

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA  
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI**

**CORSO DI LAUREA IN LINGUE E COMUNICAZIONE PER L'IMPRESA E IL TURISMO**

**ANNO ACCADEMICO 2020/2021**

**TESI DI LAUREA  
LINGUAGGIO E MUSICA: UNA RISORSA PER  
L'APPRENDIMENTO DELLE LS**

**DOCENTE 1° relatore**

Prof. Gianmario Raimondi

**STUDENTE**

Matricola 18 E02 678

Sara Eynard

# INDICE

PREMESSA.....	3
CAPITOLO 1: Glottodidattica e musica: lineamenti teorici.....	5
1.1 Approcci e metodi della glottodidattica.....	5
1.2 Il ruolo della musica nella glottodidattica .....	8
CAPITOLO 2: Glottodidattica e musica: le prassi didattiche .....	11
2.1 Caso di studio n°1: Primon 2009 .....	13
2.2 Caso di studio n°2: Mozzi 2017.....	16
2.3 Caso di studio n°3: Salcedo 2010 .....	19
2.4 Caso di studio n°4: Arleo 2000.....	23
2.5 Caso di studio n°5: Compagno, Di Gesù 2005.....	26
2.6 Caso di studio n°6: Vendrame 2009 .....	30
CONCLUSIONI.....	33
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA .....	35

## Premessa

Questo lavoro di tesi, cui ho dato il titolo *Linguaggio e musica: una risorsa per l'apprendimento delle LS*, mira a dimostrare se e per quali ragioni la musica, e la canzone nello specifico, possono essere efficacemente sfruttate per facilitare il processo di acquisizione e consolidamento di una L2.

La musica ci circonda in molti contesti della nostra vita quotidiana ed è diventato sempre più frequente imbattersi in canzoni cantate in una lingua diversa dalla nostra lingua materna. Dopo il primo ascolto capita spesso che queste canzoni ci rimangano in testa (il cosiddetto "*song-stuck-in-my-head*" phenomenon) e che ci venga il desiderio di impararne il testo per poterle cantare.

Questo fenomeno, che io stessa ho sperimentato più volte, mi ha portato a riflettere se ci fossero i presupposti perché una canzone e il suo testo potessero rappresentare una risorsa non tradizionale per l'apprendimento di una lingua, al punto da costituire un supporto didattico per l'utilizzo nelle classi di lingua straniera.

L'interconnessione tra linguaggio verbale e musicale è stato in effetti l'oggetto di numerosi studi di glottodidattica, che sono arrivati a dimostrare come diversi elementi dello strumento "musica" facilitino l'acquisizione di una lingua straniera in classe. Questo elaborato si propone quindi di raccogliere le basi teoriche e alcune testimonianze pratiche, che aiutino a comprendere i motivi di quanto dichiarato.

Nel primo capitolo, si parte da un'analisi teorica degli approcci e dei metodi della glottodidattica, di sviluppo più o meno recente, che hanno tuttora un'incidenza sulle tecniche di insegnamento delle LS. Tali metodi e approcci sono presentati seguendo un criterio di carattere cronologico, al fine di evidenziare le principali tendenze della loro evoluzione nel tempo. In particolare, viene posto l'accento sul graduale passaggio da metodi deduttivi a metodi induttivi e lo spostamento del focus dalla lingua nei suoi elementi strutturali (oggetto dell'apprendimento) al discente (soggetto dell'apprendimento). Una volta ottenuta una panoramica degli approcci e metodi e

del loro sviluppo nel tempo, l'attenzione si sposta sulla risorsa musica nel contesto della glottodidattica, esplorando nel dettaglio le ragioni per cui diversi studiosi e glottodidatti si sentono di consigliarne l'utilizzo nelle classi di lingua straniera.

Nel secondo capitolo, con la presentazione di alcuni studi svolti all'interno di diversi contesti di apprendimento (scuola primaria, secondaria e universitaria...) ho voluto, in seguito, portare alcune dimostrazioni pratiche dello sfruttamento degli elementi della risorsa musica funzionali all'apprendimento delle LS, per osservarne e commentarne i risultati.

# 1. Glottodidattica e musica: lineamenti teorici

La *glottodidattica* è la disciplina entro cui questo lavoro ha cercato di svilupparsi. Secondo la definizione presentata nel *Nozionario* di glottodidattica del *Laboratorio per la formazione e la ricerca in Italiano Lingua Straniera (ITALS)*, la glottodidattica, considerata fino agli anni Sessanta una sorta di linguistica applicata, è stata successivamente oggetto di una critica epistemologica fondamentale (ITALS, *Nozionario*):

Si è obiettato che la linguistica è una scienza finalizzata alla conoscenza, come la biologia o la chimica, mentre la glottodidattica è finalizzata alla soluzione di un problema (l'acquisizione della lingua), come la medicina, che vuole risolvere problemi di natura biologica attraverso farmaci di natura chimica.

Come è il medico che decide quali implicazioni trarre, per risolvere i suoi problemi, dalla biologia e dalla chimica, così è il glottodidatta che decide quali implicazioni trarre dalle scienze del linguaggio, dall'antropologia, dalle scienze psicologiche, dalle teorie pedagogiche.

La glottodidattica, dunque, consiste in una scienza pratica ed interdisciplinare, che trova applicazione mediante diversi approcci e relativi metodi. Gli approcci trattati in questo elaborato sono: approccio formalistico, approccio diretto, approccio strutturalistico, approccio comunicativo e approccio umanistico-affettivo.

Dalla medesima fonte, *l'approccio* viene inoltre definito come “la filosofia di fondo di un'impostazione glottodidattica” e il *metodo* come “la realizzazione di un approccio in termini di procedure didattiche e di modelli operativi”.

## 1.1 Approcci e metodi della glottodidattica

I principali approcci che si sono succeduti nella storia della glottodidattica possono essere individuati nei seguenti: [ELENCO]. Procederò ora a descriverli nell'ordine appena esposto.

L'*approccio formalistico* tratta la lingua come insieme di regole grammaticali e delle loro eccezioni, senza prestare interesse ai suoi aspetti di variabilità sociale, geografica e situazionale-contestuale. Questo approccio trova forma nel *metodo grammaticale-traduttivo*: le regole morfosintattiche e il lessico vengono appresi passando per il mezzo della lingua materna dei discenti, per poi essere utilizzati nello scritto per attività di traduzione. L'esercizio della lingua orale è quindi molto limitato, portando gli allievi ad aver difficoltà nel comprendere e parlare la L2 in situazioni concrete di conversazione. Nel caso di un approccio formalistico, si parla di metodi deduttivi, questo perché la grammatica e le regole della lingua vengono memorizzate passivamente dal discente, limitando così i processi cognitivi di scoperta e acquisizione della L2 (Laboratorio ITALS 2014).

Il principale limite riconosciuto all'approccio appena descritto è di non essere adatto all'apprendimento di lingue "vive e parlate" (Balboni 2019). La risposta è stata allora lo sviluppo di un nuovo approccio, l'*approccio diretto*, che trova applicazione in metodi di tipo induttivo e conferisce una maggiore rilevanza all'esercizio delle abilità orali (Porcelli 2013). In questo caso gli allievi apprendono per "contatto" diretto con la lingua straniera, tramite la conversazione con l'insegnante, che deve essere madrelingua, e l'utilizzo di materiali unicamente "autentici". Il *metodo diretto* si pone infatti di ricreare per la lingua straniera lo stesso processo di acquisizione della lingua materna, senza preoccuparsi degli aspetti grammaticali che vengono scoperti dagli allievi in modo induttivo (Laboratorio ITALS 2014).

Simili sono i presupposti alla base del successivo *approccio strutturalistico*. Anche in questo caso, infatti, il focus è sullo sviluppo delle abilità orali e la grammatica viene appresa in modo implicito, tramite un meccanismo di analogia e induzione (Porcelli 2013). L'approccio strutturalistico trova applicazione nel *metodo audio-orale*: l'apprendimento avviene attraverso la ripetizione imitativa di frasi e parole, che vengono presentate oralmente, e lo svolgimento di esercizi strutturali di sostituzione, espansione e trasformazione di una loro parte (*pattern drills*) (Laboratorio ITALS 2014). Questa ripetizione continua permette allora l'acquisizione meccanica e

l'interiorizzazione dei patterns della lingua oggetto dell'apprendimento (Balboni 2019). Limite di questo approccio è però la decontestualizzazione della lingua straniera, di cui non viene presentato l'aspetto culturale (Laboratorio ITALS 2014).

Il recupero della sfera culturale e la definizione dei rapporti tra lingua e civiltà avvengono però, successivamente, con lo sviluppo dell'*approccio comunicativo* (Porcelli 2013). Propri dell'approccio comunicativo sono il *metodo situazionale* e il *metodo nozionale-funzionale*, entrambi orientati al raggiungimento della competenza comunicativa nella lingua straniera. Una caratteristica rilevante di questo approccio è la centralità dello studente, con i suoi bisogni e interessi (Balboni 2019), concetto ripreso in modo particolare dal successivo approccio umanistico-affettivo.

L'*approccio umanistico-affettivo* si concentra sul ruolo dell'emotività nell'apprendimento della lingua straniera. Questo approccio prende in considerazione come fattori determinanti dell'apprendimento tutti gli aspetti della personalità del discente, non solo quelli cognitivi, l'analisi dei suoi bisogni comunicativi, l'assenza o la limitazione di fonti di ansia e stress e la forte motivazione (Balboni 2019). A questo riguardo, è importante menzionare anche il concetto delle *intelligenze multiple* di H. Gardner. Queste sono presenti in ogni individuo, ma con dominanze diverse e ne risulta che ogni persona abbia un canale preferenziale per l'apprendimento, che può essere sfruttato per l'insegnamento linguistico (Laboratorio ITALS 2014). Nel contesto di questo elaborato risulta particolarmente interessante il concetto di "intelligenza musicale", la quale supporta attività di memorizzazione linguistica condotte con canzoni e filastrocche (Balboni 2008). Tra i metodi riconducibili a questo tipo di approccio vale la pena menzionare, per la pertinenza al tema trattato, la *Suggestopedia* di Lozanov, che individua nel sottofondo musicale uno strumento essenziale per il rilassamento e la concentrazione, favorendo l'apprendimento.

## 1.2 Il ruolo della musica nella glottodidattica

L'esposizione dei principali approcci e metodi glottodidattici in ordine cronologico permette di evidenziare alcune tendenze nella loro evoluzione nel tempo, che possono aiutare a comprendere la validità dell'utilizzo della musica come strumento didattico in questa disciplina. In particolare, si può osservare l'utilizzo sempre più comune di metodi induttivi, l'importanza attribuita all'uso di materiale autentico e alla contestualizzazione della lingua in ambito sociale e culturale, la crescita dell'interesse per lo sviluppo delle abilità orali e comunicative e il graduale spostamento del focus verso gli interessi e i bisogni del discente. Alla luce di queste considerazioni possono allora essere comprese le ragioni, esplicitate da studiosi e glottodidatti, per le quali la musica può rappresentare una risorsa efficace per l'apprendimento delle lingue straniere. Queste ragioni possono essere così riassunte in breve:

- *La canzone rappresenta materiale autentico*

Il testo e la registrazione di una canzone costituiscono "materiale autentico" in quanto sono stati creati da parlanti nativi per un pubblico di madrelingua, distinguendosi così da altri materiali concepiti nello specifico per l'uso didattico con studenti stranieri (Pasqui 2003). Il testo non è quindi modificato per facilitarne la comprensione e può presentare, spesso, termini ed espressioni appartenenti a diversi registri, modi di dire e frasi fatte o regionalismi. Questa tipologia di materiale diventa allora interessante nel passaggio da un approccio grammaticale-traduttivo ad uno di tipo comunicativo, nella misura in cui fornisce anche spunti per l'introduzione di aspetti socioculturali (Caon 2020).

- *Permette l'introduzione di elementi culturali*

La canzone è spesso anche il riflesso di una cultura e di un particolare momento storico. Questo può rappresentare uno stimolo per gli studenti ad avvicinarsi ad un contesto culturale, sociale e politico diverso dal proprio, approfondire le loro

conoscenze pregresse sul tema, acquisirne di nuove e condurre una discussione a riguardo (Caon, Lobasso 2008).

- *Favorisce la ripetizione*

Le canzoni rappresentano un buon esercizio di imitazione, in quanto il ritmo musicale facilita la corretta articolazione di specifici suoni e sequenze foniche. A differenza però di quanto accade con i tradizionali *pattern drills*, tipici dell'approccio strutturalistico, in questo caso la ripetizione risulta più naturale e interessante (Pasqui 2003). In particolare, Balboni (2008) sostiene che "la canzone è una delle poche forme in cui gli studenti accettano di compiere un esercizio che è alla base dei meccanismi di fissazione mnemonica, la ripetizione".

- *Facilita la memorizzazione*

Elementi strutturali della canzone come la presenza di rime, il ritmo e la melodia di base, facilitano la memorizzazione di vocaboli specifici, ma anche di frasi idiomatiche e strutture grammaticali (Pasqui 2003). L'insegnante può quindi sfruttare il mezzo della canzone per rafforzare strutture linguistiche già note, o per impararne di nuove in modo induttivo (Pace 2015). A contribuire al processo di memorizzazione è, inoltre, la manifestazione del *song-stuck-in-my-head-phenomenon* (SSIMHP), espressione con cui si fa riferimento alla tendenza delle canzoni a "risuonare" nella nostra testa dopo l'ascolto. Gli studenti sono così portati a ricordare spontaneamente molte delle parole associate alle canzoni che amano particolarmente e restano impresse nella loro memoria (Pasqui 2003).

- *Permette di lavorare sulla pronuncia e sulla fluency*

Come accennato in precedenza, le canzoni costituiscono uno strumento efficace per l'apprendimento della pronuncia corretta in una lingua straniera, in quanto quest'ultima viene facilitata dalla presenza di elementi ritmici (Caon, Lobasso 2008). Inoltre, va ricordato che attività quali l'esecuzione corale di un brano presentano un grande vantaggio dal punto di vista dell'esercizio della pronuncia e della *fluency* (capacità di esprimersi in una lingua con scioltezza), in quanto gli allievi si ritrovano a

dover seguire il ritmo della fonte e quindi a pronunciare la lingua con una rapidità per loro inusuale (Pasqui 2003).

- *Accresce la motivazione*

La musica ha il potere di emozionare, stimolare l'immaginazione, riportare alla mente ricordi e favorire generalmente il rilassamento e la creazione di un ambiente armonioso, privo di pressione e stress. In virtù di questo, la musica può rappresentare un forte fattore motivazionale per l'apprendimento di una lingua straniera e, come menzionato nel contesto dell'approccio umanistico-affettivo in particolare, la motivazione dello studente gioca un ruolo essenziale nel processo di apprendimento (Pace 2015). Oltre ad incontrare le passioni e interessi degli studenti, l'utilizzo della canzone in classe rappresenta un piacevole "stacco" dalla routine dei metodi di apprendimento più tradizionali e "seri". È infatti riconosciuta la rilevanza dell'aspetto ludico al fine di accrescere la motivazione negli studenti, motivo per cui vengono spesso scelte attività che contribuiscono a creare dinamiche diverse e positive di interazione tra studente-studente o insegnante-studente (Pasqui 2003).

## 2. Glottodidattica e musica: le prassi didattiche

Una volta raccolte le informazioni necessarie ad avere un quadro teorico più chiaro del ruolo che la musica e la canzone possono trovare nella disciplina della glottodidattica, ho condotto una ricerca sul tema, volta a ritrovare alcune evidenze sperimentali in letteratura che ne attestino l'utilizzo all'interno di prassi didattiche concrete.

Questa fase applicativa della ricerca si propone, quindi, di determinare se quanto riportato nel capitolo introduttivo abbia trovato applicazione nell'esperienza di docenti e ricercatori che hanno provato ad utilizzare la canzone come metodo per facilitare l'apprendimento in classi di lingue straniere, per osservarne i risultati.

La ricerca ha prodotto la raccolta di sei casi, ricavati da fonti scientifiche e fonti di prima mano, che, in ragione dell'eterogeneità delle esperienze analizzate, hanno anche permesso di fare alcune riflessioni su come questo metodo si possa adattare a soggetti e obiettivi diversi.

Secondo quanto suggerisce Rita Pasqui (2003), infatti, perché le attività risultino efficaci, è importante scegliere accuratamente le canzoni da utilizzare, tenendo conto di tre aspetti fondamentali:

1. i destinatari (la loro competenza linguistica, il loro background culturale, i loro interessi e gusti)
2. le caratteristiche intrinseche della canzone (il loro contenuto culturale, la presenza di aspetti fonetici, morfo-sintattici e lessicali di interesse o varietà sociolinguistiche)
3. gli obiettivi di apprendimento.

Per quanto riguarda la varietà nei soggetti dell'apprendimento, sono state scelte esperienze svoltesi in classi di scuole di diverso grado (una scuola primaria, licei e università), in differenti Paesi (Italia, Stati Uniti e Francia), per l'apprendimento di varie lingue (spagnolo per studenti italiani e americani, tedesco per studenti italiani e inglese per studenti francesi).

Lo stesso tipo di varietà è stato ricercato negli obiettivi prefissati dagli insegnanti o studiosi che hanno condotto le esperienze. Alcune delle attività didattiche riportate erano, infatti, principalmente incentrate sul motivare e avvicinare maggiormente gli studenti allo studio di una specifica lingua straniera, mentre altre si ponevano di evidenziare come caratteristiche intrinseche della canzone potessero aiutare l'acquisizione, anche induttiva, così come la memorizzazione di pronuncia, lessico e strutture linguistiche. In un altro caso ancora, infine, il focus è stato posto sulla possibilità di sfruttare il testo di una particolare canzone, o il background dell'artista che l'ha creata, come spunti per avvicinare gli studenti ad una cultura diversa dalla loro.

Qui di seguito una panoramica in breve dei casi di studio che sono stati selezionati e che verranno analizzati nel dettaglio nel capitolo successivo.

- *Apprendere il tedesco con i "Tokio" Hotel* (Primon 2009)

Il testo presenta delle attività didattiche nate dalle sollecitazioni degli alunni italiani di una classe prima e terza di scuola secondaria di secondo grado, a sfruttare in aula la loro curiosità per prodotti musicali tedeschi, in particolare la musica della band Tokio Hotel, per rendere più motivante l'apprendimento di questa lingua.

- *La musica e il ritmo come strumenti per l'acquisizione di una lingua straniera nella scuola primaria* (Mozzi 2017)

Nell'elaborato viene presentata un'attività didattica condotta per l'apprendimento della lingua tedesca in una classe terza di scuola primaria italiana. In particolare, viene posto l'accento su come l'apprendimento in musica contribuisca a rendere più piacevole e motivante l'apprendimento per i piccoli discenti e faciliti notevolmente per loro l'acquisizione di nuovo vocabolario.

- *The Effects Of Songs In The Foreign Language Classroom On Text Recall, Delayed Text Recall And Involuntary Mental Rehearsal* (Salcedo 2010)

Il documento riporta uno studio condotto con studenti universitari americani iscritti a corsi di spagnolo, il quale si poneva di dimostrare se la memorizzazione delle parole

in una lingua straniera venisse effettivamente facilitata attraverso un tipo di apprendimento che si serve dello strumento musica.

- *Music, Song and Foreign Language Teaching* (Arleo 2000)

L'elaborato presenta un'attività didattica a sfondo musicale adottata con alunni universitari francesi, nel contesto della classe d'inglese. In particolare, viene evidenziato quali diversi aspetti di una lingua straniera possono essere approfonditi con un apprendimento in musica, a seconda della canzone scelta a tale scopo.

- *Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni* (Compagno, Di Gesù 2005)

In questo testo viene riportato uno studio volto a provare se l'elemento musicale possa aiutare gli studenti di lingua italiana nella comprensione del testo di una canzone in lingua spagnola, di cui possiedono una conoscenza di livello principiante, sfruttando i meccanismi di intercomprensione spagnolo/italiano.

- *Imparare lo spagnolo? Cantiamoci su!* (Vendrame 2009)

Nell'articolo viene descritta un'attività proposta a studenti italiani del triennio di scuola secondaria di secondo grado per l'apprendimento della lingua spagnola. In questo caso la canzone è stata scelta perché adatta a fornire spunti per conversazioni in classe su temi sociali e culturali.

## **2.1 Caso di studio n°1: *Apprendere il tedesco con i "Tokio Hotel"* (Primon 2009)**

Un primo esempio di didattizzazione di una canzone in una classe di lingua straniera è riportato all'interno della rivista *Scuola e Lingue Moderne* (2009), nell'articolo *Apprendere il tedesco con i "Tokio Hotel"*, redatto da Mariapia Primon.

In questo testo, l'insegnante presenta alcune attività didattiche impiegate nelle sue classi per l'apprendimento della lingua tedesca, nate in seguito alle sollecitazioni degli

stessi alunni. In particolare, si specifica che le attività sono state proposte ad alunni italiani di una classe prima di scuola secondaria di secondo grado indirizzo linguistico, principianti in tedesco, ma anche in una classe terza del medesimo indirizzo. In questo elaborato, tuttavia, verrà trattata nel dettaglio solo l'esperienza registrata nella classe prima.

In questo caso, l'insegnante ha deciso di utilizzare in aula, come strumento didattico, le canzoni della famosa band tedesca Tokio Hotel, sfruttando l'interesse e la curiosità espressi dai suoi studenti per i loro prodotti musicali, con l'obiettivo di trovare una soluzione al problema della comune mancanza di motivazione all'apprendimento della lingua tedesca. Mariapia Primon riconosce tra le principali cause di questa mancanza di motivazione la diffusione di pregiudizi riguardanti la difficoltà della lingua e la limitata possibilità di contatto diretto con la lingua autentica per gli studenti italiani, rispetto ad altre lingue come l'inglese. Anche nel caso specifico dei Tokio Hotel, i quali vantano un repertorio bilingue tedesco e inglese, a beneficiare di maggiore popolarità presso il pubblico straniero sono sicuramente le versioni dei brani tradotte in lingue inglesi. Per questo può essere particolarmente interessante, in un contesto didattico, avere la possibilità di avvicinarsi al testo in lingua originale, sfruttando la già buona conoscenza del brano in una lingua di cui si ha maggiore padronanza, o con cui, generalmente, si entra in contatto più frequentemente fuori dalle pareti dell'aula.

Per la realizzazione dell'attività didattica nella classe prima, con alunni principianti assoluti in tedesco, Mariapia Primon ha chiesto agli studenti fan della band di reperire uno dei loro CD da utilizzare per ascoltare e cantare i brani tutti insieme durante le ore di lezione. In particolare, per lo svolgimento dell'esercizio descritto nell'articolo, è stata scelta la canzone *Durch den Monsun*, la cui versione inglese dal titolo *Monsoon*<sup>1</sup> vanta particolare successo e popolarità anche su scala internazionale. L'ascolto del brano ha quindi permesso agli studenti, già familiari con il testo in inglese, di avvicinarsi al testo originale tedesco, entrando

---

<sup>1</sup> Questi i link ai video delle due versioni: [https://www.youtube.com/watch?v=S\\_Sy5-sOodA](https://www.youtube.com/watch?v=S_Sy5-sOodA) (versione tedesca); [https://www.youtube.com/watch?v=Le\\_IyYLRUtQ](https://www.youtube.com/watch?v=Le_IyYLRUtQ) (versione inglese).

in contatto diretto con parole e suoni per loro nuovi. Per favorire la memorizzazione di queste nuove parole, l'insegnante ha scelto di servirsi di esercizi di completamento del testo (*cloze test*), nei quali gli allievi erano chiamati, durante l'ascolto della canzone, a dare la giusta collocazione nel testo ad una lista di vocaboli, che erano stati da questo estrapolati.

In seguito, a ogni componente della classe è stato fornito il testo completo della canzone, così da poter cantare tutti insieme. Questo tipo di attività ha consentito di lavorare sul ritmo, l'intonazione e la pronuncia di nuovi termini, perfezionata attraverso la ripetizione, e di articolare suoni con scioltezza nella lingua straniera.

Inoltre, il cantare insieme ha l'obiettivo di rendere più piacevole per gli studenti il momento dell'apprendimento. Tuttavia, Mariapia Primon sostiene che questo tipo di attività agisce sulla motivazione dei discenti in modo diverso a seconda della loro età. Nello specifico, se questa viene solitamente accolta positivamente e con entusiasmo in classi di studenti in età infantile, aumentando l'età aumenta anche la possibilità che alcuni studenti possano reagire dimostrando una certa opposizione o rifiuto verso questo tipo di proposta. In particolare, evidenzia come sentimenti di diffidenza e vergogna a riguardo siano molto forti e comuni negli studenti nell'età dell'adolescenza. Mariapia Primon ricollega però questo potenziale rifiuto alla scarsa frequenza con cui questa tipologia di attività viene praticata in classe. Di conseguenza, sostiene che se l'insegnante si impegna ad introdurre gradualmente l'attività corale nel contesto delle ore di lezione, facendone un'abitudine, gli allievi arriveranno a superare l'esitazione iniziale, e su questa prevarrà l'aspetto ludico e divertente del cantare insieme. Inoltre, aggiunge che dividere la classe in gruppi e metterli in competizione per eleggere il gruppo che canta meglio, è una soluzione che solitamente contribuisce a rendere l'attività più divertente e motivante.

In conclusione, si può dire che i risultati ottenuti dallo svolgimento dell'attività descritta siano stati piuttosto rilevanti per gli alunni principianti in tedesco, dal punto di vista dell'esposizione alla lingua autentica, non frequente per quanto riguarda la lingua tedesca e dal punto di vista dell'uso, anche se basilare, di lessico e strutture linguistiche.

Tutti gli allievi hanno infatti ascoltato e cantato ripetutamente la lingua autentica e articolato suoni in tedesco, esercitando la corretta pronuncia, ad una velocità per loro non comune, in

quanto condizionati dal seguire il ritmo della canzone. In aggiunta, il fatto di aver dato ascolto ai gusti e interessi degli studenti, nella scelta delle risorse da utilizzare, ha sicuramente influito positivamente sul fattore motivazionale, spingendo la classe ad avvicinarsi ulteriormente ad una lingua di cui viene spesso sottolineata la difficoltà e la mancanza di opportunità di contatto diretto al di fuori del contesto scolastico.

## **2.2 Caso di studio n°2: *La musica e il ritmo come strumenti per l'acquisizione di una lingua straniera nella scuola primaria (Mozzi 2017)***

La seconda esperienza è stata condotta da Federico Mozzi, insegnante di tedesco-CLIL<sup>2</sup> nella scuola primaria "F.lli Filzi" di Rovereto (IC Isera-Rovereto), nel quadro del suo anno di formazione per l'inserimento in ruolo e da lui riportata in un elaborato dal titolo *La musica e il ritmo come strumenti per l'acquisizione di una lingua straniera nella scuola primaria (2017)*.

Nell'elaborato l'insegnante esplicita le ragioni per le quali ritiene che la canzone sia un valido strumento per rendere più facile ed efficace, ma anche più piacevole e motivante, l'apprendimento a studenti di lingua straniera e a studenti di piccola età come i suoi nello specifico.

Federico Mozzi dice di cercare spesso di cantare canzoni o filastrocche insieme ai bambini delle sue classi, avendo notato che con il canto viene facilitata la corretta pronuncia di una lingua straniera eliminando significativamente gli accenti tipici della madrelingua, i testi vengono imparati con poca difficoltà e l'entusiasmo dimostrato dai bambini per questa specifica attività è sempre molto alto. Mozzi prosegue poi spiegando che questi due fattori sono in realtà collegati e che l'apprendimento dei testi

---

<sup>2</sup> Il termine CLIL è l'acronimo di *Content and Language Integrated Learning*. Si tratta di una metodologia che prevede l'insegnamento di contenuti in lingua straniera. Ciò favorisce sia l'acquisizione di contenuti disciplinari sia l'apprendimento della lingua straniera. (Miur online)

delle canzoni, e quindi di nuovi vocaboli e strutture linguistiche è favorito dal fatto che la musica tende a lasciare tracce profonde nella nostra memoria, proprio perché connessa a fattori emotivi. Effettivamente, ci risulta generalmente più semplice memorizzare i testi delle canzoni, anche quando sono in lingua straniera, rispetto ad un testo di qualunque altro genere, aiutati dalla presenza di una melodia che ci rimane molto facilmente in testa (*song-stuck-in-my-head-phenomenon*), anche quando non conosciamo interamente il significato del testo stesso.

Federico Mozzi ha quindi avuto modo di sperimentare che grazie alla melodia e al ritmo i bambini delle sue classi sono in grado di ritenere una maggiore quantità di parole, di memorizzarle più velocemente e di conservarle nella memoria profonda, a lungo termine.

Inoltre, a supporto dell'utilizzo di metodi alternativi nelle classi di lingua straniera, l'insegnante fa riferimento alla teoria delle intelligenze multiple di Gardner, menzionata in precedenza, sottolineando che gli insegnanti dovrebbero adottare approcci multipli che tengano in considerazione i vari stili di apprendimento e le varie intelligenze dei bambini, perché tutti siano in grado di dare prova delle proprie capacità. Secondo Mozzi l'intelligenza musicale viene però spesso trascurata da questo punto di vista.

A sostegno di quanto espresso, l'insegnante riporta alcune sue esperienze con questo metodo di apprendimento e, in particolare, i risultati osservati in seguito all'introduzione di una canzone dal titolo *Wir werden immer größer*<sup>3</sup> nel percorso didattico di una classe terza di scuola primaria, in cui l'insegnante ha tenuto anche corsi CLIL di geografia e scienze.

La canzone, il cui titolo può essere tradotto in *Diventiamo sempre più grandi*, presentava alcune difficoltà per i giovani apprendenti, sia dal punto di vista della pronuncia, che dal punto di vista della comprensione dei concetti narrati, in quanto fanno riferimento a temi complessi quali il fatto di crescere e diventare adulti. L'attività didattica

---

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=UwgjwO\\_Xedc](https://www.youtube.com/watch?v=UwgjwO_Xedc)

costruita intorno a questa canzone, è stata incentrata, in un primo momento, sull'acquisizione dei nuovi vocaboli e della loro corretta pronuncia, collegando a mano a mano i vari elementi del testo in melodia. Successivamente, per rendere più semplice la fase di traduzione e comprensione del testo, l'insegnante ha aiutato gli studenti a collegare i nuovi vocaboli a elementi noti del loro vissuto, e il processo è risultato così essere pressoché automatico.

Gli studenti hanno mostrato un particolare apprezzamento per la canzone che hanno imparato e cantato con entusiasmo tutti insieme nella classe di tedesco. La particolarità di questa esperienza è, però, che un risultato molto interessante, che l'insegnante ha voluto condividere, è stato registrato al di fuori delle ore di lezione di lingua straniera. Federico Mozzi riporta, infatti, come gli esercizi realizzati sulla canzone *Wir werden immer größer* siano tornati utili agli studenti durante un'ora di scienze-CLIL in lingua tedesca, sul tema del ciclo dell'acqua e dei concetti di evaporazione e condensazione. L'insegnante si è ritrovato in questo contesto a dover spiegare in tedesco che l'acqua evapora, per poi condensarsi in cielo in piccole goccioline, che diventano sempre più grandi e assieme arrivano a formare le nuvole. Per dire che le goccioline "diventavano sempre più grandi", in tedesco *werden immer größer*, gli è allora stato sufficiente pronunciare la parola *werden* e fischiare la melodia della canzone perché tutti gli studenti rispondessero in coro *immer größer*. Questo perché la melodia ha fatto riaffiorare nella memoria la prosecuzione della frase, che i bambini sono poi stati in grado di slegare dal contesto della canzone, per trasferirne il significato in un contesto completamente diverso. A riguardo, Federico Mozzi precisa che, anche a distanza di mesi, tutti gli allievi erano ancora in grado di descrivere quella precisa fase del ciclo dell'acqua senza esitazione, grazie a questo automatismo acquisito e che accade in realtà molto frequentemente di aiutare i suoi allievi nei dialoghi in lingua tedesca quando questi non ricordano una particolare parola, semplicemente fischiando il motivo di una canzone che la contiene.

In sintesi, questa esperienza ha permesso di osservare come imparare e cantare canzoni in gruppo possa contribuire significativamente a rendere più motivante e

piacevole l'apprendimento di una lingua straniera per i bambini di una classe di scuola primaria. Inoltre, si è notato che l'elemento ritmico facilita l'acquisizione di una pronuncia corretta, la memorizzazione efficace di vocaboli sconosciuti e il richiamo alla memoria di questi, anche a distanza di tempo. Il racconto dell'esperienza registrata dall'insegnante durante la lezione di scienze-CLIL è poi servito a dimostrare che le conoscenze linguistiche acquisite nella classe di lingua straniera tramite un apprendimento in musica possono essere facilmente trasferite dai discenti ad altri contesti comunicativi.

### **2.3 Caso di studio n°3: *The Effects Of Songs In The Foreign Language Classroom On Text Recall, Delayed Text Recall And Involuntary Mental Rehearsal* (Salcedo 2010)**

Il terzo caso preso in analisi è uno studio che è stato condotto nella *Southeastern Louisiana University* sull'impatto dell'elemento musicale nella memorizzazione di testi in lingua straniera. In questo caso, quindi, i progressi registrati dagli studenti in seguito allo svolgimento delle attività didattiche in classe sono stati quantificati, grazie all'utilizzo di criteri di valutazione oggettivi, così da permettere il confronto dei risultati ottenuti dai diversi gruppi coinvolti.

Lo studio, riportato da Claudia S. Salcedo in un articolo dal titolo *The Effects Of Songs In The Foreign Language Classroom On Text Recall, Delayed Text Recall And Involuntary Mental Rehearsal* (2010), ha visto la partecipazione di 94 studenti; 33 maschi e 61 femmine, di età compresa tra i 17 e i 41 anni con un'età media di 22, iscritti a classi di spagnolo di livello principiante nell'università americana.

Gli effetti dell'utilizzo della musica come risorsa per l'insegnamento delle lingue straniere sono stati esaminati in tre aree principali: la capacità degli studenti di ricordare i testi di alcune canzoni se presentati in musica o solamente recitati, il

richiamo degli stessi testi da parte degli studenti a distanza di tempo e il verificarsi della ripetizione mentale involontaria, nota anche come *din in the head*, dopo l'esposizione degli studenti ai testi cantati o solamente recitati.

Per permettere questo tipo di confronto, i partecipanti sono stati divisi in tre gruppi:

- il gruppo A, a cui sono state fornite le registrazioni di tre canzoni in lingua spagnola da ascoltare durante le ore di lezione per lo svolgimento dell'attività;
- il gruppo B, a cui sono state fornite delle registrazioni dei testi delle stesse canzoni, recitati da madrelingua senza la melodia di accompagnamento;
- il gruppo C, a cui non è stato rilasciato nessun materiale audio, in quanto è servito come gruppo di controllo.

Nello specifico, per la realizzazione dello studio, sono state scelte le canzoni *Somos Novios*<sup>4</sup> di Luis Miguel, *Usted*<sup>5</sup>, anch'essa di Luis Miguel e *Milargo*<sup>6</sup> di Gloria Estefan.

Per quanto riguarda la procedura dello studio, gli studenti hanno ascoltato le canzoni in versione originale o le registrazioni dei testi recitati durante le regolari ore di lezione, hanno potuto visionare i testi e farsi aiutare dagli insegnanti nella traduzione. Inoltre, i membri del gruppo A hanno potuto cantare le canzoni, mentre i membri del gruppo B hanno potuto recitare i testi ad alta voce. Successivamente, per testare il livello di memorizzazione dei testi, ai tre gruppi A, B e C è stato somministrato un *cloze test* per ogni canzone utilizzata durante il semestre ed è stato conteggiato, per ogni studente, il numero di elementi mancanti inseriti correttamente. Il *cloze test* è stato completato anche dai componenti del gruppo C, nonostante non avessero partecipato alla fase precedente dell'attività, al fine di individuare eventuali elementi che potevano essere semplicemente intuiti dal contesto, senza bisogno di essere stati esposti al testo completo, omettendoli dal conteggio finale dei punti.

Per testare, poi, il richiamo dei testi da parte degli studenti a distanza di tempo, che costituisce la seconda domanda di ricerca, è stato chiesto agli studenti dei diversi

---

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RdStwj-5dS4>

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=TJYLncp33EY>

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=E59nCuNI6Uo>

gruppi di completare nuovamente il *cloze test* della prima canzone dopo un intervallo di due settimane.

Infine, al termine del semestre, è stato chiesto ai partecipanti allo studio di rispondere ad alcune domande in merito al verificarsi del fenomeno del *din in the head*. Il *din*, studiato da Stephen D. Krashen (1983), è un fenomeno che si verifica dopo un periodo di contatto con una lingua straniera, in cui la nuova informazione si ripete nella memoria del parlante, senza uno sforzo intenzionale da parte sua, per stimolazione del *Language Acquisition Device* (LAD). Questa ripetizione può aiutare il ricordo e la produzione dei fonemi, parole e frasi acquisite nella lingua straniera. A questo proposito, Tim Murphey (1990) ha sostenuto che il *din* è più efficacemente innescato dalla musica, a causa della manifestazione dell'evento che definisce come *song-stuck-in-my-head-phenomenon* (SSIMHP). Questa teoria è quindi stata esplorata attraverso l'ultima domanda di ricerca.

Per quanto riguarda la prima domanda di ricerca, i risultati hanno mostrato che il gruppo A, il gruppo che ha utilizzato le canzoni, ha performato significativamente meglio del gruppo B, il gruppo che ha utilizzato le registrazioni dei testi recitati senza melodia, nei *cloze test* della prima canzone (*Somos Novios* di Luis Miguel) e della terza canzone (*Milargo* di Gloria Estefan). In merito, invece, all'attività condotta sulla seconda canzone (*Usted* di Luis Miguel), sebbene il gruppo A abbia ottenuto anche in questo caso risultati migliori del gruppo B, i punteggi sembrano non aver portato ad una differenza statisticamente significativa. L'autrice dell'articolo commenta però questi risultati sostenendo che i punteggi più bassi ottenuti dagli studenti nel *cloze test* della seconda canzone potrebbero essere dovuti alla scelta della canzone stessa. Riporta infatti che *Usted* è una ballata romantica scritta nel 1951, il cui testo presenta un vocabolario antiquato e strutture sintattiche complicate. Il testo potrebbe quindi essere stato troppo difficile da ritenere per gli studenti principianti in spagnolo, data, inoltre, la limitata lunghezza del tempo di esposizione.

Relativamente alla seconda domanda di ricerca, anche in questo caso il gruppo A ha ottenuto risultati migliori del gruppo B nel completamento del *cloze test*, somministrato

ad una distanza di tempo di due settimane. Tuttavia, viene specificato che questa differenza non ha raggiunto la significatività a livello statistico. A riguardo, l'autrice specifica che i risultati negativi potrebbero essere dovuti alla durata dell'intervallo trascorso tra la prima e la seconda somministrazione del test, non sufficiente a mostrare gli effetti significativi dell'elemento musicale per la memorizzazione a lungo termine. A sostegno di questa teoria, porta i risultati registrati da precedenti studi condotti da Bygrave (1995) e Hurwitz (1975), i quali confermerebbero che il periodo di tempo di due settimane potrebbe essere stato troppo breve. Nello studio di Bygrave, infatti, l'effetto della musica sulla ritenzione del vocabolario non è stato evidente fino al test somministrato a sette settimane di distanza.

Infine, i risultati ottenuti dal questionario incentrato sulla manifestazione del fenomeno del *din in the head* hanno mostrato una marcata differenza tra il gruppo A e il gruppo B. Gli studenti del gruppo che ha utilizzato in classe le canzoni nella loro versione originale hanno riportato un'occorrenza molto più alta del fenomeno del *din* rispetto agli studenti del gruppo che ha ascoltato una registrazione dei testi recitati senza melodia. In particolare, nel gruppo A il 66,67% degli studenti ha riferito di aver sperimentato il *din*, mentre nel gruppo B solo il 33,33% ne ha riportato la manifestazione. I componenti del gruppo A hanno inoltre commentato l'occorrenza del *song-stuck-in-my-head-phenomenon* (SSIMHP), riferendo di non aver avuto alcun controllo sulla ripetizione della canzone, che non riuscivano a togliersi dalla testa.

In definitiva, gli esiti dello studio descritto da Claudia S. Salcedo dimostrano l'efficacia dell'utilizzo della musica per la memorizzazione di vocabolario in una lingua straniera. In tutti i test realizzati, infatti, il gruppo A ha riportato risultati migliori rispetto al gruppo B. Inoltre, sebbene i risultati ottenuti da alcuni test non abbiano raggiunto la significatività a livello statistico, l'autrice dell'articolo ha fornito teorie argomentate che sembrerebbero giustificare una differenza meno marcata tra le performance dei due gruppi per quelle specifiche variabili. Lo studio ha poi evidenziato l'effettivo aumento dell'occorrenza del *din in the head* in seguito all'esposizione alla musica, collegato al verificarsi del *song-stuck-in-my-head-*

*phenomenon* (SSIMHP). Questo rappresenta un vantaggio, nella misura in cui la ripetizione involontaria influisce positivamente sulla memorizzazione di vocaboli acquisiti in una lingua straniera e delle relative pronunce corrette.

## **2.4 Caso di studio n°4: *Music, Song and Foreign Language Teaching* (Arleo 2000)**

Il quarto esempio di utilizzo della canzone nelle classi di lingua straniera è stato presentato da Andy Arleo in un articolo dal titolo *Music, Song and Foreign Language Teaching* (2000). In questo testo, l'autore descrive una sequenza di attività a sfondo musicale che ha deciso di introdurre nella classe d'inglese di alunni francesi dell'*Institut universitaire de technologie* (IUT) di Saint-Nazaire.

In particolare, il docente vuole sottolineare come una canzone, in funzione delle sue caratteristiche intrinseche, possa fornire l'opportunità di introdurre o rivedere specifici aspetti di una lingua straniera.

Andy Arleo sostiene di iniziare lo studio di una canzone in lingua straniera in classe con un'attività introduttiva di ascolto guidato. Invece di fornire direttamente agli studenti le informazioni necessarie a comprendere il contenuto e il contesto di produzione della canzone, invita i componenti della classe a reperirle in autonomia durante il primo ascolto, guidati da specifiche domande indicate dall'insegnante alla lavagna. Alcuni esempi di domande riportati sono:

- La canzone racconta una storia?
- Qual è l'umore/atmosfera/sensazione della canzone?
- Da dove viene il cantante? Ha un accento?
- Quali parole riconosci?

Questo esercizio permette di esplorare nuovo vocabolario e di introdurre eventuali elementi culturali veicolati dalla canzone, prima ancora di analizzare il testo nel dettaglio.

Successivamente, l'insegnante concentra l'attività sul testo della canzone, con un esercizio di comprensione orale dettagliata. Per illustrare questa tipologia di esercizio, l'autore utilizza, a titolo di esempio, l'attività svolta sul brano *Sitting on the Dock of the Bay*<sup>7</sup> dell'artista Otis Redding.

Per permettere, anche in questo caso, agli studenti di apprendere il più possibile in autonomia, il docente dice di essersi limitato a proiettare sulla lavagna dell'aula lo schema dei versi della prima strofa della canzone, lasciando che fosse la classe a completarlo con gli elementi corretti, una volta ripetuto l'ascolto. Lo schema proiettato dall'insegnante alla lavagna per lo svolgimento dell'esercizio presentava questo aspetto:

1. \_\_\_\_\_ ,
2. \_\_\_\_\_ .
3. \_\_\_\_\_ ,
4. \_\_\_\_\_ .

Uno studente è allora stato chiamato alla lavagna per completare l'esercizio, consultandosi con i colleghi. Questo contribuisce a creare dinamiche positive di interazione e collaborazione tra i partecipanti all'attività. Secondo l'insegnante, dopo aver ripetuto l'ascolto per due o tre volte, gli studenti sono riusciti a ricostruire quasi tutte le parole della strofa, che recita:

*Sitting in the morning sun,*

*I'll be sitting when the evening comes.*

*Watching the ships roll in,*

*Then I watch 'em roll away again.*

---

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=rTVjnBo96Ug>

Questa breve attività di ricostruzione del testo ha permesso al gruppo di rivedere o approfondire specifiche strutture della lingua.

I primi due versi, ad esempio, hanno consentito di rivedere le regole di formazione del *present continuous* (presente progressivo), utilizzato per descrivere azioni in corso nel momento della narrazione e del *future continuous*, usato per azioni che si staranno svolgendo in un determinato futuro.

La presenza nel quarto verso del termine *'em*, forma abbreviata di *them* (pronome personale complemento oggetto di terza persona plurale), ha invece fornito l'opportunità di rivedere le contrazioni, molto comuni nell'inglese parlato.

Siccome può risultare complicato e faticoso per gli studenti ripetere questo esercizio di ricostruzione dei versi per ogni strofa, l'insegnante ha poi distribuito un *cloze test* con le restanti parti del testo, in cui un solo elemento era stato eliminato da ogni verso. Relativamente a questi esercizi di recupero dei vocaboli, Andy Arleo ha specificato che alcune caratteristiche intrinseche della canzone, come la presenza di rime e le ripetizioni, rendono più semplice la comprensione di determinate parti del testo. Inoltre, aggiunge che ai fini della risoluzione dell'attività, gli studenti non esercitano solo la comprensione orale del testo, ma si ritrovano anche ad applicare le loro competenze grammaticali, semantiche e le loro conoscenze generali del contesto della canzone, nel caso in cui il solo ascolto non sia sufficiente a ricostruire l'identità di un determinato vocabolo.

L'attività si è poi conclusa con una performance corale da parte degli studenti. Come già menzionato nel contesto di altre esperienze analizzate, cantare in gruppo costituisce un esercizio piacevole e motivante di ripetizione, permette di esercitare la pronuncia corretta nella lingua straniera e di lavorare sulla scioltezza, essendo portati a seguire il ritmo della canzone. Anche in questo caso, il docente consiglia di dividere la classe in gruppi al momento di cantare, così da creare dinamiche più interessanti e stimolanti per gli studenti.

La descrizione di questa esperienza ha permesso di dimostrare che le canzoni in lingua straniera, in funzione delle loro caratteristiche intrinseche, possono adattarsi a diversi

obiettivi di apprendimento. In particolare, è stato evidenziato come possono essere utilizzate per facilitare la comprensione e la memorizzazione di vocabolario e strutture grammaticali, per introdurre argomenti a sfondo culturale e per migliorare la pronuncia e la scioltezza nella produzione orale attraverso il canto.

## **2.5 Caso di studio n°5: *Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni* (Compagno, Di Gesù 2005)**

Un quinto caso di indagine dei vantaggi dell'utilizzo della musica per l'apprendimento di una lingua straniera è stato esposto da Giuseppa Compagno e Floriana Di Gesù, in un elaborato dal titolo *Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni* (2005).

Nel testo le due autrici riportano una sperimentazione sul tema, che ha visto come soggetti due apprendenti italiani principianti in spagnolo e il cui obiettivo era di dimostrare se l'apprendimento in musica potesse facilitare l'intercomprensione spagnolo/italiano, permettendo di commettere meno errori nei processi di codifica del testo di una canzone nella lingua straniera e di ricodifica nella propria lingua. A riguardo, è stato precisato che con il termine "intercomprensione linguistica" si intende "l'apprendimento di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che facilitano la trasferibilità di conoscenze e abilità già acquisite da una lingua all'altra".

Le autrici specificano che nel caso di lingue appartenenti ad uno stesso ceppo come l'italiano e lo spagnolo, l'intercomprensione è facilitata dalle somiglianze tra le lingue, indipendentemente dal livello di competenza dell'apprendente. D'altra parte, la struttura simile delle due lingue può anche portare a cadere in errori dovuti ad una comparazione superficiale. Tra questi vengono citati gli equivoci che si possono creare nella comprensione e traduzione di falsi amici e forme idiomatiche. Se quindi

l'intercomprensione facilita la comprensione a livello passivo di una L2 sfruttando le conoscenze possedute nella L1, si rende necessaria una successiva fase di analisi contrastiva per riflettere sulle differenze tra le lingue ed evitare errori di selezione come i sopracitati nella decodifica e nuova codifica del testo nella propria lingua. Secondo Giuseppa Compagno e Floriana di Gesù, le canzoni assumono un ruolo importante in questo percorso glottodidattico a due fasi, in quanto gli elementi che costituiscono la loro struttura intrinseca, quali melodia, ritmo, metrica e distribuzione sillabica, contribuirebbero a guidare l'apprendente verso una corretta decodifica del testo in lingua straniera.

Questa è la teoria che è stata indagata attraverso la sperimentazione, i cui risultati sono stati riportati nell'elaborato.

Per lo svolgimento dell'attività è stato scelto di utilizzare il testo della canzone *Depende*<sup>8</sup> di Jarabe de Palo. Al primo dei due apprendenti coinvolti nella sperimentazione è stato messo a disposizione solo il testo scritto della canzone, mentre al secondo apprendente è stato permesso anche l'ascolto brano.

La parte iniziale di esposizione al testo è stata divisa in tre parti: lettura o ascolto globale del testo, lettura o ascolto della canzone suddivisa in parti e lettura o ascolto intensivo del brano nella sua totalità. Successivamente, è stato chiesto ai due studenti di elaborare una traduzione o una "versione in italiano intesa come ricostruzione di senso a partire dalle spie linguistiche riconosciute come simili a quelle proprie della L1". I due testi in italiano elaborati dagli apprendenti sono stati raccolti e messi a confronto nella tabella qui riportata:

---

<sup>8</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=dgf5OlcyTFY>

	Jarabe de Palo	<i>Apprendente 1</i>	<i>Apprendente 2</i>
1	Que el blanco sea blanco	Che il bianco sia bianco	Che il bianco sia bianco
2	Que el negro sea negro	Che il nero sia nero	Che il nero sia nero
3	Que uno y uno sean dos	Che uno e uno siano due	Che uno e uno facciano due
4	Como exactos son los números	Come esatti sono i numeri	Come esatti sono i numeri
5	Dipende	Dipende	Dipende
6	Que aquí estamos de prestao	Che qui <b>siamo prestati</b>	Che qui <u>noi siamo in prestito</u>
7	Quel el cielo está nublao	Che il cielo è annuvolato	Che il cielo è <u>nuvoloso</u>
8	Que uno nace y luego muere	Che uno nasce e in quel <b>luogo</b> muore	Che <u>si nasce e che si muore</u>
9	Y este cuento se ha acabao.	E se questo <b>conto</b> .....	E questo conto è .....
10	Dipende	Dipende	Dipende
11	¿De qué depende?	Da che dipende?	Da che dipende?
12	De sugún como se mire, todo depende.	Da secondo come si guarda tutto dipende	<u>A seconda di come guardi tutto dipende.</u>
13	Que bonito es el amor	Che <b>buono</b> è l'amore	E <u>bello</u> è l'amore
14	Más que nunca en primavera	<b>Mai che nulla</b> in primavera	Più che ..... in primavera
15	Que mañana sale el sol	Che domani <b>sale</b> il sole	Che <u>domani spunta il sole</u>
16	Y que estamos en Agosto	E che <b>stiamo</b> in agosto	Perché <u>siamo già in agosto</u>
17	Dipende	Dipende	Dipende
18	Que con el paso del tiempo	Che con il <b>paso</b> del tempo	E' <u>con il passar</u> del tempo
19	El vino se hace bueno	Il vino ..... buono	Che il vino <u>si fa</u> buono
20	Que to lo que sube, baja	Che ..... <b>bassa</b>	.....
21	De abajo arriba y de arriba abajo	<b>Dal basso</b> arriva e arriva <b>dal basso.</b>	.....
22	Dipende	Dipende	Dipende
23	Dipende ¿De qué depende?	Da che dipende?	Da che dipende?
24	De según como se mire, todo depende.	Da <b>segundo</b> come si guarda tutto dipende	<u>A seconda di</u> come guardi tutto dipende.
25	Que no has conocido a nadie	Che non ha conosciuto .....	Che <u>nessuno hai conosciuto</u>
26	Que te bese como yo	Che ti ..... come me	Che <u>ti baci come me</u>
27	Que no hay otro hombre en tu vida	Che non hai altro uomo nella tua vita	Che non hai un altro uomo
28	Que de ti se beneficie	Che di te <b>si beneficia</b>	Che <u>da te sia benivoluto</u>
29	Dipende	Dipende	Dipende
30	Y si quiere decir si cada vez que Abres la boca	E <b>se ami decidere di si</b> .....che apre la bocca	E <u>se ami dire di si</u> .....
31	Que te hace muy feliz	Che ti ..... felice	Che <u>ti rende più felice</u>
32	Que sea el día de tu boda	Che sia il giorno di .....	Che sia il giorno... di...
33	Dipende	Dipende	Dipende
34	Dipende ¿De qué depende ?	Da che dipende?	Da che dipende?
35	De sugún como se mire, todo depende.	Da secondo come si guarda tutto dipende	<u>A seconda di</u> come guardi tutto dipende

Figura 1. Tabella di confronto delle traduzioni di *Apprendente 1* e *Apprendente 2* (Compagno, Di Gesù 2005)

Confrontando i due testi restituiti in lingua italiana, si possono notare alcune somiglianze nella traduzione dell'apprendente 1 e dell'apprendente 2. In particolare, entrambi gli apprendenti hanno riconosciuto e ricostruito correttamente nella loro lingua l'uso del pronome relativo Che in posizione anaforica e hanno restituito in maniera appropriata i versi 1-5 e 7, sfruttando le similarità presenti tra spagnolo e italiano relativamente al vocabolario di colori e numeri, così come i versi 11-12 costruiti intorno al verbo Dipendere. In questi casi, quindi, l'efficacia della comprensione del testo in lingua spagnola e della traduzione in lingua italiana non è dipesa dall'esposizione alla musica.

Tuttavia, sono numerosi i casi in cui la traduzione dell'apprendente 2 è risultata più accurata di quella prodotta dall'apprendente 1, in modo particolare in corrispondenza di parole rientranti nella categoria dei falsi amici. Osservando nel dettaglio la traduzione dell'apprendente 1, si nota, infatti, come abbia commesso diversi errori di falsa selezione rispetto a termini quali *luego/luogo* (v.8), *cuento/conto* (v.9); *bonito/buono* (v.13), *sale/sale* (v.15), *paso/passio* (v.18); *baja/bassa* (v.20), *de abajo arriba y de arriba abajo/dal basso arriva e arriva dal basso* (v.21), *según/secondo* (v.24), a causa dell'assonanza che questi termini hanno con altri termini di significato diverso nella L1. Altri esempi simili si possono osservare nella resa dei verbi *estamos/stiamo* (v.16), *se beneficie/si beneficia* (v.28) e *si quieres decir si/se ami decidere di sì* (v.30). Confrontando la traduzione dell'apprendente 2 con quella dell'apprendente 1 in corrispondenza dei termini evidenziati, si può notare come nella maggior parte dei casi l'apprendente che ha avuto la possibilità di ascoltare la canzone non abbia commesso gli stessi errori di selezione. Inoltre, le due attrici sottolineano alcuni casi in cui l'apprendente 2, ha realizzato una traduzione *ad-sensum* guidata dal rispetto della metrica musicale. I casi in questione sono: *De según como se mire todo depende/A seconda di come guardi tutto dipende* (v.24) e *Que con el paso del tiempo/È con il passar del tempo* (v.18). In altri casi ancora, quali *Que mañana sale el sol/Che domani spunta il sole* (v.15), le due attrici attribuiscono l'efficacia della restituzione nella propria lingua ad "una selezione consapevole all'interno del registro poetico musicale".

La conclusione di Giuseppa Compagno e Floriana di Gesù è che, nonostante entrambi i testi presentino imperfezioni legate alla limitata competenza linguistica nella L2 dei due apprendenti, il processo di decodifica del testo in lingua straniera e nuova codifica nella propria lingua è risultato significativamente più efficace nel caso di un'esposizione a tale testo in musica. A riguardo, specificano che l'apprendente 2 abbia raggiunto risultati migliori proprio perché guidato dal metro musicale, dalla linea melodica e dal rapporto tra ritmo e distribuzione sillabica.

A sostegno dell'efficacia di un apprendimento in musica, le autrici menzionano inoltre che le canzoni contribuiscono in modo significativo alla memorizzazione di strutture linguistiche, a livello sintattico, lessicale e semantico.

In sintesi, i risultati della sperimentazione condotta sulla traduzione di *Depende*, hanno permesso di dimostrare come la struttura intrinseca di una canzone (melodia, ritmo, metrica e distribuzione delle sillabe) sia in grado di orientare gli apprendenti nella corretta decodifica di un testo in lingua straniera e nella sua nuova codificazione in un'altra lingua. L'apprendimento in musica aiuterebbe quindi gli apprendenti nelle fasi di comprensione, traduzione e memorizzazione dei testi in lingua straniera.

## **2.6 Caso di studio n°6: *Imparare lo spagnolo? Cantiamoci su!* (Vendrame 2009)**

L'ultima esperienza di utilizzo della canzone come risorsa di apprendimento nella classe di lingua straniera è presentata all'interno della rivista *Scuola e Lingue Moderne* (2009), nell'articolo *Imparare lo spagnolo? Cantiamoci su!* redatto da Valentina Vendrame.

In questo articolo l'autrice, docente di Lingua e Civiltà spagnola a Venezia, riporta un'attività didattica da lei costruita intorno al brano *A Dios Le Pido*<sup>9</sup> dell'artista

---

<sup>9</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=kMlaYXxLnUA>

colombiano Juanes, la quale è servita a fornire spunti per accendere conversazioni su tematiche culturali e sociali nella classe.

L'attività è stata proposta in classi del triennio della scuola di secondo grado superiore, presso un Istituto Tecnico per il Turismo a ordinamento tradizionale. In queste classi lo spagnolo è stato inserito come terza lingua obbligatoria e l'insegnante stima che il livello di padronanza della lingua posseduto dagli studenti al momento dello svolgimento dell'attività corrispondesse al livello B1-B2 del Quadro comune europeo di riferimento (QCER).

La scelta di utilizzare la canzone di Juanes nel contesto della classe di spagnolo ha permesso, in primo luogo, di testare ed ampliare le conoscenze degli studenti in merito al Paese in cui questa è stata prodotta, la Colombia. Nella prima fase dell'attività, infatti, prima ancora di procedere con l'ascolto del brano, l'insegnante ha guidato gli studenti in un brainstorming sulla Colombia, il quale è servito a delineare il contesto di creazione della canzone dal punto di vista socioculturale, completato da una sua introduzione all'artista e alla sua produzione musicale, in base a quanto emerso da tale brainstorming. Successivamente, la classe è anche stata messa alla prova in un quiz geografico sulla Colombia e sulle particolarità lessicali e fonetiche della pronuncia colombiana, che gli studenti hanno potuto ricercare nell'ascolto della canzone *A Dios Le Pido*, in quanto materiale autentico di produzione colombiana.

L'ascolto del brano di Juanes ha poi permesso un approfondimento sulla musica latinoamericana e sui ritmi che influenzano notevolmente la produzione dell'artista. Nell'articolo si specifica, infatti, che nella musica di Juanes si trovano tracce di una grande varietà di ritmi autoctoni latini, dei quali vengono citati *vallenato, ranchera, tango, bolero, salsa, guasca* e *trova cubana*. Inoltre, viene precisato che l'approfondimento sulle influenze musicali riconosciute durante l'ascolto della canzone è stato supportato da una precedente esposizione orale in lingua spagnola sul tema della musica latinoamericana, realizzata da una componente della classe.

Infine, la musica di Juanes è stata analizzata nella classe dal punto di vista delle tematiche veicolate dai suoi testi. L'attività di ascolto e comprensione della canzone *A*

*Dios Le Pido* ha stimolato conversazioni su temi quali amore, famiglia, religione e vicinanza al proprio popolo. D'altra parte, i testi delle canzoni di Juanes permettono di affrontare anche un'ampia gamma di tematiche legate all'attivismo sociale e politico. A questo proposito, partendo dalle informazioni ricavate dalla pagina web della fondazione umanitaria di Juanes *Mi Sangre*, gli studenti della classe di spagnolo sono stati in grado di condurre un dibattito semistrutturato sui temi dei cartelli della droga, delle FARC (Forze Armate Rivoluzionarie della Colombia), delle mine antiuomo e della promozione dei diritti umani e della pace nel mondo. Inoltre, la docente Valentina Vendrame specifica che con gli alunni del quarto e quinto anno di corso si è poi scelto di approfondire ulteriormente la conoscenza della letteratura colombiana e, più in generale, latinoamericana dell'attivismo sociale, attraverso la lettura di testi selezionati di Gabriel Garcia Márquez ed Eduardo Galeano sul tema.

L'esposizione di questa esperienza ha permesso di dimostrare come la canzone possa essere efficacemente sfruttata nella classe di lingua straniera, non soltanto per lavorare sulle competenze linguistiche degli studenti, ma anche per stimolare questi ultimi ad avvicinarsi a contesti culturali e sociali diversi dai propri.

## Conclusioni

Dalla ricerca condotta, che ha visto una prima fase di rassegna della letteratura sui temi dei metodi e approcci della glottodidattica e del ruolo della musica in questa disciplina ed una seconda fase di raccolta di esperienze pratiche di utilizzo di canzoni in classi di lingua straniera, è stato possibile ricavare un quadro delle ragioni che attestano l'effettiva efficacia della musica, e quindi della canzone, come risorsa per l'apprendimento delle LS.

La canzone si è rivelata una risorsa efficace nel contesto glottodidattico, in primo luogo, per il suo carattere di materiale autentico, creato da madrelingua e non modificato o semplificato a scopi didattici. Per alcuni studenti, le occasioni di contatto con la lingua straniera autentica al di fuori del contesto "serio" della lezione è limitato, come dichiarato da Primon (2009) in merito alla sua classe di studenti italiani e il contatto con la lingua tedesca, e questo può influire sulla motivazione all'apprendimento. La canzone permette però l'esposizione degli studenti alla lingua autentica, attraverso attività per loro interessanti e stimolanti.

L'utilizzo della canzone come materiale didattico agisce, infatti, positivamente sulla motivazione, fattore di cui si è attestata l'importanza nel processo di apprendimento linguistico, nel momento in cui si è iniziato a prestare sempre più attenzione ai bisogni del discente negli approcci e metodi della glottodidattica. Questo perché la musica, come menzionato in più occasioni nei casi presi in analisi, rientrando tra gli interessi della maggioranza degli studenti, rende più piacevole l'attività didattica e offre spunti per la creazione di dinamiche diverse e positive all'interno della classe, nel momento in cui ci si dedica ad esercizi più ludici e meno "seri" come il cantare in gruppo.

Cantare in classe si è rivelato un buon esercizio di ripetizione per gli studenti, in quanto un'attività per loro piacevole e motivante, diventa l'occasione di fare pratica nell'articolazione di suoni nella lingua straniera. In aggiunta, come sottolineato in particolare da Primon (2009), Mozzi (2017) e Arleo (2000), cantare una canzone in

lingua straniera permette di esercitare la pronuncia corretta, eliminando gli accenti tipici della L1 e la *fluency*, essendo portati ad articolare i suoni ad una velocità inusuale, condizionata dal ritmo della fonte.

Un altro importante aspetto emerso dalla ricerca è stato l'incidenza di elementi della struttura intrinseca della canzone, quali melodia, ritmo e metrica, sulla comprensione e memorizzazione di vocaboli e strutture linguistiche nella LS. La sperimentazione descritta da Compagno e Di Gesù (2005) e lo studio riportato da Salcedo (2010) hanno, infatti, permesso di dimostrare come la decodifica, nel primo caso, e la memorizzazione, nel secondo caso, di un testo in lingua straniera siano facilitate da un apprendimento in musica. Dall'esperienza di Mozzi (2017) si è poi appreso che l'apprendimento in musica agevola anche il richiamo alla memoria dei vocaboli acquisiti a distanza di tempo e in contesti comunicativi diversi da quello della classe di lingua straniera. Le canzoni possono quindi essere utilizzate dagli insegnanti per consolidare strutture linguistiche già affrontate a lezione o per introdurre di nuove, a seconda dei loro obiettivi specifici, come illustrato da Arleo (2000). L'utilizzo della canzone a scopi didattici permette quindi agli studenti di apprendere in buona parte in maniera induttiva e in autonomia.

Infine, è stato evidenziato, attraverso l'esperienza di Vendrame (2009) in particolare, come la canzone, in quanto materiale autentico concepito originariamente per scopi diversi da quelli didattici, non offra soltanto spunti per l'esercizio della lingua, ma spesso anche per l'introduzione di elementi socioculturali nella classe di lingua straniera.

L'eterogeneità dei casi presi in analisi ha permesso di constatare, in aggiunta, che l'apprendimento in musica di una lingua straniera può adattarsi a soggetti e obiettivi diversi.

## Bibliografia e sitografia

- Arleo, A. (2000). *Music, Song and Foreign Language Teaching*. «Cahiers de l'APLIUT» 19/4: 5-19.
- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino, UTET Università.
- Balboni, P. E. (2019). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET Università.
- Bygrave, P.L. (1995). *Development of receptive vocabulary skills through exposure to music*. «Bulletin of the Council for Research in Music Education» 127/4: 28-34.
- Caon, F./Lobasso, F. (2008). *L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero*. «Studi di Glottodidattica» 2/1: 54-69.
- Caon, F. (2020). *Didattizzare una canzone: aspetti teorici e modelli operativi*. In: Telis, M. (a cura di), *Insegnare la Civiltà italiana con la C maiuscola*, Roma, Edilingua: 80-88.
- Chiapedi, N. (2009). *Modelli linguistici descrittivi e metodi glottodidattici*. Pisa, ICoN-Italian Culture On the Net.
- Compagno, G./Di Gesù, F. (2005). *Le strategie d'intercomprensione spagnolo/italiano nell'analisi contrastiva delle canzoni*. In: Mini, L./Calvi, M. V./Cancellier, A, (a cura di), *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*, Madrid, Centro Virtual Cervantes: 131-144.
- Hurwitz, I./Wolff, R. H./Bortnick, B. D./Kokas, K. (1975). *Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children*. «Journal of Learning Difficulties» 8/3: 167-174.
- ITALS, *Approcci e metodi* = Laboratorio ITALS. *Approcci e metodi della glottodidattica*. In: *Laboratorio ITALS. Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri*, Università "Ca' Foscari" di Venezia, online <<https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>>, consultato l'ultima volta il 29 agosto 2021.

ITALS, *Nozionario* = Laboratorio ITALS. *Nozionario di glottodidattica*. In: *Laboratorio ITALS. Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri*, Università "Ca' Foscari" di Venezia, online <<https://www.italis.it/nozion/noziof.htm>>, consultato l'ultima volta il 29 agosto 2021.

Krashen, S. D. (1983). *The din in the head, input, and the language acquisition device*. «Foreign Language Annals» 16: 41-44.

Mozzi (2016/2017) = Mozzi, F. *La musica e il ritmo come strumenti per l'acquisizione di una lingua straniera nella scuola primaria*. Relazione sull'anno di formazione per l'inserimento in ruolo, online <[https://www.academia.edu/37539132/LA MUSICA E IL RITMO COME STRUMENTI PER LACQUISIZIONE DI UNA LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA PRIMARIA](https://www.academia.edu/37539132/LA_MUSICA_E_IL_RITMO_COME_STRUMENTI_PER_LACQUISIZIONE_DI_UNA_LINGUA_STRANIERA_NELLA_SCUOLA_PRIMARIA)>, consultato l'ultima volta il 20 settembre 2021.

Murphey, T. (1990). *The song stuck in my head phenomenon: a melodic DIN in the LAD?* «System» 18/1: 53-64.

Miur. *Contenuti in lingua straniera – CLIL*, online <<https://www.miur.gov.it/contenuti-in-lingua-straniera-clil#:~:text=Il%20termine%20CLIL%20%C3%A8%20,di%20contenuti%20in%20lingua%20straniera>>, consultato l'ultima volta il 20 settembre 2021.

Pace, M. (2015). *L'uso della musica nella classe d'italiano LS*. In: Ramsey-Portolano, C. (a cura di), *The Future of Italian Teaching. Media, New Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives*, Newcastle, Cambridge Scholars: 173-182.

Pasqui, R. (2003). *L'utilizzo della canzone in glottodidattica*. In: *Laboratorio ITALS. Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri*, Università "Ca' Foscari" di Venezia, online <<https://www.italis.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>>, consultato l'ultima volta il 29 agosto 2021.

Porcelli, G. (2013). *Principi di glottodidattica*. Brescia, La Scuola.

Primon, M. (2009). *Apprendere il tedesco con i "Tokio Hotel"*. «Scuola e Lingue Moderne» 47/6-7: 45-51.

Salcedo, C. S. (2010). *The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall, Delayed Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal*. «Journal of College Teaching and Learning» 7/6: 19-30.

Vendrame, V. (2009). *Imparare lo spagnolo? Cantiamoci su!* «Scuola e Lingue Moderne» 47/6-7: 20-28.