

EL.LE

e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 2 – Num. 3
Novembre 2013



Edizioni
Ca' Foscari



Higher Education in Language Teaching Challenges and Prospects

Carmel Mary Coonan

Abstract The changing face of society and the new needs and situations of foreign/second language learning impact upon language education programmes and on the very idea of what language education is. Language teaching – the field which has as its focal point of reference language education – must be able to understand the new situations so that answers can be found. In order to do this language teaching requires specialists capable of investigating the issues. This is possible only if they possess and know how to effectively use suitable instruments of enquiry. In Italy the typical academic path followed by the would-be specialists in the field (graduates in foreign languages or *Lettere*) does not, generally speaking, equip them with the specific knowledge and competence to carry out the required forms of enquiry and therefore it is argued that post-graduate training must include a focus on this area.

Contents 1. Introduction. — 2. The Complexification of Language Education. — 3. Language Teaching: A Conceptual Framework. — 4. Enquiry in Language Teaching. — 5. Researchers in Language Teaching. — 6. Prospects.

1 Introduction

The issue of language learning, especially, but not uniquely, **non-native** language learning, has gradually gained impetus in Europe over the last fifty years. The actions and directives from important European organizations such as the Council of Europe and the European Commission are testimony to this increased awareness, and actions at a local level (laws, reforms) concerning national language education policies in school systems also reflect a general concern with the issue of ‘language’. The requirement that the citizens of Europe be in a position to learn at least three European languages (one of which the mother tongue) (cf. European Commission 1995) has naturally led countries to look closely at their systems to accommodate these requirements with, also, an eye to the quality of language learning, sustained in this through the work being developed on proficiency levels, etc., by the Council of Europe (2001). Thus, over the last decades, language teaching and learning has jumped to the forefront of national concerns for the role it plays in the provision of language education.

2 The Complexification of Language Education

Language education is that part of general education that bases its premise on the consideration that language knowledge and proficiency are vital aspects of an individual's life as it permeates every aspect of his cognitive, social, cultural and affective growth. Thus, language education has the overall goal of promoting and developing the individual's innate language faculty, of stimulating his full language potential as a means to allowing him to reach his full human potential.

Language is the **means** whereby education takes place (education **through** language[s]) and languages **are learnt** as part of the educational process (education **in** language[s]). This latter aspect involves the actual teaching of languages, and therefore involves curricula decisions and the adoption of teaching procedures that best enhance the potential of the language education programmes. According to Balboni (2012), language education is:

a process where a person [...] through the educational system furthers his mastery in his mother tongue in terms of his writing competence and his metalinguistic competence (the language becomes an object of analysis, of classification, of reflection thereby contributing to his cognitive education) and where other languages are learnt with the help of qualified specialists.¹

In Italy the educational value and importance of language and languages for man, his role in society and his overall well-being, was recognized as far back as 1912 when Lombardo Radice first referred to the term 'language education' (instead of using the expression 'the teaching of Italian') with reference to the Gentile reform. However, it was only much later, in 1975, with the publication of the *Dieci tesi per una educazione linguistica democratica* by GISCEL that the concept was fully developed and presented as a framework of reference for the development of language education programmes (cf. Balboni 2009 for further references). It was in practice a political manifesto for the enlightenment and democraticisation of schooling for it recognized and denounced the limits of the practice of teaching Italian, where literary models of language were proposed and writing was promoted at the expense of the other skills. It was paradoxically an elitist model of language education for, although the intention was to teach

1 «il processo in cui una persona [...] entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento» (our translation).

Italian (the language of unified Italy) to as wide a population as possible, in fact it failed in its purpose, for it disregarded the fact that the Italians were still coming to grips with the Italian language (in the first half of the twentieth century not only did a considerable proportion of the population speak only dialect but many were also illiterate – Balboni 2009, p. 62). It failed in its purpose because the model underlying the teaching of Italian was inadequate given the characteristics of the population it had to deal with. This because it was out of touch with developments in pedagogy, the educational sciences, linguistics, and language learning theories. The *Dieci tesi* proposed solutions to rectify the educational, social and political failure of this previous ‘model’.

The proposals put forward in the *Dieci tesi* can be seen as rooted in issues of plurilingualism to the extent the manifesto takes on board the problem of mother tongue speakers of dialects having to learn Italian², called attention to the need to use the individual’s language and cultural background as a point of departure for exploration and analysis of linguistic varieties characterizing the linguistic patrimony of members of society, and specified that language education protect all language rights as is specified in the Constitution. The *Dieci tesi* thus demonstrated a sensitivity towards issues concerning L2 situations. With reference to ‘foreign languages’ however, the *Dieci tesi* did not **explicitly** contemplate these as an integral part of language education. Indeed, when published, the *Dieci tesi* attracted criticism for this surprising lack of reference to foreign languages, the presence of which was about to be confirmed as an integral part of the Scuola Media curriculum of the *Nuovi programmi* of 1979.

The concept of language education however is not a static one. It has responded over time to embrace the breadth of diversity that has developed into what is today’s multicultural and multilingual society, registering the impact that this is having in the area of language teaching and learning. The result is that Language Education now takes on board a myriad of issues related to relatively news areas such as:

- Italian as a second language;
- mother-tongue teaching to immigrant groups;
- new foreign languages (e.g., Arabic and Chinese in mainstream high schools);
- new expectations in language learning (higher proficiency levels for the global market, multilingual repertoires, plurilingual competences);

2 Effectively as a second language, though not explicitly stated in the manifesto. In fact, the proposals advanced seem to be reminiscent of reflections and orientations that were characterizing the developing field of foreign language teaching rather than that of mother tongue teaching, e.g., reference to the four language skills, functions, the need to prioritize oral skills, the concept of register, etc.

- safeguard of Europe's minority languages;
- lifelong learning (of languages);
- new teaching and learning environments (e.g., ICT, CLIL);
- teaching for autonomy in language learning;
- intercultural issues;
- new types of learners (e.g., adults, young children, special needs learners);
- new roles of languages (e.g., English as a lingua franca, foreign languages as a medium for teaching and learning, intercomprehension, language(s) for education).

The above examples (by no means exhaustive) illustrate just how the field of language education has expanded and grown in complexity compared to the situation that was contemplated when the ground-breaking manifesto was published in 1975.

3 Language Teaching: A Conceptual Framework

The discipline that occupies itself with Language Education is Language Teaching (LT) also called, in the English-speaking world, Applied Linguistics or Educational Linguistics (cf. Balboni 2012 for a description and critique of the various denominations used in Italy).

LT is a discipline which dialogues with a variety of other disciplines in order to identify the implications that their concepts, theories, principles, constructs might have for its own specific domain. This is an ongoing process which responds to innovation and progress in the diverse disciplines themselves (as well as to contextual, external factors). For this reason, the privileged position that Linguistics (and the dyadic disciplines such as Sociolinguistics, Pragmalinguistics, Ethnolinguistics, etc.) has enjoyed in the past in LT (reflected in the original choice of the term 'Applied linguistics') must be balanced by an awareness that other 'non-linguistic' disciplines feed into the LT domain as well, such as Docimology, Pedagogy, Psychology, the Educational Sciences, the Communication Sciences, just to name a few.

The shortcomings of the use of Applied Linguistics to refer to LT has been well focused by Widdowson (2000) who points out that 'applied linguistics' can easily slip into 'linguistics applied' – in other words into a direct application of concepts, theories and principles elaborated in Linguistics to language teaching. LT occupies an interface, 'filtering', position to ensure not only that this does not happen but also to ensure that all those disciplines that can contribute towards its mission are taken into consideration.

Figure 1 attempts to capture the overall complexity of the LT discipline by highlighting its various dimensions and layers. If we go from right to left we see how it widens its scope from the teaching act proper within a

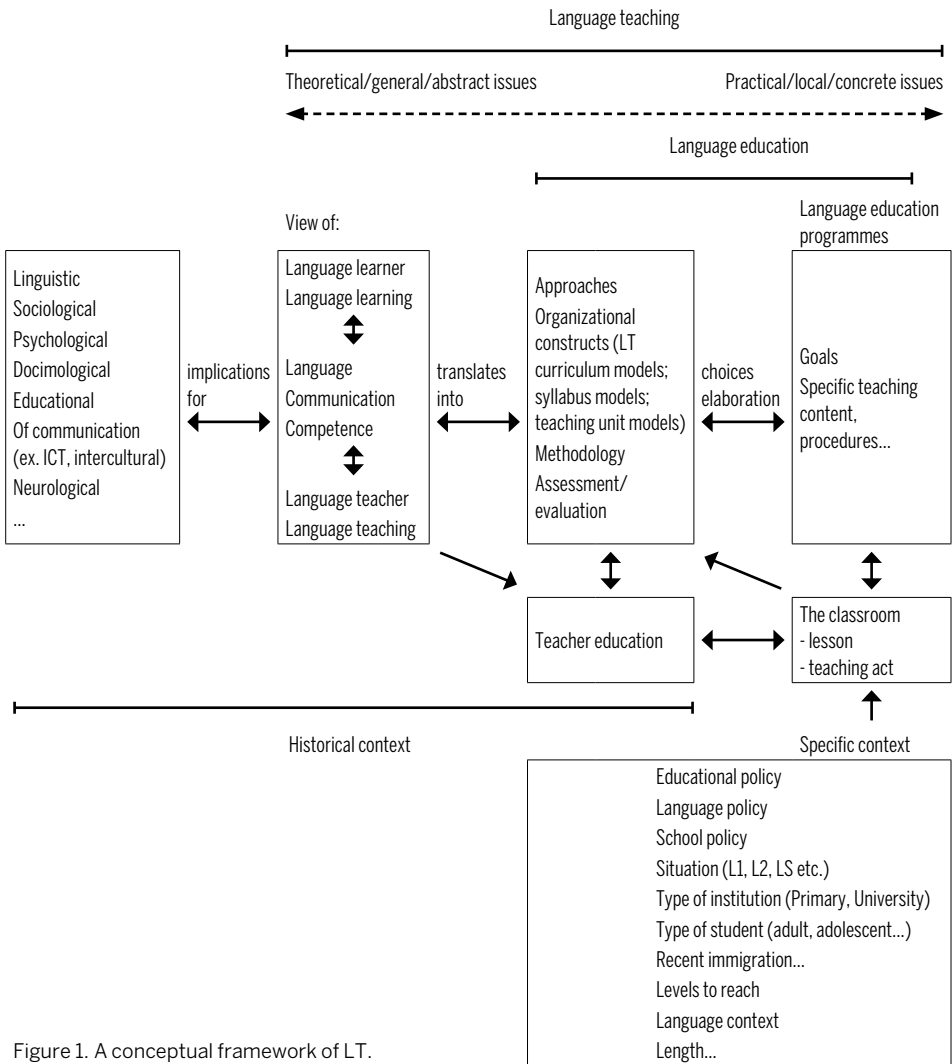


Figure 1. A conceptual framework of LT.

culturally connoted classroom (at the ‘specific’ end of the continuum) to what lies behind the scenes – the principles, concepts, theories which ultimately inform our actions and choices for the lesson in the classroom itself.

As already mentioned, LT is fed by a myriad of disciplines, not only linguistic ones. This cannot but be so if we consider the elements that are involved in the teaching act (cf. Fig. 2), a sort of sum of the effects of the interplay of various elements and factors that have taken shape as a result

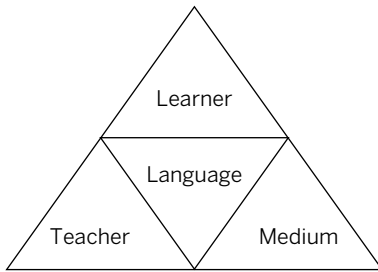


Figure 2. The teaching act.

of the reflections and considerations operated by LT on various aspects of the disciplines to see their implications.

If LT is to be a success, not only the object of learning is to be considered (language) but also he who is learning (the learner), he who teaches (the teacher), the means (medium, message, machine, materials) adopted to channel the learning/teaching and the place and the time the teaching takes place in.

Balboni (2012) groups the ‘feeding’ disciplines into four macro areas:

- a. the individual and his language faculty, his brain and his mind: the learner (and learning) represents one of the four central variable of the teaching act, pivotal to language education. Disciplines such as Neurolinguistics, Cognitive Psychology, Humanistic Psychology, Theories of Second Language Acquisition inform our planning for promoting learning, our strategies in teaching, choice of learning activities, our understanding and intervention on errors, etc.;
- b. the teacher/those responsible for promoting the individual’s language potential: the teacher (and teaching) represents another cardinal point of the teaching act. Disciplines such as Teacher Education, the Educational Sciences, Pedagogy all inform the professional training received and the professional skills in acting;
- c. the individual’s language faculty, its development and actualization in terms of language competence. Language competence is a pivotal variable in language education. Disciplines such as Linguistics, Psycholinguistics, Second Language Acquisition, Sociolinguistics, Pragmalinguistics contribute to our understanding of what this competence consists of.
- d. related to the above is the context of use of language: the Ethno-disciplines (Ethnomethodology, Ethnolinguistics), Socio-disciplines (Sociolinguistics, Sociology of Language), the Communication Sciences (ICT; Intercultural Communication) are here involved. Language use does not take place in a vacuum and, as such, it is subject to cultural norms and to technological constraints and potentialities. The development of

language competence cannot take place without an awareness of these influences, nor can teaching decisions ignore them for teaching also takes place in a culturally connoted environment.

The medium represents another cardinal point of the teaching act for alongside the voice of the teacher, we also have that of printed material, technological material and technological instruments all of which impact upon the message and communication in general.

As can be seen in the framework, the issues that the domain of LT is concerned with are both abstract, general and theoretical as well as practical, concrete and specific. Furthermore, reference to the historical dimension in the framework shows that knowledge in the field is intimately linked to the 'state of the art' of the feeding disciplines and also to contextual factors (e.g., school organization, curriculum constraints, local language policies, etc.), such that what was acceptable yesterday has to be revised and rethought out today for tomorrow. In this way, our view of the language learner and the learners' language learning processes changes over time; our view of language as an object of study, of communication, and of what it means to 'know' a (foreign) language changes over time; our view of the teacher and his role, his methodological choices in promoting effective learning also changes over time, and our view of how to teach changes in line with the developments in technology.

4 Enquiry in Language Teaching

The framework above illustrates a complex process of interrelated aspects and influences that, as mentioned, change/develop over time, and thus require a continuing process of understanding and interpretation by specialists in the field.

Speculation and theorizing are important forms of enquiry which can lead to the elaboration of concepts and models and contribute towards the creation of new theories, e.g., the elaboration of new approaches, the proposal of language curriculum models, theories of Language Education, etc., which move knowledge and developments along. However, although theorizing and speculation have their part to play in the advancement of LT, there is a need also to put the proposals to the test through other forms of enquiry which take the form of empirical research.

Empirical research is essentially of two types: 1) theory-driven where the aim of the investigation is to test, validate, or find support for a theoretical principle or concept; 2) data-driven where, rather than having a theory as the point of departure for the research process, theory represents the end result of the investigation. This is typically the case of Grounded Theory

(brief introduction in Richards 2003, pp. 16-18) where the theory ‘emerges’, so to speak, from the data and as such is rooted in evidence and fact (the data itself).

An example of a theory-driven research in the LT field might be the exploration of the effects of ‘focus on form’ (Williams, Doughty 1998) on foreign language learning. The theoretical concept ‘driving’ (motivating) the research is ‘focus on form’ and the associated theory that it facilitates language acquisition.

An example of a data-driven type of research might be the observation of a language lesson to ascertain the effects of the learning activities on language production or the observation of the discourse moves of the teacher (cf. Richards 2003 for a discussion of discourse analysis from the point of view of qualitative research). Analysis of the data will lead to discussion and links with existing theories and research works. Ultimately, it may lead to a new theory or principle.

Of course, all empirical research results are evidence-based. The difference between the two types lies in the focal point of departure driving the study.

With reference to empirical research – whether theory-driven or not – a distinction is usually made between that which is conducted within the quantitative-parametric paradigm and that which is conducted within the qualitative-interpretative paradigm (cf. Brown 1988; Nunan 1992; Cohen 2000; Richards 2003). In the LT field both traditions co-exist, even within a single research project (cf. Dornyei’s ‘Qual-Quan’ proposal, 2007, pp. 24-29; Hashemi 2012).

The quantitative paradigm allows for a focus on product and through careful management of the variables, the sampling, etc., it is possible to generalize the results, through statistical procedures, beyond the actual data itself. A typical example of such research in the LT field is the so-called Methods Research where the test results of an experimental group taught through a new method are compared with the test results of the control group which has continued with the usual method. Also typical are survey investigations which use closed questionnaire items. Or, again, the quantitative linguistic analysis (e.g., for complexity, accuracy, fluency: cf. Ellis 2003, pp. 115-117) of student language production in certain types of learning activities.

The qualitative paradigm, which, despite criticism of its scientific value, is gradually gaining ground in LT, allows for a focus on processes (and this is the real reason for its attraction) and for a deeper understanding of their nature. The characteristics of this paradigm do not allow for statistical generalization but a careful description of the situation under enquiry can allow for an identification of typicality features thereby rendering the specific results of the investigation transferable to other similar or ‘typical’ situations.

With reference to Dornyei's Qual-Quan/Quan-Qual distinction, the above example of the survey, although quantitative, could represent the starting point of a generally qualitative-based research project which uses the questionnaire to collect quantitative data to identify issues that will then be investigated through qualitative-focused enquiry procedures.

5 Researchers in Language Teaching

Historically, in Italy the preferred way of advancing knowledge in the field of LT has been predominantly one of theorizing and speculation rather than through empirical study. There are consequences related to the influence of this tradition as, at the postgraduate level (second degree level *laurea magistrale*, Masters, and the third degree level Ph.D), training in research methods for empirical research for students (predominantly foreign language degree students) wishing to specialize in LT tend to be missing. This is unfortunate as in most universities, in Europe and beyond, provision for such training is available as early as the second degree level and this, of itself, not only provides an indication of the type and level of sophistication of research that is expected even at this level, but also of the type of 'professional' our students will need to compete with as far as regards research and publication possibilities. Today, academia is being called upon more and more to compete on an international level, to work in international research teams and to publish internationally and, with reference to the field of LT, this implies being able to carry out empirical research. Indeed, consultation of international journals (e.g., *TESOL Quarterly*, *The Modern Language Journal*, *Language Teaching Research* – just to name a few within the English-speaking world) gives an idea of the importance attached to empirical study by the international LT scientific community (cf. special issue of TESOL 1995 on this topic).

With reference to research in LT, it is useful to understand the type of specialist who will conduct research in the field and the contribution that his research can make to furthering knowledge. The distinction we shall make is that between practitioner research and non-practitioner research.

a. The practitioner researcher

The practitioner in LT is the teacher himself, he who is in daily contact with the classroom and with related issues concerning decisions about planning, choice of materials, use of materials, etc. This figure is not normally considered in discussions concerning research. He is not normally required to have research skills and he is not normally considered to even want to do research.

This view is now gradually changing. There is the acceptance of the concept of lifelong learning and thus that practitioners will continue to

perfect their knowledge and skills as part of their on-going professional development and that research skills can help them do this. It can help them explore issues of direct concern to themselves and their classes/school providing the bases for principled decisions concerning actions to be taken. The kind of research they will therefore undertake and be interested in is practical in nature, focused on very concrete and local issues.

The research tradition called Action Research (Kemmis, McTaggart 1982; Elliott 1991; Nunan 1993) allows precisely for this type of focus. It developed within the field of the Social Sciences in the 1960s and subsequently attracted the attention of the educational field with the political agenda to empower and emancipate teacher practitioners.

The main characterizing feature of Action Research - which contributes to its attraction - is its manageability. By this, we mean that it is research that is carried out in the form of micro-spirals where the teacher will focus on a small issue, observe it, reflect on it, notice aspects and take action. If he wishes, he can begin a new spiral of observation on the new action, again observing, reflecting and noticing. In other words, he furthers his knowledge over time, in small manageable doses. To be pointed out, however, as another characterizing feature, is the fact that the practitioner is concerned with his **own** practice. His research is, therefore, conducted in action (while he is teaching) on action (e.g., on what he/his pupils are doing).

What contribution can such research - classroom-based action research - give to furthering knowledge in the field of LT? Given the limited scope of Action Research paths - they concern prof. X's problems/interests in school Y - one might be led to think that, as they are highly local and idiosyncratic and maybe even 'non-scientific' given that prof. X is not a professional researcher, they contribute very little.

In fact the capacity of research in the Action Research tradition to contribute to furthering knowledge in the LT field in general is negatively linked precisely to this limited range of influence - it can only directly refer to the specific context it was conducted in. In other words it is extremely useful for the teacher/group of teachers who conducted it but may be less directly so for the field in general. There are ways to overcome these drawbacks:

- specific training of language teachers to conduct this type of research which is necessary if the exactness which is associated with research be guaranteed (but here the term exactness or rigour has the connotations it enjoys within the qualitative research paradigm rather than the quantitative research paradigm);
- help and guidance in making the results public in the diverse forms that this may take, including publication proper. This last point is particularly important as it is through a detailed and clear descrip-

tion of the situation and of the issue explored that the typicality of the situation and the issue themselves can be highlighted. It is the concept of typicality which allows for others when reading the results to see whether the research can have any relation to their own situation. Typicality here substitutes what in quantitative research is called generalizability.

A database of quality action research results, only possible if these are published, would represent a rich source of data and reflection that can be consulted by others – either other practitioners or other types of researchers (that here we have called the non-practitioner researcher, cf. below) – in the quest for deeper understanding of issues that are directly linked to what goes on in the language class.

Thus, in the LT field, an important actor to keep in mind when contemplating training for research is the practitioner himself.

b. The non-practitioner researcher

The non-practitioner researcher on the other hand is normally someone different from the teacher exploring his own working situation. He is a specialist with a wide range of knowledge and skills in different research traditions that allow him to consider all the options available to make the best methodological choices and carry out in-depth analyses and reflection on the results.

It does not exclude that he adopt a methodology akin to that adopted in the Action Research tradition – especially if he is interested in classroom research – but of course the element of empowerment and emancipation underpinning it would not be on the agenda. His will be classroom-based research rather than classroom-based *action* research. Even though seemingly limited in scope (focus is on a classroom) the importance of classroom-based research (including classroom-based **action** research) lies in its capacity to inform beliefs at more abstract levels (see the arrows in figure 1), e.g., inform thought about new approaches, about the development of syllabus models, about features of methodology, about intercultural issues.

The non-practitioner researcher needs research skills that enable him to operate along the whole spectrum of the LT continuum (cf. Fig. 1) penetrating any of the single areas he is interested in to research it in the manner which is most consistent with his objectives, research questions and operating conditions. Thus, he will need skills to carry out quantitative and qualitative research and to be able to operate at a more abstract theoretical level. His focus can be classroom-based (e.g., observe foreign language interactions in the foreign language classroom; observe teacher positive feedback and their effect on the quality of student foreign language production; student response to consciousness raising activities; student behavior towards use of ICT in

the foreign language lessons, etc.) or non-classroom-based (e.g., study of teaching materials to identify hidden cultural stereotypes and biases; analysis of school language policies; study of teacher motivation...).

The non-practitioner researcher, typically a Ph.D student, *assegnista di ricerca*, university teacher³ needs to be competent therefore in:

- qualitative interpretative methodologies (ethnography, case studies, narratives, conversation analysis) being able to collect, analyze, and reflect on the thick data to identify or draw out emerging ideas, principles;
- quantitative methodologies being able to manage the challenge of quantitative research design, implementation and analysis of data through statistics, be they descriptive or inferential;
- above all, he needs to be competent in reflecting and in abstracting the results of his research to the greater picture, relating them theoretically to the more abstract levels of the LT framework. This requires maturity and a deep knowledge of the LT field in general and the specific domain in particular.

6 Prospects

From the above presentation of the LT discipline we have tried to indicate the need for researchers who have the skills for promoting knowledge and understanding at various levels of the field in general and we have briefly mentioned the nature of these skills. We have pointed out that such training is not always available. Thus, moves need to be taken to introduce research methodology specific to LT in those postgraduate courses where enrollment for further specialisation in LT takes place: *Laurea magistrale*, Masters, Ph.D programmes as well as other types of postgraduate courses like *Corsi di perfezionamento* and teacher training programmes. Thus, all specialist post-graduate courses for LT, be they for professional development (e.g., for teachers) or for academic or other high-profile careers, must offer suitable tailor-made packages. Although the education system does not expect or require research skills in teachers (but we consider it to be a useful means whereby professional development occurs), the education system, as well as society at large, **does** expect such skills in a qualified Ph.D student.

Creating such skills is problematical. The typical foreign language student, as a result of his choice of academic career (languages), is not likely

³ It is important to note that the distinction between practitioner and non-practitioner research should not lead one to think that teachers should be versed in action research alone. Teachers can be seconded to the local education authorities or to the Ministry where skills in research of the non-practitioner sort can be required.

to be versed in statistics, especially in inferential statistics, and experience tells us that it is this tradition in particular that provokes uncertainty and a tendency to go for the qualitative paradigm as this is seen to be less exacting. While confirming that the latter paradigm is well suited to many LT research issues, the fact remains that specialists, especially at the Ph.D level, must have competence in the former precisely because they are **qualified** as specialists. Attention therefore needs to be focused on this issue to change the underlying negative attitudes. Furthermore experience also shows that teaching the student how to plan for fitness of purpose (Cohen 2000), to choose suitable instruments, to collect the data, etc., is only half of the picture. The student has to learn how to read the data, to reflect on their meaning identifying their relationships with the issue(s) under investigation. Only in this way will empirical research contribute to knowledge and understanding in the LT field.

Bibliographic References

- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia: Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2012). «Educazione linguistica: Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista» [online]. *EL.LE: Educazione linguistica. Language Education*, 1, pp. 9-31.
- Brown, D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2000). *Research Methods In Education*. London; New York: Routledge Falmer.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* [White Paper]. Brussels.
- Hashemi, M.R. (2012). «Reflections on Mixing Methods in Applied Linguistics Research». *Applied Linguistics*, 33 (2).
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (1993). «Action Research in Language Education». In: Edge, J.; Richards, K. (eds.), *Teachers Develop Teachers Research: Papers of Classroom Research and Teacher Development*, Oxford: Heinemann.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Enquiry in TESOL*. Hampshire (UK): Palgrave-Macmillan.
- Davis, K.A.; Lazaraton, A. (eds.) (1995). Qualitative Research in ESOL, *TESOL Quarterly*, 29 (3).
- Williams, J.; Doughty, C. (eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (2000). «On the Limitations of Applied Linguistics». *Applied Linguistics*, 21 (1), pp. 3-25.

Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica

Carlos Melero

Abstract This paper states the various definitions dyslexia currently has. After this, the main hypothesis and/or theories about the dyslexia are adapted to the three-level framework proposed by Frith. As a second step, it is proposed a definition of dyslexia in the applied linguistics field.

Índice 1. Introducción. — 2. Definición de dislexia. — 2.1. Retrospectiva histórica. — 2.2. Definiciones actuales. — 2.3. Críticas a las definiciones de dislexia. — 3. ¿Una definición para la glotodidáctica? — 4. Hipótesis de modelos interpretativos de la dislexia. — 4.1. Déficit fonológico. — 4.2. Déficit auditivo. — 4.3. Doble déficit. — 4.4. Déficit magnocelulares. — 4.5. Déficit cerebelar. — 5. Propuesta de definición para la glotodidáctica.

1 Introducción

Dar una definición de dislexia es cuestión complicada pues no hay acuerdo actualmente sobre las causas, por lo que tampoco hay acuerdo en las consecuencias. Por este motivo, en el presente artículo se propone una retrospectiva histórica que permita encuadrar la dislexia, incluyendo las definiciones actuales y las críticas que éstas han recibido. Acto seguido se justificará la necesidad de crear una definición interna a la glotodidáctica que permita trabajar mientras se avanza en el estudio de la dislexia en otros campos del saber (neurología, psicología, etc.) y, para realizar esta definición, se recogerán las principales teorías e hipótesis sobre la dislexia.

2 Definición de dislexia

Como se indicaba precedentemente, dar una definición de dislexia es complicado pues no hay acuerdo en el mundo académico sobre las causas y los procesos implicados. En base a la definición que se adopte, los criterios de selección de los sujetos de estudio cambian y, por tanto, cambian también los resultados. Esto hace que el estudio de la dislexia se complique. Para el objetivo del presente trabajo, que entra dentro del ámbito de la glotodidáctica, crearemos una definición de dislexia para uso interno y de carácter provisional. Esto permitirá, con un criterio de prudencia, seleccio-

nar los medios informáticos más adecuados para ayudar a los estudiantes disléxicos en el estudio de las lenguas extranjeras.

2.1 Retrospectiva histórica

La primera mención a la dislexia es de Adolf Kussmaul (1878), aunque utiliza el término inglés *word blindness*, es decir, ceguera para las palabras. En realidad, seis años antes, el doctor Sir Willian Broadbent (1872) en su artículo titulado *Cerebral Mechanism of Speech and Thought* ya menciona algunos casos en los que los pacientes no conseguían leer palabras impresas o escritas, aunque los casos que menciona la incapacidad de leer está acompañada por otros trastornos (como afasia o amnesia) por lo que, será Kussmaul quien identifique claramente la Ceguera para las palabras.

Habrá que esperar hasta 1887 para que el oftalmólogo alemán Rudolf Berlin utilice por primera vez el término dislexia (Berlin 1887) y, algunos años más tarde, otro oftalmólogo, en este caso de Glasgow (Hinshelwood 1895), publica un trabajo con un estudio sobre un caso de dislexia adquirida.

Como se puede ver, los primeros pasos se centraron en casos de dislexia adquirida y no evolutiva. Fue en 1896 cuando se comenzó a hablar de dislexia evolutiva (Morgan 1896), en realidad *Congenital Word Blindness*. En pocas líneas describe el caso de un adolescente de nombre Percy que es

a well-grown lad, aged 14 - is the eldest son of intelligent parents, the second child of a family of seven. He has always been a bright and intelligent boy, quick at games, and in no way inferior to others of his age [Morgan 1896, p. 1378].

Indica también que las graves dificultades que tiene no son debidas a una baja formación u otros factores, indicando como «indudable» una causa congénita:

He has been at school or under tutors since he was 7 years old, and the greatest efforts have been made to teach him to read, but, in spite of this laborious and persistent training, he can only with difficulty spell out words of one syllable.

[...] His great difficulty has been-and is now-his inability to learn to read. This inability is so remarkable, and so pronounced, that I have no doubt **it is due to some congenital defect** [Morgan 1896, p. 1378, subrayado nuestro].

Esta discrepancia entre capacidad lectora real y esperada - criterio de discrepancia -, y la incapacidad de atribuir el bajo rendimiento lector

a alguna otra causa (bajo QI, factores ambientales u otros) - criterio de exclusión - han sido hasta hoy en día los factores clave para diagnosticar la dislexia, un ejemplo lo encontramos en la Organización Mundial de la Salud, donde en su Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10 (en inglés ICD-10), en su documento *The ICD-10 for Mental and Behavioral Disorders Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*¹ (pp. 192-193) encontramos:

The child's reading performance should be significantly below the level expected on the basis of age, general intelligence, and school placement.

Desde el trabajo de Morgan (1896) y en los años siguientes, otros trabajos en los que se describen casos similares de «ceguera congénita para las palabras» aparecen siempre en revistas médicas, principalmente de oftalmología (Bastian 1898; Hinshelwood 1900, 1902, 1907), hecho que no es sorprendente si se considera que en aquella época (como indica el nombre que se le daba a la dislexia) se consideraba que el problema estaba en la capacidad de visión o de procesamiento de los estímulos visuales. Cabe destacar el trabajo de Nettleship (1901) en el que el autor, además de confirmar todo lo indicado en los trabajos anteriores de Morgan (1896), Bastian (1898) y Hinshelwood (1900), es el primero en describir un caso de dislexia evolutiva en adultos jóvenes: uno de los pacientes tiene 23 años - caso 4 - y el otro 21 - caso 5, éste segundo es también el primero de dislexia en una mujer. Es también destacable este trabajo por dos importantes observaciones, la primera es que fue el primero en llamar la atención sobre la preponderancia de casos entre hombres:

It will be noticed, as striking, that in this small series no less than eight of nine subjects were males, but a much larger number of cases is required before any conclusion can be drawn as to a greater liability in one sex to this peculiar defect [Nettleship 1901, p. 65].

La segunda es que también es el primero en hacer una observación sociológica sobre estas dificultades en la lectura:

The detection of congenital word-blindness is easy in the children of well educated parent, whose young children receive much individual attention. It must be more difficult, both to recognise and deal with, in the children who crowd our Infant Elementary Schools. That the condition has been differentiated, and is receiving attention from medical

1 *The ICD-10 for Mental and Behavioural Disorders Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*, <http://www.who.int/entity/classifications/icd/en/bluebook.pdf>, última visita 02-2013.

men, should lead presently to its being dealt with by tutors who devote themselves especially to backward children, and by the teachers in all Infant Schools. The education of 'backward' and 'defective' children, by more or less special methods, is already receiving more attention than formerly. If from amongst such children, those can be sifted whose only, or principal difficulty is real inability to learn to read, the result cannot but be useful both to the individuals and the community [Nettleship 1901, p. 67].

En los años siguientes (primera década del siglo XX), se suceden una serie de publicaciones con más descripciones de casos de 'ceguera congénita para las palabras' provenientes de diferentes partes del mundo (y no solo del mundo anglófono) y, por lo tanto, referidas a otras lenguas, como por ejemplo, holandés (Lechner 1903), español (Wernicke 1903), alemán (Foerster 1905; Peters 1908) y francés (Variot, Lecomte 1906). Además hay una serie de publicaciones con testimonios de los EE.UU. (Brunner 1905; Claiborne 1906; Jackson 1906). También en estos años se comienzan a publicar trabajos en los que se explora el factor genético de la dislexia, los primeros fueron Fisher (1905) y Thomas (1905), más tarde se publicaron más estudios (Hinshelwood 1907; Plate 1909; Stephenson 1907).

Fue Jackson (1906) quien propuso por primera vez que la *Congenital Word-blindness* debería ser llamada *Development alexia* (Benton 2000, p. 313).

Según Benton (2000, p. 313) entre 1896 y 1910 fueron publicados 28 trabajos (15 de ellos de autores británicos) lo que proporcionó una considerable cantidad de información sobre la dislexia: estableció la existencia de ésta definiendo sus características principales, se estableció que era más común entre hombres que entre mujeres, se indicó la existencia de un factor genético. Además se creyó que en algunos casos un daño cerebral en el nacimiento era la causa de la 'ceguera' y quizá fuese una explicación del mayor porcentaje de hombres (al ser de mayor tamaño en el momento del nacimiento, sumado a un parto rápido, hacía que el cráneo fuese presionado al salir de la madre provocando daños cerebrales). Por último, se empezó a barajar la posibilidad de que la lengua (su grado de transparencia) fuese un factor fundamental para explicar la diferencia de número de casos de dislexia entre distintas lenguas y países.

Según Benton

the growth of empirical knowledge during this period [1896-1910] was not accompanied by any basic change in conceptions about the etiology of dyslexia or its underlying mechanisms. The early aphasiologists thought of the territory of the angular gyrus in the dominant hemisphere as being a center in which visual memory images of letters and words were deposited. Injury or faulty development of that center entailed a

partial or complete loss of these memory images with consequent impairment in the ability to read [Benton 2000, pp. 313-314].

Se concordaba en que los estudiantes con dislexia podían superarla «al menos en parte» gracias a una educación especial y a métodos individualizados y personalizados. Un claro ejemplo de esto es Fisher donde encontramos:

Younger sister [de la paciente] was [...] being taught to read on the 'look and read' principle; this I understand to mean that the recognition of individual letters and the spelling of them into words is no part of the method; the child is taught to study and recognise printed words as a whole; the unit for observation and visual memory is the word and not the letter. [...] I think it is worth considering whether the 'look and read' system is not the one to be adopted for cases of congenital word-blindness; it is after all by the visual memory of words rather than by that of their constituent letters that we are enabled to read accurately and fluently. In cases of 'inability to read' it is obviously desirable that the shortest route to reading should be taken. [...] If the 'look and read' system of instruction is available, and were made use of for a case of congenital word-blindness, I presume oral tuition in spelling would be required, and in writing the patient would probably make many mistakes in spelling. If he had received good oral instruction in spelling it is conceivable that the use of a type-writing machine might help to save him from such blunders later in life [Fisher 1905, pp. 316 ss.].

Será a partir de finales de la primera década del siglo XX cuando la dislexia empezará a ser estudiada por la psicología² tomando, como es obvio, un nuevo rumbo en la investigación: de la descripción de los síntomas que presentaban los sujetos disléxicos al intento de identificar las habilidades básicas comprometidas que subyacen a las dificultades de lectura. Un ejemplo de este nuevo interés es el volumen publicado por Bronner (1917) titulado *The Psychology of Special Abilities and Disabilities* donde dedica un capítulo (VI: *Special Defects in Language Ability*) a explorar los procesos involucrados en la lectura con el objetivo de comprender las dificultades subyacentes y ajustar, en consecuencia, los métodos didácticos. Como indica Benton:

Clearly the state of knowledge about dyslexia in the mid-1920's was far more differentiated than it had been in 1910. [...] Two schools of thought

2 Un interesante artículo sobre los períodos en la investigación de la dislexia y que coincide básicamente con cuando indicado es Mètellus et al. 2001.

had emerged. One school postulated diverse perceptual and cognitive disabilities as the basis for the observed failure in learning to read. The other school emphasized environmental and characterological variables, such as faulty instruction, inadequate nurture and poor habits. There was no great interest in identifying a neurological basis for the disorder [Benton 2000, p. 316].

El siguiente gran paso en el estudio de la dislexia llegó de la mano de Samuel Torrey Orton³ que investigó «the question of whether specific reading disability is systematically related to incomplete or anomalous hemispheric dominance» (Benton 2000, p. 317) y propuso el término *strephosymbolia* (Orton 1937) para indicar que el problema era más una confusión en los símbolos que una ‘ceguera’ para las palabras. En los años treinta, se tomó un nuevo camino en la investigación sobre la dislexia: se empezó a observar su relación con los desórdenes de personalidad y comportamiento (Monroe 1932; Robinson 1946). Esto llevó a dos interpretaciones principales, la primera en la que se veía el problema de personalidad como causa de la dislexia (y, en consecuencia, se trataba la dislexia con psicoterapia) y, la segunda, que veía el trastorno de personalidad y los problemas de comportamiento como consecuencia del estrés y fracasos sufridos por la incapacidad - o limitada capacidad - del disléxico para la lectoescritura.

Según Benton (2000, pp. 329 ss.) a partir de los años sesenta se experimenta un considerable aumento del interés de la comunidad científica en la dislexia y se abren varias líneas de investigación, entre las principales podemos destacar:

- a. La relación de la dislexia con la percepción auditiva y visual, línea principal de investigación en los primeros años del siglo XX (Benton 1962; Vellutino 1978; Vellutino et al. 1972);
- b. Se continuó la línea de investigación de Orton con nuevos métodos experimentales;
- c. Se continuaron las investigaciones sobre la base neurológica de la dislexia a través de técnicas de electroencefalografía (Hughes 1978) y estudiando posibles estructuras anómalas en el cerebro (Galaburda, Kemper 1979; Hier et al. 1978).⁴ También se aplicaron a la dislexia métodos de estudio pensados para la evaluación de las lesiones cerebrales y malformaciones - o desarrollos anómalos - (Denckla 1977). Por último, se estudiaron otros procesos cognitivos como la integración

3 Una recopilación de sus principales trabajos se puede encontrar en Orton 1966.

4 En Galaburda (2005) se da una retrospectiva del trabajo de Galaburda sobre esta línea de trabajo y una puesta al día.

intersensorial, la percepción secuencial o los defectos de la función del lenguaje (Bakker 1972; Birch, Belmont 1964; Shankweiler, Lieberman 1972, 1976; Vellutino 1978);

- d. Por último, se intentó establecer una clasificación válida y práctica a nivel clínico de la dislexia partiendo de la idea de que era una combinación de distintos síndromes (Doehring, Hoshko 1977; Mattis et al. 1975).

También en los años setenta se comenzó a estudiar la dislexia desde un punto de vista epidemiológico (Rutter, Yule 1975).

A partir del trabajo de Frank Vellutino (1979) se dio un cambio significativo en la investigación de la dislexia, considerando que el déficit no solo era un problema de procesamiento visual sino que también - y quizá principalmente - en el procesamiento del lenguaje. Esto dio pie a que en los años ochenta se desarrollara la teoría del déficit fonológico.

En § 4 se verán los distintos modelos interpretativos de la dislexia que se han producido a partir de los años ochenta, por lo que se remite a éste apartado para completar la retrospectiva histórica que se ha realizado en este apartado.

2.2 Definiciones actuales

Pese a que el primer caso de dislexia se documentara hace más de 130 años (Kussmaul 1878), y de que el estudio de un caso de dislexia evolutiva se remonte a hace más de 115 años (Morgan 1896), no se ha llegado aún a una definición estable de la dislexia - y por tanto, tampoco de la dislexia evolutiva.

Pese a que la dislexia es internacionalmente reconocida como una categoría diagnóstica, no existe una definición que sea igualmente reconocida a nivel internacional. Según el ICD-10 de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization 2013) la dislexia evolutiva se encuadra dentro de los *Disorders of psychological development*, en la subcategoría *Specific developmental disorders of scholastic skills*, es decir F81 según esta clasificación:

Disorders in which the normal patterns of skill acquisition are disturbed from the early stages of development. This is not simply a consequence of a lack of opportunity to learn, it is not solely a result of mental retardation, and it is not due to any form of acquired brain trauma or disease.

La dislexia evolutiva entra en la subcategoría F81.0 *Specific reading disorder* que es descrita así:

The main feature is a specific and significant impairment in the development of reading skills that is not solely accounted for by mental age, visual acuity problems, or inadequate schooling. Reading comprehension skill, reading word recognition, oral reading skill, and performance of tasks requiring reading may all be affected. Spelling difficulties are frequently associated with specific reading disorder and often remain into adolescence even after some progress in reading has been made. Specific developmental disorders of reading are commonly preceded by a history of disorders in speech or language development. Associated emotional and behavioral disturbances are common during school age period.

La definición que del ICD-10, junto con la que propone el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* de la American Psychiatric Association DSM-IV-TR (APA 2000) son las dos definiciones médicas más reconocidas internacionalmente. La DSM-IV-TR clasifica la dislexia con el código 315.00 bajo los *Learning Disorders*:

A. Reading achievement, as measured by individually administered standardized test of reading accuracy or comprehension, is substantially below that expected given the person's chronological age, measured intelligence, and age-appropriate education.

B. The disturbance in Criterion A significantly interferes with academic achievement or activities of daily living that require reading skills.

C. If a sensory deficit is present, the reading difficulties are in excess of those usually associated with it.

Junto a estas dos definiciones, se puede mencionar la que utilizó el Health Council of the Netherlands:

The committee has therefore arrived at the following working definition: Dyslexia is present when the automatization of word identification (reading) and for word spelling does not develop or does so very incompletely or with great difficulty.

The term automatization refers to the establishment of an automatic process characterized by a high level of speed and accuracy. It is carried out unconsciously; makes minimal demands on attention; and is difficult to suppress, ignore, or influence [Gersons-Wolfensberger, Ruijsenaars 1997, p. 209].

Esta definición, como indica Smithe (2011) es la base de algunas de las más importantes definiciones de dislexia en ámbito médico diagnóstico (entre ellas, las del ICD-10 y el DSM-IV), además, el propio Smithe indica que la

definición del Health Council of the Netherlands es también la base para la definición de la British Psychological Society (1999).⁵

En el amplio panorama de las definiciones de dislexia, incluimos la Asociación Internacional de Dislexia (Internacional Dyslexia Association – IDA) por su influencia internacional. La definición, publicada en su web (IDA 2012), dice lo siguiente:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge.

Esta es la definición propuesta por Lyon, Shaywitz y Shaywitz (2003) que se basaba y sustituía la definición oficial de la IDA del año 1994 (Lyon 1995).⁶

La cuestión de la definición de dislexia ha creado – y sigue creando – un vivo debate científico, en § 2.3. se analizarán algunas de las principales aportaciones a este debate.⁷

2.3 Críticas a las definiciones de dislexia

Según Linda S. Siegel y Orly Lipka (2008) hay cuatro componentes comunes en las definiciones de las *Learning Disabilities*, es decir, rendimiento (*achievement*), discrepancia (*discrepancy*), Coeficiente de Inteligencia (IQ)

5 La definición de la British Psychological Society es la siguiente: «Dyslexia is evident when fluent and accurate word reading and/or spelling develops very incompletely or with great difficulty. This focuses on literacy learning at the ‘word level’ and implies that the problem is severe and persistent despite appropriate learning opportunities. It provides the basis for a staged process of assessment through teaching».

6 La definición del año 1994 es la siguiente: «Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifest by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling» (Lyon 1995, p. 9).

7 En esta parte del trabajo nos centraremos en las definiciones ‘conceptuales’ y no en las ‘operacionales’, siguiendo la división de Siegel, Lipka 2008.

y exclusión (*exclusion*). Según Fletcher, Coulter, Reschly y Vaughn (2004) también son cuatro los componentes que normalmente tienen las definiciones de las dificultades del aprendizaje: *discrepancy* que es la diferencia entre la capacidad y el rendimiento, *heterogeneity* que en palabras de los autores «represents the multiple domains in which LD occurs» (p. 305), *exclusion* que indica que la dificultad del aprendizaje no debe ser causada por problemas sensoriales o emocionales, retrasos mentales, traumas, dificultades socio-económicas, escasa o deficiente escolarización entre otros. El último componente son los *constitutional factors* que indica que la dificultad ha de tener un origen neurobiológico (ya que cumple los tres componentes anteriores).

Gran parte de las críticas que se han formulado a las definiciones de dislexia evolutiva se centran en el uso del Cociente Intelectual (CI) para determinar el rendimiento esperado en lectura y, por tanto, la utilización del criterio de discrepancia. Por discrepancia entendemos la diferencia entre el rendimiento efectivo y el rendimiento esperado en base a las capacidades del estudiante. El rendimiento esperado es calculado en base al Cociente Intelectual del estudiante, que ha de estar en la norma o por encima de ella, pues en caso contrario la discrepancia no existe (el bajo rendimiento se considera que es debido al bajo CI). Encontramos este criterio en la definición del ICD-10, en DSM-IV-TR y en IDA (International Dyslexia Association), por el momento dejaremos de lado (para retomar más tarde) la definición del HCN (Health Council of the Netherlands).

Uno de los problemas que surgen al utilizar el criterio de discrepancia es que para que la diferencia entre el rendimiento efectivo y el esperado sea lo suficientemente grande como para poder asegurar que se cumple el criterio de discrepancia hay que esperar bastante, por lo que la intervención/certificación del estudiante llega con mucho retraso; a esto habría que añadir que el estudiante que aprende a leer antes tiene mejores resultados en los test que miden el CI porque tiene acceso a más contenidos y a más léxico, que son esenciales para aumentar el conocimiento, lengua y comprensión (Fletcher et al. 2004; Stanovich 2000; Torgesen et al. 2001).

Otra crítica que algunos autores han hecho al uso del criterio de discrepancia es que entre los estudiantes con dislexia (rendimiento lector más bajo del esperado teniendo en cuenta su CI) y los *poor readers* (rendimiento lector bajo pero en consonancia con su CI) en las tareas de procesamiento fonológico, en la memoria a corto plazo (*short-term memory*) y de trabajo (*working memory*), y en la conciencia sintáctica no habría un rendimiento significativamente diferente, por lo que se considera inútil incluir el CI para distinguir entre las dos dificultades de aprendizaje (Rispen, van Yperen 1990; Rodgers 1983; Share et al. 1987; Siegel 1988,; 1989a, 1989b, 1992; Stanovich 1991).

Según Coltheart y Jackson (1998) se pueden distinguir *proximal* y *distal causes*, entendiendo por 'proximal cause' «some abnormality in the

information-processing system that the child is using to read» y por 'distal cause' «the reason for this system being abnormal». Según Coltheart y Jackson, si la 'proximal cause' es la misma, también serán iguales (o muy parecidos) los tipos de intervenciones educativas que se realizarán con el estudiante. Del mismo modo, dos 'proximal causes' muy diferentes (incapacidad de reconocer los fonemas de una lengua / incapacidad de conectar los grafemas con sus fonemas correspondientes), pero con el mismo resultado (dislexia fonética evolutiva), deberán ser tratados de maneras diferentes.

Otro de los problemas que se han estudiado en la definición de dislexia es que, si se da como bueno el criterio de discrepancia, implícitamente se está afirmando que hay una relación directa entre CI y capacidad lectora pero esta relación, según algunos autores, no está tan clara como podría parecer en un primer momento. Primero, porque el mismo concepto de inteligencia no está bien definido y, por tanto, incluir un concepto poco claro en la definición de otro concepto poco definido es, al menos, arriesgado, o como indican Gustafson y Samuelsson (1999, p. 128) «If this fuzzy concept [la inteligencia] is included in the definition of another fuzzy concept like dyslexia one is walking on thin ice». Segundo, porque un mayor CI no implica una mejor capacidad o rendimiento lector, por lo que sería inútil incluir el CI como elemento discriminante. Es más, en el criterio de discrepancia se asume que el CI determina la capacidad lectora (relación causal) pero no lo contrario (la capacidad lectora puede influir en el CI). Este problema ha sido estudiado por Keith Stanovich (1986) y Van den Bos (1989) que defienden que los problemas de lectura pueden afectar al CI. Otro efecto de los problemas de lectura es que quienes los sufren leen menos y, por tanto, el desarrollo del léxico y la lengua son menores (Gustafson, Samuelsson 1999, p. 128).

El uso del criterio de discrepancia implicaría que los estudiantes que de alguna manera han conseguido compensar el déficit - por ejemplo, haciendo uso del contexto -, se encontrarían excluidos (Gustafson, Samuelsson 1999; Snowling, Nation 1997). Es decir, que en el momento en el que el estudiante con dislexia aprenda a compensar su déficit (o la compensación sea lo suficientemente eficaz), dejará de cumplirse el criterio de discrepancia y, por tanto, el estudiante dejará de ser clasificado como disléxico o, también es posible que el estudiante, gracias a estrategias de compensación consiga hacer que la diferencia entre rendimiento real y esperado se mantenga relativamente ajustada, pero avanzando en los grados de escuela y aumentando las dificultades, la compensación llegará un momento en que no sea suficiente, cumpliéndose entonces el criterio de la discrepancia. Esto implicaría que la intervención llegaría excesivamente tarde, incluso en edad adulta, pues hasta entonces la compensación había sido suficiente para anular el criterio de discrepancia (así como muchos otros problemas que ha tenido que enfrentar el alumno).

Según otros autores, si se aplica el criterio de discrepancia, resulta que un estudiante con un bajo CI no puede ser disléxico por definición, pues si

su CI es bajo y su rendimiento lector es bajo, no se cumple el criterio de discrepancia. Hay autores que aseguran que es posible que una persona con un CI bajo sea también disléxica, por lo que este criterio sería erróneo (Gustafson, Samuelsson 1999; Siegel 1988; Stanovich 1996; Torgesen et al. 1992) ya que excluiría por definición a un grupo de disléxicos.

En relación al CI, algunos autores han señalado (Siegel, Himel 1998) que el CI de un estudiante disléxico disminuye con la edad, en línea con lo indicado por Stanovich (1986) y Van de Bos (1989); esto llevaría a clasificar como *poor readers* a estudiantes que antes eran clasificados como disléxicos, pues al bajar el resultado en las pruebas del CI es posible que el criterio de discrepancia no se cumpla. Otra crítica realizada al CI es que según Siegel y Himel (1998) el estatus socioeconómico del estudiante afecta a los resultados de los test del CI (un estatus socioeconómico bajo influye negativamente en los resultados de los test del CI) lo que llevaría a tener que excluir el CI como elemento discriminante entre los *poor readers* y disléxicos pues, en cierta medida, el resultado del CI está influido según estos autores por factores externos.

Algo similar podría suceder en el caso de adultos, donde el criterio de discrepancia también ha sido puesto en duda. Según Stanovich y West (1989) un factor que influye en el criterio de discrepancia en adultos es la experiencia o contacto con la lengua escrita, ya que menor haya sido éste, menor será su capacidad lectora. Esta variable se hace más evidente en adultos, pues en niños la experiencia lectora y el contacto con la lengua escrita está bastante bien controlado (siempre que el sujeto haya sido escolarizado), mientras que con adultos, es muy complicado saber cuál ha sido el contacto y uso de la lengua escrita. Por tanto, se corre el riesgo de clasificar como disléxico a un adulto con un CI en la norma y un bajo rendimiento lector no por causas constitucionales (dislexia) sino por una falta de contacto con la lengua escrita (Vellutino et al. 1996). Si esto fuera así, la incidencia de sujetos adultos clasificados como disléxicos en ambientes sociales no privilegiados y con pobres ambientes educativos sería mayor, dato que parece ser que algunos estudios han corroborado (Dalteg et al. 1999; Jensen et al. 1999; Samuelsson et al. 2000).

Una dura crítica al uso del criterio de la discrepancia la encontramos en Stanovich (1996, p. 155) donde dice:

the primary problem of reading disabled individuals is one of word recognition and the proximal cause of this word recognition problem is weak phonological coding ability—the latter resulting from weak phonological segmentation skills. They establish a proximal causal model of reading difficulty for which we have good empirical evidence for all the linkages involved [...] that impaired language segmentation skills lead to difficulties in phonological coding which in turn impede the word recognition process which underpins reading comprehension. Given

this canonical model of reading difficulties - one widely accepted across the broad and varied international research community - we are now in a position to ask where intelligence comes in as an explanation of reading difficulty. **The answer is: nowhere** [Stanovich 1996, p. 155; el subrayado es nuestro].

Donde indica que el CI no influye en el rendimiento lector, pero si lo hace la conciencia fonológica por lo que el *unexpected* (en las definiciones de la IDA y DSM-IV-TR en modo explícito, y en la del ICD-10 en modo implícito) es debido más bien a la 'ignorancia' ya que si se tiene en cuenta el rendimiento en la conciencia fonológica el rendimiento lector deja de ser inesperado:

It is really only ignorance of current models of reading failure and of theories of intelligence that leads a layperson to consider reading failure in a high IQ individual 'unexpected'. It is actually perfectly expected given our current knowledge of the modular nature of many information processing skills [Stanovich 1996, p. 156].

Para una interesante reflexión sobre el CI y la dislexia, remitimos a Miles (1996).

Otros estudios han criticado diferentes aspectos del uso del criterio de discrepancia, Berninger y Abbott (1994), Lyon y Fletcher (2001), Scarborough (1989), Vellutino y colegas (2000) entre otros.

También hay estudiosos que defienden el uso del CI, como Olson y colegas (1999) como indica Berninger (2001, p. 34) que defiende que el CI es importante para distinguir la etiología de la dislexia y el tipo de intervención que se ha de realizar. También hay estudios que ven una mayor tendencia a una base genética en disléxicos con un CI superior a 100 que en disléxicos con CI inferiores a 100 (Wadsworth et al. 2000), este dato parece ser apoyado por estudios que encuentran una mayor posibilidad de heredar una dislexia diagnosticada siguiendo el criterio de discrepancia que una dislexia diagnosticada sin seguirlo (según Beninger 2001 citando a Olson et al. 1999).

La definición del HCN (Health Council of the Netherlands) que data del 1995 es, quizá, excesivamente genérica, además de limitarse a indicar un problema en la automatización como causa de la dislexia. Es cierto que algunas hipótesis de la dislexia colocan el problema de la automatización (a nivel cognitivo) como una de las causas de la dislexia (Nicolson, Fawcett 2008) pero no la única y, además, unida a una causa neurológica.

Por lo que se refiere a la definición de la IDA, propuesta en Lyon y colegas (2003) es, además de la más reciente de las cuatro definiciones indicadas, quizá la más inclusiva, como indican Fletcher y colegas (2007, p. 104).

Aún así, uno de los principales problemas que plantea esta definición es que atribuye a un déficit en el componente fonológico la causa de la dislexia, aunque es cierto que indica que lo es ‘típicamente’. Es decir, retoma la Teoría del Déficit Fonológico (Bradley, Bryant 1978; Lundberg et al. 1980; Snowling 1980, 1987, 1995, 1998; Stanovich 1988a; Vellutino 1979) que, pese a ser una de las teorías con más aceptación entre los investigadores sobre la dislexia (sobre todo a partir de finales de los años ochenta), no deja de ser una hipótesis que algunos autores e investigaciones ponen en tela de juicio; por ejemplo, según Coltheart y Jackson (1998), hay indicios de que no todas ‘las dislexias’ tienen un déficit fonológico a la base, otro ejemplo podría ser la crítica realizada por Roderick Nicolson (1996).

Además, la definición de la IDA, pese a no nombrar de manera directa el criterio de discrepancia, sí lo hace en modo implícito cuando dice que las dificultades de la dislexia son ‘inesperadas’ en relación a otras habilidades cognitivas y a la formación recibida.

3 ¿Una definición para la glotodidáctica?

En § 2.2 y § 2.3 se han visto las principales definiciones de dislexia y algunos puntos críticos sobre estas definiciones. Tanto la definición del ICD-10 como la del DSM-IV-TR son definiciones útiles al diagnóstico de la dislexia, puesto que ambas han sido realizadas con ese objetivo (recordamos que ICD-10 es la clasificación de enfermedades y patologías de la Organización Mundial de la Salud, y el DSM-IV-TR es la clasificación equivalente de la American Psychiatric Association). Por otro lado, la definición de la IDA y el HCN se centran en los síntomas de la dislexia. En los cuatro casos, la definición de dislexia no es funcional a la glotodidáctica pues ésta necesita conocer qué mecanismos están afectados por la dislexia y cuáles son las consecuencias en el aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera para poder elegir un enfoque y un método adecuados que lleven a una acción didáctica que haga accesible la didáctica al estudiante con dislexia.

Si tomamos como referencia la hipótesis⁸ cuadripolar de las ciencias de referencia de la glotodidáctica propuesto por Balboni (2011) (fig. 1), en el caso de la dislexia, se deberán tener en cuenta las «scienze del cervello e della mente» que podrán dar un cuadro del origen y consecuencias de la dislexia a nivel físico-biológico y cognitivo; mientras que serán las «scienze che studiano la facoltà del linguaggio e il suo prodotto, la lingua» las que aportarán, junto con la observación directa, una descripción de las conse-

8 En palabras del mismo Balboni: «utilizzo qui ‘ipotesi’ anziché ‘modello’: l’ipotesi è, *per se*, soggetta ad integrazioni, a modifiche, e comunque non falsificabile [...] dal momento in cui arbitrariamente definisco queste aree come ‘costitutive’ e colloco gli altri apporti scientifici nella categoria dell’‘accessorio’» (Balboni 2011, p. 45).

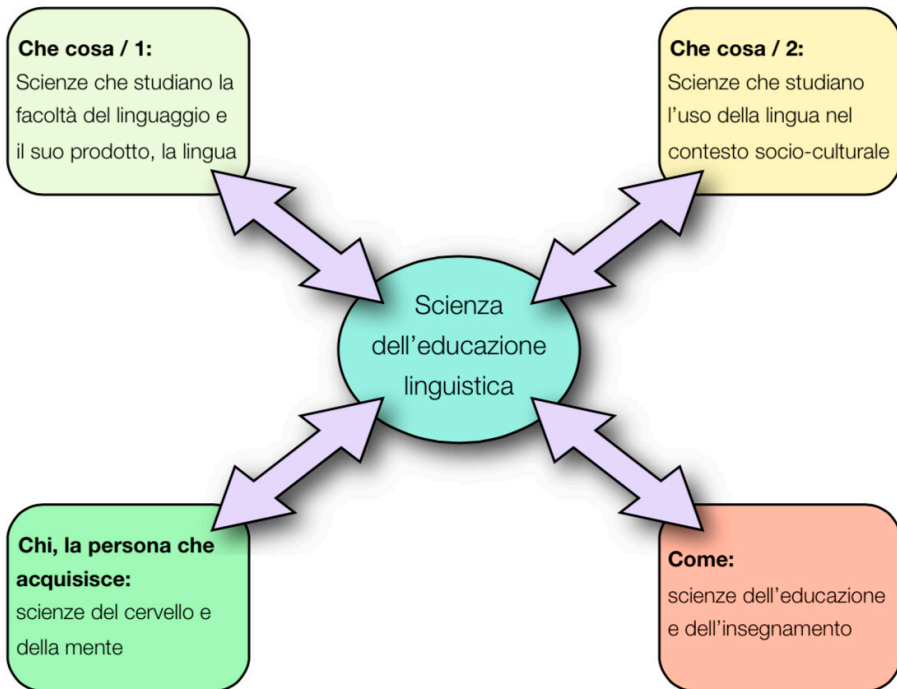


Fig. 1. Hipótesis cuadrípolar de Balboni.

cuencias en el comportamiento. Será por tanto esencial que el glotodidacta tenga un cuadro completo de las causas neuro-biológicas y cognitivas de la dislexia, junto con las consecuencias a nivel de comportamiento y la interacción que todo ello tendrá con el entorno.

El problema es la falta de acuerdo en la definición de dislexia que es debida, principalmente, a que las causas a nivel físico-biológico y cognitivo no están aún bien delimitadas, por lo que a nivel comportamental también hay síntomas que, según la hipótesis que se adopte, serán o no incluidos entre síntomas de la dislexia o, podrán ser también vistas como consecuencias de la dislexia (sobre las distintas hipótesis véase § 4). Como indica Tønnessen (1997, p. 84) «The questions of how and if we can define 'dyslexia' must, in my opinion, be determined by both empirical findings and theoretical reasoning. In order to attend to both of these, we need to treat definitions as hypotheses». Es decir, tratar las definiciones actuales de dislexia como hipótesis de definición, esto hace necesario que la glotodidáctica se dote de una definición propia (que no será otra cosa que una simple hipótesis interna a la glotodidáctica) que le permita elaborar/adoptar un enfoque

y métodos adecuados que lleven a una acción didáctica accesible al alumno disléxico. Esta definición propia se deberá basar en los distintos modelos o hipótesis sobre las causas de la dislexia, añadiendo o eliminando modelos según las «scienze del cervello e della mente» confirmen o desmientan tales hipótesis. Es decir, una definición *in progress* que llegará a su versión final cuando haya acuerdo en las causas de la dislexia.

Por lo que se refiere a la glotodidáctica, y si se toman como hipótesis las definiciones, será necesario realizar un cuadro con las principales hipótesis a nivel físico-biológico, cognitivo y comportamental, completándolo con el entorno y sus posibles repercusiones en esos tres niveles. De esta manera, el glotodidacta podrá realizar una ‘didáctica accesible’, es decir, una didáctica de las lenguas que respete la ‘accesibilidad didáctica’, que en palabras de Michele Daloiso es:

Per ‘accessibilità glottodidattica’ s’intende un processo costituito da precise scelte teorico-metodologiche che il docente compie allo scopo di garantire pari opportunità di apprendimento linguistico all’allievo con bisogni speciali massimizzando l’accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico [Daloiso 2012, p. 99].

Es decir, habrá que tener en cuenta las principales teorías y/o hipótesis de la dislexia para conocer las posibles barreras que podría encontrar el alumno disléxico durante el proceso de aprendizaje de una lengua, de manera que estas barreras puedan ser eliminadas, rodeadas o evitadas. Sobre esta cuestión véase Melero 2012.

Tomando como punto de partida el diagrama propuesto por Uta Frith (1999) en el que incluye los tres niveles (físico-biológico, cognitivo, comportamental) para la definición de la dislexia con un cuarto nivel vertical (el entorno) intentaremos ver cuáles de estos niveles sería conveniente incluir en la definición de dislexia para la glotodidáctica. El diagrama, adaptado al español, sería el en la figura 2:

En el nivel físico-biológico se incluirán las posibles causas de la dislexia a nivel genético, neurológico, etc. Del mismo modo, a nivel cognitivo se incluirán, las que estén relacionadas con los mecanismos de procesamiento de la información.⁹ En el nivel comportamental se incluirán los comportamientos relacionados con la dislexia, por ejemplo, una lectura lenta y/o inexacta. Por último, el cuarto nivel que está situado en vertical tiene un lado en contacto con los tres anteriores, y es el nivel del entorno; aquí se incluirán las variables del entorno que pueden tener una influencia en la

9 Estos dos niveles (físico-biológico y cognitivo) coincidirían, más o menos, con las *proximal* y *distal causes* de Coltheart y Jackson (1998).



Fig. 1.2. Diagrama de Frith (1999) adaptado.

dislexia, como por ejemplo, el nivel socio-cultural, la cultura de referencia y, de manera especial para el glotodidacta, la lengua estudiada.

Por el momento el diagrama está vacío, pero se irá rellenando en base a las distintas teorías sobre la dislexia que se verán en § 2.3. En base a este diagrama, el espacio de acción del profesor de lenguas será el entorno, donde podrá modificar el input lingüístico para que sea más eficaz en base a los elementos que estén contenidos en los tres niveles horizontales, además de adoptar distintos medios que puedan compensar las consecuencias del déficit (medios compensatorios).

4 Hipótesis de modelos interpretativos de la dislexia

Se verán en esta sección del trabajo las principales hipótesis sobre la dislexia evolutiva, sobre las que se dará una rápida explicación y se intentará aplicar el diagrama visto en § 3 a cada una de ellas.

4.1 Déficit fonológico

Como se dijo en § 2.1 es quizá la hipótesis que más ha influido en la investigación sobre la dislexia. Nace a finales de los años setenta, aunque será

en los ochenta cuando tome fuerza (Bradley, Bryant 1978; Lundberg et al. 1980; Snowling 1980; 1987; 1995; 1998; Stanovich 1988a; Vellutino 1979). Hasta aquella época, la dislexia había sido atribuida a problemas visuales, pero con los trabajos apenas mencionados – entre otros –, se intentó demostrar que la dislexia echaba sus raíces en un problema lingüístico, es decir, los disléxicos tenían una conciencia fonológica baja o deficitaria (para un estudio sobre la conciencia fonológica en el aprendizaje de una L2 véase Costenaro 2011), lo que les impide adquirir la capacidad de lectura en modo normal. Esto llevó a realizar una serie de estudios de campo en los que se daba una formación específica para mejorar la baja conciencia fonológica que tenían algunos niños y, de este modo, comprobar si, efectivamente, esto hacía mejorar su rendimiento lector (Bradley, Bryant 1983; Lundberg et al. 1988). En los años sucesivos, se realizaron estudios que intentaban demostrar que las personas con dislexia (niños y/o adultos) tienen, efectivamente, problemas fonológicos (Bruck 1993; Elbro et al. 1994; Fawcett, Nicolson 1995; Shankweiler et al. 1995) y estudios que intentaban comprobar si programas educativos dirigidos a mejorar la conciencia fonológica lograban mejorar también la capacidad lectora (Foorman et al. 1998; Foorman et al. 1991; Lundberg et al. 1988; Rack 1985; Torgesen et al. 1999; Vellutino Scanlon, 1987).

Junto a esto, hay que señalar que es también en estos años cuando toma fuerza la teoría modular propuesta por Jerry Fodor (1983) según la cual el sistema cognitivo estaría formado por sistemas de entrada (o analizadores de entrada) y sistemas centrales. Los primeros serían sistemas modulares independientes por estar encapsulados informativamente y ser inaccesibles al sistema central. El sistema cognitivo sería parecido a un mosaico de módulos periféricos independientes con funciones precisas (por ejemplo la lengua o la memoria), muy rápidos en la elaboración de la información y funcionalmente autónomos, por lo que están asociados a estructuras o zonas específicas del cerebro (y por tanto, si se daña la zona, se daña el módulo). Estos módulos periféricos, estarían ‘coordinados’ por el sistema central, que sería el responsable de las funciones cognitivas complejas (por ejemplo, el pensamiento o la toma de decisiones), sería más lento y trabajaría con la información que le proporcionan los módulos periféricos – para una visión de conjunto, véase Andrea Marini (2008).

Por tanto, siguiendo las teorías modulares, es congruente pensar que si el módulo fonético tiene algún tipo de problema, el sistema central intentará compensar con otros módulos, pero el resultado será deficitario. Del mismo modo, explicaría porqué el disléxico puede tener problemas para aprender a leer pero no tener otros déficit (CI en la norma o superior, por ejemplo).

La teoría del déficit fonológico es una hipótesis de nivel cognitivo, por lo que no se entrará en el detalle del nivel físico-biológico en este trabajo. Para el objetivo de este estudio bastará tener en cuenta que, pese a que hay numerosos trabajos sobre las anomalías cerebrales a nivel estructural,

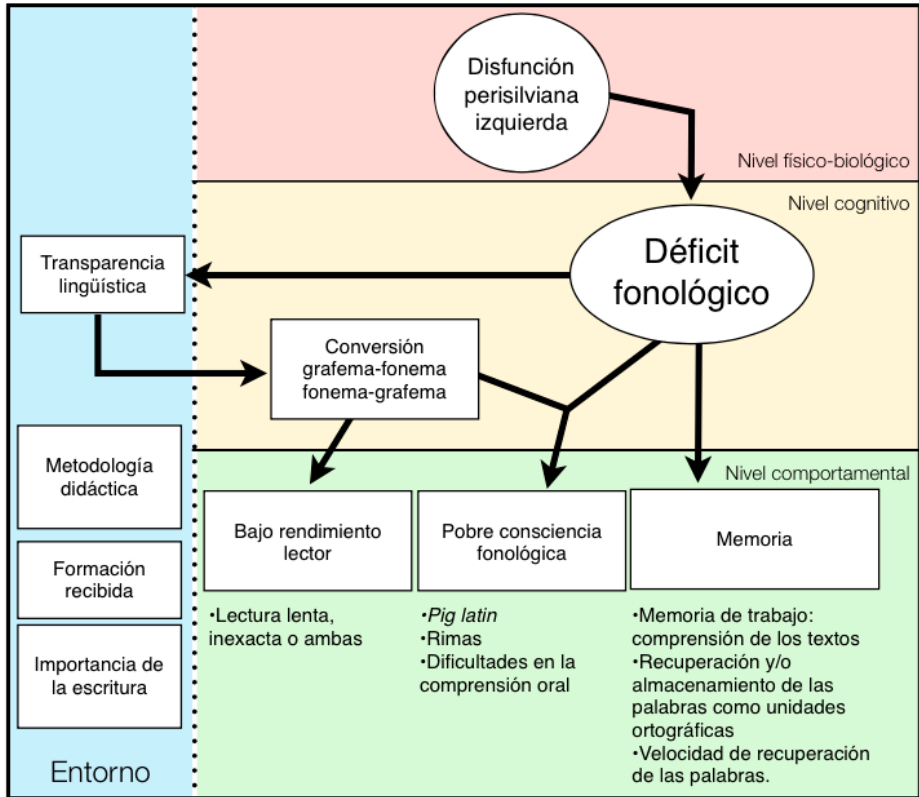


Fig. 3. Diagrama déficit fonológico.

sea con estudios post-mortem (Galaburda et al. 1985; Geschwind, Levitsky 1968; Humphreys et al. 1990) sea con técnicas por resonancia magnética (aquí los estudios no son concluyentes y los resultados son contradictorios, para un estado de la cuestión véase Vellutino et al. 2004), y un también consistente número de estudios cerebrales a nivel funcional (Horwitz et al. 1998; Kovelman et al. 2012; Pugh et al. 2000) ninguno de estos trabajos ha creado un nexo indiscutible entre las diferencias observadas y el módulo fonológico. Pese a ello, casi todos los estudios parecen indicar una disfunción perisilviana izquierda (Brunswick et al. 1999; McCrory et al. 2000; Paulesu et al. 2001; Paulesu et al. 1996; Pugh et al. 2000; Shaywitz et al. 2002; Shaywitz et al. 1998; Temple et al. 2001).

Así pues, si se aplica el diagrama visto en § 3 a la teoría del déficit fonológico se podría obtener un resultado similar a la figura 3.

Es decir, el déficit fonológico aparentemente tiene su origen en una

disfunción en la zona perisilviana izquierda del cerebro. Este déficit fonológico impediría la normal adquisición de las correspondencias fonema - grafema - fonema, aunque esto dependería en gran medida del grado de transparencia de la lengua estudiada: mayor transparencia menor dificultad, menor transparencia mayor dificultad. Por tanto, en base al grado de transparencia de la lengua (silábica), los problemas y dificultades en las conversiones grafema - fonema y fonema - grafema serán más o menos evidentes o severos (Everatt, Elbeheri 2008). Una de las consecuencias a nivel comportamental de este problema, sería la lectura, que resultaría lenta, inexacta, o ambas (Bradley, Bryant 1978; Snowling 1981; Vellutino 1979).

Por otra parte, este problema con la conversión fonema - grafema - fonema se combinaría al déficit fonológico creando la baja o pobre conciencia fonológica (Costenaro, Pesce 2012; Fletcher et al. 1994; Shankweiler et al. 1979; Snowling 2000; Torgesen, Wagner 1994; Vellutino, Scanlon 1987; Wagner et al. 1994). Las dificultades en adquirir la conciencia fonológica y la habilidad de codificación parece estar debida a representaciones fonológicas débiles (Griffiths, Snowling 2002; Vellutino et al. 2004). Como consecuencia, los estudiantes con dislexia tendrían dificultades en realizar actividades llamadas de *Pig Latin*, es decir, cambiar algunos fonemas de las palabras, intercalar sonidos en palabras conocidas, etc. Además, tendrían dificultades en notar las rimas y, debido a los problemas en la conciencia fonológica, tendrían dificultades en la comprensión oral causadas por los problemas de segmentación.

Hay estudios que defienden que la pobre conciencia fonológica también llevaría a problemas en el almacenamiento/recuperación de palabras como unidades ortográficas y a problemas para procesar la información en la memoria de trabajo (Brady et al. 1983; Elbro 1996; Gathercole, Baddeley 1990; Katz 1986; Reid et al. 2008; Shankweiler et al. 1979; Snowling 2000; Torgesen, Wagner 1994; Vellutino 1979; Wagner, Torgesen 1987; Wagner et al. 1994). Estos problemas (fluidez y memoria de trabajo) podrían comprometer la comprensión (en mayor o menor medida) del texto (Baddeley 1986; Daneman, Carpenter 1980; Ericsson, Kintsch 1995; Perfetti 1985).

También se ha propuesto que la causa de estos déficit fonológicos es que los disléxicos tienen muchas representaciones alofónicas o no pertinentes (Serniclaes 2011; Serniclaes et al. 2001).

4.2 Déficit auditivo

Según esta teoría, el déficit fonológico sería una consecuencia de un déficit más 'profundo' en el procesamiento auditivo (Tallal 2004; Tallal et al. 1985). Éste déficit en el procesamiento auditivo impediría al estudiante disléxico desarrollar en modo regular la conciencia fonológica. Esta teoría se apoya en algunos estudios anatómicos y funcionales del cerebro, en los que se han encontrado anomalías microscópicas en el cortex auditivo

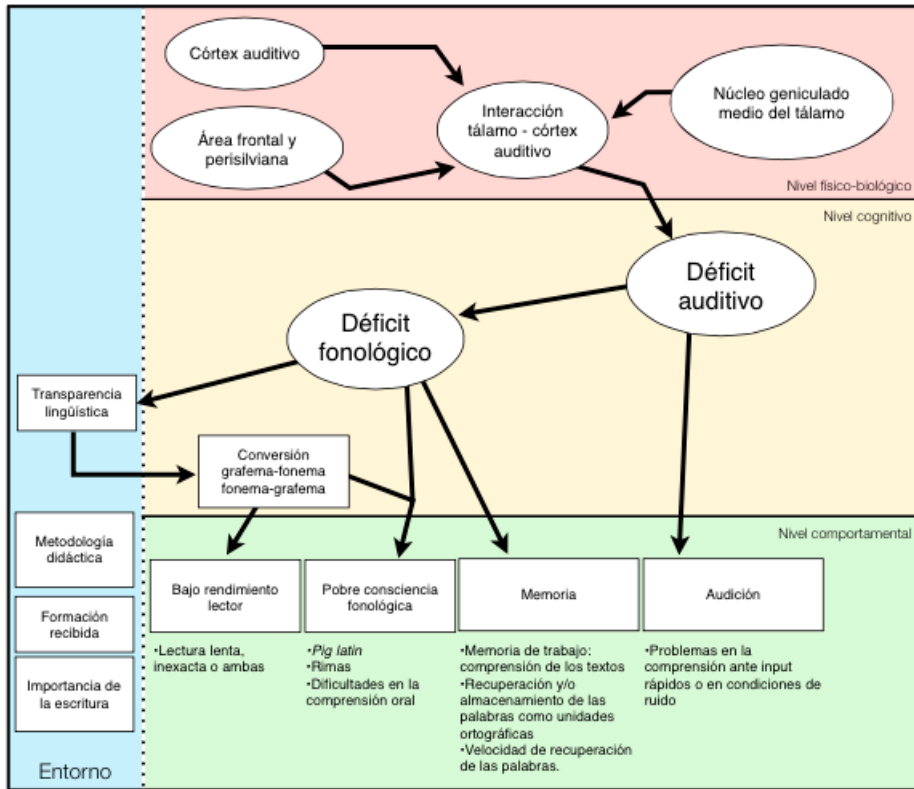


Fig. 4. Diagrama déficit auditivo.

(Galaburda, Kemper 1979) en las áreas frontales y perisilvianas (Kaufmann, Galaburda 1989) y atrofias en la soma de neuronas magnocelulares del núcleo geniculado medio del tálamo (Galaburda et al. 1994). También se han observado respuestas anómalas frente a sonidos complejos pero no ante sonidos simples (un click, por ejemplo), lo que lleva a pensar que el problema puede estar en la interacción de estructuras subcorticales (tálamo) y corticales (cortex auditivo) a través de las proyecciones cortico-fugal (Banai et al. 2009; Song et al. 2006). Según Cyril Pernet, Olivier Dufor y Jean-Francois Démonet (2011) esta hipótesis estaría apoyada, adicionalmente, por estudios que demuestran que al reducir la velocidad de los estímulos auditivos las respuestas del cortex frontal izquierdo mejoran hasta niveles comparables a los sujetos del grupo control (Ruff et al. 2002) y en que el entrenamiento en el procesamiento auditivo temporal mejora el rendimiento en la lectura (Merzenich et al. 1996).

Si se aplica el diagrama, el resultado será parecido a la figura 4.

4.3 Doble déficit

Algunos estudios han puesto en evidencia algunos problemas con la velocidad de procesamiento de cierto tipo de estímulos en los disléxicos, sean estos estímulos letras y números, o incluso colores, objetos y estímulos auditivos, donde los disléxicos tenían un rendimiento menor no solo a los grupos de control sino también a otros grupos con dificultades de aprendizaje diversas (Denckla, Rudel 1976; Nicolson, Fawcett 1994). Otros estudios demostraron que los disléxicos necesitaban más tiempo de exposición al estímulo que los no disléxicos con el mismo nivel lector para poder leer palabras conocidas (Yap, Leij 1993).

Maryanne Wolf y Patricia Greig Bowers (1999) propusieron la teoría del doble déficit (aunque ya empezó a delinearse esta teoría con un trabajo publicado en 1993), en la que se intenta dar explicación por una parte a los problemas conectados con el déficit fonológico y, por otra, a los problemas de velocidad de denominación a los que la hipótesis del déficit fonológico no lograba dar una explicación.

La teoría propone la existencia de dos déficit diferenciados, por una parte el déficit fonológico (como en la teoría del déficit fonológico) y por otro, un déficit en la recuperación rápida de palabras (*naming-speed deficit*, 'velocidad de denominación'). De esta manera, según Wolf y Bowers, estos dos déficit estarían en la base de la dislexia y se podrían distinguir tres tipos de dislexia: la causada por un déficit fonológico (lectura fluida pero poco precisa), la causada por un déficit de velocidad (lectura lenta pero precisa), y la causada por la combinación de ambas (con problemas en la velocidad y precisión).

En lo referente al déficit de velocidad de denominación rápida, Wolf y Bowers proponen «two nonexclusive hypotheses concerning the nature of the relationships among processes underlying naming speed and reading» (1999, p. 425). La primera hipótesis se basaría en la velocidad a la que el lector puede deducir patrones ortográficos de la exposición al input escrito. Según esta hipótesis, una velocidad de nombramiento baja impediría la correcta conexión entre fonemas y patrones ortográficos a nivel de palabra y sílaba, reduciendo de esta manera la calidad de los códigos ortográficos almacenados en la memoria y aumentando la cantidad de exposición al input escrito necesaria para crear códigos ortográficos y almacenarlos en la memoria. Esto podría ser debido a que cuando se mira un estímulo visual, se realiza un análisis automático y muy rápido de las características de este estímulo para poder identificarlo, según algunos estudios (Chase 1996; Livingstone et al. 1991) el análisis de estas características requiere el procesamiento de bajas frecuencias espaciales, tarea que ejerce el sistema magnocelular (sistema de células que conforman las vías de procesamiento rápido). En el caso del sistema magnocelular de la visión, éste se extiende desde la retina hasta las zonas visuales subcorticales en el tálamo. Es preci-

samente en estas áreas del cerebro donde algunos estudios han encontrado anomalías en los cerebros disléxicos estudiados (Livingstone et al. 1991) en especial modo en el núcleo geniculado lateral, que es el encargado de coordinar el procesamiento visual en las áreas corticales y subcorticales. El resultado sería una velocidad más lenta en el procesamiento de los estímulos visuales lo que conlleva una discriminación visual más lenta, incluyendo el reconocimiento de los patrones de las letras y las letras en sí mismas. Las consecuencias serían, por un lado, dificultades en las tareas de denominación rápida y la creación de unidades para las letras que aparecen frecuentemente juntas. Todo esto llevaría, en último grado, a que el disléxico tenga dificultades para crear un repertorio ortográfico completo de los patrones o combinaciones ortográficas (lo que permite una lectura fluida), y a que se necesite mucha más exposición a los estímulos escritos para que los patrones o combinaciones ortográficas puedan ser almacenados.

La segunda hipótesis vería el déficit de denominación rápida como la expresión lingüística de un déficit de velocidad de procesamiento más amplio (Chase 1996; Lovett 1992; Willows et al. 1993; Wolf et al. 2000; Wolff 1993). Entre los déficit más destacados, además del de la velocidad de denominación, cabría destacar algunos déficit de percepción, de movimiento y a nivel neurofisiológico. En lo referente al déficit de percepción, además de los visuales a los que se ha hecho mención antes, habría que añadir algunos problemas encontrados en lo referente a la percepción auditiva. Cuando se trata de distinguir si un cierto estímulo (auditivo o visual) se ha ejecutado, no parece haber diferencias entre los disléxicos y los grupos de control (Blackwell et al. 1983; Tallal 1980), las diferencias en la velocidad de procesamiento se encuentran cuando se presentan dos estímulos en rápida sucesión (los disléxicos necesitan ISI - *Interstimulus Interval* - superiores) (Farmer, Klein 1993; Farmer, Klein 1995; Godfrey et al. 1981; Tallal et al. 1993; Werker, Tees 1987). En lo que se refiere a los déficit en la velocidad de procesamiento del movimiento, como en el caso anterior, los resultados varían en base a la complejidad de la tarea: cuando la tarea es simple, las diferencias entre el grupo de disléxicos y el grupo control es mínima o inexistente, en el momento en el que la complejidad aumenta, la diferencia aumenta en modo considerable (Fawcett et al. 1996; Nicolson, Fawcett 1990; Nicolson, Fawcett 1994; Wolff 1993; Wolff et al. 1990a, 1990b). También se han realizado estudios sobre el tiempo de reacción (*reaction time*) y los resultados han sido similares a los anteriores: en actividades simples las diferencias son muy bajas o inexistentes, pero cuando la actividad aumenta de complejidad, aumentan las diferencias (Fawcett, Nicolson 1994; Nicolson, Fawcett 1994; Wolf et al. 2000).

En lo referente al nivel neurofisiológico, se han encontrado diferencias sustanciales en dos sistemas magnocelulares del tálamo: el núcleo geniculado lateral (encargado de los input visuales) y el núcleo geniculado medial (encargado de los input auditivos). En los sistemas parvocelulares no se

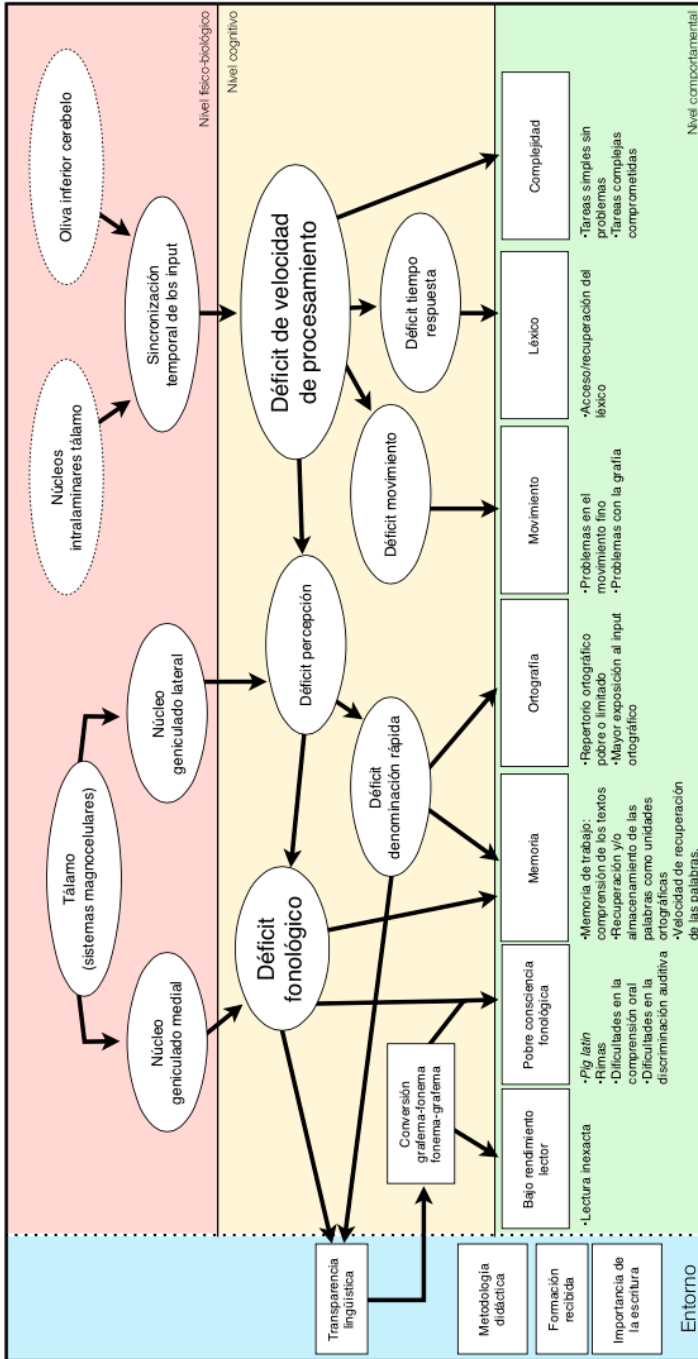


Fig. 5. Diagrama doble déficit.

han encontrado diferencias. Esto implicaría dificultades en el procesamiento rápido de los input visuales y auditivos, que son esenciales para el desarrollo del sistema ortográfico y la consciencia fonológica respectivamente (Galaburda 2005; Galaburda et al. 1994; Livingstone et al. 1991). Por otro lado, Wolf y Bowers apuntan a un déficit más general en la sincronización temporal de los input, regulado por una o varias estructuras cerebrales que podrían ser las encargadas de esta sincronización, Wolf y Bowers indican la oliva inferior del cerebelo y los núcleos intralaminares del tálamo (Bowers, Wolf 1993; Fawcett et al. 1996; Johnson, Myklebust 1967; Kail, Hall 1994; Llinas 1993; Merzenich et al. 1993; Ojemann 1983; Wolf 1991).

Resumiendo, y según Wolf y Bowers (1999), siguiendo esta hipótesis, existirían tres tipos principales de dislexia en base al déficit que la provoca. Por un lado, la dislexia fonológica, por otro la dislexia causada por la velocidad de procesamiento y, por último, la dislexia causada por el doble déficit (una combinación de ambas).

4.4 Déficit magnocelulares

A diferencia de las hipótesis anteriores, que eran hipótesis formuladas en el nivel cognitivo, la hipótesis del déficit magnocelular está formulada a nivel físico-biológico, es decir, se buscan anomalías o diferencias en la estructura cerebral que puedan explicar, en cascada, las diferencias o anomalías en los niveles cognitivo y comportamental.

Los primeros estudios anatómicos de cerebros disléxicos fueron realizados por Norman Geschwind quien, junto con la Orton Society (la actual International Dyslexia Association), crearon una colección de cerebros de personas disléxicas en los años setenta, y que han sido la base de un gran número de estudios anatómicos en las décadas sucesivas. Los primeros grandes resultados derivados del estudio de estos cerebros se deben a Albert M. Galaburda y colegas que, a finales de los años ochenta, publicaron un estudio (1989) en el que indicaban el hallazgo de una ausencia de asimetría en el área de la lengua en los cerebros disléxicos. Mientras que en los cerebros de control existía una asimetría (la parte izquierda más grande que la derecha) en los cerebros disléxicos estudiados había simetría (parte izquierda con las mismas dimensiones que la derecha) o una simetría inversa (parte derecha más grande que la izquierda). Añadido a esto, se descubrieron ectopias en muchas áreas del córtex cerebral, con diferencias entre los cerebros de hombres y mujeres, puesto que estas ectopias en los cerebros de mujeres eran menos marcadas y menos numerosas (Humphreys et al. 1990). Estos descubrimientos dieron origen a la hipótesis del déficit del córtex cerebral, es decir, estas diferencias encontradas en los estudios postmortem en la colección de cerebros de la Orton Society, podrían ser la causa de los problemas de los disléxicos. Es curioso notar

cómo las anomalías encontradas estaban situadas principalmente en áreas que se conectan con el habla y no la escritura.

Ampliando los estudios mencionados anteriormente, se desarrolló la hipótesis del déficit magnocelular. Esta hipótesis encuentra un apoyo neuroanatómico en las anomalías que han sido encontradas en los canales magnocelulares de la visión y la audición (Galaburda et al. 1994; Livingstone et al. 1991). La hipótesis del déficit magnocelular incluiría dos líneas o déficit, por un lado el déficit en el canal magnocelular de la visión y, por otro lado, el déficit en el canal magnocelular de la audición.

En lo que se refiere al déficit en el canal magnocelular de la visión, los estudios de Martin Frances y William Lovegrove (1987), que señalaban cómo los disléxicos tenían dificultades para detectar estímulos visuales que cambiaban con velocidad, fueron conectados más tarde (cuando los canales magno y parvocelulares fueron descubiertos) con una configuración anómala en los canales magnocelulares de la visión. También se formuló la hipótesis de que este déficit podría causar los problemas en la lectura típicos de la dislexia (Lovegrove 1994). Una importante corroboración de esta hipótesis llegó con el trabajo, antes mencionado, de Livingston y colegas (1991) en el que se demostraba que efectivamente había diferencias anatómicas en estos canales. Actualmente parece que el rol principal del canal magnocelular es el de la detección de estímulos de bajo contraste y estímulos con movimiento lento (además del cambio rápido de atención). Bajo este prisma se han realizado algunos estudios que corroboran cómo los disléxicos no activan las mismas áreas cerebrales frente a estímulos en movimiento (Eden et al. 1996) o cómo son menos sensibles a los estímulos visuales en movimiento y con parpadeo (Talcott et al. 1998).

Por otro lado, y como se ha indicado en § 4.2, algunos estudios (Tallal et al. 1993) pusieron en evidencia las dificultades que tienen los disléxicos para distinguir dos estímulos auditivos en secuencia muy rápida (el intervalo mínimo era de 350 ms, mientras que el grupo control tenía un mínimo de 30 ms). Esta dificultad provocaría la dificultad para distinguir algunos fonemas en el flujo comunicativo (todas las diferencias inferiores a 350 ms) lo que, en última instancia, podría ser la causa de la pobre conciencia fonológica de los disléxicos. Por tanto, se formuló la hipótesis de un problema en la velocidad de procesamiento o transmisión de los input auditivos, lo que llevó a realizar un estudio de los canales magnocelulares auditivos a nivel neurofisiológico (Galaburda et al. 1994), comprobando que, efectivamente, existían diferencias.

La unión de estas dos últimas hipótesis (déficit magnocelular de la visión y audición) daría como resultado una hipótesis más amplia que Roderick Nicolson y Angela Fawcett (2008, p. 35) llaman pansensorial (también conocida como teoría general magnocelular). Esta teoría consistiría en un déficit magnocelular en todos los sentidos que crearía dificultades en muchos de los procesos rápidos. Dentro de este déficit pansensorial, estaría

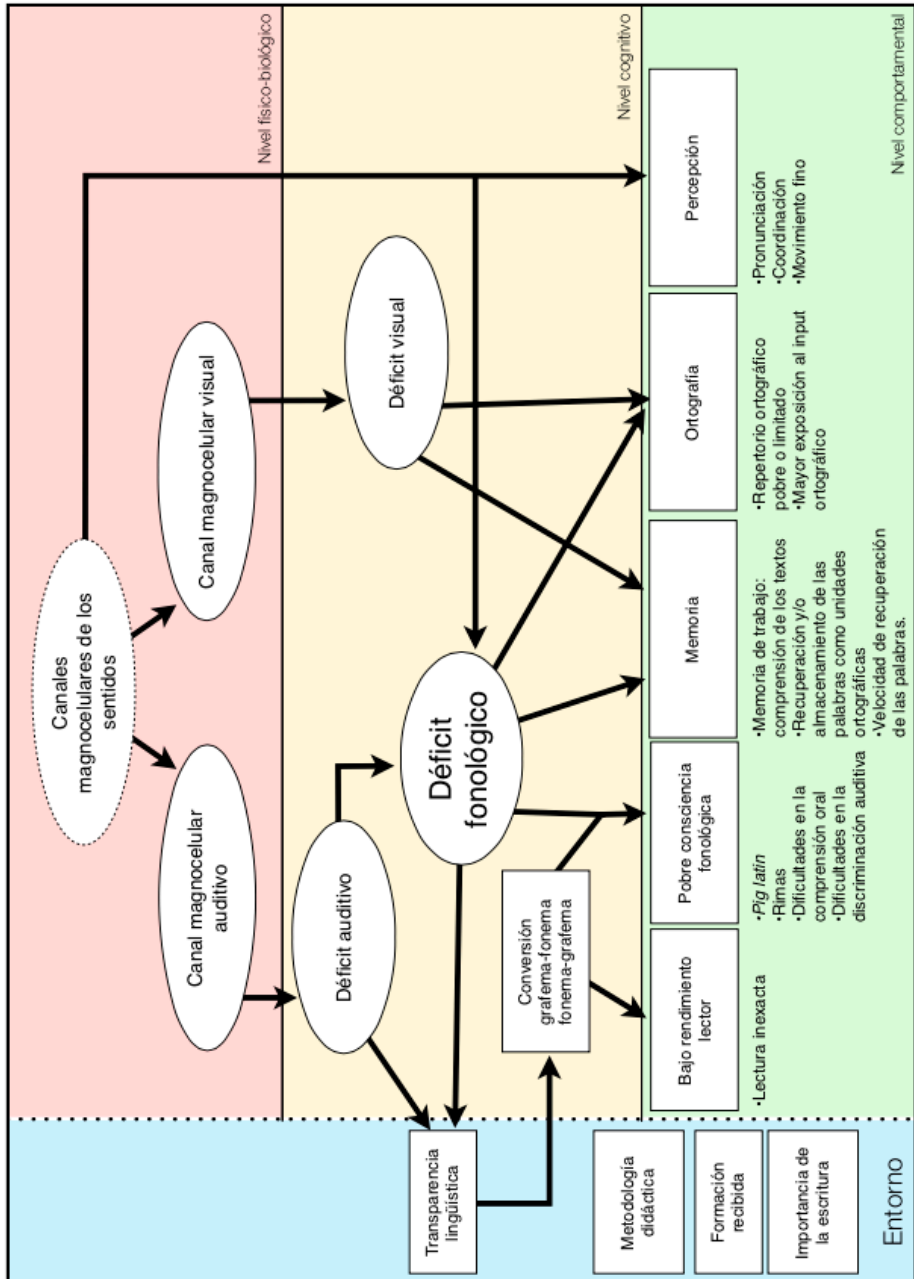


Fig. 6. Diagrama déficit magnocelulares.

incluida también la capacidad de percibir los input del propio cuerpo, lo que provocaría una dificultad en el aprendizaje de la pronunciación. Todo esto llevaría a un desarrollo incompleto o impreciso de la conciencia fonológica (Stein 2001; Stein, Fowler 1981, 1993; Stein et al. 2000).

4.5 Déficit cerebelar

En 1990, Roderick Nicolson y Angela Fawcett publican en la revista *Cognition* la hipótesis del déficit de automatización. La gran novedad de esta hipótesis es que no busca las causas de las dificultades de la lectura – siguiendo las reflexiones de Stanovich (1988b) –, sino que interpreta estas dificultades como una manifestación de un déficit más general que afectaría a todo el aprendizaje ya que, según los autores, el aprendizaje de la lectura implica un alto grado de automatización de muchos procesos, y si este proceso de automatización está de alguna manera comprometido, el aprendizaje de la lectura será más lento o será una actividad no automática. Basándose en estudios precedentes sobre aprendizaje y automatización (Anderson 1982, 1983, 1987; Fitts, Posner 1967; Norman 1982; Shiffrin, Schneider 1977) Nicolson y Fawcett proponen la hipótesis de un déficit de automatización que provocaría las dificultades típicas de la lectura en los disléxicos y, además, una serie de dificultades en otros ámbitos también encontradas en otros estudios realizados en aquellos años con disléxicos como, por ejemplo, los problemas en la memoria a corto plazo y en la velocidad de procesamiento léxico (Baddeley et al. 1982; Griffiths 1988; Jorm 1983; Nelson, Warrington 1980; Perfetti 1985; Seymour 1986; Torgesen 1978). En paralelo a este déficit de automatización (DAD, *Dyslexic Automation Deficit*), proponen los autores la hipótesis de que existiría una Compensación Consciente (CC, *Conscious Compensation*), es decir, los disléxicos conseguirían ejecutar muchísimas actividades al mismo nivel que los no-disléxicos gracias a un esfuerzo extra, que consistiría en la ejecución consciente de actividades que los no-disléxicos realizarían de manera automatizada. Los autores realizaron una serie de pruebas con un grupo de disléxicos (pruebas no lingüísticas) para corroborar la hipótesis, los resultados pusieron en evidencia que en actividades de un solo *task*, los resultados entre disléxicos y no-disléxicos no variaban, mientras que ante una actividad *dual task*, donde la segunda actividad requiere la atención del sujeto, los no-disléxicos mantuvieron el mismo resultado (e incluso mejor, debido al efecto del aprendizaje) que en la actividad de un solo *task* mientras que los disléxicos, al no poder realizar la prima actividad de forma automatizada, obtuvieron resultados mucho peores¹⁰ (Nicolson, Fawcett 1990).

¹⁰ Una ampliación de esta teoría se encuentra en el capítulo 4 de Nicolson, Fawcett 2008.

Esta hipótesis, como los mismos autores indican, no consigue dar respuesta a dos cuestiones fundamentales: dónde se origina éste déficit y por qué hay distintos tipos de dislexia. Para responder a estas cuestiones, los mismos autores formularon la hipótesis del déficit cerebelar, que podría ser vista como una ampliación de la hipótesis del déficit de automatización.

A finales de los años ochenta, y gracias a nuevas técnicas de exploración del cerebro, la idea del rol del cerebelo en el procesamiento de la lengua cambió radicalmente. Hasta entonces, se había retenido que el cerebelo estaba implicado en cuestiones motrices y no cognitivas. Estudios realizados a finales de los años ochenta y principios de los noventa parecen demostrar que el cerebelo está conectado, además de con las áreas frontales del movimiento, a otras áreas más lejanas, como el área de Broca, y se deduce de estos estudios que el cerebelo tiene un papel fundamental en la adquisición de la destreza lingüística y, además, propusieron que el cerebelo estaría a la base de la automatización de cualquier habilidad, ya fuera esta motriz o lingüística (Leiner et al. 1989, 1991, 1993).

Estudios más recientes parecen confirmar que el cerebelo juega un papel importante en los procesos cognitivos conectados con la lengua (Ackermann, Hertrich 2000; Fabbro et al. 2000; Justus, Ivry 2001; Marien et al. 2001; Silveri, Misciagna 2000); además, una serie de estudios han encontrado cómo el cerebelo se activa con actividades de lectura y de memoria de trabajo verbal (Desmond, Fiez 1998; Fullbright et al. 1999; Turkeltaub et al. 2002).

Un hecho que parece confirmar la hipótesis del déficit cerebelar son los estudios que han encontrado diferencias en las habilidades motrices en los disléxicos (peores resultados) como, por ejemplo, ir en bicicleta o nadar (Angur 1985), lanzar una pelota al aire y dar varias palmadas o caminar en línea recta hacia atrás (Haslum 1989), dificultades para atarse los cordones de los zapatos o una mala caligrafía (Miles 1983) entre otras. Si, efectivamente, estos problemas en el control del movimiento (o en la automatización de ciertos movimientos) están correlacionados con la dislexia, sería lógico pensar que deberían tener una parte en común y que esta parte pudiera ser un déficit en el cerebelo.¹¹

En favor de la hipótesis del déficit cerebelar, Nicolson y Fawcett presentan una serie de datos que, en su conjunto y según defienden los autores, corroborarían la hipótesis. Por un lado, y basándose en los estudios de Ivry y Keele (1989), comprobaron la habilidad de los sujetos disléxicos para estimar el tiempo (*time stimation*), una habilidad que ejecutaría principalmente el cerebelo. Los resultados confirmaron que los disléxicos tenían claras dificultades en *time stimation* pero no en la discriminación del tono del input (Nicolson et al. 1995) lo que confirmaría un funcionamiento anómalo

11 Para una revisión más detallada véase § 5.2.1 de Nicolson, Fawcett 2008.

del cerebelo o, al menos, de una parte de éste. Por otro lado, y basándose en los estudios de Dow y Moruzzi (1958) que describen los síntomas de pacientes que han sufrido daños en el cerebelo (disonía, ataxia o problemas de equilibrio, por ejemplo), los autores llevaron a cabo un estudio con una serie de test cerebelares (Fawcett, Nicolson 1999; Fawcett et al. 1996; Needle et al. 2006) donde los disléxicos obtuvieron una puntuación claramente inferior en muchas de las pruebas, lo que parecería confirmar la hipótesis.

En lo referente a la velocidad de elocución (más lenta en los disléxicos), si fuera debida a un déficit cerebelar, estando el cerebelo involucrado en la preparación del movimiento de la pronunciación y en la ejecución de la misma (Riecker et al. 2006, 2005), serán ambas fases las que sean más lentas, mientras que si fuera debido a un déficit fonológico no debería haber una disminución en la velocidad en lo referente al movimiento. En un estudio del año 2002, los autores parece que demuestran que «the results indicate that deficits derive from both hypothesised causes—slower central speed (phonological access and motor planning) **and** slower speed of articulatory gesture production» (Fawcett, Nicolson 2002, p. 201).

También se han realizado estudios neuroanatómicos y neurofuncionales. En lo que se refiere a los primeros, se ha descubierto que en la corteza cerebelosa posterior de los cerebros disléxicos estudiados, las células de Purkinje son más grandes, además en esa misma zona (posterior) hay un mayor número de magnocélulas y un menor número de parvocélulas. También el lóbulo anterior y la oliva inferior tendrían esta última característica (Finch et al. 2002). En lo referente a los estudios neurofuncionales, un estudio realizado con PET (tomografía por emisión de positrones) ha revelado una activación anómala en los disléxicos mientras realizaban una actividad de *motor sequence learning* (Nicolson et al. 1999).

5 Propuesta de definición para la glotodidáctica

En este apartado del trabajo se intentará dar una propuesta de definición de la dislexia interna a la glotodidáctica y, como se decía en § 3, ha de ser interpretada como una definición *in progress* ya que los adelantos que se lleven a cabo en otras ciencias que se ocupan de distintos aspectos relacionados con la dislexia, deberán ser incorporados a esta definición interna.

Con este presupuesto, será útil crear un esquema para la definición que pueda ser puesto al día según las investigaciones sobre las causas de la dislexia vayan confirmando, negando o, incluso, planteando nuevas hipótesis. Siguiendo el diagrama propuesto por Utah Frith (1999), y sobre el que hemos adaptado las principales hipótesis sobre la dislexia, el esquema para la definición seguirá la misma división:

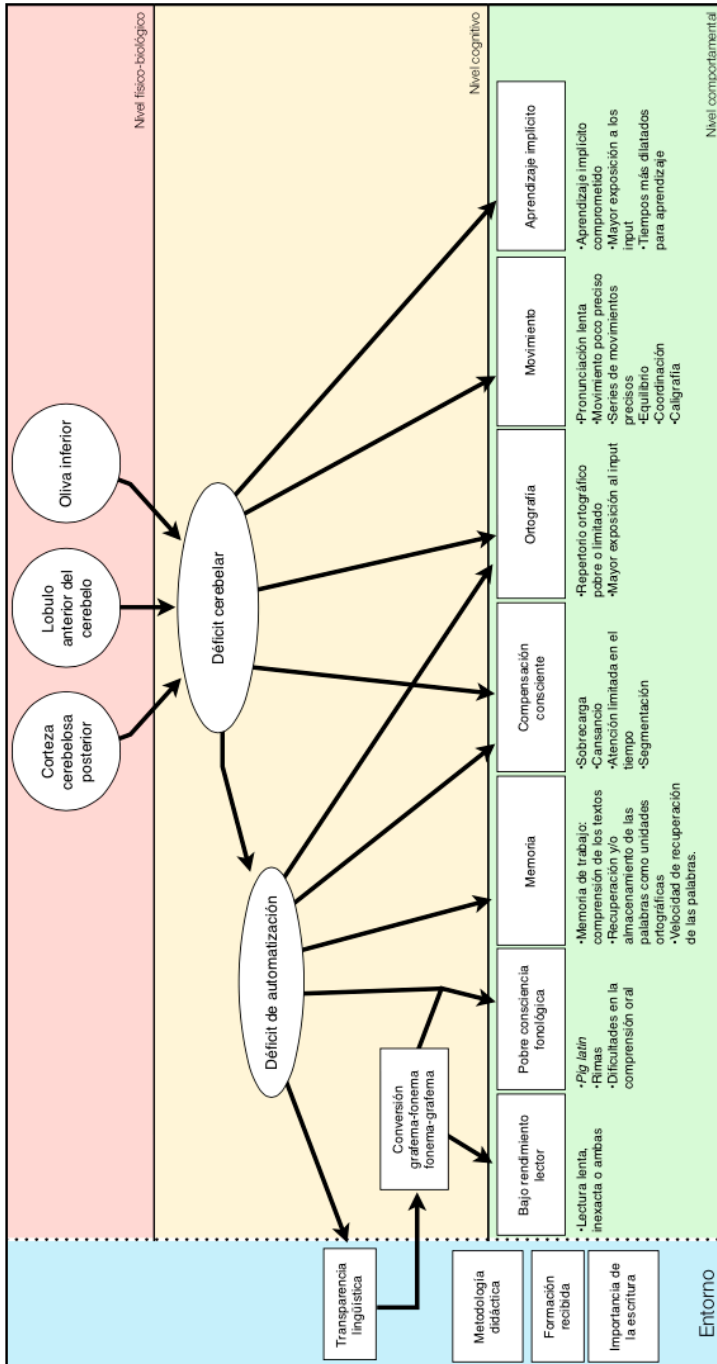


Fig.7. Diagrama déficit cerebral.

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje causada por una/s posible/s anomalía/s neuronal/es [A] que es/son la causa de un/ varios déficit a nivel cognitivo [B] que crea/n una serie de complicaciones a nivel comportamental [C]. Estas complicaciones pueden ser más o menos evidentes/graves en base al entorno en el que se sitúe el sujeto.

Así pues, la letra [A] se sustituirá con las distintas anomalías contenidas en el nivel físico-biológico de las distintas hipótesis vistas en § 4, la letra [B] por los diferentes déficit del nivel cognitivo y la letra [C] será sustituida por los principales problemas que se han indicado en el nivel comportamental.

Por tanto, y para poder completar el esquema de la definición sustituyendo las letras entre corchetes, proponemos un diagrama único (resultado de la 'fusión' en un solo esquema) de las distintas hipótesis vistas en § 4, el resultado podría ser el de la figura 8.

El diagrama se puede simplificar un poco, obteniendo el resultado en la figura 9:

Por lo tanto, y en el estado actual de los conocimientos, una propuesta de definición para la dislexia en campo glotodidáctico podría ser la siguiente:

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje causada por una o varias de las siguientes anomalías neuronales:

- Disfunción perisilviana izquierda;
- Anomalía cerebelar;
- Disfunción en la interacción tálamo-córtex auditivo;
- Anomalía en los sistemas magnocelulares;
- Disfunción en la sincronización de los input;
- que es/son la causa de uno o varios de los siguientes déficit a nivel cognitivo;
- Déficit fonológico;
- Déficit cerebelar;
- Déficit auditivo;
- Déficit visual;
- Déficit en la velocidad de procesamiento;
- que crea/n una serie de complicaciones a nivel comportamental entre las que pueden estar;
- Lectura, conciencia fonológica, memoria, audición, ortografía, movimiento, léxico, complejidad, percepción, aprendizaje implícito y/o compensación consciente.

Estas complicaciones pueden ser más o menos evidentes/graves en base al entorno en el que se sitúe el sujeto, resaltando la transparencia lingüística de la lengua estudiada, el tipo de materiales didácticos usados, o el tipo de input propuesto, entre otros.

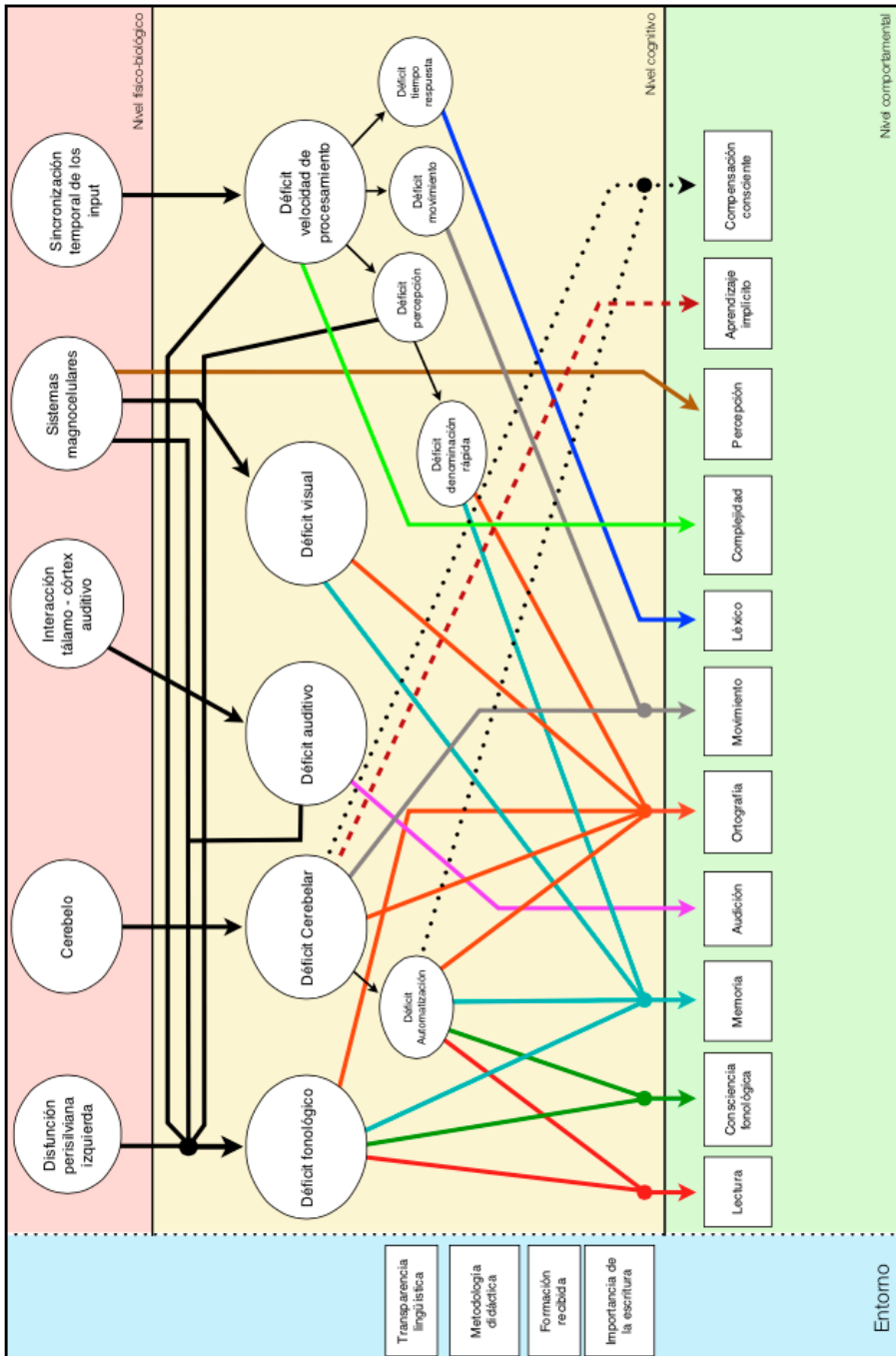


Fig. 8. Diagrama completo.

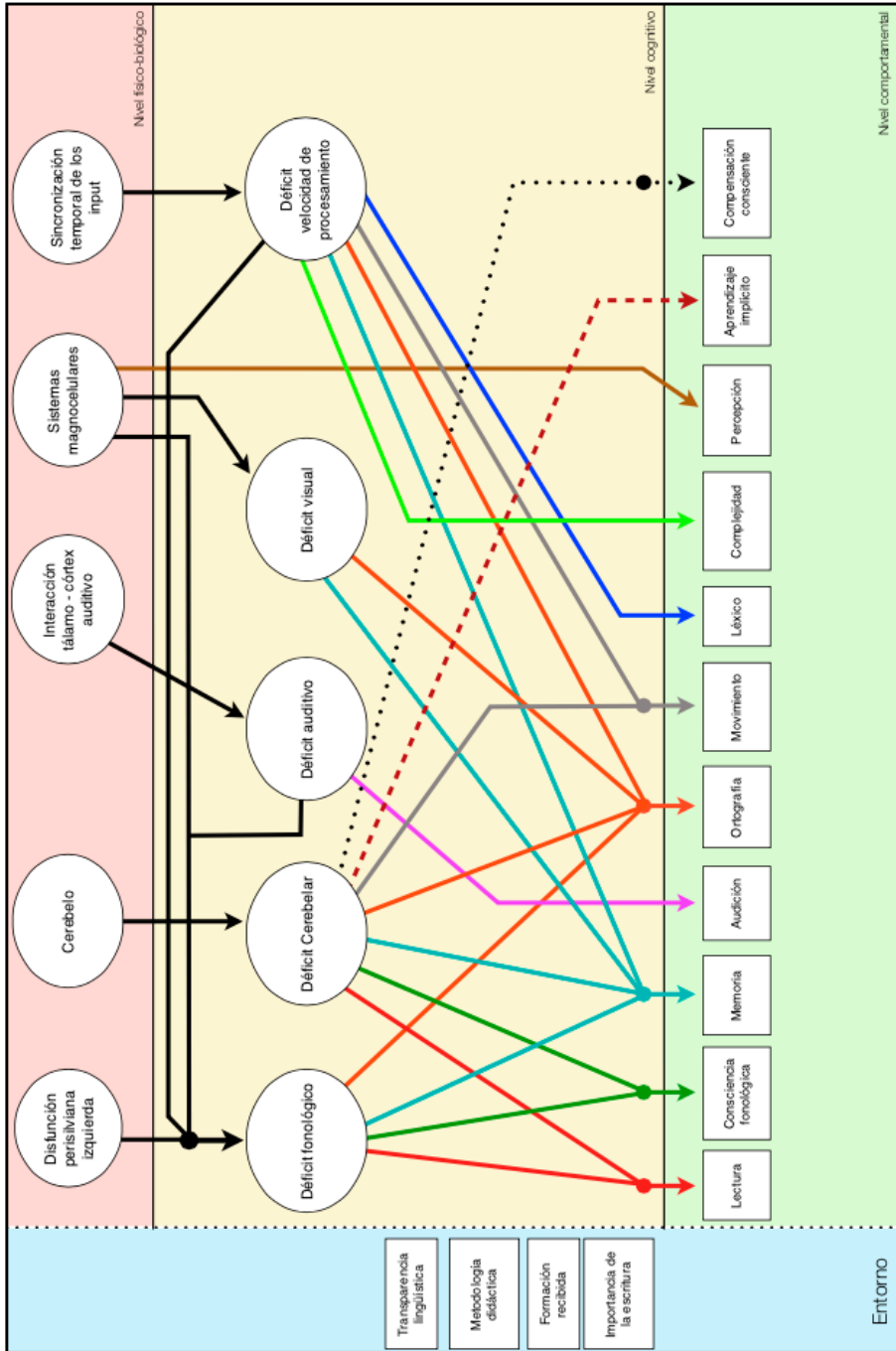


Fig. 9. Diagrama completo simplificado.

Esta propuesta de definición, como se indicaba antes, ha de ser entendida como provisional o *work in progress* y tendrá que ser revisada según avance la investigación sobre la dislexia.

Bibliografía

- Ackermann, H.; Hertrich, I. (2000). «The Contribution of the Cerebellum to Speech Processing». *Journal of Neurolinguistics*, 13, pp. 95-116.
- Anderson, J.R. (1982). «Acquisition of Cognitive Skill». *Psychological Review*, 89, pp. 369-406.
- Anderson, J.R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Anderson, J.R. (1987). «Skill Acquisition: Compilation of Weak-Method Problem Situations». *Psychological Review*, 94, pp. 192-210.
- Angur, J. (1985). «Guidelines for Teachers, Parents and Learners». En: Snowling, M.J. (ed.), *Children's Written Language Difficulties: Assessment and Management*. Windsor; Philadelphia: NFER-Nelson.
- APA (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford, Clarendon Press.
- Baddeley, A.D.; Ellis, N.C.; Miles, T.R.; Lewis, V.J. (1982). *Developmental and Acquired Dyslexia: A Comparison*. *Cognition*, 11, 185-199.
- Bakker, D.J. (1972). *Temporal Order in Disturbed Reading*. Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Banai, K.; Hornickel, J.; Skoe, E.; Nicol, T.; Zecker, S.; Kraus, N. (2009). «Reading and Subcortical Auditory Function». *Cerebral Cortex*, 19, pp. 2699-2707.
- Bastian, H.C. (1898). *A Treatise on Aphasia and Other Speech Defects by H. Charlton Bastian... Fellow of the Royal Coll. of Physicians of London*. London: H.K. Lewis.
- Benton, A.L. (1962). «Dyslexia in Relation to Form Perception and Directional Sense». En: Money, J. (ed.), *Reading Disability: Progress and Research Needs in Dyslexia*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Benton, A.L. (2000). *The History of Neuropsychology: Selected Papers*. New York: Oxford University Press.
- Berlin, R. (1887). *Eine besondere Art von Wortblindheit (Dyslexie)*. Weisbaden: Verlag von S.F. Bergmann.
- Berninger, V. (2001). «Understanding the 'Lexia' in Dyslexia: A Multidisciplinary Team Approach to Learning Disabilities». *Annals of Dyslexia*, 51, pp. 21-48.
- Berninger, V.; Abbott, R. (1994). «Redefining Learning Disabilities: Moving

- Beyond Aptitude-Treatment Discrepancies to Failure to Respond to Validated Treatment Protocols». En: Lyon, G.R. (ed.), *Frames of Reference for Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurement Issues*. Baltimore: Pul H. Brookes Publishing co.
- Birch, H.G.; Belmont, L. (1964). «Auditory-Visual Integration in Normal and Retarded Readers». *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, pp. 852-861.
- Blackwell, S.L.; McIntyre, C.W.; Murray, M.E. (1983). «Information Processed from Brief Visual Displays by Learning-Disabled Boys». *Child Development*, 54, pp. 927-940.
- Bowers, P.G.; Wolf, M. (1993). «Theoretical Links among Naming Speed, Precise Timing Mechanisms and Orthographic Skill in Dyslexia». *Reading and Writing*, 5, pp. 69-85.
- Bradley, L.; Bryant, P.E. (1978). «Difficulties in Auditory Organisation as a Possible Cause of Reading Backwardness». *Nature*, 271, pp. 746-747.
- Bradley, L.; Bryant, P.E. (1983). «Categorizing Sounds and Learning to Read: A Causal Connection». *Nature*, 301, pp. 419-421.
- Brady, S.; Shankweiler, D.; Mann, V. (1983). «Speech Perception and Memory Coding in Relation to Reading Ability». *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, pp. 345-367.
- British Psychological Society (1999). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment*. Leicester: British Psychological Society.
- Broadbent, W.H. (1872). «Cerebral Mechanism of Speech and Thought». *Royal Medical Chirurgical Society of London*, 55, pp. 145-194.
- Bronner, A.F. (1917). *The Psychology of Special Abilities and Disabilities*. Boston: Little, Brown and Company.
- Brown, L. (1993). *The New Shorter Oxford English Dictionary*. New York: Oxford Clarendon Press.
- Bruck, M. (1993). «Word Recognition and Component Phonological Processing Skills of Adults with Childhood Diagnosis of Dyslexia». *Developmental Review*, 13, pp. 258-268.
- Brunner, W.E. (1905). «Congenital Word-Blindness». *Ophthalmology*, 1, pp. 189-195.
- Brunswick, N.; McCrory, E.; Price, C.J.; Frith, C.D.; Frith, U. (1999). «Explicit and Implicit Processing of Words and Pseudowords by Adult Developmental Dyslexics: A Search for Wernicke's *Wortschatz*?». *Brain*, 122, pp. 1901-1917.
- Chase, C.H. (1996). «A Visual Deficit Model Of Developmental Dyslexia». En: Chase, C.H.; Rosen, G.D.; Sherman, G.F. (eds.), *Developmental Dyslexia: Neural, Cognitive, and Genetic Mechanisms*. Baltimore (MD): York Press.
- Claiborne, J.H. (1906). «Types of Congenital Symbol Amblyopia». *JAMA*, 47, pp. 1813-1816.

- Coltheart, M.; Jackson, N.E. (1998). «Defining Dyslexia». *Child and Adolescent Mental Health*, 3, pp. 12-16.
- Costenaro, V. (2011). *Phonological Awareness and Reading Acquisition: An Educational Proposal for Introducing English in Italian Preschools* [thesis]. Padova: Dipartimento di Lingue e Letterature Anglo-Germaniche e Slave, Università di Padova.
- Costenaro, V.; Pesce, A. (2012). «Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis: Developing Phonological Awareness in Young English Language Learners» [online]. *EL.LE: Educazione Linguistica, Language Education*, 1 (3). <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3/309>.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Novara: UTET Università.
- Dalteg, A.; Lindgren, M.; Levander, S. (1999). «Retrospectively Rated ADHD is Linked to Specific Personality Characteristics and Deviant Alcohol Reactions». *Journal of Forensic Psychiatry*, 10, pp. 623-634.
- Daneman, M.; Carpenter, P.A. (1980). «Individual Differences in Working Memory and Reading». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, pp. 450-466.
- Denckla, M.B. (1977). «Minimal Brain Dysfunction and Dyslexia: Beyond Diagnosis by Exclusion». En: Blaw, M.E.; Rapin, I.; Kinsbourne, M. (eds.), *Topics in Child Neurology*. New York: Spectrum Publications.
- Denckla, M.B.; Rudel, R.G. (1976). «Rapid 'Automatized' Naming (R.A.N.): Dyslexia Differentiated from Other Learning Disabilities». *Neuropsychologia*, 14, pp. 471-479.
- Desmond, J.E.; Fiez, J.A. (1998). «Neuroimaging Studies of the Cerebellum: Language, Learning and Memory». *Trends in Cognitive Sciences*, 2, pp. 355-362.
- Doehring, D.G.; Hoshko, I.M. (1977). «Classification of Reading Problems by the Q-technique of Factor Analysis». *Cortex*, 13 (3), pp. 281-294.
- Dow, R.S.; Moruzzi, G. (1958). *The Physiology and Pathology of the Cerebellum*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eden, G.F.; VanMeter, J.W.; Rumsey, J.M.; Maisog, J.M.; Woods, R.P.; Zeffiro, T.A. (1996). «Abnormal Processing of Visual Motion in Dyslexia Revealed by Functional Brain Imaging». *Nature*, 382, pp. -69.
- Elbro, C. (1996). «Early Linguistic Abilities and Reading Development: A Review and a Hypothesis». *Reading and Writing*, 8, pp. 453-485.
- Elbro, C.; Nielsen, I.; Petersen, D. (1994). «Dyslexia in Adults: Evidence for Deficits in Non-word Reading and in the Phonological Representation of Lexical Items». *Annals of Dyslexia*, 44, pp. 203-226.
- Ericsson, K.A.; Kintsch, W. (1995). «Long-Term Working Memory». *Psychological Review*, 102, pp. 211-245.
- Everatt, J.; Elbeheri, G. (2008). «Dyslexia in Different Orthographies: Variability in Transparency». En: Reid, G.; Fawcett, A.J.; Manis, F.; Siegel, L.S. (eds.), *The SAGE Handbook of Dyslexia*. London: SAGE Publications.

- Fabbro, F.; Moretti, R.; Bava, A. (2000). «Language Impairments in Patients with Cerebellar Lesions». *Journal of Neurolinguistics*, 13, pp. 173-188.
- Farmer, M.E.; Klein, R. (1993). «Auditory and Visual Temporal Processing in Dyslexic and Normal Readers». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, pp. 339-341.
- Farmer, M.E.; Klein, R. (1995). «The Evidence for a Temporal Processing Deficit Linked to Dyslexia: A Review». *Psychonomic Bulletin & Review*, 2, pp. 460-493.
- Fawcett, A.J.; Nicolson, R.I. (1994). «Naming Speed in Children with Dyslexia». *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp. 641-646.
- Fawcett, A.J.; Nicolson, R.I. (1995). «Persistence of Phonological Awareness Deficits in Older Children with Dyslexia». *Reading and Writing*, 7, pp. 361-376.
- Fawcett, A.J.; Nicolson, R.I. (1999). «Performance of Dyslexic Children on Cerebellar and Cognitive Tests». *Journal of Motor Behavior*, 31, pp. 68-78.
- Fawcett, A.J.; Nicolson, R.I. (2002). «Children with Dyslexia are Slow to Articulate a Single Speech Gesture». *Dyslexia*, 8, pp. 189-203.
- Fawcett, A.J.; Nicolson, R.I.; Dean, P. (1996). «Impaired Performance of Children with Dyslexia on a Range of Cerebellar Tasks». *Annals of Dyslexia*, 46, pp. 259-283.
- Finch, A.J.; Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (2002). «Evidence for a Neuroanatomical Difference within the Olivo-Cerebellar Pathway of Adults with Dyslexia». *Cortex*, 38, pp. 529-539.
- Fisher, J.H. (1905). «Case of Congenital Word-Blindness (Inability to Read)». *Ophthalmic Review*, 24, pp. 315-318.
- Fitts, P.M.; Posner, M.I. (1967). *Human Performance*. Belmont (CA). Brooks Cole.
- Fletcher, J.M.; Coulter, W.A.; Reschly, D.J.; Vaughn, S. (2004). «Alternative Approaches to the Definition and Identification of Learning Disabilities: Some Questions and Answers». *Annals of Dyslexia*, 54, pp. 304-331.
- Fletcher, J.M.; Lyon, G.R.; Fuchs, L.S.; Barnes, M.A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.
- Fletcher, J.M.; Shaywitz, S.E.; Shankweiler, D.P.; Katz, L.; Lieberman, I.Y.; Stuebing, K.K.; Francis, D.J.; Fowler, A.E.; Shaywitz, B.A. (1994). «Cognitive Profiles of Reading Disability: Comparisons of Discrepancy and Low Achievement Definitions». *Journal of Educational Psychology*, 86, pp. 6-23.
- Fodor, J.A. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Foerster, R. (1905). «Beitrage zur Pathologie des Lesens und Schreibens (Congenitale Wort-Blindheit beim einen Schwachsinnigen)». *Neurologisches Zentralblatt*, 24, S. 235-236.
- Foorman, B.R.; Francis, D.J.; Fletcher, J.M.; Schatschneider, C.; Mehta, P.

- (1998). «The Role of Instruction in Learning to Read: Preventing Reading Failure in At-risk Children». *Journal of Educational Psychology*, 90, pp. 37-55.
- Foorman, B.R.; Francis, D.J.; Novy, D.M.; Liberman, D. (1991). «How Letter-Sound Instruction Mediates Progress in First-Grade Reading and Spelling». *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 456-469.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 5, pp. 192-214.
- Fullbright, R.K.; Jenner, A.R.; Mencl, W.E.; Pugh, K.R.; Shaywitz, B.A.; Shaywitz, S.E.; Frost, J.; Skudlarski, P.; Constable, R.T.; Lacadie, C.; Marchione, K.E.; Gore, J.C. (1999). «The Cerebellum's Role in Reading: A Functional MR Imaging Study». *American Journal of Neuroradiology*, 20, pp. 1925-1930.
- Galaburda, A.M. (2005). «Dyslexia: A Molecular Disorder of Neural Migration». *Annals of Dyslexia*, 55, pp. 151-165.
- Galaburda, A.M.; Kemper, T.L. (1979). «Cytoarchitectonic Abnormalities in Developmental Dyslexia: A Case Study». *Annals of Neurology*, 6, pp. 94-100.
- Galaburda, A.M.; Menard, M.T.; Rosen, G.D. (1994). «Evidence for Aberrant Auditory Anatomy in Developmental Dyslexia». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 91, pp. 8010-8013.
- Galaburda, A.M.; Rosen, G.D.; Sherman, G.F. (1989). «The Neural Origin of Developmental Dyslexia: Implications for Medicine, Neurology and Cognition». En: Galaburda, A.M. (ed.), *From Reading to Neurons*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Galaburda, A.M.; Sherman, G.F.; Rosen, G.D.; Aboitiz, F.; Geschwind, N. (1985). «Developmental Dyslexia: Four Consecutive Patients with Cortical Anomalies». *Annals of Neurology*, 18, pp. 222-233.
- Gathercole, S.E.; Baddeley, A.D. (1990). «Phonological Memory Deficits in Language Disordered Children: Is There a Causal Connection?». *Journal of Memory and Language*, 29, pp. 336-360.
- Gersons-Wolfensberger, D.C.M.; Ruijsenaars, W.A.J.J.M. (1997). «Definition and Treatment of Dyslexia: A Report by the Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands». *Journal of Learning Disabilities*, 30, pp. 209-213.
- Geschwind, N.; Levitsky, W. (1968). «Human Brain: Left-Right Asymmetries in Temporal Speech Region». *Science*, 161, pp. 186-187.
- Godfrey, J.J.; Syrdal-Lasky, K.; Millay, K.K.; Knox, C.M. (1981). «Performance of Dyslexic Children on Speech Perception Tests». *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, pp. 401-424.
- Gove, P.B.; Merriam-Webster, I. (1986). *Webster's Third New International Dictionary of the English Language Unabridged*. Springfield, Mass.: Merriam-Webster.
- Griffiths, P. (1988). «Oral Language Fluency in Developmental Dyslexia».

- En: Gruneberg, M.M.; Morris, P.E.; Sykes, R.N. (eds.), *Practical Aspects of Memory. Vol. 2: Clinical and Educational Implications*. Chichester; New York: J. Wiley.
- Griffiths, Y.M.; Snowling, M.J. (2002). «Predictors of Exception Word and Nonword Reading in Dyslexic Children: The Severity Hypothesis». *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 34-43.
- Gustafson, S.; Samuelsson, S. (1999). «Intelligence and Dyslexia: Implications for Diagnosis and Intervention». *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, pp. 127-134.
- Haslum, M.N. (1989). «Predictors of Dyslexia?». *The Irish Journal of Psychology*, 10, pp. 622-630.
- Hier, D.B.; LeMay, M.; Rosenberger, P.B.; Perlo, V.P. (1978). «Developmental Dyslexia: Evidence for a Subgroup with a Reversal of Cerebral Asymmetry». *Archives of Neurology*, 35, pp. 90-92.
- Hinshelwood, J. (1895). «Word-Blindness and Visual Memory». *Lancet*, 2, pp. 1564-1570.
- Hinshelwood, J. (1900). «Congenital Word-Blindness». *The Lancet*, 155, pp. 1506-1508.
- Hinshelwood, J. (1902). «Congenital Word-Blindness, with Reports of Two Cases». *Ophthalmic Review*, 21, pp. 91-99.
- Hinshelwood, J. (1907). «Four Cases of Congenital Word-Blindness Occurring in the Same Family». *The British Medical Journal*, 2, pp. 1229-1232.
- Horwitz, B.; Rumsey, J.M.; Donohue, B.C. (1998). «Functional Connectivity of the Angular Gyrus in Normal Reading and Dyslexia». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, pp. 8939-8944.
- Hughes, J.R. (1978). «Electroencephalographic and Neurophysiological Studies in Dyslexia». En: Benton, A.L.; Pearl, D. (eds.), *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Humphreys, P.; Kaufmann, W.E.; Galaburda, A.M. (1990). «Developmental Dyslexia in Women: Neuropathological Findings in Three Patients». *Annals of Neurology*, 28, pp. 727-738.
- International Dyslexia Association (s.d.). «Definition of Dyslexia» [online]. <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition.pdf> (2013-02).
- Ivry, R.B.; Keele, S.W. (1989). «Timing Functions of The Cerebellum». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1, pp. 136-152.
- Jackson, E. (1906). «Developmental Alexia (Congenital Word Blindness)». *American Journal of the Medical Sciences*, 131, pp. 843-848.
- Jensen, J.; Lindgren, M.; Meurling, A.W.; Ingvar, D.H.; Levander, S. (1999). «Dyslexia among Swedish Prison Inmates in Relation to Neuropsychology and Personality». *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, pp. 452-461.
- Johnson, D.J.; Myklebust, H.R. (1967). *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*. New York: Grune & Stratton.

- Jorm, A.F. (1983). «Specific Reading Retardation and Working Memory: A Review». *British Journal of Psychology*, 74, pp. 311-342.
- Justus, T.C.; Ivry, R.B. (2001). «The Cognitive Neuropsychology of the Cerebellum». *International Review of Psychiatry*, 13, pp. 276-282.
- Kail, R.; Hall, L.K. (1994). «Processing Speed, Naming Speed, and Reading». *Developmental Psychology*, 30, pp. 949-954.
- Katz, R.B. (1986). «Phonological Deficiencies in Children with Reading Disability: Evidence from an Object-Naming Task». *Cognition*, 22, pp. 225-257.
- Kaufmann, W.E.; Galaburda, A.M. (1989). «Cerebrocortical Microdysgenesis in Neurologically Normal Subjects: A Histopathologic Study». *Neurology*, 39, p. 238.
- Kovelman, I.; Norton, E.S.; Christodoulou, J.A.; Gaab, N.; Lieberman, D.A.; Triantafyllou, C.; Wolf, M.; Whitfield-Gabrieli, S.; Gabrieli, J.D.E. (2012). «Brain Basis of Phonological Awareness for Spoken Language in Children and Its Disruption in Dyslexia». *Cerebral Cortex*, 22, pp. 754-764.
- Kussmaul, A. (1878). «Disturbances of Speech: An Attempt in the Pathology of Speech». En: Von Ziemssen, H.W. (ed.), *Cyclopaedia of the Practice of Medicine*. London: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington.
- Lechner, C.S. (1903). «Aangeboren woordblindheid». *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, 39, pp. 235-244.
- Leiner, H.C.; Leiner, A.L.; Dow, R.S. (1989). «Reappraising the Cerebellum: What Does the Hindbrain Contribute to the Forebrain?». *Behavioral Neuroscience*, 103, pp. 998-1008.
- Leiner, H.C.; Leiner, A.L.; Dow, R.S. (1991). «The Human Cerebro-Cerebellar System: Its Computing, Cognitive, and Language Skills». *Behavioural Brain Research*, 44, pp. 113-128.
- Leiner, H.C.; Leiner, A.L.; Dow, R.S. (1993). «Cognitive and Language Functions of the Human Cerebellum». *Trends in Neurosciences*, 16, pp. 444-447.
- Livingstone, M.S.; Rosen, G.D.; Drislane, F.W.; Galaburda, A.M. (1991). «Physiological and Anatomical Evidence for a Magnocellular Defect in Developmental Dyslexia». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 88, pp. 7943-7947.
- Llinas, R. (1993). «Is Dyslexia a Dyschronia?». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, pp. 48-56.
- Lovegrove, W. (1994). «Visual Deficits in Dyslexia: Evidence and Implications». En: Fawcett, A.J.; Nicolson, R.I. (eds.), *Dyslexia in Children: Multidisciplinary Perspectives*. Hemel Hempstead, UK: Harvester Press.
- Lovett, M. (1992). «Developmental Dyslexia». En: Boller, F.; Grafman, J. (eds.), *Handbook of Neuropsychology*. Amsterdam: Elsevier.
- Lundberg, I.; Frost, J.; Petersen, O.-P. (1988). «Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children». *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 263-284.

- Lundberg, I.; Olofsson, Å.; Wall, S. (1980). «Reading and Spelling Skills in the First School Years Predicted from Phonemic Awareness Skills in Kindergarten». *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, pp. 159-173.
- Lyon, G.R. (1995). «Toward a Definition of Dyslexia». *Annals of Dyslexia*, 45, pp. 1-27.
- Lyon, G.R.; Fletcher, J.M. (2001). «Early Warning System». *Education Matters*, 1, pp. 23-29.
- Lyon, G.R.; Shaywitz, S.E.; Shaywitz, B.A. (2003). «Defining Dyslexia, Comorbidity, Teacher's Knowledge of Language and Reading». *Annals of Dyslexia*, 53, pp. 1-14.
- Marien, P.; Engelborghs, S.; Fabbro, F.; De Deyn, P.P. (2001). «The Lateralized Linguistic Cerebellum: A Review and a New Hypothesis». *Brain and Language*, 79, pp. 580-600.
- Marini, A. (2008). *Manuale di neurolinguistica: Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*. Roma: Carocci.
- Martin, F.; Lovegrove, W. (1987). «Flicker Contrast Sensitivity in Normal and Specifically Disabled Readers». *Perception*, 16, pp. 215-221.
- Mattis, S.; French, J.H.; Rapin, I. (1975). «Dyslexia in Children and Young Adults: Three Independent Neuropsychological Syndromes». *Developmental Medicine & Child Neurology*, 17, pp. 150-163.
- McCrory, E.; Frith, U.; Brunswick, N.; Price, C. (2000). «Abnormal Functional Activation During a Simple Word Repetition Task: A PET Study of Adult Dyslexics». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, pp. 753-762.
- Melero Rodríguez, C.A. (2012). «Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica: Riferimenti teorici e proposte di applicazione» [online]. *EL.LE: Educazione Linguistica; Language Education*, 1 (3), pp. 515-527. <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3/302>.
- Merzenich, M.M.; Jenkins, W.M.; Johnston, P.; Schreiner, C.; Miller, S.L.; Tallal, P. (1996). «Temporal Processing Deficits of Language-Learning Impaired Children Ameliorated by Training». *Science*, 271, pp. 77-81.
- Merzenich, M.M.; Schreiner, C.; Jenkins, W.; Wang, X. (1993). «Neural Mechanisms Underlying Temporal Integration, Segmentation, and Input Sequence Representation: Some Implications for the Origin of Learning Disabilities a». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, pp. 1-22.
- Miles, T.R. (1983). *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*. Oxford: Blackwell.
- Miles, T.R. (1996). «Do Dyslexic Children Have IQs?». *Dyslexia*, 2, pp. 175-178.
- Monroe, M. (1932). *Children Who Cannot Read*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morgan, W.P. (1896). «A Case of Congenital Word Blindness». *British Medical Journal*, 2, pp. 1378-1378.
- Needle, J.L.; Fawcett, A.J.; Nicolson, R.I. (2006). «Balance and Dyslexia:

- An Investigation of Adults' Abilities». *European Journal of Cognitive Psychology*, 18, pp. 909-936.
- Nelson, H.E.; Warrington, E.K. (1980). «An Investigation of Memory Functions in Dyslexic Children». *British Journal of Psychology*, 71, pp. 487-503.
- Nettleship, E. (1901). «Cases of Congenital Word-Blindness (Inability to Learn to Read)». *Ophthalmic Review*, 20, pp. 61-67.
- Nicolson, R.I. (1996). «Developmental Dyslexia: Past, Present and Future». *Dyslexia*, 2, pp. 190-207.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (1990). «Automaticity: A New Framework for Dyslexia Research?». *Cognition*, 35, pp. 159-182.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (1994). «Reaction Times and Dyslexia». *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 47, pp. 29-48.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J.; Berry, E.L.; Jenkins, I.H.; Dean, P.; Brooks, D.J. (1999). «Association of Abnormal Cerebellar Activation with Motor Learning Difficulties in Dyslexic Adults». *The Lancet*, 353, pp. 1662-1667.
- Nicolson, R.I.; Fawcett, A.J.; Dean, P. (1995). «Time Estimation Deficits in Developmental Dyslexia: Evidence of Cerebellar Involvement». *Proceedings of the Royal Society of London: Series B: Biological Sciences*, 259, pp. 43-47.
- Norman, D.A. (1982). *Learning and Memory*. San Francisco: Freeman.
- Ojemann, G.A. (1983). «Brain Organization for Language from the Perspective of Electrical Stimulation Mapping». *Behavioral and Brain Sciences*, 6, pp. 189-206.
- Olson, R.K.; Datta, H.; Gayan, J.; Hulslander, J.; Ring, J.; Wise, B.; DeFries, J.C.; Pennington, B.F.; Wadsworth, S.J. (1999). *Does IQ Matter for the Reading Profile, Etiology, and Remediation of Reading Disability? Yes, Yes, Yes!* [paper]. Montreal: Society for the Scientific Study of Reading.
- Orton, S.T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children: A Presentation of Certain Types of Disorders in the Development of the Language Faculty*. New York: W.W. Norton & Company.
- Paulesu, E.; Fazio, F.; McCrory, E.; Chanoine, V.; Brunswick, N.; Cappa, S.F.; Cossu, G.; Habib, M.; Frith, C.D.; Frith, U. (2001). «Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity». *Science*, 291, pp. 2165-2167.
- Paulesu, E.; Frith, U.; Snowling, M.; Gallagher, A.; Morton, J.; Frackowiak, R.S.J.; Frith, C.D. (1996). «Is Developmental Dyslexia a Disconnection Syndrome? Evidence from PET Scanning». *Brain*, 119, pp. 143-157.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Pernet, C.R.; Dufor, O.; Démonet, J.F. (2011). «Redefiniendo la dislexia: Explicando la variabilidad». *Escritos de Psicología*, 4, pp. 17-24.
- Peters, A. (1908). «Über kongenitale Wortblindheit». *Münchener Medizinische Wochenschrift*, 55, S. 1116-1119.

- Plate, E. (1909). «4 Fälle von kongenitale Wortblindheit». *Münchener Medizinische Wochenschrift*, 56, S. 1793-1796.
- Pugh, K.R.; Mencl, W.E.; Shaywitz, B.A.; Shaywitz, S.E.; Fulbright, R.K.; Constable, R.T.; Skudlarski, P.; Marchione, K.E.; Jenner, A.R.; Fletcher, J.M.; Liberman, A.M.; Shankweiler, D.P.; Katz, L.; Lacadie, C.; Gore, J.C. (2000). «The Angular Gyrus in Developmental Dyslexia: Task-Specific Differences in Functional Connectivity Within Posterior Cortex». *Psychological Science*, 11, pp. 51-56.
- Quintana Cabanas, J.M. (1996). *Raíces griegas del léxico castellano, científico y médico*. Madrid: Dykinson.
- Rack, J.P. (1985). «Orthographic and Phonetic Coding in Developmental Dyslexia». *British Journal of Psychology*, 76, p. 325.
- Reid, G.; Fawcett, A.; Manis, F. (2008). *The SAGE Handbook of Dyslexia*. London: Sage Publications.
- Riecker, A.; Kassubek, J.; Gröschel, K.; Grodd, W.; Ackermann, H. (2006). «The Cerebral Control of Speech Tempo: Opposite Relationship between Speaking Rate and BOLD Signal Changes at Striatal and Cerebellar Structures». *NeuroImage*, 29, pp. 46-53.
- Riecker, A.; Mathiak, K.; Wildgruber, D.; Erb, M.; Hertrich, I.; Grodd, W.; Ackermann, H. (2005). «fMRI Reveals Two Distinct Cerebral Networks Subserving Speech Motor Control». *Neurology*, 64, pp. 700-706.
- Rispens, J.; van Yperen, T. A. (1990). «The Identification of Specific Reading Disorders: Measuring a Severe Discrepancy». En: Pavlidis, G.T. (ed.), *Perspectives on Dyslexia*. New York: Willey.
- Robinson, H.M. (1946). *Why Pupils Fail in Reading*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodgers, B. (1983). «The Identification and Prevalence of Specific Reading Retardation». *British Journal of Educational Psychology*, 53, pp. 369-373.
- Ruff, S.; Cardebat, D.; Marie, N.; Démonet, J.-F. (2002). «Enhanced Response of the Left Frontal Cortex to Slowed Down Speech in Dyslexia: An fMRI Study». *Neuroreport*, 13, pp. 1285-1289.
- Rutter, M.; Yule, W. (1975). «The Concept of Specific Reading Retardation». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, pp. 181-197.
- Samuelsson, S.; Gustavsson, A.; Herkner, B.; Lundberg, I. (2000). «Is the Frequency of Dyslexic Problems among Prison Inmates Higher than in a Normal Population?». *Reading and Writing*, 13, pp. 297-312.
- Scarborough, H.S. (1989). «Prediction of Reading Disability from Familial and Individual Differences». *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 101-108.
- Seco, M.; Andrés, O.; Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Serniclaes, W. (2011). «Percepción alofónica en la dislexia: Una revisión». *Escritos de Psicología*, 4, pp. 25-34.

- Serniclaes, W.; Sprenger-Charolles, L.; Carre, R.; Demonet, J.-F. (2001). «Perceptual Discrimination of Speech Sounds in Developmental Dyslexia». *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 44, p. 384.
- Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive Analysis of Dyslexia*. London; New York: Routledge & Kegan Paul.
- Shankweiler, D.; Crain, S.; Katz, L.; Fowler, A.E.; Liberman, A.M.; Brady, S.A.; Thornton, R.; Lundquist, E.; Dreyer, L.; Fletcher, J.M.; Stuebing, K.K.; Shaywitz, S.E.; Shaywitz, B.A. (1995). «Cognitive Profiles of Reading-Disabled Children: Comparison of Language Skills in Phonology, Morphology, and Syntax». *Psychological Science*, 6, pp. 149-156.
- Shankweiler, D.; Liberman, I.Y.; Mark, L.S.; Fowler, C.A.; Fischer, F.W. (1979). «The Speech Code and Learning to Read». *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5, pp. 531-545.
- Shankweiler, D.; Lieberman, I.Y. (1972). «Misreading: A Search of Causes». En: Kavanaugh, J.F.; Mattingly, I.G. (eds.) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Shankweiler, D.; Lieberman, I.Y. (1976). «Exploring the Relations between Reading and Speech». En: Knights, R.M.; Bakker, D.J. (eds.), *The Neuropsychology of Learning Disorders*. Baltimore: University Park Press.
- Share, D.L.; McGee, R.; McKenzie, D.; Williams, S.; Silva, P.A. (1987). «Further Evidence Relating to the Distinction between Specific Reading Retardation and General Reading Backwardness». *British Journal of Developmental Psychology*, 5, pp. 35-44.
- Shaywitz, B.A.; Shaywitz, S.E.; Pugh, K.R.; Mencl, W.E.; Fulbright, R.K.; Skudlarski, P.; Constable, R.T.; Marchione, K.E.; Fletcher, J.M.; Lyon, G.R.; Gore, J.C. (2002). «Disruption of Posterior Brain Systems for Reading in Children with Developmental Dyslexia». *Biological Psychiatry*, 52, pp. 101-110.
- Shaywitz, S.E.; Shaywitz, B.A.; Pugh, K.R.; Fulbright, R.K.; Constable, R.T.; Mencl, W.E.; Shankweiler, D.P.; Liberman, A.M.; Skudlarski, P.; Fletcher, J.M.; Katz, L.; Marchione, K.E.; Lacadie, C.; Gatenby, C.; Gore, J.C. (1998). «Functional Disruption in the Organization of the Brain for Reading in Dyslexia». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, pp. 2636-2641.
- Shiffrin, R.M.; Schneider, W. (1977). «Controlled and Automatic Human Information Processing: II. Perceptual Learning, Automatic Attending and a General Theory». *Psychological Review*, 84, pp. 127-190.
- Siegel, L.S. (1988). «Evidence that IQ Scores Are Irrelevant to the Definition and Analysis of Reading Disability». *Canadian Journal of Psychology*, 42, pp. 201-215.
- Siegel, L.S. (1989a). «IQ Is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 22.
- Siegel, L.S. (1989b). «Why We Do Not need Intelligence Test Scores in the

- Definition and Analyses of Learning Disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 22.
- Siegel, L.S. (1992). «An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia». *Journal of Learning Disabilities*, 25, pp. 618-629.
- Siegel, L. S., Himel, N. (1998). «Socioeconomic Status, Age and the Classification of Dyslexics and Poor Readers: The Dangers of Using IQ Scores in the Definition of Reading Disability». *Dyslexia*, 4, pp. 90-104.
- Siegel, L.S.; Lipka, O. (2008). «The Definition of Learning Disabilities: Who is the Individual with Learning Disabilities?». En: Reid, G.; Fawcett, A.J.; Manis, F; Siegel, L.S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Dyslexia*. London: SAGE.
- Silveri, M.C.; Misciagna, S. (2000). «Language, Memory, and the Cerebellum». *Journal of Neurolinguistics*, 13, pp. 129-143.
- Smithe, I. (2011). «Dyslexia». *British Journal of Hospital Medicine*, 72, pp. 39-43.
- Snowling, M.J. (1980). «The Development of Grapheme-Phoneme Correspondence in Normal and Dyslexic Readers». *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, pp. 294-305.
- Snowling, M.J. (1981). «Phonemic Deficits in Developmental Dyslexia». *Psychological Research*, 43, pp. 219-234.
- Snowling, M.J. (1987). *Dyslexia : A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford, UK ; New York, NY: Basil Blackwell.
- Snowling, M.J. (1995). «Phonological Processing and Developmental Dyslexia». *Journal of Research in Reading*, 18, pp. 132-138.
- Snowling, M.J. (1998). «Dyslexia as a Phonological Deficit: Evidence and Implications». *Child and Adolescent Mental Health*, 3, pp. 4-11.
- Snowling, M.J. (2000). *Dyslexia*. Oxford; Malden, MA: Blackwell.
- Snowling, M.J.; Nation, K.A. (1997). «Language, Phonology and Learning to Read». En: Hulme, C.; Snowling, M.J. (eds.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention*. London: Whurr.
- Song, J.H.; Banai, K.; Russo, N.M.; Kraus, N. (2006). «On the Relationship between Speech- and Nonspeech-Evoked Auditory Brainstem Responses». *Audiology and Neurotology*, 11, pp. 233-241.
- Stanovich, K.E. (1986). «Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy». *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360-407.
- Stanovich, K.E. (1988a). «Explaining the Differences Between the Dyslexic and the Garden-Variety Poor Reader: The Phonological-Core Variable-Difference Model». *Journal of Learning Disabilities*, 21, p. 590.
- Stanovich, K.E. (1988b). «The Right and Wrong Places to Look for the Cognitive Locus of Reading Disability». *Annals of Dyslexia*, 38, pp. 154-177.
- Stanovich, K.E. (1991). «Discrepancy Definitions of Reading Disability: Has Intelligence Led Us Astray?». *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 7-29.

- Stanovich, K.E. (1996). «Toward a More Inclusive Definition of Dyslexia». *Dyslexia*, 2, pp. 154-166.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stanovich, K.E.; West, R.F. (1989). «Exposure to Print and Orthographic Processing». *Reading Research Quarterly*, 24, pp. 402-433.
- Stein, J. (2001). «The Sensory Basis of Reading Problems». *Developmental Neuropsychology*, 20, pp. 509-534.
- Stein, J.; Fowler, M. S. (1981). «Visual Dyslexia». *Trends in Neurosciences*, 4, pp. 77-80.
- Stein, J.; Fowler, M. S. (1993). «Unstable Binocular Control in Dyslexic Children». *Journal of Research in Reading*, 16, pp. 30-45.
- Stein, J.; Richardson, A.J.; Fowler, M.S. (2000). «Monocular Occlusion Can Improve Binocular Control and Reading in Dyslexics». *Brain*, 123, pp. 164-170.
- Stephenson, S. (1907). «Six Cases of Congenital Word-Blindness Affecting Three Generations of One Family». *The Ophthalmoscope*, 5, pp. 482-484.
- Talcott, J.B.; Hansen, P.C.; Willis-Owen, C.; McKinnell, I.W.; Richardson, A.J.; Stein, J.F. (1998). «Visual Magnocellular Impairment in Adult Developmental Dyslexics». *Neuro-Ophthalmology*, 20, pp. 187-201.
- Tallal, P. (1980). «Auditory Temporal Perception, Phonics, and Reading Disabilities in Children». *Brain and Language*, 9, pp. 182-198.
- Tallal, P. (2004). «Improving Language and Literacy is a Matter of Time». *Nature Reviews Neuroscience*, 5, pp. 721-728.
- Tallal, P.; Miller, S.; Fitch, R.H. (1993). «Neurobiological Basis of Speech: A Case for the Preeminence of Temporal Processing». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, pp. 27-47.
- Tallal, P.; Stark, R.E.; Mellits, E.D. (1985). «Identification of Language-Impaired Children on the Basis of Rapid Perception and Production Skills». *Brain and Language*, 25, pp. 314-322.
- Temple, E.; Poldrack, R.A.; Salidis, J.; Deutsch, G.K.; Tallal, P.; Merzenich, M.M.; Gabrieli, J.D.E. (2001). «Disrupted Neural Responses to Phonological and Orthographic Processing in Dyslexic Children: An fMRI Study». *Neuroreport*, 12, pp. 299-307.
- Thomas, F.G. (1905). «Congenital 'Word Blindness' and Its Treatment». *The Ophthalmoscope*, 3, pp. 380-386.
- Tønnessen, F.E. (1997). «How Can We Best Define 'Dyslexia'?». *Dyslexia*, 3, pp. 78-92.
- Torgesen, J.K. (1978). «Performance of Reading Disabled Children on Serial Memory Tasks: A Selective Review of Recent Research». *Reading Research Quarterly*, 14, pp. 57-87.
- Torgesen, J.K.; Alexander, A.W.; Wagner, R.K.; Rashotte, C.A.; Voeller, K.K.S.; Conway, T. (2001). «Intensive Remedial Instruction for Children with Severe Reading Disabilities: Immediate and Long-term Outcomes

- from Two Instructional Approaches». *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), pp. 33-58, 78.
- Torgesen, J.K.; Morgan, S.T.; Davis, C. (1992). «Effects of Two Types of Phonological Awareness Training on Word Learning in Kindergarten Children». *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 364-370.
- Torgesen, J.K.; Wagner, R.K. (1994). «Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading». *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.
- Torgesen, J.K.; Wagner, R.K.; Rashotte, C.A.; Rose, E.; Lindamood, P.; Conway, T.; Garvan, C. (1999). «Preventing Reading Failure in Young Children with Phonological Processing Disabilities: Group and Individual Responses to Instruction». *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 579-593.
- Turkeltaub, P.E.; Eden, G.F.; Jones, K.M.; Zeffiro, T.A. (2002). «Meta-Analysis of the Functional Neuroanatomy of Single-Word Reading: Method and Validation». *NeuroImage*, 16, pp. 765-780.
- Van den Bos, K. (1989). «Relationship between Cognitive Development, Decoding Skill, and Reading Comprehension in Learning Disabled Dutch Children». En: Aaron, P.G.; Joshi, R.M. (eds.), *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*. Boston (MA): Kluwer Academic.
- Variot, G.; Lecomte, M. (1906). «Un cas de typhlexie congenitale (cecite congenitale verbale)». *Bulletins et Memories de la Societe-Medicale des Hospitaux de Paris*, 23.
- Vellutino, F.; Scanlon, D.; Sipay, E.; Small, S.; Pratt, A.; Chen, R.; Denckla, M. (1996). «Cognitive Profiles of Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers: Early Intervention as a Vehicle for Distinguishing between Cognitive and Experiential Deficits as Basic Causes of Specific Reading Disability». *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 601-638.
- Vellutino, F.R. (1978). «Toward an Understanding of Dyslexia: Psychological Factors in Specific Reading Disability». En: Benton, A.L.; Pearl, D. (eds.), *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Vellutino, F.R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Vellutino, F.R.; Fletcher, J.M.; Snowling, M.J.; Scanlon, D.M. (2004). «Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades?». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, pp. 2-40.
- Vellutino, F.R.; Scanlon, D.M. (1987). «Phonological Coding, Phonological Awareness, and Reading Ability: Evidence from a Longitudinal and Experimental Study». *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 33, pp. 321-363.
- Vellutino, F.R.; Scanlon, D.M.; Lyon, G.R. (2000). «Differentiating between

- Difficult-to-Remediate and Readily Remediated Poor Readers». *Journal of Learning Disabilities*, 33, pp. 223-238.
- Vellutino, F.R.; Steger, J.A.; Kandel, G. (1972). «Reading Disability: An Investigation of the Perceptual Deficit Hypothesis». *Cortex*, 8, pp. 106-118.
- Wadsworth, S.J.; Olson, R.K.; Pennington, B.F.; DeFries, J. C. (2000). «Differential Genetic Etiology of Reading Disability as a Function of IQ». *Journal of Learning Disabilities*, 33 (2), pp. 192-199.
- Wagner, R.K.; Torgesen, J.K. (1987). «The Nature of Phonological Processing and Its Causal Role in the Acquisition of Reading Skills». *Psychological Bulletin*, 101, pp. 192-212.
- Wagner, R.K.; Torgesen, J.K.; Rashotte, C.A. (1994). «Development of Reading-related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality from a Latent Variable Longitudinal Study». *Developmental Psychology*, 30, pp. 73-87.
- Werker, J.F.; Tees, R.C. (1987). «Speech Perception in Severely Disabled and Average Reading Children». *Canadian Journal of Psychology Revue Canadienne de Psychologie*, 41, pp. 48-61.
- Wernicke, O. (1903). «Ceguera verbal congénita». *Revista de la Sociedad Médica Argentina*, 11, pp. 477-485.
- World Health Organization (s.d.). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines* [online]. <http://www.who.int/entity/classifications/icd/en/bluebook.pdf> (02-2013).
- Willows, D.M.; Kruk, R.S.; Corcos, E. (1993). *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*. Hillsdale (NJ): Lawrence Earlbaum Associates.
- Wolf, M. (1991). «Naming Speed and Reading: The Contribution of the Cognitive Neurosciences». *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 123-141.
- Wolf, M.; Bowers, P.G. (1999). «The Double-deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias». *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 415-438.
- Wolf, M.; Bowers, P.G.; Biddle, K. (2000). «Naming-Speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review». *Journal of Learning Disabilities*, 33, pp. 387-407.
- Wolff, P.H. (1993). «Impaired Temporal Resolution in Developmental Dyslexia». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 682, pp. 87-103.
- Wolff, P.H.; Michel, G.F.; Ovrut, M. (1990a). «Rate Variables and Automated Naming in Developmental Dyslexia». *Brain and Language*, 39, pp. 556-575.
- Wolff, P.H.; Michel, G.F.; Ovrut, M. (1990b). «The Timing of Syllable Repetitions in Developmental Dyslexia». *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, pp. 281-289.
- Yap, R.; Leij, A. (1993). «Word Processing in Dyslexics». *Reading and Writing*, 5, pp. 261-279.

Intelligenza culturale e bilinguismo precoce

Anna Lia Proietti Ergün

Abstract Cultural Intelligence is defined as the capacity to interact in an efficient and positive way in multicultural environments. Cultural Intelligence has been studied also in relation with adult bi/multilingualism. Studies which focus on the correlation between Cultural Intelligence and early bilingualism are still lacking. The present study, in spite of having been conducted on a restricted number of subjects, may enlighten the fact that knowing a foreign language even at a beginner stage may empowers the child in regards to Cultural Intelligence and in a global world as we are living in, it could be a valuable input to reflect on in an attempt to create new generations that are adequately intelligent to interact in an increasingly multicultural environment.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Cosa significa cultura. — 3. Definizione di Intelligenza culturale (QI). — 4. Lo studio. — 5. Discussione e conclusioni.

1 Introduzione

A partire dagli anni sessanta gli studi condotti sui bambini bilingui hanno portato a risultati omogenei: il bilinguismo si riflette in maniera positiva sull'intelligenza in generale e in particolare sulla sfera cognitiva. Partendo dall'idea che la possibilità di essere bi/plurilingui è inscritta nel codice genetico dell'essere umano e non frutto di qualche complicato esercizio che forza la natura (per una discussione più completa cfr. Meisel 2001), gli esperimenti scientifici hanno dimostrato che l'apprendimento di una lingua seconda in età precoce dà al bambino una marcia in più rispetto ai suoi coetanei monolingui.

Lo studioso russo Vygotsky, uno dei primi a sostenere che il bilinguismo precoce potesse arricchire il bambino, in un lavoro pubblicato per la prima volta a metà degli anni trenta (1986), affermava che i bilingui precoci avevano una competenza metalinguistica più sviluppata rispetto ai loro coetanei monolingue poiché erano in grado di capire come le lingue da loro parlate fossero una tra le tante possibili scelte e come la relazione tra significante e significato fosse del tutto arbitraria.

In quegli stessi anni la posizione dello studioso americano Bloomfield era invece all'estremo opposto, ipotizzava infatti che il bilinguismo potesse causare ritardi nello sviluppo cognitivo dei bambini: «this process retards the child's development» (1933, p. 55).

La visione di Bloomfield venne sposata dalla maggior parte degli studiosi

del tempo e solo Werner Leopold si discostò da quel flusso maggioritario che riteneva il bilinguismo precoce dannoso per lo sviluppo cognitivo dei bambini, pubblicando quattro volumi in un periodo che va dal 1939 al 1949. Leopold dichiarò che l'aver esposto sua figlia a due lingue fin dalla nascita aveva migliorato il suo sviluppo mentale, in particolare il suo pensiero astratto e quello simbolico, teorizzando che questo risultato era dovuto al fatto che i bambini bilingui sono abituati a concentrarsi sul contenuto delle parole piuttosto che sulla loro forma e che spesso hanno due parole diverse per un solo referente (Leopold 1949).

Il dibattito tra i sostenitori e i detrattori del bilinguismo precoce si è protratto fino alla fine degli anni sessanta quando gli studiosi Pearl e Lambert (1962) pubblicarono i risultati dei loro studi scientifici sulle capacità cognitive dei bambini bilingui. Le loro pubblicazioni furono pietre miliari perché i risultati erano stati ottenuti attraverso esperimenti scientifici piuttosto che con osservazioni longitudinali e con studi di casi.

Ai giorni nostri la comunità scientifica è giunta alla quasi unanime conclusione che il bilinguismo precoce migliora alcuni aspetti della cognizione.

La studiosa Byalistok (2002) sostiene che il vantaggio cognitivo non riguarda tutti gli aspetti in toto, ma solo quei processi in cui è coinvolto il meccanismo di inibizione delle informazioni non pertinenti o irrilevanti. Secondo la studiosa, infatti, il continuo esercizio di inibizione della lingua non utilizzata nel corso della comunicazione, che il bilingue esercita fin dall'infanzia, lo porta ad essere più allenato e a trasferire questa abilità anche in altre situazioni dove è richiesta l'inibizione di informazioni irrilevanti, come ad esempio la risoluzione di alcuni problemi matematici.

Di recente (Byalistok, Barac 2012) si è visto che alcune componenti della cognizione (nello specifico le competenze che determinano la consapevolezza metalinguistica) sono potenziate anche nel caso in cui il bambino sia solo all'inizio del processo di apprendimento della seconda lingua, mentre il vantaggio in quei compiti cognitivi che coinvolgono i processi di inibizione di informazioni irrilevanti si riscontra solamente nei bilingui fluenti.

Le ricerche suggeriscono che i bilingui precoci hanno una marcia in più anche in altri campi della cognizione; paiono possedere un vantaggio nel pensiero divergente ovvero la capacità di attivare simultaneamente un elevato numero di categorie non correlate (Kharkhurin 2008), un migliore uso dell'apprendimento, una maggiore competenza metacognitiva, (Bochener 1996), la loro memoria semantica ed episodica sembra lavorare meglio, hanno una migliore memoria di lavoro (Fabbro 2003).

Come già accennato per lo studio di Byalistok e Barac (2012), è naturale chiedersi quali siano le condizioni che innestano i vantaggi cognitivi nei bambini bilingui, se esiste una soglia minima di conoscenza delle due lingue senza la quale non si ha alcun beneficio, ma anzi si hanno effetti negativi. Gli studiosi Toukoma e Skutnabb-Kangas (1977) e Cummings (1976) hanno proposto la teoria del livello soglia (*Threshold Theory*), questi

studiosi ritengono che esistano due livelli soglia nel bilinguismo precoce e ogni attraversamento di questo livello produca effetti diversi sul bambino. Il primo passaggio è in qualche modo neutro e non apporta nessun particolare miglioramento cognitivo, la seconda soglia è quella il cui attraversamento apporta benefici cognitivi.

Se il bilinguismo precoce può influenzare, come dimostrano le ricerche, alcuni campi della cognizione, è lecito chiedersi se fra questi è compresa l'Intelligenza culturale, in altre parole quello strumento cognitivo che permette di adattarci e di interagire efficacemente con culture diverse e se esiste anche in questo caso un livello soglia di competenza linguistica che, una volta attraversato, innesta un processo virtuoso.

2 Cosa significa cultura

Hofstede (1980, pp. 21-23) definisce la cultura come «the collective programming of the mind which distinguishes the members of one group from another». La cultura dunque non come qualcosa di ereditario ma come una serie di insegnamenti che passano di generazione in generazione, una serie di concetti, credenze e valori condivisi all'interno di una stessa comunità.

Gary Weaver (1986) descrive la cultura come un iceberg; nella parte emersa, la punta (che rappresenta appena il 10% della massa totale) lo studioso pone i fatti superficiali della cultura, ovvero cosa si può percepire fisicamente: i comportamenti, il linguaggio, le abitudini e le tradizioni. La parte non emersa contiene il sistema dei valori profondi, il modo di percepire il mondo. La punta dell'iceberg serve a esprimere quanto c'è di più profondo e rende in qualche modo visibile quanto altrimenti resterebbe invisibile. Si deve però prestare grande attenzione nell'interpretare quanto emerge in superficie, il naufragio del Titanic fu infatti dovuto a una valutazione frettolosa delle dimensioni della parte sommersa dell'iceberg.

Il successo nelle relazioni interculturali sta nella capacità di comprendere la portata di quanto giace sotto la parte visibile della cultura.

3 Definizione di Intelligenza culturale (QI)

Agli albori degli studi sull'intelligenza ci si era concentrati solo su quelle abilità che consentivano di avere alte prestazioni in ambiente scolastico o accademico, ovvero solo su quelle capacità che vengono sintetizzate attraverso il termine di quoziente intellettivo (QI). Ormai vi è però ampio e diffuso consenso sul fatto che l'intelligenza umana non possa essere descritta solo attraverso il quoziente intellettivo e che sia in realtà un complesso sistema di abilità cognitive, definite con il termine «intelli-

genze multiple» (Gardner 1983) il cui insieme determina la capacità di 'funzionare' bene. All'interno di questo complesso sistema di intelligenze, due, quella intrapersonale e interpersonale, vengono prese in esame da Goleman (1995) che le descrive all'interno della sua teoria sull'intelligenza emotiva. L'intelligenza culturale può essere configurata come un descrittore dell'intelligenza emotiva:

Cultural intelligence is related to emotional intelligence, but it picks up where emotional intelligence leaves off [Early, Mosakowsky 2004, p. 139].

Se l'intelligenza emotiva permette di elaborare i comportamenti degli altri comprendendone le differenze, l'intelligenza culturale riesce a carpire quanto c'è di comune e universale nel comportamento umano.

Una persona può dimostrare una grandissima intelligenza emotiva funzionando in maniera eccellente all'interno del suo gruppo culturale ma non essere in grado di applicare lo stesso livello di empatia, motivazione e capacità di gestire le proprie emozioni una volta inserito in un'altra cultura; l'intelligenza culturale è quindi la capacità di applicare la propria intelligenza emotiva anche in ambienti culturali diversi dal proprio.

L'intelligenza culturale è la capacità di muoversi, agire e ragionare in maniera efficiente in ambienti multiculturali:

The capability of an individual to function effectively in situation characterized by cultural diversity [Ang, Van Dyke, 2008, p. 3].

La definizione nomologica di intelligenza culturale è basata su forti presupposti teorici, nasce dalla necessità di sostituire concetti difficili da definire scientificamente come «competenza interculturale» (Deardorff 2006) o «efficacia interculturale» (Stone 2006).

Early e Ang (2003) partono dal modello di Sternbers e Dettermans (1986), che concettualizza l'intelligenza individuale in quattro moduli complementari, per analizzare l'Intelligenza Culturale come una struttura composta di quattro dimensioni separate e complementari:

- a. meta-cognitiva, quello che un individuo sa a livello conscio sui processi e sulle strategie che usa per apprendere e acquisire nuove informazioni;
- b. propriamente cognitiva, l'insieme di conoscenze possedute da un individuo;
- c. motivazionale, l'apprendimento avviene in maniera efficace in maniera direttamente proporzionale alla motivazione.
- d. comportamentale, la capacità di adattare i propri comportamenti verbali e non verbali rispetto all'ambiente che ci circonda.

La novità di quest'approccio all'intelligenza sta nel fatto che non tutti i fattori che descrivono l'intelligenza vengono individuati nella mente; quello comportamentale viene individuato nelle azioni ovvero nella sfera del fare non in quella del pensare. Early e Ang (2003) applicano questo modello all'intelligenza culturale (CQ) elaborando un modello quadridimensionale che viene così sintetizzato:

- a. La dimensione metacognitiva è la capacità di riflettere attivamente sulle norme, le pratiche e le convenzioni nelle culture differenti che sono state apprese attraverso l'esperienza; la capacità di adattare le proprie conoscenze culturali a quelle degli altri permettendo alle persona di sviluppare nuove regole di interazioni per ambienti culturali diversi. Nel caso del bambino la dimensione metacognitiva potrebbe essere individuata nella capacità di interagire con bambini di cultura diversa, di osservare intensamente il modo di giocare, di conversare degli altri e di riuscire ad adeguare il proprio comportamento in base alle norme osservate negli altri in modo da essere immediatamente accettato.
- b. La dimensione cognitiva è l'enciclopedia culturale di una persona, la sua conoscenza di norme e convenzioni nelle differenti culture. Si tratta della conoscenza esplicita che uno ha della propria cultura e di quella degli altri. La dimensione cognitiva dovrebbe aiutare l'individuo a evidenziare quanto c'è di universale in tutte le culture¹ così da proporsi in maniera dialogica verso la cultura altrà.
- c. La dimensione motivazionale riflette la capacità di investire energie e risorse per imparare ad agire in ambienti caratterizzati da culture diverse. La motivazione serve a convogliare sforzi ed energie verso il raggiungimento di uno scopo che viene percepito come importante, nel caso del bambino potrebbe essere quello di riuscire a stringere nuove amicizie e giocare con bambini di cultura diversa.
- d. La dimensione comportamentale è cruciale perché permette di tradurre in comportamenti appropriati tutte le conoscenze e i processi avviati dalle osservazioni precedenti. La dimensione comportamentale misura la capacità dell'individuo a comportarsi in maniera adeguata.

Il modello quadridimensionale proposto da Early e Ang (2003) è un modello integrato, dove sono prese in considerazione sia la parte psicologica del CQ (dimensione cognitiva, meta cognitiva e motivazionale) sia quella pragmatica (dimensione comportamentale) che dimostra quanto la dimensione

1 Murdock (1987), propone il concetto di universali culturali, ovvero le declinazioni culturali dei bisogni basilari che tutti gli esseri umani hanno ovvero il bisogno di nutrirsi, trovare rifugio, riprodursi, difendersi ecc. A questi bisogni le differenti culture hanno dato risposte diverse sulla base del territorio e delle risorse disponibili.

mentale venga tradotta in atti verbali e non verbali che sono poi quelli che determinano il successo o meno dell'interazione interculturale.

4 Lo studio

Che apprendimento linguistico e intelligenza culturale siano legate, lo ha ben spiegato nel suo articolo Santipolo (2012) per cui l'intelligenza linguistica è:

uno strumento, in parte innato e in parte educabile e accrescibile, che facilita la comprensione delle culture altre e di cui si deve, al pari di ogni altra tipologia di intelligenza, tenere necessariamente conto in un percorso di educazione linguistica [Santipolo 2012, p. 230].

Early (2002) ha proposto che chi non riesce ad apprendere una lingua straniera, almeno a un livello minimo, potrebbe aver un livello di CQ più basso poiché le conoscenze linguistiche sono uno strumento fondamentale di scambio e acquisizione di conoscenze culturali.

Altri studi condotti su adulti hanno dimostrato che in gruppi di lavoro interculturali le persone con scarse competenze linguistiche sono meno coinvolte nei processi decisionali e le loro opinioni sono considerate meno importanti (Marschan-Piekkari, Welch, Welch 1999) .

Shannon e Bengley (2008) hanno condotto uno studio per verificare se la conoscenza linguistica si riflette su alcuni degli elementi del CQ. Gli studiosi hanno proposto che le capacità linguistiche si riflettono maggiormente sull'elemento cognitivo:

Those with high level ability in multiple language, have a systematic mechanism for accessing the core values of different languages and should be more knowledgeable about specific aspects of other culture [Shannon, Bengley 2008, p. 43].

Anche la componente comportamentale del CQ dovrebbe essere influenzata dalle capacità linguistiche in quanto

Verbal behaviors are highly relevant to an individual's language skill [...]. In addition, their broad behavioral repertoire should allow them to put others at ease by exhibiting culturally appropriate verbal, vocal, facial and other outward expressions [Shannon, Bengley 2008, p. 4].

Lo studio citato sembra dimostrare le ipotesi degli studiosi ovvero che solo l'elemento cognitivo e quello comportamentale del CQ vengono influenzati dalla competenza nelle lingue straniere.

Fermo restando che l'intelligenza culturale deve essere stimolata durante l'apprendimento linguistico, rimane aperta la domanda se il bilinguismo precoce apporta qualche beneficio a questa particolare intelligenza, come pare apportarlo nel caso dei bilingui adulti, e, se questi benefici esistono, qual è la soglia minima di bilinguismo che va raggiunta per avere un CQ più elevato.

Lo studio proposto, che coinvolge un numero molto esiguo di bambini, può essere considerato un'esplorazione che potrebbe aprire la strada a studi più approfonditi e dettagliati.

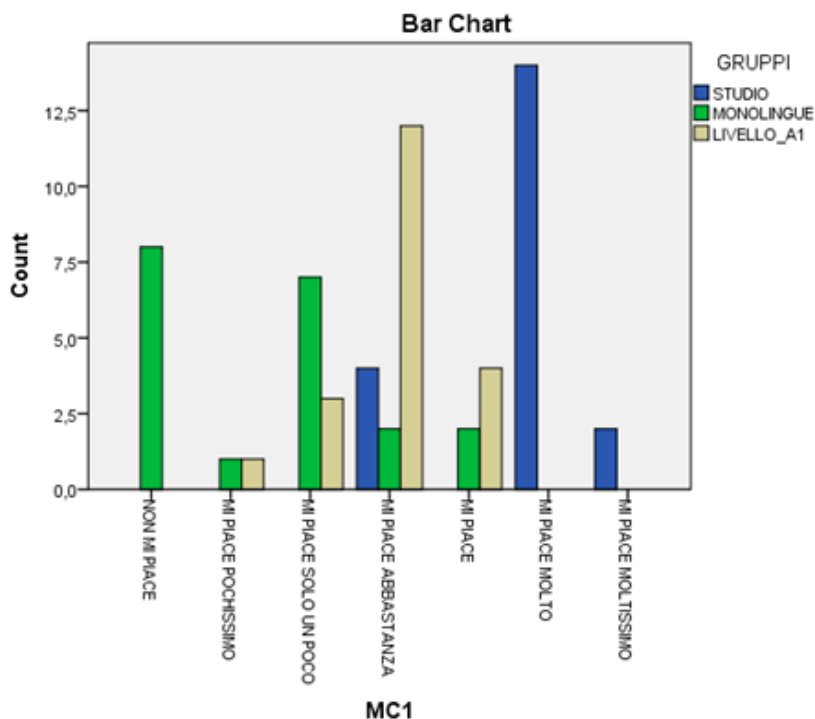
Soggetti: I soggetti dello studio (20 bilingui fluenti), sono bambini di età compresa tra i 6 e gli 11 anni (media 9,6) e sono stati selezionati all'interno di scuole internazionali e scuole nazionali turche, alcuni bambini sono bilingui italiano-turco, altri italiano-inglese, alcuni bambini sono trilingue fluenti (italiano, turco, inglese). I bambini sono stati confrontati con 40 bambini italiani selezionati nelle scuole statali e omogenei per età (media 9,4) e per provenienza socioculturale. All'interno del gruppo di controllo c'era anche un gruppo di bambini (50%) che apprendevano l'inglese come lingua straniera in corsi privati per un numero limitato di ore settimanali (2-4) e che avevano raggiunto il livello A1 della Cornice di Riferimento, questo gruppo è stato definito come gruppo di bilingui emergenti.

Domanda di ricerca: Visto che gli studiosi concordano nell'affermare che le facoltà cognitive possono essere influenzate positivamente dall'apprendimento simultaneo o precoce di due o più lingue, il presente studio si pone due domande di ricerca:

- a. È possibile che il bilinguismo precoce influenzi positivamente il CQ? Vengono influenzate solo alcune dimensioni del CQ o tutte?
- b. A differenti livelli di bilinguismo, corrispondono effetti diversi sul CQ o su alcune delle sue componenti?

Studio: Alle famiglie che avevano accettato di partecipare a questo studio si è chiesto di riempire una piccola scheda anagrafica (all. 1) per creare un gruppo di controllo che fosse il più possibile omogeneo con il gruppo di studio.

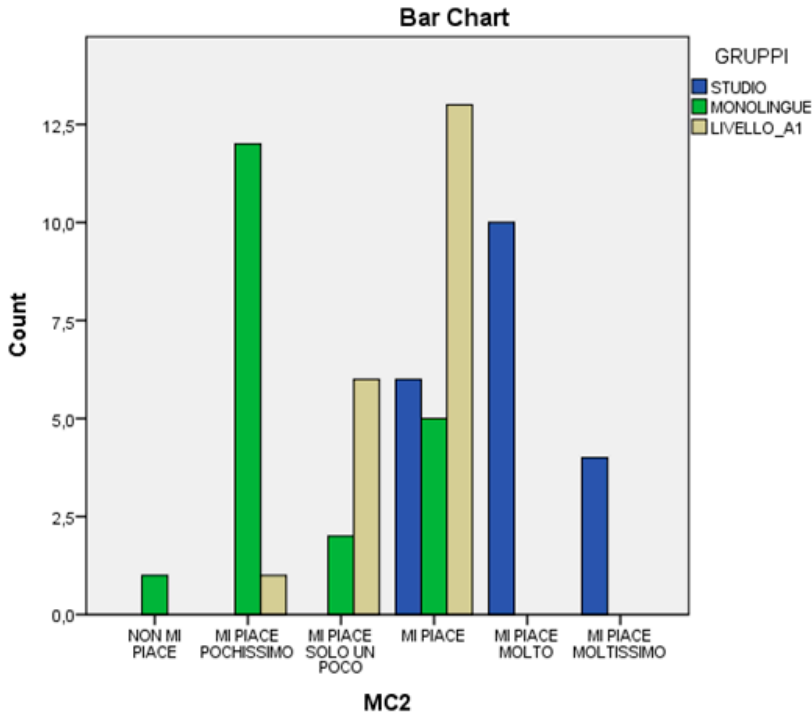
I bambini del gruppo di studio erano per la maggior parte bilingui fluenti (50% italiano/turco e 30% italiano/inglese) con una presenza minoritaria di trilingue (20%). Il bilinguismo era dovuto nel 90% dei casi al fatto che uno dei genitori non era italiano, mentre per il restante 10% si trattava di bambini i cui genitori (italiani) si trovavano in un paese straniero per lavoro e i bambini frequentavano scuole internazionali. La maggioranza dei bambini (85%) aveva viaggiato molto e aveva una famiglia con un livello di istruzione medio-superiore. Il gruppo di controllo monolingue era parago-



nabile al gruppo di studio per età e background familiare, tra loro il 50% aveva una conoscenza della lingua straniera (inglese o italiano) perché a scuola avevano un programma di lingua straniera potenziato o perché la famiglia sosteneva questo tipo di apprendimento attraverso corsi privati.

Lo strumento: Per misurare l'intelligenza culturale di ogni bambino si è utilizzato uno strumento messo a punto da Ang e colleghi (2007) ottenendo il permesso dai possessori del copyright per poterlo adattare ai bambini. Il mini SGS (Ang, Van Dyke 2008, p. 391) è stato messo a punto per dare un'idea generale del CQ di un individuo, le domande sono state modificate per renderle più comprensibili al bambino. Il somministratore ha anche agito da facilitatore, portando delle spiegazioni ai bambini quando avevano difficoltà a capire. I bambini dovevano scegliere il comportamento che meglio li descriveva utilizzando una scala da 1 (non mi piace) a 7 (mi piace moltissimo).

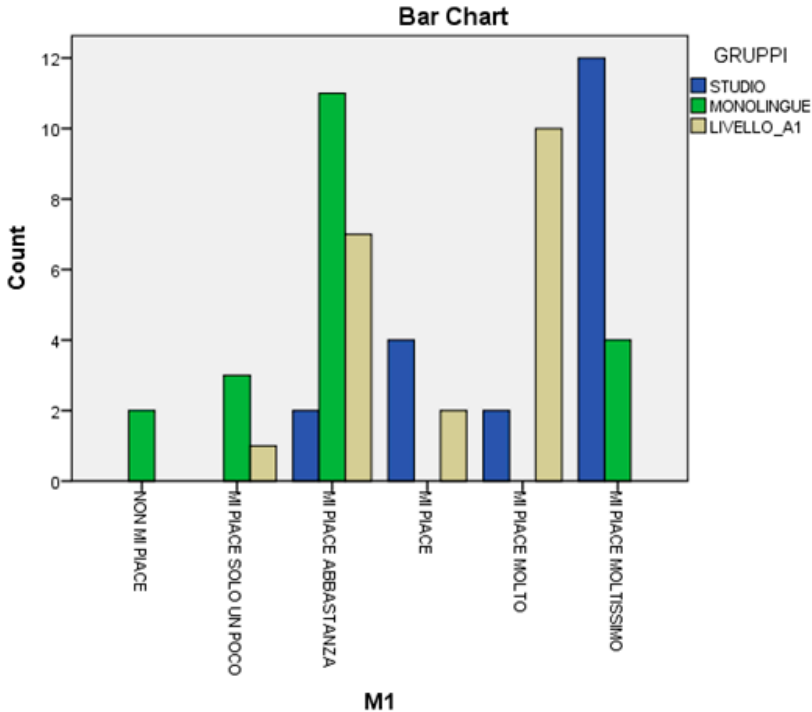
Risultato: I dati sono stati analizzati utilizzando il pacchetto statistico SPSS 20.



La prima affermazione «Mi piace giocare con bambini di culture differenti» rientrava nella sfera metaculturale (MC1). Il grafico 1 mostra visivamente la differenza tra il gruppo di studio, di cui il 70% (14 individui) mostra di apprezzare molto la compagnia di bambini con background culturali diversi, i due gruppi di controllo mostrano diversità significativa tra di loro e infatti il 40% (8 individui) del gruppo monolingue pare non apprezzare affatto la compagnia di bambini con un diverso background culturale e il 35% lo apprezza solo poco. Il gruppo di controllo linguisticamente competente mostra di apprezzare di più (60%, 12 individui) la compagnia di bambini con background culturale diverso, anche se il loro gradimento si pone in una dimensione diversa rispetto a quello del gruppo di studio.

Quando si va ad analizzare i dati con un t test si vede comunque che esiste una differenza significativa tra le varie condizioni: monolingui e bilingui $t(38) = 8,69$, $p < 0,001$; monolingui e bilingui emergenti $t(38) = 4,25$, $p < 0,001$; ed emergenti e bilingui $t(38) = 6,54$, $p < 0,001$.

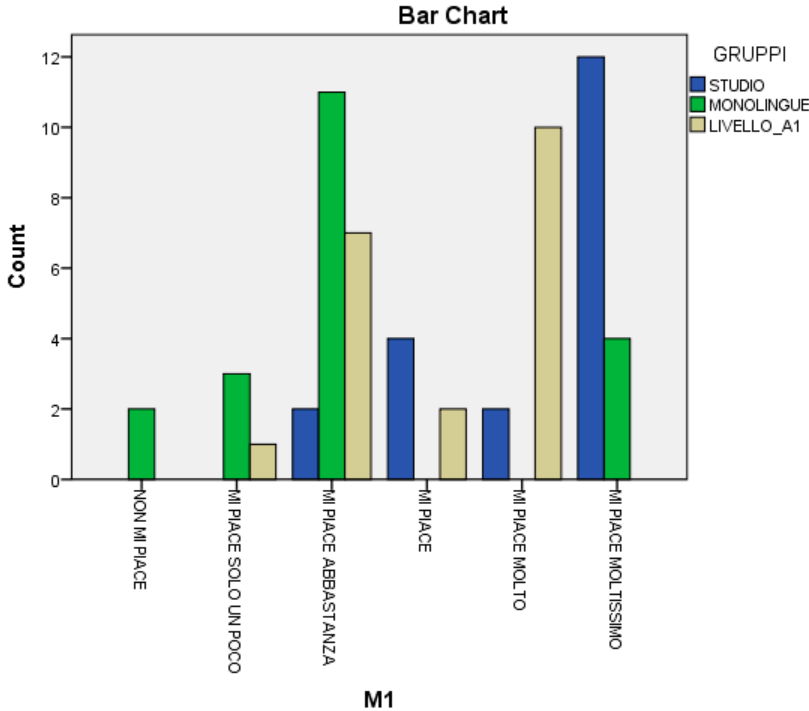
Il grafico 2 mostra i risultati ottenuti per l'affermazione «So di poter stare bene in un ambiente che è nuovo o diverso per me», anche quest'affermazione



zione rientra nella sfera della competenza metaculturale e le reazioni dei bambini mostrano un forte stacco tra il gruppo di studio monolingue, che appare non gradire l’idea di trovarsi in un ambiente diverso (il 60% del gruppo), e solo il 25% che mostra un’apertura verso quest’affermazione. Nel gruppo di controllo A1, il 65% mostra di apprezzare la possibilità di trovarsi in un ambiente diverso e la situazione si ribalta completamente con i bambini bilingui che al 100% si mostrano sicuri di potersela cavare bene in un ambiente caratterizzato da diversità culturale, seppure in misura diversa (30% piace, 50% piace molto e il 20% piace moltissimo).

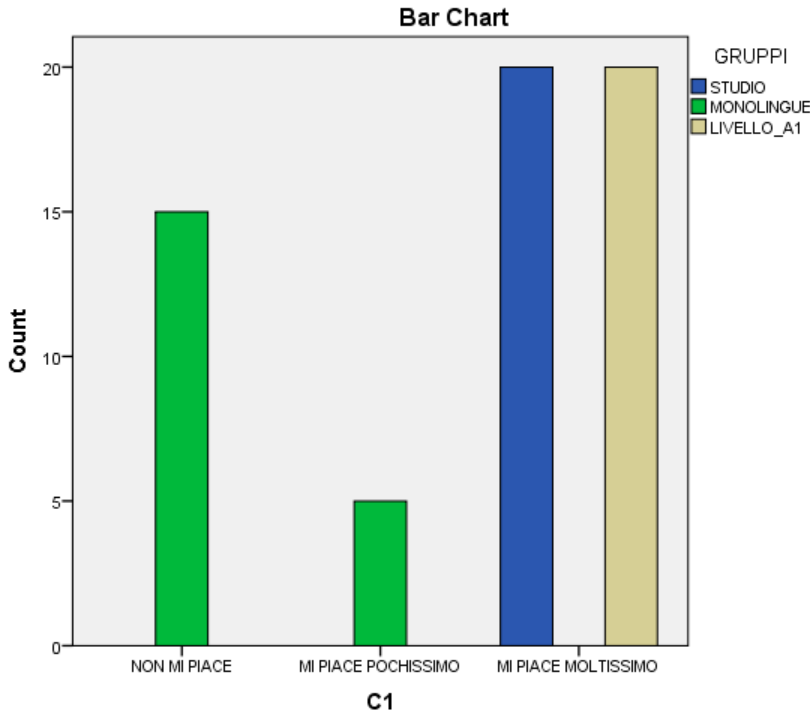
Quando si va ad analizzare la varianza si vede comunque che la differenza è significativa per tutti e tre i gruppi: monolingui e bilingui $t(38) = 9,08$, $p < 0,001$; monolingui e bilingui emergenti $t(38) = -3,74$, $p = 0,001$; ed emergenti e bilingui $t(38) = 5,72$, $p < 0,001$.

L’affermazione «So che altri bambini possono avere religioni diverse e fare le cose in un altro modo e lo apprezzo» rientra nella riflessione motivazionale ovvero la capacità del bambino di investire energia per osservare e apprendere comportamenti diversi, anche se nel caso dei bambini con



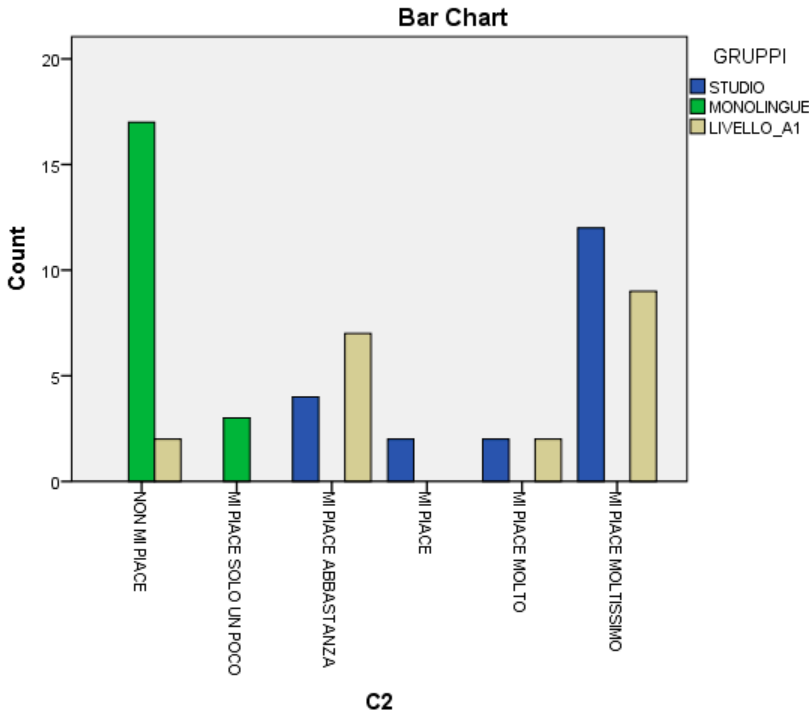
competenza di lingua straniera di livello A1, il 95% dei soggetti intervistati risponde con un atteggiamento positivo (di cui il 50% è nettamente di apprezzamento), questo livello scende al 75% nei bambini monolingue (di cui solo il 20% totalmente positivo), mentre nel gruppo di studio il 100% è positivo e il 60% è assolutamente positivo. Se si va a considerare l'analisi della varianza ci si rende conto che non vi è una differenza indicativa all'interno dei due gruppi di controllo - $t(38) = -1,99, p = 0,55$ - e di conseguenza la differenza tra bilingui fluenti e bilingui emergenti - $t(38) = 3,37, p = 0,002$ - e bilingui fluenti e monolingue - $t(38) = 4,47, p < 0,001$ - è significativa. Dunque questo elemento dell'intelligenza culturale sembra essere influenzato solo da un'ottima padronanza della seconda lingua.

L'affermazione «Conosco almeno un poco un'altra lingua» appartiene alla dimensione culturale ed è servita essenzialmente a individuare e dividere, nel gruppo di controllo, coloro che conoscevano almeno un poco una lingua straniera da coloro che non la conoscevano affatto.



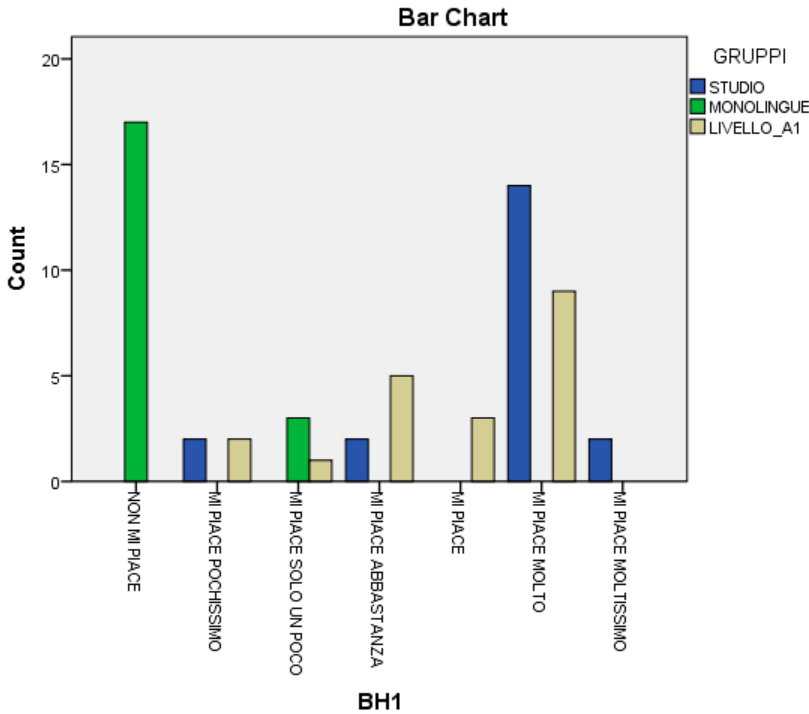
La seconda affermazione nell'ambito della dimensione culturale «So che ci si deve comportare in maniera diversa con persone diverse» pone l'accento su una fortissima discrepanza tra il gruppo monolingue, dove l'85% dimostra di non essere consapevole di dovere adeguare il proprio comportamento alle persone con una diversa provenienza culturale, contro il 60% del gruppo di studio che si pone all'opposto dichiarandosi assolutamente cosciente del fatto che la diversità culturale esige un adeguamento di comportamenti. Nel mezzo si pone il gruppo di bilingui emergenti con il 35% dei casi vagamente consapevole e il 45% completamente consapevole. L'analisi della varianza rivela che la differenza è significativa solo tra monolingui e bilingui - $t(38) = 14,79, p < 0,001$ - e monolingui e bilingui emergenti - $t(38) = 6,30, p < 0,001$ -, mentre non lo è tra emergenti e bilingui - $t(38) = 1,61, p = 0,115$.

L'affermazione «Cambio i miei comportamenti verbali per adattarmi alle maniere delle persone di altre culture (abbasso il tono della voce, rispetto i turni per parlare ecc.)» serve a mettere in luce la capacità di adeguare i propri comportamenti rispetto alla cultura dell'interlocutore. I bambini



monolingui sono assolutamente negativi, con l’85% che dichiara di non adeguare minimamente i propri comportamenti verbali e il 15% di farlo pochissimo. Anche il gruppo di studio dimostra di avere problemi a modificare i propri comportamenti per adattarli all’ambiente culturale in cui si trova: il 70% dichiara di farlo, il 10% di riuscirci occasionalmente e il 10% di non riuscirci affatto. Il gruppo dei bilingui emergenti ha risultati diffusi su tutte le possibilità proposte con una minoranza parziale (45%) che dichiara di essere in grado di adeguare i propri comportamenti verbali. Anche in questo caso la differenza indicativa, ottenuta attraverso l’analisi della varianza, risulta esserci solo tra monolingui e bilingui - $t(38) = 11,30$, $p < 0,001$ -; monolingui e bilingui emergenti - $t(38) = -10,12$, $p < 0,001$ - ma non tra emergenti e bilingui - $t(38) = 1,60$, $p = 0,117$.

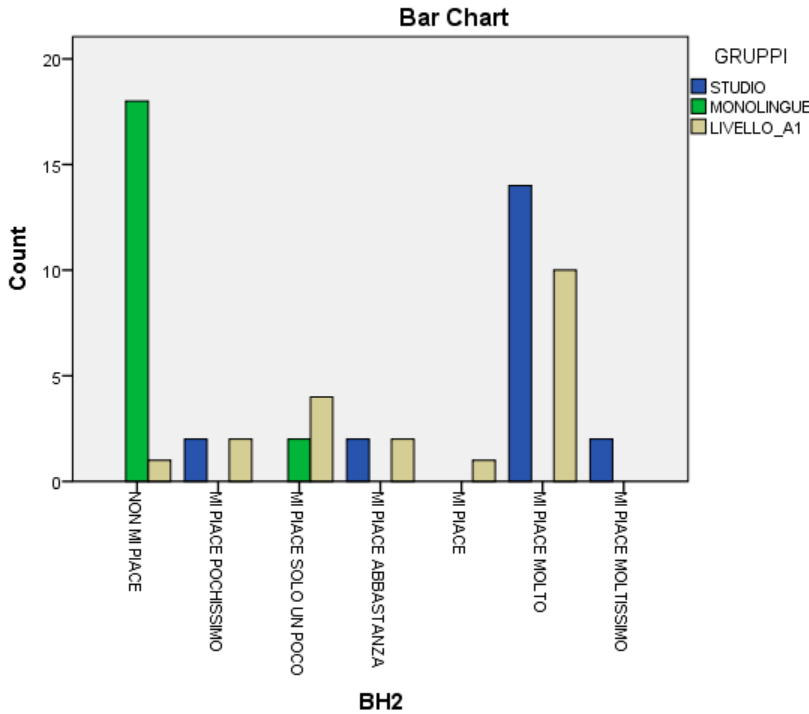
L’affermazione «Cambio i miei comportamenti non-verbali per adattarmi alle maniere delle persone di altre culture (dare la mano a ogni persona presente in una stanza, lasciare che persone appena conosciute mi salutino con un bacio sulla guancia ecc.)» serve a mettere in luce la capacità di adeguare i propri comportamenti rispetto alla cultura dell’interlocutore, in



questo caso i bambini monolingue sono assolutamente negativi con il 90% che dichiara di non adeguare minimamente il proprio comportamento e il 10% di farlo pochissimo. Il gruppo di studio, in questo caso, si dimostra comunque più restio ad adeguare i propri comportamenti con il 70% che dichiara di farlo, il 10% di riuscirci occasionalmente e il 10% di non riuscirci affatto. Il gruppo dei bilingui emergenti ha risultati diffusi su tutte le possibilità con il 50% che dichiara di essere in grado di adeguare i propri comportamenti verbali. L'analisi della varianza si mostra consistente con i risultati precedenti, infatti il gruppo monolingui e bilingui $t(38) = 12,60$, $p < 0,001$; monolingui e bilingui emergenti $t(38) = -8,02$, $p < 0,001$; ma non tra emergenti e bilingui $t(38) = 2,01$, $p = 0,52$.

5 Discussione e conclusioni

I risultati mostrano che in generale i bambini bilingui fluenti hanno una risposta positiva in tutte e quattro le componenti dell'intelligenza emotiva rispetto al gruppo di controllo monolingue. I bambini che hanno una



competenza minima di lingua straniera (il gruppo bilingue emergente) dimostrano di avere un CQ più alto rispetto al monolingue, il loro CQ è inferiore rispetto ai bilingui fluenti quando si esamina la dimensione metacognitiva, cognitiva e motivazionale mentre non si rivela una differenza indicativa nell'elemento comportamentale. La dimensione metaculturale sembra essere quella che viene maggiormente influenzata dal grado di bilinguismo dei bambini (MC1 e MC2) mentre l'elemento comportamentale (BH1 e BH2) non è influenzato dal livello di conoscenza linguistica e, sebbene l'analisi della varianza mostri una differenza indicativa tra i bilingui (fluenti ed emergenti) e i monolingue, il grafico mostra visivamente quanto le risposte siano distribuite lungo tutta la scala e non solo sui valori positivi.

Questi risultati sono in linea con quelli ottenuti da Shannon e Begley (2008). I dati raccolti da questi studiosi, con gli adulti, dimostravano come la componente cognitiva e comportamentale del CQ venisse migliorata dalla conoscenza di una lingua straniera. Nel nostro caso si aggiunge però anche un netto beneficio sulla componente metaculturale, questo risultato è coerente comunque con tutti gli altri studi che dimostrano come la dimensione metacognitiva sia la parte dell'intelligenza che viene maggiormente

influenzata dal bilinguismo precoce (Byalistok 2002; Byalistok, Raluca 2011; Cummings 1976). I bilingui fluenti dimostrano inoltre un vantaggio anche nella componente motivazionale, questo risultato è interessante in quanto già altri studi hanno dimostrato che i bambini bilingui sono maggiormente efficienti in compiti che richiedono di acquisire nuove informazioni (cfr. Bochner 1996).

Per quanto riguarda la componente comportamentale, sembra essere quella più difficile da acquisire e le differenze, per quanto significative tra bilingui (anche emergenti) e monolingue, sono meno evidenti di quelle precedenti. I bambini, dunque, sembrano avere più difficoltà a tradurre in atti pratici quello che riescono a capire attraverso un'analisi metacognitiva, ovvero un processo che coinvolge sistemi di pensiero complesso. Le risposte avute per la componente non verbale sono particolarmente interessanti perché in generale i bambini presi in esame sembrano non riuscire ad accettare facilmente intrusioni all'interno del loro spazio privato, sebbene i bambini bilingui riescano ad accettarlo in maniera significativamente maggiore rispetto ai loro compagni monolingui.

Questo piccolo esperimento pilota, senza giungere a risultati definitivi, sembra indicare comunque che le componenti culturali, metaculturali e motivazionali del CQ sono direttamente proporzionali alla conoscenza di una seconda lingua, mentre la componente comportamentale del CQ viene influenzata anche solo dalla familiarità con una lingua straniera.

In un mondo globalizzato, dove lavorare con persone di culture diverse è ormai una necessità, garantire ai bambini una buona conoscenza della lingua straniera significa assicurare loro la possibilità di affrontare in maniera positiva un ambiente, di studio prima e di lavoro poi, che proporrà sempre più spesso la sfida della diversità culturale.

Riferimenti bibliografici

- Ang, S.; Van Dyne, L. (2008). *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Ang, S. (2006). «Personality Correlates of the Four-Factor Model of Cultural Intelligence». *Group & Organization Management*, 31 (1), pp. 100-123.
- Ang, S.; Van Dyne, L.; Koh, C.; Yee Ng, K.; Templer, J.K.; Tay, C.; Chandrasekar, N. A. (2007). «Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance». *Management and Organization Review*, 3 (3), pp. 335-371.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bialystok, E. (2002). «Portrait of the Bilingual Child». In: Cook, V. (ed.). *Portraits of L2 Users*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 145-165.
- Bialystok, E.; Raluca, B. (2011). «Emerging Bilingualism: Dissociating Ad-

- vantages for Metalinguistic Awareness and Executive Control». *Cognition*, 122 (1), pp. 67-73.
- Bochner, S. (1996). «The Learning Strategies of Bilingual Versus Monolingual Students». *British Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 83-93.
- Cummin, J. (1976). «The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses». *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Deardorff, D. (2006). «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization». *Journal of Studies in International Education*, 10, pp. 241-266.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. London: Sage Publications.
- Stone, N. (2006). «Conceptualising Intercultural Effectiveness for University Teaching». *Journal Studies in International Education*, 10, pp. 334-356.
- Thomas, D.; Elron, E.; Stahl, G.; Ekelund, B.; Ravlin, E.; Cerdin, J.-L.; Poelmans, S.; Brislin, R.; Pekerti, A.; Aycan, Z.; Masnevski, M.; Au, K.; Lazarova, M. (2008). «Cultural Intelligence: Domain and Assessment». *International Journal of Cross-Cultural Management*, 8, pp. 123-143.
- Pearl, E.; Lambert, W.E. (1962). «The Relation of Bilingualism to Intelligence». *Psychological Monographs*, 76 (27), pp. 1-23.
- Marschan-Piekkari, R.; Welch, D.; Welch, L. (1999). «Adopting a Common Corporate Language: IHRM Implications». *International Journal of Human Resource Management*, 10 (3), pp. 377-390.
- Leopold, W.F. (1949). *Speech Development of a Bilingual Child: A Linguist's Record*. Vol. 4. Evanston, IL: Northwestern University.
- Shannon, L.M.; Begley, T.M. (2008). «Antecedents of the Four-factor Model of Cultural Intelligence». In: Ang, S.; Van Dyne, L. (eds.), *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications*. Armonk: M.E. Sharpe, pp. 41-55.
- Toukoma, P.; Skutnabb-kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age*. Tampere: Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Edited by A. Kozulin. Cambridge: MIT Press.
- Meisel J.M. (2001). «The simultaneous Acquisition of Two First Languages: Early Differentiation and Subsequent Development of Grammars». In: Cenoz, J.; Genesee, F. (eds.). *Trends in Bilingual Acquisition*. Amsterdam: John Benjamin, pp. 11-42.
- Weaver, G.R. (1998). «Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress». In: Weaver, G.R. (ed.), *Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations*. Needham, MA: Simon & Schuster.

Il negazionismo linguistico e l'educazione plurilingue

Clelia E.M. Capua

Abstract The language ideology with concepts like monolingualism, uniformity, linguistic negationism is often recognizable in political and governance instruments. The intent of this paper is to trace the modern roots of those linguistic preconceptions that have interfered and continue to interfere in the study of multilingualism and its full social realization. Preconceptions still resistant to this day even to the obvious. As we do not have a historiographical intent, nor an encyclopedic one, it was decided to use the observation and comparison between two contemporary language policies yet geographically distant as the stimulus of our reflection: the NDEA (1958) of the United States of America and the European Cultural Convention (1954). The goal is to understand the cultural roots of the widespread monocultural ideology.

Indice 1. L'ideologia della lingua non è mai solo lingua. — 2. Il negazionismo linguistico: il monolinguisimo. — 3. La modernità: NDEA 1958 - Convenzione Culturale Europea 1954. — 4. Condivisioni e diversità. — 5. Epigoni del monoculturalismo. — 6. In ultima analisi.

1 L'ideologia della lingua non è mai solo lingua

Il governo federale americano, mentre noi scriviamo queste righe, dibatte sulla necessità di conferire all'inglese lo status di lingua ufficiale degli Stati Uniti d'America. Gli obiettivi della legge, l'English Language Unity Act proposta al 113° congresso USA (2013-2014), sono bene articolati: «(1) *official functions of the U.S. government be conducted in English, and (2) all naturalization ceremonies be conducted in English. Establishes a uniform English language rule for naturalization*». Lo spirito della mai dismessa *Americanization* (Canagarajah 2013; Grillo 1998; Hill 1919; Pavlenko 2002) post Prima guerra mondiale si rigenera seguendo il flusso degli eventi politici, delle economie internazionali, delle migrazioni dei popoli e oggi soprattutto della globalizzazione. La lingua assume, con le leggi di governo, il ruolo di soggetto politico, diventando un efficace strumento governativo con il quale esercitare la difesa del territorio, salvaguardare l'identità nazionale e promuoverne i simboli culturali (Peled 2012). L'*Americanization*, intesa anche come 'inglesizzazione' degli immigranti, prese avvio dalla grande immigrazione del 1880-1924 e andò di pari passo con leggi sempre più restrittive e discriminatorie in merito alle lingue della migrazione (Hill 1919; Pavlenko 2002) segnando così, per legge, la lingua

inglese come strumento e artefice dell'acquisita identità americana. Questa funzione di strumento legislativo attribuita alla lingua si sorregge sul presupposto, di natura fortemente dogmatica, che la lingua sia una e sola, stabile e immutabile, coincidente con un popolo a sua volta omogeneo e monolingue e rappresentativa di una nazione. Poco importava se la maggioranza degli immigrati fosse, fra l'altro, anche plurilingue. L'omogeneo, non solo linguistico, assunse il valore simbolico di purezza:

In other words, the ideal model of society is mono-lingual, mono-ethnic, mono-religious, mono-ideological. Nationalism, interpreted as the struggle to keep groups as 'pure' and homogeneous as possible, is considered to be a positive attitude within the dogma of homogeneity [Blommaert, Verschueren 1998, p. 362].

L'omogeneità come dogma, la cui sussistenza è basata sulla negazione della realtà e della storia, ha generato un negazionismo, o «language blind spot» (Pratt 2012), cioè una cecità verso la realtà che è l'unico presupposto immaginabile al monolinguisimo. Così il cerchio si completa, la lingua può essere strumento di *governance* grazie all'assunto dogmatico della sua correlazione identitaria con una nazione e con un popolo:

Since language is a distinctive feature of 'natural' groups, and since it is an element of divisiveness between such groups, language can also be used as an object of oppression and discrimination in contexts where interethnic differences are not (or no longer) tolerated [Blommaert, Verschueren 1998, p. 370].

Ma anche la definizione di strumento non è neutra. In un'ottica postmoderna della tradizione costruttivista, lo strumento non è inteso solo come oggetto a sé stante con caratteristiche individuabili e descrivibili, è altresì definito a) dal suo scopo e dall'uso che ne facciamo noi; b) dal modo in cui lo usiamo lo strumento definisce noi stessi; e c) la sua forma simbolica non può essere separata dal suo utilizzatore (Kramsch 2009). Le politiche linguistiche delle nazioni svelano così l'ideologia di lingua della quale si compongono e «such ideologies envision and enact links of language to group and personal identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology» (Woolard, Schieffelin 1994, pp. 55-56). Condividere l'affermazione di Woolard e Schieffelin (1994) ci sembra inevitabile; come ogni ideologia anche quelle linguistiche generano letture etiche e morali che attengono, appunto, alla persona come al gruppo con implicazioni estetiche, politiche e epistemologiche (Kroskrity 2004; Woolard 1998; Woolard, Schieffelin 1994) delle quali ci occuperemo. Si riafferma una volta di più il valore dell'esperienza centrale nel pensiero del filosofo John Dewey per il quale «*Esthetic experience is always more than esthetic. In it a body of matters*

and meanings, not in themselves esthetic, become esthetic» (1934, p. 329). Questa filosofia di lingua contraddistinta dall'idea di monolinguisimo, di omogeneità, di negazionismo linguistico è periodicamente esercitata sui popoli attraverso strumenti politici e di *governance* ricorrenti nella storia delle nazioni e degli enti sovragovernativi. Si è scelto, in questa sede, di concentrare l'attenzione su un solo periodo storico, il post Seconda guerra mondiale distribuito in due continenti, USA e UE. L'intento è di evidenziare le radici moderne di alcuni preconcetti linguistici, che hanno interferito, e ancora interferiscono, nello studio del multilinguismo.

2 Il negazionismo linguistico: il monolinguisimo

Il negazionismo linguistico americano, registrato in letteratura (Anderson 1983; Blackledge 2000; Blommaert, Verschueren 1998; Pavlenko 2002; Pratt 2012), documenta se stesso anche solo nell'evidenza statistica dei suoi abitanti, documentata dallo U.S. Census Bureau e negli archivi di Ellis Island (dal 1892 al 1924) sulla sua storia immigratoria. Dall'ultimo censimento, pubblicato dallo U.S. Census Bureau nel 2013, sono state rilevate 381 lingue negli USA parlate solo fra gli anglofoni e fra queste al secondo posto c'è lo spagnolo con 37,6 milioni di persone (Ryan 2013, Pew Research Center). Per quanto la costituzione americana sia scritta in inglese non vi si fa menzione di una lingua ufficiale o federale e fin qui il Congresso federale degli Stati Uniti d'America non aveva legiferato in questo senso, lasciando la discrezione ai singoli stati. Bisogna ricordare che fino alla Prima guerra mondiale in America si considerava indispensabile la presenza di più lingue per l'unificazione del paese e che erano presenti sul territorio scuole e giornali e persino discorsi pubblici in più lingue (Pavlenko 2002). L'ideologia di lingua in America cambierà a seguito della grande immigrazione del 1880 e il 1924 e in modo particolare nel post Prima guerra mondiale. Il *Columbus Day*, cioè lo sbarco dell'italiano Cristoforo Colombo, equipaggiato con la forza navale della Spagna, nelle terre dei nativi americani, diventa festa nazionale nel 1937 per volere di Franklin Delano Roosevelt, il quale recupera l'ideologia nazionalista dei primi del Novecento promossa dal suo omonimo predecessore, Theodore Roosevelt. Infatti, a introdurre il concetto di lealtà, *loyalty*, alla lingua e alla nazione, fu Theodore Roosevelt, fermo sostenitore dell'*Americanization*. Nel suo più volte commentato ultimo scritto, redatto tre giorni prima di morire (3 gennaio 1919), data in cui non era più presidente già da dieci anni, in meno di una pagina Theodore Roosevelt elenca le caratteristiche della l'identità americana e la lingua inglese è fra queste. Sintetizza: «American nationality, and not as dwellers in a polyglot boarding house; and we have room for but one soul loyalty, and that is loyalty to the American people» (Roosevelt 1919). Quando, più tardi, il mondo si dividerà in due blocchi,

l'uno contrapposto all'altro, diventando metafora viva del dualismo costruttivista, l'America elabora una nuova chiamata alle armi in cui, come vedremo, le lingue assumono il ruolo strumentale e funzionale della difesa del paese «To strengthen the national defense and to encourage and assist in the expansion and improvement of educational programs to meet critical national needs» (NDEA 1958, p. 1580). Il richiamo è al senso di identità come appartenenza nazionale e alla lingua che la rappresenta. Promuovere lo studio delle lingue straniere in difesa della nazione non implicava infatti alcuna deroga all'inglese come lingua nazionale, tutt'altro. La lingua inglese rafforzò il suo valore simbolico nazionalistico, oscurando ancora di più l'ovvietà di un paese già multilingue. Si perse ancora una volta l'opportunità di valorizzare la moltitudine di lingue esistenti sul territorio, in favore di un dogma mai scritto o legiferato che imponeva l'inglese come lingua di governo: «English monolingualism operates in the US not as a policy but as a dogma, that is, a committed belief that is unresponsive to reality» (Pratt 2012, p. 13). Sebbene logica infatti, l'ipotesi della valorizzazione del multilinguismo esistente avrebbe sottratto alla lingua inglese quel valore simbolico attribuitogli nel tempo da una ideale comunità americana; soprattutto avrebbe rinnegato la *loyalty* rooseveltiana alla nazione. La presa d'atto dello status linguistico reale da parte del governo federale USA avrebbe impoverito la forza evocativa necessaria per una chiamata alle armi. La condivisa identità nazionale immaginata del paese, consapevole e forse preoccupato della propria eterogeneità, placa quella *Cartesian anxiety* (Bernstein 2011) che si manifesta socialmente in quelle situazioni in cui i confini, materiali e non, si confondono creando zone di contatto. La definizione di zone di contatto da noi usata si riferisce a quegli spazi sociali in cui «cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths» (Pratt 1991, p. 34). Questa accezione diventa complementare dell'idea di nazioni immaginate di Anderson (1983) alla quale ci si riferisce in questo scritto. Anderson, primo a coniare la definizione di 'immaginate', sottolinea che «Le comunità vanno distinte non in base alla loro falsità o genuinità, ma dallo stile in cui sono immaginate» (1991, p. 25) opponendosi così al binomio di falsità/genuinità proposto da Gellner (1964). La comunità per Anderson è «immaginata in quanto gli abitanti della più piccola nazione non conosceranno mai la maggior parte dei loro compatrioti, né li incontreranno, né ne sentiranno mai parlare, eppure nella mente di ognuno vive l'immagine del loro essere comunità» (p. 25). In Anderson si afferma la valenza identitaria e di scelta individuale di appartenenza. La lingua è, come vedremo, il modo in cui immaginare se stesso, lo strumento di creazione identitaria con il quale definiamo noi stessi e l'altro. Da questo punto di vista la lingua può avere la forza di imporre identità nazionali, che diventano linguistiche e culturali. «The 'official-English' debate in the United States is a contest about political

identity, about who is allowed to be 'American' and who is not, and about who is 'in' and who is 'out'» (Blackledge 2000, p. 32) così come accadde in America con la seconda ondata di immigranti (Blackledge 2000; Grillo 1998; Pavlenko 2002) e in molti paesi europei e, in tempi più recenti, con il post 9/11. La centralità de monolinguisimo è generativa dell'ideologia di uniformità contribuendo a definire un organico monoculturalismo.

Siamo consapevoli che l'ideologia del «nesso lingua e nazione» (De Mauro 1972) ha molti punti di origine nella storia e basterebbe anche solo citare la Genesi (11, 1-9), in cui gli uomini aspiravano a costruirsi una città in cui riunirsi, per documentarne le radici profonde. Nell'evento biblico di Babilonia la punizione divina si compie attraverso la difformità, diversità e disomogeneità per le quali i popoli, in punizione, si disperderanno. Un primo esempio emblematico di monoculturalismo e dell'efficacia di una politica linguistica emarginante, coincidente con il castigo attribuito alle conseguenze della disomogeneità elargita come condanna. La genesi della diaspora (διασπορά) dei popoli forzati a riconoscersi sotto una lingua non più condivisibile con gli altri popoli.

Tornando alla storia più recente da un punto di vista teorico c'è un diffuso accordo (Bauman, Briggs 2000; Blommaert, Verschuren 1992; Canagarajah 2013; Peled 2012) nell'indicare il filosofo romantico Johann Gottfried Herder (1744-1803) come artefice della teorizzazione del monolinguisimo. A lui si deve la triade, detta appunto herdiana, rappresentata da un unico nodo ideologico formato dal coincidere di lingua, comunità e luogo. L'ombra della trilogia herdiana è rintracciabile in molti filosofi a seguire, De Mauro (1972) indica Francesco Bacone, Giambattista Vico e Gottfried Wilhelm von Leibniz come eredi di quel «nesso lingua e nazione» del quale però non conferma la matrice nel pensiero romantico. Quel nesso, quella connessione forte fra nazione, lingua e comunità, con l'inerente concetto di lingua madre, rimane preminente in linguistica per molto tempo e con ragioni ogni volta rinnovate. Il monolinguisimo tracima con sé il senso di identità, nazionale e non, di appartenenza alla comunità e al luogo, in un modo che a ben guardare persiste ancora oggi sotto forma di dogma (Carli 2009) e non solo in America. Nessun confine contiene l'ideologia monolinguisista e la forza di un dogmatismo genera posizioni oltranziste che ne testimoniano il livore (Pratt 2012).

3 La modernità: NDEA 1958 - Convenzione Culturale Europea 1954

Nella notte tra il 4 e il 5 ottobre del 1957 Radio Mosca annuncia che il lancio del primo satellite nella storia dell'umanità è avvenuto con successo. Lo Sputnik 1 era partito da una base nel Kazakistan, parte dell'allora Unione Sovietica, la Russia comunista. Dopo meno di un mese, il 3 novembre, fu mandato in orbita anche lo Sputnik 2 con il quale l'URSS concluse il

primo approdo nello spazio. Quel 5 ottobre del 1957 i cittadini dei democratici e anticomunisti Stati Uniti d'America ebbero un brusco risveglio e cominciarono a interrogarsi anche sulla qualità della formazione scolastica: «What went wrong with our school?» (Vocolo 1974, p. 294). Era palese che la tecnologia e la scienza con le quali progettare il futuro della nazione e garantirsi la supremazia geo-politica, contrariamente a quanto fin lì ipotizzato, non erano in loro possesso. Gli americani risposero alla sfida con il lancio in orbita, il 31 gennaio del 1958, dell'Explorer 1, satellite di progettazione e fabbricazione interamente USA. Sebbene dunque fosse stata immediata la risposta per bilanciare gli equilibri geopolitici internazionali, rimaneva da affrontare il tema dell'accesso alla formazione e di una rinnovata politica educativa che interessasse tutti i livelli scolastici. Pressati da questa urgenza gli Stati Uniti d'America firmano, il 2 settembre del 1958, l'NDEA, National Defense Education Act. Con l'NDEA il presidente Dwight D. Eisenhower placa la sfiducia collettiva che aveva investito gli Stati Uniti d'America, rafforza strategicamente la formazione scolastica e apre l'accesso alle università garantendo le borse di studio agli studenti più capaci: «We must increase our efforts to identify and educate more of the talent of our Nation» (NDEA 1958, p. 1581). Adegua i curricula scolastici per tutti i livelli di insegnamento affinché la formazione in materia di scienze, di matematica e nelle lingue straniere fosse finalmente competitiva (p. 1581)

we will correct as rapidly as possible the existing imbalances in our educational programs which have led to an insufficient proportion of our population educated in science, mathematics, and modern foreign languages and trained in technology.

McCarthy successivamente modificò il piano dei finanziamenti, ma negli anni che seguirono all'applicazione del'NDEA, l'impegno curricolare nelle scienze, in matematica e nelle lingue straniere produsse un qualche risultato. Con l'arrivo di un nuovo riordino della spesa le lingue straniere vennero tagliate fuori dai finanziamenti NDEA con il conseguente collasso delle iscrizioni universitarie ai corsi di lingue. La domanda dei cittadini americani a quel punto divenne: «What went wrong with foreign language teaching in high school?» (Vocolo 1974). Eppure, dalle *steamer classes* o classi speciali, formate con gli immigrati sbarcati *off the boat* a Ellis Island (García, Flores 2014) un passo in avanti era stato compiuto. Pur nel rispetto dell'autonomia dei singoli stati in materia scolastica, in quel 1958 il Governo federale USA chiama la comunità americana in difesa della comune comunità immaginata (Anderson 1991; Kanno, Norton 2003; Norton 2001; Pavlenko, Norton 2007) in cui nazionalismo e monolinguisimo erano presupposti identitari indispensabili. Similmente il percorso di trasformazione che dalla Vecchia Europa conduce all'Unione Europea (1992) avviene per

induzioni identitarie, esercitate attraverso il potere simbolico dei nazionalismi e di lingua, retaggi delle ideologie nazionaliste del XIX e XX secolo:

Se consideriamo i caratteri di questi nuovi nazionalismi che tra il 1820 e il 1920 cambiarono l'aspetto del Vecchio Mondo, due caratteristiche li distinguono da quelli che li hanno preceduti. In primo luogo, in essi le 'lingue nazionali' furono di fondamentale importanza ideologica e politica [...]. La 'nazione' divenne quindi qualcosa a cui aspirare fin dall'inizio, più che uno schema da precisare a poco a poco [Anderson 1991, p. 79].

Con l'avvio dell'UE segnato dal Trattato di Parigi del 1951 (CECA, Comunità Europea Carbone e Acciaio), attraverso i successivi trattati costitutivi di Roma del 1957, Maastricht nel 1992 e Amsterdam nel 1997, si delinearono le prime *governances* di politica linguistica con l'intento economico di agevolare i mercati fra i paesi firmatari. In prima istanza al Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo e Olanda, in quanto paesi fondatori, fu riconosciuto lo status di lingue nazionali designandole di maggiore valore, «cultural capital» (Bourdieu, Passeron 1977), rispetto alle lingue regionali, minoritarie e non 'ufficiali' esistenti e diffuse in ogni paese firmatario. L'avvio dei lavori del Consiglio d'Europa in materia di politica linguistica e per la promozione del multilinguismo in Europa lo si fa risalire alla Convenzione Culturale Europea aperta alle firme il 19 dicembre 1954. I Governi firmatari della Convenzione, già membri del Consiglio d'Europa, concordarono sulla necessità d'incoraggiare «nella misura del possibile» (Convenzione Culturale Europea, art. 2) l'apprendimento delle lingue, della storia e della civiltà delle singole nazioni firmatarie. L'ideologia di lingua in questo accenno, comunque importante, di multilinguismo europeo era anch'essa eredità dei nazionalismi europei e dell'interconnesso concetto di omogeneità della lingua. Su questi cardini ideologici e linguistici deve essere apparsa possibile una programmazione in laboratorio di un multilinguismo europeo come additivo, «multilingualism are additive, that is, speakers are said to 'add up' whole autonomous languages» (García, Wei 2014, p. 306), e Cummins (1984) stigmatizzerà tale approccio come «double monolingualism hypothesis», ipotesi che porta con sé anche i metri valutativi delle competenze linguistiche. Questa pianificazione di multilinguismo additivo o moltiplicato ha mantenuto il nucleo ideologico di 'una lingua - una nazione' contribuendo al consolidamento dell'ipotesi additiva pluri-monolingua o di «pluralization of monolingualism» (Penycook 2010), o «parallel monolingualisms» (Heller 2007) o di un bilinguismo inteso come «two monolinguals in one person» (Grosjean 1989), o «monolingual multilingualism» (Peled 2012). L'argomento meno apparente è spesso quello rilevante, così nella Convenzione con l'articolo 2 si rende implicito lo spazio del tutto individuale per il compimento del plurilinguismo (Convenzione Culturale Europea 1954):

Ogni Parte Contraente, nella misura del possibile:

a. incoraggerà i suoi nazionali allo studio delle lingue, della storia e della civiltà delle altre Parti e concederà le facilitazioni atte a promuovere detto studio nel suo territorio,

b. si sforzerà di diffondere lo studio della sua lingua, o delle sue lingue, della sua storia e della sua civiltà sul territorio delle altre Parti Contraenti e di agevolare ai nazionali di queste lo svolgimento di tali studi sul suo territorio.

La demarcazione di campo è stabilita nell'incipit in cui è implicita la distinzione fra 'noi' e 'loro' dove il 'noi' è inteso come i rappresentanti delle nazioni e con 'loro' si indicano i cittadini, i nazionali. L'impegno preso dalle nazioni era di sviluppare nel cittadino la volontà all'apprendimento di più lingue, preservando la propria lingua madre e nazionale da ogni contatto o ibridazione. Le lingue si sarebbero dovute affiancare all'interno della conoscenza umana del cittadino, che avrebbe guadagnato quel *cultural capital* legato alle lingue di cui Bourdieu (1977) ha lasciato consapevolezza. In quelle poche righe il lettore è posizionato sia da cittadino della nazione che da cittadino europeo in divenire, dove il primo è ancorato al nucleo nazione-lingua, mentre al secondo si chiede di acquisire l'identità europea, ancora una volta, tramite l'apprendimento delle lingue. Alla nazione il compito demandato è di 'promuovere' lo studio mantenendo intatta e preservata la sua identità nazionale e linguistica. Da questo punto di vista «language is not only a means for us to present our own notion of 'who we are', but it is also a way for others to project onto us their own suppositions of the way 'we must be'» (Spolsky cit. in Gibson 2004, p. 2). La distinzione lessicale fra il multilinguismo sociale e plurilinguismo individuale verrà mantenuta fino ad oggi (The Common European Framework 2001) sebbene, alternatamente mitigata e reinterpretata in nuove strategie, «Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo», in cui è specificato che «Il multilinguismo si riferisce sia alla capacità del singolo di usare più lingue sia alla coesistenza di differenti comunità linguistiche in una determinata area geografica» (*Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo* 2005, p. 3)

A ben guardare ancora una volta, anche in questo ulteriore strumento europeo di *governance* linguistica persiste l'idea additiva per la quale ogni singola 'comunità linguistica' ha una sua omogenizzazione linguistica e una lingua che la caratterizza e la definisce:

Despite their different emphases, the terms bilingualism, multilingualism and plurilingualism have one thing in common – they refer to a plurality of autonomous languages, whether two (bilingual) or many (multilingual), at the individual (bilingual/plurilingual) or societal level (multilingual), and do not suggest the concept of 'languaging' [García, Wei 2014, p. 303].

In sintesi, la politica linguistica europea ha protratto i nazionalismi europei del XIX-XX secolo e quell'idea di lingua omogenea e circoscritta entro confini geografici nazionali e di un popolo, anch'esso inteso come omogeneo e monolingue, per il quale la lingua madre è sempre e solo coincidente con quella 'ufficiale' e 'nazionale'.

4 Condivisioni e diversità

Questi due esempi di storia geopolitica e di politica linguistica condividono la filosofia di lingua come dogma, condividono la negazione delle realtà linguistiche nelle quali hanno operato o «language blind spot» (Pratt 2012) disconoscendo l'eredità linguistiche dei popoli. L'NDEA (1958) e la Convenzione Culturale Europea (1954) sono contemporanee e manifestano la consapevolezza che l'apprendimento delle lingue straniere possa rafforzare il dominio politico, economico e strategico delle nazioni e sulle nazioni. Ambedue sono governi sovranazionali, disuguali per storia geopolitica, dislocati in coordinate geografiche diverse, mossi da fini strategici simili ma non uguali, sono accomunati dall'obiettivo di sviluppare le loro economie, di accentuare la loro futura egemonia politica, di potenziare le difese nazionali e di monopolizzare il controllo sulle scienze del futuro. In sintesi, sono uniti dall'eredità di consapevolezze lasciate sul campo dalla Seconda guerra mondiale finita solo qualche anno prima. Si trattava di governare nuove conflittualità all'interno di un assetto strategico mondiale che andava velocemente riconfigurandosi. Gli eventi drammatici dello sbarco in Normandia (1944) prima e di Hiroshima (1945) dopo avevano lasciato sul tavolo della politica internazionale due solide consapevolezze: 1) le guerre in futuro sarebbero state vinte da chi avrebbe posseduto informazioni e conoscenza scientifica; 2) la conoscenza delle lingue era indispensabile per ottenere quelle informazioni e quella conoscenza scientifica. Essenzialmente l'NDEA e la Convenzione Culturale Europea hanno condiviso la filosofia per la quale la lingua e la nazione sono composte dalla stessa materia combaciando fino a confondersi: chiuse entro confini chiari e individuabili, omogenee nella forma e nella sostanza, accessibili a chi è nativo, chiuse a chi è alieno, corrispondenti all'ideale di appartenenza e agli specifici valori e culture nazionali. La lingua, in questa visione, è uno strumento compatto, quasi tangibile per concretezza, racchiuso in vocabolari e formule grammaticali, in altre parole la lingua «emerges as a system that is finite, frozen, stagnated and rule bound» (Shohamy 2006, p. 23). La lingua si offre dunque come strumento di difesa nazionale, di sopravvivenza, di controllo egemonico, funzionale all'esclusione o all'inclusione nei territori. La storia geopolitica delle nazioni del mondo, il loro espansionismo tra guerre e trattati, la loro necessità di generare, governare e controllare le distinzioni di classe e di appartenenza, di agevolare

o discriminare il genere, la razza, la provenienza, la volontà alternata di aprire o chiudere a fasce intere di popolazione ha avuto nella lingua-strumento un'alleata affidabile:

In summary, the nationalist/colonial language ideology saw language as a tool for the unification of a people under one standard language living in the borders of one territory. [...] Language became a tool for managing the lower classes and people of color all over the world through the imposition of static language forms and an erasure of linguistic heterogeneity [Flores, García 2014, p. 221].

La formazione e il disfacimento delle nazioni hanno fatto la storia dell'umanità e delle lingue le quali sono state, e continuano ad essere, strumenti forti e efficaci di controllo (Coupland 2010). Conseguentemente la supremazia di una lingua sulle altre è da attribuirsi alla forza economica, politica e militare del popolo che la parla (Crystal 2003), cosa che, da sola, implica una rivoluzione linguistica senza precedenti se si tiene conto dell'ormai affermata globalizzazione (Ricento 2010). Bisogna saper valutare la centralità del carattere multidimensionale e interconnesso che contraddistingue la globalizzazione, anche laddove il nostro interesse fosse rivolto solo alla sua lingua. Preferiamo quindi riferirci alla globalizzazione con una definizione che mantenga evidenza della sua natura complessa, ma che includa la nozione di spazio - e di tempo - presente nella consapevolezza dell'individuo:

Globalization refers to a multidimensional set of social processes that create, multiply, stretch, and intensify worldwide social interdependencies and exchanges while at the same time fostering in people a growing awareness of deepening connections between the local and the distant [Steger 2003, p. 13].

La globalizzazione ha centrifugato il contatto linguistico, lo ha reso virale diffondendolo tramite l'accelerazione migratoria dei popoli - diaspora si è detto - e la tecnologia e la diffusione della rete. Non avremmo dovuto attenderci nulla di diverso se si guarda alla globalizzazione come a un evento sociale che rivoluziona proprio le modalità di connessione e di comunicazione fra le persone e in termini planetari. Nuovi modi linguistici generati nel crogiolo della «superdiversity» (Vertovec 2007) che costituisce oggi il tessuto urbano di una umanità in continua negoziazione identitaria. Le definizioni capaci di rappresentare la natura complessa, fluida, eterogenea e generativa di questa idea di lingua ormai si susseguono: «lingua franca multilingualism» (Makoni, Pennycook 2012), o «flexible bilingualism» (Pennycook 2010), «urban vernaculars» (Rampton 2011), «translanguaging» (García 2008) solo per citare le più stabili. Ma la globalizzazione

non è solo contatto virtuale, soprattutto è migrazione di massa continua, rifugiati in cerca di asilo politico, popoli interi in cerca di salvezza e di lavoro. Non deve sorprendere dunque la solo apparente contraddizione fra le singole legislazioni nazionali in merito all'immigrazione e le politiche sovranazionali dell'UE sull'annullamento dei confini e sulla diffusione del multilinguismo:

On the one hand, there is the abolishment of passport in the European Union as well as state borders, but on the other hand, strict nationalistic policies are imposed, especially against immigrants, such as new citizenship tests requiring immigrants to become proficient in national hegemonic languages in a most homogeneous form as a condition for becoming a citizen. Thus, language continues to serve as a symbol of loyalty, as was the case in the early days of nationalism [Shohamy 2006, p. 39].

Oggi l'UE difende le diversità linguistiche, finanzia la crescita e lo sviluppo del multilinguismo nelle nazioni e fra i popoli mentre apre i confini. Viceversa le strategie delle singole nazioni, sia in merito alle politiche di ricezione degli immigrati sia allo sviluppo interno delle politiche linguistiche, esercitano ancora la forza 'biblica' di emarginazione insita nella lingua. Si trascende il significato di comunicazione, scambio e condivisione implicito nella lingua per preferirne l'uso biblico di divisione, isolamento, rifiuto, esclusione. Mentre tutto ciò accade, l'*Americanization* e l'europeizzazione continuano nella creazione di nuove identità di cittadinanza europea, di cittadinanza americana.

5 Epigoni del monoculturalismo

Il primo passo verso il multilinguismo europeo fu un incrocio tra il monolinguisma dei nazionalismi coerente all'idea di lingua saussuriana come un insieme di strutture interdipendenti e concluse fra di esse. Su queste basi, l'unica ipotesi coerente per gli esordi del multilinguismo europeo fu 1) riaffermare il concetto di lingua nazionale ufficiale; 2) sollecitare l'apprendimento/insegnamento delle lingue nazionali ufficiali dei Paesi firmatari nelle rispettive nazioni. Ugualmente agli Stati Uniti d'America, l'UE non tenne conto, a quel tempo, della storia millenaria che univa già l'Europa e dimenticò che, per secoli, i confini delle nazioni si erano espansi e ristretti sempre all'interno dell'ampio perimetro europeo. La negazione della storia comune, partendo da quella linguistica, ha generato infine una ipotesi di *monolingual multilingualism* che ha richiesto, nel corso del tempo, profondi cambiamenti nelle politiche attuative europee. Va notato, ed è importante farlo, che la Convenzione Culturale Europea è del

1954, data che la rende contemporanea alla pubblicazione di *Languages in Contact* di Uriel Weinreich (1953; trad. it. 1974) introdotto dalle pagine di André Martinet:

Vi fu un tempo in cui il progresso della ricerca esigeva che ogni comunità fosse considerata come linguisticamente omogenea e autonoma. [...] I linguisti dovranno sempre rifarsi, di tanto in tanto, a questo postulato pragmatico; ma noi dobbiamo fin da questo momento sottolineare l'affermazione per cui una comunità linguistica non è mai omogenea e non è quasi mai chiusa [Martinet 1953, p. 22].

La contemporaneità dei due eventi, la Convenzione Culturale e la pubblicazione del volume, segna il momento di passaggio, di cambiamento di ottica da parte dei linguisti che li avrebbe visti impegnati in un profondo mutamento. Il monolinguisimo, di per sé, è stato tradizionalmente assunto come norma nelle teorie della linguistica, dato per scontato (Ellis 2006) e pertanto difficilmente riconoscibile (Pavlenko 2000; Romaine 1995), cosa che complica ancora il suo sradicamento. Nel tempo trascorso fra il primo documento del Consiglio Europeo a oggi, i lavori non hanno mai smesso di aggiornare, in sintesi, l'idea di multilinguismo europeo. Sembra non si azzardi troppo se si avanza l'ipotesi che ciò continuerà ad accadere ancora per molto tempo. Infatti, per quanto complesso possa essere dare una definizione condivisa di multilinguismo, non lo è altrettanto dire cosa non è. Abbiamo sufficienti studi ed evidenze per sostenere che non è la somma di due monolinguismi (Grosjean 1992, 2010; Cook 1992, 1993, 2010; Ringbom 1987, 2007; Herdina, Jessner 2002; Cenoz 2000). Sappiamo anche che le interazioni che si stabiliscono fra le lingue generano competenze ben distinte da quelle dei monolingui e anche dai bilingui (Aronin, Singleton 2013) e che quelle interazioni caratterizzano il multilinguismo non come un evento lineare e progressivo, bensì complesso, variabile per tempo, spazio e contesto, caratterizzato sociodinamicamente e psicodinamicamente (Herdina, Jessner 2002; Jessner 2008). Queste caratteristiche del multilinguismo riflettono la storia linguistica dell'Europa, con le sue specificità geopolitiche e culturali e sono quindi una coerente base per ogni lavoro di ricerca e di *governance*:

È una cultura intrinsecamente espansiva, caratteristica questa strettamente legata al fatto che l'Europa è stata il luogo dell'unica entità sociale che, oltre a essere una 'civiltà', si sia anche definita e si sia considerata tale. [...] L'Europa geografica non ha mai avuto confini fissi ed è improbabile che ne acquisterà mai finché la sua 'essenza' continuerà ad avere le caratteristiche che ha avuto finora: liberamente fluttuante, connessa solo vagamente (ammesso che lo sia) a una qualche regione dello spazio [Bauman 2004, p. 112].

6 In ultima analisi

Ambedue gli atti di politica linguistica non hanno scalfito la superficie del problema. Laddove dovesse passare la legge federale americana, non cambierà il fatto che lo spagnolo sarà la lingua maggioritaria negli Stati Uniti d'America e in Europa il compimento del multilinguismo rimarrà la debole espressione del plurilinguismo. Qui la distinzione di significato fra i due termini, per quanto storicamente altalenante, genera chiarezza: non può compiersi alcun plurilinguismo in assenza di multilinguismo. Incoraggiare il plurilinguismo individuale non genera meccanicamente quel multilinguismo sociale indispensabile quanto escluso dalla vita civile e politica dei cittadini europei (Peled 2012). Quel mondo, non solo linguistico, definito dal «dogma of homogeneousness» (Blommaert, Verschueren 1998) in cui le differenze sono cancellate in favore di una società «monolingual, monoethnic, monoreligious, monoideological» (Blommaert, Verschueren 1998, pp. 194-195, cit. in Ellis 2006), quel mondo, se mai esistito, adesso è estinto.

A noi pare che a questo si sia affiancata una trascuratezza verso l'antropologia culturale dei due continenti caratterizzata dalla molteplicità di etnie, di lingue e culture che da secoli coesistono e interagiscono in un composito equilibrio identitario. Non è qui che analizzeremo i motivi di tali mancanze, sebbene si sia fatto notare che le tempistiche storiche suggeriscono l'influenza delle scelte della linguistica. Qualcosa è stato fatto, si è andati avanti per tentativi e mediazioni e l'Europa unita, le politiche comunitarie, l'apertura delle frontiere, la globalizzazione, le immigrazioni e le diaspore, hanno acceso una peculiare consapevolezza linguistica fra le persone. Il senso di appartenenza che genera l'adesione a una lingua marca un confine, sociale e individuale, entro il quale ci si sente definiti e riconosciuti. La definizione d'identità, la costruzione di significato personale e sociale sono il tema centrale attraverso il quale ripensare alla lingua e al suo valore socio-psicologico.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities*. London; New York: Verso.
- Anderson B. (1991). *Imagined Community: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. 2nd edn. London; New York: Verso. Trad. it.: *Comunità immaginate*. Roma: Manifestolibri, 1996.
- Aronin, L.; Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Amsterdam: J. Benjamin.
- Balboni, P.E. (2008). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2005). «Quando la vecchia Europa si dà un quadro di riferimento». *In.it*, 15, pp. 2-3.

- Balboni, P.E. (2004). «Transition to Babel: The Language Policy of the European Union». *Transition Studies Review*, 11 (3), pp. 161-170.
- Balboni, P.E. (2003). «La politica linguistica in Europa». *Italica*, 80 (4).
- Balboni, P.E. (1998). «Educazione bilingue e multiculturale, istruzione bilingue, immersione totale: Quattro nozioni da definire». *Bulletin VALS-ASLA (Association Suisse de linguistique appliquée)*, 67, pp. 19-29.
- Balboni, P.E. (1997). «Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto». *Scuola e lingue moderne*, 5/6, pp. 5-8.
- Balboni, P.E. (1996). *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E.; Coste, D.; Vedovelli, M. (2014). *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Unicopli.
- Bauman, Z. (2012). *L'Europa è un'avventura*. Roma; Bari: Laterza.
- Bauman, R.; Briggs, L.C. (2000). «Language Philosophy as Language Ideology: John Locke and Johann Gottfried Herder». In: Kroskrity, P.V. (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, Identities*. Santa Fe (NM): School of American Research, pp. 139-204.
- Beacco, J.C.; Little, D.; Hedges, C. (2014). «L'integrazione linguistica dei migranti adulti: Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione». *Italiano LinguaDue*, 6 (1).
- Bernstein, R.J. (2011). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Blackledge, A. (2000). «Monolingual Ideologies in Multilingual States: Language, Hegemony and Social Justice in Western Liberal Democracies». *Estudios de Sociolingüística*, 1 (2), pp. 25-46.
- Blommaert, J.; Verschueren, J. (1998). «The Role of Language in European Nationalist Ideologies». In: Schieffelin, B.; Woolard, K.; Kroskrity, P. (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 189-210.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice*. London; New York: Routledge; Taylor & Francis.
- Carli, A. (2009). «Identità, Autorappresentazione, Narratività». In: Matera, V.; Iannaccaro, G. (a cura di), *La lingua come cultura*. Torino: UTET Università.
- Carli, A. (2004). «Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea». *Revue française de linguistique appliquée*, 9 (2), pp. 59-79.
- Commissione delle Comunità Europee (2005). *Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni: Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo* [online]. Bruxelles, 22.11.2005. COM(2005) 596. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=COM%3A2005%3A0596%3AFIN>.

- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*. A cura di F. Quarta-pelle; D. Bertocchi. Milano: La Nuova Italia Oxford.
- Convenzione culturale europea (1954) [trattato]. <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/018.htm>.
- Cook, V. (2010). «The Relationship between First and Second Language Acquisition Revisited». In: Macaro, E. (ed.), *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum, pp. 137-157.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: MacMillan.
- Cook, V. (1992). «Evidence for Multi-competence». *Language Learning*, 42 (4) pp. 557-591.
- Coupland, N. (2010). *The Handbook of Language and Globalization*. London: Wiley; Blackwell.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University.
- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- De Mauro, T. (1972). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- Dewey, J. ([1934] 2008). «Art as Experience». In: Boydston, J.A. (ed.). *The Later Works of John Dewey*. Vol. 10: 1925-1953. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
- Ellis, E. (2006). «Monolingualism: The Unmarked Case». *Estudios de Sociolingüística*, 7 (2), pp. 173-196.
- Flores, N.; García, O. (2014). «Linguistic Third Spaces in Education: Teachers' Translanguaging across the Bilingual Continuum». In: Little, D.; Leung, C.; van Avermaet, P. (eds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingualism Matter.
- Flores, N.; García, O. (2014). «Multilingualism and Common Core State Standard in the United States». In: May, S. (ed.), *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gal, S. (2009). «Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe». In: Mar-Molinero, C.; Stevenson, P. (eds.), *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the Future of Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 13-27.
- Garcia, O. (2008). «Multilingual Language Awareness and Teacher Education». In: Cenoz, J.; Hornberger, N. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 6: *Knowledge about Language*. 2nd ed. Berlin: Springer, pp. 385-400.
- Garcia, O.; Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.

- Geller, E. (1978). *Thought and Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gibson, K. (2004). «English Only Court Cases Involving the US Workplace: The Myths of Language Use and the Homogenization of Bilingual Workers' Identities». *Second Language Studies*, 22 (2), pp. 1-60.
- Grillo, R. (1998). *Pluralism and the Politics of Difference*. Oxford: Clarendon Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). «The Bilingual as a Person». In: Titone, R. (ed.), *On the Bilingual Person*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A Social Approach*. Houndsmills; Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Herdina, P.; Jessner, U. (2002). *Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hill, H.C. (1919). «The Americanization Movement». *American Journal of Sociology*, 24 (6), pp. 609-642.
- «H.R.997 - English Language Unity Act of 2013» (2013) [Bill]. <https://www.congress.gov/bill/113th-congress/house-bill/997/text>.
- Hüning, M.; Vogl, U.; Moliner, O. (2013). *Standard Languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jessner, U. (2008). «Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges». *Language Teaching*, 41 (1), pp. 15-56.
- Johnson, T.D.; Ríos, M.; Drewery, M.P.; Ennis, S.R.; Ki, M.O. (2010). *People Who Spoke a Language Other Than English at Home by Hispanic Origin and Race: 2009* [report; online]. American Community Survey Reports, U.S. Census Bureau. <http://www.census.gov/prod/2010pubs/acsbr09-19.pdf> (2014-10-27).
- Kachru, Y. (1994). «Monolingual Bias in SLA Research». *TESOL Quarterly*, 28 (4), pp. 795-800.
- Kanno, Y.; Norton, B. (2003). «Imagined Communities and Educational Possibilities». *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (4), pp. 241-249.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroskrity, P. (2004). «Language Ideology». In: Duranti A. (ed.), *Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, pp. 496-517.
- Labrie, N. (2010). «Globalisation and Management of Linguistic Pluralism in Europe» [paper]. *Symposium «Cultural Diversity and the Construction of Europe»* (Barcelona, Fundació Jaume Bofill i Universitat Oberta de Catalunya).
- Luise, M.C. (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una

- educazione plurilingue e interculturale». *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, pp. 525-535.
- Manfred, B.; Steger, M.B. (2003). *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcato, C. (2012). *Il plurilinguismo*. Bari: Laterza.
- «National Defense Education Act of 1958» (1958) [Public Law; online]. *United States Statutes at Large*. Vol. 72, pp. 1580 - 1605. <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-72/pdf/STATUTE-72-Pg1580.pdf>.
- Norton, B. (2001). «Non-participation, Imagined Communities, and the Language Classroom». In: Breen, M.(ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*. Harlow: Pearson Education, pp. 159-171.
- Olneck, M. (1989). «Americanization and the Education of Immigrants, 1900-1925: An Analysis of Symbolic Action». *American Journal of Education*, 97 (4), pp. 398-423.
- Orioles, V. (2004). «Plurilinguisme: Modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles». *Revue française de linguistique appliquée*, 9 (2), pp. 11-30.
- Ortman, J.; Shin, H.B. (2011). «Language Projections: 2010 to 2020» [paper]. *106th Annual Meeting of the American Sociological Association* (Las Vegas, NV, August 20-23). http://www.census.gov/hhes/socdemo/language/data/acs/Shin_Ortman_FFC2011_paper.pdf.
- Pavlenko, A. (2000). «What's in a Concept?». *Bilingualism: Language & Cognition*, 3 (1), pp. 31-36.
- Pavlenko, A. (2001a). «Language Learning Memoirs as a Gendered Genre». *Applied Linguistics*, 22 (2), pp. 213-240.
- Pavlenko, A. (2001b). «'In the World of the Tradition, I Was Unimagined': Negotiation of Identities in Cross-cultural Autobiographies». *The International Journal of Bilingualism*, 5 (3), pp. 317-344.
- Pavlenko, A. (2002). «'We Have Room for but One Language Here': Language and National Identity in the US at the Turn of the 20th Century». *Multilingual*, 21 (2/3), pp. 163-196.
- Pavlenko, A.; Norton, B. (2007). «Imagined Communities, Identity, and English Language Learning». In: Cummins, J.; Davison, C. (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, pp. 669-680.
- Pavlenko, A.; Blackledge, A. (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Peled, Y. (2012). «Marching Forward into the Past. Monolingual Multilingualism in Contemporary Political Theory». In: Matthias, H. et al (eds.), *Standard Languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 71-96.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a Local Practice*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

- Pratt, M.L. (1991) «Arts of the Contact Zone». *Profession*, 91, pp. 33-40.
- Pratt, M.L. (2012). «'If English was Good Enough for Jesus': Monolinguis-
mo y mala fe». *Critical Multilingualism Studies*, 1 (1), pp. 12-30.
- Rampton, B. (2011). «From 'Multi-ethnic Adolescent Heteroglossia' to
'Contemporary Urban Vernaculars'». *Language & Communication*,
31 (4), pp. 276-294.
- Ricento, T. (2010). «Globalization and Language Policy». In: Coupland,
N. (ed.), *The Handbook of Language and Globalization*. London: Wiley;
Blackwell, pp. 123-141.
- Ringborm, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language
Learning*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Ringborm, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language
Learning*. Clevedon: Multilingual Matter.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford; New York: Blackwell.
- Roosevelt, T. (1919, January 3). «Letter from Theodore Roosevelt to Rich-
ard M. Hurd» [typescript; online]. [http://www.theodorerooseveltcenter.
org/Research/Digital-Library/Record.aspx?libID=o265602](http://www.theodorerooseveltcenter.org/Research/Digital-Library/Record.aspx?libID=o265602).
- Ryan, C. (2013). *Language Use in the United States: 2011* [report; online].
American Community Survey Reports, U.S. Census Bureau. [http://www.
census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf](http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf).
- Serragiotto, G. (2004). *Le lingue straniere nella scuola: Nuovi percorsi,
nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approach-
es*. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Vertovec, S. (2007). «Super-diversity and Its Implications». *Ethnic and
Racial Studies*, 30 (6), pp. 1024-1054.
- Vertovec, S. (2006). «The Emergence of Super-diversity in Britain» [work-
ing paper; online]. Oxford: Centre on Migration, Policy and Society, Uni-
versity of Oxford. [http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/
working_papers/WP_2006/WP0625_Vertovec.pdf](http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/working_papers/WP_2006/WP0625_Vertovec.pdf).
- Vez, M.J. (2009). «Multilingual Education in Europe: Policy Developments». *Porta Linguarum*, 12, pp. 7-24.
- Vocolo, J.M. (1974). «What Went Wrong with Foreign Language Teaching
in High School?». *Educational Leadership*, 31 (4), pp. 294-297.
- Weinreich, U. (2011). *Languages in contact: findings and problems*. 2a ediz.
Amsterdam: John Benjamin.
- Weinreich, U. (2008). *Lingue in contatto*. Roma: UTET Università.
- Woolard, K.A. (1998). «Language Ideology as a Field of Inquiry». In: Schief-
felin, B.; Woolard, K.; Kroskrity, P. (eds.), *Language Ideologies: Practice
and Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 3-49.
- Woolard, K.A.; Schieffelin B.B. (1994). «Language Ideology». *Annual Re-
view of Anthropology*, 23, pp. 55-82.

Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale

Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'

Michele Daloso

Abstract The present essay focuses on the use of the term 'Special Educational Needs' (SEN) in language teaching research. In the first part some issues about the definition of SEN are discussed, particularly the fact that this 'umbrella-term' seems to be applied to a (too) wide range of students with different difficulties and conditions. The author then discusses a number of theoretical issues arising from the use of the concept of SEN in language teaching research. In fact, while pedagogy is entitled to elaborate methodologies to answer 'educational needs', language teaching research has a more specific scope, namely 'language (and (inter)cultural) needs'. Thus, research on the teaching of languages to SEN students is useful, and even necessary, only if they have a specific language need. In the light of these considerations the second part of the essay introduces the notion of 'Specific Language Needs'. A classification of this category of students is proposed which integrates current knowledge in clinical research within the model of 'communicative competence'.

Sommario 1. Introduzione. — 2. I 'Bisogni educativi speciali' tra ricerca e legislazione scolastica. — 2.1. I BES secondo la ricerca psicopedagogica. — 2.2. I BES secondo la legislazione scolastica. — 3. Glottodidattica speciale e ricerca sui BES: la nozione di 'Bisogni linguistici specifici'. — 3.1. Problemi epistemologici nell'adozione del concetto di BES nell'ambito della glottodidattica speciale. — 3.2. Una proposta di definizione dei 'Bisogni linguistici specifici'. — 3.3. Una proposta di classificazione dei Bisogni linguistici specifici. — 4. Conclusioni.

1 Introduzione

Negli ultimi anni l'espressione 'Bisogni educativi speciali' (d'ora in avanti BES), coniata in ambito psicopedagogico, è entrata prepotentemente nel lessico della legislazione scolastica italiana ed internazionale, e ha dato origine ad un acceso dibattito sulla natura e sulle caratteristiche di tali bisogni, nonché sulle modalità con cui essi vadano accolti nei percorsi educativi. Una delle caratteristiche di questa nozione è il suo alto grado di 'inclusività': la definizione di BES, infatti, sembra applicabile ad un vasto numero di alunni con difficoltà molto diverse tra loro. Se ciò può rappresentare un vantaggio per chi conduce ricerche ad un livello più generale, come nel caso della pedagogia, lo stesso non si può dire per la ricerca che opera a livelli più specifici; è questo il caso della glottodidattica, che si

occupa di un'area dell'educazione ben precisa, ossia quella prettamente linguistica. Nella prima parte di questo saggio, partendo da un'analisi della nozione di BES, si discuteranno i limiti teorici di una sua applicazione negli studi sull'educazione linguistica. Nella seconda parte si proporranno alcune riflessioni sul contributo effettivo che la glottodidattica speciale, ossia la branca della glottodidattica generale che si occupa dell'educazione linguistica di alunni con sviluppo atipico, può offrire alla ricerca in questo campo d'indagine. Delimiteremo, dunque, un preciso raggio d'azione, che chiameremo 'Bisogni linguistici specifici', e che nella nostra visione costituisce l'area d'indagine che contraddistingue la glottodidattica speciale dalle altre scienze che si occupano, a diverso titolo, di BES.

2 I 'Bisogni educativi speciali' tra ricerca e legislazione scolastica

Con il termine BES s'intende una macrocategoria nella quale rientrano alunni con differenze di apprendimento significative rispetto 'alla media', i quali necessitano dunque di un'attenzione particolare nel momento in cui si pianificano e si realizzano percorsi didattici. In alcuni casi, tali differenze sono talmente marcate da richiedere un'individualizzazione delle attività, e la presa in carico da parte di figure educative e cliniche specializzate.

Il concetto di BES è oggetto di dibattito da decenni nel campo della pedagogia e della didattica speciale, e non esiste al momento una definizione universalmente condivisa da tutta la comunità scientifica; in particolare, questa nozione sembra essere suscettibile di molteplici interpretazioni, più o meno restrittive o 'inclusive', che rendono difficile comprendere quali disturbi, condizioni o 'differenze' possano essere considerate BES.

In questo paragrafo proponiamo un inquadramento di questa nozione, coniugando le due prospettive che stanno maggiormente contribuendo alla sua definizione, ossia la ricerca psicopedagogica da un lato e la legislazione scolastica dall'altro.

2.1 I BES secondo la ricerca psicopedagogica

L'utilizzo di categorie per individuare e classificare soggetti con differenze di apprendimento significative costituisce una esigenza teorica ed operativa per una varietà di attori che, a diverso titolo, si occupano di queste persone. La comunità clinica, ad esempio, necessita di 'etichette diagnostiche' univoche per identificare ciascun disturbo e differenziarlo da un altro, e a questo scopo si è dotata di manuali e standard diagnostici ampiamente riconosciuti, come il *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders* (DSM), l'*International Classification of Diseases* (ICF) e l'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF).

Le istituzioni che si occupano di educazione, invece, hanno manifestato il bisogno di categorie diverse, finalizzate non tanto al riconoscimento dei vari disturbi, quanto piuttosto alla progettazione e realizzazione di interventi sistemici per garantire pari opportunità di apprendimento a tutti gli alunni, e offrire servizi educativi più inclusivi.

La ricerca nell'ambito della pedagogia speciale sembra essere rimasta per molto tempo sospesa tra due tendenze opposte; da un lato ancorarsi alle classificazioni cliniche e dall'altro offrire una risposta teorica al bisogno, proveniente dal mondo dell'educazione, di una classificazione non medica. Come evidenziava, ormai quasi trent'anni fa, Ysseldyke (1987), è estremamente difficile trovare definizioni e categorie condivise nell'ambito della pedagogia speciale. Una posizione analoga si ritrova in Norwich (2014), che ha analizzato varie proposte di classificazione psicopedagogica delle difficoltà di apprendimento, notando che alcune di esse sono ancora fortemente ancorate ai modelli clinici, mentre altre se ne allontanano significativamente, iniziando a sostituire il paradigma della 'difficoltà' con quello della 'differenza'. Questo passaggio, che non è puramente lessicale, ha consentito di includere nelle tassonomie anche alunni con talenti eccezionali e quozienti intellettivi straordinariamente sopra la norma, che, al pari dei compagni con difficoltà, hanno bisogno di attenzioni specifiche da parte di chi si occupa fattivamente di educazione.

L'espressione 'Bisogni educativi speciali' (*Special Educational Needs*) ha iniziato a diffondersi, probabilmente a partire dagli anni settanta, soprattutto in ambiente educativo e legislativo anglosassone, come tentativo di risposta alla necessità di utilizzare categorie diverse da quelle offerte dalla ricerca clinica. Come vedremo nel prossimo paragrafo, attualmente molti paesi hanno adottato questa categoria nella normativa scolastica locale, ma con differenze molto significative.

La pedagogia, riprendendo il termine, ha iniziato a proporre alcune definizioni. Una delle più diffuse in ambito italiano è la seguente:

Il Bisogno Educativo Speciale (*Special Educational Need*) è qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e che necessita di educazione speciale individualizzata [Ianes, Macchia 2008, pp. 22-23].

La definizione presenta le seguenti caratteristiche che riteniamo degne di nota:

- a. riguarda solo le 'difficoltà di funzionamento' che si manifestano in età evolutiva; essa sembra applicabile, dunque, ad alunni che frequentano la scuola di base, ma non a studenti adulti o giovani adulti;

- b. non specifica quali siano le potenziali cause del BES, che in alcuni casi possono essere endogene – ad esempio una disabilità sensoriale o un disturbo del linguaggio – o esogene (svantaggio socioculturale, disturbo emotivo-relazionale ecc.). La genericità della definizione può costituire un vantaggio operativo, garantendone la massima flessibilità, ma una criticità teorica, perché ‘definire’ significa ‘delimitare’, e perciò una definizione che non consente di delimitare precisamente un concetto può essere problematica sul piano teorico;
- c. è ‘reversibile’ (Ianes, Macchia 2008), perché può accadere un bambino manifesti un BES solo in una particolare fase del suo sviluppo, e l’identificazione di questo bisogno, a differenza di un disturbo, non costituisce una ‘diagnosi’ permanente;
- d. non adotta una prospettiva clinica: il suo focus, infatti, non sembra essere la causa della difficoltà, ma il bisogno prettamente ‘educativo’ che da essa nasce e a cui le istituzioni scolastiche sono chiamate a rispondere.

La definizione, infine, accoglie il quadro teorico dell’ICF, che rappresenta il nuovo standard di classificazione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità. L’adesione all’ICF, rispetto ad altri modelli diagnostici, costituisce un elemento interessante, in quanto questo modello tassonomico non assume come punto di partenza la disabilità, ma piuttosto lo ‘stato di salute’ e il ‘funzionamento’ della persona in relazione al proprio ambito esistenziale (personale, lavorativo, sociale). Secondo questa prospettiva, un ‘bisogno speciale’ nascerebbe dunque da una difficoltà di funzionamento, complessiva o parziale, permanente o temporanea, che può riguardare deficit strutturali o funzionali del corpo, condizioni fisiche non ottimali, limitazioni nelle abilità personali, nella partecipazione sociale, nonché difficoltà generate dal contesto in cui la persona è inserita.

2.2 I BES secondo la legislazione scolastica

Come abbiamo avuto modo di vedere nella sezione precedente, le definizioni provenienti dalla ricerca psicopedagogica non specificano quali ‘tipologie’ di alunni possano, o debbano, essere definite BES. Questa decisione, che pure avrebbe una valenza teorica importante, sembra essere demandata ai sistemi educativi locali, che finiscono per operare scelte molto diverse sulla base della tradizione pedagogica di ciascun paese, delle risorse disponibili e dell’organizzazione del sistema d’istruzione locale.

La *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* raccoglie periodicamente dati statistici sull’inclusione degli alunni con BES nei paesi dell’Eurozona. I dati pubblicati nella relazione del 2012 rivelano un quadro piuttosto variegato, e per nulla condiviso, circa l’interpretazione

normativa del concetto di BES. Accanto a Paesi come la Francia e la Germania, che non dispongono ancora di una legislazione ad hoc su questo tema, s'incontrano paesi come l'Austria e la Danimarca che propongono un'interpretazione molto restrittiva, limitandola essenzialmente ad alcune categorie specifiche di disabilità o disturbo. All'estremo opposto vi sono Paesi come la Polonia e l'Estonia, che adottano il concetto di BES nella sua accezione più ampia, includendo i cosiddetti *gifted children*, ma anche studenti stranieri o con svantaggio socioeconomico. Mettendo a confronto la definizione austriaca con quella estone (traduzione nostra) ci si può rendere immediatamente conto dell'estrema differenza di prospettive:

Si riconosce un bambino con BES se - come risultato di una disabilità fisica o psicologica - egli non riesce a raggiungere gli obiettivi del curriculum nazionale senza un supporto speciale. Tali supporti sono previsti per due categorie di alunni: 1) studenti ufficialmente 'certificati' (disabilità fisica o psicologica) [...]; 2) alunni con BES non certificati (disturbi del linguaggio, problemi comportamentali, disturbi sensoriali) [«Austria», in *SNE Country Data 2012*, p. 8].

Uno studente con BES è un alunno il cui talento, difficoltà di apprendimento, condizione di salute, disabilità, disordine emotivo e comportamentale, assenza prolungata dall'istruzione o competenza insufficiente nella lingua in cui è impartita l'istruzione conduce alla necessità di adattare il percorso scolastico in termini di processo, durata, carico di lavoro, 'ambiente educativo' (materiali, aule, lingua di comunicazione, insegnante di sostegno o altre figure specializzate), o in termini di risultati attesi [«Estonia», in *SNE Country Data 2012*, p. 20].

In questo continuum di accezioni, che vanno dalle più restrittive alle più inclusive, l'Italia si colloca in una posizione intermedia. Con la Direttiva ministeriale del 27/12/2012, e successive note esplicative, inoltre, l'Italia fa propria la proposta di classificazione di BES proveniente da un'importante ricerca dell'OCSE (OECD 2000), che ha analizzato le legislazioni scolastiche dei 22 Paesi membri allo scopo di delineare un quadro di riferimento per la classificazione degli alunni con BES, suddividendoli in tre categorie. La prima include studenti con disabilità di origine organica (disabilità sensoriali, motorie o intellettive), su cui di solito c'è un sostanziale accordo normativo; la seconda racchiude i disturbi la cui origine organica non è ancora pienamente accertata (disturbi del linguaggio, della comunicazione, dell'apprendimento, del comportamento ecc.), ma che non appaiono dipendenti da problemi socioculturali; la terza, infine, include difficoltà non congenite, che sorgono per uno svantaggio socioeconomico, culturale o linguistico.

L'assenza di un modello classificatorio di BES riconosciuto e condiviso

rende attualmente impossibile raccogliere dati attendibili circa l'incidenza dei BES sulla popolazione scolastica. Ciò si ripercuote negativamente sia sulla ricerca teorica, dal momento che la mancanza di dati statistici contribuisce a rendere ancor più aleatoria la nozione di BES, sia sulla ricerca applicata, perché i criteri di selezione dei gruppi campione per le indagini sul campo potrebbero essere molto diversi da caso a caso, rendendone difficilmente comparabili i risultati.

3 Glottodidattica speciale e ricerca sui BES: la nozione di 'Bisogni linguistici specifici'

In questo paragrafo discuteremo innanzitutto i limiti teorici nell'utilizzo della nozione di BES nell'ambito della 'glottodidattica speciale', che altrove abbiamo definito come la branca della glottodidattica generale che studia l'educazione linguistica in soggetti con sviluppo atipico (cfr. Daloso 2012a). Proporranno pertanto di individuare all'interno della macrocategoria BES un'area distinta, che definiremo 'Bisogni linguistici specifici', con la quale identificare gli alunni che a motivo della loro differenza individuale presentano difficoltà significative nel processo di apprendimento delle lingue. Cercheremo dunque di inquadrare questa nuova nozione dal punto di vista teorico, offrendo una proposta di definizione e di classificazione degli alunni con questi specifici bisogni.

3.1 Problemi epistemologici nell'adozione del concetto di BES nell'ambito della glottodidattica speciale

A differenza delle scienze pedagogiche, che studiano i processi educativi ad un livello più generale e transdisciplinare, il campo d'indagine precipuo della glottodidattica (e della linguistica educativa - cfr. De Mauro, Ferreri 2005) è l'educazione linguistica, che certamente contribuisce all'educazione generale (Freddi 1999), ma presenta al contempo tratti di specificità importanti, che la caratterizzano e distinguono dalle altre 'educazioni' (ad esempio, quella semiotica, psicomotoria ecc.).

Tra le varie definizioni di 'educazione linguistica' disponibili (per una disamina rimandiamo all'accurata voce dell'Enciclopedia dell'Italiano Treccani redatta da Lo Duca), scegliamo quella proposta da Balboni (2011a), che si rivela utile per il nostro discorso:

[l'educazione linguistica è] il processo in cui una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferimento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre even-

tuali lingue ‘quasi materne’ presenti nell’ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l’approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all’educazione cognitiva), e dove altre lingue vengono acquisite sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento [Balboni 2011a, p. 29].

La definizione si può scomporre in due parti: nella prima si chiariscono i prerequisiti all’educazione linguistica (predisposizione genetica, acquisizione spontanea della lingua materna orale), mentre nella seconda si delimita il raggio d’azione specifico dell’educazione linguistica (contesto formativo formale, approfondimento della lingua materna, acquisizione di altre lingue non materne).

Proviamo ora ad applicare la nozione di BES a questa definizione per cercare di comprendere in che modo la presenza di un BES in uno studente possa incidere sulla sua educazione linguistica.

Soffermandoci sulla prima parte della definizione, osserviamo che la genericità della nozione di BES non aiuta a identificare le situazioni specifiche in cui i prerequisiti all’educazione linguistica sono compromessi, la qual cosa è invece indispensabile per l’ideazione e la sperimentazione di modelli di (ri)educazione linguistica che recuperino tali prerequisiti. Ad esempio, una disabilità motoria pura, che in linea di principio può essere contemplata nel concetto di BES (cfr. prima categoria del modello OCSE, § 1.2 di questo saggio), di norma non incide direttamente sui prerequisiti all’educazione linguistica. Ricerche sull’inclusione degli alunni con disabilità motoria nella classe di lingua apparirebbero, dunque, poco pertinenti all’area d’indagine della glottodidattica speciale; l’assenza di una specificità linguistica in questa tipologia di BES, infatti, limiterebbe la ricerca ad una mera applicazione delle metodologie inclusive generali, già elaborate dalla pedagogia speciale, al contesto dell’educazione linguistica.

Diverso è, invece, il caso in cui l’alunno soffra di una disprassia verbale, che colpisce non tanto la motricità in generale quanto l’accuratezza e la stabilità dei movimenti volontari oro-linguo-facciali deputati alla produzione del linguaggio. Secondo i dati offerti dalla letteratura clinica (per una sintesi, Cummings 2008), gli alunni con disprassia verbale presentano sia deficit di produzione ed articolazione dei suoni - con conseguenti errori fonologici a vari livelli - sia difficoltà sul piano prosodico (velocità d’eloquio, ritmo, intonazione, gestione degli accenti di parola). La rilevanza di questa tipologia di BES per la ricerca glottodidattica è indubbiamente maggiore, perché in questo caso ci troviamo di fronte ad un disturbo che colpisce selettivamente alcuni prerequisiti all’educazione linguistica, la qual cosa può avere ripercussioni nel raggiungimento delle finalità stesse dell’educazione linguistica. Ad esempio, si è rilevato che molti alunni con disprassia

verbale hanno difficoltà nello sviluppo delle abilità scritte, a causa di una competenza metafonologica insufficiente (cfr. Lewis 2004).

Allo stesso modo, un bambino con un deficit di attenzione può presentare certamente difficoltà nell'area dell'apprendimento linguistico, la cui origine però non risiede in un deficit della competenza comunicativa, quanto in altri fattori di natura psico-cognitiva. Ne consegue che il focus di ricerca e d'intervento vada posto ad un livello transdisciplinare riguardante l'autoregolazione del comportamento nei contesti di apprendimento formale, la qual cosa rientra nell'area d'indagine della pedagogia speciale e non della glottodidattica. Ciò non significa che il bambino con questa tipologia di BES non richieda un'attenzione particolare da parte del docente di lingua; tuttavia, per promuovere l'inclusione del bambino sarà sufficiente applicare le metodologie inclusive generali elaborate dalla pedagogia, eventualmente coniugandole con le tecniche per il rinforzo ed il recupero linguistico nel caso in cui si evidenzino carenze nell'apprendimento della lingua. In linea di principio, dunque, gli adattamenti metodologici da operare per includere l'alunno con deficit attentivo nella classe di lingua non sarebbero altro se non un'applicazione delle metodologie inclusive generali al contesto specifico dell'educazione linguistica. La glottodidattica, tuttavia, non è una scienza meramente applicativa (cfr. Balboni 2006), e ciò vale allo stesso modo per la glottodidattica speciale, che pur interagendo con le scienze psicopedagogiche da un lato e la linguistica clinica dall'altro (cfr. Daloiso 2012a) non si limita ad applicarne le conoscenze.

Diverso è, invece, il caso in cui il deficit di attenzione sia in comorbilità con un disturbo del linguaggio (la qual cosa è abbastanza frequente - cfr. Dispraldo 2014). I bambini con disturbi specifici del linguaggio, infatti, presentano difficoltà nella comprensione e nell'uso della morfosintassi della lingua materna, talvolta connesse ad altre limitazioni, ad esempio nella competenza lessicale. Questi bambini hanno maturato solo una parte di quelli che la definizione propone come prerequisiti all'educazione linguistica, e quindi meritano particolare attenzione da parte della glottodidattica speciale.

Concentrando ora l'attenzione sulla seconda parte della definizione, notiamo che, nuovamente, la genericità della nozione di BES non aiuta a comprendere in quali casi, pur in presenza dei prerequisiti all'educazione linguistica, ci possano essere impedimenti specifici nell'apprendimento linguistico formale. Nella macrocategoria BES rientrano, ad esempio, alunni con funzionamento cognitivo limite, i quali presentano un quoziente intellettivo 'al limite della norma', la qual cosa conduce ad un rendimento scolastico modesto in tutte le aree che richiedono un certo livello di astrazione, incluso l'apprendimento formale delle lingue. Di nuovo, questo è un caso in cui l'origine della difficoltà va posta ad un livello superiore, che compete alle scienze psicopedagogiche, da cui l'insegnante di lingue può trovare ispirazione per adattare la glottodidattica ai bisogni di questi alunni.

L'interesse scientifico da parte della glottodidattica è invece limitato, per le ragioni sopra esposte.

Un caso diametralmente opposto è quello degli alunni con disturbo specifico nella letto-scrittura, i quali, pur in assenza di carenze orali evidenti nella lingua materna, manifestano forti difficoltà nell'apprendimento della lettura e/o della scrittura, nonché nell'apprendimento di altre lingue. In questo caso, il processo di educazione linguistica si scontra con differenze individuali significative nell'area del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento, che appaiono di diretta pertinenza della glottodidattica speciale (per una disamina delle ricerche su questo argomento rimandiamo a Daloiso 2012b e 2014).

Le argomentazioni proposte in questo paragrafo suggeriscono la necessità, innanzitutto teorica, di non adottare acriticamente la nozione di BES, e di riflettere sulle tipologie di BES che sono di effettiva rilevanza per la ricerca glottodidattica. Dagli esempi proposti, infatti, emerge che solo alcuni BES presentano limitazioni specifiche nell'area del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento. Poiché l'educazione linguistica costituisce un'area di assoluta centralità nel percorso formativo di tutti gli allievi, si rendono necessarie da parte della glottodidattica speciale riflessioni e proposte per sostenere questi alunni nello specifico dell'apprendimento linguistico.

3.2 Una proposta di definizione dei 'Bisogni linguistici specifici'

La disabilità e i disturbi sono oggetto di studio di diverse scienze, tra le quali spiccano la psicologia clinica da un lato e la pedagogia speciale dall'altro. In queste aree del sapere si assiste a due tendenze opposte sul piano classificatorio. La letteratura clinica sembra andare nella direzione di una 'iperdifferenziazione' delle etichette diagnostiche, al punto tale che, come osserva Armstrong (2010), nell'arco di cinquant'anni è triplicato il numero di disturbi classificati in ambito clinico. Se da un lato ciò è il risultato anche degli innegabili progressi della ricerca, che si è dotata di strumenti sempre più affinati e precisi per la diagnosi, dall'altro s'intravede il rischio di una 'medicalizzazione' degli stati di salute, un pericolo che non appare neanche troppo lontano se si pensa all'allarme lanciato dall'Istituto di Salute Mentale degli Stati Uniti, secondo il quale oltre un terzo della popolazione americana rientrerebbe nei criteri per la diagnosi di qualche disturbo.

La letteratura in ambito pedagogico, invece, dopo una fase di ambivalenza (cfr. § 1.1), ha optato più decisamente verso una critica all'utilizzo delle categorie cliniche in contesto educativo e ha introdotto la nozione di BES, che sposta l'attenzione dal disturbo al bisogno formativo che da esso scaturisce e che deve essere preso in carico da quanti si occupano di

educazione. Tale nozione, tuttavia, sembra andare nella direzione opposta a quella clinica, conducendo ad una 'ipodifferenziazione' dei bisogni speciali, che può risultare adeguata per la ricerca sull'educazione generale, ma non certo quando si scende al livello delle educazioni specifiche, come è il caso di quella linguistica.

Sulla scorta di queste considerazioni, riteniamo opportuno che nell'ambito della glottodidattica speciale s'introduca la nozione di 'Bisogni linguistici specifici' (d'ora in avanti BiLS). Prendendo le mosse dalla definizione di BES discussa in precedenza (cfr. § 1.1), avanziamo di seguito una proposta di definizione glottodidattica.

Per Bisogni linguistici specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (seconde, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

La scelta dei singoli termini che compongono l'espressione nasce da considerazioni di carattere teorico, che di seguito precisiamo:

- a. **bisogni**: riteniamo opportuno conservare il focus non tanto sui singoli disturbi, quanto sui bisogni formativi che essi possono generare, in quanto l'ambito di ricerca in cui nasce la nozione di BiLS è quello dell'educazione, seppur nella sua specificazione 'linguistica';
- b. **linguistici**: le argomentazioni proposte nel § 2.1 evidenziano la necessità di specificare il tipo di bisogno che interessa in modo particolare la glottodidattica speciale, in quanto non tutti i BES rendono necessari interventi di «adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica». Abbiamo scelto di non utilizzare l'aggettivo 'comunicativi' per riferirci a questi bisogni perché le patologie finora conosciute che rendono difficoltosa l'educazione linguistica non sembrano interessare tutte le aree della competenza comunicativa, e nella quasi totalità dei casi riguardano la sua componente più prettamente linguistica (cfr. § 2.3);
- c. **specifici**: in passato ci siamo avvalsi anche noi dell'acronimo BES in riferimento alla ricerca glottodidattica (cfr. Daloso 2009 e 2012); tuttavia le riflessioni teoriche maturate in questi anni ci inducono a superare l'utilizzo del termine 'speciale' applicato a 'bisogno'. Nonostante l'aggettivo 'speciale' venga percepito come più corretto politicamente, sul piano semantico esso si contrappone pur sempre a 'normale', senza peraltro chiarire le ragioni per cui questi bisogni vadano distinti da

quelli che comunemente ha un alunno con uno sviluppo tipico. Riteniamo dunque più corretto parlare di bisogni 'specifici', che nascono in conseguenza ad alcuni deficit strutturali o funzionali, i quali a loro volta possono determinare ostacoli all'apprendimento linguistico non equiparabili alle difficoltà più generali incontrate normalmente da studenti con sviluppo tipico.¹

3.3 Una proposta di classificazione dei Bisogni linguistici specifici

Una volta definita la nozione di BiLS, è opportuno riflettere sulle tipologie di disturbi che possono dare origine ad un bisogno linguistico. Tradizionalmente nella letteratura clinica è molto in uso il manuale diagnostico DSM, che classifica i disturbi secondo cinque assi: due assi principali, ossia i disturbi clinici (temporanei e non strutturali) da una parte, e i disturbi della personalità e ritardo mentale dall'altra (permanenti e strutturali), e altri tre assi che contribuiscono ad inquadrare il paziente sotto punti di vista più ampi, ossia le sue condizioni fisiche, le condizioni psicosociali che contribuiscono al disturbo, e aspetti globali del suo funzionamento.

Con una prospettiva molto diversa, l'ICF, ossia il nuovo standard per l'Organizzazione Mondiale della Sanità, propone una classificazione della disabilità che parte dalla descrizione dello stato di salute della persona, il quale è dato dall'interazione di fattori legati alla persona (strutture e funzioni corporee), alle attività che essa svolge (attività e partecipazione sociale), e all'ambiente in cui è inserita (fattori ambientali). Un'interazione negativa tra alcuni di questi fattori può determinare l'insorgere di una disabilità.

Il DSM e l'ICF, pur nella loro sostanziale diversità, rispondono al bisogno della comunità clinica di classificare i disturbi sulla base di categorie univoche su cui basare la valutazione e il trattamento. L'applicazione acritica di queste tassonomie nella glottodidattica speciale sarebbe fuorviante, in quanto essa non si occupa di trattamento riabilitativo, ma piuttosto di elaborare teorie e modelli per lo sviluppo della competenza comunicativa (plurilingue) da parte di alunni con sviluppo atipico. Una classificazione dei BiLS efficace dovrebbe dunque essere funzionale alla finalità precipua della glottodidattica speciale.

Sulla scorta di queste considerazioni proponiamo una classificazione dei BiLS che coniuga le conoscenze provenienti dalla letteratura clinica sui disturbi dell'area linguistica, comunicativa e apprenditiva, che presupponiamo siano fonte primaria di un BiLS, con il quadro teorico della

¹ Conserviamo, invece, l'aggettivo 'speciale' applicato a glottodidattica perché esso in questo caso serve a qualificare una branca della disciplina madre che si occupa di alunni con difficoltà particolari, come avviene già per la pedagogia speciale e la didattica speciale.

‘competenza comunicativa’. L’obiettivo di questa operazione consiste nell’esplicitare quali aree della competenza comunicativa possono essere colpite da ciascun disturbo, individuando il bisogno specifico che ne consegue.

Secondo una prospettiva ampiamente diffusa in glottodidattica (cfr. Balboni 2011b), la competenza comunicativa va intesa come una realtà mentale costituita da tre componenti principali: la ‘competenza linguistica’, che include una serie di ‘abilità mentali’ (intese secondo l’accezione del termine inglese *ability*) che consentono di manipolare gli elementi di base del linguaggio (fonologia, morfosintassi e semantica) e di utilizzarli all’interno di processi linguisticamente e cognitivamente più complessi (comprendere, interagire ecc.); la ‘competenza socio-pragmatica’, che include altre ‘abilità mentali’ che consentono di gestire le variabili legate al registro, allo stile, alla cultura ecc.; la ‘competenza extralinguistica’, che comprende invece abilità legate alla gestione dei linguaggi non verbali (gestualità e mimica, distanze ecc.). A questi tre nuclei se ne aggiunge un quarto, la ‘competenza metalinguistica’, che rappresenta l’interfaccia tra linguaggio e cognizione, in quanto consente di riflettere sulla lingua, descriverla, analizzarla ecc.

La competenza comunicativa è nella mente, ma la lingua si utilizza per agire nel mondo. Il raccordo tra mente e mondo è dato dalla ‘padronanza’, che nel modello proposto da Balboni riguarda principalmente l’uso delle abilità linguistiche in situazione, ma che qui riteniamo utile reinterpretare come la capacità di tradurre le abilità mentali (*abilities*) in ‘attività fisiche’ (*skills*), che consentono di agire linguisticamente nel mondo in modo appropriato ed adeguato rispetto alla situazione comunicativa.

In questo passaggio dalla mente al mondo si può realizzare uno scarto tra le abilità mentali dell’alunno e le attività fisiche che riesce a svolgere. Ad esempio, l’allievo con un disturbo fonetico-fonologico manifesta un deficit specifico in alcune abilità mentali legate all’area fonologica della competenza linguistica, che impediscono, o rendono comunque molto difficoltosa, la creazione di rappresentazioni mentali stabili dei suoni linguistici. Nel passaggio dalla mente al mondo questo deficit si traduce nello svolgimento insoddisfacente di una serie di attività pratiche che richiedono una rappresentazione mentale stabile dei suoni linguistici; ne derivano perciò errori di produzione a livello di struttura sillabica, di singolo suono (soprattutto consonanti) e assemblamento di suoni (cfr. Cummings 2008; Pinton et al. 2014).

Nella figura 1, riprendendo il modello di ‘competenza comunicativa’ di Balboni, abbiamo inserito tra le competenze mentali e l’azione nel mondo un elenco, per quanto provvisorio, di disturbi del linguaggio, della comunicazione e dell’apprendimento che possono costituire la causa primaria di un BiLS.²

2 Va tenuto presente che esistono altre patologie che possono avere come conseguenza un

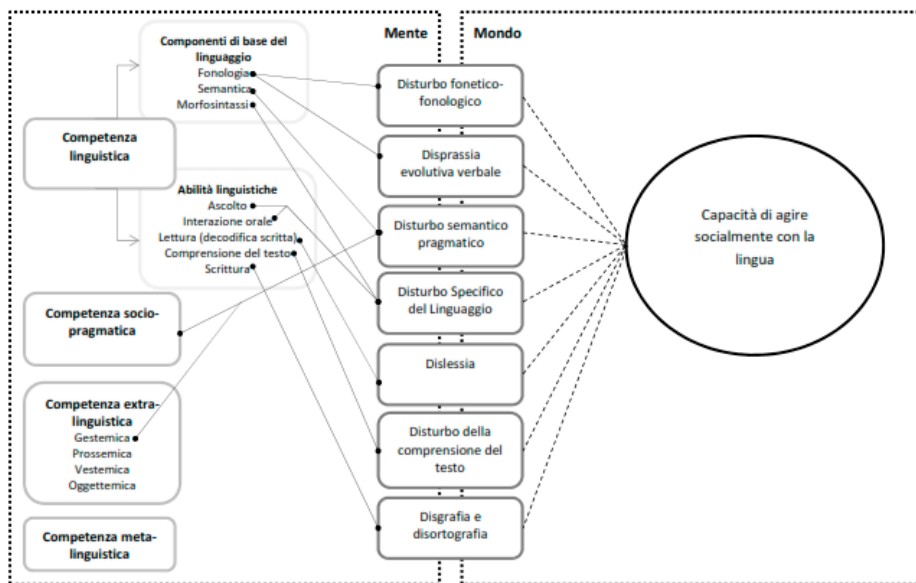


Fig. 1. Una proposta di classificazione dei Bisogni linguistici specifici.

Abbiamo collocato i disturbi in una posizione di interfaccia tra mente e mondo per due ragioni: in primo luogo ciò che noi osserviamo nei bambini con questi disturbi è una serie di ‘prestazioni’ atipiche, che segnalano problemi di ‘padronanza’ in una o più componenti della competenza comunicativa. Le conoscenze cliniche consentono comunque di formulare ipotesi sulle abilità mentali deficitarie che provocano prestazioni devianti dalla norma.³ Il disturbo rende difficoltosa la trasformazione delle abilità mentali, che già di per sé possono essere deficitarie, in attività concrete, azioni corrette e/o efficaci, e questo può avere conseguenze anche mol-

ritardo o un’atipicità nello sviluppo linguistico dell’allievo, ma la loro eventuale collocazione all’interno della definizione di BiLS merita una riflessione più ampia, che va oltre gli obiettivi di questo saggio, in quanto si tratterebbe in questi casi di bisogni linguistici ‘secondari’, che dipendono cioè da patologie non riguardanti originariamente la competenza comunicativa.

3 Nel grafico abbiamo perciò indicato per ciascun disturbo la componente della competenza comunicativa che risulta primariamente colpita, sebbene molti disturbi possano poi avere conseguenze su altre componenti, che per ragioni di chiarezza visiva non possiamo indicare nel grafico. Come si può notare, ad esempio, i disturbi indicati non colpiscono direttamente la competenza metalinguistica, dal momento che nessuno di essi è di norma associato ad un ritardo cognitivo. Tuttavia, come conseguenza di uno sviluppo linguistico incompleto o atipico molti alunni con BiLS possono presentare particolari difficoltà ad analizzare la lingua utilizzando categorie astratte.

to gravi nella capacità di agire socialmente con la lingua nel mondo. La pervasività e l'estensione di questi effetti nella capacità di azione sociale può dipendere da fattori sia endogeni (severità del disturbo, numero di componenti della competenza comunicativa colpite ecc.) sia esogeni (diagnosi tempestiva, trattamento clinico adeguato, ambiente sociale in cui è inserita la persona ecc.).

Questa proposta di classificazione non vuole essere definitiva in termini di numero e tipologie di disturbi che in essa possono essere inseriti. L'obiettivo che qui ci siamo posti è delineare un primo quadro di riferimento specificamente glottodidattico che consenta di comprendere le relazioni tra ciascuna patologia e le diverse componenti della competenza comunicativa, e possa costituire una prima cornice teorica allo studio dei BiLS nell'ambito della glottodidattica speciale.

4 Conclusioni

In questo saggio abbiamo discusso le criticità teoriche nell'utilizzo acritico del concetto di BES in ambito glottodidattico. Mentre il focus primario della pedagogia è l'elaborazione di modelli teorici e strategie di intervento per rispondere ai bisogni 'educativi' di tutti gli alunni, la glottodidattica si occupa più specificamente di 'bisogni linguistici' (e (inter)culturali). Di conseguenza la ricerca sull'insegnamento delle lingue ad alunni con BES è pertinente alle finalità e al progresso scientifico della glottodidattica, nonché alla sua autonomia rispetto alle altre scienze che si occupano di BES, nel momento in cui i destinatari presentano una qualche forma di bisogno più prettamente linguistico. Sulla scorta di queste considerazioni abbiamo introdotto la nozione di 'Bisogni linguistici specifici', discutendone la rilevanza per la ricerca futura nell'ambito della glottodidattica speciale.

Riferimenti bibliografici

- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Balboni, P.E. (2006). *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011a). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011b). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Nuova edizione. Torino: UTET Università.
- Cummings, L. (2008). *Clinical Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Daloiso, M. (2009). «Lingue straniere e bisogni speciali: Le politiche educative dell'Unione Europea». *Scuola e lingue moderne*, 8-9.

- Daloiso, M. (2012a). «Verso la ‘glottodidattica speciale’: Condizioni teoriche e spazio epistemologico». *EL.LE: Educazione linguistica. Language Education*, 1 (3).
- Daloiso, M. (2012b). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2014). «Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue: Studi e ricerche sul campo». *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 46 (2-3).
- De Mauro, T.; Ferreri, S. (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». In: Voghera, M.; Basile, G.; Guerriero, A.R. (a cura di), *E.L.I.C.A.: Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*. Perugia: Guerra.
- Dispraldo, M. (2014). «Abilità cognitive nel Disturbo Specifico del Linguaggio: Verso una ridefinizione generale del deficit». In: Marotta, L.; Caselli, M.C. (a cura di), *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Erickson.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education: Country Data 2012* [report; online]. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. http://www.european-agency.org/sites/default/files/sne-country-data-2012_SNE-Country-Data2012.pdf (2013-01-13).
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica: La formazione di base dell'insegnante di lingue e lettere*. Torino: UTET.
- Ianes, D.; Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali: Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Lewis, B. et al. (2004). «School-age Follow-up of Children with Childhood Apraxia of Speech». *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 35 (2).
- Lo Duca, M.G. (2010). «Educazione linguistica» [online]. *Enciclopedia dell'italiano*. [http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_(Enciclopedia_dell'Italiano)) (2013-01-13).
- Norwich, B. (2014). «Categories of Special Educational Needs». In: Florian, L. (ed.), *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage.
- OECD (2000). «Special Education Needs - Statistics and Indicators» [online]. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/specialeducationneeds-statisticsandindicators.htm> (2013-01-13).
- OMS (2001). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pinton, A. et al. (2014). «I disordini fonetico-fonologici». In: Marotta, L.; Caselli, M.C. (a cura di), *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Trento: Erickson.
- Ysseldyke, J.E. (1987). «Classification of Handicapped Students». In: Wang, N.C.; Reynolds, M.C.; Walberg, H.J. (eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*. Oxford: Pergamon.

Motivare la classe di lingue

Tra psicolinguistica e *game design*

Ivan Lombardi

Abstract To solve an issue that lately many a language class face – namely, that of student motivation –, research has been focusing on a tool not often associated to school: video games. These seem to be able to engage their players in a unique and unprecedented way, and with a degree of success yet unknown to language teaching and learning settings in schools. This paper analyses video games by transcending the tool itself and breaking down its essence in the form of its constituent game elements – i.e. the components of games that game designers blend with craft into thoroughly engaging gaming experiences. By adopting the perspective of the psycholinguistics of motivation, it is shown how to apply the some of these game elements to the language class, using two gamified experiences in (language) teaching as a foundation.

Sommario 1. Dai videogiochi agli atomi ludici. — 1.1. Oltre il medium: verso videogiochi pervasivi. — 1.2. Scindere gli atomi ludici. — 1.3. La ‘fissione ludica’: il paradigma della gamification. — 2. Motivazione, gioco, lingua. — 2.1. Gioco e motivazione nella glottodidattica italiana. — 2.2. Gamification e teorie psicolinguistiche della motivazione. — 2.3. Provocare la scintilla motivazionale. — 3. Gamification e (glotto)didattica. — 3.1. La multiplayer classroom. — 3.2. English Quest. — 4. Conclusione.

1 Introduzione

If there is one word cited almost universally by kids today to describe their school experience, it is ‘boring’ [Prensky 2010, p. 14].

Il non coinvolgimento di alcuni studenti a scuola, e nella classe di lingue in particolare, non si legge sui manuali; piuttosto, è ben visibile sui volti di alcuni, forse la maggior parte. Il più delle volte, inoltre, non si tratta di una reazione a una forza che ne ha ridotto o soppresso la motivazione iniziale (la definizione che Dörnyei, Ushioda 2011 danno di demotivazione), ma di una vera e propria amotivazione, ossia una persistente sensazione di impotenza e incapacità (Deci, Ryan 1985), generata da una mancanza di prospettiva verso l’obiettivo (glotto)didattico. In altre parole, molti studenti non vedono il motivo per cui studiano una o più LS – scenario che diventa sempre più proprio della glottodidassi con l’introduzione dello studio obbligatorio dell’inglese e di una seconda lingua a scuola.

Pensare a queste persone come inguaribili svogliati o apatici è sbaglia-

to: oltre le mura dell'aula dimostrano interessi e passioni. A ben vedere, sembra che tra i loro bisogni educativi di persone che vivranno la prima parte del XXI secolo e l'impostazione scolastica figlia della Rivoluzione industriale ci sia uno scollamento sempre più evidente. Se è vero, infatti, che l'amotivazione tra i banchi di scuola non nasce con gli anni duemila, è ugualmente vero che la dimensione del fenomeno è oggi in crescita.

In attesa di un cambiamento strutturale, il docente di lingue può applicare diverse strategie per aiutare i propri studenti a cogliere l'importanza dello studio anche formale di una o più LS (Dörnyei 2001), e contestualmente per sostenere la motivazione anche entro il lungo periodo che inevitabilmente lo sviluppo di una competenza comunicativa richiede.

Una strategia originale sta avendo oggi successo, in ambito economico e aziendale prima ancora che didattico, e nasce dall'incontro di psicologia della motivazione e *game design* (Deterding et al. 2011; Werbach, Hunter 2012): viene detta, dai più, *gamification*. Nei prossimi paragrafi ne riassumeremo la genesi a partire dalla teoria del videogioco educativo, ne costruiremo un profilo alla luce delle più recenti teorie psicolinguistiche della motivazione in classe, per poi discutere scenari di applicazione didattica e glottodidattica.

2 Dai videogiochi agli atomi ludici

I videogiochi come strumento glottodidattico hanno avuto fortune alterne (Lombardi 2013a): le sperimentazioni che si susseguono dai primi anni novanta (da Baltra 1990, almeno) hanno portato a indizi di apprendimento linguistico e, più recentemente, linguistico-comunicativo - cfr. la rassegna della letteratura di Cornillie et al. (2012). Tuttavia, in mancanza di una sistematica comparazione di risultati tra tecniche videoludiche e tradizionali, è per ora impossibile sostenere che i videogiochi siano uno strumento più efficace di altri a disposizione del docente di lingue. Sono certamente efficaci a raggiungere l'obiettivo delle tecniche ludiche di cui possono fare parte (Lombardi 2013a), ma portano con sé anche difficoltà di diversa natura (per esempio di scelta del titolo, adeguatezza al curriculum, disponibilità tecnologica, resistenze culturali ecc.).

Pertanto, il potenziale del videogioco è in gran parte ancora non sfruttato.

2.1 Oltre il medium: verso videogiochi pervasivi

Una delle più evidenti sfaccettature di questo potenziale è il suo potere motivazionale, chiaro fin dagli albori degli studi sul videogioco educativo (con Malone 1980, 1981). Finché questa forza è rimasta confinata all'in-

terno del videogioco come medium, tuttavia, la possibilità di sfruttarla è sempre rimasta subordinata all'adozione didattica del mezzo. Oggi, però, si incomincia a notare un progressivo spostamento del focus dal videogioco come medium agli elementi di gioco riapplicati in contesti reali. Un'opinione interessante è quella di Jane McGonigal nel suo celebre TED talk (cfr. anche McGonigal 2011):

McGonigal, «Gaming can make a better world», http://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world.html.

L'idea fondamentale è proprio quella di svincolare il videogioco dalla sua sola forma digitale e, per usare una metafora già in un altro TED talk, con protagonista Seth Priebatsch, «aggiungere uno strato di gioco sopra alla realtà».

Seth Priebatsch, «The game layer on top of the world», http://www.ted.com/talks/seth_priebatsch_the_game_layer_on_top_of_the_world.html.

L'idea originale è accreditabile al game designer Jesse Schell, anch'egli protagonista di uno storico TED sulla pervasività dei videogiochi:

Jesse Schell, «When games invade real life», http://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invalidate_real_life.html.

Lo scenario è meno apocalittico e sovversivo di quel che può sembrare su carta; in effetti, buona parte della realtà comprende già elementi di gioco e videogioco - e ne è un esempio proprio la scuola, anche se solitamente non viene pensata in questi termini; rinviamo al § 4.1 per un esempio (cfr. anche Lee, Hammer 2011; Kapp 2012).

2.2 Scindere gli atomi ludici

Sotto l'etichetta di atomi ludici, o più propriamente 'elementi ludici', si racchiudono gli elementi minimi che, in ultima analisi, formano la componente motivazionale dei videogiochi. Questi equivalenti di protoni, neutroni ed elettroni sono chiamati dinamiche, meccaniche e componenti (Werbach, Hunter 2012) o estetiche per altri autori (Hunicke et al. 2005; Zichermann, Cunningham 2011).

Sono dinamiche di gioco le forze motivazionali astratte sulle quali non si può intervenire direttamente, ma che si possono sollecitare tramite elementi subordinati. Costituiscono l'aspetto di fondo del coinvolgimento dei videogiochi. Ne sono esempi le emozioni (curiosità, competitività, felicità, trionfo, frustrazione ecc.), il progresso (la conquista di obiettivi sempre

più difficili da raggiungere), lo status (conquistare un privilegio esclusivo o classificarsi più in alto di altri giocatori).

Sono meccaniche di gioco gli elementi che traducono in pratica le dinamiche, ma con cui il giocatore non ha ancora un'interazione diretta. Elenchiamo per esempio il feedback, resa diretta della dinamica di progresso e grande caratteristica peculiare del gameplay, la ricompensa, che ha a che fare sia con le emozioni sia con lo status, e la sfida, altro tratto essenziale dei videogiochi (Juul 2005).

Sono componenti di gioco le costituenti che interfacciano il giocatore alle meccaniche e, in subordine, alle dinamiche. I più noti sono i punti, evidenti marcatori di progresso, le *badges* o medaglie, marcatori di progresso e raggiungimento dell'obiettivo, e le classifiche, focolaio di sfida per la conquista di uno status maggiore. Rimandiamo ancora a Zichermann e Cunningham (2011) e Werbach e Hunter (2012) per una prospettiva completa degli elementi.

Naturalmente, la distinzione è accademica. Nessun giocatore gioca a un livello puramente formale: l'obiettivo ultimo è il divertimento (Egenfeldt-Nielsen et al. 2008) – almeno finché questi elementi non vengono volontariamente riutilizzati in contesti reali per favorire il coinvolgimento in attività altrimenti meno motivanti. Questo è l'obiettivo ultimo della cosiddetta gamification.

2.3 La 'fissione ludica': il paradigma della gamification

La più nota definizione di gamification è forse quella di Deterding et al. (2011, p. 10):

We believe that 'gamification' does indeed demarcate a distinct but previously unspecified group of phenomena, namely the complex of gamefulness, gameful interaction, and gameful design [...]. Based on this observation, we propose the following definition: 'Gamification' is the use of game design elements in non-game contexts.

A complemento, possiamo portare le definizioni di Kapp (2012, p. 10):

Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.

E di Lee e Hammer (2011, p. 146), che contribuiscono a situare il paradigma entro la realtà della scuola e dell'attivazione all'apprendimento:

Gamification attempts to harness the motivational power of games and

apply it to real-world problems – such as, in our case, the motivational problems of schools.

La gamification non può rendere conto interamente di un meccanismo complesso come quello della motivazione, essendo un modello riduzionista (ossia: tiene conto solamente di alcuni aspetti del complesso, quelli più utili al suo obiettivo immediato, cfr. Dörnyei, Ushioda 2011). Tuttavia, a livello strategico, l'utilizzo delle dinamiche, meccaniche e componenti dei videogiochi può contribuire sostanzialmente a «trasformare l'apprendimento delle lingue (a scuola) da un processo dovuto a un processo voluto» (Lombardi 2013b).

Le sue coordinate psicologiche non sono sconosciute alla didattica delle lingue. La maggiore influenza si deve sicuramente alla teoria dell'auto-determinazione (Deci, Ryan 1985), costruita attorno a due punti cardine: la motivazione intrinseca e i tre bisogni fondamentali dell'uomo sociale: autonomia, competenza e relazionalità.

Per Deci e Ryan la motivazione oscilla tra i due poli della motivazione intrinseca (o autonoma), ossia proveniente dal piacere nello svolgere l'azione, e pertanto stimolante in sé, e motivazione estrinseca (o controllata), basata invece su una ricompensa per i propri sforzi proveniente dall'esterno. La motivazione intrinseca ha carattere positivo; la motivazione estrinseca, però, non è necessariamente in suo contrasto: obiettivi e comportamenti esterni al sé possono essere gradualmente interiorizzati. Per questo motivazione estrinseca e intrinseca non sono una dicotomia, ma un continuum.

La condizione ideale per crescere e migliorarsi è data da un ambiente che supporta tre bisogni, di natura psicologica, che la persona sente come necessari alla pienezza del proprio benessere. Questi sono l'autonomia, cioè la necessità di avvertire l'importanza delle proprie scelte, dell'esercitare un controllo, almeno percepito, sugli accadimenti; la competenza, ossia la necessità di avere coscienza della propria efficacia nel raggiungere i propri obiettivi, e dei progressi fatti nella direzione voluta; la relazionalità, o la necessità di sentirsi connessi con altre persone e avere supporto verso il raggiungimento dei propri obiettivi.

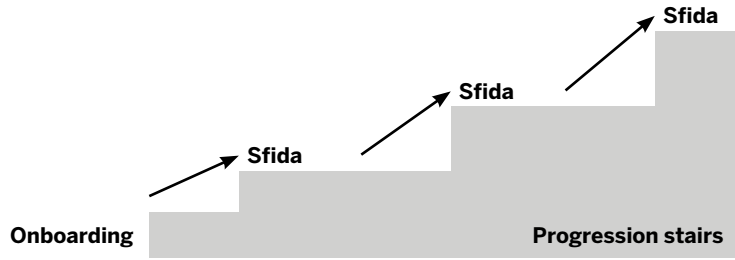
Per loro natura, aggiungono Werbach e Hunter (2012, p. 59), i giochi illustrano perfettamente i principi della teoria dell'autodeterminazione:

Even a simple game like Sudoku activates intrinsic needs for autonomy (which puzzle



Figura 1: La teoria dell'autodeterminazione.

Figura 2:
Onboarding,
interest curve
e progression
stairs.



I solve and how I solve it is entirely up to me), competence (I figured it out!), and relatedness (I can share the achievement with my friends). In the same way, gamification uses the three intrinsic motivators to generate powerful results.

L'altra anima della gamification affonda le proprie radici non tanto nella teoria, quanto nella pratica della progettazione di videogiochi, analizzando il design dei titoli di maggior successo (e, in alcuni casi, dei peggiori). A queste pratiche si deve il riconoscimento delle dinamiche, meccaniche e componenti che influiscono sulla motivazione, già viste nel § 2.2. Inoltre, da queste si possono ricavare idee di grande interesse didattico, come:

- a. *onboarding*, l'introduzione di un giocatore nell'ambiente del gioco (Zichermann, Cunningham 2011), il momento in cui prende familiarità con componenti e meccaniche portando a termine il primo, semplicissimo, obiettivo;
- b. *interest curve* e *progression stairs*, le rappresentazioni degli stadi che intercorrono tra il noviziato e la maestria, e dell'incremento graduale delle sfide, atti a tenere il giocatore interessato al gioco e all'interno del suo «regime di competenza» (Gee 2007).

In aggiunta, queste buone pratiche sono una collezione di esperienze, in cui risaltano errori da evitare al fine di non affossare involontariamente la motivazione. Rimandiamo a Pink (2009), Zichermann e Cunningham (2011), Werbach e Hunter (2012) per una panoramica completa.

3 Motivazione, gioco, lingua

Il legame di affinità tra gioco e motivazione, in generale e nel particolare della nostra disciplina, data ben prima della recente enfasi sulla gamification - la quale, per situare il fenomeno, raggiunge il proprio picco di notorietà nel 2011.

Infografica: Gamification goes mainstream, http://mygamification.com/wp-content/uploads/2011/12/BigDoor_endoftheyearinfo_Final.png.

3.1 Gioco e motivazione nella glottodidattica italiana

Nel microcosmo della letteratura glottodidattica italiana se ne possono trovare prove immediate: chi ha scritto di gioco ha spesso, contestualmente o in momenti successivi, scritto di motivazione – e fin dagli albori della disciplina, con i maestri Titone (1980, 1987) e Freddi (1990, 1996). La loro eredità è stata raccolta dalla scuola veneziana; il modello della motivazione oggi più diffuso nella teorizzazione nazionale si deve infatti a Balboni (1994, 2008), e Caon (2006) ne ha dato una rilettura alla luce della glottodidattica ludica.

Glottodidattica ludica e gamification non sono tuttavia la stessa cosa: la prima utilizza il gioco come strumento prediletto per raggiungere «mete educative e [...] abilità linguistiche proprie dell'educazione linguistica» (Caon, Rutka 2004, p. 22), e pertanto opera a livello metodologico; la seconda utilizza dinamiche, meccaniche e componenti del gioco per favorire l'instaurarsi di un comportamento – in termini psicolinguistici, è una strategia motivazionale, intesa con Dörnyei (2001, p. 28):

Motivational strategies are techniques that promote the individual's goal-related behaviour [...]. Motivational strategies refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect.

3.2 Gamification e teorie psicolinguistiche della motivazione

Come riconosce lo stesso Balboni (2008, p. 36), «il paradigma dovere-bisogno-piacere spiega la motivazione a proseguire un corso, inteso nel suo complesso; ma un corso è fatto anche di quotidianità, di singole lezioni». Il modello tripolare italiano, perciò, non racchiude la nostra proposta, poiché questa opera principalmente al livello della quotidianità (ma può essere estesa, cfr. Sheldon 2012, nonché il § 4). Riteniamo dunque necessario, al fine di inquadrare la gamification entro una cornice già nota alla didattica delle lingue, ricorrere a un quadro di riferimento a carattere spiccatamente pratico.

La nostra scelta è caduta sulla proposta di Dörnyei (2001; cfr. anche Dörnyei, Ushioda 2011), a sua volta derivata dal noto modello orientato al processo di Dörnyei, Ottó (1998). Dörnyei (2001) prende in considerazione la motivazione situata nella classe di lingue come un processo dinamico, in cui è possibile (arbitrariamente) riconoscere quattro fasi:

- a. creazione, il momento in cui il docente si sforza di favorire le condizioni di base per l'innestarsi della motivazione iniziale (per esempio con strategie motivazionali atte a instaurare un clima di classe positivo e comunità di intenti entro il gruppo degli studenti);
- b. generazione, la fase in cui vengono discussi atteggiamenti e valori legati alla singola LS, e alle lingue altre in generale, adottati gli obiettivi di gruppo e individuali, definite le condizioni di successo e collegati (ossia, resi significativi) i materiali ai bisogni e all'identità dei singoli apprendenti;
- c. mantenimento, il lavoro sulle tecniche di presentazione e fruizione dei materiali, che si vuole stimolante per non minare la motivazione costruita finora, nonché l'attenzione alla sfera personale dello studente, alla sua autostima e immagine sociale in relazione con il gruppo, e alla sfera sociale del gruppo stesso, promuovendo dinamiche cooperative;
- d. chiusura, il momento di riflessione e (auto)valutazione sull'operato: il docente premierà lo sforzo, darà feedback motivazionale (che tiene conto cioè del progresso personale e della crescita in termini di competenza, e non del paragone con uno standard eteroimposto), incoraggerà pratiche di riflessione sugli obiettivi degli studenti, sul loro effettivo raggiungimento e sugli ostacoli incontrati.

Inevitabilmente, il modello è inteso come un ciclo continuo, dacché l'apprendimento di una lingua è un processo di endurance, che si costruisce nel lungo periodo e con applicazione continua, mentre la motivazione a scuola, soprattutto negli adolescenti, è dinamica, fluttuante, influenzata grandemente da fattori contestuali, e tende ad avere più le caratteristiche di una serie di performance.

La gamification in quanto strategia motivazionale può teoricamente intervenire in tutti e quattro i momenti, anche se, a nostro parere, è particolarmente indicata per la prima e la seconda fase, ossia i due stadi del modello dedicati al passaggio da non-motivazione (o amotivazione) a motivazione - il nostro obiettivo in questo saggio.

3.3 Provocare la scintilla motivazionale

For most teachers the real motivational issue is to find ways to encourage their students to accept the goals of the given classroom activities, regardless of whether or not the students enjoy these activities or would choose to engage in them if other alternatives were available [Dörnyei 2001, p. 51].

Il meccanismo di ludicizzazione che le pratiche di gamification utilizzano per affrontare il problema sottolineato da Dörnyei si può implementare,

secondo Werbach e Hunter (2012), in sei fasi. Ne presentiamo una personalizzazione in uno dei tanti scenari possibili:

- a. definizione precisa dell'obiettivo: «Voglio aiutare i miei studenti del primo anno all'Istituto alberghiero, articolazione Servizi di sala e vendita, a comprendere il motivo per cui intraprendono lo studio della lingua tedesca, e come una competenza comunicativa generale e la conoscenza della microlingua di settore ne possono agevolare le opportunità lavorative future»;
- b. definizione dei comportamenti desiderati: «Voglio che i miei studenti partecipino attivamente alle attività in lingua in classe», «Voglio che pratichino la lingua anche fuori dall'aula», «Voglio che facciano i compiti a casa, e non che li copino sull'autobus prima di venire a scuola»;
- c. descrizione accurata dei 'giocatori': «La mia classe 1B conta iscritti 27 studenti, 14 maschi e 13 femmine. 24 sono italofofoni, Mithat parla turco e italiano, Alexandra parla rumeno e un po' di italiano, Samir è appena arrivato a scuola, parla arabo tunisino e un po' di francese, ma ogni tanto ci sorprende con qualche locuzione in siciliano», «Il papà di Mithat vende kebab, il cibo da strada prediletto in Germania: potrebbe essere uno spunto per un'attività situata», «Alcuni studenti hanno già una passione per il mondo della ristorazione, e *MasterChef*, *Hell's Kitchen* e altre trasmissioni di cucina sono tra i loro programmi preferiti: potrebbe essere uno spunto per un gioco di ruolo»;
- d. ideazione dei cicli di attività: «Voglio applicare una struttura incrementale, come la *progression stair*, sulla quale costruire un sistema di azione, feedback e motivazione che parta da zero (*onboarding*) e possa continuare potenzialmente a livelli sempre più alti»;
- e. attenzione al divertimento: «Se voglio risvegliare una motivazione intrinseca, devo intervenire sul piacere di fruizione delle attività ludicizzate», «Ogni mio studente ha preferenze personali in termini di piacevolezza / non piacevolezza di un'attività: devo pianificare un sistema complesso in cui ognuno possa trovare la selce che ne accenderà la scintilla motivazionale»;
- f. applicazione degli strumenti appropriati: «Data la situazione, voglio dare vita a una serie di unità di apprendimento basate principalmente sulla dinamica della narrativa, aumentando la realtà della classe con elementi di un gioco di ruolo che richiami i talent show televisivi: i miei studenti saranno i concorrenti di *DeinDiener*, l'edizione tedesca di un programma fittizio che premia la migliore squadra di servizio di sala. Potrò contare anche su uno status mobile, quello del maître, sul lavoro dell'intero gruppo verso il progresso, e le emozioni positive di una sfida che integra i task all'uso della lingua tedesca in contesto. Per mettere in moto queste dinamiche, mi avvarrò di diverse meccaniche: competizione (tra il gruppo e altri sfidanti, non all'interno del gruppo),

collaborazione (dato l'obiettivo comune), sfide, ricompense (immateriali). Userò diversi componenti ludiche: identità virtuali, obiettivi, livelli, punteggio, missioni, squadre, a seconda della forza motivazionale su cui voglio fare leva nel breve e, eventualmente, nel lungo periodo».

Queste linee guida possono servire al docente di lingue interessato a implementare interventi di gamification nelle proprie classi. Ancora più utile, però, al fine di rendere conto della traduzione pratica delle potenzialità della strategia motivazionale, può essere l'osservazione e la personalizzazione di modelli di successo in ambito didattico e glottodidattico, di cui daremo una breve descrizione nel prossimo paragrafo.

4 Gamification e (glotto)didattica

La gamification si espande, a partire dagli anni duemiladieci, soprattutto sul Web, come strategia per fidelizzare gli utenti a un sito o un programma, e motivare alla perseveranza di obiettivi di salute e di lavoro. Anche alcuni siti dedicati all'istruzione online hanno adottato di queste pratiche: il più noto è sicuramente Khan Academy (<http://www.khanacademy.org/>). Per la didattica delle lingue, hanno raggiunto un certo successo di pubblico Duolingo (<http://www.duolingo.com/>), nonostante l'approccio decisamente strutturalista, basato su ripetizione e traduzione, e il simile Busuu (<http://www.busuu.com>). Anche solo una veloce esplorazione di questi siti può rendere conto delle componenti ludiche adottate: punti, *badges*, collezioni, classifiche sono infatti in mostra e accessibili a tutti gli 'studenti-giocatori' (per approfondimenti cfr. Lombardi 2013b).

Il nostro interesse in questa sede è, tuttavia, maggiormente orientato verso un uso degli elementi ludici citati nel contesto della classe. In questo senso, è fondamentale la sperimentazione nota come *multiplayer classroom* (Sheldon 2012). Inoltre, esamineremo in breve una delle prime sperimentazioni glottodidattiche ricalcata sul modello di Sheldon: la English Quest di York (2012).

4.1 La multiplayer classroom

Come molti docenti universitari negli Stati Uniti (e non solo), Lee Sheldon ha dovuto affrontare il problema dell'assenteismo dai corsi e dalla scarsa partecipazione degli studenti al suo corso-laboratorio di Teoria e pratica di game design. La sua soluzione: trasformare la classe in un videogioco, trasferendone all'interno gli elementi distintivi dei migliori giochi di ruolo online.

Ogni studente diventa un personaggio di livello 1, e dovrà conquistarsi, tramite missioni e obiettivi (di apprendimento), avanzamenti di livello - che

corrispondono, in ultima analisi, a un incremento del voto. Celebre, in questo senso, è la frase con cui accoglie gli ignari studenti alla prima lezione:

«Good morning. Welcome to the first class of the semester. Everyone in this class is going to receive an F». [...] «Unless...».

[...] they embarked on quests, defeated mobs, and crafted goods from raw materials that would help them earn their way through the brave new world they had just entered. It might look like a classroom, but it was not. And what they experienced there would count, just as it did in a video game. They could level up. Even to an A [Sheldon 2012, pp. 3-5].

Qui Sheldon rovescia il raggiungimento di quello che è già un elemento di gioco presente nella scuola: il punteggio, meglio conosciuto come voto.

Per come è normalmente strutturata la valutazione a scuola, la scala di voti parte dall'alto e decresce di un punto, o mezzo punto, a ogni errore. Per Pink (2009), la direzione è esattamente contraria alla curva di interesse e alla scala di progressione viste in precedenza: è un orientamento al distacco, al disimpegno, una progressiva perdita di coinvolgimento - in contrasto, nei termini della teoria dell'autodeterminazione, con il bisogno di competenza (Deci, Ryan 1985). Il rovesciamento che opera Sheldon è un semplice riallineamento alla direzione naturale della motivazione, l'orientamento alla crescita. L'eseguire lavori di gruppo a ruoli definiti, il tenere presentazioni sui temi approfonditi, il cercare approfondimenti sui materiali didattici diventa un percorso scandito da vere tappe incrementali di apprendimento, in forma di livelli. A ogni azione di segno positivo corrisponde un feedback in termini di 'esperienza', e l'accumulo di punti esperienza oltre una soglia data corrisponde a un aumento di livello - e, come già accennato, di voto, secondo la guida della figura 3.

Lo studente diventa così responsabile in prima persona della costruzione del proprio voto, non tramite un processo di testing (comunemente non escluso dal modello di Sheldon), ma tramite la scoperta e l'azione autonoma - in accordo con il bisogno di autonomia della teoria dell'autodeterminazione - e la produzione di atti e materiali da condividere con il resto

Livello	XP	Voto
16	1860	A+
15	1800	A
14	1740	A-
13	1660	B+
12	1600	B
11	1540	B-
10	1460	C+
9	1400	C
8	1340	C-
7	1260	D+
6	1200	D
5	600	
4	300	
3	150	
2	75	
1	0	F

Figura 3: La tabella di conversione punti esperienza → voti (Sheldon 2012, p. 98).

della classe. In questo senso, il modello enfatizza anche la relazionalità del paradigma di Decy e Ryan (1985), poiché in ultima analisi la bontà dei risultati non è data dal confronto con uno standard, ma dalla capacità di far comprendere al gruppo dei pari gli argomenti (o «narrare le gesta epiche», nella metafora di Sheldon 2012) approfonditi dal singolo o dalla ‘squadra’.

Il docente, nel contesto di una multiplayer classroom, assume il ruolo di game master: colui che crea il gioco e le sue condizioni, è responsabile dello ‘strato narrativo’, delle corrispondenze con gli obiettivi di apprendimento – e arbitro della situazione. A ben vedere, la figura non è differente da quella che la letteratura (glotto)didattica chiama facilitatore d’apprendimento (cfr. per esempio Favaro 2002; Balboni 2008; Bosisio 2010). Inoltre, come glossa Huguét, il rapporto tra game master e studente richiama la teoria di Vygotskji:

For most of the semester, as the Game Master, Lee is the ‘more knowledgeable other’. He has designed his learning activities to enable his students to solve problems and perform tasks that would otherwise be hard or impossible for them to carry out. But he also shares that role of a more knowledgeable other with his students and his peers. This Vygotskian framework for learning is driven by the notion of the zone of proximal development or ZPD. ZPD characterizes the area between what the students can accomplish on their own and what they can accomplish, and ultimately master, with the help of a more knowledgeable other [in Sheldon 2012, p. 127].

Il risultato più interessante, per i nostri scopi dichiarati nel preambolo del saggio, è relativo alla partecipazione degli studenti alle multiplayer classroom susseguites a partire dal 2009; nell’ultimo corso precedente la pubblicazione del suo volume, Sheldon (2012, p. 116) registra:

Class attendance was outstanding [...]. Out of 700 possible absences (25 students × 28 class stations), there were only 10 absences – including the winter. In upstate New York. In neck-deep snow [Sheldon 2012, p. 116].

E, durante le lezioni, lo ‘strato narrativo’ che ricopre e rimodella il corso è sede di vera attività da parte degli studenti; tanto è il loro protagonismo che, nelle previste e necessarie sessioni di riflessione sull’apprendimento, alcuni studenti chiedono integrazioni con modelli più tradizionali di insegnamento:

«Lee, you’re the expert, we want to hear you lecture, not the class!» [Sheldon 2012, p. 80].

«It is very much a self-taught class. We would do presentations over [course material], which is kind of a good idea. By reading and having to explain it to your peers, you understand and retain the information better. That being said [...] I would have loved to hear Lee talk. He has vast amounts of wisdom concerning this subject, and he is also not boring to listen to. But I am, and so are most of my peers. I didn't want for them to teach me» [Sheldon 2012, p. 80].

In generale, comunque, il feedback è molto positivo:

«I like the video game feel of the class. Forming the guilds and working within them to complete tasks (i.e., debates, quizzes, etc.) was fun. I learned a lot more about video games now than before. The environment just made some of the dry material (i.e., edutainment section and other learning theories) more fun» (Sheldon 2012, p. 46).

«The learning environment is great. It's a new class design that worked out, and not everyone wants to teach how this class was taught» [Sheldon 2012, p. 80].

«Professor Sheldon's unique method of teaching the course paid off very well. I felt like I learned a great deal that I wouldn't have otherwise, had Professor Sheldon not taught the class» [Sheldon 2012, p. 131].

«I really enjoyed Professor Sheldon's class. I learned a lot, and I appreciate the time that I spent in the class. He also helped me determine whether or not to continue in this field, and it was highly useful. Thanks Professor. :)» [Sheldon 2012, p. 131].

Molte sperimentazioni, alcune delle quali riportate nello stesso volume, hanno preso spunto e personalizzato il modello di Sheldon. La prima e più nota per la didattica delle lingue è descritta in York (2012), e tema del prossimo paragrafo.

4.2 English Quest

Docente di inglese come lingua straniera in Giappone, James York adotta in gran parte il modello della multiplayer classroom, adattandone il meccanismo delle missioni (o, in termini di teoria della gamification, quest) a obiettivi non solo di contenuto, ma linguistico-comunicativi.

Le sue quest hanno caratteristiche differenti: possono essere individuali o di gruppo, da svolgere in classe o a casa; ma, in particolare, sono pensate come le missioni dei migliori giochi di ruolo: fruibili in maniera non lineare,

ma tutte orientate verso un obiettivo finale (sia in termini di competenza sia di voto). Gli studenti di York possono quindi scegliere le proprie quest tra più proposte afferenti a una delle quattro abilità linguistiche di base:

- a. comprensione orale (per esempio: ascoltare un podcast e rispondere ad alcune domande chiuse di contenuto);
- b. produzione orale (per esempio: monologo su Skype con il docente);
- c. comprensione scritta (per esempio: prendere in prestito un libro dalla biblioteca scolastica e schematizzarne il contenuto);
- d. produzione scritta (per esempio: redigere un testo personale entro un limite di tempo).

A missione completata, lo studente o il gruppo guadagna un numero fisso di punti esperienza, e una somma di bonus per prestazioni eccezionali. L'obiettivo minimo richiesto è il raggiungimento del livello 13, pari alla sufficienza. Gli studenti più coinvolti possono conquistare ulteriori livelli fino ad arrivare al 20, che corrisponde, naturalmente, al voto più alto. York motiva così la sua scelta:

In contrast to the traditional model of only rewarding students that achieve perfect test scores, with the XP system any student can reach the A-grade level. Why? Because grading is based not only on tests, but also on the effort students put into their language learning endeavors on a daily basis. Additionally, they are free to choose the tasks/activities that they **want** to do, not what the teacher sets them [...].

Although the model of experience points is one taken from role-playing video games, I feel that if we analyze the term literally, it has real relevance to educational contexts, especially language learning. We are rewarding students for their experience in speaking / listening to / reading / writing the target language. The more they do, the more experience they have with it, and in turn, the more they are rewarded for their efforts by their teacher.

In language learning, it can be very difficult to measure progress, as there is no tangible object to reflect one's knowledge or experience. Thus, by giving students points (regardless of how generic the value is), they can also see how much they have achieved as their value goes up over time [York 2012, p. 4].

Punti, livelli e missioni non sono le uniche componenti che English Quest integra. York, in effetti, sceglie di agire sulle dinamiche fondamentali tramite meccaniche molto spesso orientate alla competizione, per esempio rendendo pubbliche le classifiche in base ai livelli, incentivando sfide tra singoli e gruppi, invece di favorire preferenzialmente - come Sheldon (2012) - la collaborazione. D'altronde, siccome ogni classe di lingue (e non

solo) è un unicum, un insieme irripetibile di individualità (Dörnyei 2001), è facile pensare che il gruppo descritto da York fosse particolarmente sensibile, e quindi motivato, da questa impostazione.

In effetti, la sua valutazione finale dell'esperienza è largamente positiva, almeno per quanto concerne i punti di nostro interesse primario:

With this method [...], where students get instant feedback on their participation, and a clear reason to participate (to gain XP), class participation levels went up. A lot. Whereas before I would have to ask a question and force myself to count from 10 up to 30 seconds before finally providing the answer myself, I had multiple students offering answers almost instantaneously after asking a question [York 2012, p. 5].

[W]ith the addition of game-like activities and team-based 'battles' the class dynamic was one of laughter, rivalry and camaraderie. One example includes teams trying to catch their opponents out with tricky questions based on a presentation they just gave. Another being students laughing out loud as I put on Final Fantasy battle music as BGM [background music] for a particularly demanding activity [York 2012, p. 5].

L'utilizzo di alcune tecniche di gamification come strategia per la motivazione degli studenti di lingue sembra quindi funzionare, pur nel limite del solo studio di caso oggi disponibile - caso che, per giunta, non sfrutta al meglio tutte le possibilità degli elementi ludici (per esempio non incorporando pratiche di task-based language learning: l'affinità dei concetti di quest e task è evidente). Ulteriori studi e, soprattutto, tentativi di implementazione si rendono però necessari per testimoniare la bontà della strategia in contesti più variati.

5 Conclusione

Il nostro obiettivo, in questo saggio, è stato proporre l'utilizzo esplicito di elementi ludici nella classe di lingue, al fine di aumentare coinvolgimento, partecipazione e motivazione degli studenti. Per illustrare la proposta, nota in letteratura come gamification, ne abbiamo tracciato l'origine dal (video)game design, la compatibilità con le teorie psicolinguistiche correnti sulla motivazione, e infine ne abbiamo discusso alcuni concetti fondamentali, successivamente visti in opera in due case studies. Al fine di facilitare e invogliare alla sperimentazione, abbiamo tracciato alcune linee guida per un'implementazione rapida, ma solida e specificamente pensata per le caratteristiche uniche del gruppo di apprendenti che intraprendono la lunga 'missione' dell'apprendimento di una LS.

La nostra proposta fa parte di una ricerca più ampia, che analizza nel dettaglio il potenziale glottodidattico degli elementi ludici a livello di strategia motivazionale entro il modello psicolinguistico di Dörnyei (2001). Il risultato che ci attendiamo non è una soluzione definitiva del problema della scarsa motivazione all'apprendimento delle lingue a scuola, soprattutto se obbligatorie; come abbiamo ricordato precedentemente, caratteristica di una strategia è la sua non esclusività, il suo essere una fra tante a disposizione del docente - il quale sceglierà, a seconda della situazione, una strategia anziché un'altra. Come puntualizzano Dörnyei e Ushioda:

[A]ny pedagogical recommendations deriving from empirical research are not directly generalisable to all classroom situations and, as with other aspects of instructional methodology, need to be adapted in ways that are appropriate to the local learning context [...]. How often have we heard teachers say, for example, that pedagogical strategies that seem to work well with one group of learners they teach prove ineffective with another? [Dörnyei, Ushioda 2011, p. 104].

Tuttavia, pratiche di gamification sono già integrate in alcune tecniche glottodidattiche (per esempio: il role play), e altre potrebbero essere adottate, secondo le linee guida presentate, al fine di limitare il problema motivazionale in uno specifico contesto di classe. In questo senso, la nostra prospettiva di utilizzo della gamification è affine a quella di Brophy:

It is realistic [...] to expect (and help) your students to experience classroom activities as meaningful and worthwhile, and to try to get the intended learning benefits from them. You can encourage this by stimulating students to engage in classroom activities with motivation to learn, which they can do whether or not they find the activities intrinsically enjoyable. Developing your students' motivation to learn involves socializing it as a general disposition as well as stimulating it situationally in the process of implementing lessons and learning activities [Brophy 2004, p. 23].

Il nostro obiettivo finale non è quindi ludicizzare per facilitare, e nemmeno, in realtà, ludicizzare per promuovere un divertimento a sé stante. La gamification è piuttosto una strategia messa in atto per coinvolgere (anche divertendo, se ben pensata) i singoli e il gruppo in classe, grazie alla creazione di motivi suppletivi o, in alcuni casi, surrogatori, al fine di sollecitare la trasformazione della motivazione all'apprendimento da estrinseca a intrinseca - e mantenerla in questa zona ideale del continuum motivazionale.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E., (2008). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. 2a edizione. Torino: UTET Università.
- Bosisio, C. (a cura di) (2010). *Il docente di lingue in Italia: Linee guida per una formazione europea*. Milano: Mondadori Education.
- Baltra, A. (1990). «Language Learning Through Computer Adventure Games». *Simulation & Gaming*, 4.
- Brophy, J.E. (2004). *Motivating Students to Learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Caon, F. (2006). *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*. Perugia: Guerra.
- Caon, F.; Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco: Attività didattiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Cornillie, F.; Thorne, S.L.; Desmet, P. (2012). «Digital Games for Language Learning: From Hype to Insight?». In: Cornillie, F.; Thorne, S.L.; Desmet, P. (eds.), *ReCALL Special Issue: Digital Games for Language Learning: Challenges and Opportunities*. *ReCALL*, 24 (3), pp 243-256.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; Nacke, L. (2011). «From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'». In: Lugmayr, A.; Franssila, H.; Safran, C.; Hammouda I. (eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments* (Tampere, Finland, September 28 - 30, 2011). New York, NY: ACM.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.; Ottó, I. (1998). «Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation». *Working Papers in Applied Linguistics*, n. 4.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition. Harlow: Pearson.
- Egenfeldt-Nielsen, S.; Heide Smith, J.; Pajares Tosca, S. (2008). *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. New York: Routledge.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino, UTET Libreria.
- Gee, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. 2nd Edition. New York: Palgrave Macmillan.
- Hunicke, R.; LeBlanc, M.; Zubek, R. (2005). «MDA: A Formal Approach to

- Game Design and Game Research». In: Hauskrecht, M. (ed.), *Proceedings of the 19th National Conference on Artificial Intelligence: Workshop on Challenges in Game AI*. San José, CA: AAAI Press.
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA; London: MIT Press.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Lee, J.J.; Hammer, J. (2011). «Gamification in Education: What, How, Why Bother?». *Academic Exchange Quarterly*, 2.
- Lombardi, I. (2013a). *Game [not] over: I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*. Perugia: Guerra.
- Lombardi, I. (2013a). «Prospettive di *gamification* nella classe di lingue: Verso una teoria di riferimento». *Scuola e Lingue Moderne*, 6-9.
- Malone, T. W. (1980). *What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games*. Technical report CIS-7 (SSL-80-11). Palo Alto, CA: Xerox Palo Alto Research Center.
- Malone, T.W. (1981). «Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction». *Cognitive Science*, 4.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press.
- Pink, D. (2009). *Drive: The Surprising Truth About What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.
- Prensky, M. (2010). «Educating the Millennial Generation». In: Hirumi, A. (ed.), *Playing Games in School: Using Simulations and Videogames for Primary and Secondary Education*. Eugene, WA: International Society for Technology in Education.
- Sheldon, L. (2012). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Boston: Course Technology - Cengage Learning.
- Titone, R. (1990). «Il gioco come discorso: Per un approccio ludico della glottodidattica». In: Titone, R. (a cura di), *La lingua straniera*. Milano: Fabbri.
- Titone, R. (1996). *Imparare le lingue giocando: Il metodo ludico nell'insegnamento delle lingue dalla scuola materna alla scuola elementare*. Recanati: ELI.
- Werbach, K.; Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- York, J. (2012). «Gaming the EFL Classroom» [online]. <http://www.digitalplay.info/blog/2012/02/24/gaming-the-efl-classroom/>.
- Zichermann, G.; Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Beijing; Cambridge; Farnham; Köln; Sebastopol; Tokyo: O'Reilly Media .

Do Not Watch This Film di Amnesty International

Lo spot pubblicitario nella didattica
della negazione in lingua inglese

Francesca Sannazzaro

Abstract This essay has a specific purpose: to prove the functionality of the web in order to find authentic, multimedia and hypermedia materials to teach foreign languages. To this purpose, a detailed analysis of the video *Do Not Watch This Film* by Amnesty International will be reported and also of the related website www.ifoundtheletter.org. Its strategic and persuasive use of negation is examined, as well as the multiple current issues emerging from these materials and the potential educational activities to be carried out in a class.

Sommario 1. Le risorse glottodidattiche della pubblicità. — 2. L'uso del materiale pubblicitario multimediale. — 3. Un case study: l'imperativo negativo nello spot *Do Not Watch This Film* di Amnesty International. — 4. Proposte operative per un impiego glottodidattico dello spot *Do Not Watch This Film*. — 5. Conclusioni.

1 Le risorse glottodidattiche della pubblicità

Fra i diversi materiali glottodidattici di cui dispone un docente di lingua straniera riteniamo che il testo pubblicitario sia tra i più completi e i più funzionali. Gli apprendenti hanno un'esperienza del mondo pubblicitario sempre più precoce, familiarizzando sin dai primi anni di età con i meccanismi intrinseci e le caratteristiche verbo-visive dell'*advertising*. Di conseguenza, nel contesto scolastico l'allievo avrà a che fare con un tipo di corpus semiotico che appartiene già alla propria 'enciclopedia esperienziale' e non subirà perciò quell'impatto negativo che solitamente caratterizza l'approccio con un manuale scolastico.

I vantaggi derivanti dall'impiego di materiale pubblicitario per l'insegnamento e apprendimento di una LS riguardano, innanzitutto, le caratteristiche peculiari di questo tipo di testo, prima fra tutte l'autenticità: infatti, il discorso pubblicitario è prodotto «**da** nativi e **per** nativi» (Wilkins 1978, p. 85) ed esibisce quindi modelli di lingua viva, privi del filtro didattico. Generalmente gli studenti dimostrano di apprezzare molto questo genere di materiale autentico, che permette loro di confrontarsi con la lingua realmente parlata nel paese straniero in questione, scontrandosi al contempo

con il modello 'idealizzato' di lingua proposto dai libri di testo adottati.

Un'altra particolarità che rende il materiale pubblicitario molto adatto in un contesto glottodidattico è senz'altro la brevità degli *headlines*, grazie alla quale il docente ha la possibilità di utilizzare un numero elevato di annunci pubblicitari, attinti facilmente su riviste cartacee, in televisione o nei numerosi archivi online che raccolgono messaggi pubblicitari sia di vecchia data, sia di realizzazione più recente. Proprio in virtù della concisione delle sue strutture sintagmatiche, uno slogan pubblicitario è in grado di esprimere l'importante binomio lingua-cultura con estrema immediatezza rispetto ad altri tipi di discorso: infatti, perché il messaggio sia efficace e persuasivo, è necessario che gli elementi tipici della cultura d'appartenenza dei consumatori vengano creativamente innestati sia linguisticamente che visivamente, instaurando così un rapporto di complicità comunicativa e interpretativa fra azienda e consumatori, accomunati dallo stesso sistema assiologico.

Per fare ciò, spesso il discorso pubblicitario ricorre ad una tecnica di riuso intertestuale - più o meno fedele (Desideri 1996, 1997, 2008, 2009, 2011) - di proverbi, espressioni idiomatiche e modi di dire tipici della cultura dei destinatari del messaggio pubblicitario. Puntando sulla loro caratteristica *brevitas*, tali formule hanno il vantaggio di poter essere riutilizzate negli *headlines* al fine di creare un rapporto di cooperazione e di complicità con il pubblico dei consumatori, di cui l'azienda condivide sia la lingua, sia la scala di valori nella quale rispecchiarsi e riconoscersi.

Il docente di lingua straniera può e **deve** trarre vantaggio da questa pratica, cogliendo l'opportunità di poter mostrare agli apprendenti quegli elementi rivelatori del sistema assiologico di un popolo che difficilmente sarà possibile evincere dai comuni libri di testo.

Inoltre, è fondamentale il legame semiotico che si instaura fra la parola e l'immagine, veicolate rispettivamente dall'*headline* e/o dal *body copy* e dal *visual*; quest'ultimo spesso agevola la comprensione del testo, talvolta fungendo da 'traduzione iconica' dello stesso, altre volte invece presentandosi con forme più stilizzate e simboliche. Nel caso specifico degli spot televisivi, il messaggio pubblicitario è corredato da tutta la prossemica e la cinesica che caratterizzano una data cultura, mentre il dinamismo delle animazioni e l'elemento sonoro spesso aiutano nell'interpretazione del messaggio, rendendo il risultato finale ancora più accattivante per lo spettatore. Se efficacemente costruito, il *visual* - sia esso statico o dinamico - esercita comunque un certo fascino sul pubblico di lettori-consumatori, e di conseguenza sui soggetti apprendenti.

Inoltre, all'interno della tipologia testuale il discorso pubblicitario è classificabile come testo regolativo, le cui caratteristiche ne permettono un impiego a più livelli di competenza linguistica, ossia dal livello A1 al livello C2 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*. Per definizione, il testo regolativo pianifica il comportamento proprio e/o altrui

e di conseguenza la sua struttura sintattica è molto lineare; oltre a ciò, la funzione regolativa è una delle prime sviluppate dall'essere umano, che sin dai primissimi anni di vita ne fa un'esperienza diretta e quotidiana proveniente dal contesto familiare.

Ultimo elemento, ma non meno importante nella didattica delle lingue, è l'intervento del fattore ludico: il discorso pubblicitario, nato originariamente per 'sedurre' i consumatori allo scopo di convincerli, avrebbe lo stesso effetto sugli studenti che, attratti dal dinamismo del messaggio, apprenderebbero la lingua divertendosi. Quest'ultima peculiarità è ancora più evidente quando si tratta di uno spot pubblicitario il quale, come constateremo nel paragrafo successivo, mette in gioco tutto l'universo semiotico che orbita attorno ad un sistema linguistico e culturale e, per questo motivo, lo spot risulta essere particolarmente consono ad essere somministrato in un ambiente di apprendimento ed insegnamento linguistico.

2 L'uso del materiale pubblicitario multimediale

Rispetto al materiale pubblicitario cartaceo, con il quale condivide l'autenticità, l'immediatezza, la ricchezza linguistico-culturale e la valenza semiotica, lo spot - sia televisivo che web - esibisce alcune caratteristiche che lo rendono ancora più prezioso in un contesto di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera. La prima caratteristica a risaltare è quella della **multimedialità**: lo spot, infatti, ha il vantaggio di intersecare codici verbali e non verbali, e di affiancare ad una grafica statica il dinamismo di immagini in movimento. Per quanto riguarda il fattore sonoro, questo è sia di tipo verbale, quando il testo pubblicitario viene enunciato da uno speaker, sia di tipo non verbale, come la musica che fa da sottofondo alla maggior parte degli spot televisivi. In tale modo, il docente potrà senz'altro conquistare l'attenzione dell'allievo ancora più facilmente di quanto non accada presentando un distante, 'freddo' annuncio pubblicitario cartaceo. Inoltre, come si è già osservato, il soggetto apprendente ha già maturato una certa esperienza del linguaggio pubblicitario: questa familiarità si sviluppa soprattutto nei confronti della réclame che interviene nei programmi televisivi, presenza costante sin dai primissimi anni di vita del bambino.

Direttamente connesso alla multimedialità è il concetto di **multimodalità**, di cui rappresenta una sorta di 'riflesso', ma questa volta dalla prospettiva dell'utente: se un prodotto multimediale offre una pluralità di codici verbali e non verbali, coloro che fruiranno di tale prodotto lo faranno in maniera multimodale, ossia la loro percezione coinvolgerà diversi canali di senso. È evidente come un'esperienza sensoriale così completa conduca ad una comprensione altrettanto completa e facilitata del messaggio veicolato.

Gli studi neurolinguistici confermano come l'apprendimento di una lingua tramite materiale audiovisivo stimoli entrambi gli emisferi cerebrali,

agevolando la comprensione del messaggio (Begotti 2003). D'altra parte, un percorso didattico che sfrutti la totalità sensoriale tipica dei materiali multimediali si colloca sulla scia del cosiddetto «principio della direzionalità neurologica» (Danesi 1988), secondo cui l'apprendimento (linguistico e non) avrebbe risultati migliori procedendo da destra a sinistra: dall'emisfero destro, che possiede una struttura anatomica specializzata nella decifrazione di stimoli nuovi, il materiale linguistico viene in seguito trasferito all'emisfero sinistro, dalla struttura neuronale sequenziale. Tradotto in termini glottodidattici, in un primo momento le informazioni linguistiche andranno presentate seguendo le modalità dell'emisfero destro, dunque in maniera contestualizzata, sensoriale e ricca di connotazioni culturali, e solo in una fase successiva lo stesso materiale linguistico acquisito sinteticamente verrà trattato secondo le procedure più formali e meccaniche dell'emisfero sinistro.

I vantaggi educativi della multimedialità sono da rintracciare anche nell'incremento della **motivazione** all'apprendimento da parte del discente: infatti, la dinamicità che contraddistingue un materiale di tipo multimediale può dare allo studente lo stimolo necessario ad apprendere che non troverebbe su un comune libro di testo, costruendo un ambiente di apprendimento più sereno e familiare. In questo modo, secondo la cosiddetta *Rule of Forgetting* (Krashen 1982) - principio su cui si fonda la ludodidattica -, l'allievo 'dimentica' di trovarsi a scuola o comunque all'interno di un contesto didattico, e perciò l'acquisizione avrà maggior successo. Ciò avviene in conseguenza ad un abbassamento del 'filtro affettivo', ossia di quel 'muro' ansiogeno che ostacola il corretto apprendimento, nel nostro caso della lingua straniera oggetto di studio.

Sempre in un'ottica glottodidattica, le pubblicità multimediali offrono allo studente l'opportunità di esercitare più abilità linguistiche e acquisire più competenze contemporaneamente, e al docente di verificarle. Durante la visione di uno spot, infatti, il discente ha la possibilità sia di ascoltare il messaggio pubblicitario enunciato dallo speaker, sia eventualmente di leggere gli elementi grafematici che spesso vengono frapposti alle animazioni o alle sequenze narrative. Inoltre, proprio all'interno di tali sequenze narrative, l'allievo potrà sperimentare meglio la dimensione cinesica, prossemica e paralinguistica - proprie di qualsiasi lingua e impossibili da evincere attraverso i libri di testo - attingendo informazioni dai modelli comportamentali e, dunque, culturali, esibiti dagli attori-testimonial nello spot visionato.

Quando lo spot in questione viene realizzato per il web, e quindi diffuso in rete, le sue potenzialità sono ulteriormente amplificate grazie all'**interattività**: spesso, infatti, durante l'esecuzione o al termine di un video compaiono alcune scritte proprio nella schermata del *player*, sulle quali è possibile cliccare per accedere a contenuti extra, ad altri video o a siti web esterni. L'utente viene così invitato ad interagire direttamente con lo spot,

giocando un ruolo attivo nella successione dei contenuti multimediali. È in questo modo che un prodotto multimediale diventa anche **ipermediale**, laddove la sua struttura è tale da organizzare in maniera non sequenziale, bensì appunto ipertestuale e reticolare, le informazioni e i contenuti semanticamente integrati.

I risvolti glottodidattici positivi derivanti dall'impiego dei multimedia e degli ipermedia sono innegabili. Innanzitutto, il web costituisce una risorsa irrinunciabile da cui il docente può attingere corpora sempre autentici con i quali far interagire l'allievo. Infatti, grazie all'interattività che caratterizza i materiali multimediali in rete, lo studente può partecipare attivamente al processo di apprendimento, e questo suo coinvolgimento diretto determina un potenziamento dell'apprendimento stesso, poiché questi tratterrà in memoria maggiormente le informazioni percepite attraverso gli organi sensoriali uditivi e visivi, e soprattutto i contenuti con i quali potrà interagire attivamente. Inoltre, l'autonomia di apprendimento resa possibile dalla struttura interattiva di tali materiali fa dello studente il protagonista del percorso didattico: come qualsiasi lettore ipertestuale, il discente ha la facoltà di scegliere liberamente la direzione da seguire, decidendo di volta in volta quali aspetti del messaggio approfondire, attraverso una ricerca individuale in rete oppure cliccando sui link forniti dal video stesso, come accade nello spot di Amnesty International che ci accingiamo ad analizzare nel seguente paragrafo.

3 Un case study: l'imperativo negativo nello spot *Do Not Watch This Film* di Amnesty International

Prima di addentrarci in un'indagine particolareggiata della struttura, degli scopi e dei significati dello spot qui oggetto di studio, dobbiamo innanzitutto precisare che si tratta di una pubblicità sociale, dai contenuti molto diversi rispetto a quelli presenti in una pubblicità commerciale, dove chiaramente avviene una valorizzazione del consumo (Volli 2003). In genere questo tipo di comunicazione si occupa di propagandare dei comportamenti giudicati socialmente utili, o di scoraggiarne altri considerati, invece, dannosi. Le campagne pubblicitarie di Amnesty International - organizzazione non governativa (ONG) il cui obiettivo primario consiste nella difesa dei diritti umani - hanno proprio lo scopo principale di sensibilizzare al tema dei diritti umani e diffondere la cultura del rispetto, promuovendo anche iniziative e *class actions* a livello globale come protesta verso quei governi che, invece, calpestano quegli stessi diritti.

Dal punto di vista creativo la comunicazione di Amnesty International si distingue dalle altre pubblicità sociali per la raffinatezza linguistica dei suoi *headlines* ed il forte impatto emotivo dei *visuals*, semanticamente integrati in efficaci messaggi di elevato contenuto assiologico, come abbiamo

già osservato nell'analisi pragmlinguistica dell'annuncio *Russian Doll*, in cui la matriosca del *visual* si carica di inquietanti significati connessi alla tragica realtà delle torture compiute dal regime sovietico (Sannazzaro 2011). Oltre che dalle tematiche sociali impegnative e dalla comunicazione verbo-visiva ricercata, le campagne di Amnesty International sono spesso accomunate da un uso retorico e strategico di una categoria grammaticale e logica universale, ossia la negazione, e lo spot che ci apprestiamo ad esaminare non fa eccezione.

Prima di tutto precisiamo che *Do Not Watch This Film* non è uno spot televisivo, ma è stato diffuso in rete il 6 agosto 2013 tramite il canale ufficiale di Amnesty International sulla piattaforma web di video sharing YouTube. L'intero messaggio è organizzato attorno ad un marcato atto linguistico esercitativo (Austin 1987, pp. 110-119), qui espresso dall'imperativo negativo in lingua inglese *Do not* nella sua forma estesa, cioè non contratta. Infatti, l'imperativo negativo in inglese si costruisce con l'ausiliare *do* seguito dal marcatore di negazione *not*, che ormai si fondono nella maggior parte dei casi, dando come esito la forma *don't* e *doesn't* per la terza persona singolare. L'ausiliare *do* viene definito *dummy auxiliary* poiché esso è semanticamente vuoto, ed infatti fu introdotto nella lingua inglese durante il XVI secolo con una funzione puramente enfatica o grammaticale, ad esempio nella frase interrogativa in cui il soggetto differisce dal pronome interrogativo, posto all'inizio dell'enunciato, come nella frase *Where do you go on holiday?* In seguito, però, esso iniziò ad essere impiegato anche in contesti negativi, quando il verbo principale della frase non era un altro ausiliare (*to be* e *to have*), tranne l'eccezione dell'imperativo negativo che esige l'ausiliare *do* in ogni caso. Ciò che risulta interessante riguardo all'ausiliare *do* è il fatto che questo sia in grado di realizzare un compromesso tra la posizione post-verbale dell'avverbio negativo in inglese e la naturale tendenza delle lingue ad esprimere la negazione prima di tutti gli elementi linguistici che rientrano nel suo campo d'incidenza. Infatti, in una frase negativa il marcatore negativo *not* segue il verbo, nella forma dell'ausiliare *do* che indica tempo, numero e persona, ma al contempo precede il verbo principale dell'enunciato (Jespersen 1917).

Tornando al nostro caso di studio, nello spot *Do Not Watch This Film* viene impiegata la forma non contratta di imperativo negativo in inglese, in cui l'avverbio negativo *not* non si fonde con l'ausiliare *do*, ma si limita a seguirlo. La scelta di usare la forma estesa è chiaramente intenzionale: la variante contratta, infatti, non darebbe lo stesso risalto fonetico e, di conseguenza, semantico e pragmatico, al titolo dello spot, né ai molti altri imperativi negativi che, come vedremo, compongono il messaggio di Amnesty. La struttura estesa dell'imperativo negativo è, inoltre, caratteristica dei divieti: sui cartelli affissi nei luoghi pubblici e sui mezzi di trasporto sarà molto più probabile incontrare la forma *Do not touch* o *Do not throw objects out of the window*. Operando tale scelta strategica Amnesty realizza

tutta l'enfasi semantica e pragmatica di un atto esercitativo qui inteso come divieto categorico, espressione dell'esercizio di un potere, di un'autorità o di un'influenza, ed infatti quelli che si alternano durante lo spot sono atti di potere esercitati da autorità di diverso genere, da quella familiare dei genitori a quella politica del governo. Tuttavia in questo caso – come osserveremo a breve – la forma imperativa viene utilizzata con l'intento di far compiere allo spettatore dello spot delle azioni esattamente opposte rispetto a quelle vietate.

Inoltrandosi nella visione di questo *hook video*, si noterà come in realtà tutti gli imperativi negativi che pervadono il filmato, a cominciare dal titolo *Do Not Watch This Film*, non siano dei veri divieti, ma come questi siano impiegati in maniera ironica per sottintendere il contrario. Le reali intenzioni dei mittenti del messaggio emergono sempre più chiaramente a mano a mano che i vari imperativi negativi si susseguono numerosi: «Do not walk on the grass», «Do not play loud music», «Do not put elbows on the table», «Do not touch», «Do not forget to clean your teeth», «Do not stay up late», «Do not go out after dark», «Do not make art», «Do not make art that questions the government», «Do not play live music», «Do not wave a flag», «Do not tweet (jokes about the government)», «Do not answer back», «Do not change your hairstyle», «Do not paint your nails», «Do not write a blog that criticises the government», «Do not open this letter», ed infine «Do not click this link». Obiettivo principale dello spot è quello di 'istigare' lo spettatore alla ribellione, vietandogli esplicitamente di compiere determinate azioni ma, implicitamente, invitandolo ad eseguirle. Non è un metodo nuovo ma è senza dubbio molto sofisticato ed efficace, soprattutto quando viene usato in maniera creativa per trasmettere contenuti così importanti: è la cosiddetta tecnica della 'psicologia inversa', che spingerebbe i destinatari del messaggio a voler fare a tutti i costi ciò che gli viene **chiesto di non** fare, o **vietato** di fare.

È da notare come tali restrizioni seguano una progressione che va da semplici comportamenti quotidiani a veri e propri proclami politici, dai divieti che incontriamo ogni giorno su cartelli e segnali («Do not walk on grass», «Do not touch») agli ammonimenti ricevuti dai genitori sin da bambini («Do not play loud music», «Do not put elbows on the table», «Do not forget to clean your teeth», «Do not stay up late», «Do not go out after dark») alla tragica ma attualissima censura nei confronti della libertà d'espressione («Do not make art that questions the government», «Do not play live music», «Do not wave a flag», «Do not tweet (jokes about the government)», «Do not answer back», «Do not change your hairstyle», «Do not paint your nails», «Do not write a blog that criticises the government»). L'esplicitazione degli intenti reali, con il passaggio dal divieto all'invito alla rivoluzione, avviene attraverso la cancellazione 'materiale' degli elementi linguistici che formano l'imperativo negativo: così la costruzione negativa «Do not» in ciascun enunciato viene letteralmente barrata con una linea

orizzontale, obliqua o con una X quasi per annullarne l'effetto, lasciando che il resto della frase rimanga ben visibile e incoraggi il pubblico di spettatori alla sovversione delle regole.

Ad accompagnare i diversi atti linguistici esercitativi, i numerosi divieti poi tramutati in incitazioni alla disubbidienza, sono sedici sequenze animate che traducono – sia visivamente, sia sonoramente – il contenuto degli enunciati. Forniremo ora una descrizione di tutte le sequenze dello spot, individuando la simbologia e gli elementi di attualità cui ciascuna sequenza fa riferimento.

Nella prima inquadratura, successiva solo alla schermata recante il titolo dello spot, vi è un prato verde in primo piano con urla e schiamazzi di bambini che giocano in sottofondo («Do not walk on grass»). Segue un ragazzo che solleva uno stereo di grandi dimensioni da cui si diffonde una musica assordante («Do not play loud music»). Successivamente, una persona seduta durante un pasto, di cui vengono inquadrati soltanto i gomiti poggiati sul tavolo, mentre in sottofondo si sente il rumore di posate e stoviglie («Do not put elbows on the table»). Poi è il turno di un fiammifero che accende a sua volta una candela («Do not touch») e di uno spazzolino in primo piano davanti al suo riflesso in uno specchio, insieme al rumore tipico di qualcuno che si lava i denti («Do not forget to clean your teeth»). La scena successiva mostra l'immagine della luna insieme al verso di alcuni grilli, tipico sottofondo sonoro notturno («Do not stay up late») ma, non appena al semplice divieto di non restare alzati fino a tardi si sostituisce quello di non uscire di notte («Do not go out after dark»), anche il background acustico viene sostituito con il suono delle sirene di un'ambulanza e molte voci che si confondono.

Protagonista della prossima sequenza è una celebre immagine dell'artista ed attivista cinese Ai Weiwei che ha tra le mani una piccola parte della sua opera intitolata *Semi di girasole* (consistente, appunto, in cento milioni di semi di girasole riprodotti in porcellana decorata a mano), mentre, quando all'imperativo negativo «Do not make art» si aggiunge in sovrimpressione la frase relativa «that questions the government», la scena cambia e ci troviamo davanti una foto in bianco e nero, intitolata *Study of Perspective-Tienanmen Square*, in cui lo stesso Ai Weiwei mostra il dito medio alla Città Proibita di Pechino; intanto si ode un rumore simile a quello di una cella di prigione che si chiude. Segue un primissimo piano di un membro delle Pussy Riot, band di giovani cantanti russe politicamente impegnate, che indossa il tipico passamontagna, segno distintivo del gruppo in molte apparizioni pubbliche e in molti servizi fotografici («Do not play live music»).

Nell'inquadratura seguente lo schermo è occupato interamente dalla famosa bandiera arcobaleno, simbolo del movimento di liberazione omosessuale, ed infatti in sottofondo si può sentire una moltitudine di voci levate in segno di protesta durante una manifestazione («Do not wave a flag»). I fotogrammi successivi parlano del *social network* Twitter e del suo

importante ruolo nella propagazione della satira politica e sociale, infatti all'*headline* «Do not tweet» corrisponde l'immagine di un uccello con le zampe a ridosso del verbo *tweet* su uno sfondo cromatico azzurro, rispettivamente logo-mascotte e colore del *social network* (ricordiamo che un *tweet* è, alla lettera, un 'cinguettio') e, coerentemente, viene riprodotto il verso del cinguettio; ma quando al divieto di non twittare si specifica, tra parentesi, «jokes about the government», si odono al contrario urla e litigi.

Nella breve sequenza che sopraggiunge qualcuno usa un megafono per contestare il potere («Do not answer back»), mentre le due successive riguardano la libertà d'espressione estetica da parte delle donne: la prima mostra un tabellone che indica gli unici 18 tagli di capelli permessi dalla legge dittatoriale alle donne nordcoreane (secondo una recente indagine del *New York Daily News*), insieme a rumori di forbici e phon in sottofondo («Do not change your hairstyle»); la seconda, le mani di una ragazza con le unghie interamente colorate e decorate con diversi motivi («Do not paint your nails»). La penultima scena si riferisce alla censura su Internet, per cui la scritta «Do not write a blog» appare sullo schermo di un computer che, però, sembra non funzionare ed infatti il display mostra tutta una serie di righe verticali. Coerentemente, all'aggiunta della relativa «that criticises the government», il sonoro passa dal semplice rumore di digitazione su una tastiera a quello delle sbarre di una prigione che si chiudono e di urla minacciose.

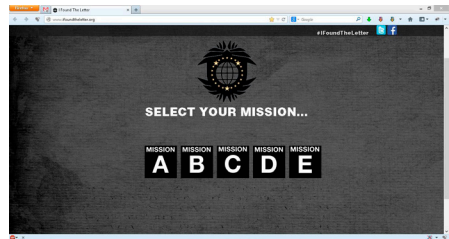
Le ultime due sequenze animate sono collegate fra loro e sono quelle che rendono questo spot un vero e proprio *hook video* (hook: 'amo'): come un amo, infatti, con quest'ultima parte del filmato Amnesty International realizza lo scopo di attirare ed 'agganciare' lo spettatore, trascinandolo in superficie e quindi al di fuori del video, dove troverà il sito della relativa iniziativa. Il penultimo ammonimento è «Do not open this letter»: la particolarità di questa sequenza è che l'elemento grafematico interagisce con quello visivo. Infatti, la prima parte dell'imperativo «Do not open this» è stampata sul retro di una busta da lettere, mentre la parola «letter» compare successivamente nella parte inferiore dello schermo. Subito dopo la stessa lettera viene capovolta per mostrarne l'apertura che, però, è chiusa da un sigillo rosso recante il logo di Amnesty International, ossia una candela accesa avvolta dal filo spinato.

La sequenza finale è soltanto grafica, come quella iniziale contenente il titolo del filmato, ed esibisce un ultimo, accattivante e provocatorio divieto/invito rivolto allo spettatore, «Do not click this link», di cui vengono cancellati ancora una volta l'ausiliare e il marcatore negativo. Ciò che resta, l'imperativo «click this link», è deitticamente marcato («this»), nonché direttamente collegato a contenuti esterni allo spot; infatti, cliccando proprio su quella porzione testuale, l'utente-spettatore verrà reindirizzato verso il sito www.ifoundtheletter.org, meta e obiettivo finale del video esca. Abbiamo volutamente aggiunto l'accezione 'utente' in quanto, grazie all'iperme-

dialità che caratterizza questo spot, lo spettatore è in grado di interagire direttamente con il filmato e di partecipare in maniera attiva agli sviluppi tematici del messaggio.

Da questo momento in poi il ruolo del destinatario del messaggio diventa progressivamente sempre più importante: da spettatore passivo su cui si riversano i tanti *do not's* alla cancellazione degli imperativi negativi, e dunque l'incitamento da parte di Amnesty a rompere il silenzio della censura, fino all'interazione diretta con lo spot cliccando sul link della sequenza finale. Una volta approdato al sito dell'iniziativa, l'utente-spettatore assume anche la funzione di 'attivista': il nome dell'iniziativa *I found the letter* è già significativo di per sé, in quanto l'uso della prima persona singolare realizza un forte *embrayage* (Greimas, Courtés 1986, pp. 119-121) che dà voce all'utente, personalmente coinvolto in una lotta globale contro la negazione della libertà di espressione. Inoltre, il riferimento alla lettera crea un aggancio semiotico, un'ulteriore connessione - oltre al collegamento 'concreto' tramite il link - tra il sito e lo spot, dove lo spettatore è invogliato ad aprire la lettera sigillata per scoprirne il contenuto.

Cliccando sul link, si ha subito l'impressione di essere capitati sul sito di una qualche organizzazione governativa segreta: in effetti, il primo elemento a colpire nella *homepage* è una sorta di stemma al centro della pagina, subito seguito dall'imperativo «Select your mission». Giunto a questo punto, l'utente viene praticamente 'chiamato alle armi' ed incoraggiato a scegliere una delle cinque missioni situate nella parte inferiore della pagina e che, per il momento, vengono mantenute segrete, nominate soltanto con le lettere dell'alfabeto dalla A alla E. Sta all'utente scoprire di quali missioni si tratta cliccando su uno dei riquadri sottostanti, ognuno dei quali condurrà ad una lettera contenente la missione speciale che verrà affidata a quanti si spingeranno oltre, disubbidendo alle restrizioni imposte dalla società e raffigurate nello spot di Amnesty International.

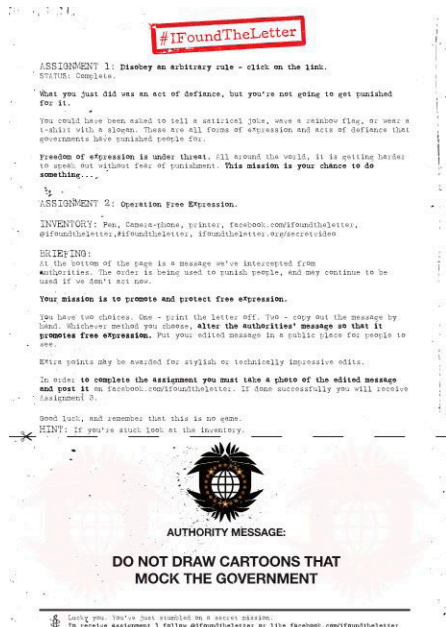


Ai visitatori più titubanti è concessa la possibilità di fare luce sulle reali intenzioni dell'iniziativa grazie al link collocato nella parte più bassa della *homepage*; tale collegamento riproduce l'interrogativo che molto verosimilmente ogni visitatore si pone entrando nel sito: «What's this about?». Cliccando su questo link, si accede ad una pagina di solo testo, in cui Amnesty International prende direttamente la parola e, attraverso una serie di 'noi inclusivi' inseriti in una catena anaforica, ingloba se stessa nell'importante dovere morale di agire per fare la differenza, coinvolgendo in prima persona gli utenti del sito e gli spettatori dello spot in piccoli ma

significativi atti di sfida al potere, affinché il bavaglio della censura possa essere strappato e trionfi il diritto umano alla libertà di espressione.

Un altro particolare molto raffinato da notare è che anche il classico contatore di visite, presente su molti siti web, è coerente con il filone tematico della rivoluzione e della ribellione introdotto già dal filmato, ed infatti la numerazione progressiva dei visitatori del sito viene inserita nell'enunciato «You are number # to disobey...».

Una volta cliccato su uno qualsiasi dei riquadri recanti la scritta «Mission A», «Mission B», «Mission C», «Mission D» e «Mission E», la famosa lettera che l'utente ha trovato («I found the letter») si apre, svelando finalmente la missione segreta: «Your mission is to promote and protect free expression». Dopo aver completato il primo incarico, disubbidendo ad una delle tante regole arbitrarie elencate nello spot, il visitatore ha un nuovo compito che consiste nello stampare e ritagliare il messaggio posto in fondo alla lettera trovata e contenente un comando impartito dalle autorità. Una volta ritagliato il divieto, ad esempio «Do not draw cartoons that mock the government», la missione prevede che il messaggio venga alterato, cancellando a penna o in altro modo gli elementi linguistici che esplicitano il divieto («Do not»), e che venga successivamente diramato ovunque, affiggendo e diffondendo il foglio in tutti i luoghi pubblici. Si tratta di una efficace pratica pubblicitaria chiamata *viral marketing* o marketing virale: l'idea o l'informazione che si vuole comunicare si diffonde in maniera esponenziale tra le persone proprio come fosse un virus. Tuttavia la missione non finisce qui, perché gli utenti vengono invitati a modificare in maniera creativa i messaggi autoritari e, in seguito, ad inviare una foto della loro personale rielaborazione alla pagina ufficiale dell'iniziativa su Facebook. Solo se l'incarico verrà svolto nel migliore dei modi, sarà possibile accedere alla terza fase della missione, tuttora non rivelata.



4 Proposte operative per un impiego glottodidattico dello spot *Do Not Watch This Film*

L'utilità delle campagne di Amnesty International in un contesto di insegnamento e apprendimento linguistico è stata già brevemente anticipata con l'analisi dell'annuncio *Russian Doll* del 2010 cui abbiamo accennato nel paragrafo precedente; prima ancora Serragiotto (1995) discute dell'iniziativa in cui la Regione del Veneto ed Amnesty International hanno messo a disposizione di tutti gli insegnanti di inglese interessati un archivio contenente i materiali prodotti dall'organizzazione non governativa, al fine di sensibilizzare gli studenti alle importanti ed attuali tematiche affrontate. Il connubio tra Amnesty International e la scuola non è nuovo, ma vanta pubblicazioni almeno a partire dal 2001, nonché il progetto *Amnesty Kids*, rivolto alle classi del secondo ciclo della scuola primaria e a quelle della scuola secondaria di primo grado, che consiste in un kit didattico - fornito agli insegnanti che iscrivono la propria classe al progetto - contenente diversi materiali didattici per conoscere in maniera più approfondita i diritti umani ed educare i ragazzi a rispettarli.

A seguito di questa indagine pragmalinguistica e semiotica emergono con una certa evidenza le potenzialità educative e glottodidattiche sia dello spot *Do Not Watch This Film*, sia del sito-iniziativa in difesa della libertà d'espressione www.ifoundtheletter.org. Come abbiamo potuto osservare nel precedente paragrafo, questa nuova campagna di Amnesty International aprirebbe interessanti opportunità di fruizione in una classe, sia da un punto di vista strettamente linguistico, sia in un'ottica più educativa. Riteniamo che i destinatari ideali di un percorso (glotto)didattico che preveda l'impiego di questo materiale siano soprattutto gli allievi del biennio della scuola secondaria superiore. Per quanto concerne l'aspetto linguistico, le forme negative esibite sono piuttosto basilari, quindi non sarebbe da escludere la visione dello spot anche in una scuola media inferiore, tuttavia i riferimenti culturali e i continui rimandi a delicati argomenti d'attualità di respiro internazionale richiedono negli studenti una padronanza abbastanza solida della pratica argomentativa, dati i dibattiti e le questioni controverse che queste tematiche sollevano.

L'ipermedialità che caratterizza il filmato in oggetto ne permette una fruizione molto interattiva da parte dell'allievo. Si è già osservato come uno spot pubblicitario, in quanto multimediale e multimodale, consenta al discente un'esperienza di apprendimento a 360 gradi, in virtù della rappresentazione di tutte le dimensioni della comunicazione umana e del coinvolgimento di diversi canali sensoriali. Il valore aggiunto del web, però, consiste nella possibilità di svolgere una didattica interattiva nella quale l'allievo è invitato a diventare un utente attivo, un partecipante e non più soltanto uno spettatore passivo.

Prima di entrare nella parte più interattiva della campagna con il sito,

riconsideriamo lo spot *Do Not Watch This Film*, inserendolo in un contesto glottodidattico per valutarne il possibile impiego nell'insegnamento/apprendimento dell'inglese come lingua straniera ed ipotizzare alcune attività che possono scaturire dalla sua visione in classe.

Innanzitutto affrontiamo l'aspetto linguistico. La categoria grammaticale prevalente in questo filmato è la negazione, di cui viene esibita la forma dell'imperativo negativo. L'elevata frequenza di enunciati costruiti con l'imperativo negativo nello spot permette già agli apprendenti di indurre che il divieto in inglese si esprime mediante la struttura sintattica *do not*, seguita dal verbo che esprime l'azione proibita. Il docente avrà il compito di esplicitare tale regolarità, specificando al contempo che si tratta di una sola delle due forme con le quali si costruisce l'imperativo negativo in lingua inglese: la forma esibita nello spot di Amnesty è quella estesa ed è più probabile incontrarla nei luoghi pubblici, mentre la forma più diffusa è quella contratta, in cui cioè il marcatore negativo *not* si fonde con l'ausiliare *do*, risultando nella struttura *doesn't* per la terza persona singolare, e *don't* per tutte le altre persone. Come primo esercizio di rinforzo l'insegnante potrebbe proporre agli studenti di trasformare gli imperativi negativi del filmato alla forma contratta, per cui, ad esempio, *Do not watch this film* diventerà *Don't watch this film*.

Un ulteriore esercizio utile di manipolazione consisterebbe nel rielaborare gli imperativi negativi, parafrasandone il significato e rendendoli sotto una diversa forma linguistica, impiegando altre strutture di negazione. Ad esempio, un divieto come *Do not put elbows on the table* potrebbe diventare *You must not put elbows on the table*, sfruttando la forza pragmatica del modale deontico *must*, unitamente all'enfasi fonetica dell'avverbio negativo *not*. In alternativa, l'enunciato potrebbe essere reso anche con la forma verbale *to have to*, ma precisando che in tal caso il significato cambierebbe: mentre il modale *must (not)* indica proprio il divieto assoluto di compiere un'azione, il verbo (*not*) *to have to* significa che non è necessario compiere o non compiere quella data azione. Quindi un enunciato come *You don't have to put elbows on the table* vorrà dire, piuttosto, che «non è necessario mettere i gomiti sul tavolo», e non che il comportamento è assolutamente vietato. Altre modalità di trasformazione degli imperativi negativi presenti nel filmato di Amnesty International potrebbero prevedere l'uso della negazione di frase in un contesto di diatesi passiva, in modo tale che *Do not play loud music* diventi *Playing loud music is not allowed*. A questo punto il docente può illustrare alla classe le differenze tra la costruzione dell'imperativo negativo e quella della negazione di frase, ormai post-verbale soltanto quando il verbo principale della frase è l'ausiliare *to be*; con tutti gli altri verbi la negazione di frase si serve dell'ausiliare *do* con il quale il marcatore negativo *not* si unisce nella maggior parte dei casi.

Riteniamo che un'attività proficua per la classe possa essere svolta anche prima di aver visionato lo spot: essendo un tipo di materiale audiovisi-

vo l'insegnante inizialmente può isolare soltanto la traccia sonora, senza mostrare le immagini e, dopo aver brevemente spiegato le dinamiche del filmato, potrà proporre ai discenti l'ascolto dell'audio che accompagna ciascuna sequenza. A questo punto gli studenti dovranno identificare il tipo di suono o rumore riprodotti e formulare il divieto più consono alla situazione appena ascoltata: ad esempio, in una scena dello spot si sentono in sottofondo un rumore di forbici e quello di un asciugacapelli in funzione, perciò lo studente dovrà completare il divieto *Do not* con gli elementi lessicali che ritiene più opportuni, del tipo *Do not cut your hair*, *Do not change your look*, *Do not dye your hair*. Oppure, al rumore dello spazzolino potrebbero corrispondere gli imperativi negativi *Do not forget to brush (your teeth)*, *Do not go to bed / to sleep without brushing (your teeth)*, *Do not go to bed / to sleep if you haven't brushed/didn't brush* ecc. In seguito, il docente mostrerà alla classe il video completo, grazie al quale gli allievi potranno sia associare l'elemento visivo a quello sonoro, sia confrontare le proprie produzioni con gli *headlines* originali, ossia i divieti che compaiono in ogni sequenza dello spot.

In una fase successiva le varie scene che si susseguono nel filmato potranno essere analizzate singolarmente. Questo esercizio ha un duplice obiettivo: da un lato, ampliare il lessico degli apprendenti, chiamati a fornire una descrizione delle situazioni rappresentate in ciascuna sequenza e, dall'altro, introdurre la classe a tutta una serie di attività correlate ai personaggi e ai fatti di attualità che emergono dalla visione del video. In effetti, a parte le prime sei sequenze relative ad abitudini e comportamenti quotidiani, dalla settima scena in poi si fa sempre riferimento ad avvenimenti di risonanza internazionale riguardanti coraggiosi atti di sfida alla repressione della libertà di espressione contro i governi di varie nazioni. Quindi, dopo aver adottato un approccio più strettamente linguistico-grammaticale di riflessione sulle strutture negative (e non) utilizzate, il docente potrebbe avviare e guidare una prima attività di *brainstorming* in cui gli studenti, a partire dagli *headlines* dello spot, proveranno ad ipotizzare in lingua inglese a cosa e a quali personaggi tali enunciati si riferiscano. In un secondo momento, e dato che il filmato è reperibile online su YouTube, gli allievi potrebbero effettuare una ricerca individuale sui protagonisti dello spot, con l'aiuto dell'insegnante che suggerirà loro i nomi da digitare sul motore di ricerca oppure, in alternativa, utilizzando lo strumento della 'ricerca per immagini' di Google che permette agli utenti di scoprire, ad esempio, a chi appartiene il volto coperto dal passamontagna giallo presente in una delle sequenze del filmato di Amnesty, semplicemente caricando uno *screenshot* del *frame* interessato sul motore di ricerca.

Al *brainstorming* orale e alla ricerca individuale da parte degli apprendenti potrebbe seguire un'attività di produzione scritta, anche in forma di saggio breve, nella quale gli studenti dovranno esprimere in lingua inglese il proprio punto di vista sulle questioni controverse legate agli artisti

comparsi durante il video, come il cinese Ai Weiwei e le russe Pussy Riot, e all'utilizzo dei *social network* come sfida ai governi autoritari nella lotta al bavaglio politico-sociale. Questa è una buona opportunità per sollecitare l'apprendente a produrre spontaneamente dei testi argomentativi, attività scrittoria non troppo praticata nella dinamica glottodidattica.

Dopo aver visionato ed esaminato dettagliatamente lo spot, gli studenti saranno naturalmente invitati a cliccare sul link che compare nella sequenza finale, dando avvio alla parte più interattiva del percorso didattico. Come abbiamo già osservato nel paragrafo precedente, il sito relativo all'iniziativa, www.ifoundtheletter.org, è strutturato quasi come fosse un gioco ai cui partecipanti vengono affidate diverse missioni, e perciò riteniamo che un suo impiego a scopo didattico sia da incoraggiare. L'allievo diventerà quindi l'utente-spettatore che dopo aver guardato il *secret video* viene sfidato a non cliccare sul link finale, ritrovandosi inevitabilmente sul sito. Seguendo proprio l'architettura ipertestuale del sito web, il docente potrebbe suddividere la classe in cinque gruppi, tanti quante sono le missioni presenti nella *homepage*; una volta cliccato sul link della propria missione, ciascun gruppo visualizzerà una lettera con le istruzioni di 'gioco' che saranno oggetto di discussione e di riflessione linguistica. Il contenuto della lettera è uguale per tutte e cinque le missioni, tranne per la parte finale contenente il 'messaggio governativo' da modificare, quindi l'insegnante verificherà l'abilità della lettura chiedendo ad ogni gruppo di leggere una porzione della lettera davanti al resto della classe. La lettura potrà essere di tanto in tanto interrotta dal docente per aprire delle parentesi di spiegazione grammaticale, ad esempio segnalando la negazione di frase post-verbale «**you're not** going to get punished for it» e mettendola a confronto con la negazione tramite ausiliare «if we **don't** act now»; o ancora, l'uso del quantificatore negativo nell'enunciato «Good luck, and remember that this is **no** game», spiegando agli apprendenti perché in questo caso è stato scelto il quantificatore negativo al posto della negazione di frase («This is **not** a game») e mostrando la differenza semantica tra le due costruzioni.

In seguito all'analisi della lettera da un punto di vista linguistico – sia grammaticale, sia lessicale – l'attenzione verrà spostata sulla fase più operativa della 'missione', in cui ogni gruppo dovrà seguire le istruzioni e quindi ritagliare il cartoncino posto in fondo alla lettera, ciascuno dei quali esibisce un divieto simile a quelli già incontrati durante la visione dello spot: «Do not draw cartoons that mock the government», «Do not speak out when your government spies on you», «Do not voice your opinions», «Do not wave a rainbow flag» e «Do not write or listen to rap music that criticises the government». Anche questi



messaggi, come gli *headlines* che accompagnano il filmato, non sono casuali ma almeno un paio di essi sono direttamente collegati ad avvenimenti e a scandali governativi di cui i quotidiani e i telegiornali di tutto il mondo parlano già da alcuni mesi. Partendo, allora, da questi due messaggi il docente potrà approfondire i fatti di attualità cui sono connessi, dapprima incoraggiando ad intervenire gli studenti che eventualmente ne sono già a conoscenza, poi fornendo loro maggiori dettagli ed invitandoli anche ad effettuare una ricerca online.

L'imperativo negativo «Do not speak out when your government spies on you» è un chiaro riferimento alla recentissima vicenda di Edward Snowden, ex tecnico informatico della CIA ed ex consulente

della NSA (National Security Agency), il quale avrebbe pubblicamente rivelato informazioni molto dettagliate su diversi programmi di sorveglianza del governo statunitense e di quello britannico. Invece «Do not write or listen to rap music that criticises the government» potrebbe riguardare la canzone *Open Letter* del noto rapper afroamericano Jay-Z, nel cui testo il governo degli Stati Uniti viene duramente e apertamente criticato, così come nel relativo videoclip. Quest'ultimo riferimento alla canzone rap è particolarmente adatto ad essere trattato in classe: Jay-Z è un rapper conosciuto da tutti i ragazzi, e la canzone *Open Letter* è molto recente, essendo uscita soltanto lo scorso aprile, quindi da questa 'missione' si potrebbe aprire un interessante ipertesto tematico. Il docente sottoporrà gli allievi prima all'ascolto della canzone, in seguito alla visione del video, verificando la comprensione orale; a questa attività di ricezione potrebbe seguire un esercizio di produzione scritta nel quale gli apprendenti dovranno comporre il testo di una loro personale canzone di protesta, che affronti le tematiche discusse e sviluppate attraverso lo studio del materiale multimediale ed ipermediale di Amnesty International, impiegando le strutture negative ed il lessico appresi grazie a tale percorso glottodidattico.

Terminati gli opportuni approfondimenti tematici l'insegnante riporterà l'attenzione sul sito web, le cui molteplici possibilità di interazione non sono ancora esaurite: in alto a destra nella *homepage*, infatti, vi sono le icone dei



due *social network* più popolari del momento, Twitter e Facebook. Proprio su quest'ultimo Amnesty International ha lanciato un *contest* - legato all'iniziativa e al sito «I found the letter» - in cui gli utenti sono invitati a postare le proprie rielaborazioni personali e creative dei messaggi trovati in fondo alle lettere. Il docente potrebbe quindi proporre ai cinque gruppi in cui la classe è stata suddivisa di prendere parte al concorso, incaricando ciascuno di loro a modificare in maniera creativa i messaggi ritagliati precedentemente. Siamo dell'avviso che permettere alla classe di esprimere la propria personalità e le proprie idee in questo *contest*, per poi mostrare il risultato finale sulla pagina Facebook dell'iniziativa, darebbe agli studenti una motivazione in più a svolgere il compito assegnato anche perché, come si legge nella parte finale della lettera, soltanto le rielaborazioni migliori daranno il diritto all'utente di procedere nella terza fase della missione. Inoltre, grazie all'impiego didattico del *social network*, l'apprendente potrà ricevere un costante ed immediato feedback sulla propria competenza linguistica e comunicativa, che saranno messe alla prova in un contesto del tutto autentico (D'Angelo 2012). Infine, come ultimo esercizio di produzione scritta da far svolgere ai discenti, l'insegnante assegnerà ad ognuno dei cinque gruppi di lavoro l'elaborazione di un messaggio/divieto simile a quelli presenti sia nello spot, sia sul sito web, incoraggiando in tal modo gli studenti a collaborare in una sorta di esperimento di 'scrittura collettiva'. Tale messaggio dovrà chiaramente contenere un imperativo negativo ed essere coerente con gli argomenti di discussione emersi durante lo studio dettagliato di questa campagna sociale, facendo quanto più possibile riferimento all'attualità e reimpiegando il lessico interiorizzato nel corso delle diverse attività glottodidattiche svolte.

5 Conclusioni

Attraverso l'analisi semio-linguistica dello spot *Do Not Watch This Film* di Amnesty International e le ipotetiche attività didattiche ad esso collegate, abbiamo voluto fornire un esempio delle molte possibilità educative e glottodidattiche derivanti dall'impiego di materiale pubblicitario multimediale ed ipermediale. In particolare, il filmato qui oggetto di studio si distingue per la sua capacità di mantenere alta l'attenzione del pubblico fino all'ultima sequenza, convincendo abilmente gli spettatori a non chiudere il browser dopo la visione, ma a procedere nella navigazione collegandosi al sito dell'iniziativa, prendendo così parte ad un'importante 'missione' sociale. Reputiamo che, specialmente in un contesto di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere, un docente debba trarre vantaggio dagli strumenti offerti dal web, dove avrà la possibilità di attingere corpora sempre autentici e soprattutto interattivi, in grado cioè di coinvolgere direttamente l'allievo, finalmente protagonista autonomo del proprio percorso di apprendimento.

Bibliografia

- Austin, J.L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova; Milano: Marietti.
Trad. it. di: *How to Do Things with Words*, 1962.
- Begotti, P. (2006). Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri [online]. Venezia: Laboratorio Itals. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_didattizzazione_analisi_teorica.pdf.
- Bernini, G.; Ramat, P. (1992). *La frase negativa nelle lingue d'Europa*. Bologna: Il Mulino.
- Bertuccelli Papi, M. (1993). *Che cos'è la pragmatica*. Milano: Bompiani.
- Berwald, J.-P. (1987). *Teaching Foreign Languages with Realia and Other Authentic Materials* [online]. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED289367.pdf>.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologia e didattica delle lingue: Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET Università.
- Cardona, G.R. (1974). *La lingua della pubblicità*. Ravenna: Longo.
- Cardona, M. (2010). «L'uso della pubblicità nella didattica delle lingue: Aspetti linguistici, metalinguistici e glottodidattici». In: Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di linguistica e didattica delle lingue: Studi in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina.
- Chiantera, A. (1989). *Una lingua in vendita: L'italiano della pubblicità*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Cook, G. (1992). *The Discourse of Advertising*. London; New York: Routledge.
- Council of Europe (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia; Oxford University Press. Trad. it. di: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001.
- Danesi, M. (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Torino: Liviana; Petrini.
- D'Angelo, M. (2012). *Nuove tecnologie per la didattica delle lingue e della traduzione*. Roma: Aracne.
- Desideri, P. (1996). «Il riuso linguistico nella comunicazione pubblicitaria». In: Desideri, P. (a cura di), *La pubblicità tra lingua e icona*. Ancona: Humana.
- Desideri, P. (1997). «Intertestualità e aspetti intertestuali del discorso pubblicitario». In: Bogliolo, G. (a cura di), *Percorsi intertestuali*. Fasano: Schena.
- Desideri, P. (1999). «Dai sussidi audiovisivi all'ipertesto: Riflessioni e prospettive glottodidattiche». In: Desideri, P. (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*. Ancona: Mediateca delle Marche.
- Desideri, P. (2008). «Pubblicità paremiologica e italiano L2: Lingua e cultura in contesti didattici». In: Mollica, A.; Dolci, R.; Pichiassi, M. (a cura

- di), *Linguistica e Glottodidattica: Studi in onore di Katerin Katerinov*. Perugia: Guerra.
- Desideri, P. (2009). «L'oralità nella scrittura: Pragmatica e retorica del *sermo cotidianus* negli annunci stampa». In: Consani, C.; Furiassi, C.; Guazzelli, F.; Perta, C. (a cura di), *Oralità/Scrittura: In memoria di Giorgio Raimondo Cardona = Atti del 9° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (Pescara, 19-20 febbraio 2009). Perugia: Guerra.
- Desideri, P. (2010). «La pubblicità identitaria per l'apprendimento dell'italiano L2/LS». In: Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Desideri, P. (2011). «L'intertestualità paremiologica nel linguaggio pubblicitario italiano». In: Franceschi, T. (a cura di), *Ragionamenti intorno al proverbio = Atti del 2° Convegno Internazionale dell'Atlante Paremiologico Italiano in memoria di Paola Chicco* (Andria, 21-24 aprile 2010). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Desideri, P.; D'Angelo, M. (2011). «Tradurre la pubblicità: Aspetti interlinguistici, intersemiotici e interculturali degli annunci stampa italiani e tedeschi». In: Massariello Merzagora, G.; Dal Maso, S. (a cura di), *I luoghi della traduzione = Atti del 43° Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Verona, 24-26 settembre 2009). Vol. 1. Roma: Bulzoni.
- Desideri, P.; Sannazzaro, F. (2012). «La forza della parola pubblicitaria tra retorica, pragmatica e intertestualità». In: Gargiulo, M. (a cura di), *L'Italia e i mass media = Atti del Convegno Internazionale* (Bergen, 17-19 novembre 2011). Roma: Aracne.
- Di Sparti, A. (2011). «Digitali nativi e didattica della L2». In: Di Sabato, B.; Mazzotta P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo: Studi in onore di Gianfranco Porcelli*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Greimas, A.J.; Courtés, J. (1986). *Semiotica: Dizionario ragionato della teoria del linguaggio*. Firenze: Usher. Trad. it. di: *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, 1979.
- Jespersen, O. (1917). *Negation in English and Other Languages*. Copenhagen: A.F. Høst & Son.
- Jespersen, O. (1940). «Negation». In: Jespersen, O., *A modern English Grammar on Historical Principles*. Vol. 4. London: Allen & Unwin.
- Mastrogiacomì, F. (1999). «Il testo pubblicitario multimediale nella didattica della lingua straniera». In: Desideri, P. (a cura di), *Multimedialità e didattica delle lingue*. Ancona: Mediateca delle Marche.
- Mastrogiacomì, F. (2003). «Analisi pragmalinguistica contrastiva del discorso pubblicitario inglese e francese». *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 2.

- Mastrogiacomì, F. (2005). «Aspetti retorici e giochi linguistici nel discorso pubblicitario inglese: Prospettive didattiche». In: Lavinio, C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria*. Milano: FrancoAngeli.
- Mollica, A. (1979). «A Tiger in Your Tank: Advertisements in the Language Classroom». *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 35 (4).
- Musumeci, G. (2007). «La pubblicità televisiva nella didattica dell'italiano L2» [online]. In *IT*, 20. <http://www.initonline.it/pdf/init20.pdf>.
- Porcelli, G.; Dolci, R. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici*. Torino: UTET Libreria.
- Pozzo, G. (2006). «Leggere navigando». In: Nobili, P. (a cura di), *Oltre il libro di testo: Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*. Roma: Carocci Faber.
- Regnoli, L. (1990). *Aspetti della negazione nella lingua inglese*. Roma: Bulzoni.
- Sannazzaro, F. (2011). «Glottodidattica e pubblicità: La categoria grammaticale della negazione in inglese e in francese». In: *Glottodidattica giovane 2011: Saggi di venti studenti italiani*. Perugia: Guerra.
- Santipolo, M. (1994). «Pubblicità come ponte: Una proposta glottodidattica per l'educazione linguistica nella scuola media». *Scuola e lingue moderne*, 9.
- Serragiotto, G. (1995). «Amnesty International in un'unità didattica: Intervista». *Scuola e Lingue Moderne*, 6.
- Volli, U. (2003). *Semiotica della pubblicità*. Roma; Bari: Laterza.
- Werlich, E. (1982). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wilkins, D.A. (1978). *Notional syllabuses: Una tassonomia per lo sviluppo dei curricoli d'insegnamento delle lingue straniere*. Bologna: Zanichelli. Trad. it. di: *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*, 1976.

Sitografia

<http://www.youtube.com/user/AmnestyInternational>.

<http://www.ifoundtheletter.org/>.

<http://www.facebook.com/Ifoundtheletter>.

<http://www.twitter.com/ifoundtheletter>.

<http://www.nydailynews.com/news/world/n-koreans-hairstyles-limited-28-state-approved-cuts-article-1.1277898>.

<http://www.amnesty.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/42>.

<http://www.amnestykids.it/>.

Imparare a leggere e a scrivere in età adulta Il caso delle donne arabofone analfabete a Torino

Giulia Bertolotto

Abstract The topic of illiteracy, in its various meanings and cultural conceptions, has become matter of debate among teachers of Italian as a second language (L2) as a result of migration flows towards Italy of unschooled or poorly schooled citizens. Learn how to read and how to write in adulthood and in a language that is not their own is a formidable challenge, even for the teachers who specialize in facilitating this process and transmitting even the rudiments of the spoken language. The following commentary, focusing on the case of Moroccan women in literacy courses in Turin, aims to propose some theoretical and experiential insights aimed at an interdisciplinary reflection on the subject.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Valore sociale e definizione dell'alfabetizzazione. — 3. Alfabetizzazione in età adulta. — 4. Lo studente adulto. — 5. Imparare a leggere e a scrivere da grandi. — 5.1. La lettura. — 5.2. Scrittura. — 6. I corsi di alfabetizzazione per donne di origine marocchina. — 6.1. Bisogni comunicativi e motivazione d'apprendimento. — 6.2. Setting del corso. — 6.3. Materiali didattici. — 6.4. Attività didattiche. — 7. Conclusioni.

1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione [...].

2. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali.

Dichiarazione universale dei diritti umani, art. 26.

L'analfabetismo, a livello sociale genera violenza e sofferenza per chi lo subisce.

Harrison, Callari Galli 1971.

1 Introduzione

La tematica dell'analfabetismo, erroneamente ritenuta superata (nel 2011 l'ente ISTAT rilevava infatti ancora un analfabetismo medio del 2% in Italia), è tornata in auge negli ultimi anni come conseguenza della riflessione sui fenomeni migratori.

Con il termine analfabetismo si definisce genericamente la mancanza delle abilità di lettura e scrittura.

L'analfabeta, rifacendosi alla definizione di Minuz (2005) con l'eccezione delle situazioni di grave deficit fisico o mentale, è la persona che non ha ricevuto alcuna forma di educazione alla lettura e alla scrittura o è stato a scuola per pochi anni o saltuariamente (Canadian Language Benchmarks 2001). Si parla, in questi casi, di 'analfabetismo primario' o di 'analfabetismo totale'. Da una prospettiva maggiormente pragmatica la mancanza delle competenze tecniche per leggere, scrivere e calcolare viene denominata 'analfabetismo strumentale'.

L'analfabetismo primario o strumentale viene ricondotto genericamente all'assenza di scolarizzazione poiché, secondo la programmazione di molti sistemi scolastici, leggere e scrivere sono abilità da raggiungersi nella scuola primaria.

La scolarizzazione durante l'infanzia, tuttavia, non è un indicatore delle capacità effettive di lettura e scrittura nell'adulto: l'abbandono della lettura e soprattutto della scrittura dopo la scuola conduce a una diminuzione notevole delle competenze alfabetiche; si tratta del cosiddetto 'analfabetismo di ritorno', fenomeno che l'esperienza dell'educazione degli adulti negli anni settanta ha portato alla luce anche nel contesto italiano.

Il 17% della popolazione mondiale è infatti analfabeta (<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=166>) e tale fenomeno raggiunge punte significative in alcuni dei paesi da cui si sono mossi e si muovono importanti flussi migratori verso l'Italia. In cifre: nel 2000, 861 milioni di uomini e donne al di sopra dei quindici anni erano analfabeti.

Oltre che sul piano geografico, il dato risulta squilibrato anche rispetto al fattore di genere. Nel 2000 i due terzi degli analfabeti erano, infatti, di sesso femminile. Il gap di genere raggiunge la sua ampiezza massima nell'area del Maghreb. In Marocco, nonostante recenti campagne promosse dal ministero dell'Educazione, i valori dell'analfabetismo tra la popolazione femminile in contesto rurale raggiungono picchi del 94% (World Bank 2007).

Lo scritto che segue si focalizzerà, per l'appunto, sul caso delle donne marocchine che si muovono verso l'Italia per migrazione autonoma o ricongiungimento familiare e che si inseriscono nei percorsi di formazione linguistica e alfabetizzazione offerti dagli enti preposti sul territorio (i Centri territoriali permanenti o C.T.P) e dal mondo delle associazioni e del volontariato. Questa presenza, numericamente significativa, riapre dibattiti metodologici e teorici sul tema dell'alfabetizzazione di adulti.

Si tratta infatti di insegnare una lingua di comunicazione ma, al contempo, di abituare alle consuetudini grafo-motorie dello scritto in un'età nella quale per ragioni di natura varia (neurologiche, motivazionali, psicolinguistiche, sociali) ecc. queste si danno per superate o naturalmente acquisite.

I bisogni di apprendimento noti nella letteratura glottodidattica e agli addetti ai lavori risultano, in questi casi, ampliati.

Lo stesso concetto di 'alfabetizzazione in una L2' ha tratti di ambiguità terminologica: l'alfabetizzazione avviene infatti, di norma, nella lingua che si parla e le abitudini linguistiche dell'orale confluiscono nell'agevolare l'apprendimento dello scritto. Alfabetizzare in una L2 significa invece mettere in contatto chi impara con il codice scritto di una lingua poco (o per nulla) conosciuta i cui segni e ciò che vanno a comporre sono estranei.

2 Valore sociale e definizione dell'alfabetizzazione

In quanto relativi a esigenze definite storicamente e socialmente, analfabetismo e alfabetismo funzionale vanno pertanto considerati come un *continuum*, in cui la soglia che li separa è stabilita di volta in volta da una valutazione sociale di ciò che è una padronanza sufficiente della lettura e della scrittura [Minuz 2005, p. 21].

Nella cultura europea ed occidentale l'intero sapere è basato sul codice scritto e per questo l'analfabetismo risente di una forte sanzione sociale. In società diverse, quelle che Ong (1996) definisce 'orali', il sapere è invece legato alla lingua orale e dunque l'assenza delle abilità di letto-scrittura ha un peso sociale inferiore.

In ambito migratorio quanto detto sul valore sociale dell'alfabetizzazione in lingua madre si interseca con il valore attribuito al possesso del codice scritto nel paese ospite.

L'UNESCO, a partire dal 1954, ha introdotto la nozione di 'anfabetismo funzionale', riferendosi alla capacità di usare la scrittura per far fronte a situazioni di vita quotidiana; tale definizione è stata nel tempo perfezionata e precisata dal punto di vista terminologico (UNESCO 2006).

3 Alfabetizzazione in età adulta

In base a quanto detto finora, l'alfabetizzazione non può venire intesa soltanto come l'azione didattica volta a trasmettere tardivamente abilità di lettura e scrittura, ma dev'essere pensata come l'estensione della competenza linguistico-comunicativa dell'individuo e come un ampliamento di abilità già maturate, legate all'oralità e alle inferenze fatte sulla lingua attraverso di essa.

L'alfabetizzazione ha il compito di sviluppare nell'apprendente la consapevolezza della lingua come dispositivo semiotico, delle parole come vettori di significati costanti e di distinguere il codice scritto da altri sistemi di segni.

Come sottolineato in Albert, Gallina, Lichtner (1998) l'alfabetizzazione, intesa come il consolidamento di abitudini comunicative fondate sull'uso

della lingua scritta, è inoltre un veicolo per accedere ai più alti livelli di generalizzazione dell'esperienza e uno strumento fondamentale di organizzazione delle idee circa la realtà.

Nelle culture orali, dalle quali nella maggior parte dei casi provengono gli analfabeti moderni, realtà e conoscenza sono pertinentizzate in una modalità extralinguistica. Il linguaggio è, in queste società, la modalità dell'azione e il contrassegno del pensiero: per questa ragione il pensiero dell'analfabeta è un pensiero concreto e pratico e le strutture dell'oralità badano soprattutto all'aspetto pragmatico della comunicazione.

Nel rapporto UNESCO alla conferenza di Teheran (1965), si affermava che:

Il pensiero di un analfabeta resta concreto. Egli pensa per immagini e non per concetti. Il suo pensiero si compone di una serie di immagini che stanno una accanto all'altra o l'una di seguito all'altra, e quasi non conduce all'induzione o alla deduzione. Ne risulta che un sapere acquistato in una data situazione e a mala pena viene trasferito in una situazione diversa, a cui pure potrebbe essere applicato.

Albert, Gallina, Lichtner (1998) ribadiscono questa tendenza del pensiero dell'analfabeta a restare concreto, e la conseguente difficoltà nel seguire istruzioni verbali, di occuparsi di problemi che non si pongano fisicamente, la tendenza a ragionare per coppie oppostive (bene/male, bianco/nero, buono/cattivo) e l'incapacità di comprendere periodi che iniziano con congiunzioni causali e consecutive.

Bernardelli (1999) ha parlato, in riferimento alla tipologia cognitiva dell'analfabeta, di « antropologizzazione del pensiero », riferendosi al fatto che ogni conoscenza menzionata nel discorso dell'analfabeta viene descritta in termini operativi e manuali.

Su questa concretezza del pensiero sono particolarmente significativi gli studi di Lurija (1974) e quelli, già menzionati, di Ong (1986), dai quali emerge che gli analfabeti mostrano capacità di astrazione ridotte e che il loro pensiero resta ancorato all'esperienza. Didatticamente ciò significa che un apprendente analfabeta esce difficilmente dal dato o dalla regola che gli viene data e dev'essere costantemente guidato nella creazione di inferenze e collegamenti.

Gli analfabeti, per il carattere situazionale del loro pensiero, hanno inoltre grandi difficoltà rispetto all'autoanalisi: questa richiede infatti una demolizione del pensiero concreto, un isolamento dell'io attorno al quale ruota il mondo dell'esperienza e, dunque, del descrivibile.

Lo stile di apprendimento linguistico in una cultura orale è di tipo partecipativo, come sostiene Ong:

Apprendimento e conoscenza in una cultura orale significano identi-

ficazione stretta, empatica, con il conosciuto. La scrittura separa chi conosce da ciò che viene conosciuto, stabilendo così le condizioni per l'oggettività, il distacco personale [Ong 1986, pp. 80- 81].

La modalità di apprendimento dell'analfabeta è, inoltre, ripetitiva e mnemonica poiché la parola viene associata a un corpo fonico e non a una forma scritta. Di ciò si dovrà tenere conto nell'insegnamento linguistico che non dovrà temere la sovrabbondanza e la ripetizione di termini lessicali e di espressioni di comunicazione.

Un'altra caratteristica dell'apprendimento della lingua da parte di studenti analfabeti è quella di percepire la lingua come un flusso continuo. L'oggetto lettera, sillaba, parola e frase non viene concepito. L'insegnante di lingua e alfabetizzatore avrà dunque il compito di trasmettere anche la fisicità dei costituenti della lingua, la loro continuità e discontinuità di entità esistenti.

La consapevolezza della regola e le riformulazioni che sembrano essere le misure più efficaci da adottare nei casi di fossilizzazione linguistica sono difficili da utilizzare con gli analfabeti e con i soggetti scarsamente alfabetizzati per i quali la riflessione sulla regola è un processo di astrazione troppo complesso.

4 Lo studente adulto

Nello studio di ciò che concerne l'alfabetizzazione e la formazione degli adulti sono di grande interesse gli studi andragogici di Knowles (1993, 1998).

L'apprendente adulto è solitamente fuori dal percorso formativo di base e per questa ragione ha un'attitudine alla scuola ridotta o inesistente. Il suo rapporto con i sistemi formativi dovrà essere dunque costruito o ricostruito attentamente valorizzando i percorsi esperienziali già seguiti e indicando gli obiettivi che si intende raggiungere al termine della formazione.

L'adulto, come sottolineato da Knowles (1993, 1998), è poi un apprendente autonomo e dotato di un'autopercezione marcata che fa sì che egli abbia coscienza di sé, della propria identità, storia e bisogni. Lo studente adulto inoltre è *goal oriented*, ovvero in grado di decidere pragmaticamente cosa vuole e cosa non vuole imparare, così come affermato da Albert, Gallina e Lichtner:

L'esperienza insegna che nei corsi per adulti si determina immediatamente un abbandono delle lezioni ogniqualvolta si profili una conflittualità tra cosa come e quanto l'istituzione si propone di insegnare e come, cosa e quanto l'allievo ritiene suo interesse imparare [Albert, Gallina, Lichtner 1998, p. 10].

La concezione di sé dell'apprendente, che matura parallelamente alla crescita biologica, crea tensioni e difficoltà nel caso dell'applicazione di modelli educativi inadatti che non tengono conto delle caratteristiche ed esigenze di chi apprende.

Proprio fattori di carattere emotivo e sociale avrebbero per l'efficacia e per la stabilità dell'apprendimento di una L2 una rilevanza equiparabile a fattori di carattere neurologico e biologico (Lenneberg 1967; Krashen, Scarcella, Long 1982).

Una delle teorie più note rispetto al valore dell'affettività e dell'ansia nell'apprendimento è quella del 'filtro affettivo' proposta da Krashen:

The Affective Filter hypothesis [...] claims that the effect of affect is 'outside' the language acquisition device proper. It still maintains that input is the primary causative variable in second language acquisition, affective variables acting to impede or facilitate the delivery of input to the language acquisition device [Krashen 1982, p. 30].

In un approccio multidimensionale, che propone un rapporto dinamico tra questi ordini di aspetti, si consiglia la lettura di Flege (1981, 1995).

Demetrio in merito:

Imitazione, argomentazione, innovazione, decostruzione, immaginario, si scontrano con quei problemi di rigidità, resistenza, rigetto, che da sempre connotano le menti mature, la cui tendenza è, per lo più, quella che li ha visti antropologicamente più nella condizione di docenti che di discenti [Demetrio 2001, p. 19].

Minuz definisce, per la presenza di queste barriere identitarie multidimensionali, gli adulti «apprendenti deboli» (2005, p. 50).

L'insegnante che si rivolge ad apprendenti adulti dovrà dunque essere attento a questi aspetti identitari agevolando con un clima rilassato e di forte rispetto la volontà dell'apprendente di apprendere. In un corso di lingua saranno dunque da evitarsi tutte quelle attività che possano in qualche modo minare la percezione identitaria dell'apprendente davanti al gruppo o all'insegnante, come la richiesta di performance pubbliche troppo al di sopra delle capacità dell'apprendente o che vadano ad intaccare aspetti culturali o individuali della storia dell'apprendente.

La centralità dell'apprendente e il venir meno del ruolo direttivo dell'insegnante possono, poi, causare uno shock culturale negli apprendenti che portano con sé reminiscenze di modelli di insegnamento nei quali l'insegnante è il fulcro del processo. È il caso degli stranieri che apprendono una L2 e che vengono da sistemi nei quali la scuola è ancora basata su modelli piuttosto tradizionali e direttivi.

5 Imparare a leggere e a scrivere da grandi

La ricerca contemporanea non ha ancora elaborato un modello che spieghi in maniera organica l'apprendimento della lettura e della scrittura nei bambini, tanto meno esistono studi specifici su come queste abilità si sviluppino nell'adulto straniero. L'analisi dei presupposti cognitivi necessari per l'alfabetizzazione dei bambini, delle abilità metalinguistiche coinvolte e delle tappe d'apprendimento della letto-scrittura ha fornito, tuttavia, alcuni dati significativi sulla base dei quali condurre una riflessione inerente l'acquisizione di queste capacità anche da parte degli apprendenti adulti.

Un supporto di notevole interesse, purtroppo solo per l'alfabetizzazione in inglese e in francese è il Canadian Language Benchmarks (2001) nella sua sezione «ESL for Literacy Learner». Questo documento ha la finalità di fissare criteri condivisi per l'insegnamento iniziale delle lingue e la valutazione delle competenze di base ad esse riferite. Il documento riconosce un ambito didattico specifico per l'alfabetizzazione degli adulti in L2 mettendo in luce il fatto che le problematiche ad esso connesse non sono riconducibili né all'alfabetizzazione in L1 né alla didattica delle lingue in età adulta, ma ad un ambito specifico e peculiare.

Da un punto di vista metodologico l'*ESL for Literacy Learners* si colloca nella «prospettiva delle teorie interattive sull'apprendimento della lettura e della scrittura» (Minuz 2005, p. 12) proponendo un programma che combina l'approccio globale al testo e ai suoi contenuti con un solido sviluppo delle abilità strumentali di letto-scrittura. Il documento fa inoltre riferimento a teorie inerenti l'uso pragmatico del linguaggio richiamando alla necessità di insegnare le abilità linguistiche all'interno di contesti significativi.

5.1 La lettura

Partendo dagli studi sui bambini, Frith (1985) ha proposto un modello per spiegare come si sviluppano le varie componenti del processo di apprendimento delle abilità di lettura. Si sono individuati, per la lettura, quattro stadi di sviluppo dipendenti tra loro:

- a. stadio **logografico**: riguarda solo le parole con le quali l'apprendente lettore ha già familiarità. In questo stadio la parola viene riconosciuta (non ancora letta) in base alle sue caratteristiche fisico/grafiche, alla stregua di una figura. Si tratta quindi di una familiarizzazione informale con il codice scritto alla quale può essere sottoposto anche l'analfabeta che si trovi a vivere in un contesto dove il linguaggio scritto sia pervasivo. In questa fase vengono fatte inferenze sul linguaggio scritto. Si sottolinea, a margine, che le inferenze fatte a cavallo tra

- lingue con codici alfabetici diversi sollevano problemi sulle possibili inferenze grafico-iconiche caratterizzanti tale fase;
- b. stadio **alfabetico**: il bambino inizia a costruire lentamente il meccanismo di ricodificazione fonologica; impara cioè a segmentare correttamente la parola-stimolo nelle lettere che la costituiscono e ad associare a ciascun grafema il fonema corrispondente. Questo processo implica la capacità di segmentare la parola secondo un ordine sistematico e di associare ad ogni grafema il fonema corrispondente. Pertanto la lettura di una parola avviene sulla base di un'attribuzione di corrispondenza sequenziale grafema/fonema. Questa è la competenza di **integrazione visivo-uditiva** delle lettere, cioè l'assegnazione biunivoca segno-suono. Tale fase è molto simile anche nell'analfabeta adulto che, progressivamente, impara a riconoscere la forma dei grafemi abbinandola a un suono e distinguendola da segni appartenenti ad altri codici. La composizione sequenziale dei fonemi permette di pronunciare la parola e da qui risalire al suo significato. Questa via è utilizzata anche dai lettori esperti per le parole mai incontrate o inventate. Lo sviluppo delle abilità di lettura conduce, poi, alla modalità di lettura cosiddetta 'visiva', 'lessicale' o 'diretta' mediante la quale la parola scritta passa direttamente dalla rappresentazione grafica a quella lessicale e dunque la parola viene letta globalmente. Da qui si attiva poi la comprensione del significato e si ha infine la pronuncia della parola;
- c. stadio **ortografico**: viene raggiunto in seguito (nei bambini verso i 7 anni) e implica l'acquisizione della capacità di segmentazione fonetica ad un livello più avanzato, cioè per gruppi di lettere (sillabe, prefissi e desinenze, digrammi e trigrammi). Questa fase porta alla formazione di una rappresentazione ortografica stabile per ogni parola a livello di lessico mentale. Nelle prassi di insegnamento agli adulti stranieri si passa abbastanza velocemente all'utilizzo di sillabe in modo che l'apprendimento delle lettere non sia un processo astratto ma ancorato alla lettura di suoni reali. Esistono ipotesi su come possa svilupparsi il lessico mentale dell'adulto straniero, ma si possono certamente avanzare alcune perplessità sulla sua stabilità. L'interferenza della L1 porterà alla compresenza di parole diverse per uno stesso referente con esito probabilmente destabilizzante sul consolidarsi del lessico mentale dell'apprendente straniero;
- d. stadio **lessicale**: le parole vengono lette in modo globale (grazie all'automatizzazione del processo di codifica/decodifica) e l'accesso al lessico mentale avviene immediatamente, attraverso la via di lettura 'visiva' o diretta. Non più, quindi, una riflessione su unità parziali costituenti la parola, ma l'analisi della loro globalità. L'apprendente alfabetizzato in età adulta arriva difficilmente a questa fase: il suo meccanismo di lettura tenderà infatti a conservare tratti di parzialità e frammentarietà anche molto dopo che l'apprendente ha familiarizzato con il codice scritto.

5.2 Scrittura

Gli studi sull'apprendimento della scrittura sono molto meno numerosi di quelli relativi all'apprendimento della lettura. Come questi ultimi, inoltre, sono per lo più relativi all'apprendimento dei bambini e le conclusioni che se ne traggono devono essere applicate con cautela agli adulti.

La scrittura è un processo che comporta l'acquisizione di abilità ulteriori rispetto a quelle necessarie per la lettura di ordine cognitivo e motorio.

Sono necessarie, in primo luogo, le cosiddette 'abilità motorie fini', intese come la capacità di coordinare l'uso mani/occhi e l'uso delle dita.

Come messo in evidenza da Malaguti (2000) le abilità grafo-motorie fini efficaci dipendono, oltre che dalla maturazione dei processi di specializzazione manuale, dalle «prassie costruttive», intese come le capacità di poter ideare, programmare ed organizzare in maniera corretta un movimento o più azioni.

Per una buona riuscita dell'attività scrittoria è indispensabile, poi, un'adeguata programmazione spaziale e temporale, abilità che consente di posizionare il segno grafico sulla pagina con ordine, procedendo da sinistra a destra. Lo scrivente dovrà avere la conoscenza dello spazio grafico rappresentato dal foglio per padroneggiare visivamente le relazioni spaziali fra gli elementi grafici: dovranno perciò essergli chiari i concetti di dimensione e di posizione relativa (alto, basso, piccolo, grande, davanti, dietro, sopra, sotto, destra, sinistra, vicino, lontano).

È dunque importante che l'alfabetizzatore non dia per scontate le capacità di programmazione spaziale dell'apprendente e le eserciti sottolineando l'importanza di scrivere a partire dai margini, seguendo il rigato e procedendo secondo l'ordine corretto. Le produzioni scrittorie iniziali degli analfabeti colpiscono infatti anche per la loro 'non-spazialità', per il fatto di collocarsi, ad esempio, a centro foglio o verso il margine esterno di esso.

Le attività di pre-scrittura, come il ricalcamento e il tracciamento di linee, la cerchiatura di simboli, lettere o numeri, il disegno dei costituenti minimi delle lettere sono indispensabili per apprendenti che non hanno mai avuto modo di maneggiare lo strumento scrittoria in quanto esse esercitano le abilità necessarie per la scrittura. Nonostante queste prassi didattiche possano apparire infantilizzanti (e noiose) per un target di apprendenti adulti è fondamentale esercitarle.

Dopo gli esercizi di pregrafismo comincia una fase nella quale si deve imparare a tracciare concretamente le lettere.

In questa fase il lavoro sulle parole non può che farsi analitico e, dunque, i contenuti saranno caratterizzati da una certa artificiosità, ottimizzabile solo se le lettere vengono presentate in parole associabili ad aree tematiche o contesti rilevanti per chi apprende.

La progressione delle lettere e delle sillabe insegnate è ispirata a diversi criteri: la loro frequenza e produttività, la loro difficoltà di pronuncia (che

non è universale ma legata alla L1 del parlante), la percettibilità visiva (è sconsigliata, per esempio, la presentazione ravvicinata di /m/ e/n/) e acustica (è opportuno presentare separatamente caratteri facilmente confondibili acusticamente come /b/ e /p/ o /d/ e /t/).

Come per l'acquisizione delle capacità di lettura, anche in quelle di scrittura esiste una successione di fasi:

- a. fase **alfabetica** in cui al singolo fonema l'apprendente fa corrispondere sempre un singolo grafema. In questa fase è possibile scrivere correttamente solo parole per le quali c'è un'esatta corrispondenza fonema-grafema. fase **visivo-lessicale** nella quale, se l'apprendente è opportunamente guidato, apprende le regole di specificità ortografica.
- b. fase di **perfezionamento scritto**: si giunge infine in uno stadio nel quale le abilità di discriminazione morfologica e di competenza lessicale permettono di scrivere correttamente anche parole omofone non omografe.

I bambini imparano a scrivere in media fra il primo e il secondo anno di scuola: per quanto riguarda gli adulti non alfabetizzati in L1 le stime sono più complesse e difficili da elaborare e coinvolgono variabili molto diverse come la durata dei corsi e la frequenza nelle presenze dell'apprendente, l'interesse e la motivazione, l'età e la conoscenza della lingua italiana parlata.

6 I corsi di alfabetizzazione per donne di origine marocchina

Le donne protagoniste dello studio svolto a Torino hanno un'età media di 35 anni, provengono dalla zona di Khourigba e Casablanca e vivono in una situazione di analfabetismo funzionale. Rispetto alle abilità orali il loro livello di competenza si situa tra il pre-A1 e l'A1 dei descrittori menzionati dal Common European Framework. Tutte le donne sono di religione islamica, sposate e con figli, sono residenti nell'area di Porta Palazzo e, come detto, sono fortemente incapsulate (Sacchi, Viazzo 2003) nel gruppo etnico di provenienza, poco propense alla vita fuori dalle mura domestiche e all'incontro con parlanti italiani.

6.1 Bisogni comunicativi e motivazione d'apprendimento

Nelle donne analfabete il bisogno di apprendimento della lingua di comunicazione è indubbiamente altissimo, tuttavia esso non è sempre percepito come necessità immediata perché il loro vissuto nella società italiana è

caratterizzato da isolamento prolungato e i loro bisogni comunicativi sono sopperiti dai familiari. La vera necessità di adoperare competenze linguistiche può quindi presentarsi anche molto tardi nella donna che arriva in Italia, perché questa può per molto tempo mettere in atto strategie di evitamento e compensazione esterna del bisogno.

Il bisogno di apprendere le abilità di lettura e scrittura può godere, paradossalmente, di un interesse maggiore rispetto a quello di imparare le abilità di comunicazione. Il bisogno di apprendimento della lingua scritta riveste un ruolo basilare nella costruzione dell'autostima collegato a carenze pregresse che hanno pesato nel tempo sull'esistenza delle apprendenti.

La donna adulta che non sa esprimersi correttamente nella lingua del Paese ospite riesce ad autogiustificarsi in quanto si percepisce come adulta, straniera, isolata eccetera.

La propria incapacità di scrittura, invece, dà alla donna un senso di handicap profondo, una percezione monca di sé.

Il corso di alfabetizzazione non deve quindi tardare, correndo il rischio di abbandono del percorso formativo, a lavorare sulle abilità di letto-scrittura ma, al fine di agevolare un miglior inserimento nel tessuto sociale, deve mantenere anche l'impegno nel potenziare le abilità orali.

L'alfabetizzatore, nel momento di predisporre unità che prevedano sia l'apprendimento dell'italiano orale per la sopravvivenza che delle abilità di lettura e scrittura ha davanti a sé una sfida piuttosto ardua [Maddii 2004, p. 146].

I bisogni orali delle donne analfabete riguardano soprattutto gli ambiti a loro più familiari, cioè la presentazione di sé (comprensiva della conoscenza anche solo visiva dell'oggetto documento) e della propria famiglia, le espressioni legate alla casa, alla sfera degli acquisti, quella della salute generica (il medico e la farmacia), ma anche pediatrica e femminile specifica (gravidanza, parto), alla scuola e all'educazione dei figli.

In questo tipo di utenza è poi significativo l'interesse per l'ambito delle feste, delle tradizioni e per quello della bellezza e della cura di sé.

Sono invece considerati ambiti di rilevanza secondaria il tempo libero, il divertimento e le vacanze, argomenti che sono decisamente più significativi per altre tipologie di apprendenti.

6.2 Setting del corso

La scuola, dalla quale molte donne immigrate sono state escluse, assume [...] un alto valore simbolico oltre che strumentale. È il riscatto dalla propria emarginazione [...]. Ma la scuola è anche il momento dell'in-

contro innanzi tutto tra donne e, poi, con gli italiani e i migranti di altre nazionalità che la frequentano: è il 'tempo per sé' [Favaro, Tognetti Bordogna 1991, p. 67].

Per le donne magrebine a bassa scolarità la fase di accoglienza nella scuola è talvolta il primo momento di ingresso in un ente precedentemente loro precluso, per questo motivo è da favorirsi un clima rilassato e disteso e, se possibile, una figura di mediatore che dia informazioni chiare sul corso, così che si possa intraprendere un iter reciprocamente consapevole.

L'insegnante di questi tipi di corsi, pur aderendo ai dettami della moderna glottodidattica, che lo stimolano ad essere un facilitatore linguistico, un alleato dello studente «contro le difficoltà della lingua» (Balboni 2003, p. 13), deve tenere conto che l'interazione didattica è una situazione assolutamente nuova per le apprendenti, che non hanno mai frequentato alcun tipo di scuola e dunque mai instaurato un rapporto formativo con un insegnante. È bene dunque che l'insegnante definisca il suo ruolo in modo che le apprendenti si sentano accolte e accompagnate nell'esplorazione del 'mondo scuola' ma allo stesso tempo in 'mani sicure', competenti e direttive.

Le apprendenti non scolarizzate hanno inoltre un concetto mitizzato e quasi stereotipato della scuola e degli insegnanti: l'insegnante non può sottrarsi, almeno all'inizio, dall'entrare in un ruolo istituzionale che risponda alle attese delle apprendenti caratterizzate da tale background.

L'utilizzo della L1 delle apprendenti può essere una prassi per creare un buon clima e sostenere la motivazione delle corsiste, ma si è notato come un eccessivo uso della stessa crei una sorta di 'impigritimento' nelle apprendenti, che tendono a non usare più la L2 che stanno imparando.

È dunque preferibile utilizzare un italiano semplice, un eloquio lento e basato su molte ripetizioni (quello che Balboni definisce *teacher's talk*, 'forestierese' o 'professorese' - 2003, p. 86).

In tal senso nei gruppi di analfabete è evidente che le partecipanti si fanno 'colleghe' e 'maestre' delle altre, unite nella necessità di procedere insieme alla risoluzione di problemi di comunicazione. Il lavoro con gruppi di donne di sola provenienza magrebina è molto interessante in quanto le corsiste cooperano e si aiutano anche sulla base delle conoscenze condivise in italiano, in lingua araba, in dialetto e nelle varie lingue ibride risultanti da questa commistione pluriglossica.

La questione del genere, ovvero se siano maggiormente efficaci corsi per sole donne, è un argomento interculturalmente spinoso. È infatti auspicabile che il corso di lingua italiana possa fornire un modello di cittadinanza basata sulla parità e sul rispetto reciproco, ma (come è stato notato in Favaro, Tognetti Bordogna 1991) se inserite in gruppi misti le donne magrebine tendono a porsi in maniera subordinata e a sfruttare poco l'occasione comunicativa offerta, lasciando più spazio agli uomini e

riproponendo nel corso modelli culturali esterni. Sono noti, poi, episodi in cui i coniugi mostrano resistenze nell'interazione delle proprie mogli con altri uomini e ciò diventa un ostacolo per le donne che vogliono frequentare i corsi con continuità.

Per quanto riguarda la predisposizione degli orari e la gestione della puntualità delle corsiste adulte è da tenere in conto che quello della concezione del tempo, come sottolineato da Balboni, è un valore interculturale che può generare difficoltà:

È **ovvio**, per un italiano, che la giornata inizi con l'alba, mentre è **ovvio** a molti asiatici e africani pensare che la giornata inizi al tramonto. [...] metà dei popoli del Mediterraneo usa il calendario lunare quindi le loro festività progrediscono di undici giorni all'anno [Balboni 2003, p. 67].

Bisognerà tenere conto, inoltre, che nei Paesi islamici il venerdì è giorno festivo, e dunque non è raro che donne da poco arrivate in Italia faticino a vederlo come un giorno nel quale impegnarsi in qualche attività. Altra caratteristica di differenza della gestione dei tempi è quella dell'interazione comunicativa di base: i saluti. Se nella cultura occidentale *time is money* (Balboni 2003, p. 67), nelle culture orientali la fase dei convenevoli è indice di interesse per il prossimo, e la loro omissione indice di grande maleducazione. È opportuno che l'insegnante cominci e finisca all'ora prefissata, motivando così le discenti alla puntualità per non perdere parte dei contenuti della lezione o dei materiali distribuiti, tuttavia è altrettanto buona prassi che si consenta alle partecipanti che arrivano in ritardo di entrare in contatto con le altre compagne per un breve saluto. Questi tempi 'aperti' nell'attività didattica sono ciò che, in questo tipo di utenza, fa da collante e da ulteriore motivazione al corso.

6.3 Materiali didattici

Come in ogni corso di lingua, al fine di predisporre un setting efficace, è necessaria una fase di rilevazione delle competenze e dei bisogni delle corsiste. È piuttosto intuitivo che le schede di ingresso dei corsi per analfabeti sono compilate con l'aiuto dell'insegnante (o dalla stessa docente) soprattutto nella parte di valutazione delle abilità scritte.

Si passa poi alla fase di predisposizione vera e propria del corso, del sillabo e dei materiali didattici.

A questo riguardo si osserva che i supporti didattici più comuni, basati sul codice scritto, non sono fruibili, soprattutto nelle fasi iniziali per gli studenti analfabeti.

In Italia i testi adatti all'attività in questione sono ancora relativamente pochi, e per tale ragione normalmente le insegnanti affiancano ad essi

materiali autoprodotti, condivisi e consegnati alle corsiste nella cosiddetta 'prassi della fotocopiatrice'.¹

Come detto in precedenza, le studentesse analfabete vengono sottoposte a un training delle abilità grafo-motorie fin da subito, con esercizi di copiatura e tracciamento. Sono da consigliarsi fogli a righe o a quadretti che agevolino l'organizzazione spaziale del foglio date le difficoltà già menzionate. Nei casi in cui il corso preveda anche lo sviluppo di abilità comunicative orali, è auspicabile tentare una continuità didattica tra ciò che si scrive e ciò che si impara a risolvere comunicativamente. Si può infatti rafforzare il senso di familiarità acustico-visiva tra i suoni e agire sulla motivazione, che deriva dalla 'spendibilità plurima' di ciò che si impara.

Insegnante deve dunque fornire un input sempre comprensibile, procedere con ritmi poco sostenuti e seguire attentamente le apprendenti che sono più lente nell'apprendimento: a tal fine è ottimale che nei corsi con utenze di questo tipo le insegnanti siano sempre più di una.

6.4 Attività didattiche

Per quanto riguarda le attività didattiche, si consiglia una lezione frontale partecipata, nella quale cioè ci siano spiegazioni chiare ma che richiami spesso ciò che le apprendenti già conoscono o che accompagnino le apprendenti in inferenze e deduzioni autonome.

È consigliabile, riferendosi anche a quanto detto sul pensiero dell'analfabeta, proporre esercizi chiari, a basso livello di astrazione e con un buon ancoraggio a situazioni reali.

Le corsiste target sono solitamente meglio disposte, soprattutto in fase iniziale, verso le attività di scrittura e lettura, percepite come più rilevanti e più 'scolastiche' rispetto alle attività di potenziamento delle abilità orali. Molte riflessioni tratte dalle interviste realizzate dal gruppo di lavoro del dipartimento di Linguistica dell'Università di Pavia e dall'IRRSAE Piemonte per il progetto «Il sistema Mediterraneo - Radici storiche e culturali, specificità nazionali», mettono in rilievo la convinzione diffusa tra i migranti (nello specifico, arabofoni) del maggior valore della lingua scritta rispetto alla lingua parlata.

Ad esempio, le attività a carattere libero o ludiche utilizzate per stimolare la conversazione orale possono venire considerate 'infantilizzanti' o vere e proprie perdite di tempo.

In merito Saccardo e Fontana:

1 Per una ricognizione sui materiali attualmente disponibili per l'alfabetizzazione di adulti cfr. Casi 1995; Comunità di S. Egidio 1992; Fontana, Saccardo s.d.; Minuz 1999.

L'adulto vive queste attività come gioco e quindi non utili all'apprendimento. È necessario pertanto farle vivere come momento di riposo attivo all'interno dell'orario di lezione.

Tali attività, come suggerito da Maddii (2004), devono essere limitate in fase iniziale, finché lo studente non impari a vedere in esse l'utilità e anche la spinta ludica presente in ognuno di noi che tali attività possono stimolare.

7 Conclusioni

Il tema dell'alfabetizzazione lambisce discipline anche molto differenti fra loro, come la sociologia e le neuroscienze, i diritti umani e le tematiche di genere, le scienze dell'educazione primaria e la linguistica applicata.

Tuttavia si tratta di un tema scarsamente discusso e analizzato di per sé. Tale carenza rappresenta un profondo deficit nella conoscenza scientifica dell'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti a bassa scolarità. Questo 'silenzio' ha risvolti sociali importanti, in quanto riguarda un'utenza in situazione di forte marginalizzazione sociale e istituzionale che si trova, anche nella ricerca scientifica, ad essere invisibile.

Alla domanda «Cosa crede potrebbe migliorar la sua professione?», che ho rivolto alle tante alfabetizzatrici che ho incontrato in questi anni, proprio questo è stato il punto più toccato: la necessità di studio, analisi e riflessione e la creazione di materiali per quest'utenza così debole. Dove c'è analfabetismo, dove manca la possibilità di espressione vi è il disagio, la non integrazione e il fallimento di ogni politica che si voglia lungimirante e inclusiva.

Bibliografia

- Aa.Vv. (1995). *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Albert, L.; Gallina, V.; Lichner, M. (1998). *Tornare a scuola da grandi*. Milano: FrancoAngeli.
- Anche le mamme a scuola: Vademecum per la realizzazione di corsi di alfabetizzazione in italiano rivolti alle madri immigrate* (2001). S.l.: Provincia di Milano, Settore politiche sociali.
- Andorno, C.; Bosc, F.; Ribotta, P. (2003). *Grammatica: Insegnarla e impararla*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (1991). *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Padova: Liviana.
- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (a cura di) (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET.

- Balboni, P.E. (a cura di) (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (a cura di) (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2003). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E.; Porcelli, G. (a cura di) (1991). *Glottodidattica e università: La formazione del Professore di Lingue*. Padova: Liviana.
- Balboni, P.E. (1985). *Elementi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Bandini, A.; Barni, M.; Sprugnoli, L. (1999). «La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera e i pubblici dell'italiano: Tradizione e innovazione nella composizione e nei bisogni». In: Vedovelli, M. (a cura di), *Indagini sociolinguistiche nella scuola e nella società italiana in evoluzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Barni, M.; Villarini, A. (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernini, G. (1995). «Au début de l'apprentissage de l'italien: L'énoncé dan une variété prébasique». *AILE: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 5.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma; Bari: Laterza.
- Bosc, F.; Marelllo, C.; Mosca, S. (a cura di) (2006). *Saperi per insegnare: Formare insegnanti di italiano per stranieri, un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino: Loescher.
- Brahimi, D.; Fellous, M.; Gagliardi, A. (1985). *Femmes au pays: Effets de la migration sur les femmes dans les cultures méditerranéennes*. Paris, UNESCO.
- Britton, J. (1970). *Linguaggio e apprendimento*. Roma: Armando.
- Casi, P. (1995). *L'italiano per me: Leggere e scrivere: Materiali didattici per l'alfabetizzazione iniziale di adulti italiani e stranieri*. Recanati: ELI.
- Cattonaro, E. (1961). *Aspetti psicologici dell'educazione dell'adulto*. Roma: Studium.
- Chini, M. (a cura di) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cipolla, C.M. (2002). *Istruzione e sviluppo: Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: Il Mulino.
- Cornaglioti, A.; Ramello, L.; Piccat, L. (2001). *Lineamenti di linguistica romanza*. Vol. 1: *Fonetica*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Centre for Canadian Language Benchmarks (2001). *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba.
- Comunità di S. Egidio (1992). *L'italiano per amico*. Brescia: La Scuola.

- De Bernart, M.; Di Pietrogiacomo, M.; Michielini, M. (1995). *Migrazioni femminili, famiglia e reti sociali tra il Marocco e l'Italia: Il caso di Bologna*. Torino: L'Harmattan Italia.
- De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica*. Roma: Carocci.
- De Mauro, T. (1965). *Introduzione alla semantica*. Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (1984). *Minisemantica dei linguaggi verbali e delle lingue*. Roma; Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2008). *Lezioni di linguistica teorica*. Roma; Bari: Laterza.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M. (1999). *Dante, il gendarme e la bolletta: La comunicazione pubblica in Italia e la nuova bolletta ENEL*. Roma; Bari: Laterza.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M.; Barni, M. (2003). *Italiano 2000*. Roma: Bulzoni
- Della Puppa, F. (2006). *Lo studente arabofono*. Perugia: Guerra.
- Demetrio, D. (2001). *Manuale di educazione degli adulti*. Bari: Laterza.
- Di Loreto, S. (a cura di) (2000). *Culture e discorso: Un lessico per le scienze umane*. Roma: Meltemi.
- Favaro, G. (1997). *Gli alfabeti dell'integrazione*. Modena: Comune di Modena.
- Favaro, G. (1999). *La storia di Naima: Testo bilingue per donne immigrate*. Milano: Centro COME.
- Favaro, G.; Bettinelli G. (2000). *Insieme*. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro, G.; Tognetti Bordogna, M. (1991). *Donne dal mondo: Strategie migratorie al femminile*. Milano: Guerini e Associati.
- Ferreiro, E. et al. (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere: Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Scandicci: La Nuova Italia
- Flège, J.E. (1995). «Second-language Speech Learning: Theory, Findings and Problems». In: Strange, W.(ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research*. Timonium, MD: York Press.
- Flège, J.E. (1981). «The Phonological Basis of Foreign Accent: A Hypothesis». *TESOL Quarterly*, 15.
- Fontana, G.; Saccardo, O. (s.d.). *Leggere in italiano: Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino: Formazione '80.
- Fontana, G.; Saccardo, O. (s.d.). *Comprendere l'italiano: Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino: Formazione '80.
- Fontana, G.; Saccardo, O. (s.d.). *Parlare e scrivere in italiano: Manuale di alfabetizzazione per adulti italiani e stranieri*. Torino: Formazione '80.
- Frith, U. (1985). «Beneath the Surface of Developmental Dyslexia». In: Patterson, K.E.; Marshall, J.C.; Coltheart, M. (eds.), *Surface Dyslexia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gatto, G. (1984). *Per una cultura dell'educazione: Educazione degli adulti e sottosviluppo*. Bologna: Cappelli.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'italiano: Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

- Gelpi, E. (2000). *Educazione degli adulti: Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.
- Harrison, G.; Callari Galli, M. (1971). *Né leggere né scrivere: La cultura analfabeta: Quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*. Milano: Feltrinelli.
- Irre Emilia Romagna; Miur (2003). *Gli Standards nell'Educazione degli Adulti: La produzione di standards per l'educazione degli adulti nella regione Emilia-Romagna*. Bologna: Editcomp.
- ISTAT (2011). *Italia in cifre: 2011* [online]. Roma: Istituto nazionale di statistica. <http://www.istat.it/it/files/2011/06/italiaincifre2011.pdf>.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara: Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Knowles, M.; Holton, E.F.; Swanson, R.A. (1998). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Krashen, S.D. (1973). «Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence». *Language Learning*, 23.
- Krashen, S.D. (1975). «The Critical Period for Language Acquisition and its Possible Bases». In: Aaronson, D.; Rieber, R. (eds.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. New York: New York Academy of Sciences.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Los Angeles, CA: University of Southern California.
- Krashen, S.D.; Long, M.H.; Scarcella, R.C. (eds.) (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley (MA): Newbury House.
- Lennenberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York, NY: Wiley.
- Lorenzetto, A. (1962). *Alfabeto e analfabetismo*. Roma: Avio.
- Lurija, R. (1974). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundation*. Moscow: Nauka.
- Maddii, L. (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Roma: Edilingua.
- Malaguti, T. (2000). *Insegnare a leggere e scrivere con il metodo FOL*. Trento: Erickson.
- Marello, C. (1996). *Le parole dell'italiano: Lessico e dizionari*. Bologna: Zanichelli.
- Minuz, F. (1999). *Dove vai? Percorsi didattici di pre-alfabetizzazione per adulti*. Bologna: Comune di Bologna.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Orefice, P. (1970). *Educazione permanente e alfabetizzazione funzionale*. Roma: Ministero pubblica istruzione, Centro didattico nazionale per i rapporti scuola-famiglia e per l'orientamento scolastico.

- Rete degli insegnanti di lingua italiana (2009). *Percorsi*. Perugia: Guerra.
- Rieu, C.; Frey- Kerooedan, M. (1980). *Dalla motricità alla scrittura*. Torino: SEI.
- Sacchi, P; Viazzo, P.P. (2003). *Più di un sud*. Milano: FrancoAngeli.
- Serra Borneto, C. (1998). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Traini, R. (a cura di) (1999). *Vocabolario arabo italiano*. Roma: Istituto per l'Oriente.
- Tresso, C.M. (1994). *Lingua araba contemporanea*. Milano: Hoepli.
- UNESCO (1965). *World Congress of Ministers of Education on Eradication of Illiteracy* (Teheran, 8-19 September 1965) [report; online]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126383eb.pdf>.
- UNESCO (2006). *Education for All: Literacy for Life*. Chap. 6. *Understandings of literacy* [online]. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.
- Veccia Vaglieri, L. (1937). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*. Roma: Pubblicazioni dell'Istituto per l'Oriente.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri: Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M.; Banfi, E. (1981). *Metodologia e programmazione della educazione linguistica: Lingua e comunicazione nella scuola, strumenti per la valutazione delle abilità linguistiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Vedovelli, M.; Massara, S.; Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2004). *Lingue e culture in contatto: L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano: FrancoAngeli.
- World Bank (2007). *Moving Out of Poverty in Morocco* [report; online]. <http://siteresources.worldbank.org/INTMOROCCO/Resources/Morocco.Moving.out.of.Poverty.DEF.ENG.pdf>.

Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)

Paolo E. Balboni

Abstract DILLE (the Italian Society of Language Teaching Research and Educational Linguistics) is an academic association which gathers together most Italian researchers working in the area of language education, both in universities and in other institutions. Its aims are threefold: to share scientific knowledge through a yearly conference and a yearly bibliography of Italian publications concerning language education; to share information about language education policies and initiatives in Italy and around the world; to interact with the Ministry, together with other scientific societies in the field of humanities. DILLE has published several documents about CLIL, early language teaching, language teacher training, and so on, which can be found at www.dille.it.

Sommario 1. Introduzione. — 2. Documenti e prese di posizione. — 2.1. La 'declaratoria' del settore scientifico-disciplinare «Didattica delle lingue moderne». — 2.2. La formazione degli insegnanti di inglese nella scuola primaria. — 2.3. La formazione universitaria dei docenti di italiano e lingue straniere. — 2.4. La valutazione della qualità della ricerca e le abilitazioni nazionali. — 3. Pubblicazioni.

1 Introduzione

Nel 2009 è stata costituita l'associazione DILLE, che si prefigge di:

- a. promuovere la ricerca e la sperimentazione nell'ambito dell'acquisizione, dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue;
- b. consolidare l'identità e la specificità della ricerca glottodidattica italiana;
- c. contribuire alla definizione delle politiche linguistiche e di educazione linguistica in Italia e all'estero;
- d. potenziare l'alta formazione e la specializzazione glottodidattica nelle sedi universitarie e negli istituti di ricerca in Italia e all'estero;
- e. favorire azioni di partecipazione e rappresentanza nonché attività di ricerca nell'ambito dei Piani e dei Programmi comunitari e internazionali;
- f. realizzare iniziative editoriali e convegnistiche per favorire il dibattito scientifico relativo agli ambiti di riferimento.

Possono diventare soci della DILLE gli studiosi e gli operatori del settore.

2 Documenti e prese di posizione

Durante le Assemblee (Roma e Parma, 2009; Bari, 2011) o attraverso procedure telematiche guidate dal Consiglio direttivo la DILLE ha preso posizione su alcuni temi fondamentali della politica linguistica del MIUR. Dal 2011 molte di queste proposte sono state elaborate insieme alle altre società accademiche che si occupano delle scienze del linguaggio, e cioè:

- a. AItLA, Associazione Italiana di Linguistica Applicata;
- b. GISCEL, Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica;
- c. SIG, Società Italiana di Glottologia;
- d. SLI, Società di Linguistica Italiana.

2.1 La 'declaratoria' del settore scientifico-disciplinare «Didattica delle lingue moderne»

Il primo documento è la proposta di una nuova 'declaratoria', cioè la definizione dell'area di ricerca, del settore scientifico-disciplinare L-LIN-02, «Didattica delle lingue moderne». La proposta della DILLE è la seguente:

Didattica delle lingue moderne

Settore delle scienze del linguaggio che comprende gli studi teorici, storici e applicativi riguardanti l'acquisizione, l'apprendimento, l'insegnamento delle lingue materne, seconde, straniere, minoritarie ed etniche, nonché la valutazione e la certificazione delle relative competenze.

Presta specifica attenzione a:

- formazione dei docenti e degli altri operatori coinvolti nell'educazione linguistica, nella mediazione linguistica e nell'insegnamento delle lingue speciali e dei contenuti disciplinari in lingua straniera;
- multilinguismo e plurilinguismo;
- mediazione linguistica;
- contatto linguistico in prospettiva interculturale;
- traduzione e traduttologia;
- metodologie, tecniche, tecnologie avanzate, e-learning, in ordine ai processi di insegnamento/apprendimento e uso delle lingue.

Rispetto alla declaratoria vigente, che si può leggere alla pagina 49 del documento ministeriale in http://beta.fisica.uniba.it/Portals/1/Documenti/MIUR/DM_SSD%202000.pdf, la proposta della DILLE risulta molto più precisa ed articolata e mette in risalto la specificità degli studi glottodidattici o di linguistica educativa rispetto a quelli descritti nella declaratoria del

settore più affine, Glottologia e Linguistica, che si trova nella stessa pagina subito prima di quella di Didattica delle lingue moderne. In realtà ai fini concorsuali la riforma Gelmini ha prodotto un accorpamento di settori, per cui questi due ambiti risultano fusi con una declaratoria che lascia insoddisfatti gli studiosi di entrambi gli ambiti (cfr. la pagina 43 di http://attiministeriali.miur.it/media/174801/allegato%20b_def.pdf), per cui la DILLE produrrà un nuovo documento nell'Assemblea prevista per la fine del 2013.

2.2 La formazione degli insegnanti di inglese nella scuola primaria

Nel 2010, un anno dopo l'approvazione della nuova proposta di declaratoria, la DILLE ha espresso la sua preoccupazione sulla politica di reclutamento degli insegnanti di inglese per la scuola primaria:

In relazione alla «Proseguimento del Piano di formazione per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e metodologico-didattiche in lingua inglese degli insegnanti di scuola primaria» l'Associazione DILLE (Didattica delle lingue e linguistica educativa), cui aderiscono, tra gli altri, i membri del settore scientifico L-LIN/02 «Didattica delle lingue moderne», osserva quanto segue:

- a. il numero previsto, 50 ore, è assolutamente inadeguato alla formazione tanto linguistica quanto metodologico-didattica di insegnanti di lingua inglese da impiegare nel biennio iniziale della scuola primaria a partire da un livello A1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.
- b. il livello B1 richiesto dalla normativa attuale è già inadeguato: il Consiglio d'Europa definisce il B1 come 'livello soglia' per la sopravvivenza, non certo per l'insegnamento; con questa misura il livello viene ulteriormente abbassato portando allo svilimento della figura professionale dell'insegnante di lingua inglese.
- c. considerare che nel biennio iniziale sia sufficiente un insegnante di scadente competenza è scientificamente infondato: la plasticità mentale del bambino e la sua enorme capacità di acquisizione, di memorizzazione, fanno sì che quanto appreso in questa fase dello sviluppo si fissi stabilmente, creando quindi seri problemi successivi se quanto acquisito è di scadente qualità: ad esempio, fissare in bambini iper-ricettivi pronunce sbagliate o imperfette significa segnare tutta la loro carriera futura come studenti di inglese e fare un danno ai futuri cittadini e professionisti europei.

La DILLE è a disposizione del MIUR per offrire la propria competenza scientifica e di esperienza nella formazione dei docenti, e intanto La invita a bloccare questa iniziativa per non dequalificare la Scuola Italiana sia in assoluto, sia in confronto a quanto offerto negli altri 26 membri dell'Unione.

2.3 La formazione universitaria dei docenti di italiano e lingue straniere

Nel 2011, insieme alle altre società scientifiche, la DILLE richiama l'attenzione del Ministero, con una 'nota tecnica', su alcune mancanze e contraddizioni delle nuove lauree per la formazione dei docenti.

Nella sua assemblea generale di Bari, nello stesso anno, la DILLE elabora un documento di visione complessiva del tema, che si riporta in quanto rappresenta pienamente la visione dell'Associazione. Il documento è diviso in due sezioni, un'analisi della situazione attuale e una serie di punti su possibili interventi ai fini di superare i problemi emersi nell'analisi, nella convinzione che esistano le condizioni per una significativa inversione di tendenza.

Analisi della situazione attuale

La DILLE rileva che l'educazione linguistica oggi nel sistema scolastico e universitario:

- a. **manca di riferimenti teorici e organizzativi reali ai documenti europei**, spesso sottoscritti dall'Italia, relativi all'insegnamento delle lingue materne e non.
- b. **produce risultati che ci pongono in coda ai ranking europei ed internazionali**; ciò dipende dal fatto che
 - l'insegnamento dell'italiano e delle altre lingue non è calibrato sulle indicazioni consolidate della ricerca italiana ed internazionale;
 - si è focalizzato l'insegnamento delle lingue straniere sull'inglese (lingua indispensabile nel contesto d'oggi), sacrificando la pluralità linguistica prevista dal Trattato di Maastricht e perseguita in tutte le nazioni che primeggiano nel panorama formativo, economico, commerciale;
 - il concetto integrato di Educazione Linguistica, proposto fin dai Programmi del 1979 per la Scuola Media e presente in molti documenti dell'Ue e del Consiglio d'Europa, risulta parcellizzato sia nell'organizzazione scolastica sia nella formazione degli insegnanti, soprattutto negli attuali percorsi indicati dalle Lauree Magistrali per l'insegnamento;
 - i percorsi formativi dei docenti italiani sono distanti da quelli europei, non tengono conto del European Framework for Language Teacher Training, mirano a competenze ridotte rispetto a quelle dei colleghi europei; in particolare lascia perplessi la dichiarazione secondo cui tutti gli insegnanti dovranno in futuro possedere un livello B2 di inglese, senza che vengano indicati strumenti e

percorsi per ottenerlo e senza alcun cenno alla competenza linguistica degli insegnanti in servizio, che per decenni saranno il corpo maggioritario nella scuola.

c. **La limitata competenza comunicativa nelle lingue straniere** in uscita dalla scuola penalizza

- il ruolo produttivo delle aziende italiane, le loro potenzialità commerciali (dato gravissimo in un'economia votata all'esportazione come quella italiana), le possibilità di accedere ai risultati della ricerca scientifica e tecnologica internazionale;
- le potenzialità di internazionalizzazione delle università, in quanto gli studenti non hanno una padronanza sufficiente delle lingue tale da consentire facilmente scambi e periodi all'estero.

La conseguenza è una riduzione della forza competitiva delle aziende e delle università e una grave menomazione della capacità dei nostri laureati di competere nella società globalizzata.

d. **La diffusione dell'italiano nel mondo**, essenziale per fini economici ma anche per promuovere il patrimonio culturale del nostro Paese, è legata ad una logica di reciprocità (de iure in alcune situazioni, de facto nella realtà generale) con la presenza delle lingue straniere nelle scuole e università, presenza che rende possibili lavori congiunti e scambi di studenti delle scuole superiori e universitari, nonché dei loro docenti: la riduzione della pluralità linguistica in Italia, che si aggiunge alla scadente padronanza dell'inglese inteso come lingua internazionale, limita la presenza di italiani, e quindi dell'italiano, nelle scuole e università straniere, dove altre lingue stanno guadagnando le posizioni che fino a qualche tempo fa erano appannaggio della nostra lingua.

e. Al di là del mondo della scuola e dell'università, il risultato generale è quello di **un Paese la cui popolazione è poco padrona della propria lingua nazionale e ancor meno delle lingue straniere**, in cui le lingue classiche vengono vissute come un pedaggio da pagare ai programmi scolastici anziché come il legame qualificante e necessario con il patrimonio culturale e linguistico da cui proveniamo.

Dall'analisi fin qui fatta deriva **l'allarme circa l'attuale strutturazione dei percorsi per la formazione dei futuri docenti**, che non appaiono coerenti con i principi europei qui ripresi. Ne deriverà che le future generazioni dei docenti avranno notevoli carenze teoriche e metodologiche nel settore dell'Educazione Linguistica, e la scuola non riuscirà a risolvere i gravi punti di criticità qui documentati.

Si chiede, pertanto, la revisione dei percorsi delle Lauree abilitanti,

con l'obiettivo di renderli più solidi e funzionali, ed esenti dalle logiche di potere accademico che sembrano averli condizionati nella loro attuale formulazione.

10 punti per un'educazione linguistica aperta al XXI secolo

Di fronte a tale situazione di difficoltà, la DILLE esprime le seguenti tesi per un'Educazione Linguistica ed una formazione dei relativi docenti al passo con i parametri scientifici ed organizzativi internazionali:

- a. L'Educazione Linguistica, nell'accezione integrata vista in apertura, deve essere condotta secondo le indicazioni della ricerca per divenire strumento di sviluppo cognitivo e sociale delle persone e per potenziare il livello economico e culturale della società italiana.
- b. La competenza nelle lingue seconde e straniere va intesa come padronanza pragmatica e strumentale, come 'saper fare con' la lingua e non solo come 'sapere sulla' lingua. Tale competenza deve essere sviluppata e valutata secondo le indicazioni del Quadro Europeo di Riferimento e degli altri documenti e parametri europei.
- c. Le lingue diverse dall'italiano L1, cioè l'italiano L2, le lingue straniere, minoritarie, immigrate non sono solo strumento pragmatico, ma costituiscono la condizione per il confronto e la comunicazione interculturali, necessari per gli scambi nel mondo della produzione e del commercio, della formazione e della ricerca, nonché per la diffusione presso altre culture del nostro immenso patrimonio culturale.
- d. L'Educazione Linguistica deve essere condotta in modo da sviluppare la capacità di apprendimento autonomo non solo nella scuola e attraverso le potenzialità delle tecnologie dell'informazione, ma anche nella vita successiva al periodo scolastico e universitario, nell'ottica di un Lifelong & Lifewide Language Learning adeguato a consentire l'interazione dei singoli e delle strutture produttive in culture e lingue non studiate precedentemente.
- e. L'Educazione Linguistica deve essere condotta non solo sulla tipologia di materiali ereditata dalla tradizione, ma anche attraverso il sapiente uso educativo della pluralità di tipi di testi (e di conseguenti strategie di fruizione) presenti nel mondo dell'ICT.
- f. Per gli scopi suddetti, è fondamentale che l'organizzazione dell'Educazione Linguistica nella scuola, e conseguentemente la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti che la guidano, sia integrata 'orizzontalmente', cioè tra tutte le varie lingue e differenti linguaggi che contemporaneamente uno studente affronta nella sua vita scolastica, facendo dell'Educazione Linguistica un percorso coerente e organico e non l'assemblaggio casuale di segmenti paralleli e autonomi.
- g. Per la stessa ragione è necessario che l'organizzazione della scuola

permetta una reale continuità 'verticale', livello dopo livello, che sia quindi garantito un raccordo tra i docenti che via via si susseguono e che la formazione, in servizio e iniziale, dei docenti, prepari gli stessi a gestire questa coerenza longitudinale, facendo del percorso scolastico non una somma di segmenti isolati ma un processo integrato e coerente.

- h. La formazione dei docenti che si occupano specificamente dell'Educazione Linguistica deve garantire la conoscenza sicura ed approfondita
- della natura del fenomeno lingua, delle diverse tipologie linguistiche, delle variazioni sociali nell'uso linguistico, dei procedimenti comunicativi;
 - dei processi di acquisizione linguistica;
 - della natura dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico e dei relativi strumenti metodologici.
- i. L'Educazione Linguistica, soprattutto in italiano L1 e L2 ma anche, attraverso il CLIL, nelle lingue straniere è compito di tutti gli insegnanti, che vanno quindi formati specificamente, sia in termini di sensibilizzazione al loro ruolo nell'Educazione Linguistica, sia nella padronanza della metodologia necessaria.
- j. La formazione dei docenti, secondo quanto detto sopra, richiede una forte collaborazione tra le strutture ministeriali che pianificano la formazione iniziale, che si occupano della formazione in servizio, e il mondo della ricerca. In questa prospettiva la Società Italiana DILLE è disponibile ad un'interazione reale, fattiva e sistematica con il Ministero, contribuendo a realizzare l'integrazione tra le aree dell'Istruzione e dell'Università richiamata nell'acronimo MIUR.

2.4 La valutazione della qualità della ricerca e le abilitazioni nazionali

Nel 2012 diventano realtà la VQR e l'ABS, due processi messi in atto dal MIUR dopo la riforma universitaria del Governo Berlusconi.

Le quattro associazioni scientifiche rilevano una serie di problemi, che in gran parte possono essere riportati al fatto che i parametri scelti dal Ministero sono basati sulla valutazione delle scienze 'dure' e che quindi non sono applicabili alle scienze del linguaggio e, più in generale, alla ricerca di ambito umanistico.

Non riportiamo qui, data la sua estrema specificità, il testo del documento, che comunque è presente nel sito della DILLE: http://www.dille.it/wp-content/uploads/2009/08/VQR_Documento_AltLA_DILLE_SIG_SLI_05.pdf.

3 Pubblicazioni

La DILLE ha finanziato due pubblicazioni:

Mezzadri, M. (a cura di) (2010). *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra. Raccoglie gli atti del primo convegno della DILLE, tenuto a Parma nel novembre del 2009, e include:

- Abi Aad, A., «Insegnare il sistema verbale in prospettiva enunciativa: L'arabo a italiani e l'italiano ad arabofoni».
- Ambroso, S.; Barni, M.; Novello, A., «Le certificazioni: Riflessioni teoriche, metodologiche, etiche e di politica linguistica».
- Bagna, C., «L'italiano L2 nei percorsi di Lingua e Cittadinanza: Dalla formazione del docente alla didattica in aula».
- Balboni, P.E., «Storia dell'insegnamento dell'italiano L2».
- Benucci, A., «L'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2 in carcere».
- Bonvino, E., «Intercomprensione: Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano e francese».
- Borello, E.; Luise, M.C., «Giovani, luoghi comuni e lingue».
- Cambiaghi, B., «L'insegnamento-apprendimento delle LS».
- Caon, F., «Apprendere l'italiano L2 attraverso i sensi».
- Carloni, G., «Interazione dialogica nella classe CLIL: Una proposta di analisi».
- Coonan, C.M., «La formazione iniziale degli insegnanti di lingue: questioni aperte».
- Corino, E., «Corpora di apprendenti: vietati agli apprendenti?».
- De Carlo, M., «Galapro: Un progetto per la formazione dei docenti di lingua all'intercomprensione».
- Gallina, F., «L'italiano lingua di contatto per gli apprendenti adolescenti delle scuole italiane secondarie di secondo grado».
- Gargiulo, M., «Motivazioni e didattica dell'italiano all'estero».
- Giuliano, P., «L'italiano degli immigrati a Napoli: Il ruolo problematico della L1 e di eventuali lingue veicolari».
- Greci, R., «Il Progetto ICoN: Un bilancio dell'esperienza».
- Landolfi, L., «Formazione docenti: l'anello mancante».
- Machetti, S., «Valutazione linguistica e formazione professionale: Un dibattito aperto».
- Maruta, M., «Studenti giapponesi e apprendimento della lingua italiana: Il caso degli articoli come spunto per la didattica».
- Mazzotta, P., «Somiglianze e differenze nell'apprendimento dell'italiano come L2 e come LS».
- Mezzadri, M., «Italiano L2 e integrazione scolastica: Una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e

Reggio Emilia».

- Pavan, E., «La dimensione interculturale nella comunicazione: Una questione di consapevolezza».
- Serragiotto, G., «La formazione del docente Clil».
- Siebetchu, R., «L'insegnamento dell'italiano in Africa: Una prima indagine».
- Sisti, F., «Si può fare formazione a distanza?».
- Vedovelli, M., «L'italiano diffuso fra gli stranieri: Problemi, sfide, prospettive».

AA.VV. (2011). *Glottodidattica giovane 2011: Saggi di venti giovani studiosi italiani*. Perugia: Guerra. Raccoglie saggi di venti dottorandi. Include:

- Abbaticchio, R., «“Mi piace Pirandello perché mi piace la Sicilia”: Testo ed extratesto nella didattica della letteratura italiana a stranieri».
- Caon, F., «Eccellenza e difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere: Un'indagine preliminare sulla percezione e sulle soluzioni degli insegnanti».
- Carloni, G., «L'uso dei corpora nei corsi di lingua inglese all'università: Uno studio di caso».
- Corino, E., «*Satzglieder, Gliedteile o Satzgliedteile?* Problemi della definizione del concetto di attributo e di frase attributiva nella grammaticografia tedesca e italiana e ricadute glottodidattiche».
- Daloso, M., «Lingue straniere e dislessia evolutiva: Verso una glottodidattica accessibile».
- D'annunzio, B., «Quale educazione linguistica per gli studenti non italofofoni? La dimensione culturale e interculturale».
- Latela, A., «Un'esperienza di CLIL interdisciplinare per la lingua tedesca».
- Lavagnino, E. «Tecnologia e didattica: L'esperienza di Proscenio».
- Lucatoro, A., «L'uso del cervello 'muto' durante l'apprendimento linguistico: Processi cognitivi e implicazioni glottodidattiche».
- Magnani, M., «La valutazione degli apprendimenti nei percorsi basati sul CLIL».
- Maruta, M., «Progettazione di un manuale sugli articoli italiani per studenti giapponesi: Proposta di attività didattiche esercitative».
- Pavan, E., «*L'intercultural speaker* parla inglese?».
- Pederzoli, L., «d.u.m.a.s. nella glottodidattica in Rete».
- Peraino, M., «Figura/sfondo e apprendimento lessicale».
- Pergola, R., «Traduzione e glottodidattica: Spunti di riflessione».
- Sannazzaro, F., «Glottodidattica e pubblicità: La categoria grammaticale della negazione in inglese e in francese».
- Siebetchu, R., «Educazione linguistica in Africa: Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue?».

-
- Soffiantini C., «La didattica dei pronomi personali agli apprendenti angloamericani: Errori, fossilizzazioni, proposte didattiche».
 - Suadoni, A., «Applicazioni pedagogiche della grammatica cognitiva: I verbi di movimento deittici in spagnolo e italiano».
 - Tardi, G., «Lingue e nuvole: La glottodidattica tra decostruzione e ricostruzione».

Didattica e diffusione della lingua italiana in Camerun

Raymond Siebetcheu

Abstract In Cameroon, Italian is increasingly taught in universities, schools and language centres. The main reasons for learning Italian are of a practical order rather than a cultural one, as a means for a better future or professional achievements. Italianisms are widespread in the country, on shop signs and posters and so on, mainly with reference with food, fashion and also sport. Much of the fascination of Italian language lies in its novelty compared to more common foreign languages like English or French. A certain lack of institutional support is its greatest frailty.

Sommario 1. Premessa. — 2. Breve descrizione sociolinguistica del Camerun. — 3. Breve percorso storico della lingua italiana in Camerun. — 4. Il pubblico di italiano in Camerun. — 4.1. L'italiano nelle università camerunensi. — 4.2. L'italiano nelle scuole camerunensi. — 4.3. L'italiano nei centri linguistici. — 4.4. Gli insegnanti di italiano in Camerun. — 4.5. Il pubblico delle certificazioni di italiano in Camerun. — 5. Motivazioni allo studio dell'italiano in Camerun. — 6. Materiali e approcci didattici per l'italiano in Camerun. — 7. La diffusione degli italianismi nella comunicazione pubblica e sociale camerunense. — 8. Quale futuro per la lingua italiana in Camerun?

1 Premessa

L'Africa è una delle aree del pianeta meno studiate in termini di diffusione e didattica dell'italiano. Oltre al fatto che la nostra lingua non viene insegnata ufficialmente nelle istituzioni formative di tutti i Paesi africani, come rivela l'indagine effettuata nell'intero continente (Siebetcheu 2011a), una delle ragioni di tale differenza di attenzione è dovuta alla «minore mole documentaria, a sua volta effetto del diverso grado di visibilità e quindi di attenzione che ha caratterizzato l'arrivo e la presenza italiana nei diversi contesti» (Sori 2001, p. 161). Anche la situazione bellicosa e di povertà nella quale versavano alcune aree dell'Africa (De Mauro et al. 2002) non ha consentito un maggior coinvolgimento delle popolazioni locali nell'apprendimento dell'italiano. L'Africa è inoltre penalizzata perché in tutto il continente si contano soltanto 8 Istituti Italiani di Cultura, 10 sedi della Società Dante Alighieri e 10 scuole italiane (Siebetcheu 2011b).¹

1 Per ulteriori approfondimenti sulla diffusione della lingua italiana nell'intero continente africano rinviamo anche a Siebetcheu 2010a, 2010b, 2011a.

Situazione, questa, che potrebbe non dare la possibilità alla lingua italiana di diffondersi su tutto il territorio continentale con garanzie istituzionali e didattiche. Limitarsi esclusivamente a queste strutture formative nelle ricerche rischia, però, di escludere molti altri Paesi che investono nella lingua italiana attraverso altri canali formativi e comunicativi. Ricordiamo ad esempio i Paesi che hanno dei centri linguistici privati che insegnano l'italiano e che accolgono il maggior numero del loro pubblico di italiano. Uno di questi Paesi, che tra l'altro non ha sempre avuto una grande visibilità nelle ricerche svolte su scala mondiale, è il Camerun.

Obiettivo di questo contributo è quindi di osservare la posizione dell'italiano in questo Stato dell'Africa centrale. Si tratta di una nazione che non ha avuto nessun legame di tipo coloniale con l'Italia, che nel 2012 contava meno di 500 italiani,² e che non ha ancora firmato un accordo di cooperazione culturale con l'Italia anche se l'ambasciata d'Italia vi è presente dal 1962. Quale interesse c'è quindi nello studio della lingua italiana in Camerun? Com'è diffusa e insegnata la lingua italiana in questa parte del mondo? Qual è il destino e quali sono le sfide dell'italiano in un Paese molto complesso dal punto di vista linguistico come il Camerun? Nel rispondere a queste domande il contributo tenta di ricostruire le dinamiche della diffusione dell'italiano in Camerun e i parametri legati alla sua spendibilità sociale due decenni dopo l'inizio sistematico dei corsi di italiano in questo Paese. I dati presenti in questo lavoro sono stati rilevati dallo scrivente nell'ambito di varie ricerche effettuate dal 2011 al 2013. I dati relativi all'Africa ci consentono di osservare la posizione del Camerun anche in riferimento allo scenario africano.

2 Breve descrizione sociolinguistica del Camerun

Il Camerun è l'unico Paese africano ad avere subito una triplice esperienza coloniale: quella tedesca, francese e inglese. Questa situazione ha naturalmente avuto delle influenze anche dal punto di vista linguistico. Dopo la sconfitta della Germania durante la Seconda guerra mondiale, il tedesco è rimasto come lingua straniera insegnata nelle scuole, nonché con qualche prestito nelle lingue locali. «Conosciuto come *Africa in miniatura*, il Camerun si contraddistingue da elementi linguistici, culturali e geografici presenti in tutti gli altri Paesi africani» (Siebetcheu 2013, p. 119). Dal punto di vista linguistico, con 271 lingue, il Camerun è, dopo la Nigeria, il Paese con il maggior numero di lingue in tutta l'Africa (Lewis et al. 2014). Questa ricchezza linguistica ha però determinato una situazione di conflitto lin-

2 Per ulteriori approfondimenti sull'emigrazione italiana in Camerun, rinviamo a Siebetcheu 2013.

guistico nel Paese. Per evitare un permanente conflitto tra le varie lingue locali, il governo locale istituì il bilinguismo ufficiale: francese e inglese (Tabi Manga 2000), non tanto per dare la possibilità ai camerunensi di parlare due lingue³ (non era il primo obiettivo) quanto perché l'inglese e il francese erano delle lingue neutre, scelte per evitare i conflitti linguistici tra le popolazioni e quindi per costruire un'unità linguistica e nazionale. Il plurilinguismo camerunense è ampliato da tre idiomi di contatto, il *pidgin English*, il *camfranglais* (contatto tra francese, inglese e lingue locali camerunensi) e il *franfulde* (contatto tra francese e ffulde), formati sulla base della fusione tra le lingue locali e le ex lingue coloniali. È quindi in questo contesto sociolinguistico molto complesso che s'inserisce la lingua italiana. Dal momento in cui questo quadro rivela che la lingua italiana non ha avuto un legame con la storia linguistica del Camerun, cercheremo di osservare se tale assenza costituisce un punto di forza per la nostra lingua rispetto agli altri idiomi o uno svantaggio.

3 Breve percorso storico della lingua italiana in Camerun

La lingua italiana fu inserita nel sistema formativo camerunense all'inizio degli anni novanta. Uno dei primi contatti della lingua italiana con il sistema educativo locale fu legato all'istituzione, dal 1992, dei corsi di italiano in alcune scuole secondarie private nella città di Douala: nel caso specifico presso il Liceo francese «Dominique Savio» e il *Collège de la Salle*. I corsi erano dispensati da una lettrice italiana. È opportuno notare che grazie alla Lebialem Association for Twinning Schools (LATS), che nel 1991 lanciò alcune attività in partenariato con la Regione Lazio, a partire dall'anno scolastico 2008-2009, furono organizzati dei corsi di lingua italiana presso le scuole della città di Fontem. I corsi erano dispensati dagli studenti del corso di Laurea in *Lettres trilingues* (francese, inglese, italiano) dell'Università di Dschang.⁴

Se a Douala l'insegnamento della lingua italiana iniziò in alcune scuole private, a Yaoundé furono i centri linguistici ad introdurla nel 'mercato delle lingue'⁵ della capitale camerunense. I primi centri specializzati

3 Notiamo, come già rilevato in Siebetcheu 2011c, che la scelta delle ex lingue coloniali era legata anche al fatto che le lingue locali venivano considerate come 'lingue primitive', cioè prive della capacità di esprimere nozioni legate alla vita moderna, non in grado di veicolare concetti scientifici e incapaci di essere lingue di insegnamento.

4 Per altri approfondimenti sull'italiano presso l'Università di Dschang rinviamo a Siebetcheu 2004 e Akieudji 2012.

5 De Mauro et al. (2002) definiscono il 'mercato delle lingue' come il sistema che vede diffondersi le lingue a livello internazionale, in quanto oggetto di apprendimento da parte di stranieri. Il mercato delle lingue coinvolge anche l'industria culturale che si occupa della

nell'insegnamento dell'italiano furono creati sempre all'inizio degli anni novanta con l'obiettivo principale di formare i camerunensi che intendevano continuare i loro studi in Italia.

Se le attività evocate prima furono attivate nell'ambito di alcuni progetti di cooperazione allo sviluppo o semplicemente per l'interesse che alcune scuole private avevano nei confronti della lingua italiana, le istituzioni accademiche aprirono ufficialmente le loro porte alla lingua italiana nel 1995 nell'ambito del corso di *Licence en Lettres trilingues* istituito presso la Facoltà di Lettere e Scienze Umane dell'Università di Dschang. Gli studenti dovevano quindi seguire un percorso triennale in tre lingue, specializzandosi in lingua italiana.

Un decennio dopo il primo articolo che ha affrontato in modo sistematico la questione della lingua italiana in Camerun (Siebetcheu 2004), la situazione dell'italiano è cambiata sia in termini di numero e profili di apprendenti che in termini di motivazioni allo studio di questa lingua. Il contributo si prefigge quindi di fotografare la nuova fisionomia dell'italiano in questo Paese.

4 Il pubblico di italiano in Camerun

Gli apprendenti della lingua italiana in Camerun appartengono principalmente a tre contesti di apprendimento: università, scuola e centri linguistici. Questi tre contesti suggeriscono una nuova lettura della dinamica della lingua italiana in Camerun rispetto a dieci anni fa: l'italiano viene appreso anche da un pubblico più giovane (ci riferiamo agli adolescenti - 13-14 anni - delle scuole secondarie); le motivazioni allo studio della lingua si sono diversificate, anche perché non si riferiscono più soltanto agli apprendenti ma anche ai docenti.

4.1 L'italiano nelle università camerunensi

Il Camerun è uno dei pochi Paesi africani ad avere contemporaneamente un lectorato di italiano e una sezione di italiano in una Facoltà universitaria. Sono in effetti soltanto 7 i Paesi africani che hanno questo privilegio (Siebetcheu 2011a). In questa sede facciamo quindi una distinzione tra i corsi curricolari e i lectorati. Secondo i dati aggiornati all'anno accademico 2012-2013, mentre per i corsi curricolari si contavano 241 studenti, per i corsi di lectorato il pubblico di italiano era di 485 unità.

Attualmente in Camerun è possibile conseguire una Laurea in italiano

diffusione delle lingue: industria editoriale, prodotti multimediali per la didattica linguistica.

in due università: Università di Dschang e Università di Maroua. Come già rilevato, l'Università di Dschang fu il primo ateneo ad aver inserito l'italiano nei suoi programmi. È interessante rilevare che durante l'anno di apertura (1995-1996) del corso di Laurea in italiano presso l'Università di Dschang c'erano soltanto 9 studenti iscritti (Siebetcheu 2004). Ma nonostante tutte le difficoltà, non legate all'assenza di motivazione da parte degli studenti ma ad aspetti logistici, dopo quasi un ventennio di didattica di italiano, questo ateneo ha formato oltre 150 laureati. E dall'anno accademico 2012/2013 a Dschang sono attivi dei percorsi di Master in italianistica e in traduzione (da e verso l'italiano) in linea con il sistema LMD (*Licence-Master-Doctorat*). Oltre all'Università di Dschang, dal 2009, l'italiano viene insegnato anche presso l'*École Normale Supérieure* (Istituzione che forma i futuri insegnanti delle scuole secondarie) dell'Università di Maroua. Dall'istituzione di questa scuola sono già stati formati e inviati più di una quarantina di insegnanti nelle scuole secondarie del Paese.

Le università di Dschang e di Maroua sono in contatto con gli atenei italiani specializzati nella didattica dell'italiano a stranieri nell'ambito di varie convenzioni. Inoltre, molti studenti camerunensi scelgono anche dei percorsi universitari a distanza, tra cui ricordiamo «il corso di laurea in Lingua e cultura italiana per stranieri, erogato in via telematica dal Consorzio ICoN - *Italian Culture on the Net*, tramite il quale nella sessione autunnale del 2008 si è laureata una studentessa che ha seguito i corsi in Camerun» (Siebetcheu 2013, p. 123).

Mentre i corsi di laurea in italiano dipendono dalle istituzioni locali, anche se sostenute da Università italiane e dal ministero degli Affari Esteri (MAE), i dottorati sono, il più delle volte, sostenuti interamente dal MAE, in collaborazione con il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR). Quando non è possibile inviare i docenti italiani, le università assumono dei docenti locali, sempre sostenuti dal MAE (Bagna 2008). Se negli atenei di Dschang e Maroua gli studenti seguono degli insegnamenti che coprono alcuni settori centrali della formazione in italianistica, a Yaoundé, l'italiano, fino all'anno accademico 2012/2013, era insegnato come materia opzionale.⁶ In realtà, i primi corsi di italiano come 'opzione', istituiti all'inizio degli anni duemila presso l'Università di Yaoundé I, erano affidati ad un lettore locale. È doveroso segnalare che i primi lettori inviati dal MAE (a partire dal 1998) operavano presso l'Università di Dschang. Ma dal 2007, il dottorato fu trasferito a Yaoundé, anche se i lettori continuavano a dispensare dei corsi presso l'Università di Dschang. Dal 2010, l'italiano è insegnato come materia opzionale anche presso l'Università Cattolica dell'Africa Centrale ed i corsi sono dispensati da un docente locale.

6 Dal 2013 il dottorato di italiano è affidato ad un docente locale che opera prevalentemente presso l'Università Dschang.

Tabella 1. Organizzazione comparativa della scuola secondaria camerunense e italiana

Ciclo	Scuola camerunense	Scuola italiana
Primo ciclo	6ème	1°
	5ème	2°
	4ème	3° (Esame Licenza media)
	3ème (Esame BEPC)	-
Secondo ciclo	2nde	1° superiore
	1ère (Esame Probatoire)	2° superiore
	Terminale (Esame Baccalauréat)	3° superiore
	-	4° superiore
	-	5° superiore (Esame di maturità)

4.2 L'italiano nelle scuole camerunensi

L'italiano inizia ufficialmente ad essere insegnato nelle scuole pubbliche del Camerun a partire dall'anno scolastico 2011/2012 presso i licei di Maroua e di Bertoua. Dall'anno scolastico 2012/2013, altre scuole individuate per l'insegnamento sperimentale di tale lingua hanno iniziato il loro percorso didattico. Dopo tre anni di insegnamento, superano già il migliaio i ragazzi che seguono i corsi di italiano nel sistema scolastico camerunense. Oltre 50 docenti di italiano operano in una quindicina di scuole, distribuite nelle principali regioni del Paese. Il dato positivo è segnato dalla capacità della lingua italiana di espandersi, dopo solo tre anni, anche nelle piccole città e nelle aree geografiche distanti dai centri urbani. Accanto alle città importanti come Douala, Yaoundé e Bafoussam, l'italiano è, in effetti, insegnato in altre città come Bertoua, Maroua, Dschang ed Eseka. Nel mese di giugno 2013, gli studenti che hanno iniziato l'italiano nel 2011 si sono presentati al primo esame di BEPC (*Brevet d'Études de Premier Cycle*, che corrisponde alla Licenza media) - opzione italiano - della storia del Camerun. Nel mese di giugno 2015 gli studenti di 1ère presenteranno invece il primo esame di *Probatoire* - opzione italiano.

4.3 L'italiano nei centri linguistici

Il Camerun è il Paese dell'Africa centro-occidentale con il maggior numero di centri linguistici che insegnano l'italiano (Siebetcheu 2011a). Questi centri linguistici sono localizzati principalmente nelle città di Yaoundé, Douala

e Dschang e si aggirano intorno alla ventina. In passato, erano presenti alcuni centri linguistici nelle città di Limbé, Bafoussam e Bamenda. Con l'introduzione dell'italiano nelle scuole locali, il numero di questi centri così come la loro distribuzione sul territorio sono destinati ad ampliarsi. Durante l'anno accademico 2012/2013, 645 studenti si sono iscritti nei 13 principali centri linguistici presenti nelle città di Douala, Dschang e Yaoundé. Gli studenti di questi centri sono per la maggior parte già in possesso del diploma di maturità. In pochi casi alcuni preparano l'esame della maturità mentre seguono i corsi di italiano in questi centri. Il maggior numero di studenti appartiene quindi ad una fascia di età che si aggira tra i 18 e i 23 anni. È opportuno osservare che alcuni di questi centri linguistici insegnano altre lingue oltre all'italiano. Se la moltiplicazione di questi centri è il segnale di un forte interesse per la lingua italiana, va ricordato che è importante lavorare anche sulla formazione dei docenti per associare al dato quantitativo anche l'aspetto qualitativo dell'insegnamento dell'italiano in questo Paese.

4.4 Gli insegnanti di italiano in Camerun

In riferimento alle nostre rilevazioni, effettuate nel corso dell'anno 2013, il numero complessivo degli insegnanti di italiano in Camerun si aggira intorno alla settantina, considerando che alcuni lavorano sia nelle scuole che nei centri linguistici; oppure sia nelle università che nei centri linguistici. Il fatto che oltre il 90% di questi docenti siano camerunensi denota il carattere permanente dell'insegnamento dell'italiano in questo Paese. La stabilità e la permanenza degli insegnanti locali consentono quindi una continuità didattica. In questo momento, i docenti locali sembrano poter dare delle garanzie per uno sviluppo duraturo della lingua italiana nel Paese. Ricordiamo ad esempio che la sezione di italiano dell'Università di Dschang fu costretta a sospendere i corsi per un paio di anni quando il MAE smise per alcuni anni di inviare i lettori italiani presso questo ateneo (Siebetcheu 2004). I docenti camerunensi chiamati ad insegnare l'italiano hanno la responsabilità di mettere gli studenti nelle condizioni di acquisire una competenza linguistica corrispondente all'italiano standard. È opportuno notare che insegnare l'italiano in quanto madrelingua non significa automaticamente insegnare meglio rispetto all'insegnante non madrelingua. L'insegnante camerunense non si deve quindi sentire a priori svantaggiato rispetto all'insegnante italiano. Nonostante i possibili vantaggi linguistici dei docenti italiani e gli scontati vantaggi socioculturali dei docenti non italiani, per garantire una buona e adeguata didattica, i docenti nativi o non nativi devono possedere una formazione mirata in didattica dell'italiano a stranieri. Vedovelli (2011, p. 14) conferma questa tesi facendo allusione alla valutazione degli apprendenti:

Il quadro generale che ha delineato il test [è] profondamente segnato da un'approssimazione che si fonda - questo è il nostro sospetto - sull'idea che sia sufficiente essere parlante nativo italiano per esprimere un giudizio valido sulla competenza di uno straniero. Le cose non stanno così, e la branca di studi sul testing linguistico, con la sua sterminata bibliografia, sta a testimoniarlo.

In quanto non nativi, gli insegnanti camerunensi devono comunque avere un livello di italiano che consente loro di gestire la didattica senza difficoltà. Il livello di competenze dovrebbe essere il C2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, il più alto e più vicino a quello dei nativi. In realtà, è utile padroneggiare la lingua che si intende insegnare a prescindere dalla lingua materna di appartenenza. Il docente non nativo con il livello C2 dovrebbe quindi essere in grado di:

Comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse [Consiglio d'Europa 2002, p. 32].

Come già rilevato, gli insegnanti di italiano della scuola secondaria vengono formati presso l'*École Normale Supérieure* dell'Università di Maroua per una durata di tre anni (per chi vi accede con la laurea) o di cinque anni (per chi vi accede con la maturità).⁷ Bikitik (2011) illustra il percorso del docente di italiano nel seguente modo:

Presso l'Università di Maroua la lingua italiana viene insegnata all'interno di un percorso formativo che prepara i futuri insegnanti d'italiano nelle scuole secondarie. Ci sono due cicli di studio. Il primo, triennale, contempla corsi di grammatica, di civiltà e cultura, di letteratura, di linguistica, di traduzione e di introduzione alla didattica dell'italiano a stranieri, più uno *stage* e la redazione di una tesina. Alla fine di questo percorso, la Scuola Normale Superiore di Maroua rilascia il diploma per insegnanti di licei e collegi del primo ciclo: il DIPES I (*Diplôme de Professeur d'Enseignement Secondaire*, Diploma di Professore degli insegnamenti secondari). Il secondo ciclo vale come approfondimento e consente l'ottenimento del diploma DIPES II, equivalente al titolo di «Master».

7 Negli ultimi anni il ciclo di cinque anni è stato sospeso, anche per monitorare meglio la fase sperimentale dell'insegnamento nelle prime scuole in cui l'italiano è stato inserito.

Tabella 2. Pubblico di italiano in Camerun (2012-2013)

Istituzioni	Numero enti	Studenti	Docenti
Università	4	746	14
Scuole	9	1082	42
Centri linguistici	13	645	23
Sedi esami certificazioni	4	1368	-
TOTALE	26*	2473**	79**

Fonte: Elaborazioni su dati di Siebetcheu 2013.

* Esclude le sedi di esami di certificazioni perché coincidono con alcuni centri linguistici.

** Esclude i candidati alle certificazioni linguistiche perché la maggior parte frequenta i centri linguistici.

*** Questo numero potrebbe essere leggermente più alto rispetto al numero effettivo perché alcuni docenti insegnano sia nelle scuole sia nei centri linguistici.

4.5 Il pubblico delle certificazioni di italiano in Camerun

Il Camerun è il Paese africano con il maggior numero di candidati agli esami di certificazione e l'unico del continente ad ospitare le 4 certificazioni ufficiali di italiano come lingua straniera: CELI (Università per Stranieri di Perugia), CILS (Università per Stranieri di Siena), IT (Università di Roma Tre), PLIDA (Società Dante Alighieri). Per l'anno 2012, 1 368 candidati si sono presentati agli esami di certificazione in Camerun. La CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera, con 1 146 candidati, era l'ente certificatorio con il maggior numero di candidati, come lo è d'altronde in tutta l'Africa (Siebetcheu 2011a). Oltre alle certificazioni linguistiche di italiano L2, il Camerun è anche l'unico Paese africano, insieme all'Egitto e alla Tunisia, sede dell'esame DITALS - Diploma di Competenza in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena.

Secondo le ultime disposizioni dell'Ambasciata italiana in Camerun il trend di questi dati potrebbe subire alcuni cambiamenti. In realtà:

Essendo divenuto difficilmente gestibile il numero dei candidati (costantemente in crescita) rispetto alle capacità di accoglienza e organizzazione dei colloqui finalizzati a selezionare gli studenti per il rilascio dei visti per studi universitari, a partire dall'anno accademico 2013 - 2014 questa Ambasciata farà una preselezione il cui unico fine è di limitare [ad un massimo di 350, previa preselezione e sulla base dell'età nonché con maturità conseguita recentemente] il numero dei candidati ammessi

al colloquio, in modo di poterlo effettuare in maniera approfondita e completa [www.ambyaounde.esteri.it].

Con tali atti amministrativi, si corre però il rischio, come rileva Vedovelli (2011, p. 14), di «ignorare le competenze maturate nello specifico campo della valutazione dell'italiano L2 dagli enti certificatori».

5 Motivazioni allo studio dell'italiano in Camerun

La motivazione è uno dei 'fattori interni'⁸ che incidono sul processo di apprendimento di una L2 (Villarini 2000). Lo stesso autore ricorda due grandi tipologie di motivazione: le **motivazioni culturali** che «muovono l'apprendente verso la L2 sulla base di interessi generalmente culturali» e le **motivazioni strumentali** legate invece al «desiderio da parte dell'apprendente di raggiungere specifici obiettivi o di rimuovere particolari ostacoli che egli incontra nei percorsi di apprendimento di una nuova L2» (Villarini 2000, pp. 74-75). Nel caso specifico del Camerun tende a prevalere la motivazione di tipo strumentale anziché quella culturale. La spinta per superare un esame di lingua e avere il visto di studio per l'Italia sembra indubbiamente la motivazione più forte. Notiamo inoltre che a differenza di altri paesi sviluppati, dove molti apprendenti studiano la lingua anche per motivi culturali, nel contesto camerunense la maggior parte degli apprendenti studia la lingua per costruirsi un futuro professionale migliore.

«Secondo il modello del mercato globale delle lingue, ogni idioma è presente a livello planetario come sistema di lingua-cultura-società-economia,⁹ e per questo il suo ruolo può essere misurato in base a parametri fra i quali le forme culturali che produce. [...] Da tali forme deriva il grado di **spendibilità sociale**¹⁰ **della competenza linguistico - comunicativa** che accompagna variabilmente un idioma e che viene a costituire un indicatore di motivazione al suo apprendimento da parte degli stranieri» (Bagna, Barni 2007, pp. 529-530). Sulla base di queste osservazioni, è doveroso ricordare che il Camerun è tuttora il Paese con il maggior numero di studenti stranieri nelle università italiane (oltre 5 000 visti di studio negli ultimi vent'anni) dopo Albania, Cina e Romania, nonché sempre tra i

8 I fattori interni si riferiscono alle caratteristiche relative all'età, al carattere ed alla personalità dell'individuo (Villarini 2000, p. 71). Lo stesso autore illustra inoltre i 'fattori esterni' che si riferiscono all'«ambiente entro il quale avviene il processo di apprendimento e le caratteristiche del rapporto tra apprendente e input linguistico».

9 Sul concetto di lingua-cultura-società-economia, rinviamo anche a Vedovelli 2008.

10 La 'spendibilità sociale delle lingue' è la capacità di uso e di attrazione di una lingua come bene sul quale si può investire la crescita culturale e/o professionale degli individui (De Mauro et al. 2002, p. 38).

primi per quanto riguarda i laureati. Situato a circa 6 000 km dall'Italia e nonostante ci siano soltanto 12 000 camerunensi in Italia, a differenza di rumeni, albanesi e cinesi che insieme superano il milione, il Camerun è la quarta forza demografica nella popolazione studentesca straniera in Italia.¹¹ Come si può evincere da questi dati, i camerunensi studiano l'italiano principalmente perché intendono continuare i loro percorsi accademici e professionali in Italia. La diversificazione dei profili e contesti di apprendimento della lingua italiana osservata negli ultimi anni ha tuttavia cambiato le motivazioni allo studio di questa lingua. In questo senso, gli studenti di italiano delle università, dei centri linguistici e delle scuole pubbliche hanno delle motivazioni diverse rispetto allo studio della lingua italiana.

Per quanto riguarda i centri linguistici «oltre 95% degli utenti che frequentano questi centri hanno l'intenzione di recarsi in Italia per continuare gli studi» (Siebetcheu 2013, p. 124). Altri frequentano questi centri per motivi religiosi, familiari o per intraprendere attività imprenditoriali in Italia o in Camerun.

Il fatto che l'italiano sia insegnato nelle università è la dimostrazione che oltre al semplice corso di lingua e cultura, ci sono ben altre materie da insegnare in lingua italiana. In questo contesto «l'italiano non è più soltanto una lingua da studiare, ma anche una lingua da insegnare» nel senso che «la motivazione non è più soltanto l'ottenimento del visto [dopo aver studiato la lingua] per proseguire gli studi in Italia, ma soprattutto il progetto di fare una carriera universitaria nel settore dell'italianistica e quindi garantire una certa vitalità della lingua italiana sul territorio» (Siebetcheu 2009, p. 170). Oltre agli studenti di italiano dell'*École Normale Supérieure* di Maroua, che sono destinati a diventare insegnanti di italiano nella scuola pubblica, anche gli studenti dell'Università di Dschang, specialmente quelli di master, che abbiamo intervistato, sono più propensi ad orientarsi verso l'insegnamento in loco. In realtà, se dieci anni fa recarsi in Italia era il principale sbocco per chi studiava l'italiano, oggi molti decidono di investire nella lingua in Camerun sia perché l'italiano è sempre più spendibile sul territorio, sia perché non tutti gli studenti hanno le possibilità di sostenere le spese per proseguire la loro formazione in Italia.

Per quanto riguarda la motivazione degli studenti nelle scuole pubbliche, secondo una indagine che abbiamo condotto in alcune scuole e che ha coinvolto 110 studenti, emerge che «la scelta dell'italiano è determinata da cinque fattori principali: a) novità nel sistema scolastico (53%); b) evitare le altre lingue straniere (39%); c) scelta personale (24%); d) presenza di alcuni parenti in Italia (19%); e) lingua dei propri 'idoli': calcio, musica, ecc. (4%)» (Siebetcheu 2013, p. 123). Questi dati rivelano quindi che la 'novità'

¹¹ Per un'analisi dettagliata sull'immigrazione camerunense in Italia rinviamo a Siebetcheu 2011d.

dell'italiano nel sistema scolastico camerunense e 'l'anzianità' delle altre lingue straniere, non sempre insegnate con un approccio coinvolgente e motivante, hanno spinto molti ragazzi a scegliere di studiare l'italiano. In questa fase, possiamo dire che il fatto che la lingua italiana non abbia avuto un legame storico con il Camerun la sta premiando in quanto la motivazione per questa lingua sembra molto alta rispetto ad altre lingue straniere considerando che l'italiano è insegnato solo da pochi anni nelle scuole camerunensi. Anche il numero degli iscritti per l'anno scolastico 2013/2014 lo dimostra, visto che nelle scuole in cui siamo riusciti ad avere i dati il numero complessivo degli studenti è raddoppiato rispetto a quello dell'anno scorso.

6 Materiali e approcci didattici per l'italiano in Camerun

Dopo l'egemonia del manuale *La lingua italiana per stranieri* di Katerinov e Boriosi (1973), ancora conosciuto come il 'libro rosso', oggi uno dei manuali molto usati è *In Italiano* di Chiucchiù et al. (1985), e a sua volta soprannominato il 'libro giallo'. Ma prima di essere usati all'estero questi manuali hanno avuto successo anche in Italia. Per Vedovelli (2002), il grande successo avuto da questi materiali è dovuto ad almeno due ragioni. La prima è sicuramente la loro alta qualità e la capacità che hanno ancora oggi di intercettare le istanze formative. Un'altra ragione è che essi, essendosi diffusi in una fase storica dell'italiano L2 presso immigrati (quella iniziale) dove non esistevano materiali finalizzati per questa nuova utenza, hanno potuto conquistare un'ampia area di mercato, cosa che consente loro di essere ancora adesso presenti nei corsi per immigrati o di rappresentare fonti per la costruzione dei materiali grigi. Questi manuali, già usati in Italia dagli immigrati e altri studenti stranieri, venivano quindi anche inviati dal MAE in altri Paesi, tra cui il Camerun, per promuovere l'insegnamento dell'italiano. La scelta di questi sussidi didattici da parte degli insegnanti è legata al fatto che questi ultimi si siano formati con gli stessi manuali. A nostro avviso, la scelta del materiale non deve solo dipendere dalla familiarità che il docente ha con il libro, ma soprattutto dalla certezza che il materiale risponda ai bisogni e alle esigenze degli apprendenti. Oltre ai due manuali citati prima, altri usati nei vari centri o dai singoli docenti sono: *Progetto Italiano*, *Qui Italia*, *Il dolce sì*, *Rete*, *Campus Italia*, *Grammatica italiana per stranieri*. Secondo una indagine svolta da Kuitche Tale (2011) sui criteri di scelta dei manuali usati per didattica dell'italiano in Camerun, questi manuali, creati per gli studenti stranieri in Italia, non riescono a soddisfare gli stessi docenti che in realtà li usano solo perché non hanno altra scelta. Il 90% degli insegnanti dichiara, in effetti, che i manuali non hanno nessun legame con la realtà quotidiana degli apprendenti.

All'alba di un nuovo percorso di educazione linguistica indirizzato verso la didattica dell'italiano, ci sembra opportuno proporre degli strumenti per avviare dei percorsi programmatici mirati che negano ogni forma di «imperialismo linguistico» e di «sistemi planetarizzanti» (Vedovelli 2004). L'idea sarebbe quindi di proporre dei manuali rivolti alle scuole camerunensi e in cui «l'italiano non sia percepito come la lingua di un paese lontano che forse gli apprendenti non visiteranno mai, ma soprattutto come una lingua che consente di raccontare le esperienze personali collegate alla cultura locale: un manuale che convinca insegnanti e studenti ad adottare l'italiano come una delle lingue della vita quotidiana» (Siebetcheu 2011c, p. 180). In questa ottica, nell'ambito del progetto editoriale *Akil e Marco*, Kuitche Tale e Siebetcheu (2011) hanno proposto un corso multimediale di lingua e civiltà italiana per studenti africani confrontando il più possibile la cultura italiana a quella africana e gli elementi linguistici che permetteranno agli studenti di agire in situazioni reali e di usare la lingua italiana nel contesto africano. L'idea del progetto è quindi di proporre un manuale che esca dalla logica tradizionalista per abbracciare un approccio orientato all'azione come suggerisce il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa 2002, p. 11). In realtà, in molte scuole l'insegnamento delle lingue straniere, non solo dell'italiano, segue prevalentemente un approccio grammaticale-traduttivo. Balboni (1985, p. 18) evidenzia sette indicatori legati a questo metodo:

- l'istruzione è impartita nella lingua madre degli studenti;
- scarso uso della lingua oggetto d'apprendimento;
- accentuazione della morfosintassi, dell'analisi della forma e della flessione delle parole;
- lettura precoce di difficili testi classici;
- l'esercizio tipico è la traduzione di frasi dalla lingua straniera (L2) alla lingua materna (L1) - e anche viceversa;
- il risultato è di solito l'incapacità di usare la lingua per la comunicazione;
- l'insegnante non deve necessariamente essere capace di parlare L2.

Di fronte a questo quadro di riferimento Lavinio fa un legame tra l'uso di alcuni tipi di manuali e la formazione dei docenti.

Gli insegnanti, a causa di una formazione in cui spesso erano assenti gli studi linguistici, hanno a lungo preferito restare sui binari della più rassicurante impostazione tradizionale e ogni grande editore scolastico ha finito per prevedere nel proprio catalogo un doppio canale: da una parte testi buoni e innovativi, proponibili alla minoranza di insegnanti più e meglio aggiornati o più e meglio aperti verso la sperimentazione, dall'altra manuali 'vecchi' come impostazione, al di là della loro gra-

devolezza e ricchezza a colori e immagini nella veste grafica [Lavinio 2004, p. 25].

Queste considerazioni relative all'italiano come 'lingua madre' possono essere attribuite, in un certo senso, anche all'italiano come 'lingua straniera' in Camerun. In realtà, secondo il principio di vincoli e libertà che De Mauro (2002) attribuisce alla lingua, sembra evidente che chi rinchiude la didattica entro il primo componente di questo binomio la limita, dando la possibilità anche a chi non è formato di insegnare con tutti i rischi che comporta. Una didattica fondata, invece, sulla centralità dell'apprendente, che vede l'allievo come «agente sociale» e la lingua come «forma pura [...], norma [...] e sistemi di usi» (Vedovelli 2010, p. 46) richiede più esperienza non tanto in termini di anni di insegnamento quanto in termini di modalità di insegnamento (legato alla qualità della formazione). In questo modo, l'italiano potrà «dare agli studenti ciò che molte lingue straniere finora non sono riuscite a dare: competenza e motivazione al di là dei vincoli formativi» (Siebetcheu 2011c, p. 180). Naturalmente per avere questi risultati l'insegnante deve avere a disposizione un'ampia competenza comunicativa.

7 La diffusione degli italianismi nella comunicazione pubblica e sociale camerunense

La diffusione degli italianismi in Camerun, cioè la presenza dell'italiano nei panorami linguistici (insegne dei negozi, cartelli pubblicitari ecc.), fa dell'italiano la più importante lingua nella comunicazione pubblica e sociale dopo le due lingue ufficiali.¹² Un dato, questo, che testimonia la potenza e il valore aggiunto che la lingua italiana ha rispetto alle altre lingue straniere. Tale presenza è «la testimonianza di una lingua in grado di imporsi 'lealmente' nello spazio linguistico camerunense e nella quotidianità delle popolazioni locali. Questi italianismi sono dunque delle 'biblioteche ambulanti' dove i passanti possono sfogliare le più belle pagine della civiltà italiana, forse già chiuse in Italia, ancora rappresentative in Africa» (Siebetcheu 2011c, p. 504). La posizione privilegiata dell'italiano nel panorama linguistico urbano camerunense conferma i risultati degli studi sugli italianismi in Africa (Siebetcheu 2009, 2011a) e nel mondo (Bagna, Barni 2007) che rilevano che le insegne con le scritte in lingua italiana sono prevalentemente presenti nei settori della ristorazione e della moda.

Le insegne in lingua italiana non sono soltanto appannaggio degli emigrati italiani presenti in Camerun, ma possono essere scritte anche dagli

¹² Escludiamo anche l'arabo nelle aree settentrionali del Paese.



Fig.1. Bar «Le Millano Plus», Douala.



Fig. 2. «Del Pierro Restaurant», Douala.

autoctoni che hanno parenti in Italia, da autoctoni che in passato sono stati in Italia o che continuano ad andarci regolarmente. È opportuno notare che anche gli autoctoni che non hanno nessun legame con l'Italia sanno che l'italianità richiama alla bellezza e al buon gusto. La lingua viene quindi usata come uno strumento pubblicitario per attrarre il maggior numero di clienti (autoctoni, italiani e stranieri). Nonostante le deviazioni lessicali rilevate in alcune insegne, per molti negozianti camerunensi, l'italiano è usato per il suo valore identitario: bar «Le Millano Plus» (fig. 1); «Del Pierro Restaurant» (fig. 2); negozio «Les îles aux Bambinos» (fig. 3).

Come si evince da alcuni esempi, molte insegne sono legate alla passione dei negozianti per il calcio italiano. Abbiamo rilevato insegne di questo tipo in varie città e villaggi del Paese: Bar «San Siero» (Mbanga), dove «San Siero» sta per lo stadio di San Siro di Milano; copisteria «Espace Capello center» (Bafoussam) in riferimento all'allenatore italiano Fabio Capello. Quest'ultimo esempio, oltre ad illustrare il carattere identitario dell'italiano «a partire dall'evocazione di cui sono capaci segni linguistici»



Fig. 3. Negozio di abbigliamento per bambini, Bonapriso, Douala.

(Vedovelli 2005, p. 603), evidenzia anche la dimensione dell'italiano come 'lingua di contatto'. Notiamo, infatti, la compresenza dell'italiano con altre due lingue presenti sul territorio: francese, inglese. I nomi propri di persona e i riferimenti geografici presenti nelle insegne in lingua italiana hanno un valore metonimico, in quanto si riferiscono non solo alle singole città o regioni ma a tutta l'Italia. Insegne come «Restaurant Le Campo» (Bonapriso, Douala), in riferimento alla piazza del Campo di Siena, «Siena Safari» (Batié), «Ristorante Piccola Venezia» (Bonanjo, Douala); negozio di moda «Brescia» e «Pizzeria Sorrento» (fig. 4), entrambi nella città di Douala, ne sono alcuni esempi.

Nel panorama mediatico camerunense, l'italiano viene diffuso anche grazie alla presenza della Rai International e la visione dei programmi tramite la rete Internet. L'italiano ha visto la sua notorietà aumentare grazie ai corsi di italiano trasmessi appunto dalla Rai o grazie alla diffusione, nella rete nazionale o al cinema delle telenovelle e dei film sull'emigrazione italiana in Brasile. È il caso di «Terra Nostra» il cui impatto linguistico si manifesta attraverso l'uso per strada di espressioni come «ciao», «poveretto», «ecco». (Siebetcheu 2010a). Circa un quarto di secolo dopo i mondiali Italia '90 trasmessi dalla televisione locale, forte della storica prestazione della Nazionale camerunense in tale competizione, la voce di Gianna Nannini, in duetto con Edoardo Bennato, continua ancora ad echeggiare nelle orecchie dei camerunensi che all'epoca non avevano nessun legame con l'Italia e la sua lingua (Siebetcheu 2013). È opportuno sottolineare che subito dopo i mondiali d'Italia '90, iniziarono i flussi regolari dei camerunensi verso l'Italia.



Fig. 4. «Pizzeria Le Sorento», Bonanjo, Douala.

8 Quale futuro per la lingua italiana in Camerun?

Dopo un quarto di secolo di insegnamento dell'italiano (e mezzo secolo di emigrazione italiana), il Camerun è, con un pubblico di italiano che si aggira oggi intorno alle 2 500 unità (e una settantina di docenti), il settimo Paese africano con il maggior numero di studenti di italiano, il primo Paese africano con il maggior numero di candidati agli esami di certificazione di italiano come lingua straniera e il quarto Paese con il maggior numero di studenti stranieri in Italia. L'italiano è inoltre la quarta/quinta lingua straniera studiata nel sistema scolastico camerunense nonché la prima lingua nella comunicazione pubblica e sociale escludendo le lingue ufficiali, e l'arabo nell'area settentrionale. Con questi primati, ogni anno il Camerun partecipa alle attività della *Settimana della lingua italiana nel mondo*. Ma a differenza degli altri Paesi occidentali che hanno una fortissima presenza italiana e dove gli eventi a favore della promozione della lingua italiana sono molteplici, in Camerun questa celebrazione ha un valore simbolico perché è l'unica manifestazione nazionale a favore della promozione della lingua e cultura italiana. Nonostante la forte motivazione e il fatto che il numero del pubblico di italiano sia destinato a crescere, sembra legittimo chiedersi cosa diventerà l'italiano in Camerun nei prossimi anni. Secondo l'indagine *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002), sono tre i fattori in grado di influenzare il radicamento e la crescita dell'italiano all'estero: **variabilità**, **fragilità** e **instabilità**, alle quali aggiungiamo un quarto elemento specifico al caso camerunense: **novità**, come illustrato anche in Siebetcheu 2013.

- **Novità**, perché l'italiano è oggi in Camerun una 'nuova lingua' nei confronti delle altre lingue straniere, insegnate già dall'indomani dell'indipendenza. Questo fattore è sinonimo di forza se con il passare del tempo l'italiano manterrà sempre lo 'spirito di novità', ma può diventare 'fragile' se la motivazione e la passione dei locutori locali non sono accompagnate da sostegni istituzionali concreti.
- **Fragilità**, perché legata all'offerta formativa italiana recente, alle risorse troppo limitate, alla scarsa penetrazione del sistema economico-produttivo italiano nella realtà locale, alle problematiche legate ad alcune aree povere dove l'italiano rischia di non aver un peso in termini di spendibilità sul lavoro.
- **Instabilità dell'azione istituzionale**, perché sono assenti o molto carenti le politiche linguistiche a favore della diffusione dell'italiano.
- **Variabilità incontrollata** che è legata al continuo fluire dei rapporti dialettici tra le varie lingue, alle loro capacità di entrare in sintonia con i bisogni locali di contatto linguistico. A differenza del francese e dell'inglese sulla base di cui sono nate delle varietà pidginizzate presenti in Camerun, l'italiano si propone nel sistema educativo camerunense come una lingua 'meno corrotta'. Ma fino a quando manterrà questa sua 'purezza'? Anche perché in Italia i giovani camerunensi usano già in alcuni contesti informali una varietà di camfranglais diversa da quella parlata in Camerun, una specie di 'camfranglitalien' (Siebetcheu 2011a; Machetti, Siebetcheu 2013), cioè un miscuglio di francese, inglese, italiano e delle lingue locali camerunensi.

Dotare il Camerun delle strutture adeguate, degli strumenti appropriati, dei percorsi didattici per l'aggiornamento dei docenti (in loco e in Italia) e dei materiali adatti ai bisogni degli apprendenti costituiscono le basi per un 'futuro sereno' della lingua italiana in questo Paese. Ma questa dotazione «non deve essere vista solo come un aiuto o una ricompensa ai locali che si impegnano a studiare e/o insegnare la nostra lingua, ma deve rientrare in una politica linguistica strategica mirata a migliorare la posizione dell'italiano nel mondo» (Siebetcheu 2011b, p. 509). Il Camerun, può quindi contribuire a rendere la lingua italiana più competitiva nel 'mercato globale delle lingue' anche attraverso un processo di internazionalizzazione di ampio respiro e senza pregiudizi.

Bibliografia

- Akieudji, C. (2012). «Enseignement de l'italien et image de l'Italie au Cameroun : Le cas de l'Université de Dschang». In: Tossati, A.; Vegliante, J.-C. (dir.), *L'Italie vu d'Ici: La traduction-migration*. Paris: Harmattan.
- Bagna, C. (2008). «I docenti di italiano che lavorano nel mondo». In: Fon-

- dazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2008*. Roma: Idos, pp. 439-449.
- Bagna, C.; Barni, M. (2007). «La lingua italiana nella comunicazione pubblica/sociale planetaria». *SILTA*, 36 (3), pp. 529-553.
- Balboni, P.E. (1985). *Elementi di glottodidattica: Guida all'esame di concorso*. Brescia: La Scuola.
- Bikitik, H.M. (2011). «L'insegnamento/apprendimento dell'italiano in Camerun: Le ragioni di una dimensione formativa». *Bollettino Itals*, 9 (38).
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Milano: RCS Scuola La Nuova Italia - Oxford.
- Chiuchiù, A.; Minciarelli, F.; Silvestrini, M. (1985). *In Italiano: Corso multimediale di lingua e civiltà*. Perugia: Guerra.
- De Mauro, T. (2002). *Prima lezione sul linguaggio*. Roma; Bari, Laterza.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M.; Barni, M.; Miraglia, L. (2002). *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Katerinov, K.; Boriosi, M.C. (1973). *La lingua italiana per stranieri: Corso elementare ed intermedio*. Perugia: Guerra.
- Kuitche Tale, G. (2011). «L'editoria per l'italiano L2 in Italia e nel mondo». In: Diadori, P.; Semplici, S.; Gennai C. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori Education, pp. 105-115.
- Kuitche Tale, G.; Siebetcheu, R. (2011). «Progetto editoriale: Akil e Marco: Corso multimediale di lingua e civiltà italiana per studenti africani». In: Diadori, P.; Gennai, C.; Semplici, S. (a cura di), *Manuale di progettazione editoriale per l'italiano L2*. Perugia: Guerra, pp. 403-406.
- Machetti, S.; Siebetcheu, R. (2013). «The Use of Camfranglais in the Italian Migration Context» [paper]. Tilburg: University of Tilburg. *Tilburg Papers in Culture Studies* 55.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari: Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci.
- Lewis, M.P.; Gary, F.S.; Charles, D.F. (2014). *Ethnologue: Languages of the World* [online]. 17th edition. Dallas, TX: SIL International. <http://www.ethnologue.com/>.
- Sori, E. (2001). «L'emigrazione italiana in Europa tra Ottocento e Novecento: Note e Riflessioni». *Studi Emigrazione*, 38 (142), pp. 259-295.
- Siebetcheu, R. (2004). «Ditals di I livello e II livello per gli insegnanti di italiano in Camerun». In: Diadori, P. (a cura di), *Ditals risponde 3*. Perugia: Guerra, pp. 228-235.
- Siebetcheu, R. (2009). «La diffusione dell'italiano in Africa: Prospettive di ricerca». *SILTA*, 38 (1), pp. 147-191.
- Siebetcheu, R. (2010a). «L'insegnamento dell'italiano in Africa: Una prima indagine». In: Mezzadri, M. (a cura di), *Atti del convegno DILLE «Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere»*. Perugia: Guerra, pp. 259-267.
- Siebetcheu, R. (2010b). «La lingua italiana in Africa». In: Fondazione

- Migrantes, *Rapporto Italiani nel mondo 2010*. Roma: Idos, pp. 142-153.
- Siebetcheu, R. (2011a). *La diffusion de la langue italienne dans l'espace sociolinguistique africain: Histoire, actualité et perspective glottodidactiques*. Sarrebruck: Éditions Universitaires Européennes.
- Siebetcheu, R. (2011b). «L'Africa». In: Vedovelli, M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci, pp. 477-510.
- Siebetcheu, R. (2011c). «Educazione linguistica in Africa. Verso un quadro comune africano di riferimento per le lingue?». In: AA.VV., *Glottodidattica giovane 2011: Saggi di 20 studiosi italiani*. Perugia: Guerra, pp. 183-191.
- Siebetcheu, R. (2011d). «L'immigrazione camerunense in Italia». In: Caritas Italiana, *Dossier Statistico Immigrazione 2011*. Roma: Idos, pp. 48-54.
- Siebetcheu, R. (2013). «Lingua ed emigrazione italiana in Camerun». In: Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2013*. Todi: Tau, pp. 119-128.
- Tabi Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques au Cameroun: Essai d'aménagement linguistique*. Paris: Khartala.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri: Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2004). «Oltre il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue». In: Jafrancesco, E. (a cura di), *Le tendenze innovative del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e il Portfolio = Atti del XII Convegno nazionale ILSA*. Roma: Edilingua, pp. 23-31.
- Vedovelli, M. (2005). «L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria: Il caso 'freddoccino'». *SILTA*, 34 (3), pp. 585-609.
- Vedovelli, M. (2008). «La lingua italiana nel mondo». In: Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2008*. Roma: Idos, pp. 169-181.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri: Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2011). «Marco Polo, l'internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana». In: Bonvino, E.; Rastelli, S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*. Pavia: Pavia University Press, pp. 1-18.
- Villarini, A. (2000). «Le caratteristiche dell'apprendente». In: De Marco, A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica: Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci, pp. 71-86.

Deutscher, G. (2013). *La lingua colora il mondo: Come le parole deformano la realtà*. Torino: Bollati Boringhieri

Gonzalo Jiménez Pascual

È arrivata nelle librerie italiane l'attesa traduzione dell'ultimo libro del linguista israeliano Guy Deutscher, pubblicato originariamente in inglese con il titolo *Through The Language Glass: How Words Colour Your World*. La grande accoglienza che ha riscontrato l'opera di questo docente dell'Università di Manchester è dovuta, oltre che all'inevitabile interesse che di per sé suscitano gli argomenti in essa trattati (i controversi rapporti fra lingua, cultura e pensiero), alla capacità dell'autore di esaminare, in maniera rigorosa, ma nello stesso tempo estremamente stimolante, questioni che sono, tutt'ora, alla base di accaniti dibattiti linguistici. Seguendo la linea del suo precedente libro, *The Unfolding of Language*, nel quale veniva esplorata la possibilità che le regole grammaticali non fossero innate, bensì risultato tanto dell'evoluzione culturale quanto delle esigenze comunicative umane, nell'opera di cui ci occupiamo qui si sottolinea l'importanza del fattore culturale nel modo in cui i parlanti delle diverse lingue del mondo concettualizzano e codificano linguisticamente ciò che li circonda. Lungo le 341 pagine della sua monografia, Deutscher intende dimostrare non solo come la cultura gioca un ruolo fondamentale nella conformazione dei nostri concetti, ma anche come il nostro modo di pensare e di percepire possa essere influenzato (ma non certo determinato) dalla nostra lingua madre. L'autore, quindi, prende posizione a favore di un relativismo linguistico moderato, facendo leva sul fatto che, spesso, le convenzioni culturali a cui siamo abituati fin dalla più tenera età ci traggono in inganno, facendoci credere che ciò che ci risulta conosciuto è, per forza di cose, 'naturale', e di conseguenza, da ritenersi universale; questo processo è quello che l'autore definisce più volte come «la cultura travestita da natura». Tuttavia, le affermazioni di Deutscher si spingono al di là dei limiti del linguaggio, prendendo anche in considerazione gli effetti che le abitudini linguistiche che derivano dalle convenzioni culturali possano avere sul nostro pensiero, in concreto su aspetti quali la memoria, le associazioni mentali, l'orientamento o la percezione.

Il libro, che si apre con un prologo introduttivo, è diviso in due parti. La prima (*Lo specchio del linguaggio*, pp. 31-145) è composta da 4 capitoli ed è

dedicata allo studio dell'influenza della cultura nel linguaggio. Nell'affrontare questo argomento, al lettore vengono proposti due campi di osservazione: 1) i termini impiegati per definire i colori, e 2) i termini di parentela. Secondo l'opinione dell'autore, lo studio dei termini dei colori, ripreso e approfondito nel capitolo 9, costituisce un ottimo esempio di come le convenzioni culturali abbiano un'importanza fondamentale nella spiegazione di una questione che, a priori, potrebbe sembrare appannaggio esclusivo della nostra capacità anatomica di percepire il colore. Per dimostrarcelo, ci viene proposto un viaggio a ritroso nel tempo, percorrendo le tappe del 'dibattito sul colore' a cui diede avvio, a metà dell'Ottocento, il ministro inglese W.E. Gladstone, profondo conoscitore delle opere di Omero e che, in base alle sue osservazioni sulla scarsa precisione e povertà cromatica presenti nei suoi testi, ipotizzò una cecità ai colori subita dai greci antichi. Il lavoro di Gladstone, a cui è dedicato il capitolo 1 (*I colori dell'arcobaleno*), aprì la strada all'idea che nell'anatomia umana ci fosse la risposta alla domanda su quale fosse il rapporto fra percezione ed espressione linguistica del colore. Questa linea di pensiero viene approfondita nel secondo capitolo (*A caccia di spettri*), esaminando i contributi che, in questa direzione, fornirono posteriormente studiosi quali il filologo ed erudito Ludwig Geiger (che ribadì le osservazioni di Gladstone per svariate lingue antiche) e l'oftalmologo Hugo Magnus, il quale, ne *L'evoluzione storica del senso del colore* (1877), diede una spiegazione in chiave anatomica delle scoperte di Geiger e Gladstone.

La terza tappa del viaggio in cui ci coinvolge Deutscher (*Le rozze popolazioni che abitano terre straniere*) ci porta alle isole dello Stretto di Torres (fra la Nuova Guinea e l'Australia), alla celebre spedizione che nel 1898 organizzò l'Università di Cambridge e che diede l'opportunità all'antropologo W.H. Rivers di compiere studi dettagliati sulla percezione visiva delle popolazioni aborigene. L'interessante narrazione dell'avventura di questo antropologo permette a Deutscher di inoltrarsi nella questione della segmentazione dello spettro visivo, autentica pietra di volta dell'intero dibattito sui colori. A questo proposito, viene sottolineato il fatto che tale segmentazione è condizionata, a sua volta, da un insieme di convenzioni culturali, che spiegano l'esistenza di divergenze (qualche volta anche molto vistose) fra i termini di colore attribuibili alle entità del mondo nelle diverse lingue. Questo può senz'altro dare spiegazione alle perplessità di Rivers, o di Gladstone o Geiger prima di lui, di fronte a 'bizzarre' descrizioni quali «cieli neri», «oro verde», «miele verde» o «mare colore del vino», fra tante altre a cui fanno riferimento questi autori nelle loro osservazioni. Tuttavia, nel quarto capitolo (*Coloro che hanno detto le stesse cose prima di noi*), si insiste nell'idea che, nonostante le convenzioni culturali abbiano un peso importante nel modo in cui le diverse popolazioni segmentano lo spettro visivo, ciò non vuol dire che non esistano condizionamenti imposti, a loro volta, dalla natura, benché questi non siano particolarmente facili

da stabilire; in questo senso, l'autore fa notare come ci siano certe segmentazioni dello spettro visivo (riflesse nelle diverse lingue del mondo) che possono considerarsi ricorrenti, mentre altre, teoricamente possibili, non sono state mai riscontrate. A queste conclusioni arrivarono nel 1969 Brent Berley e Paul Kay, ricercatori di Berkley e autori di *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*, opera in cui si occuparono anche (come in precedenza aveva fatto Geiger da un punto di vista filologico) della prevedibilità nell'ordine di acquisizione dei termini che designano i colori prismatici nelle diverse lingue. Per tentare di spiegare tale prevedibilità vengono suggerite ragioni tanto culturali come biologiche ed evolutive, che il lettore può ulteriormente approfondire nell'appendice finale dell'opera (pp. 269-278).

Questo quarto capitolo si chiude con le considerazioni dell'autore su un altro campo di studio in cui i fattori culturali hanno una ricaduta significativa per quanto riguarda le nostre concettualizzazioni, e cioè quello delle relazioni di parentela e i termini linguistici adoperati per definirle. La comparazione con lingue come quella parlata dagli yanomami del Brasile serve all'autore a ribadire che sono le lingue più lontane dalle nostre (le europee più diffuse e conosciute) quelle che maggiormente ci possono dimostrare fino a che punto ciò che riteniamo 'naturale' (vale a dire, ciò che ci appare come consueto e conforme al 'buon senso') è, in realtà, soggetto a delle convenzioni culturali e, di conseguenza, non è suscettibile di considerarsi universale.

Platone e il porcaro macedone è il nome del quinto capitolo, dedicato allo studio del rapporto fra cultura e grammatica, e con il quale si conclude la prima parte della monografia. Sebbene Deutscher non si soffermi specificamente sui temi più salienti dello scontro ideologico fra innatismo e relativismo in merito a questo argomento (fra l'altro perché, come si è detto, è stato trattato nel suo precedente libro), egli dedica queste pagine a mettere in discussione il principio che sostiene l'uguaglianza della complessità delle lingue del mondo, in particolare per quanto riguarda le loro grammatiche. In primo luogo, viene evidenziata la mancanza di dati e studi che sostengano tale principio, nonché quanto sia problematico paragonare tale complessità in termini assoluti. Le riflessioni dell'autore si concentrano, quindi, su tre aree concrete e specifiche: la morfologia, la fonetica e la subordinazione. In merito alla prima si sostiene l'esistenza di una correlazione, di carattere inverso, fra la complessità delle società e quella della morfologia delle loro lingue, dovuta, fondamentalmente, a diversi fattori d'interazione comunicativa fra i loro membri. Per quanto riguarda invece la fonetica, si osserva come, in linea di massima, la correlazione sia direttamente proporzionale e si stabilisca fra il numero di parlanti di una determinata società e la quantità di fonemi presenti nella loro lingua, anche se, al momento, non esiste una teoria in grado di giustificare adeguatamente i dati disponibili. Per ultimo, Deutscher suggerisce un legame

stretto fra subordinazione e società complesse, riflettendo sulla mancanza di frasi complete esplicite in diverse lingue, tanto attuali (alcune del Sud America) come antiche (l'ittita e l'accadico).

Già nella seconda parte dell'opera (*La lente del linguaggio*, pp. 147-260), l'autore si inoltra nell'esplorazione dei possibili effetti che la lingua madre può esercitare sul pensiero, prendendo in considerazione tre ambiti diversi di studio: 1) i sistemi di coordinate spaziali, 2) il genere grammaticale e 3) la percezione del colore.

Dei quattro capitoli che compongono questa seconda parte, il primo (sesto nell'ordine dell'indice) introduce brevemente la teoria del relativismo linguistico di Sapir e Whorf, a cui Deutscher non risparmia delle mordaci critiche, in particolare in merito alla tesi che sostiene che i parlanti sarebbero limitati, per via della propria lingua, nell'abilità di capire e di esprimere determinati concetti. In questo senso, il tentativo dell'autore è quello di dimostrare come, considerata in altri termini, l'ipotesi che la propria lingua possa in qualche modo influenzare il nostro pensiero è fattibile ed empiricamente dimostrabile. Prima però di passare all'analisi dei tre ambiti di studio con cui ci viene illustrata quest'idea, si presenta il sistema di evidenzialità della lingua matse del Perù, un esempio di quanto sia complicato, ai nostri occhi, il modo in cui i parlanti di questa lingua sono tenuti a codificare costantemente questo tipo di informazioni. L'esempio serve all'autore non solo per sottolineare l'insostenibilità del whorfismo, ma anche per interrogarsi sul modo in cui le nostre abitudini linguistiche possano riflettersi sul nostro pensiero, diventando abitudini mentali.

Dove il sole non sorge a Oriente (cap. 7) esamina il sistema di coordinate geografiche presente nel guugu yimithir, lingua aborigena dell'Australia il cui studio è stato intrapreso in tempi molto recenti dall'antropologo John Haviland. La particolarità di questa lingua (ma, in misura diversa, anche di tante altre presenti in Messico, Bali, Nepal, Namibia, Madagascar o Polinesia) è quella di adoperare un sistema 'geocentrico' (e quindi basato sui punti cardinali) per parlare delle relazioni spaziali. La tesi dell'autore è che questa abitudine linguistica dei parlanti del guugu yimithir abbia una ricaduta sulla loro memoria geografica e sulla loro capacità di orientamento, dal momento che sono costretti a memorizzare certe informazioni spaziali (che vengono riprodotte nei loro ricordi quando li raccontano) e non possono fare a meno di tenere conto della posizione dei punti cardinali.

Contrariamente a quanto sostengono alcuni linguisti quali Steve Pinker, che difende il ruolo giocato dall'ambiente nello sviluppo del sistema spaziale (riflettendosi posteriormente sul linguaggio), Deutscher argomenta a favore dell'influenza del linguaggio sul modo in cui pensiamo allo spazio.

Il capitolo si chiude con una riflessione sulla morte delle lingue e la necessità e urgenza di studiare quelle inesplorate e remote, unica via per scoprire dei modi diversi, a noi inconsueti, di concepire il mondo che ci circonda.

In *Sesso e sintassi* (cap. 8), si analizza l'argomento del genere grammaticale. In esso ci si interroga sul modo in cui i parlanti delle lingue che ne fanno uso possano venirne influenzati a livello di pensiero. Ripercorrendo diversi esperimenti realizzati lungo il XX secolo, l'autore arriva alla conclusione che il genere grammaticale può avere un ruolo decisivo nelle associazioni mentali, potendo influenzare la nostra memoria. Tuttavia, la dimostrazione del potere delle abitudini linguistiche sulla mente non si ferma qui, ma prosegue nel successivo e ultimo capitolo (*Blu di Russia*), riprendendo l'analisi dei termini di colore. Forse è qui che il lettore rimane più fermamente convinto di tale potere, una volta che Deutscher ha passato in rassegna alcuni dei numerosi esperimenti condotti per tentare di mettere in relazione lingua e percezione del colore. La conclusione a cui si arriva, e che i dati neurofisiologici ricavati in alcuni di questi esperimenti sembrano confermare, è che i parlanti di lingue diverse potrebbero percepire i colori in maniera leggermente diversa. Le etichette linguistiche per i colori della nostra lingua sarebbero un fattore addizionale a cui ricorrebbe il nostro cervello ogni qual volta deve decidere sulla somiglianza fra due di loro.

Nell'epilogo, Deutscher ribadisce il fatto che, alla luce delle timide evidenze scientifiche attuali, la questione di come il linguaggio possa influenzare il pensiero non ha fatto che muovere i primi passi. Se al momento siamo ancora lontani dal trovare una risposta pienamente soddisfacente, le ricerche in corso, come quella che indaga sul legame fra l'obbligatorietà delle marche di plurale in determinate lingue e l'incidenza che ciò potrebbe avere sulla memoria e gli schemi d'attenzione dei loro parlanti, potrebbero però contribuire ad avvicinarci un po' di più ad essa.

Come conclusione di questo affascinante viaggio, l'appendice (pp. 269-278) offre una breve spiegazione di carattere più tecnico sul modo in cui il nostro cervello elabora la sensazione di colore, operazione nella quale sembrerebbe prendere parte, oltre ai ricordi, lo stesso linguaggio.

Da una prospettiva glottodidattica, può essere interessante segnalare l'idoneità, per lo studio di alcuni dei temi qui esposti, di una cornice teorica come quella che offre la linguistica cognitiva, in particolare per quanto riguarda la resa delle differenze di concettualizzazione tra le diverse lingue. Da questo punto di vista, l'ipotesi del *thinking-for-speaking* di Dan I. Slobin è un ottimo esempio che ha delle ricadute pratiche nell'ambito dell'apprendimento di seconde lingue.

Menegale, M. (ed.) (2013). *Autonomy in Language Learning: Getting Learners Actively Involved* [ePub]. Canterbury, UK: IATEFL

Ada Bier

Quoting a sentence by Carmel Mary Coonan in the foreword of this volume, we agree that this «is a timely contribution to an area [i.e. learner autonomy] that needs considerable attention». This is particularly true if we think about ‘lifelong learning’ and ‘learning to learn’, concepts that have acquired the characteristics of urgency and necessity in today’s society. Menegale presents a series of noteworthy essays by several notable experts in the field of learner autonomy, as well as researchers and practitioners from several countries. The aim of these contributions is to offer teachers suggestions, strategies, and tools to sustain the effort of «actively involving learners» and helping them become more autonomous in their learning process. The present volume proposes a number of meaningful experiences with learners of different ages, from adolescents to young adults, and reports projects carried out by both researchers and teachers through action-research.

Menegale’s book is subdivided into four sections, each of which represents one sub-topic connected with the main subject of learner autonomy. The four sub-topics are: research, curriculum, strategies and knowledge transfer. In the first section, *Researching Language Learner Autonomy*, we find five empirical studies which share the general intention of offering the results of some experimental learner autonomy oriented approaches. Legenhausen (Ch. 1) reflects on data resulting from a large-scale study in which an autonomous classroom and a traditional one have been compared. The autonomous classroom showed far better results in terms of vocabulary, grammar, proficiency and quality interactions. Autonomous learners, being in charge of their own learning, **plan** what to do, **work** according to their plans, **document** their own actions and those of their teacher, and finally **evaluate** the outcomes. Clarke (ch. 2) reports the findings of her action-research project, aiming at the transition from teacher-centred to learner-centred lessons. She explains how autonomous learning has been implemented and developed and, above all, what the learners’ perceptions of this new approach were. Her adolescent learners perceived it very positively but failed in adopting learning strategies and developing aware-

ness of metacognition. The author suggests that in order to overcome these difficulties, more discussion among learners should be encouraged. Minakova (ch. 3) reports on her action-research carried out with young adult students. Learner autonomy was fostered through an experiential way of learning (a project-based assignment, in this case) which promoted considerable results both in terms of improvement of language skills and increased positive attitudes towards learning English. In particular, motivation (seen as individual effort) was the most affected area in the learning process. Geiller (ch. 4) reflects on the importance of reading in autonomous language learning. In his project, reading was promoted as a repository of grammaticalized lexis and thus as a learning tool that impacts on writing. Learners benefited from reading in that they were able to memorize native-like utterances to be later adapted and used in their written essays. Finally, Kojima (ch. 5) reports the results of the implementation of a portfolio program under Collaborative and Reflective Supervision which enhanced both learner and teacher autonomy, in a reciprocal development through positive interdependence. Learners benefited from reflection on learning, peer-assessment and cooperative learning; the teacher profited from reflective teaching and thus professional awareness.

In the second section of the book, *Language Learner Autonomy in the Curriculum*, we find four contributions aimed at connecting theories and models of learner autonomy to everyday classroom practice. Dam (ch. 6) offers some examples of her own efforts to develop language learning autonomy in her classes since the late Seventies. Inspired by Vygotsky's sociocultural theory and Roger's view of the learning environment, the author proposes a simplified model of autonomy development in which the teacher and the learner are mutually interdependent as they share a common responsibility for the learning process. Chamot (ch. 7) reflects on the role of learning strategies and differentiated instruction in helping even less effective learners to become more autonomous. The author maintains that strategy instruction and differentiation (i.e. helping learners identify those strategies that particularly suit their learning style) should be integrated in everyday classroom practice in that, being the tools of learner-centred instruction, they promote development in metacognition, higher learner awareness and self regulation. Mariani (ch. 8) discusses the role of intercultural communication strategies in terms of both compensation and enhancement purposes. The author holds that learners should be explicitly trained in these strategies in that, helping learners monitor, understand and adapt to unfamiliar cross-cultural situations, communication strategies increase learner awareness and self-confidence, thus promoting autonomy. Finally, Ali (ch. 9) proposes a 'dialogic curriculum' which presupposes a dialogue not only with students but also with colleague-teachers. The author claims that an autonomous classroom climate, built through the constant negotiation between curricular factors (learner, teacher, subject

matter and milieu), is a more favourable alternative to the teacher-centred approach because it highlights that learners are unique individuals.

In the third section of the volume, *Tools for Self-reflection in Language Learner Autonomy*, we find contributions which consider the role of metacognitive strategies and pedagogical instruments in promoting effective learning. Little (ch. 10) adopts a Vygotskian perspective in order to ponder the role of reflection as a means to developing language proficiency. The author suggests that in the autonomous classroom Vygotsky's mediation should be made both explicit through tools such as posters, logbooks, intentional learning activities (word games, for example) and implicit through the dialogic, problem-solving talk supported by the explicit tools. This type of talk, leading to the internalization of the target language, promotes inner speech, a metacognitive tool promoting proficiency. Del Vecchio (ch. 11) argues that instructional and collective scaffolding in an ESP task-based setting allows learners to move from an interpsychological level to an intrapsychological level, thus allowing greater cognitive and metacognitive awareness and enhancing autonomy. Canga Alonso (ch. 12) concentrates on the role of portfolios as assessing tools through which learners implement self-formative assessment. Promoting learner involvement, communicative competence and reflection, portfolios are seen as effective instruments to develop metacognition. Bozzo (ch. 13) adopts an experiential and constructivist approach and proposes the experience of 'blended learning', which makes use of several online materials and tools (learning-style interview, pre-task guidelines, self-editing checklist, peer review guidelines, logbook, self-assessment grid, to name a few). The main role of all these tools is to foster learner autonomy by stimulating cognitive and metacognitive competences. Here, reflection is perceived as the 'bridge' between practical experience and theoretical conceptualization. Finally, Tiefenthal (ch. 14) reflects on the role of feedback as a means of support for learning. In an autonomous setting, the teacher is not the only source of giving grades in that s/he is seen as a partner, a learning advisor. Feedback derives from different sources (it may be given by the teacher but also by peers, friends, family, significant others...) and supports autonomous language learning in that it helps critical self-evaluation.

The fourth and last section of the book, *Connecting In and Out-of-class Language Learner Autonomy*, deals with knowledge transfer. McCarthy (ch. 15) recommends the adoption of advising tools, i.e. reflective and self-directed learning strategies, in the traditional classroom but also in out-of-class learning in order for learners to develop higher awareness of their strengths and weaknesses and to promote improvement. Menegale (ch. 16) is concerned with the learners' capacity of knowledge transfer between classroom learning and out-of-class learning. Reporting results of an inquiry conducted among high school students and teachers all over Italy, the author stresses the urgency to promote language learning awareness

in order to help learners become more conscious of what using a foreign/second language implies and of the opportunities for integrating formal and informal learning to achieve higher language proficiency and learner autonomy. In the last chapter of the volume, Cacchione (ch. 17) reflects on the results of a European-funded project, for which a mobile app was created in order to support students' autonomy in their language learning. The author states that it is important for learners to be guided in the process of becoming autonomous because being 'digital natives' does not imply having the capacities to fully exploit the possibilities that ICTs allow. Thus teachers should adopt a guidance role to help his/her learners' transition from a teacher-led to a student-led approach.

Bosisio C. (2012). *Interlingua e profilo d'apprendente: Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*. Milano: EDUCatt

Anna Bertelli

La pubblicazione di Bosisio testimonia l'esperienza della ricercatrice-docente, in un ambito, integrato e interdisciplinare, tra i campi della linguistica acquisizionale e quello della glottodidattica. Nell'introduzione a un testo di particolare scorrevolezza e chiarezza espositiva, considerata anche la vastità e complessità dei contenuti, l'autrice chiarisce il suo obiettivo di delineare un percorso storico-teorico che permetta, attraverso un'attenzione puntuale al profilo individuale, strategico-cognitivo e linguistico dell'apprendente, di definire le caratteristiche dell'interlingua (IL), con lo scopo di individuarne i «tratti salienti, utili non solo a fini descrittivi ed esplicativi, in prospettiva acquisizionale, ma soprattutto a fini didattici» (p. 7).

L'autrice inizia, morbidamente, il suo percorso con una serie di tre capitoli che hanno la funzione di introdurre e situare cronologicamente i concetti portanti e le macrotematiche di base dell'attuale discorso sui processi di acquisizione linguistica; a cominciare dall'analisi dell'atto didattico, visto nella sua 'interdisciplinarietà intrinseca', per arrivare, attraverso un excursus tra i nomi fondanti della glottodidattica e della linguistica acquisizionale, all'attenzione puntuale per l'IL, i suoi modelli, gli studi 'classici' e i progetti europei più recenti, alla base delle ricerche attuali.

Facendo propria la definizione di Balboni di «spazio dell'azione didattica», Bosisio sottolinea l'importanza dell'ambiente di interazione e delle modalità-processi-strategie di insegnamento per affrontare il discorso acquisizionale («poliedrico e multiforme», p. 13) e il suo stretto legame con un efficace intervento glottodidattico. La transdisciplinarietà della scienza glottodidattica ha reso possibile, secondo le parole dell'autrice, lo sviluppo e l'approfondimento delle teorie sull'acquisizione della lingua seconda e straniera (accomunate nel testo come L2). Prendendo spunto dal contributo determinante di Selinker, era il 1972, Bosisio puntualizza l'apporto al concetto di IL di alcuni autori, pionieri degli studi glottodidattici e di linguistica acquisizionale, tra i quali Fries, Lado e Weinreich. Alle, ormai classiche, analisi contrastiva (AC) e all'analisi degli errori (AE), nella fatti-

specie, viene dedicato ampio spazio, in una cornice di evidenziazione di caratteristiche e differenze che hanno contribuito allo sviluppo delle ricerche più recenti. Una carrellata, particolarmente ben strutturata, che analizza trasversalmente nuclei concettuali della glottodidattica (come quello di interferenza e transfer, di errore come prodotto e come processo linguistico, di approccio struttural-comportamentista e pragmatico-cognitivista, di produzione corretta e produzione deviante) permette di passare dal modello contrastivo propugnato da Lado alla cosiddetta 'ipotesi dell'identità' delle nordamericane Burt e Dulay, integrata dalla successiva 'ipotesi dell'ignoranza' di Krashen. Bosisio chiude l'introduzione storica al suo campo di analisi, sintetizzando l'ampio contributo di Corder a una glottodidattica consapevole dell'identità di performance linguistica soggettiva, transitoria, complessa e 'complessificante' del discente. L'individuazione dell'input come fondamentale variabile dell'apprendimento e la successiva estrapolazione del concetto di *intake* permettono di individuare nella dimensione interattiva e nella comunicazione esolingue, e quindi nei processi discorsivi e comunicativi, la modalità particolarmente efficace di sviluppo linguistico, nonché nel contesto formale, guidato, uno spazio privilegiato di attivazione di strategie di apprendimento.

Nel corposo quarto capitolo l'autrice approfondisce alcune teorie e modelli dell'IL degli anni settanta, presentando lo studio capostipite di Selinker, del quale risalta il discorso a matrice psicolinguistica e sintetizza i concetti di 'struttura psicologica latente' e di 'fossilizzazione'.

Con riferimento al *built-in syllabus* di Corder, Bosisio approfondisce le caratteristiche di 'transitorietà' e 'idiosincrasia' della lingua dell'apprendente che individua come il 'gestore' dello sviluppo del proprio sistema linguistico (sia in L1 che in L2) e risalta la revisione cognitivista del concetto di errore che assume una dimensione 'accettabile e naturale' dentro il percorso di apprendimento, nonché la messa a fuoco della relazione tra lo studio dei processi di apprendimento e disegno di programmi e materiali didattici 'individualizzati'.

Il contributo di Nemser viene riassunto nel suo studio dei sistemi approssimativi, nella messa a fuoco dell'IL come sistema generato non solo dal contatto tra la *source language* e la *target language*, ma 'in its own terms', cercando di dare rilievo al contesto di apprendimento, dove L1 e L2 vengono considerate come sistema individuale, a livello quindi di *parole* e non di *langue*.

Dal suo canto, Schumann introduce il modello denominato di 'acculturazione' del processo di apprendimento, secondo il quale quest'ultimo non cesserebbe nel momento in cui il livello di IL viene considerato sufficiente, da parte dell'apprendente, per soddisfare le esigenze comunicative ma sottostarebbe a fattori sociali e affettivi di tipo integrativo. Non sarebbe tanto la funzione referenziale, legata alle esigenze pragmatico-comunicative del discente, il motore dello sviluppo dell'IL, quanto, secondo Schumann,

le funzioni espressiva e socio-integrativa, per cui l'acquisizione e l'IL si stabilizzerebbero se il processo di acculturazione-integrazione si ferma.

L'eredità degli studi 'classici' sull'IL, in particolare gli apporti di Selinker e Corder, è evidente anche nelle riflessioni che caratterizzano la linguistica acquisizionale nelle tre decadi successive. È di questo che si occupa il quinto capitolo del testo, suddiviso in tre parti, ognuna delle quali a carico di una decade specifica, della quale vengono tracciate le coordinate principali attraverso una sintesi dei contributi agli studi acquisizionali in tre momenti chiave per la disciplina: la pubblicazione degli atti del convegno di Edimburgo, nel 1984, le riflessioni di Selinker su «the current state of interlanguage» del 1995, la pubblicazione del testo *Linguistica Acquisizionale* di Chini nel 2005, recente sintesi nostrana dello stato dell'arte del settore.

La ricerca in campo acquisizionale, come viene confermato nella pubblicazione di Chini, si concentra in tempi recenti su un modello funzionalista di progressione in tre fasi implicazionali (pre-basica, basica, post-basica) che descrive lo sviluppo delle IL come sistemi fondati inizialmente su principi pragmatici ma che evolvono, poi, integrando principi semantici e successivamente sintattici, calcando il processo di acquisizione della L1. Bosisio chiude il nutrito capitolo schematizzando le direzioni di ricerca del settore e focalizzando l'importanza della figura dell'apprendente e dei suoi bisogni comunicativi. Quest'ultimo è l'oggetto del capitolo successivo, e conclusivo, nel quale l'autrice tira le fila delle sue argomentazioni. La sempre crescente sensibilizzazione dell'importanza dell'individualità e dei bisogni e motivazioni dell'apprendente in campo glottodidattico vede nell'«approccio integrato» la sintesi delle riflessioni teoriche e delle ricerche sperimentali degli ultimi anni. Con riferimento ad alcuni modelli di definizione del profilo degli apprendenti, Bosisio elabora un modello di analisi interdisciplinare e funzionale al concetto di interlingua e propone, a titolo esemplificativo, alcune schede di raccolta di informazioni sul profilo individuale, strategico e linguistico degli apprendenti. La riflessione finale, che sigilla l'incontro fra riflessioni in campo acquisizionale e dimensione glottodidattica, riguarda il ruolo di un docente consapevole della sua funzione di ponte tra discipline teorico-pratiche a loro volta interdisciplinari, al quale l'autrice attribuisce qualità di «consigliere, [...] motivatore, modello, mediatore, esercitatore, [...] osservatore e rilevatore del significato dei segni». Così facendo, la ricerca sperimentale, la dimensione pratica del 'fare in classe', si conferma momento di verifica, imprescindibile, della bontà di modelli teorici e approcci interdisciplinari.

Abdelilah-Bauer, B. (2013). *Guida per genitori di bambini bilingui*. Milano: Raffaello Cortina

Luisa Canuto

Da tempo ormai e da più parti viene riconosciuto il ruolo che il bilinguismo e il plurilinguismo possono avere nel rispondere ai bisogni di comunicazione del mondo contemporaneo, caratterizzato com'è da grande mobilità sociale e da notevoli differenze culturali e linguistiche. La realtà di nuclei familiari misti, con in seno diverse lingue o di famiglie che emigrano anche in più paesi e sono esposti a lingue diverse nell'arco di qualche anno non è certo una novità di oggi; relativamente recente è tuttavia la consapevolezza dei numerosi vantaggi per l'individuo e per la comunità, inerenti al trasmettere e mantenere la lingua o lingue materne o ad imparare quella del paese d'adozione.

Il Quadro per la Conoscenza delle Lingue (QCER) del Consiglio d'Europa articolò le ragioni a favore del bilinguismo ancora nel 2001 e molti altri studi, rapporti e articoli scientifici più o meno successivi hanno continuato e continuano a presentare dati sui benèfici effetti del bilinguismo. Certo sono note le difficoltà nel divenire bilingue come noti sono i possibili 'sbilanciamenti' o le 'imperfette' competenze linguistiche del bilingue. Se poi a ciò aggiungiamo alcune leggende urbane sulla facilità e indissolubilità dell'apprendimento delle lingue per i bambini - chi non ha sentito che «i bambini sono spugne, che assorbono le lingue senza sforzo» o «i bambini memorizzano per la vita»? - e le molte domande da parte di genitori o insegnanti di bambini bilingui, possiamo intuire l'importanza di informazioni concrete e basate su dati scientificamente validi. La *Guida per genitori di bambini bilingui* di Barbara Abdelilah-Bauer cerca proprio di sfatare luoghi comuni e rispondere a molte delle domande sui perché e come del bilinguismo. Usando un linguaggio accessibile, l'autrice spiega concetti quali 'bilinguismo precoce consecutivo', 'asimmetrico' e 'tardivo', riassume in pochi punti alcune delle ricerche in psicolinguistica e in psicologia più recenti, ma soprattutto offre una visione olistica sull'implicazione che bilinguismo o plurilinguismo hanno per il bambino. Nei quattro capitoli in cui è suddiviso il volume, la teoria viene intervallata ad esempi di storie comuni, qui sempre proposti in forma di discorso diretto, consentendo così al lettore di riuscire a mettersi facilmente nei panni di quei tanti genitori di lingue e paesi diversi che hanno cercato e cercano di aiutare i figli a sviluppare o mantenere fluidità e competenza in più lingue.

Dopo l'introduzione, in cui l'autrice risponde ad alcune domande fondamentali per definire il bilinguismo, difenderne le ragioni e dissolvere preoccupazioni di genitori ed insegnanti sui miscugli linguistici che i piccoli bilingui spesso esprimono, il capitolo uno aiuta i lettori a muovere i primi passi nel 'cammino verso il bilinguismo', invitandoli ad interrogarsi su cosa li motivi e cosa li dovrebbe in realtà motivare al bilinguismo. Con semplici dati ed esempi alla mano, il capitolo presenta piccole pillole di saggezza per consentire il progresso ed il successo del bilinguismo a lungo termine. Ecco allora il riferimento all'importanza di favorire la curiosità intellettuale ed il desiderio di integrazione sociale e non un obiettivo puramente utilitaristico o l'invito a genitori di considerare attentamente l'interesse e le motivazioni del bambino, come pure il riflettere e poi articolare le proprie biografie linguistiche: il risultato di queste riflessioni dovrebbe poi permettere di definire la 'politica linguistica' della famiglia e quindi pianificare la scelta di quali lingue trasmettere al figlio. Certo gli stessi bambini potranno contribuire alla pianificazione del programma linguistico della loro famiglia. Sarà per esempio la reazione del piccolo ad una molteplicità di lingue parlate nel suo immediato ambiente multilingue a far evolvere la pratica dei genitori ed aiutarli a decidere quale lingua o lingue privilegiare. Questo ed altri esempi arricchiscono il capitolo due, dedicato com'è ad elencare gli ingredienti per un'educazione bilingue riuscita, il ruolo delle variabili ambientali e le situazioni particolari. Ad esempio, il principio 'un genitore, una lingua', o OPOL (*One Parent, One Language*) di cui già il linguista tedesco Berndt Kielhofer parlò quarant'anni fa, viene sì citato fra le strategie a sostegno del bilinguismo, ma non senza un invito al buon senso e alla flessibilità nell'usarlo. Il principio OPOL, infatti, se raccomandato particolarmente durante la fase di acquisizione del linguaggio o quando il bambino è circondato quasi esclusivamente dai genitori, deve poi esser 'supportato' da alleati all'esterno della cerchia ristrettissima (i nonni o una baby-sitter) nel momento in cui il bambino comincia ad avere più contatti con il mondo esterno. Naturalezza e buon senso vengono frequentemente menzionati come ingredienti fondamentali per permettere al bambino di sviluppare un bilinguismo armonioso e sul lungo periodo. Il genitore dovrà accettare ad esempio che la lingua dell'ambiente circostante diventi la lingua dominante e accettare che la propria lingua sia la seconda o quella della comunicazione quasi esclusivamente orale; se il genitore si ostina invece a concepire la comunicazione fra genitori e figli come insegnamento - che comprenda cioè anche compiti per sviluppare le abilità della scrittura e della lettura - dovrà considerare il rischio potenziale di far odiare la lingua materna al bambino.

Molto interessanti sono le ricerche presentate brevemente e le sagge osservazioni che l'autrice offre ad insegnanti e genitori per bambini bilingui con problemi di linguaggio, come balbuzie o dislessia o con ritardi mentali. Se ad esempio i disturbi specifici del linguaggio non sono in nessun caso

una controindicazione all'educazione bilingue condotto anche dai soli genitori, conferma Barbara Abdelilah-Bauer smitizzando così alcuni articoli scientifici usciti nel 2009, un bambino fortemente dislessico avrà bisogno invece di insegnanti qualificati, che dovranno insegnargli a riconoscere le parole con la forma scritta e metter poi in relazione la scrittura alla lettura e ai suoni e concetti a cui sono legati.

I canali di comunicazione delle seconde lingue e principalmente il ruolo delle scuole sono il fulcro del terzo capitolo. I vantaggi di strutture scolastiche di qualità, dove la seconda lingua è strumento di insegnamento e non materia di apprendimento e dove il bambino lavora su tutte le diverse abilità linguistiche, vengono corroborati ancora da esempi di storie comuni. Nel quarto capitolo l'autrice riprende alcuni dei punti chiave alle 'condizioni del successo', quali la durata dell'esposizione e la dimensione affettiva, ma anche i metodi e le attività adeguate all'acquisizione o apprendimento della seconda lingua a seconda dell'età del bambino.

Anche se il libro soffre di un eccesso di aneddoti che diventano a momenti ripetitivi e di una non chiarissima sequenza dei punti presentati, ha pur complessivamente il valore di proporre una serie di regole d'oro e strategie per insegnanti e genitori di bambini bilingui. Valga per tutte il messaggio con cui l'autrice sigla le conclusioni che il bilinguismo è una sfida quotidiana, ma anche un tesoro che va nutrito e sostenuto con amore e con metodi e strategie adatti alle diverse realtà familiari.

Learning Links and Teaching Resources

Ketti Borille

Questa sezione di EL.LE ha come obiettivo quello di fornire l'analisi contestuale di una selezione di siti web che possano costituire un supporto e una fonte di risorse sia per l'apprendimento linguistico che per l'insegnamento. Si è pensato di presentare inizialmente i siti delle lingue occidentali maggiormente diffuse, per esplorare successivamente anche altre lingue. Per rendere più facile e fluida la fruizione da parte dei lettori, i *learning links* sono stati raggruppati per categorie predefinite: **Risorse linguistiche**, ovvero siti con corsi di LS strutturati, grammatiche, dizionari, esercizi linguistici, siti destinati al potenziamento della lingua per fini specifici; **Risorse accademiche e istituzionali**: siti governativi, riviste scientifiche, siti di storia, letteratura, cultura e civiltà, biblioteche digitali; **Risorse mediatiche**: siti di canali TV, radio e giornali; **Community**: comunità, forum di discussione, liste, associazioni; **Testing**: siti per la valutazione e l'autovalutazione; **CLIL**: attività e proposte per questo tipo di approccio didattico immersivo. Ogni sito viene analizzato in schede descrittive in cui viene indicata la categoria di appartenenza, il target e la lingua di riferimento; una descrizione generale sui contenuti, sulla struttura del sito e il layout; le risorse e tecniche didattiche utilizzate; la navigazione gratuita / a pagamento e online / offline; la disponibilità di utilizzo su dispositivi alternativi al PC; adesione ai criteri di accessibilità (accesso con ogni tipo di mezzo e disabilità) e livello di usabilità (capacità del sito di risultare attraente ed essere compreso, appreso ed utilizzato); collegamento alle omonime pagine nei social network. Si è pensato di aggiungere una sezione definita "il meglio", indicando le parti ritenute più interessanti, utili e curiose.

In questo numero verranno presentati siti web relativi alla lingua/cultura inglese: si tratta di siti delle maggiori case editrici o università britanniche (Oxford, Cambridge) che mettono a disposizione una notevole varietà di espansioni online da poter usare per lo studio in autoapprendimento o in classe; da segnalare l'alta qualità e affidabilità dei contenuti, la cura grafica e l'accessibilità.

Questa sezione di analisi di siti web sarà presente in tutti i volumi di EL.LE e mira a proporre, di volta in volta, una varietà di lingue e categorie. La sezione raccoglierà anche eventuali segnalazioni da parte di chi volesse indicare ulteriori risorse online da condividere e pubblicare; i contributi possono essere inviati a elle@unive.it.

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Indirizzo web <https://elt.oup.com>

Gratuito

Online

Accessibilità Sì



<https://twitter.com/OUPELTGlobal>



<https://www.facebook.com/oupeltglobal>



<https://plus.google.com/+OUPELTGlobal>



<http://www.youtube.com/user/OUPELTGlobal>



<http://oupeltglobalblog.com/>

Categoria Risorse linguistiche: esercizi linguistici.

Destinatari Insegnanti e discenti/apprendenti/studenti italiani della lingua inglese come LS/L2.

Principali risorse Esercizi di grammatica, *reading, listening and comprehension, English for specific purposes; placement and practice tests*; schede PDF scaricabili e utilizzabili in classe, mp3 scaricabili, versioni digitali dei manuali; collegamento diretto al dizionario online; e-book disponibili per dispositivi mobili.

Descrizione della pagina Versione italiana del più generale sito web della Oxford University Press, oltre a fornire il catalogo delle pubblicazioni raccoglie una grande varietà di risorse linguistiche open access. Oltre alle numerose espansioni online, il sito celebra ricorrenze ed eventi con iniziative didattiche indirizzate agli insegnanti di inglese e ai loro studenti; indica collegamenti a ulteriori siti didattici, ai profili social della OUP, al blog, alle riviste scientifiche della stessa Università di Oxford e agli e-books scaricabili; interessante la sezione dedicata alla dislessia, promossa da un intervento video del prof. Michele Dalloso, Università Ca' Foscari Venezia. La registrazione al sito fornisce materiale extra di supporto allo studio della lingua inglese.

Sezioni della pagina L'home page presenta in primo piano l'*upcoming event* del momento con pubblicazioni annesse alla relativa tematica; si dirama poi in tre macrosezioni: un Oxford Teacher's Club, accessibile attraverso la registrazione al sito, in cui si può attingere a numerosissime risorse didattiche; il catalogo online; il Learning Resource Bank che, a seconda del tipo di destinatario, si suddivide in Teacher's Sites e Student's Sites. Nel caso in cui si acceda alla parte riservata agli insegnanti, è possibile attingere a una varietà molto ampia di materiale didattico: *listening scripts* e chiavi dei manuali, un interessante sistema di *cloze maker* per creare esercizi ad hoc per i propri studenti, testi in versioni riadattate per studenti con dislessia, file con esercizi in pdf da scaricare e stampare, un *crossword maker* per proporre attività ludiche, *mini phrasebooks*, *word-lists*, il sillabo e la programmazione didattica per ogni livello. La parte riservata agli studenti risulta altrettanto ricca di esercizi linguistici che attività ludiche: la maggior parte dei titoli in catalogo sono, infatti, corredati da espansioni online, sono suddivisi per livello; navigando in questa sezione del sito, gli esercizi interattivi sono raggruppati per categoria: *grammar*, *vocabulary*, *pronunciation*, *colloquial English*, *text builder*, *weblinks*, *games*, *mini phrasebook*; le tecniche didattiche usate variano dal *multiple choice*, al *crossword* e *wordserach*, frasi a completamento, *cloze* facilitati. A destra, un menù a tendina elenca collegamenti diretti a: catalogo, espansioni, *learning links*, versioni digitali dei manuali Oxford, sezione dedicata alla dislessia, inglese per la scuola primaria, calendario degli eventi e dei seminari, dizionario online. Il sito comprende, inoltre, due sezioni con *extra activities* dedicate al testing, con possibilità di autovalutazione e preparazione alle principali certificazioni internazionali, e di proposte didattiche CLIL. Tutte le risorse possono essere ulteriormente cercate a seconda del criterio desiderato: livello CEFR, abilità, età, tipo di supporto, tipo di inglese, tipo d'uso.

Il meglio

- Espansioni online con ampia varietà di esercizi: <https://elt.oup.com/feature/it/espansioni/?cc=it&selLanguage=it>.
- Il sito si trasforma in portale indicando ulteriori useful links: https://elt.oup.com/feature/it/read_on/useful_links?cc=it&selLanguage=it.
- Materiale 'dyslexic friendly' scaricabile gratuitamente, sia in pdf che mp3: <https://elt.oup.com/feature/it/dislessia/materials?cc=it&selLanguage=it>.



Indirizzo web <http://learnenglish.britishcouncil.org/>

Gratuito

Online

Accessibilità Sì



https://twitter.com/LearnEnglish_BC



<https://www.facebook.com/LearnEnglish.BritishCoun>



<https://plus.google.com/115545047448922607270/posts>



<https://www.youtube.com/user/britishcouncille>

Categoria Risorse accademiche: esercizi linguistici e podcast.

Destinatari Insegnanti e discenti/apprendenti/studenti italiani della lingua inglese come LS/L2.

Principali risorse Esercizi interattivi di grammatica, lettura, ascolto e comprensione, Inglese per gli affari, test di prova in preparazione alla certificazione IELTS; attività didattiche ludiche; attività di scrittura: *writing for a purpose* e *academic writing*; schede pdf scaricabili e utilizzabili in classe; podcast.

Descrizione della pagina Sito del British Council dedicato alla diffusione e all'apprendimento della lingua inglese e cultura anglofona. Si presenta con un layout semplice e facile nella navigazione. Gli autori hanno previsto tre tipi di target: bambini (per la parte LearnEnglish Kids), giovani studenti (LearnEnglish Teens) e insegnanti (Teaching English). Il sito è ricco di esercizi linguistici di vario tipo, dedica ampio spazio all'apprendimento della lingua nella fase relativa alla scuola primaria con numerose attività ludiche, e alla preparazione all'esame per conseguire la certificazione IELTS con l'accesso a *mock papers*. La registrazione al sito dà la possibilità di creare il proprio profilo personale, di entrare a far parte di una comunità virtuale e di interagire direttamente con il sito rilasciando commenti o suggerimenti. Disponibile l'applicazione per smartphone e tablet.

Sezioni della pagina Una visione generale sulla struttura e sui contenuti del sito si trova esplorando la home page, dove vengono sintetizzati gli obiettivi e le sezioni che compongono il sito. L'approccio comunicativo adottato dagli autori dei contenuti del sito emerge dai testi autentici in lingua accompagnati dalla dimensione video, che presentano situazioni comunicative reali e che rimandano ad esercizi non solo di comprensione orale, ma anche grammaticali e lessicali. Un'ampia sezione centrale viene dedicata all'interazione degli utenti e ai loro messaggi, mentre nel resto della pagina si possono scoprire le possibilità e modalità di studio in Gran Bretagna. Passaporto per l'accesso agli studi nel Regno Unito è spesso il possesso di una certificazione linguistica, per questo viene approfondito l'aspetto testing, in particolare la preparazione alla certificazione IELTS, di cui il British Council è ente promotore ed erogatore. Per quanto riguarda la parte prettamente linguistico-didattica, il sito dedica ben quattro macrosezioni: una parte dedicata al potenziamento delle abilità di comprensione orale intitolata Listen&Watch, che propone *elementary podcasts*, storia, arte, lavoro del mondo anglosassone in *word on the street, stories&poems, magazines* e *topics* sulla cultura e civiltà britanniche con attività di *listening&viewing* oppure di *reading&viewing comprehension; Grammar&Vocabulary*, una categoria dedicata puramente ad esercizi grammaticali e a giochi per l'apprendimento e fissazione del lessico: tutti gli esercizi sono autocorrettivi ed è possibile interagire scrivendo il proprio feedback in merito a dubbi, difficoltà ecc. *Fun&Games* prevede attività ludiche che rendono motivante lo studio e l'apprendimento della lingua; interessante le sezioni dedicate alla microlingua degli affari e al *writing for specific purposes*: non solo esercizi, ma ulteriori podcast e modelli di scrittura per saper utilizzare i giusti registri e le corrette espressioni idiomatiche. Oltre alla parte relativa al testing (menzionata sopra), la pagina presenta un *most popular* del mese, ovvero le pagine più visitate, lette e commentate dai lettori della comunità con suggerimenti, idee e impressioni. Grazie alla grande varietà e al numero di esercizi linguistici, il sito è da considerarsi motivante, versatile ed efficace didatticamente.

Il meglio

- La sezione *writing* pensata per imparare a scrivere in inglese non solo correttamente ma utilizzando il registro più appropriato: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/writing>.
- La sezione del sito dedicata ai più piccoli con tante canzoni, grammagiochi, test e un link che riporta una pagina con consigli ai genitori per supportare i loro figli nei compiti a casa: <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>.
- L'area del sito in cui la musica unisce lingua e cultura inglese: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/word-street/music>.



Indirizzo web <https://owl.english.purdue.edu>

Gratuito

Online

Accessibilità Sì

You Tube <https://www.youtube.com/user/OWLPurdue>

Categoria Risorse accademiche: esercizi linguistici (abilità di scrittura).

Destinatari Insegnanti e discenti della lingua inglese come L1/LS/L2.

Principali risorse Esercizi per la maggior parte stampabili (non interattivi), con soluzioni, incentrati sul potenziamento dell'abilità di scrittura; sezioni teoriche sull'acquisizione e apprendimento delle principali regole di scrittura/stile.

Descrizione della pagina Il sito (<https://owl.english.purdue.edu/owl/>) è un vero e proprio laboratorio virtuale, dove è possibile sia assimilare le principali regole ortografiche, di stile e punteggiatura, sia esercitarsi attraverso la sezione dedicata interamente agli esercizi. La pagina web è un progetto della Purdue University, Indiana, ed è rivolto sia a studenti L1 che internazionali, oltre che a insegnanti e tutor. Presenta un layout semplice e chiaro, obiettivo primario che viene esplicitato dagli autori stessi, per favorirne l'usabilità. La parte didatticamente interessante è la Purdue Owl, che non necessita di registrazione, da cui è possibile accedere, attraverso un menù a tendina, alle sezioni teoriche o pratiche. Le altre sezioni (Writing Lab, Owl news, Engagement, Research) riguardano principalmente gli iscritti alla Purdue University. Unico limite da parte degli autori: la mancanza di esercizi interattivi online (sono quasi tutti da stampare) e la scarsa varietà di tecniche didattiche utilizzate (vengono proposti perlopiù cloze e manipolazione del testo). Molto ampia e corredata di esempi esplicativi, invece, la sezione teorica. Non risulta disponibile un'applicazione per smartphone e tablet.

Sezioni della pagina Il laboratorio di scrittura vero e proprio, ovvero la Purdue Owl, si compone di due macrosezioni: una puramente teorica e una seconda più pratica. Per consultare le sottosezioni, è sufficiente sce-

gliere l'argomento d'interesse dal menù a cascata a sinistra della pagina, che propone argomenti quali: scrittura generale (il processo di scrittura, scrittura accademica, grammatica, punteggiatura, retorica, che registro utilizzare a seconda del documento da scrivere); ricerca e citazioni (come impostare una ricerca bibliografica e l'utilizzo corretto delle citazioni); risorse per gli insegnanti (strategie di scrittura, l'antiplagio, indicazioni su come scrivere una lettera di referenze); scrittura per linguaggi settoriali (scrittura creativa, primi approcci al giornalismo); una sezione dedicata a come scrivere una lettera di candidatura per un posto di lavoro, stesura di un CV; inglese come lingua straniera, ovvero ulteriori risorse e siti utili sia per insegnanti che studenti; Purdue Owl Vidcasts: una raccolta di brevi videoconferenze sull'abilità di scrittura. A seconda dell'argomento scelto, una microsezione in fondo pagina, *suggested resources*, indica la presenza o meno di relativi esercizi. Non tutte le categorie sopra elencate, infatti, sono corredate da esercizi; è possibile trovare materiale didattico e di studio per: grammatica, punteggiatura, spelling, struttura della frase, registri e stili, una parte dedicata al corretto utilizzo dei numeri, come impostare un paragrafo e un riassunto. La parte teorica risulta molto chiara e arricchita di esempi esplicativi; la parte pratica relativa agli esercizi, pur povera di varietà di tecniche didattiche, è comunque utile, soprattutto perché completa dalle soluzioni.

Il meglio

- Sezione intitolata *Eliminating wordiness* che contiene indicazioni ed esercizi per imparare ad essere meno prolissi e più sintetici nella scrittura: <https://owl.english.purdue.edu/exercises/6/>.
- Parte relativa alla punteggiatura, che difficilmente si trova in altri siti dedicati all'apprendimento della lingua inglese: <https://owl.english.purdue.edu/exercises/3/>.



Indirizzo web <http://www.cambridgeenglish.org/>

Gratuito

Online

Accessibilità Sì



<https://twitter.com/CambridgeEng>



<https://www.facebook.com/CambridgeEnglish>



<https://plus.google.com/+cambridgeenglishtv>



<https://www.youtube.com/user/cambridgeenglishtv>

Categoria Risorse accademiche: testing.

Destinatari Insegnanti e discenti lingua inglese come LS/L2.

Principali risorse Schede pdf scaricabili e utilizzabili in classe o per lo studio autonomo con *samples* ed esercizi per la preparazione agli esami delle certificazioni internazionali Cambridge; test di piazzamento gratuito.

Descrizione della pagina Il sito relativo all'Università di Cambridge offre la possibilità di effettuare un test di piazzamento di tipo adattivo, per conoscere approssimativamente il proprio livello di conoscenza della lingua inglese. Si accede al test senza registrazione, direttamente nella sezione *Test your English*: <http://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/>. Selezionando *Learn English* e, successivamente, *Find free resources* il sito permette di scaricare materiale didattico in pdf, contenente *sample papers* con soluzioni e suggerimenti utili per prepararsi meglio ad affrontare le quattro abilità di lettura, ascolto, produzione scritta e orale. Rispetto al sito della Oxford University Press, non rimanda a una piattaforma online con esercizi interattivi. Rimane comunque un'ottima risorsa gratuita, altamente accessibile, per la preparazione autonoma alle certificazioni internazionali Cambridge. Disponibile l'applicazione al link: <http://www.cambridgemobileapps.com/>.

Sezioni della pagina L'area di maggior interesse è quella pratica relativa al testing: il test online comprende 25 domande a scelta multipla e non prevede un tempo limite di esecuzione del test. Alla fine del test

è possibile avere il feedback e la possibilità di controllare gli errori fatti. Il test prevede quattro target: test di *General English*, per chi desidera identificare il proprio livello di conoscenza della lingua; *Business English*, per coloro che sono interessati a conoscere le proprie competenze della microlingua dell'economia e della finanza; una parte che viene indicata come *For School*, adatta a un pubblico di adolescenti (viene esplicitamente indicata l'età dei destinatari del test che deve collocarsi dagli 11 anni in poi) e, infine, un test per *Young Learners*, ovvero bambini delle scuole primarie.

Il meglio Tutto il materiale in pdf scaricabile gratuitamente, relativo alla preparazione delle certificazioni internazionali Cambridge. Il materiale comprende: liste di vocaboli, estratti di esami degli anni precedenti, guide su come affrontare meglio gli esami con esempi e suggerimenti utili raggruppati per tipo di certificazione: <http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/find-free-resources/>.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca' Foscari
Venezia

