

I BENEFICI DELL'INTERCOMPRESIONE FRA LINGUE ROMANZE IN CASO DI DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO: UNO STUDIO-PILOTA

*Michele Daloiso*¹

1. INTRODUZIONE

L'intercomprensione (IC) da un lato e la didattica inclusiva delle lingue dall'altro sono due filoni di ricerca di grande attualità nell'ambito della Linguistica Educativa. Nonostante le interessanti convergenze tra alcuni aspetti dell'IC e i principi teorico-metodologici per la glottodidattica inclusiva, allo stato attuale non ci risultano né riflessioni teoriche sistematiche sull'argomento né studi empirici volti a comprendere se e in quale misura l'approccio intercomprensivo possa avere effetti benefici in presenza di apprendenti con bisogni specifici, sebbene l'interesse verso questa tematica inizi ad emergere (cfr. Celentin, [2020] per una comparazione tra IC e glottodidattica inclusiva; Leone, Fiorenza [2021] per una sperimentazione nella scuola primaria). Il presente contributo si propone di compiere un primo passo per colmare questa lacuna, presentando i dati di uno studio-pilota condotto nel 2022 da un'équipe di studiosi afferenti al Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione) dell'Università di Parma nell'ambito di un laboratorio di intercomprensione realizzato presso il Centro Linguistico d'Ateneo, al quale hanno partecipato anche alcuni studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Nel momento in cui scriviamo è già allo studio una replicazione dell'esperimento, al fine di consentire l'affinamento del disegno sperimentale e la raccolta sistematica di dati su questa tipologia di apprendenti. Questo contributo si pone, invece, l'obiettivo di illustrare il disegno di ricerca, la sua applicazione al primo gruppo sperimentale, nonché alcuni dati raccolti sul campo. Nel complesso, gli esiti dello studio-pilota suggeriscono che l'approccio intercomprensivo possa avere effetti positivi sul profilo psico-cognitivo di questa tipologia di apprendenti; in considerazione, tuttavia, dell'esiguo numero di partecipanti, per una conferma delle ipotesi di ricerca occorrerà attendere gli esiti delle replicazioni dello studio che saranno condotte negli anni a venire.

2. IL CONTESTO SCIENTIFICO

Il termine 'intercomprensione' designa da un lato una situazione comunicativa peculiare in cui gli interlocutori, pur esprimendosi in lingue diverse, riescono a comprendersi vicendevolmente, e dall'altro un approccio didattico che crea le condizioni affinché si sviluppi questo tipo di comunicazione.

Nonostante la situazione comunicativa prototipica a cui normalmente si pensa sia quella basata sulla condivisione totale di un medesimo codice linguistico, dal contatto tra comunità linguistiche che non condividono completamente lo stesso repertorio linguistico possono emergere forme di comunicazione diverse, come fenomeni di

¹ Università di Parma.

ibridazione, l'utilizzo di una lingua franca, o modalità di interazione plurilingue come, appunto, l'IC. Essa, dunque, nasce innanzitutto come esperienza e strategia comunicativa spontanea, ormai ampiamente documentata a livello storico (si vedano ad esempio, Blanche-Benveniste, Valli [1997] sull'IC tra navigatori e commercianti del Mediterraneo all'epoca di Cristoforo Colombo, o, per un esempio contemporaneo, Grooskens [2007] sull'IC in ambito scandinavo tra danesi, norvegesi e svedesi).

Se questa forma di comunicazione plurilingue spontanea ha dunque origini molto antiche, più recente è la sua applicazione in ambito didattico, sviluppatasi soprattutto negli ultimi venticinque anni (per una retrospettiva: Bonvino, Jamet, 2016). L'IC viene annoverata tra i cosiddetti 'approcci plurali' (Candelier, 2012), ossia un insieme di orientamenti didattici che promuovono un contesto di apprendimento/insegnamento basato sul coinvolgimento simultaneo di più lingue o varietà linguistiche. Rispetto alle forme tradizionali di insegnamento monolingue, l'IC, insieme agli altri approcci plurali, presenta elementi di novità sul piano sia linguistico sia psico-cognitivo in quanto stimola gli apprendenti a considerare i fenomeni linguistici in modo più olistico, attivando le loro conoscenze pregresse e promuovendo connessioni tra le lingue conosciute. La stessa L1 degli apprendenti, spesso ignorata se non contrastata nella didattica tradizionale delle lingue per timore di interferenze negative, "falsi amici" e fossilizzazioni, viene qui rivalutata come canale d'accesso ad altre lingue, e dunque fonte di *transfer* positivi e "veri amici" (Coste, 2010). L'utilizzo della L1, oltre a rassicurare gli apprendenti, riconosce la loro identità linguistica e culturale e la rafforza, in quanto attraverso la scoperta di altre lingue, gli apprendenti riscoprono la propria (Caddéo, Jamet, 2013).

Nonostante negli ultimi anni gli interessi di ricerca si siano ampliati alle sfide dell'IC orale (tra gli altri: Jamet, 2009; Cortés Velàzquez, 2015), l'IC scritta rimane la modalità più indagata sin dagli anni Settanta del secolo scorso. I primi progetti sistematici (Eurom4, Galatea, EuroComRom), riguardanti le lingue romanze, si sono sviluppati a partire dagli anni Novanta, mentre in tempi più recenti sono state realizzate anche piattaforme virtuali (es. Galanet e Miriadi) atte a favorire la formazione plurilingue nelle principali lingue romanze.

Proprio l'attenzione che l'approccio intercomprensivo dedica al codice scritto suscita interrogativi rispetto alle diverse tipologie di apprendenti che potrebbero accostarsi all'IC, in particolare coloro che presentano difficoltà o disturbi nella letto-scrittura. Altrettanto florida è la letteratura edulinguistica in quest'ambito, soprattutto in riferimento alla didattica delle lingue straniere in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), ossia un gruppo eterogeneo di disordini di origine neurobiologica che interessano l'apprendimento e l'uso di alcune abilità di base, quali la lettura, la scrittura ed il calcolo, i quali spesso correlano tra loro e con altri deficit più generali nella comprensione del linguaggio orale e nell'espressione linguistica (Cornoldi, 2007).

Nella letteratura edulinguistica in lingua inglese sono ampiamente documentati gli ostacoli linguistici, cognitivi e psicologici che questi studenti incontrano nell'apprendimento di una lingua straniera (LS), e sono stati elaborati principi teorici ed indicazioni metodologiche per sostenerli nell'elaborazione e nell'interiorizzazione della lingua (tra gli studi più recenti: Daloiso, 2017; Kormos, 2017; Cappelli, Noccetti, 2022). Celentin (2020) opera un confronto tra i principi teorici della glottodidattica inclusiva e quelli che contraddistinguono l'approccio intercomprensivo, individuando numerosi punti di convergenza, che di seguito sintetizziamo arricchendoli con alcune nostre riflessioni critiche atte ad evidenziare non solo le potenzialità ma anche le possibili criticità dell'IC in presenza di DSA.

Consapevolezza fonologica

Quest'ambito del linguaggio, di primaria importanza per l'elaborazione dell'input orale e ancor più per l'accesso al codice scritto, costituisce un'area spesso deficitaria in caso di DSA, e proprio per questo si suggerisce un suo tempestivo recupero e/o potenziamento tanto nella L1 quanto nella LS. Nell'ambito dell'IC, benché l'interesse specifico per lo sviluppo della consapevolezza fonologica sia recente (si veda, ad esempio, Escoubas Beneviste, 2016), il lavoro orale e scritto su lingue non conosciute dall'apprendente può stimolare e rafforzare indirettamente questa competenza; questi potenziali benefici, tuttavia, andrebbero verificati empiricamente, in quanto la letteratura scientifica suggerisce, invece, che il lavoro fonologico esplicito e sistematico è più efficace rispetto a forme di sensibilizzazione fonologica implicita ed indiretta (per una revisione della letteratura: Costenaro, Pesce, 2012).

Autonomia

Il diritto all'approssimazione e alle 'competenze parziali' è al cuore dell'IC, che non si pone l'obiettivo di far apprendere *in toto* le lingue oggetto di riflessione, ma piuttosto le utilizza come strumenti per sviluppare competenze già generali (comprensione, risoluzione di problemi, osservazione sistematica ecc.), che gli apprendenti potranno poi applicare altrove sviluppando un maggior grado di autonomia; anche la letteratura edulinguistica sui DSA sottolinea l'importanza di agire più sui processi che sui contenuti, in modo da rendere gli studenti sempre più autonomi nel percorso di apprendimento linguistico, anche laddove il livello di competenza raggiunto non sia né elevato né omogeneo. Alcuni studi invocano in particolare il principio dell'*empowerment psicologico* (per una disamina: Daloiso, 2021), che richiama l'opportunità di promuovere l'auto-regolazione dell'apprendimento; l'insegnante è chiamato, in altri termini, ad aiutare gli alunni a conquistare il controllo e la responsabilità verso il proprio apprendimento, fornendo gli strumenti necessari a tal fine.

Competenza strategica

In conseguenza al punto precedente, sia l'IC sia le indicazioni per una glottodidattica inclusiva insistono sulla dimensione strategica dell'apprendimento come strumento per promuovere l'autonomia e l'emancipazione degli studenti; in entrambi i casi, si sottolinea in particolare il ruolo-chiave delle strategie di comprensione del testo, che in effetti risultano spesso carenti negli apprendenti con DSA e necessitano di interventi specifici (Klingner, Vaughn e Boardman, 2015).

Motivazione

Questa è un'area di particolare fragilità in molti profili di studenti con DSA, i quali maturano spesso una 'impotenza appresa' nei confronti delle lingue, ossia la convinzione, data da esperienze negative, che l'apprendimento di una LS costituisca un compito troppo impegnativo a causa del disturbo di letto-scrittura. In questo senso l'IC, evidenziando le somiglianze più che le differenze tra le lingue e facendo leva sulle competenze pregresse, può rappresentare uno strumento utile a riavvicinare gli apprendenti alle lingue in modo piacevole; al contempo, riteniamo che l'esposizione simultanea a più lingue, se non accuratamente gestita, possa generare un sovraccarico cognitivo negli studenti con DSA, minandone la motivazione iniziale.

Gestione dell'ansia linguistica

In conseguenza al punto precedente, nello studio della LS gli apprendenti con DSA manifestano in genere livelli più elevati di ansia linguistica rispetto ai loro compagni

(Piechurska-Kuciel, 2008), che possono essere determinati non solo dalle difficoltà di elaborazione linguistica insite nel disturbo, ma anche da fattori legati alla pratica didattica, quali ad esempio la pressione comunicativa tipica di alcuni approcci, o il lavoro parallelo su più modalità di comunicazione (ricettiva, produttiva, orale, scritta ecc.). Da questo punto di vista, l'IC può costituire un'esperienza meno ansiogena, perché agli apprendenti non si richiede né di imparare le lingue a cui vengono esposti né di sviluppare competenze in tutte le modalità di comunicazione previste dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. L'IC scritta, tuttavia, insistendo proprio sulle abilità deficitarie in caso di DSA potrebbe influire negativamente sull'ansia linguistica di quegli apprendenti che hanno sviluppato un rapporto conflittuale con i compiti di lettura già nella loro L1.

Strumenti compensativi

Tra i principi *evidence-based* per la costruzione dell'accessibilità glottodidattica (Daloiso, 2017) spicca la multimodalità, che consiste nell'agire sulle componenti non verbali della comunicazione, offrendo agli apprendenti molteplici modi di comprendere, elaborare e produrre lingua, così da valorizzare i canali di elaborazione forti e compensare quelli più deboli; in particolare, in presenza di DSA, per compensare le difficoltà derivanti dal disturbo di letto-scrittura si suggerisce l'uso di risorse audio-video, di 'lettori' (ossia persone che affiancano lo studente nella lettura ad alta voce del testo) o *software* di sintesi vocale. Il principio della multimodalità suggerisce di intendere questi strumenti come risorse facilitanti per tutti gli apprendenti, in considerazione della diversità di profili cognitivi compresenti nella classe. Anche l'IC si caratterizza per l'utilizzo di risorse audio-video e per un impiego strategico della lettura ad alta voce allo scopo di chiarire dubbi e favorire la riflessione sugli aspetti morfologici e sintattici delle lingue coinvolte (Bonvino *et al.*, 2011); anche nell'ambito dell'IC, dunque, queste strategie s'intendono come risorse a disposizione dell'intera classe e non solo degli studenti con difficoltà particolari.

Valorizzazione del repertorio linguistico individuale

Come abbiamo già evidenziato, l'IC valorizza la L1 dell'apprendente come punto di partenza per il processo di scoperta delle nuove lingue, enfatizzandone non solo l'effetto facilitante e rassicurante ma anche la sua funzione riflessiva, in quanto attraverso il contatto con altre lingue l'apprendente approfondisce la conoscenza della propria (Caddéo, Jamet, 2013). Analogamente, nell'ambito della glottodidattica inclusiva si è sottolineata l'importanza di sfruttare la competenza nella L1 come punto di partenza per l'avvicinamento graduale dell'apprendente alle costruzioni della LS, stimolando la comparazione linguistica in prospettiva cognitiva (Daloiso, Jiménez Pascual, 2017). L'IC si spinge oltre, puntando a mobilitare l'intero repertorio delle lingue conosciute dagli apprendenti, restituendo così dignità a codici spesso esclusi dall'azione didattica tradizionale, quali ad esempio dialetti, varietà non standard ecc. La legittimazione di questi codici in classe può sortire effetti positivi in particolare sugli apprendenti che, a causa di un vissuto scolastico negativo, si auto-discriminano ritenendosi non portati per le lingue, favorendo in tal modo la costruzione di un'immagine più positiva delle loro conoscenze linguistiche.

Investigazione collaborativa

Nell'ambito della glottodidattica inclusiva un altro principio *evidence-based* molto studiato è l'interdipendenza (per una revisione della letteratura: Daloiso, 2021), che focalizza l'attenzione sui compagni come risorsa per l'apprendimento, traendo spunto da una lunga tradizione di ricerca sull'efficacia di varie forme di sostegno tra pari, da quelle più strutturate (apprendimento cooperativo, tutoraggio tra pari) a quelle più blande (aiuto

reciproco spontaneo). Un'analoga dimensione collaborativa emerge anche nell'ambito dell'IC, in particolare grazie a piattaforme virtuali come Galanet, Galapro e Miriadi, che stimolano lo sviluppo di progetti collaborativi fra gruppi di studenti o insegnanti in formazione (De Carlo, 2011). In generale, alcuni aspetti metodologici dell'IC ci sembrano richiamare le istanze degli approcci costruttivisti (es. *active learning*, *discovery learning*, *inquiry-based learning*) basati sull'apprendimento per scoperta mediante la collaborazione tra studenti.

Come si può notare da questa comparazione, alcuni principi dell'IC presentano assonanze con quelli della glottodidattica inclusiva tali da suggerire potenziali effetti benefici di una loro applicazione in presenza di DSA, che andrebbero indagati sperimentalmente. Proprio a partire da queste considerazioni prende le mosse la ricerca che descriveremo nei prossimi paragrafi.

3. IL DISEGNO DI RICERCA

Nell'A.A. 2021/2022 è stato attivato in via sperimentale presso il Centro Linguistico dell'Università di Parma un laboratorio di IC scritta fra lingue romanze aperto a tutti gli studenti dell'Ateneo. Il laboratorio si inserisce all'interno di un progetto educativo più ampio, attivo dall'A.A. 2018/2019 e coordinato da chi scrive, che include numerose azioni di supporto linguistico (in particolare relativamente alla lingua inglese) rivolte agli studenti universitari con DSA dell'Ateneo parmense. Seppur aperto a tutti, dunque, il laboratorio nasce con l'obiettivo di promuovere l'approccio intercomprensivo come forma di potenziamento linguistico anche in presenza di DSA. In questa prospettiva, si auspica che il percorso di IC scritta, già confermato per l'A.A. 2022/2023, possa entrare stabilmente nell'offerta formativa del Centro Linguistico d'Ateneo.

L'istituzione del laboratorio di IC ha reso possibile l'avviamento di una ricerca volta a sperimentare l'approccio intercomprensivo in una situazione didattica in cui sono presenti anche apprendenti con DSA. Il primo passo della ricerca è stato la realizzazione di uno studio-pilota relativo al laboratorio dell'A.A. 2021/2022, basato su un disegno di ricerca elaborato da un'équipe di studiosi afferenti al Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione) dell'Università di Parma². Si prevede la replicazione dello studio-pilota nell'A.A. 2022/2023, al fine di aumentare la numerosità del campione ed affinare gli strumenti di ricerca.

In questa sezione, dunque, presenteremo nel dettaglio il disegno di ricerca alla base dello studio-pilota, descrivendone gli obiettivi, le domande e gli strumenti di ricerca, il campione, il cronoprogramma, e illustrando brevemente alcune scelte metodologico-didattiche di fondo.

3.1. *Obiettivi e domande di ricerca*

Posta la finalità generale della ricerca, ossia sperimentare l'IC in gruppi-classe in cui sono presenti apprendenti universitari con DSA, sono stati individuati obiettivi specifici finalizzati ad indagare gli effetti dell'IC rispetto alle potenziali aree di convergenza con la glottodidattica inclusiva illustrate nel paragrafo precedente. È stato elaborato un *set*

² La sperimentazione è stata progettata e realizzata da un'équipe di ricerca composta da Susana Benavente Ferrera e Paola Celentin (Università di Verona) e Andrea Ghirarduzzi (Università di Parma), oltre allo scrivente.

piuttosto articolato di domande di ricerca volte ad esplorare sia gli effetti psico-cognitivi sia alcuni aspetti più prettamente metodologici relativi all'IC in presenza di DSA.

Ai fini di questo contributo, limiteremo l'attenzione alle domande di ricerca relative alle variabili psico-dinamiche dell'apprendimento, che riassumiamo di seguito:

D1) L'approccio intercomprensivo migliora il *senso di auto-efficacia* di entrambi i gruppi di partecipanti (+DSA e -DSA) rispetto alle attività di comprensione scritta in L≠1 e in L1?

D2) L'approccio intercomprensivo riduce l'*ansia linguistica* in entrambi i gruppi di partecipanti (+DSA e -DSA) rispetto alle attività di comprensione scritta in L≠1 e in L1?

D3) L'approccio intercomprensivo ha effetti positivi sulla *competenza strategica* del gruppo +DSA?

L'esperienza maturata nell'ambito del supporto linguistico agli studenti universitari con DSA ci suggerisce che le oggettive carenze nella conoscenza delle LS siano la conseguenza di un intreccio non ottimale di fattori personali e ambientali che determina spesso profili psico-cognitivi caratterizzati da un basso senso di auto-efficacia, livelli elevati di ansia linguistica e un uso limitato di strategie cognitive; risulta interessante, dunque, comprendere gli effetti dell'IC su questi fattori psico-dinamici. In particolare, le domande D1 e D2 nascono dalla constatazione che la letteratura scientifica sottolinea la maggior accessibilità dell'IC scritta rispetto a quella orale (Bonvino, Jamet, 2016); tuttavia, il testo scritto causa ostacoli maggiori agli apprendenti con DSA sul piano della decodifica, spesso con ripercussioni nella comprensione da lettura. Occorre indagare dunque se e in quale misura l'IC scritta incida sul senso di auto-efficacia rispetto ad un compito di lettura e sull'ansia linguistica derivante dalla decodifica di un testo scritto; la richiesta di leggere in una lingua sconosciuta potrebbe infatti avere un impatto psicologico negativo negli apprendenti con DSA, o al contrario liberarli dall'ansia di commettere errori.

La domanda D3 sposta l'attenzione sulla dimensione strategica dell'apprendimento, focalizzandosi sulle strategie di lettura e comprensione dichiarate e messe in atto dai partecipanti con DSA durante l'esperienza del laboratorio. Poiché, infatti, l'*empowerment* e l'autonomia costituiscono due finalità prioritarie della glottodidattica inclusiva, si è ritenuto importante osservare se l'IC conduca ad effettivi miglioramenti al profilo strategico degli apprendenti con DSA.

3.2. *Gli strumenti di ricerca*

La raccolta dati si è basata sull'utilizzo di strumenti³ di diversa tipologia e con un diverso grado di strutturazione interna, al fine di poter incrociare dati quantitativi e qualitativi. Gli strumenti sono stati somministrati all'inizio (T1) e al termine (T2) del laboratorio di IC, con alcune minime variazioni, al fine di poter operare un confronto fra i profili in ingresso e in uscita dei singoli partecipanti.

Per la domanda D1, è stato implementato un questionario di rilevazione dell'auto-efficacia nei compiti di lettura e comprensione in L1 e in LS; nella somministrazione al T2, inoltre, si sono aggiunte due domande finalizzate a cogliere la percezione di auto-efficacia maturata dai partecipanti specificamente alle attività di IC. In generale, la costruzione dello strumento è stata preceduta dall'analisi di questionari analoghi utilizzati nell'ambito della Linguistica Educativa, con un'attenzione particolare alla comprensione

³ La realizzazione degli strumenti relativi alla domanda D1 è stata curata da chi scrive, mentre si devono ad Andrea Ghirarduzzi gli strumenti riguardanti la domanda D2, e a Paola Celentin gli strumenti utilizzati per indagare la domanda D3.

scritta (Alavi, Sadighi, Samani, 2004; Ghonsooli, Elahi, 2010; Sukarni, 2018). Inoltre, il questionario è conforme alle indicazioni di Bandura (2006), in quanto propone una scala di risposta in decimi (e la somma delle risposte fornisce un punteggio in centesimi), si compone di item formulati al presente, ed è suddiviso in due sezioni distinte che indagano separatamente l'auto-efficacia in L1 e in LS, ciascuna introdotta da un paragrafo di contestualizzazione:

Immagina di avere davanti a te un **testo scritto in una lingua straniera** che hai studiato per molto tempo⁴. Indica con una X quanto sicuro sei di riuscire a fare ognuna di queste cose. Scrivi un punteggio da 0 (per niente) a 10 (moltissimo).

Questi accorgimenti sono stati introdotti per favorire l'emergere della capacità percepita in quel preciso momento, che costituisce l'essenza stessa del costrutto dell'auto-efficacia, e non le proprie credenze o aspettative verso compiti futuri. La somministrazione del questionario al T1 è stata poi accompagnata da un'intervista semi-strutturata rivolta a coloro che avevano ottenuto punteggi inferiori al 60/100 al fine di indagare l'esperienza e il punto di vista dell'apprendente rispetto al risultato emerso, seguita da un'intervista al T2 per cogliere eventuali cambiamenti al termine delle attività sperimentali. Riportiamo di seguito gli item che compongono questo strumento e che sono stati utilizzati per indagare l'auto-efficacia dapprima nella L1 e poi nella LS.

Tabella 1. *Item utilizzati per la rilevazione dell'auto-efficacia in L1 e in LS*

1. So leggere a voce alta velocemente e correttamente.
2. In un brano, so distinguere verbi, nomi, aggettivi, avverbi ecc.
3. Se trovo una parola nuova riesco a pronunciarla correttamente.
4. So ricavare il significato di una parola nuova analizzando le sue parti.
5. Prima di leggere, so fare previsioni sul contenuto del testo.
6. So cogliere il senso generale del testo.
7. So capire i dettagli del testo.
8. Se trovo un periodo complesso, so individuare facilmente gli elementi essenziali (frase principale, soggetto, verbo ecc.).
9. Di fronte ad un testo difficile, mi faccio forza e mi impegno.
10. Nel complesso, mi considero un buon lettore.

Item aggiunti nel questionario somministrato al T2:

11. Ora mi sento in grado di comprendere un testo in una lingua romanza.
12. Il percorso di intercomprensione ha migliorato il mio approccio alla lettura e comprensione di un testo.

La domanda D2 è stata indagata attraverso strumenti analoghi, ossia un questionario ed un'intervista semi-strutturata. Rispetto ad altri strumenti disponibili in letteratura (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986; MacIntyre, Gardner, 1994; Onwuegbuzie, Bailey, Daley, 2000) ed utilizzati come modelli di partenza, il questionario qui proposto è stato costruito allo scopo di rilevare più specificamente l'ansia linguistica emergente nei compiti di lettura e comprensione in L1 e in LS, da somministrare all'inizio e alla fine del percorso di IC. Sono stati inoltre introdotti item maggiormente coerenti con le finalità della presente

⁴ Il questionario comprendeva anche uno spazio in cui indicare a quale LS lo studente faceva riferimento.

ricerca, ad esempio in relazione ad attività plurilingui. Riportiamo di seguito gli item che compongono questo strumento e che sono stati utilizzati per comprendere quali situazioni (anche in questo caso, dapprima in L1 e poi in LS) generano ansia linguistica.

Tabella 2. *Item utilizzati per la rilevazione dell'ansia linguistica in L1 e in LS*

<p>Indica con una X quali di queste attività ti causano più ansia e stress.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quando mi chiedono di leggere un testo a voce alta.2. Quando mi chiedono di leggere velocemente un testo e di dire a grandi linee di cosa parla.3. Quando un test o un esame prevede la lettura di testi molto lunghi.4. Quando ho davanti un testo complesso e sono costretto a leggerlo molte volte prima di capirlo.5. Quando mi chiedono di ricercare una risposta precisa all'interno di un testo molto lungo.6. Quando trovo una parola che non conosco e di cui non riesco nemmeno a interpretare il significato.7. Quando in un periodo complesso non riesco a individuare immediatamente gli elementi essenziali (frase principale, frase secondaria, soggetti, verbi, ecc.).8. Quando sono costretto a interpretare degli appunti poco chiari.9. Ti definiresti un/a lettore/-trice ansioso/a? <p><i>Item riguardanti l'IC aggiunti alla sezione relativa all'ansia linguistica in LS:</i></p> <ol style="list-style-type: none">10. L'idea di dover leggere un testo in una lingua che non conosco per nulla.11. L'idea di dover leggere un testo in cui ogni paragrafo è scritto in una lingua diversa.12. L'idea di dover leggere un testo in un dialetto che capisco bene o capisco in parte.13. L'idea di dover leggere un testo in un dialetto che capisco poco o per nulla.
--

Per indagare la domanda D3, infine, ci si è avvalsi di un adattamento del noto *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1989), somministrato allo scopo di comprendere l'autovalutazione globale dei partecipanti circa la propria competenza strategica. Poiché questo strumento focalizza l'attenzione sulle strategie da attivare allo scopo di apprendere una LS, in fase di analisi, ai fini della presente pubblicazione, è stato successivamente isolato un nucleo ristretto di item riguardanti strategie più coerenti con quanto accade nel processo di IC scritta. Accanto al SILL, è stato utilizzato un *think-aloud protocol* basato sulla tecnica di trasposizione di senso in L1 ispirata alla metodologia di EuRom5 (cfr. Bonvino, Fiorenza, Pippa, 2011): ai partecipanti, individualmente, è stato infatti richiesto, dopo una lettura preliminare, di effettuare una "traduzione" anche approssimativa del testo nella lingua-obiettivo, chiedendo al contempo di verbalizzare pensieri, difficoltà, ipotesi e strategie messe in atto. Nel T1 e nel T2 sono stati utilizzati testi in lingue diverse, rispettivamente galiziano e ladino; pur nella consapevolezza che il secondo testo poteva risultare maggiormente opaco per ragioni legate alla lingua e al contenuto, si è scelto di proseguire ugualmente con la sua somministrazione proprio per far emergere il bagaglio di strategie che il percorso di IC avrebbe dovuto sollecitare e rafforzare. Entrambi gli strumenti sono stati somministrati all'intero campione, ma per gli scopi di questo contributo prenderemo in esame solo le risposte e le *performance* dei partecipanti con DSA.

3.3. Il campione

Dei 20 studenti che hanno preso parte al laboratorio di IC, 12 hanno firmato il consenso informato per l'adesione alla ricerca; di questi, 5 presentavano un DSA. I partecipanti erano stati reclutati attraverso un'informativa pubblicata nella *newsletter* del Centro Linguistico di Ateneo e, nel caso degli apprendenti con DSA, attraverso il contatto diretto con i partecipanti ai corsi di potenziamento linguistico rivolti a questa tipologia di studenti.

Ai fini della ricerca, dunque, il campione è costituito da 12 partecipanti suddivisi in due sotto-campioni. Il "gruppo -DSA" è costituito da 7 partecipanti senza disturbi di apprendimento (5 studentesse e 2 studenti), con un'età media di 25,5 anni. Nella seguente tabella si sintetizzano alcuni dati-chiave circa la composizione di questo sotto-campione, raccolti attraverso un questionario conoscitivo iniziale.

Tabella 3. *Il campione: composizione del gruppo -DSA*

Codice	Età	Genere	Ambito di studio	L1	Altre lingue
AAD	37	Femminile	Opera	Catalano	Spagnolo, inglese, italiano, tedesco
ABI	22	Femminile	Economia	Italiano, tedesco	Calabrese, rumeno, spagnolo
ABE	23	Femminile	Medicina Veterinaria	Italiano, dialetto reggiano	Inglese, francese, portoghese, spagnolo
ACM	22	Maschile	Lingue	Italiano	Dialetto emiliano e veneto, inglese, francese, spagnolo
AKW	23	Maschile	Conservatorio	Polacco	Italiano, spagnolo, russo, tedesco
AMM	27	Femminile	Lingue	Italiano	Dialetto emiliano, inglese, francese, spagnolo
ARC	25	Femminile	Lingue	Italiano, dialetto lucano	Inglese, spagnolo, vari dialetti (pugliese, abruzzese, napoletano, siciliano)

Il "gruppo +DSA" è formato, invece, da 5 partecipanti con una diagnosi di DSA (2 studentesse e 3 studenti), con un'età media di 24,2 anni. Si seguito si riportano alcuni dati-chiave relativi agli studenti inclusi in questo sotto-campione.

Tabella 4. *Il campione: composizione del gruppo +DSA*

Codice	Età	Genere	Ambito di studio	L1	Altre lingue
BBA	29	Maschile	Educazione	Italiano	Dialetto emiliano, inglese, francese, tedesco
BFD	24	Maschile	Scienze gastronomiche	Italiano	Inglese, francese, vari dialetti (parmigiano, bergamasco, napoletano)
BFG	23	Femminile	Scienze alimentari	Italiano	Inglese, francese, tedesco
BLG	25	Maschile	Geologia	Italiano, dialetto siciliano	Inglese, francese, vari dialetti (romanesco, pugliese, parmigiano)
BTI	20	Femminile	Servizio sociale	Italiano, dialetto siciliano	Inglese, francese

Come si può osservare, i due gruppi sono accomunati da una vicinanza anagrafica e da un repertorio multilingue, che include in tutti i casi alcune lingue europee tipicamente apprese in contesto scolastico e talvolta anche dialetti italiani. Nell'interpretazione degli esiti della ricerca, tuttavia, occorrerà considerare che la composizione del gruppo -DSA risulta più eterogenea rispetto sia al percorso di studi individuale sia al *background* linguistico. In primo luogo, infatti, 3 dei 7 studenti senza DSA risultano iscritti ad una laurea triennale in Lingue e dunque potrebbero avere un grado maggiore di interesse, propensione e consapevolezza linguistica rispetto ai compagni. In secondo luogo, questo gruppo è meno omogeneo anche rispetto alla L1, che in due casi risulta essere diversa dall'italiano, mentre in un terzo caso si registra una competenza bilingue italiano-tedesco; in tutte e tre le situazioni si tratta di studenti internazionali, che dunque hanno alle spalle un percorso scolastico differente in un Paese diverso dall'Italia.

Possiamo invece osservare nel gruppo +DSA una maggiore omogeneità non solo rispetto a questi fattori ma anche in relazione al percorso di apprendimento della lingua inglese: i partecipanti risultano, infatti, aver frequentato almeno uno dei corsi di potenziamento linguistico dedicato a studenti con DSA presso l'Università di Parma, che si caratterizzano per una forte impostazione metacognitiva volta allo sviluppo congiunto di competenza linguistica e strategica.

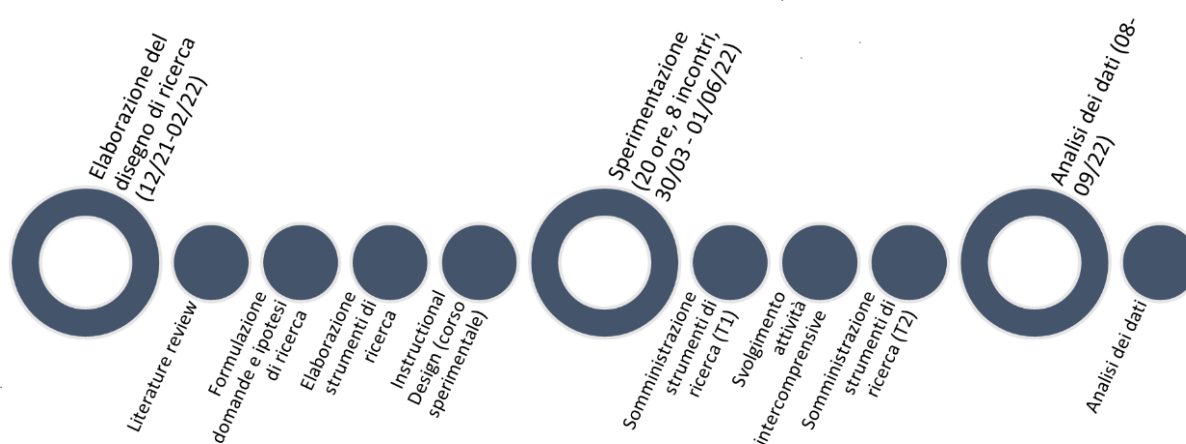
Alla luce di queste considerazioni, il gruppo -DSA non può essere considerato un reale gruppo di controllo, in quanto presenta caratteristiche significativamente diverse dal sotto-campione di studenti con DSA; in una prospettiva di *classroom-based research*, che non consente il rispetto di alcuni parametri del disegno sperimentale classico (es. il *random sampling*, la formazione di campioni omogenei e rappresentativi ecc.) i due gruppi verranno considerati come sotto-componenti del medesimo campione sperimentale. Poiché

l'interesse della ricerca propende verso il gruppo +DSA, si opererà il confronto con il gruppo -DSA al solo scopo di collocare con maggior consapevolezza i profili e le *performance* del primo sotto-campione rispetto al campione complessivo. Inoltre, il numero esiguo dei partecipanti ci invita a leggere i dati raccolti nello studio-pilota come indizi preliminari da corroborare nelle replicazioni successive.

3.4. Il cronoprogramma

Nel seguente grafico, riassumiamo le fasi che hanno condotto alla realizzazione del nostro studio-pilota, evidenziandone le azioni e le tempistiche.

Figura 1. *Le fasi della ricerca*



3.5. L'impianto didattico

In questo paragrafo forniamo brevi cenni agli aspetti metodologico-didattici che hanno caratterizzato il laboratorio di IC nel quale sono stati raccolti i dati. L'esperienza didattica si è svolta dal 30/03/2022 al 01/06/2022, in *e-learning*, attraverso incontri in modalità sincrona (per un totale di 20 ore) e attività didattiche asincrone realizzate sulla piattaforma digitale dell'Università di Parma. Gli incontri hanno sfruttato il concetto di “attività-ponte” (Celentin, Benavente Ferrera, 2019), già sperimentato con successo nei laboratori di IC presso l'Università di Verona, per costruire in apertura e in chiusura della lezione agganci con attività online asincrone che precedevano o seguivano la lezione stessa.

In consonanza con le finalità stesse dell'IC, le attività si sono basate sulla comunicazione plurilingue; il tutor ha utilizzato l'italiano e il dialetto parmigiano come lingue di comunicazione, mentre i partecipanti hanno mobilitato i propri repertori linguistici, interagendo in una o più lingue romanze, inclusi i dialetti. Il processo di IC scritta è stato invece stimolato dal lavoro su una varietà di testi (canzoni, testi narrativi e informativi) e attività in catalano, francese, portoghese, spagnolo, che si sono potute realizzare grazie alla collaborazione di alcuni esperti linguistici che hanno affiancato il tutor in alcuni incontri sincroni⁵; la valorizzazione del repertorio individuale degli stessi

⁵ Oltre al tutor Andrea Ghirarduzzi, hanno preso parte attivamente alle attività didattiche Paola Celentin e Susana Benavente Ferrera. Si ringrazia, inoltre, per la collaborazione Susana Colaco Rocha Da Silva, che ha contribuito allo svolgimento di alcune attività in portoghese.

partecipanti è risultata utile anche durante lo svolgimento di alcune attività, come nel caso della presentazione di testi in catalano, che si è avvalsa della collaborazione della studentessa catalanofona.

Uno spazio importante, infine, è stato assegnato ad attività di sviluppo della consapevolezza del repertorio linguistico individuale, come la *silhouette des langues* (per una descrizione: Manconi, 2019), e alla comprensione e costruzione di una fiaba plurilingue (Celentin, Benavente Ferrera, 2020). Si è ritenuto importante introdurre queste attività al fine di incoraggiare un atteggiamento positivo verso la diversità, la pluralità e il contatto tra le lingue, favorendo atteggiamenti creativi, flessibili e innovativi.

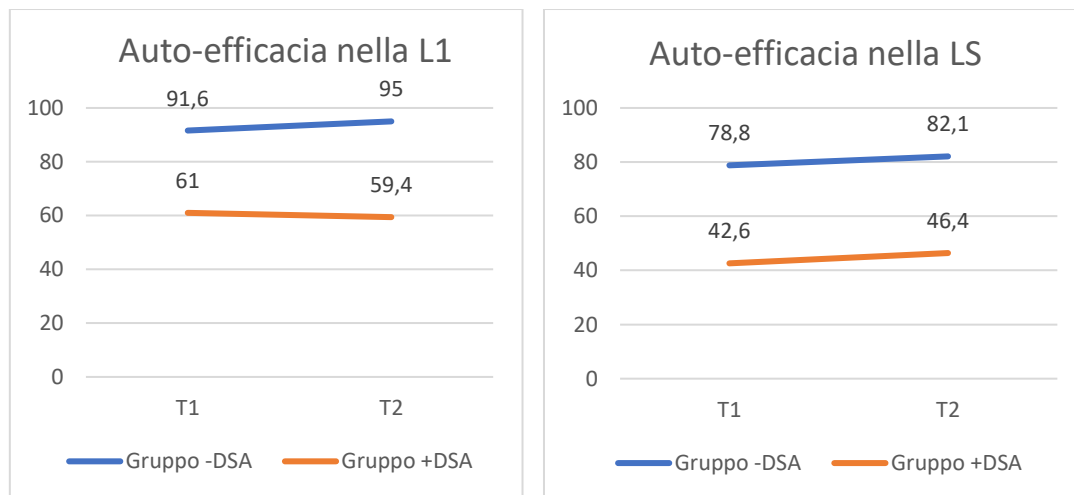
4. ALCUNI ESITI DELLO STUDIO-PILOTA

In questo paragrafo si proporrà un'analisi dei dati raccolti in questo studio-pilota, mentre nel paragrafo conclusivo porremo in relazione i dati con le domande di ricerca, al fine di verificare se e in quale misura sia possibile rispondere affermativamente alle stesse.

4.1. L'auto-efficacia

Le rilevazioni del senso di auto-efficacia effettuate all'inizio e al termine del percorso di IC hanno condotto agli esiti sintetizzati nel seguente grafico comparativo.

Figura 2. *Variazione del senso di auto-efficacia nei compiti di lettura in L1 e in LS*



Come si può osservare, già in partenza il gruppo +DSA presentava un grado di auto-efficacia di circa 30 punti inferiore al gruppo -DSA in riferimento alla lettura e alla comprensione in L1 e di circa 35 punti inferiore riguardo lo stesso compito in LS. Questo divario non si è ridotto significativamente a seguito della seconda rilevazione. Tuttavia, in entrambi i sotto-campioni si registra un leggero miglioramento, che nel gruppo -DSA si può osservare in riferimento sia alla L1 sia alla LS, mentre nel gruppo +DSA risulta circoscritto alla LS. Il calcolo della deviazione standard⁶ rivela, inoltre, che questa linea di

⁶ Si riportano di seguito le deviazioni standard calcolate:

– Gruppo -DSA → Auto-efficacia in L1: 3,02 (T1), 4,73 (T2). Auto-efficacia in LS: 5,93 (T1), 7,18 (T2).

tendenza è di gran lunga meno omogenea nel gruppo +DSA; questo si deve principalmente alle risposte di una partecipante (BFG), la quale dichiara un senso di auto-efficacia superiore a 70 in L1 e in LS, a fronte di una distribuzione media dei punteggi degli altri partecipanti con DSA che oscillava tra 30 e 50.

In merito all'auto-efficacia in L1, osservando la media delle risposte ai singoli item del questionario possiamo proporre alcune riflessioni più approfondite. I componenti del gruppo -DSA si considerano già in partenza ottimi lettori in L1 (item 10: 9,3/10). In particolare, tra i punti di forza percepiti vi sono la decodifica (item 1: 9,6), l'analisi grammaticale (item 2: 9,8), le strategie di previsione (item 5: 8,8) e la comprensione globale (item 3: 8,7), mentre i punteggi più bassi riguardano la resilienza (item 9: 8,6), la consapevolezza morfologica (item 4: 8,5) e quella fonologica (item 3: 8,5). Come si può osservare, in realtà, i punteggi medi sono generalmente molto elevati, ad indicare un buon senso di auto-efficacia iniziale. Il percorso di IC ha migliorato alcuni punti di debolezza dei partecipanti, ossia la resilienza (+0,7), la consapevolezza fonologica (+0,7), la consapevolezza morfologica (+0,6), oltre alle strategie di previsione (+0,6).

I membri del gruppo +DSA, al contrario, si considerano lettori mediocri in L1 (item 10: 6,2/10). Tra i maggiori punti di debolezza troviamo la decodifica (item 1: 4,8), la consapevolezza fonologica (item 3: 5,2) e la capacità di previsione (item 5: 5,6), mentre tra i punti di forza troviamo la resilienza (item 9: 7,4), l'analisi grammaticale (item 2: 7) e la comprensione globale (item 6: 6,6). Nel corso delle interviste, nel commentare questi risultati, alcuni partecipanti hanno fatto riferimento ad esperienze scolastiche estremamente negative, che hanno contribuito allo sviluppo di un rapporto conflittuale con la lettura in L1. Riportiamo l'esperienza del partecipante BGL a titolo esemplificativo.

Guardi, io alle superiori ho avuto un trauma perché avevo una professoressa che mi dava dell'ignorante quando leggevo e avevo dei compagni che ridevano quando leggevo. E anche alle medie. Poi lei lo sa, da dislessico è un po' difficile. E lì ho avuto un trauma. Io le sto parlando degli ultimi anni, ma in prima e seconda, invece, avevo una professoressa di italiano che amavo e mi invogliava a leggere.

Comparando i dati al T1 e al T2, possiamo notare che il percorso di IC non incide sull'auto-percezione circa il proprio profilo di lettore (item 10: 6,1), che rimane costante, né agisce significativamente sui singoli aspetti dell'auto-efficacia in L1. Tuttavia, dal confronto tra T1 e T2 emerge che il percorso ha rafforzato la resilienza dei partecipanti (+0,8) e la percezione delle proprie capacità di decodifica (+1,2).

Spostando ora l'attenzione verso la LS, un'analisi dettagliata delle risposte rivela variazioni interessanti in entrambi i gruppi. I componenti del gruppo -DSA si considerano già in partenza buoni lettori anche in LS (item 10: 7,6/10). In particolare, tra i punti di forza percepiti vi sono l'analisi grammaticale (item 2: 8,7), la comprensione globale (item 6: 8,8) e la consapevolezza sintattica (item 8: 8,5), mentre tra i punti di debolezza troviamo la consapevolezza morfologica (item 4: 7,2) e fonologica (item 3: 7,3) e la comprensione analitica (item 7: 7,5). Il percorso di IC risulta aver agito proprio sui punti di debolezza, migliorando il senso di auto-efficacia di circa 0,5 punti in ciascun ambito.

I componenti del gruppo +DSA si considerano invece lettori molto mediocri in LS (item 10: 4,4). In particolare, evidenziano un senso di auto-efficacia estremamente basso nella decodifica (item 1: 2,6), nell'analisi grammaticale (item 2: 3,6) e nella consapevolezza fonologica (item 3: 3) e ortografica (item 4: 2,8), mentre i picchi di auto-efficacia

- Gruppo +DSA → Auto-efficacia in L1: 25,56 (T1), 21,03 (T2). Auto-efficacia in LS: 14,71 (T1), 14,38 (T2).

riguardano la resilienza (item 9: 6,8 - unico item a superare la soglia del 6), la comprensione globale (item 6: 4,9) e la consapevolezza sintattica (item 8: 5,2). Rispetto alla comprensione del testo le interviste hanno inoltre fatto emergere nei partecipanti un approccio piuttosto analitico e orientato alla decodifica, come si evince da questi esempi.

Le mie difficoltà principali sono la mancanza di lessico, e la difficoltà a capire le strutture. Spesso mi concentro più su delle parole che sul contenuto in generale, e vedo che dopo un po' la mente non è lucida (BFD).

Magari se non conosco qualche vocabolo devo star lì a leggere un po' di volte, se [nel testo si] usano dei termini particolari o dei modi di dire. Io ho il vizio di tradurre letteralmente, ma ci sono delle parole che se le traduci letteralmente non va bene (BFG).

Confrontando i dati al T1 e al T2, si è notato che l'esposizione all'approccio intercomprensivo ha migliorato di 1 punto l'auto-percezione complessiva del proprio profilo di lettore, che passa da 4,4 a 5,4. Inoltre, il percorso, oltre ad aver migliorato significativamente il senso di auto-efficacia nei punti di debolezza (con un aumento tra 0,8 e 1,6 punti, con il picco proprio sulla capacità di decodifica: +1,6), ha rafforzato ulteriormente la resilienza del gruppo, che passa da 6,8 a ben 8,6.

A conclusione di questa sezione ci pare utile riportare anche i dati relativi a due item riguardanti nello specifico l'auto-efficacia rispetto all'IC, che sono stati inseriti nel questionario da somministrare al T2. All'affermazione "*Ora mi sento in grado di comprendere un testo in una lingua romanza*", il gruppo -DSA si dimostra molto più convinto (8,1/10) del gruppo +DSA (5,2/10). Tuttavia, entrambi i sotto-campioni si dichiarano molto d'accordo con l'affermazione "*Il percorso di intercomprensione ha migliorato il mio approccio alla lettura e alla comprensione di un testo*" (-DSA: 7,8/10; +DSA: 7,2/10). Si noti che nelle risposte a queste due domande, le deviazioni standard oscillano tra 1,5 e 3,5; tuttavia, nel gruppo +DSA la deviazione standard relativa alla seconda domanda risulta molto bassa (0,83), rivelando una convinzione generalizzata circa gli effetti positivi dell'IC sull'approccio alla comprensione del testo da parte di questi apprendenti. Questi esiti si riflettono anche nelle interviste ai partecipanti con DSA, dalle cui parole emergono non solo una rinnovata resilienza ma anche una maggiore consapevolezza circa un corretto approccio alla comprensione del testo.

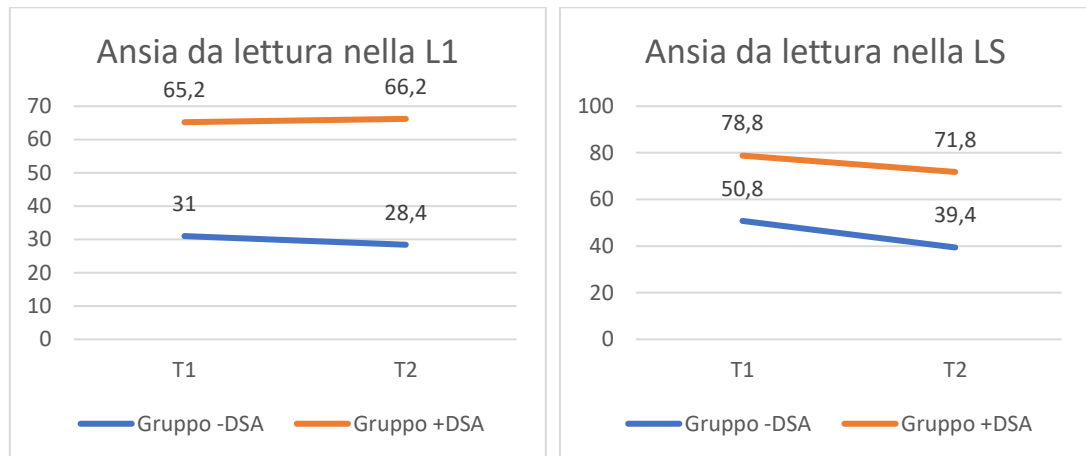
Non mi devo fare prendere dal panico, devo leggere bene e lentamente, se una parola non la capisco, vado avanti con la lettura per dare un senso al discorso e poi cercare di capire cosa vuol dire quella parola (BTI).

Ho imparato che alla prima lettura non devo focalizzarmi subito sulle singole parole, ma devo comprendere il senso generale del testo (BFG).

4.2. *L'ansia linguistica*

Le rilevazioni dell'ansia linguistica effettuate all'inizio e al termine del percorso di IC hanno condotto agli esiti sintetizzati nel seguente grafico comparativo. A differenza della scala di valori utilizzata per l'auto-efficacia, in questo caso un punteggio alto corrisponde un'elevata ansia linguistica; occorre dunque osservare se e in quale misura tale valore si è abbassato tra la prima e la seconda rilevazione.

Figura 3. *Variazione dell'ansia linguistica nei compiti di lettura in L1 e in LS*



Come si può osservare, in partenza (T1), il gruppo +DSA presenta livelli di ansia linguistica sia in L1 sia in LS di gran lunga superiori a quelli del gruppo -DSA; la differenza risulta più marcata in riferimento alla L1, a testimonianza del rapporto conflittuale che sovente gli studenti con difficoltà linguistiche sviluppano con la lettura nella propria lingua materna. La deviazione standard è piuttosto elevata in entrambi i gruppi⁷, la qual cosa segnala che i livelli di ansia linguistica all'interno dei due sotto-campioni non sono omogenei. A seguito del percorso di IC (T2) si registra una sostanziale stabilità dei valori relativi alla L1, mentre si osserva una diminuzione dell'ansia linguistica nei compiti in LS, in misura leggermente minore nel gruppo +DSA. Il divario tra i due sotto-campioni rimane marcato, ma è degna di nota la netta diminuzione della deviazione standard nel gruppo +DSA, dalla quale si evince che in questo sotto-campione l'abbassamento dell'ansia linguistica è avvenuto in modo omogeneo.

Focalizziamo ora l'attenzione sulla L1. L'analisi dei singoli item rivela che i partecipanti del gruppo -DSA si definiscono in partenza (T1) lettori poco ansiosi in L1 (item 9: 2,8/10), dato che si conferma anche nella seconda rilevazione (T2) senza particolari variazioni (2,7). Si osserva anche una certa omogeneità nella distribuzione dei punteggi, che oscillano sempre tra 2 e 3. All'inizio del percorso di IC, le attività meno ansiogene per questo gruppo risultano: la decodifica ad alta voce del testo scritto (item 1: 2), la lettura analitica di un testo lungo (item 5: 2,6), le difficoltà lessicali (item 6: 2,8); al contrario, le attività più ansiogene risultano: la comprensione di un testo complesso (item 4: 3,7), l'analisi morfosintattica (item 7: 3,7), l'interpretazione di appunti (item 8: 3,6). A seguito del percorso di IC in questo gruppo, l'ansia linguistica risulta leggermente diminuita proprio nelle attività considerate più ansiogene (item 4, 7, 8), con un'oscillazione compresa tra -0,4 e -0,6; risultano diminuite, inoltre, sia l'ansia determinata dalla lettura *skimming* (item 2: da 3,1 al T1 a 2,4 al T2) e dal *testing* (item 3: da 3,4 al T1 a 3 al T2).

I partecipanti del gruppo +DSA, al contrario, si definiscono in partenza lettori piuttosto ansiosi L1 (item 9: 6,6/10), un dato che si conferma e addirittura aumenta nella seconda rilevazione (+0,8). Si osserva anche una certa omogeneità nella distribuzione dei punteggi, che oscillano sempre tra 5 e 7. All'inizio del percorso di IC (T1), le attività più ansiogene per questo gruppo risultano: la decodifica ad alta voce del testo scritto (item 1: 7,2), il testing (item 3: 7,2), l'interpretazione di appunti (item 8: 7), mentre quelle

⁷ Si riportano di seguito le deviazioni standard calcolate:

- Gruppo -DSA → Ansia in L1: 17,79 (T1), 21,32 (T2). Ansia in LS: 14,71 (T1), 19,02 (T2).
- Gruppo +DSA → Ansia in L1: 29,65 (T1), 21,68 (T2). Ansia in LS: 20,37 (T1), 9,09 (T2).

relativamente meno ansiogene (sebbene i punteggi risultino comunque elevati): la lettura analitica (item 5: 5), le difficoltà lessicali (item 6: 6,2), l'analisi morfosintattica (item 7: 6,4). Le interviste hanno confermato questi dati, facendo emergere il vissuto personale dei partecipanti, come si evince da questi estratti.

Ad alta voce è proprio un delirio, creo testi nuovi! Tra me e me è un altro conto, vado più tranquilla. Però c'è sempre quella cosa del leggere veloce, per cui qualche volta anche tra me e me non mi capisco e devo tornare indietro. Poi tendo a leggere veloce per non far capire che faccio tanti errori, ma poi è peggio perché più vado veloce più rischio di fare errori, più vado in panico e più vado veloce. So che è così, ma lo continuo a fare (BFG).

Sono ansioso perché ho il trauma e perché... è difficile da spiegare... non ho così tanto interesse a far ascoltare la mia voce agli altri, e non voglio... la mia voce non riesce a esprimere a tutti gli effetti quello che vorrei dire. C'è sempre quella paura di sbagliare, di non capire il testo e poi di esporlo male (BLG).

A seguito dell'esposizione all'approccio intercomprensivo (T2), si registra nel gruppo +DSA un considerevole abbassamento dell'ansia linguistica in due situazioni tipicamente ansiogene per gli studenti con DSA, ossia la decodifica ad alta voce (-1,4) e la lettura in situazione di *testing* (-1,2). Per contro, si osserva un aumento del valore in altri item (in particolare, i numeri 5 e 8, che aumentano di oltre 1 punto), la qual cosa spiega perché il punteggio medio complessivo dell'ansia linguistica in L1 rimanga sostanzialmente inalterato al T2.

Spostando ora l'attenzione verso la LS, vediamo se e in quale misura si sono evidenziate variazioni dei livelli di ansia linguistica nei due gruppi sperimentali. In questa sezione del questionario erano state inserite anche affermazioni più direttamente collegate ai processi intercomprensivi. All'inizio dello studio-pilota (T1), i partecipanti del gruppo -DSA si definiscono moderatamente ansiosi in LS (item 9: 5/10). Si osserva anche una certa omogeneità nella distribuzione dei punteggi, che oscillano sempre tra 4 e 6; analogamente a quanto dichiarato in riferimento alla L1, anche in questa sezione del questionario le attività meno ansiogene per questo gruppo risultano la decodifica del testo a voce alta (item 1: 4) e la lettura analitica di un testo lungo (item 5: 5,1), mentre quelle più ansiogene riguardano la comprensione di testi complessi (item 4: 5,6) e l'interpretazione di appunti (item 8: 6,1). Ai fini del presente studio, risulta interessante osservare che i picchi di ansia linguistica in questo gruppo si registrano in corrispondenza di attività più direttamente collegate all'approccio intercomprensivo, come la lettura di un testo in una lingua o un dialetto sconosciuti (item 10: 6,1; item 12: 5,1) o di un brano multilingue (item 11: 5,6). Al termine del percorso di IC (T2), i partecipanti del gruppo -DSA si percepiscono come lettori meno ansiosi (-1 punto nell'item 9); le variazioni di punteggio più significative, però, riguardano due attività direttamente collegate all'approccio intercomprensivo, ossia la lettura di un testo in una lingua sconosciuta (item 10: -1,8), la lettura di un testo multilingue (item 11: -1,9), mentre la lettura in un dialetto sconosciuto continua ad essere ritenuta fonte di stress (dato il generale abbassamento dei valori degli altri item, questa risulta una delle attività valutate come più ansiogene al T2). Nella seconda somministrazione, inoltre, risultano diminuiti anche i valori relativi ai due compiti che al T1 erano stati ritenuti più ansiogeni in generale (item 4: -1,3; item 8: -1,5).

I partecipanti del gruppo +DSA, invece, all'inizio del percorso sperimentale si dichiarano lettori in LS piuttosto ansiosi (item 9: 7,6), come si evince dai valori medi di quasi tutti gli item, che oscillano tra 7 e 9. Alcune delle attività ritenute più stressanti sono in effetti anche quelle che in letteratura sono state individuate come gli ostacoli principali in presenza di un disturbo dell'apprendimento, ossia la lettura ad alta voce (item 1: 8,8/10),

la velocità di decodifica (item 2: 8,6), la lettura in situazione di *testing* (item 3: 8,8), la complessità testuale (item 4: 8,8). Risulta interessante osservare, invece, che i punteggi assegnati da questo gruppo alle attività riconducibili all'IC, pur essendo più elevati rispetto al gruppo -DSA, risultano essere i valori più bassi attribuiti dai partecipanti con DSA in questa sezione del questionario (item 10: 7,2; item 11: 7,2; item 12: 5,4; item 13: 7). Ciò suggerisce che in partenza questi apprendenti con DSA, forse per effetto della loro resilienza, dimostrano un atteggiamento meno “sospettoso” verso lingue sconosciute, testi multilingui e attività divergenti rispetto alle pratiche glottodidattiche abituali. A conclusione del percorso di IC, osserviamo che i partecipanti di questo gruppo si dichiarano nel complesso lettori meno ansiosi (-0,8 nell'item 9); comparando i dati relativi alla LS con quelli riguardanti la L1, emerge che al T2 gli studenti con DSA si dichiarano complessivamente meno ansiosi nei confronti della lettura in LS rispetto allo stesso compito in L1. Questo aspetto emerge anche nelle interviste rilasciate al T2 dagli studenti con DSA, come si evince da questo estratto.

Sì, adesso riesco meglio, capendo le strategie che posso adottare riesco di più. Per esempio, quando leggo i testi in inglese, prima magari dicevo “è troppo difficile, vado con il traduttore”, mentre adesso mi fermo, cerco di usare le strategie per capirlo e dare un senso al testo [...]. Se devo leggerlo [il testo in LS] tra me e me è un conto, perché me la prendo con più calma, ma se devo leggerlo ad alta voce mi prende sempre l'ansia, ma ci sto lavorando. È un po' diminuita, adesso mi butto un po' di più (BFG).

L'esposizione all'approccio intercomprensivo sortisce nello specifico un abbassamento dell'ansia linguistica proprio nei compiti che erano risultati più stressanti al T1 (item 1: -1,8; item 2: -2; item 3: -2; item 4: -1,6), e in due attività riconducibili all'IC, ossia la lettura in una lingua sconosciuta (item 10: -0,6) e la comprensione di un brano multilingue, dove si registra peraltro la flessione più significativa (item 11: -2 punti). Al contempo, aumenta l'ansia percepita nelle attività che coinvolgono i dialetti (item 12: +2,3; item 13: +0,4).

4.3. *La competenza strategica*

Le rilevazioni della competenza strategica sono avvenute attraverso la somministrazione del SILL e di un *think-aloud protocol* all'inizio e alla fine dell'esperienza didattica. Considerata la ricchezza dei dati raccolti in quest'ambito, per motivi di spazio in questa sezione limiteremo l'attenzione ad alcuni dati relativi al gruppo +DSA, riservandoci di condurre un'analisi più approfondita della competenza strategica di tutti i partecipanti in una successiva pubblicazione.

Come già accennato nel par. 3.2, il SILL è uno strumento che indaga la frequenza con cui un soggetto dichiara di utilizzare le strategie di apprendimento linguistico proposte; data la vastità del repertorio di strategie incluse nel SILL, in questa fase abbiamo elaborato i dati relativi ad un nucleo di 10 item riconducibili in modo più diretto ai processi di IC. Poiché la scala di valori utilizzata dal SILL va da 1 a 5, il punteggio massimo è di 50 punti, che corrisponderebbe al profilo di un soggetto che dichiara di utilizzare molto frequentemente tutte le strategie di apprendimento proposte. Date queste premesse, si è osservato che al T1 il gruppo +DSA ha ottenuto un punteggio medio nel SILL pari a 29,7 punti, con una deviazione standard di 5,7 punti; al T2 si registra un incremento del punteggio medio, che sale a 32,8 punti, con una deviazione standard quasi stabile (6,1 punti). Il dato globale suggerisce, dunque, che il gruppo +DSA percepisca un miglioramento della propria competenza strategica al termine del percorso di IC. Come

si può osservare nella Tabella 5, inoltre, l'incremento risulta generalizzato, e fa registrare i picchi maggiori nella capacità di riutilizzare in modi diversi le parole straniere (item 2) e nella scomposizione morfologica (item 6). Sorprendentemente, invece, si registra una flessione nell'item 4, che riguarda l'utilizzo di parole della L1 ai fini della comprensione di un'altra lingua, strategia promossa e legittimata nelle attività di IC.

Tabella 5. *Competenza strategica nella LS: analisi di alcuni item del SILL*

COMPETENZA STRATEGICA NELLA LS	GRUPPO +DSA		
	T1	T2	
1. Rifletto sulle relazioni tra ciò che già so e le cose nuove che imparo nella lingua che sto studiando.	3,75	4	+0,25
2. Uso le parole straniere che conosco in modi diversi.	2	3	+1
3. Prima "scremo" un passaggio (lo leggo rapidamente), poi torno indietro e lo leggo attentamente.	3,75	3,8	+0,05
4. Cerco parole nella mia lingua che siano simili alle parole nuove da imparare.	4,25	3,5	-0,75
5. Cerco di trovare delle strutture ricorrenti nella nuova lingua.	3	3,6	+0,6
6. Trovo il significato di una parola dividendola in parti che conosco.	2,25	3,6	+1,35
7. Cerco di non tradurre parola per parola.	2,25	2,2	-0,05
8. Faccio riassunti delle informazioni che sento o leggo nella nuova lingua.	2,25	2,4	+0,15
9. Per capire parole sconosciute, faccio ipotesi.	3,75	4,2	+0,45
10. Leggo la nuova lingua senza cercare ogni nuova parola.	2,5	2,6	+0,1

I dati raccolti al T1 e al T2 attraverso i *think-aloud protocol* sono difficilmente comparabili, in quanto sono stati somministrati due brani diversi per lingua, tipologia testuale e lunghezza. Tuttavia, emergono alcune linee di tendenza comuni al gruppo +DSA nell'approccio alla trasposizione del testo in L1 che meritano una riflessione nella prospettiva di una prosecuzione della ricerca.

In primo luogo, si è osservato che quasi tutti i partecipanti del gruppo +DSA si avvicinano al testo da trasporre iniziandone la lettura ad alta voce; questo approccio si rivela poco efficace, provocando errori di decodifica importanti. A titolo esemplificativo, riportiamo l'estratto iniziale del testo in galiziano somministrato al T1.

Galicia posúe as características óptimas para o cultivo da camelia. Un clima húmido, temperaturas suaves e solos fértiles e acedos fan que o crecemento destas plantas sexa espectacular e sorprenda a expertos de todo o mundo. As camelias chegaron a Galicia a finais do século XVIII, procedentes de países afastados como China e Xapón.

Riportiamo una serie di errori di decodifica commessi dai partecipanti: poseu (*posúe*), carmelita (*camelia*), crecemento (*crecemento*), plata (*plantas*), expetos (*expertos*), afitados (*afastados*). Si tratta di errori imputabili al disturbo di lettura, che determinano variazioni

formali delle parole (inserzione, inversione o eliminazione di lettere o sillabe) tali da rendere più difficile per questi partecipanti l'attivazione del bagaglio lessicale in L1 per comprendere le parole della nuova lingua. Analogamente, alcuni apprendenti non sono riusciti ad attivare correttamente il filtro fonologico; uno studente, ad esempio, non riusciva a comprendere che in galiziano la X di *Xapón* corrisponde alla G in italiano; pur essendo risalito dopo vari tentativi alla parola Giappone, nelle righe successive non è riuscito a trasporre correttamente la parola *xeografía*.

In secondo luogo, si è registrata una tendenza alla traduzione all'impronta frase per frase da parte dei partecipanti. Nessuno, ad esempio, ha operato una lettura *skimming* preliminare del testo, confermando la tendenza tipica degli studenti con DSA a "lanciarsi nella decodifica". Tuttavia, alcuni partecipanti, dopo il tentativo di lettura a voce alta delle prime righe, hanno optato per una lettura subvocale o silenziosa, alternata da pause di riflessione, prima di procedere con la trasposizione del testo. Si è osservato, inoltre, che due partecipanti hanno utilizzato in modo più massiccio la lettura silenziosa nel secondo *think-aloud protocol*, la qual cosa suggerisce una variazione nell'approccio al nuovo testo. Il cambio di strategia ha consentito ad alcuni studenti di individuare più facilmente l'argomento del brano, e di riconoscere alcune somiglianze con altre lingue conosciute o con il proprio dialetto. L'attivazione del proprio repertorio dialettale è risultata discriminante nel secondo *think-aloud protocol*, che era basato su un racconto popolare in ladino. Si osservino le prime righe del testo e i due tentativi di trasposizione proposti da due partecipanti.

N'outa i contèa te paisc che l'era na vegia, na piccola vegia. La vivea te na piccola cèsa, soula; l'aea però n ort con n fruteto che fajea pomes de èlber. Ensoma na di la Mort la disc: «Ah ben, ades vaghe a tor chela vegia, che l'é ben ora». La va jù e la disc: «Scutà vé, cognede vegnir co me».

Trasposizione 1 (partecipante: BFG)

Allora, in un paesino c'era una vecchia – perché da noi vegia è vecchia... una piccola signora anziana e viveva in una piccola casa sola – perché suola è molto simile a sola. C'era però un orto con un frutteto e c'erano le mele – perché da noi pomes sono le mele – e insomma... la Mort, da noi è la morte... in poche parole dice che la morte è arrivata dalla signora e dice che è la sua ora.

Trasposizione 2 (partecipante: BTI)

I contadini vivevano in una piccola vegia – non capisco che cos'è, in una piccola casa sola... Non capisco. [8 secondi di silenzio] Allora, non capisco il secondo rigo... e poi qua dice "La morte le disse "ah bene, è la tua ora". É difficile questa lingua! Non sto capendo quasi niente!

Nel primo esempio, BFG riesce ad accedere ad una buona parte del contenuto del testo grazie alla conoscenza del dialetto lombardo (seppur non indicato tra le lingue conosciute dalla stessa partecipante nel questionario conoscitivo iniziale), mentre BTI, potendo contare solo sul siciliano e su una conoscenza elementare del francese, non riesce a trovare gli agganci necessari per impostare correttamente la trasposizione.

Un ultimo aspetto che vorremmo evidenziare riguarda le tipologie di strategie messe in atto dagli apprendenti nello svolgimento di questo compito. Solo alcune di quelle indicate dai partecipanti nel SILL sono effettivamente emerse nell'attività di trasposizione: tra queste, le più frequenti sono state lo sfruttamento delle preconnoscenze, la formulazione di ipotesi e la ricerca di parole somiglianti nelle altre lingue conosciute. In

generale, si è osservato che la ricerca di indizi per la comprensione si basava principalmente su conoscenze enciclopediche o sul riconoscimento di singole parole, mentre del tutto assenti erano le strategie basate sull'analisi morfologica e sintattica. Queste osservazioni non sembrano supportare, dunque, quanto dichiarato dai partecipanti negli item 4 e 6 del SILL.

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

In questo contributo abbiamo presentato uno studio-pilota volto ad indagare gli effetti psico-cognitivi dell'IC in un gruppo di partecipanti che comprendeva anche apprendenti con DSA. Nella prospettiva di una replicazione dell'esperimento, occorrerà una revisione parziale di alcuni degli strumenti e procedure utilizzati per la raccolta dati; oltre alla riformulazione di alcuni item rivelatisi ambigui, sarà opportuno guidare maggiormente i partecipanti nella compilazione dei questionari e nella corretta interpretazione delle scale di valori proposte, che variavano, forse eccessivamente, da strumento a strumento. Al netto di queste possibili migliorie, il disegno di ricerca nel suo complesso si è rivelato sufficientemente efficace per offrire una prima risposta alle domande di ricerca formulate.

In riferimento alla domanda D1, possiamo affermare che l'esposizione all'IC ha avuto alcuni lievi effetti positivi sul senso di auto-efficacia dei partecipanti, sebbene nel gruppo +DSA tali effetti siano risultati limitati alla LS. In generale, l'approccio intercomprensivo ha agito principalmente proprio sugli ambiti in cui i partecipanti dichiaravano un senso di auto-efficacia inferiore. Nel gruppo +DSA, sono inoltre degni di nota da un lato l'effetto di *empowerment* generato dall'IC, che ha aumentato il senso di resilienza in L1 e in LS, e dall'altro il miglioramento dell'auto-efficacia proprio nell'abilità di decodifica in entrambe le lingue.

In riferimento alla domanda D2, abbiamo osservato che l'esposizione all'IC ha abbassato l'ansia linguistica nei partecipanti; questo effetto, però, si evidenzia quasi esclusivamente nella lettura in LS. Incrociando, dunque, questi dati con le rilevazioni riguardanti l'auto-efficacia, emerge che nel gruppo +DSA il percorso di IC non è riuscito a ricostruire pienamente un rapporto positivo con L1; d'altro canto, l'auto-efficacia e l'ansia linguistica sono costrutti psico-dinamici che tendono a consolidarsi nel tempo con l'accumularsi delle esperienze di apprendimento, ed è dunque improbabile che un laboratorio di breve durata possa determinare cambiamenti significativi nell'arco di poche settimane. Tuttavia, in riferimento a questo gruppo di apprendenti, si sono registrati abbassamenti dell'ansia linguistica in alcuni compiti in LS (ma in parte anche in L1) direttamente riconducibili al disturbo (leggere a voce alta, leggere velocemente, comprendere testi complessi) che sembrano suggerire un primo segnale di cambiamento positivo determinato dall'esposizione all'IC. Degni di nota sono, infine, i valori riscontrati fin dalla prima rilevazione nel gruppo +DSA in relazione agli item riconducibili ad attività di IC, che segnalano un atteggiamento positivo di questi apprendenti verso dialetti e lingue nuove, e verso le attività plurilingui.

Riguardo alla domanda D3, l'IC ha migliorato le percezioni del gruppo +DSA rispetto alla propria competenza strategica. L'analisi dei compiti di trasposizione in L1 realizzati all'inizio e al termine dell'esperienza didattica, tuttavia, ha fatto emergere da un lato alcune discrepanze tra le strategie dichiarate dai partecipanti e quelle messe effettivamente in atto durante l'attività proposta, e dall'altro alcune pratiche (in particolare la tendenza alla lettura a voce alta e alla traduzione parola per parola) che hanno inciso negativamente sulla capacità di comprensione del testo. Si tratta di pratiche probabilmente ereditate dall'esperienza scolastica, che solo alcuni apprendenti del gruppo hanno abbandonato nel secondo *think-aloud protocol*. Da queste considerazioni, emerge la necessità di indagare più

approfonditamente, anche nella prospettiva di una replicazione dell'esperimento, le correlazioni tra i profili di competenza strategica in ingresso e le variazioni determinate dall'esposizione all'IC.

In conclusione, gli esiti dello studio-pilota, per quanto non generalizzabili, corroborano l'ipotesi che le esperienze di IC possano avere effetti psico-cognitivi benefici negli apprendenti con DSA e stimolare un rapporto positivo con le lingue, puntando a riconoscerne le somiglianze, prima ancora delle differenze. Concludiamo, dunque, questo contributo con un passaggio di un'intervista ad un apprendente con DSA che sintetizza perfettamente questa prospettiva.

Molto interessante l'intercomprensione, molto bello! È un approccio che paradossalmente usavo anche prima alle superiori, quando tentavo di capire il francese usando l'italiano... anche se non capivo tutto, in maniera inconsapevole facevo intercomprensione. [Intervistatore: *E il fatto di sapere che è una strategia vera e propria che effetto le fa?*] Wow! Mi sono ingegnato in un modo che andava bene! A spanne ci arrivavo e adesso che so che non è un'eresia ma ha delle basi trovate da persone che hanno studiato queste cose da anni... quindi dico, wow! Ed è divertente! È un meccanismo particolare, e ti fa pensare a quanto strano è l'essere umano... ma in senso positivo! (BFG)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alavi S., Sadighi F., Samani S. (2004), "Developing a foreign language self-efficacy scale for Iranian students", in *Social Sciences & Humanities of Shiraz University*, 21, pp. 94-101.
- Bandura A. (2006), "Guide for constructing self-efficacy scales", in Pajares F., Urdan T. C. (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 1, CT: Information Age Publishing, Greenwich, pp. 307-337.
- Blanche-Benveniste C., Valli A. (coord.) (1997), "L'intercompréhension: le cas des langues romanes", in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numero speciale.
- Bonvino E., Caddéo S., Serra E.V., Pippa S. (2011), *EuRom5*, Hoepli, Milano.
- Bonvino E., Fiorenza E., Pippa S. (2011), "EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Strategie, aspetti linguistici e applicazioni pratiche", in De Carlo M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio, pp. 162-82.
- Bonvino E., Jamet M. C. (2016), "Storia, strategie e sfide di una disciplina in espansione. Introduzione", in Bonvino E., Jamet M. C. (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia.
- Caddéo S., Jamet M. C. (2013), *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Candelier M. et al. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Graz. Trad. it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *CARAP. Un quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Cappelli G., Noccetti S. (eds.) (2022), *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*, Multilingual Matters, Bristol.

- Celentin P. (2020), "An intercomprehension-based approach and teaching method accessible to students with Specific Language Needs: A first exploration of the points of convergence", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 443-457:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15090>.
- Celentin P., Benavente Ferrera S. (2019), "Utilizzo di attività "ponte" online su Moodle in un laboratorio universitario di intercomprensione fra lingue romanze: dal reale al virtuale e ritorno", in *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 11, 17, pp. 9-29.
- Celentin P., Benavente Ferrera S. (2020), "La fiaba plurilingue: un'attività *blended* nel laboratorio di intercomprensione fra lingue romanze all'università", in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6, pp. 52-59.
- Cornoldi C. (a cura di) (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Cortés Velásquez D. (2015), *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*, Le Lettere, Firenze.
- Coste D. (2010), "L'intercomprension à la croisée des chemins?", in *Synergies Europe*, 5, pp. 193-199.
- Costenaro V., Pesce A. (2012), "Dyslexia and the phonological deficit hypothesis: Developing phonological awareness in young English language learners", in *ELLE*, 1, 3, pp. 581-604:
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2012/3/dyslexia-and-the-phonological-deficit-hypothesis/>.
- Daloiso M. (2021), "Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi *evidence-based* per costruire un'educazione linguistica inclusiva", in Garulli V., Pasetti L., Viale M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bononia University Press, Bologna, pp. 9-26.
- Daloiso M. (2017), *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Daloiso M., Jiménez Pascual G. (2017), "Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica. Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva", in *ELLE*, 6, 3, pp. 363-384:
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2012/3/dyslexia-and-the-phonological-deficit-hypothesis/>.
- De Carlo M. (a cura di) (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio.
- Escoubas Benveniste M. P. (2016), "Formation à l'intercomprension orale et apprentissage du FLE dans une faculté d'économie", in Bonvino E., Jamet M.-C. (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia, pp. 151-190.
- Ghonsooly B., Elahi M. (2010), "Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement", in *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53, 217, pp. 45-67.
- Gooskens C. (2007), "The contribution of linguistic factors to the intelligibility of closely related languages", in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28, 6, pp. 445-467.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986), "Foreign language classroom anxiety", in *The Modern language journal*, 70, 2, pp. 125-132.
- Jamet M. C. (2009), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*, Cafoscarina, Venezia.
- Klingner J. K., Vaughn S., Boardman A. (2015²), *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*, Guilford, New York.

- Kormos J. (2017), *The Second Language Learning Processes of Students with Specific Learning Difficulties*, Routledge, London.
- Leone P., Fiorenza E. (2021), “Intercomprensione e inclusione nella scuola primaria”, in *ELLE*, 10, 2, pp. 233-260:
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2021/2/intercomprensione-e-inclusione-nella-scuola-primar/>.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C. (1994), “The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language”, in *Language Learning*, 44, 2, pp. 283-306.
- Manconi T. (2019), “La “silhouette des langues”: dessiner et représenter les identités plurielles”, in *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 11, 17, pp. 107-123: <https://annali.unife.it/adfd/article/view/2112>.
- Onwuegbuzie A. J., Bailey P., Daley C. E. (2000), “The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The Input Anxiety Scale, the Processing Anxiety Scale, and the Output Anxiety Scale”, in *Language Learning*, 50, 1, pp. 87-117.
- Oxford R. L. (1989), “Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training”, in *System*, 17, 2, pp. 235-247.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), “Input, processing and output anxiety in students with symptoms of developmental dyslexia”, in Kormos J., Kontra E. H. (eds.), *Language learners with special needs: An international perspective*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 86-109.
- Sukarni S. (2018), “Reading self-efficacy and its influence on students reading proficiency”, in *English Language and Literature International Conference Proceedings*, 2, pp. 41-46.

