                 | 55 |

### Capitolo Secondo La via italiana alla dimensione europea

|       |                                                                                                   |    |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1   | L'insegnamento delle lingue: un approccio verticale                                               | 61 |
| 2.1.1 | L'insegnamento della seconda lingua comunitaria (spagnolo) nella scuola secondaria di primo grado | 65 |
| 2.1.2 | L'insegnamento dello spagnolo nella scuola secondaria di secondo grado                            | 66 |
| 2.1.3 | L'insegnamento delle lingue straniere nei licei                                                   | 69 |
| 2.1.4 | L'insegnamento delle lingue straniere nell'istruzione professionale                               | 72 |
| 2.1.5 | L'insegnamento delle lingue straniere nell'istruzione tecnica                                     | 75 |
| 2.2   | CLIL: insegnamento e apprendimento in un'altra lingua                                             | 77 |
| 2.2.1 | Le ripercussioni della metodologia CLIL sul curriculum scolastico                                 | 81 |

## VI Indice generale

|       |                                                                                 |     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2.2 | La metodologia CLIL: dall'Europa all'istruzione superiore nella scuola italiana | 85  |
| 2.3   | La glottodidattica e l'apprendimento delle lingue in Italia                     | 88  |
| 2.3.1 | Gli approcci e i metodi più diffusi                                             | 92  |
| 2.3.2 | Le intelligenze multiple                                                        | 96  |
| 2.3.3 | I sussidi didattici multimediali                                                | 99  |
| 2.3.4 | La formazione a distanza                                                        | 102 |
|       | Bibliografia                                                                    | 104 |

### Capitolo Terzo L'insegnamento dello spagnolo

|       |                                                                          |     |
|-------|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1   | L'apprendente italofono dello spagnolo                                   | 107 |
| 3.2   | L'errore nel processo di apprendimento linguistico                       | 109 |
| 3.2.1 | Il concetto di interlingua e la correzione nello sviluppo dell'autonomia | 109 |
| 3.2.2 | Il concetto di interlingua                                               | 111 |
| 3.2.3 | Errore e autonomia                                                       | 112 |
| 3.2.4 | "De los errores se aprende": l'esperienza nell'aula                      | 116 |
| 3.2.5 | Conclusioni                                                              | 118 |
|       | Bibliografia                                                             | 119 |

## PARTE SECONDA

### L'UNIVERSO CULTURALE E LA LINGUA STRANIERA

#### Capitolo Primo Il connubio lingua e cultura

|       |                                                                                    |     |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1   | Cosa si intende per <i>civiltación</i>                                             | 123 |
| 1.1.1 | La civiltà e il suo insegnamento nel sistema scolastico italiano                   | 126 |
| 1.2   | Indicazioni metodologiche                                                          | 129 |
| 1.3   | Alcune proposte per la scuola secondaria di primo grado                            | 130 |
| 1.4   | Alcune proposte per la scuola secondaria di secondo grado                          | 133 |
| 1.4.1 | "Cotilleo" y cultura un enfoque dinámico y divertido al estudio de la civilización | 135 |
| 1.5   | La metodologia CLIL                                                                | 138 |
| 1.5.1 | Lingua e coesione sociale                                                          | 138 |
| 1.5.2 | Il CLIL nella scuola secondaria italiana                                           | 139 |
| 1.5.3 | Le auspicabili competenze del docente CLIL                                         | 140 |
| 1.6   | Un'ipotesi di CLIL in lingua spagnola                                              | 142 |
| 1.6.1 | Struttura del modulo                                                               | 142 |
| 1.6.2 | "Guernica: el arte, testimonio y denuncia para una cultura de la paz"              | 143 |
| 1.6.3 | Módulo AICLE                                                                       | 144 |

#### Capitolo Secondo Esempi di unità di apprendimento

|       |                                                                                      |     |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1   | Come si costruisce un'UdA                                                            | 153 |
| 2.1.1 | Qualche esempio                                                                      | 155 |
| 2.2   | La "programmazione" di un'UdA (prima classe - liceo linguistico)                     | 162 |
| 2.3   | Unità di apprendimento 1 - <i>Europa en nuestra ciudad, nuestra ciudad en Europa</i> | 177 |
| 2.4   | Unità di apprendimento 2 - <i>El lenguaje de los jóvenes</i>                         | 190 |



|     |                                                             |     |
|-----|-------------------------------------------------------------|-----|
| 2.5 | Unità di apprendimento 3 - <i>La Spagna nel web</i>         | 198 |
| 2.6 | Unità di apprendimento 4 - <i>Vamos a aprender cantando</i> | 202 |

## **PARTE TERZA** **STORIA E LETTERATURA**

|                      |     |
|----------------------|-----|
| <b>La Edad Media</b> | 217 |
|----------------------|-----|

### **Capítulo primero El arte y la cultura en la Edad Media**

|       |                                |     |
|-------|--------------------------------|-----|
| 1.1   | Los primeros textos literarios | 221 |
| 1.1.1 | Los orígenes de la lírica      | 221 |
| 1.1.2 | Los orígenes del teatro        | 224 |
| 1.1.3 | Los orígenes de la épica       | 224 |
| 1.2   | El <i>Cantar de Mio Cid</i>    | 225 |
| 1.3   | Los orígenes de la prosa       | 226 |
| 1.3.1 | Alfonso X el Sabio             | 226 |
| 1.4   | El mester de clerecía          | 227 |
| 1.4.1 | Gonzalo de Berceo              | 227 |
| 1.4.2 | El Arcipreste de Hita          | 228 |
| 1.5   | Don Juan Manuel                | 229 |

### **Capítulo segundo La literatura del siglo XV**

|       |                                                      |     |
|-------|------------------------------------------------------|-----|
| 2.1   | La poesía                                            | 233 |
| 2.1.1 | La poesía popular castellana: el villancico          | 233 |
| 2.1.2 | El Romancero                                         | 234 |
| 2.1.3 | La poesía culta o cortesana                          | 234 |
| 2.1.4 | Jorge Manrique                                       | 236 |
| 2.2   | La prosa                                             | 237 |
| 2.2.1 | Los libros de caballerías: el <i>Amadís de Gaula</i> | 237 |
| 2.2.2 | La novela sentimental                                | 237 |
| 2.3   | <i>La Celestina</i>                                  | 238 |
| 2.3.1 | Trama                                                | 238 |
| 2.3.2 | Personajes                                           | 239 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| <b>Introducción al siglo XVI</b> | 243 |
|----------------------------------|-----|

### **Capítulo Tercero La literatura del siglo XVI**

|       |                           |     |
|-------|---------------------------|-----|
| 3.1   | La poesía                 | 247 |
| 3.1.1 | La poesía tradicionalista | 248 |
| 3.1.2 | La poesía italianizante   | 248 |
| 3.2   | Garcilaso de la Vega      | 248 |
| 3.2.1 | La obra                   | 249 |
| 3.3   | El teatro                 | 249 |
| 3.4   | La novela                 | 250 |
| 3.4.1 | El Lazarillo de Tormes    | 250 |

## VIII Índice generale

|       |                       |     |
|-------|-----------------------|-----|
| 3.5   | Ascética y mística    | 252 |
| 3.5.1 | Fray Luis de León     | 252 |
| 3.5.2 | San Juan de la Cruz   | 253 |
| 3.5.3 | Santa Teresa de Jesús | 254 |

### Capítulo Cuarto Miguel de Cervantes

|       |                            |     |
|-------|----------------------------|-----|
| 4.1   | La vida                    | 257 |
| 4.2   | Las obras                  | 258 |
| 4.3   | El <i>Don Quijote</i>      | 260 |
| 4.3.1 | Características de la obra | 262 |
| 4.3.2 | Personajes                 | 263 |

### Introducción al siglo XVII 267

### Capítulo Quinto La literatura del siglo XVII: poesía y prosa

|       |                                             |     |
|-------|---------------------------------------------|-----|
| 5.1   | Conceptismo y culteranismo                  | 269 |
| 5.2   | La poesía                                   | 270 |
| 5.2.1 | La métrica                                  | 270 |
| 5.2.2 | Los temas                                   | 270 |
| 5.3   | La prosa                                    | 271 |
| 5.3.1 | La novela picaresca                         | 271 |
| 5.4   | Poetas y escritores en prosa del siglo XVII | 272 |
| 5.4.1 | Luis de Góngora                             | 272 |
| 5.4.2 | Francisco de Quevedo                        | 274 |

### Capítulo Sexto La literatura del siglo XVII: el teatro

|       |                            |     |
|-------|----------------------------|-----|
| 6.1   | La comedia nueva           | 279 |
| 6.1.1 | Temas y argumentos         | 280 |
| 6.1.2 | Los personajes             | 280 |
| 6.1.3 | Los corrales de comedias   | 281 |
| 6.2   | Dramaturgos del siglo XVII | 282 |
| 6.2.1 | Lope de Vega               | 282 |
| 6.2.2 | Tirso de Molina            | 285 |
| 6.2.3 | Calderón de la Barca       | 287 |

### Introducción al siglo XVIII 293

### Capítulo Séptimo La literatura del siglo XVIII

|       |                              |     |
|-------|------------------------------|-----|
| 7.1   | La poesía neoclásica         | 297 |
| 7.1.1 | La tradición de la fábula    | 298 |
| 7.1.2 | Meléndez Valdés              | 300 |
| 7.2   | El teatro neoclásico         | 301 |
| 7.2.1 | Leandro Fernández de Moratín | 301 |
| 7.3   | El ensayismo                 | 302 |
| 7.3.1 | José Cadalso y Vázquez       | 302 |
| 7.3.2 | Benito Jerónimo Feijoo       | 303 |
| 7.3.3 | Gaspar Melchor de Jovellanos | 304 |

**Introducción al siglo XIX** 307

**Capítulo Octavo El Romanticismo**

|       |                        |     |
|-------|------------------------|-----|
| 8.1   | Poesía, teatro y prosa | 311 |
| 8.1.1 | La poesía              | 311 |
| 8.1.2 | El teatro              | 312 |
| 8.1.3 | La prosa               | 313 |
| 8.2   | Escritores románticos  | 313 |
| 8.2.1 | José de Espronceda     | 313 |
| 8.2.2 | El Duque de Rivas      | 315 |
| 8.2.3 | José Zorrilla          | 316 |
| 8.2.4 | Mariano José de Larra  | 316 |
| 8.2.5 | Gustavo Adolfo Bécquer | 317 |
| 8.2.6 | Rosalía de Castro      | 318 |

**Capítulo Noveno Realismo y Naturalismo**

|       |                          |     |
|-------|--------------------------|-----|
| 9.1   | El Realismo              | 321 |
| 9.1.1 | La poesía y el teatro    | 321 |
| 9.1.2 | La novela                | 322 |
| 9.1.3 | El Naturalismo           | 322 |
| 9.2   | Escritores del Realismo  | 322 |
| 9.2.1 | Benito Pérez Galdós      | 322 |
| 9.2.2 | Clarín                   | 324 |
| 9.2.3 | Pedro Antonio de Alarcón | 325 |
| 9.2.4 | Juan Valera              | 325 |
| 9.2.5 | José María de Pereda     | 326 |
| 9.2.6 | Emilia Pardo Bazán       | 326 |
| 9.2.7 | Vicente Blasco Ibáñez    | 326 |

**Introducción al siglo XX (hasta la Guerra Civil)** 329

**Capítulo décimo La literatura contemporánea**

|        |                      |     |
|--------|----------------------|-----|
| 10.1   | El Modernismo        | 333 |
| 10.1.1 | Rubén Darío          | 334 |
| 10.1.2 | Manuel Machado       | 335 |
| 10.2   | Juan Ramón Jiménez   | 335 |
| 10.3   | La Generación del 98 | 336 |
| 10.3.1 | Antonio Machado      | 336 |
| 10.3.2 | Miguel de Unamuno    | 337 |
| 10.3.3 | Azorín               | 339 |
| 10.3.4 | Pío Baroja           | 340 |
| 10.3.5 | Valle-Inclán         | 341 |

**Capítulo Undécimo La poesía**

|        |                      |     |
|--------|----------------------|-----|
| 11.1   | La Generación del 14 | 347 |
| 11.1.1 | Ramón Pérez de Ayala | 347 |
| 11.1.2 | Dos ensayistas       | 348 |

## **X Índice generale**

|        |                       |     |
|--------|-----------------------|-----|
| 11.2   | Vanguardismo          | 349 |
| 11.3   | La Generación del 27  | 349 |
| 11.3.1 | Luis Cernuda          | 350 |
| 11.3.2 | Pedro Salinas         | 352 |
| 11.3.3 | Jorge Guillén         | 353 |
| 11.3.4 | Vicente Aleixandre    | 353 |
| 11.3.5 | Gerardo Diego         | 354 |
| 11.3.6 | Dámaso Alonso         | 355 |
| 11.3.7 | Rafael Alberti        | 356 |
| 11.3.8 | Miguel Hernández      | 357 |
| 11.3.9 | Federico García Lorca | 358 |

### **Introducción al siglo XX (desde 1939)** 365

#### **Capítulo Duodécimo La poesía**

|        |                                               |     |
|--------|-----------------------------------------------|-----|
| 12.1   | La poesía hasta los años 50                   | 369 |
| 12.1.1 | Poesía arraigada                              | 369 |
| 12.1.2 | Poesía desarraigada                           | 369 |
| 12.1.3 | Poesía social                                 | 370 |
| 12.1.4 | Otros poetas                                  | 371 |
| 12.2   | La poesía desde los años 50 hasta los años 70 | 373 |
| 12.2.1 | La Generación del 50                          | 373 |
| 12.2.2 | Los Poetas <i>Novísimos</i>                   | 377 |
| 12.2.3 | Otros poetas de los años 70                   | 378 |
| 12.3   | La poesía femenina                            | 379 |

#### **Capítulo Decimotercero El teatro**

|        |                                |     |
|--------|--------------------------------|-----|
| 13.1   | El teatro burgués y de evasión | 383 |
| 13.1.1 | José Calvo Sotelo              | 383 |
| 13.1.2 | Jaime Salom                    | 383 |
| 13.1.3 | Enrique Jardiel Poncela        | 384 |
| 13.1.4 | Miguel Mihura                  | 384 |
| 13.2   | El teatro en el exilio         | 385 |
| 13.2.1 | Alejandro Casona               | 385 |
| 13.3   | El teatro crítico              | 385 |
| 13.3.1 | Alfonso Sastre                 | 385 |
| 13.3.2 | Lauro Olmo                     | 386 |
| 13.3.3 | Antonio Buero Vallejo          | 386 |
| 13.4   | Hacia un nuevo teatro          | 387 |
| 13.4.1 | Antonio Gala                   | 387 |
| 13.4.2 | Fernando Arrabal               | 387 |
| 13.4.3 | Francisco Nieva                | 388 |
| 13.4.4 | Luís Rianza                    | 388 |
| 13.4.5 | Jerónimo López Mozo            | 388 |
| 13.4.6 | José Sanchis Sinisterra        | 388 |
| 13.5   | El teatro independiente        | 389 |

**Capítulo Decimocuarto La prosa**

|        |                              |     |
|--------|------------------------------|-----|
| 14.1   | El renacimiento de la novela | 393 |
| 14.1.1 | Camilo José Cela             | 393 |
| 14.1.2 | Miguel Delibes               | 394 |
| 14.1.3 | Gonzalo Torrente Ballester   | 395 |
| 14.2   | La novela del exilio         | 396 |
| 14.3   | El realismo social           | 396 |
| 14.4   | Renovación y experimentación | 398 |
| 14.4.1 | Luis Martín Santos           | 399 |
| 14.4.2 | Juan Benet                   | 399 |
| 14.4.3 | Francisco Umbral             | 400 |
| 14.4.4 | Manuel Vázquez Montalbán     | 400 |
| 14.5   | El cuento                    | 400 |
| 14.6   | El ensayo                    | 401 |

**Capítulo decimoquinto La literatura posterior a 1975**

|        |                                          |     |
|--------|------------------------------------------|-----|
| 15.1   | La poesía                                | 405 |
| 15.1.1 | La poesía figurativa y de la experiencia | 405 |
| 15.1.2 | Otras corrientes: Neosurrealismo         | 406 |
| 15.1.3 | Neopurismo                               | 406 |
| 15.1.4 | Poesía trascendente                      | 406 |
| 15.1.5 | Poesía clasicista                        | 406 |
| 15.2   | El teatro                                | 406 |
| 15.3   | La narrativa                             | 407 |
| 15.4   | El ensayo                                | 409 |

|                                                    |            |
|----------------------------------------------------|------------|
| <b>Evolución de la literatura hispanoamericana</b> | <b>415</b> |
|----------------------------------------------------|------------|

**PARTE QUARTA  
ELEMENTI DI GRAMMATICA SPAGNOLA**

**Introduzione**

|                                                       |     |
|-------------------------------------------------------|-----|
| Quadro europeo di riferimento per le lingue straniere | 429 |
| L'alfabeto e la sua pronuncia                         | 431 |
| Le regole di pronuncia                                | 431 |
| La punteggiatura                                      | 436 |
| L'accento                                             | 437 |
| Le parole monosillabiche                              | 438 |
| La divisione in sillabe                               | 440 |

**Capitolo Primo Il sostantivo**

|                |     |
|----------------|-----|
| 1.1. Il genere | 441 |
| 1.2. Il numeo  | 445 |

**Capitolo Secondo L'aggettivo e il pronome**

|                                                 |     |
|-------------------------------------------------|-----|
| 2.1. L'aggettivo qualificativo: genere e numero | 447 |
|-------------------------------------------------|-----|

## **XII    Indice generale**

|                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------|-----|
| Apocope dell'aggettivo qualificativo                          | 449 |
| Posizione dell'aggettivo qualificativo rispetto al sostantivo | 449 |
| 2.2. Il grado comparativo                                     | 451 |
| 2.3. Il superlativo                                           | 452 |
| 2.4. Comparativi e superlativi irregolari                     | 453 |
| 2.5. I pronomi personali                                      | 454 |
| Pronomi personali soggetto                                    | 454 |
| Pronomi personali complemento                                 | 456 |
| Pronomi riflessivi                                            | 459 |
| 2.6. I possessivi                                             | 460 |
| Aggettivi possessivi                                          | 460 |
| Pronomi possessivi                                            | 461 |
| 2.7. I dimostrativi                                           | 462 |
| Aggettivi dimostrativi                                        | 462 |
| Pronomi dimostrativi                                          | 463 |
| 2.8. Gli indefiniti                                           | 465 |
| Aggettivi e pronomi indefiniti variabili                      | 465 |
| Aggettivi e pronomi indefiniti invariabili                    | 469 |
| 2.9. I pronomi relativi                                       | 472 |
| 2.10. Interrogativi ed esclamativi                            | 474 |
| Aggettivi e pronomi interrogativi                             | 475 |
| 2.11. Gli esclamativi                                         | 476 |
| 2.12. I numerali                                              | 478 |
| I cardinali                                                   | 478 |
| Apocope dei numeri cardinali                                  | 479 |
| La data                                                       | 479 |
| Gli ordinali                                                  | 480 |
| I moltiplicativi                                              | 481 |
| I frazionari                                                  | 481 |
| Le operazioni matematiche                                     | 481 |
| La temperatura                                                | 482 |
| La moneta                                                     | 482 |
| Pesi e misure                                                 | 482 |

### **Capitolo Terzo    L'articolo**

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 3.1. L'articolo determinativo   | 483 |
| Usi di <i>lo</i>                | 489 |
| 3.2. L'articolo indeterminativo | 491 |

### **Capitolo Quarto    Gli ausiliari**

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| 4.1. <i>Haber</i>        | 495 |
| 4.2. <i>Tener</i>        | 497 |
| 4.3. <i>Ser</i>          | 499 |
| 4.4. <i>Estar</i>        | 502 |
| 4.5. <i>Ser o estar?</i> | 504 |

**Capitolo Quinto Verbi riflessivi, pronominali e reciproci**

|                        |     |
|------------------------|-----|
| 5.1. Verbi riflessivi  | 507 |
| 5.2. Verbi pronominali | 507 |
| 5.3. Verbi reciproci   | 510 |

**Capitolo Sesto Modi e tempi verbali**

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| 6.1. L'indicativo                     | 511 |
| Presente                              | 511 |
| Passato                               | 515 |
| Futuro                                | 524 |
| Condizionale                          | 527 |
| 6.2. L'imperativo                     | 531 |
| Imperativo affermativo                | 531 |
| Imperativo negativo                   | 533 |
| 6.3. Il congiuntivo (Forma)           | 535 |
| Il congiuntivo presente               | 535 |
| Il congiuntivo passato                | 538 |
| Il congiuntivo imperfetto             | 539 |
| Il congiuntivo trapassato             | 540 |
| Concordanza temporale del congiuntivo | 540 |
| Uso del congiuntivo                   | 544 |
| 6.4. Modi indefiniti                  | 554 |
| L'infinito                            | 554 |
| Perifrasi verbali con l'infinito      | 557 |
| Il gerundio                           | 560 |
| Perifrasi verbali con il gerundio     | 562 |
| Il participio                         | 564 |
| Perifrasi verbali con il participio   | 566 |
| 6.5. La forma passiva                 | 568 |
| 6.6. Il discorso indiretto            | 570 |

**Capitolo Settimo L'avverbio**

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| 7.1. Avverbi qualificativi o di modo           | 577 |
| 7.2. Avverbi di tempo                          | 578 |
| 7.3. Avverbi di luogo                          | 581 |
| 7.4. Avverbi di quantità o misura              | 582 |
| 7.5. Avverbi affermativi, negativi e di dubbio | 584 |

**Capitolo Ottavo La preposizione**

|                     |  |
|---------------------|--|
| 8.1 La preposizione |  |
|---------------------|--|

**Capitolo Nono La congiunzione**

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| 9.1. Congiunzioni coordinative              | 603 |
| 9.2. Congiunzioni e locuzioni subordinative | 605 |

**Capitolo Decimo Lo spagnolo nella vita quotidiana**

|  |     |
|--|-----|
|  | 611 |
|--|-----|





**Parte Prima**

**Verso la scuola  
di domani**



# 1

## Capitolo Primo

# L'Europa per le lingue

### 1.1 L'approccio plurilingue e la diffusione dello spagnolo

Nel corso degli ultimi anni la composizione delle classi nelle scuole italiane si è rapidamente modificata divenendo sempre più *pluriculturale* e *plurilingue* e segnando, nel contempo, un passaggio da una “monocultura” ed una lingua prevalente ad una lenta apertura alle culture “altre”, segno tangibile della trasformazione avvenuta nella nostra società. Le istituzioni scolastiche hanno saputo adattare il proprio sistema valoriale a tali profondi cambiamenti, rivisitando il concetto di “mission” e cercando di sviluppare nei giovani un senso della cittadinanza attiva che andasse oltre i meri confini geografici di appartenenza, nella prospettiva della costruzione di una società improntata al profondo rispetto del sé e “dell'altro da sé” per operare nell'ambito dell'educazione agita.

Nel sistema classe il contatto tra culture diverse ha quindi comportato lo sviluppo nei docenti di nuove competenze quali, ad esempio, la capacità di decodificare messaggi plurimi, con tempi e strategie che a volte potevano rivelarsi inefficaci in quanto poggiavano sui modelli culturali di appartenenza. Poiché i codici e le modalità di scambio sono altamente diversificati, negli insegnanti deve prevalere un atteggiamento “dialogico” ove i ruoli e i linguaggi siano orientati verso l'accettazione della singola espressività. Solo così il pluralismo si decanta e diviene forma di esperienza vissuta.

Inoltre la sempre maggiore produzione di libri di testo e materiali plurilingue ed una nuova sensibilità verso l'*educazione linguistica* hanno indubbiamente contribuito alla diffusione di buone pratiche e di strumenti per affrontare le problematiche di svantaggio linguistico e di sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti, pur rimanendo il docente il vero regista dell'articolato processo di insegnamento-apprendimento.

Dato per scontato che l'inglese è attualmente la lingua di comunicazione internazionale più diffusa, non bisogna trascurare il dato che altre lingue svolgono una funzione simile, sia in rapporto a specifiche aree geografiche sia su scala mondiale. L'enorme diffusione della cultura iberoamericana (in tutti i suoi aspetti: musica, arte, letteratura, costume) ha motivato ulteriormente verso lo studio di lingue straniere diverse dall'inglese, in questo caso lo spagnolo. La letteratura iberoamericana (basti pensare a García Márquez e Vargas Llosa), la

musica e il ballo “latino-americano” hanno fatto sì che in questi ultimi anni la domanda di corsi di lingua spagnola e la scelta di questa lingua come seconda nei vari istituti di ogni ordine e grado siano cresciute enormemente.

La lingua, infatti, è espressione della cultura che la produce: conoscerla, in un’ottica pluralista, è sicuramente un valore aggiunto per ogni singolo individuo, uno stimolo produttivo al confronto e alle relazioni sia umane che professionali. Non è soltanto un sistema fonetico e grammaticale ma la cultura stessa dei popoli che attraverso di essa si esprimono ed è percepita in tal senso sia dai parlanti nativi sia dagli stranieri.

Ed è il caso di fare chiarezza e smantellare una volta per tutte, anche con il supporto della linguistica, il luogo comune di lingue difficili e lingue facili da imparare: ogni studente, secondo le affinità fonetiche o grammaticali con la propria lingua madre e le influenze derivanti dai modelli culturali, ha un approccio diverso allo studio di ciascuna lingua straniera.

Ma cosa porta uno studente, nel nostro caso italiano, ad avvicinarsi ad una determinata lingua piuttosto che ad un’altra? Quali sono i modelli culturali che accrescono la diffusione delle lingue straniere, in questo caso lo spagnolo, portando ad un sempre maggiore numero di richieste?

Lo status attuale delle lingue europee, in particolare dello spagnolo, si delinea già nel XVII secolo in seguito alla massiccia colonizzazione delle Americhe. Per il mondo “*hispanohablante*” siamo dinanzi ad un particolare modello di diffusione. Il fenomeno della crescente espansione dello studio dello spagnolo a livello mondiale si deve al fatto che tale lingua, parlata nei paesi latino-americani, ha acquisito da molto tempo caratteri propri. Negli anni dal 1960 al 1980 il flusso migratorio di lavoratori dal Centro-America verso gli Stati Uniti ha raggiunto enormi proporzioni tanto che in Stati come la Florida, il Texas e la California le comunità ispaniche costituiscono le minoranze linguistiche più consistenti e in alcune contee persino la maggioranza della popolazione. La lingua spagnola si è affiancata all’inglese come lingua ufficiale in California e Florida ed è comunque presente nelle scritte e negli avvisi ufficiali di tutte le grandi città americane.

In quest’ottica la Spagna ha attuato una politica di diffusione attraverso i suoi istituti di cultura modificando in maniera positiva lo status della lingua spagnola spesso associata, a livello di massa, ad una varietà di elementi multiculturali che vanno dal flamenco e dalla corrida alle civiltà indie, dal tango e dal *fútbol* argentino ai paradisi cubani, ma passano anche per il realismo magico della letteratura sudamericana e per il cinema spagnolo, in particolare Almodóvar.

Quando si parla di “modelli culturali” ci si riferisce all’opinione che di una determinata lingua hanno gli stranieri e al modo in cui essa influenza l’atteggiamento della gente nei confronti della lingua stessa. Questa opinione va dalla sua “funzionalità” o “utilità” alla sua bellezza senza dimenticare la cultura di cui è portatrice.

La definizione di competenza plurilingue e pluriculturale fornita dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, apprendimento insegnamento

valutazione (d'ora innanzi QCER o MCER)<sup>1</sup>, ha inoltre obbligato gli insegnanti non solo a riflettere sulla diversificazione dei profili di padronanza linguistica, ma anche a ripensare l'offerta formativa in ambiti di apprendimento istituzionalizzato, valorizzando sia la lingua madre sia le lingue veicolari attraverso la didattica delle lingue successive e tramite moduli CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

L'orientamento attuale dell'insegnamento delle lingue sembra quindi privilegiare una didattica diretta allo sviluppo di un *plurilinguismo proattivo* tramite il quale l'apprendente affronta da "monolingue" l'apprendimento delle lingue straniere (LS), ma proprio grazie a questo processo egli costruisce il suo plurilinguismo individuale, eventualmente continuando a studiare la sua lingua madre (LM), se questa non fosse la lingua dell'insegnamento curricolare.

In sintesi, nella scuola italiana si sta rapidamente diffondendo un approccio plurilingue volto all'integrazione tra LM, lingua di scolarizzazione e LS, attraverso un profondo ripensamento ed una revisione in chiave interculturale dei curricula. All'antico ed infondato timore che l'apprendimento contemporaneo di più sistemi linguistici possa causare *transfer* negativi si sta sostituendo una visione plurima che facilita l'interazione e la compenetrazione di lingue e culture.

Per molti versi le istituzioni scolastiche italiane hanno quindi saputo ritrovare, in un'ottica pluriculturale, il precipuo ruolo di ambiente autentico di apprendimento, aperto a tutti e a tutte le caleidoscopiche differenze.

## 1.2 La politica linguistica in Europa

L'impegno della Commissione europea nel promuovere l'apprendimento delle lingue e nel facilitare il dialogo interculturale affonda le sue radici nel 1989, anno in cui fu approvato "*Lingua*", il primo programma di diffusione dell'insegnamento delle lingue e delle culture straniere. Nel 2001, anno europeo delle lingue, furono adottate numerose risoluzioni per lo sviluppo di azioni comunitarie volte alla maggiore e capillare diffusione delle lingue in ambito europeo. L'importanza dell'apprendimento linguistico fu tuttavia magistralmente sottolineato dalla cosiddetta Strategia di Lisbona, adottata dal Consiglio nel marzo 2000, in quanto condizione necessaria per migliorare ed accrescere i livelli di competitività.

I Consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2002) posero obiettivi futuri concreti per i sistemi di istruzione e forma-

---

<sup>1</sup> Nel QCER (MCER) con competenza plurilingue e pluriculturale si intende "la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi".

zione europei nonché un programma di lavoro (*“Istruzione e formazione 2010”*) per poterli raggiungere entro il 2010. Gli obiettivi poc’anzi citati comprendevano lo sviluppo di abilità per la società della conoscenza ed anche obiettivi specifici per **promuovere l’apprendimento delle lingue**, sviluppare l’imprenditorialità e rispondere all’esigenza generalizzata di accrescere la dimensione europea nell’istruzione. Ed è proprio all’indomani di tali Consigli che i capi di Stato dell’Unione Europea auspicarono il miglioramento delle competenze di base, in particolare *“tramite l’insegnamento di almeno due lingue straniere sin dall’infanzia”*. Evidente è l’intento programmatico che si esplicò nella successiva comunicazione *“Promuovere l’apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d’azione 2004-2006”*<sup>2</sup>; secondo le previsioni di quest’ultimo documento gli studenti europei dovevano acquisire una *“efficace capacità comunicativa, vale a dire competenze attive piuttosto che una conoscenza passiva”* che si associassero nel contempo a competenze interculturali e alla *“capacità di imparare delle lingue, autonomamente o con l’ausilio di un insegnante”*. Inoltre venivano enucleati gli obiettivi principali da raggiungere, attraverso 47 proposte d’azioni concrete<sup>3</sup>, in tre aree strategiche: 1. apprendere le lingue lungo tutto l’arco della vita; 2. migliorare l’insegnamento delle lingue; 3. creare un ambiente favorevole alle lingue. In seguito, nel 2005, nel tentativo di rilanciare gli obiettivi enunciati a Lisbona, la Commissione europea presentò una nuova strategia per l’apprendimento delle lingue attraverso la Comunicazione *“Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo”*<sup>4</sup> e nel 2006, tramite la *“Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio”* del 18 dicembre, furono fissate le otto **competenze chiave**<sup>5</sup> che un sistema educativo di qualità doveva garantire ai cittadini europei, al fine di metterli nella condizione di vivere in modo attivo e responsabile in una società globalizzata e multiculturale. Agli Stati membri veniva richiesto di sviluppare l’offerta di competenze chiave per tutti nell’ambito di specifiche strategie di apprendimento permanente, assicurando, tra l’altro, che l’istruzione e la formazione iniziale potessero offrire ai giovani gli strumenti per sviluppare tali

<sup>2</sup> COM(2003) 449 del 24 luglio 2003.

<sup>3</sup> Delle 47 azioni iniziali 41 sono state completate nel 2007, 5 sono da concludere entro il 2013 mentre una è stata cancellata ma ripresa in parte in altra azione.

<sup>4</sup> COM(2005) 596 del 22 novembre 2005.

<sup>5</sup> Vale la pena ricordare qui le otto competenze chiave, così come presentate nella *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2006/962/CE):

- 1) comunicazione nella madrelingua;
- 2) comunicazione nelle lingue straniere;
- 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
- 4) competenza digitale;
- 5) imparare a imparare;
- 6) competenze sociali e civiche;
- 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- 8) consapevolezza ed espressione culturale.

competenze in modo da poter affrontare la vita adulta e per ulteriori occasioni di apprendimento, vita lavorativa inclusa.

Tra le otto competenze chiave figurano, nelle prime due posizioni, la *comunicazione in lingua madre* e la *comunicazione nelle lingue straniere* ed è fondamentale sottolineare come tutte le competenze chiave siano considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza. Specificatamente per quanto concerne la seconda competenza chiave la Raccomandazione fornisce dapprima una definizione: *“essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la **comprensione interculturale**. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi”*. A seguire si evidenzia che conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza presuppongono: *“la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. È importante anche la conoscenza delle **convenzioni sociali**, dell'**aspetto culturale** e della **variabilità dei linguaggi**”*. Inoltre si sottolinea come le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistano: *“nella capacità di comprendere messaggi, di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali”*. Infine si rileva come le persone debbano *“essere anche in grado di usare adeguatamente i sussidi e di imparare le lingue anche in modo informale nel contesto dell'apprendimento permanente”*. In sintesi è possibile asserire che un atteggiamento positivo comporta *“l'apprezzamento della **diversità culturale** nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la **comunicazione interculturale**”*.

Nel gennaio 2007 il Commissario Leonard Orban fu incaricato di dare nuovo impulso al multilinguismo all'interno degli Stati membri, prestando particolare attenzione al settore delle lingue nelle imprese, anche in prospettiva dell'Anno europeo del dialogo interculturale (2008).

Tra il settembre ed il novembre 2007 si svolse una consultazione pubblica, promossa dalla Commissione europea, al fine di conoscere le opinioni dei cittadini europei rispetto alla politica linguistica. Le risultanze di tale ricerca confluirono in una nuova Comunicazione che fu pubblicata nel settembre 2008 e che si intitolava: *“Il multilinguismo: una risorsa per l'Europa e un impegno comune”*<sup>6</sup>. La diffusione delle lingue diveniva così un compito condiviso ed ineluttabile degli Stati europei al fine di migliorare le opportunità di vita dei cittadini, facilitando l'accesso a servizi e garantendo diritti, aumentando

<sup>6</sup> COM(2008) 566 del 18 settembre 2008.

altresì la mobilità grazie a un miglior dialogo interculturale. In particolare nel testo della Comunicazione si ribadisce, tra l'altro, come *“la diversità linguistica dell'Europa costituisca una risorsa culturale di grande importanza e che sarebbe errato se l'Unione europea si limitasse a una sola lingua principale”* e si fa riferimento all' *“importanza di promuovere e sostenere lo sviluppo di strategie e modelli pedagogici innovativi per l'insegnamento delle lingue, al fine di promuovere l'acquisizione delle competenze linguistiche e di sviluppare la sensibilizzazione e la motivazione dei cittadini”*.

Gli Stati europei devono quindi rendere edotti i propri cittadini del valore e delle opportunità della diversità linguistica presente nell'Unione Europea nonché devono favorire l'eliminazione delle barriere che impediscono il dialogo interculturale.

Con riferimento invece all'apprendimento permanente, la Comunicazione sottolinea che gli studenti del sistema di istruzione e formazione professionale dovrebbero *“poter accedere a corsi di lingue di orientamento pratico, adattati alla loro professione e rilevanti per il loro futuro impiego”*.

Con la *“Strategia Europa 2020”*, adottata dall'Unione Europea in occasione del Consiglio dei capi di Stato e di governo del 17 giugno 2010, l'attenzione si spostò sull'apprendimento informale, su mercati del lavoro inclusivi, su una partecipazione attiva alla società, sulla diffusione capillare delle borse europee di mobilità e infine sulle capacità imprenditoriali dei giovani, con lo scopo ultimo di trasformare, nel prossimo decennio, l'Unione Europea in un'economia *“intelligente, sostenibile e inclusiva”*. In particolare nelle *“Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia Europa 2020”*<sup>7</sup> si auspicava di aumentare per i giovani *“le possibilità di svolgere attività volontarie e un lavoro autonomo e di lavorare e studiare all'estero”*.

### 1.3 Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas)

Come possiamo leggere nel brano riportato, il QCER (MCER) è un documento indispensabile per un docente di lingua straniera. È il punto di partenza per redigere una programmazione, la fonte cui attingere per la valutazione e l'autovalutazione del processo di apprendimento. È una base comune in tutta Europa per uniformare i criteri che fissano le fasi dell'apprendimento delle lingue e superare i sistemi nazionali, senza intaccarne la diversità dettata da particolari contesti sociali. Siamo convinti che tutti i docenti o aspiranti tali ne abbiano sentito parlare e che abbiano avuto l'occasione di usarlo, almeno in parte, in qualche loro esperienza di docenza. Tuttavia, data la sua importanza, vogliamo dedicare ad esso ampio spazio per metterne in risalto le finalità e la struttura, per capirne a fondo la potenzialità e la capacità di incidere nell'apprendimento

<sup>7</sup> (2011/C 70/01) del 4 marzo 2011.



di una lingua e nella conseguente acquisizione di competenza linguistica a fini comunicativi in contesti sociali che prevedono l'interazione di persone di varie nazionalità e appartenenti a diversi gruppi sociali.

.....

El Marco de referencia europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Se pretende que el Marco de referencia venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. El Marco proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que estos satisfagan las necesidades de sus alumnos.

(¿Qué es el Marco de referencia? 1.1.)<sup>8</sup>

.....

### 1.3.1 Finalità del QCER

Il Consiglio d'Europa ha voluto mettere a disposizione di tutti gli apprendenti sia in fase di educazione formale (giovani frequentanti regolari corsi di studi) sia su base informale o individuale (ambiente di lavoro, educazione permanente) uno strumento che facilitasse il percorso di apprendimento delle lingue straniere in vista di una crescente mobilità internazionale (per motivi personali, di lavoro, di intrattenimento, di studio) riguardante gruppi differenti per età ed educazione. Come in una catena composta da anelli strettamente collegati gli uni agli altri, la mobilità richiede la capacità di usare la lingua per comunicare con partner stranieri in trattative di lavoro o per lavorare in gruppi internazionali, intrattenere rapporti interpersonali con persone con cui si condividono momenti di vita (vicini di casa, colleghi, studenti di altre nazionalità). Per coltivare buoni rapporti sociali in ambiti internazionali occorre acquisire coscienza della propria identità e delle diverse culture con cui si viene in contatto. Per la reciproca conoscenza del proprio mondo e di quello dell'altro, è d'obbligo avere accesso ad informazioni ed essere aperti a scambi di vedute con le persone che si incontrano. È un mondo che si allarga sempre

---

<sup>8</sup> Il testo completo del QCER (MCER) è reperibile al seguente indirizzo: [http://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/aprender\\_espanol/documentos\\_europeos.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/documentos_europeos.htm). Si consiglia di stamparne una copia, sebbene sia un documento di grandi dimensioni. Nella versione online è possibile inserire segnalibri e riferimenti a parti che interessano.

più e allo stesso tempo ingloba esperienze e valori culturali che collocano l'individuo in una dimensione sovranazionale ampliandone gli orizzonti.

Un'osservazione va fatta a proposito della mobilità: poiché essa non interessa due Paesi biunivocamente, ma spazia in tutti i Paesi europei, il QCER sollecita l'apprendente a sviluppare un atteggiamento "plurilinguistico". La differenza fra "multilinguismo" e "plurilinguismo" è esplicitata con estrema chiarezza già nel capitolo 1 del QCER: *"El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (...)"*<sup>9</sup>. L'invito rivolto a chi intraprende lo studio di lingue straniere non è quello di apprendere semplicemente più lingue, ma di saperle usare e, contemporaneamente, di tenerle separate. Per essere più chiari, la finalità non è che le persone apprendano più di una lingua per parlare, ad esempio, l'inglese con un inglese, il tedesco in Germania, il danese con un danese. Lo studio di più lingue (si raccomanda almeno due, oltre alla lingua madre) deve far acquisire una mentalità plurilingue, cioè la capacità di gestire la propria competenza comunicativa in situazioni in cui più lingue interagiscono. Così una persona riesce a passare da una lingua all'altra in modo naturale o a esprimere alcuni concetti in una lingua o in un'altra perché in quella lingua esiste un'espressione più efficace per rendere quell'idea, oppure usa un lessico "universale" perché suppone che così facendo ogni interlocutore possa capire. Il QCER non si ferma solo a considerare gli aspetti linguistici, ma sottolinea l'importanza di altri linguaggi e aspetti paralinguistici, che spesso suppliscono a carenze linguistiche. Al concetto di "plurilinguismo" si affianca anche il concetto di "pluriculturalismo". La comunicazione passa anche attraverso il linguaggio dei segni, del corpo, il tono di voce, la mimica, le espressioni facciali, la prossemica ma, sfortunatamente, essi non hanno lo stesso significato e non sono interpretati ovunque nello stesso modo. La tendenza al contatto fisico spontaneo dei popoli mediterranei cozza con i codici di distanza dei Paesi del nord. Di questo occorre tener conto: un comportamento sanzionabile in una cultura è di gran lunga più rilevante di un errore di sintassi o lessicale.

<sup>9</sup> Cfr. *Common European Framework 1.3*, "What is plurilingualism?", versione in lingua spagnola.

### 1.3.2 Caratteristiche generali del QCER

Il QCER si propone come un documento altamente *innovativo*: prima della sua pubblicazione non si conosceva uno strumento che fosse una *piattaforma comune* di riferimento riconosciuta ed adottata in tutti i Paesi europei, che stabilisse criteri così chiaramente esplicitati da non dare adito ad interpretazioni divergenti. Si pensi a quante volte individui, interpellati sulla propria conoscenza linguistica, hanno dichiarato di avere una conoscenza “scolastica”. Come interpretare tale aggettivo? Se la lingua è stata studiata a scuola, per un minimo di tre-cinque anni, come disciplina d’esame, “scolastica” dovrebbe avere un valore positivo. Al contrario è sempre stata usata come eufemismo per “scarsa”. Chi ha una grande autostima o chi è superficiale risponde “buona” se non “ottima”, chi è meno presuntuoso, si pone con un atteggiamento più umile e modesto e ammette un timido “abbastanza”. In realtà nessuno di questi aggettivi può essere affidabile e se, ipoteticamente, un datore di lavoro dovesse scegliere un candidato, non potrebbe usare queste definizioni come criteri per indirizzare la sua scelta. Nel Quadro, la distinzione in livelli descritti in modo chiaro e valido ovunque (meglio se accompagnati da adeguata certificazione) rende univoca la dichiarazione. Il candidato ungherese e il candidato portoghese che posseggono una competenza linguistico-comunicativa di livello B1 sono potenzialmente equiparabili e se fanno una dichiarazione non corrispondente al vero si pongono immediatamente in cattiva luce perché dimostrano o di non conoscere il significato della loro affermazione o di non rendersi conto del significato dei descrittori.

Questo semplice esempio mette in evidenza quanto la ricerca di uniformità sia importante per dare a tutti i cittadini europei pari opportunità.

Il lettore si sarà certo reso conto che una operazione del genere richiede una grande attenzione nella definizione dei descrittori, per raggiungere il massimo grado di *trasparenza*. Quando si fa riferimento al QCER e a tutti gli strumenti che lo integrano (es. Passaporto Europeo delle Lingue, Portfolio Europeo) si usa lo stesso linguaggio per definizioni, indicatori, livelli e non è ammesso il ricorso neppure a sinonimi. Le traduzioni nelle diverse lingue parlate in Europa sono accurate e ciò è verificabile confrontando due versioni (se si suppone che tutti debbano conoscere due o almeno una lingua, l’operazione non dovrebbe costituire un problema). Il linguaggio usato è preciso e puntuale, ma allo stesso tempo, immediato, semplice e di facile comprensione per chiunque. Il concetto di trasparenza si estende anche al fatto che l’apprendente deve essere messo al corrente dei principi che sono il presupposto del suo processo di apprendimento e degli strumenti di cui ci si avvale nelle varie fasi che vanno dalla definizione del livello di partenza fino al raggiungimento dell’obiettivo finale. Deve conoscere il significato di obiettivo e di “lavorare per obiettivi”, deve sapere come si misura il raggiungimento di un obiettivo o le ragioni per cui non è stato conseguito. Non può ignorare la competenza richiesta per ogni livello né come si declina una competenza in varie abilità e conoscenze. In un contesto formale è diritto dell’apprendente conoscere tutto quanto viene mes-

so in atto dal docente per soddisfare le sue esigenze di formazione. Questo è parte fondamentale del “contratto formativo” che il docente e lo studente sono tenuti a negoziare all’inizio del percorso di formazione. Se ciò vale nell’ambito di un contesto scolastico, è ancora più necessario in caso di un percorso di studi non formale o in caso di autoapprendimento, in cui l’apprendente agisce da solo senza il supporto di un docente; in tal caso egli ha bisogno di disporre di strumenti adeguati per monitorare i suoi progressi. Strettamente legata alla trasparenza è la riflessione che gli estensori del QCER hanno fatto sul concetto di sapere. Fin dal momento in cui il Consiglio d’Europa cominciò ad elaborare le strategie per promuovere l’apprendimento delle lingue per tutto l’arco della vita, prima con la definizione e descrizione del “Livello soglia”<sup>10</sup> nel 1975, risultato di un progetto per attestare la padronanza di una lingua almeno per sopperire alle necessità di base in un Paese straniero, suddiviso in “nozioni” da sapere per esprimere “funzioni comunicative”, poi con la stesura del QCER un decennio dopo, qualsiasi insegnamento si prefiggeva lo scopo di trasmettere il “sapere”. L’apprendente doveva dimostrare di “conoscere” una serie di argomenti relativi ad una disciplina.

Quando si cominciò a mettere in discussione quello che fu chiamato in tono dispregiativo “nozionismo”, alcuni si limitarono a vituperare “la nozione”, senza per altro sostituirla con qualcosa di più efficace, con il risultato di avere notevolmente abbassato il livello culturale delle giovani generazioni. Altri, più saggiamente, non cancellarono la “nozione”, il “sapere”, che è essenziale, ma riconobbero che una conoscenza “teorica” doveva essere integrata da altri “sapere” che tramutavano qualcosa di potenziale in abilità reali e l’abbinamento di conoscenza e abilità produceva quello di cui una società avanzata necessita: la competenza. Di conseguenza si cominciò a diffondere l’idea, ormai riconosciuta universalmente, che il processo di apprendimento implica l’amalgamarsi continuo di *sapere* (conoscenze, generali e specifiche) + *saper fare* (abilità) per giungere alla *competenza* (somma di conoscenza e abilità che si manifesta in azioni adeguate allo scopo; nel nostro caso si parla di *competenza linguistica*, *competenza sociolinguistica* e *competenza pragmatica*)<sup>11</sup>.

Trattandosi di comunicazione ed interazione con interlocutori appartenenti ad altre culture, nell’apprendimento entrano in gioco altre abilità trasversali,

<sup>10</sup> Per un breve excursus dal “Threshold Level” al *Common European Framework* si consulti il sito: [http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/dnr\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/dnr_EN.asp), scorrere la home page fino alla voce *Spanish*.

<sup>11</sup> Le tre competenze sono descritte in modo dettagliato nel capitolo 5 del Quadro e precisamente:

- dal 5.2.1 al 5.2.1.6: tutto ciò che riguarda la competenza linguistica nei suoi aspetti (lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ortografica e ortoepica);
- dal 5.2.2 al 5.2.2.5: trattazione completa del significato di competenza sociolinguistica (scelta degli indicatori di cortesia, modi per salutare, esclamazioni, registri di formalità, uso di espressioni proverbiali, gergali, dialettali, colloquiali, familiari);
- dal 5.2.3 al 5.2.3.1: descrizione degli aspetti della competenza pragmatica (organizzazione generale del discorso, coesione e coerenza logica, modalità di organizzazione per compiti specifici come descrivere, narrare, argomentare...).

altri “saperi”. Primo fra tutti il “*saper essere*” che viene descritto come l’insieme dei “*fattori individuali connessi con la personalità di un parlante, caratterizzati da atteggiamenti, motivazioni, valori, sentimenti ideologici, stili cognitivi e legati alla personalità che contribuiscono a formare una identità individuale*”<sup>12</sup>. Il lettore si renderà certamente conto dell’importanza, nell’intrecciare relazioni interpersonali, di fattori che disegnano l’immagine di sé, il modo di presentarsi di una persona quali la disponibilità e l’apertura verso gli altri e le loro culture, l’interesse e l’entusiasmo per nuove esperienze, la loquacità o la silenziosità, essere proattivo o reattivo, il possesso di valori etici e morali ecc., indispensabili per creare o meno legami di amicizia, affetto, collaborazione.

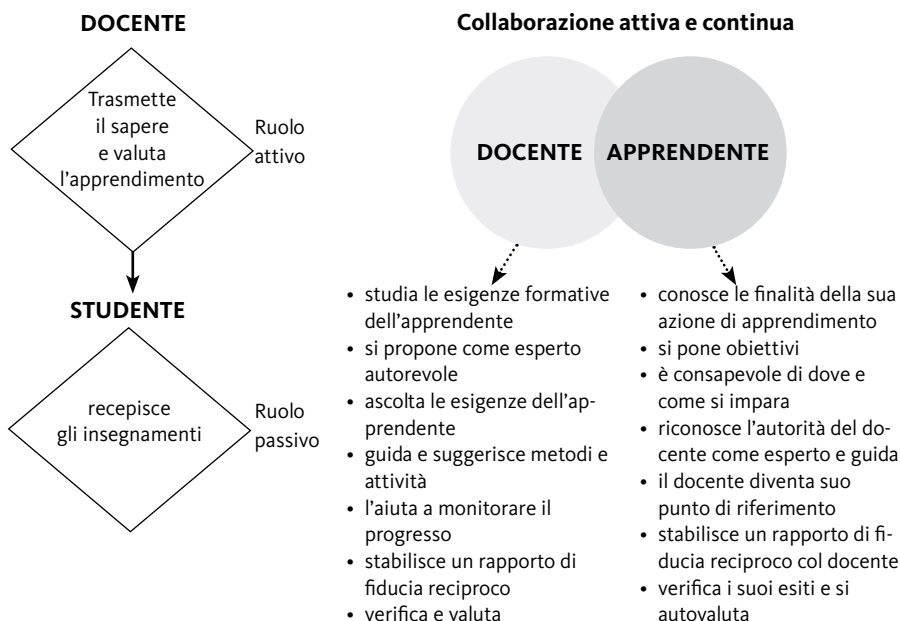
Un ultimo “sapere” definito “trasversale” perché entra in gioco nel processo di apprendimento generale, comune a tutte le discipline e ai fini dell’acquisizione di ogni tipo di competenza è il “*saper imparare*”, che parte dalla capacità di osservare, analizzare, valutare ed imitare, di seguire direttive e linee guida per giungere ad una partecipazione a nuove esperienze (nel nostro caso linguistiche) in modo sempre più autonomo e pertinente alla situazione, al contesto e agli individui coinvolti.

È un sapere molto difficile da acquisire, perché spesso l’apprendente rifiuta l’idea che per imparare deve modificare alcune sue abitudini e atteggiamenti, non accetta la consapevolezza delle sue carenze, non ammette o cerca di nascondere l’errore, tende ad incolpare gli altri per i suoi insuccessi. Il Quadro propone soluzioni alternative. Innanzitutto valorizza ciò che di positivo già esiste nell’apprendente, il suo sapere e saper fare, le sue potenzialità, presenta l’errore non come “colpa” di cui vergognarsi, ma come punto di partenza per rimuovere gli ostacoli che rallentano il suo apprendimento, offre una rosa di abilità di studio (non c’è un solo metodo, ma ognuno può trovare il suo o ricorrere a più metodi, che meglio si addicono alla sua personalità e alle sue esigenze formative in un determinato momento), fa capire che si impara ovunque (non solo a scuola) e da tutti (non solo dal docente, ma anche dai compagni o, per esempio, da persone che si stimano), gli offre strumenti per verificare e valutare il proprio percorso.

La struttura e l’organizzazione del QCER, ben evidenziate da quanto detto, capovolgono l’ottica da cui si è sempre considerata la vita della scuola: in passato l’attività didattica poneva al centro il ruolo attivo del docente e l’insegnamento che ricadeva direttamente sullo studente, il cui ruolo passivo era quello del “ricevente”. Ora al centro c’è lo studente e il suo processo di apprendimento. La didattica è costruita a partire dall’analisi dei bisogni formativi dello studente, che ora diventa “apprendente”, e sulla base del percorso formativo già compiuto, delle esperienze pregresse, delle eventuali certificazioni conseguite, del suo stile di apprendimento e molti altri fattori, come esemplificato dal seguente grafico:

---

<sup>12</sup> Cfr. 5.1.3 del QCER.



Dall'esigenza di impostare la didattica in funzione del soddisfacimento dei bisogni formativi dell'apprendente scaturisce un'ultima considerazione fondamentale per capire la natura del QCER. A prima vista la centralità dello studente è in contrasto con le "regole" contenute nel QCER. È un equivoco da chiarire in partenza. Il documento **non** è prescrittivo in senso stretto, non impone regole rigide, ferree che tutti i docenti devono seguire. Da questo malinteso nasce la diffidenza dei docenti ad adottarlo come "bibbia" per lo svolgimento della loro professione. Le critiche muovono proprio dalla sua vastità, dal minuzioso entrare in ogni dettaglio. Non è stato trascurato alcun minimo aspetto che possa in qualche modo entrare in gioco nell'apprendimento della lingua, quindi è legittima la riserva sulla sua effettiva utilità nell'attività didattica, che impone limiti temporali e contenutistici. Per fugare tali dubbi, gli estensori del QCER hanno elencato, fin dall'inizio, le sue caratteristiche di strumento.

**Marco de referencia europeo<sup>13</sup>.*****integrador, transparente y coherente***

El término “integrador” se refiere a que el Marco de referencia debe intentar especificar una serie de conocimientos, destrezas, así como el uso de la lengua de una forma tan amplia como sea posible (sin intentar, naturalmente, predecir a priori todos los posibles usos de la lengua en todas las situaciones, lo que es una tarea imposible), y a que todos los usuarios puedan describir sus objetivos, etc. tomándolo como referencia. El Marco de referencia debe diferenciar las distintas dimensiones en que se describe el dominio de la lengua y proporcionar una serie de puntos de referencia (niveles o escalones) con los que medir el progreso del aprendizaje. Hay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.).

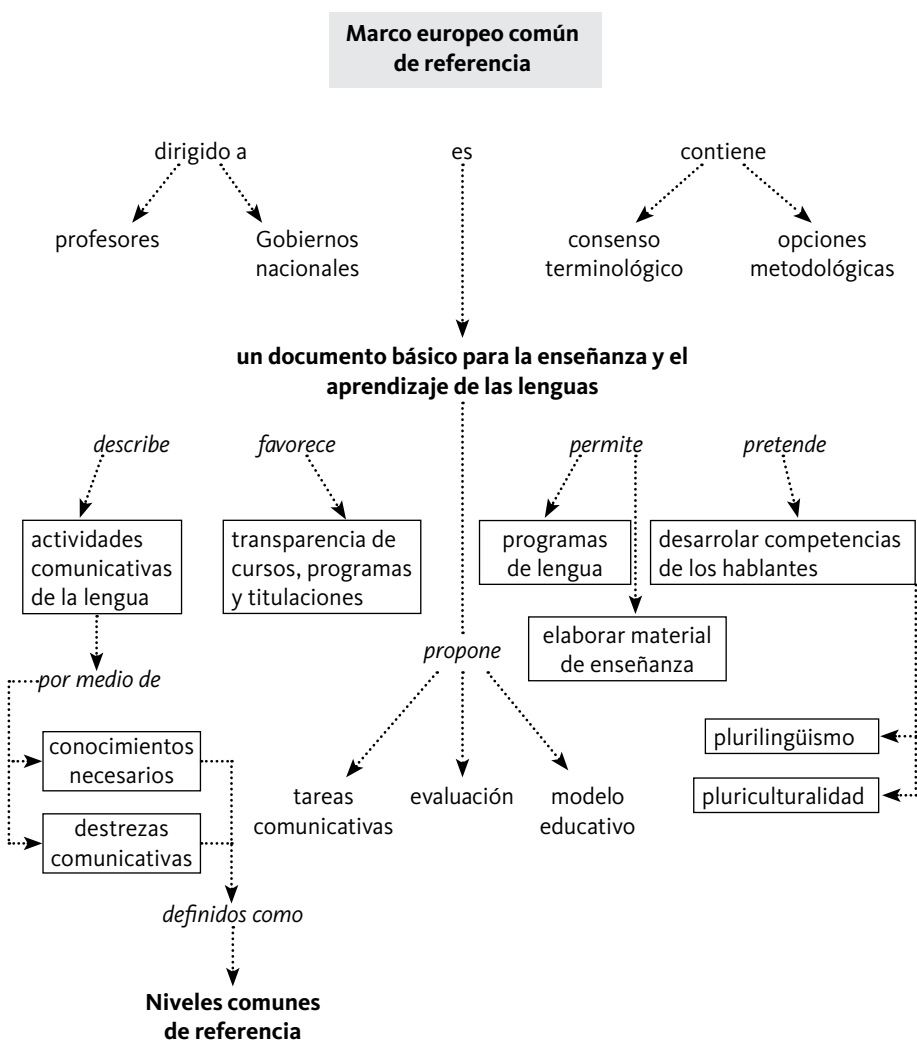
El término “transparente” se refiere a que la información tiene que ser formulada explícitamente y con claridad, de modo que sea asequible y fácil de entender por los usuarios.

El término “coherente” se refiere a que la descripción está libre de contradicciones internas. Con respecto a los sistemas educativos, la coherencia requiere que haya una relación armónica entre sus componentes:

- La identificación de las necesidades
- La determinación de los objetivos
- La definición de los contenidos
- La selección o creación del material
- El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados
- La evaluación, los exámenes y las calificaciones

- De finalidad múltiple: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas.
- Flexible: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas.
- Abierto: apto para poder ser ampliado y mejorado.
- Dinámico: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso.
- Fácil de usar: presentado de forma que pueda ser comprendido y utilizado con facilidad por parte de aquellos a los que se dirige.
- No dogmático: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí

<sup>13</sup> Cfr. 1.6 del QCER.



Ogni utente è libero di adattare il QCER alle proprie esigenze, di concentrarsi sugli aspetti che più si addicono alle motivazioni per cui si studia la lingua (comunicazione di base, uso indipendente della lingua, conoscenza avanzata), di focalizzarsi su una o più abilità. La sua corposità dipende proprio dalla volontà di non trascurare alcun particolare in modo che chiunque e per qualunque scopo lo consulti vi trovi una risposta alle sue necessità.





La collana è rivolta a quanti desiderano acquisire l'**abilitazione all'insegnamento** nelle scuole e che devono pertanto superare gli esami di ammissione previsti dalla normativa sulla formazione del personale docente.

## Spagnolo

### manuale per prove scritte e orali

Il testo punta ad una trattazione rigorosa ma essenziale, funzionale ad una **rapida revisione** delle conoscenze pregresse e può essere utilmente affiancato dagli eserciziari della stessa collana.

La **prima parte** del testo è dedicata agli **aspetti normativi e ordinamentali** correlati all'insegnamento della lingua: mette a fuoco le proposte europee nell'ultimo decennio e la loro attuazione nel nostro paese. La **seconda parte** del manuale entra nel vivo della didattica della lingua straniera, presenta elementi di **linguistica e glottodidattica**, fornisce spunti sull'insegnamento della **civiltà** e richiamando gli obiettivi di apprendimento relativi alla cultura, si discute del rapporto fra lingua e civiltà con esempi di **unità di apprendimento**. La **terza parte** offre la ricostruzione, **in lingua spagnola**, dei tratti salienti del **contesto storico, sociale e culturale** in cui emergono le tematiche e gli autori della **letteratura spagnola**, a partire dalle origini sino all'età contemporanea.

Infine la quarta parte è dedicata alle **competenze linguistiche** e contiene gli elementi di base della **grammatica spagnola**.

Il volume è completato da un **software di simulazione** mediante cui effettuare infinite esercitazioni di verifica delle conoscenze acquisite.

Per completare la preparazione:



**Competenze linguistiche e comprensione testi**

ISBN 9788865841549



**Spagnolo - esercizi commentati**

ISBN 9788865843727



sfoglia le demo su [edises.it](http://edises.it)

Per essere sempre aggiornato seguici su Facebook 

[facebook.com/iltirocinioformativoattivo](https://facebook.com/iltirocinioformativoattivo)

Clicca su mi piace  per ricevere gli aggiornamenti.



[www.edises.it](http://www.edises.it)  
[info@edises.it](mailto:info@edises.it)



€ 36,00

