



UNIVERSITÀ TELEMATICA PEGASO

LM 39 Linguistica Moderna

Linguistica Italiana

Parlare digitale: analisi e proposte educative nell'Istituto

Secondario Superiore L. Russo di Monopoli

RELATORE:

prof. Gianluca VALENTI

CANDIDATO:

prof.ssa Romina GUARINI

Anno Accademico 2024/2025

Presentazione

La dott.ssa Romina Guarini, nata a Monopoli il 27 marzo 1987, è laureata in Scienze dell'educazione e della formazione (2009) e successivamente in Consulente per i servizi alla persona e alle imprese (2012) con il massimo dei voti. Ha conseguito nel 2015 la specializzazione in Psicomotricità funzionale, ambito in cui opera da oltre quindici anni, seguendo privatamente bambini e ragazzi con difficoltà evolutive, relazionali e di apprendimento.

Nel maggio 2024 ha completato con successo il percorso TFA – Sostegno, che le ha permesso di svolgere per la prima volta il ruolo di docente specializzata nella scuola secondaria di secondo grado, esperienza che ha costituito un punto di svolta nel suo percorso professionale e accademico.

La profonda e continuativa attività educativa e pedagogica ha influito in maniera decisiva sull'individuazione del tema della presente tesi, intitolata: “Parlare digitale: analisi e proposte educative nell'Istituto Secondario Superiore L. Russo di Monopoli”.

L'esperienza pluriennale nella relazione d'aiuto e nell'osservazione diretta dei bisogni educativi degli adolescenti ha permesso all'autrice di riconoscere l'emergere di un fenomeno linguistico-didattico legato all'uso del linguaggio digitale, sempre più pervasivo nei contesti scolastici. La riflessione linguistica si è così intrecciata con una profonda consapevolezza pedagogica, dando vita a un lavoro che coniuga teoria e prassi.

In questa prospettiva, la scelta bibliografica della tesi affianca le teorie di linguisti moderni e contemporanei (come Tullio De Mauro, Luca Serianni) a i contributi fondamentali di pedagogisti ed educatori (come Maria Montessori, Jean Piaget), ritenendo essenziale, per una visione educativa completa, l'integrazione di approcci interdisciplinari.

Il percorso di ricerca proposto si pone dunque un duplice obiettivo: da un lato, analizzare l'impatto del linguaggio digitale nel contesto educativo dell'Istituto Luigi Russo; dall'altro, offrire proposte didattiche e inclusive che rispecchiano la complessità del linguaggio contemporaneo e le esigenze reali degli studenti di oggi.

INTRODUZIONE

“Parlare digitale: analisi e proposte educative nell’Istituto Secondario Superiore L. Russo di Monopoli” è un progetto di tesi che nasce dall’osservazione diretta, dalla consapevolezza di un cambiamento radicale nei modi di comunicare, pensare e interagire nei ragazzi, principalmente attribuito all’arrivo e alla diffusione delle tecnologie digitali.

I media digitali sono ormai parte integrante della nostra vita quotidiana e hanno avuto un impatto profondo non solo su come ci relazioniamo tra di noi, sugli scambi comunicazionali e, di conseguenza, sulla nostra stessa struttura di pensiero e linguaggio. L’incidenza maggiore tra i più giovani cresciuti e esposti in questi stimoli. La letteratura mostra e dimostra che, il linguaggio, principale strumento per interagire con il mondo, riflette sempre il contesto storico e culturale in cui si sviluppa. Oggi, in questo contesto fortemente influenzato dal digitale e dalla connessione continua, il linguaggio si è trasformato riflettendosi in una crescente povertà di vocaboli.



In questo contesto, la povertà di lessico non è un fenomeno marginale o circoscritto all’ambito linguistico, ma rappresenta una **vera e propria emergenza educativa**, che tocca la sfera cognitiva, emotiva e relazionale dei giovani. Le parole, come sosteneva Vygotskij, non servono solo a comunicare, ma strutturano il pensiero, costruiscono la realtà e determinano il modo in cui comprendiamo il mondo. Se il linguaggio si impoverisce, si impoverisce anche il pensiero.

La tesi nasce dunque con un doppio obiettivo: da un lato, analizzare il fenomeno dell’impoverimento lessicale in relazione al contesto digitale contemporaneo, dall’altro, elaborare proposte educative efficaci e inclusive per affrontarlo. La ricerca si sviluppa su due livelli: teorico e sperimentale. Il primo offre un inquadramento multidisciplinare che integra contributi pedagogici,

linguistici, psicologici e neuroscientifici; il secondo si fonda su un'indagine empirica condotta presso l'Istituto Luigi Russo, con questionari e test linguistici rivolti a studenti del biennio.

Il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado rappresenta un momento cruciale per lo sviluppo delle competenze linguistiche, astratte e decisionali. È in questa fase che il lessico dovrebbe ampliarsi e strutturarsi per sostenere la nascita del pensiero ipotetico-deduttivo (Piaget), dell'autonomia critica (Vygotskij) e della capacità di interpretare la complessità del mondo (Gardner). Tuttavia, i dati raccolti dimostrano che un'esposizione massiccia a contenuti digitali frammentati e veloci può ostacolare proprio questi processi, generando un linguaggio povero, frammentato e spesso poco consapevole.

La letteratura di riferimento (Serianni, Antonelli, D'Achille, Della Valle, Lorusso) sottolinea come il linguaggio giovanile debba essere letto non come semplice deterioramento, ma come mutamento culturale con proprie regole e strutture. Tuttavia, perché questo cambiamento non diventi involuzione, è necessario che la scuola agisca come ambiente di riequilibrio linguistico, capace di integrare i nuovi linguaggi senza rinunciare alla profondità espressiva. L'inserimento intelligente e riflessivo delle tecnologie nei percorsi didattici può offrire occasioni autentiche di apprendimento linguistico, purché guidate da un progetto educativo solido.

In questa prospettiva, anche strumenti apparentemente lontani dall'ambito scolastico, come TikTok, YouTube o i chatbot, possono diventare risorse educative, se opportunamente mediate e trasformate in esperienze didattiche significative. La sfida non è escludere il digitale, ma abitarlo con senso, guidando i giovani a usarlo come spazio di crescita linguistica, cognitiva ed espressiva.

Il presente lavoro, quindi, non si limita a descrivere un problema, ma intende proporre un cambiamento di paradigma educativo. L'obiettivo è promuovere un'educazione linguistica ecologica, in grado di tenere insieme la pluralità dei codici comunicativi e la centralità del linguaggio come strumento di libertà, pensiero critico e cittadinanza.

A partire da queste premesse, la tesi è articolata in tre capitoli. Il primo esplora il legame tra linguaggio e pensiero, offrendo un quadro teorico interdisciplinare. Il secondo analizza le

trasformazioni comunicative indotte dal digitale e il loro impatto sul linguaggio giovanile. Il terzo capitolo presenta la ricerca sul campo, condotta presso l'IISS "Luigi Russo" di Monopoli, con l'obiettivo di indagare l'uso del lessico e le competenze linguistiche degli studenti alla luce dei dati raccolti. Le conclusioni propongono infine una serie di interventi educativi concreti, volti a rafforzare le competenze linguistiche nella scuola secondaria, non come esercizio astratto, ma come strumento reale di costruzione del sé, della realtà e del pensiero.

Bibliografia

- Gardner, H.** (1994). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Feltrinelli
- Lanzoni, G.** (2020). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Lanzoni, G.** (2022). *Il cervello che impara. Neuroscienze e educazione tra teoria e pratica*. Erickson
- Piaget, J.** (1972). *Psicologia e pedagogia*. Torino: Loescher
- Rivoltella, P. C.** (2017). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Sobrero, A. A.** (2003). *Lingua italiana e scuola. Prospettive educative*. Roma: Carocci
- Vygotskij, L. S.** (1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza

Capitolo 1

Il lessico come questione linguistica, cognitiva e culturale

"Il linguaggio non è solo un mezzo di comunicazione, ma uno strumento di costruzione del pensiero, che permette all'individuo di sviluppare concetti complessi e di interiorizzare la realtà in forma simbolica"

Vygotskij, 1986

1.1 Il Vocabolario come strumento di pensiero e cultura. L'importanza dello sviluppo linguistico nella formazione cognitiva e sociale dei giovani

La competenza linguistica di un individuo è la capacità dello stesso di utilizzare il proprio vocabolario in maniera precisa e appropriata in riferimento al contesto a cui ci si riferisce o la si impiega. Essa, non è, quindi, la semplice conoscenza di parole, sebbene non si possa prescindere da questa, ma riguarda nello specifico la capacità di applicazione del lessico in modo opportuno e sfumato, adattandolo alle necessità comunicative del *hic et nunc*, che si tratti di un ambito formale o informale, rivolto a coetanei o a persone più adulte, in luoghi di svago o di lavoro.

La padronanza di un lessico ampio e variegato consente, prima di tutto e per diversi motivi, di esprimere concetti articolati, di adattarsi a diverse situazioni e di comunicare in modo più ricco e profondo concetti articolati e maggiormente complessi.

La limitata esposizione a varianti linguistiche complesse, l'ambiente di sviluppo, il contesto di vita o l'uso di linguaggi semplificati, specialmente attraverso le nuove tecnologie e la comunicazione digitale, possono influire negativamente sulla capacità di una persona di sviluppare un lessico ricco e variegato. L'abitudine, ad esempio, a utilizzare un linguaggio sintetico o abbreviato (come tipicamente si usa fare nei social media e nei messaggi istantanei), possono ridurre le opportunità di usare termini più forbiti, precisi e/o articolati e, inoltre, non offrono la

possibilità di ulteriore apprendimento terminologico. Questo fenomeno, però, non riguarda solo il numero di parole conosciute, ma anche la qualità con cui queste vengono impiegate, l'abilità di saperle interscambiare (*sinonimi*) o di utilizzarle nel senso opposto (*contrari*).

Un lessico avanzato equilibrato porta, al contrario, a una maggiore capacità cognitiva di analizzare testi complessi e impegnarsi in dibattiti strutturati, il che è essenziale quando ci si trova di fronte a compiti logico-argomentativi. I lavori che trattano del legame tra vocabolario e prestazione rivelano che il linguaggio rimane il principale mezzo fondamentale di ragionamento riflessivo, e quando il vocabolario è scarsamente sviluppato, anche le capacità sottostanti all'analisi, all'astrazione e all'argomentazione lo sono.

Tullio De Mauro (2007), linguista contemporaneo, espone un concetto molto potente e fondamentale per comprendere come la lingua e la cultura si intrecciano nello sviluppo cognitivo dell'essere umano: l'importanza dell'ambiente culturale ed educativo. Crescere in un contesto ricco di stimoli linguistici, dove ci sono opportunità di ascoltare, leggere e partecipare a conversazioni varie e stimolanti, favorisce l'espansione del vocabolario e, di conseguenza, lo sviluppo di una competenza linguistica superiore. Al contrario, un ambiente povero di stimoli linguistici può limitare gravemente questo processo e le abilità che ne conseguono.

La valutazione del lessico e del vocabolario della competenza verbale, come hanno osservato De Mauro (2007) e D'Achille (2021), è una delle caratteristiche più indicative per determinare il livello di competenza linguistica. La padronanza del lessico consente una comunicazione più precisa, efficace e versatile, che è strettamente legata allo sviluppo delle conquiste cognitive, scolastiche e accademiche. Nel mondo moderno, una persona è costretta a relazionarsi con molteplici contesti con differenti parametri della vita su fronti psicologici, sociali, pedagogici, culturali e persino professionali.

In quest'ottica, si possono citare le opinioni di Umberto Galimberti, filosofo, saggista e psicoanalista italiano, che sostiene che *“le parole servono non solo a trasmettere messaggi agli altri, ma servono anche a formulare idee”*. Galimberti, infatti, sottolinea che la mancanza di

vocabolario può culminare in un grave deficit delle capacità cognitive: l'incapacità di denominare emozioni, concetti o persino problemi si traduce in una mancanza di comprensione sufficientemente profonda da poter affrontare la questione. Pertanto, l'arricchimento del vocabolario non è solo una preoccupazione accademica, ma esistenziale e culturale. In un contesto educativo e sociolinguistico, Gardner (1994) ha approfondito l'idea che il linguaggio sia un canale privilegiato attraverso cui si sviluppano competenze cognitive superiori, come la capacità di risolvere problemi e di costruire conoscenza. Un linguaggio ricco e complesso favorisce il pensiero critico e la riflessione profonda, mentre un linguaggio semplificato potrebbe ridurre questa capacità, limitando la complessità del pensiero e il suo sviluppo.

Per questo motivo, è cruciale che la scuola sostenga l'espansione del vocabolario promuovendo l'incontro con generi diversi di testi, la lettura autonoma e guidata, così come nelle attività di produzione orale e scritta, dove nuove parole vengono insegnate e coniate consapevolmente. Un'esposizione continua e significativa alla lingua è essenziale per un reale progresso nello sviluppo linguistico, cognitivo e umano.

Per comprendere a fondo il fenomeno della povertà lessicale tra i giovani, è necessario inquadrarlo anche nel più ampio concetto di competenza comunicativa, così come definito da Dell Hymes (1972) e successivamente rielaborato da Bachman (1990). La competenza comunicativa, a differenza della sola competenza grammaticale, include tutte le risorse linguistiche e extralinguistiche che un soggetto parlante attiva per comunicare in modo efficace in un contesto sociale determinato. All'interno di questo quadro, la competenza lessicale rappresenta un elemento centrale: non consiste soltanto nella conoscenza di parole, ma nella capacità di selezionare e usare il lessico in modo appropriato, flessibile e contestualizzato, tenendo conto delle variabili pragmatiche, culturali e sociolinguistiche della comunicazione. Sempre secondo Bachman (1990), la competenza linguistica è articolata in competenza organizzativa (grammaticale e testuale) e competenza pragmatica (illocutiva e sociolinguistica). Il lessico è presente in entrambe le componenti: da un lato

come conoscenza di vocaboli e collocazioni; dall'altro come capacità di scegliere parole adeguate al registro, al destinatario, al contesto comunicativo.

Nel caso degli adolescenti, questo equilibrio risulta spesso compromesso. La frequente esposizione a linguaggi digitali caratterizzati da informalità, semplificazione e velocità può favorire lo sviluppo di un lessico situato, efficace per interazioni quotidiane rapide (chat, social, messaggistica), ma inadeguato in contesti scolastici, professionali o formali. In altre parole, gli studenti possono mostrare una competenza comunicativa ridotta nei registri alti o specialistici, pur essendo fluenti nei codici giovanili e digitali.

Dal punto di vista sociolinguistico, però, il lessico riflette anche dinamiche identitarie e gruppal: l'uso di termini gergali, abbreviazioni o neologismi nei contesti informali funge spesso da marcatore di appartenenza generazionale, ma può creare divari comunicativi con il mondo adulto e con la lingua della scuola. La mancanza di switching fluente tra codici rappresenta una delle maggiori criticità osservabili, con conseguenze dirette sulla comprensione di testi scritti complessi, sulla produzione di argomentazioni articolate e sulla partecipazione consapevole alla vita sociale e civica.

Integrare questi aspetti nella didattica linguistica significa non solo ampliare il repertorio lessicale, ma anche educare alla varietà e adeguatezza linguistica, rendendo i giovani più consapevoli del fatto che ogni situazione comunicativa richiede un linguaggio specifico. Come sostiene Hymes, saper quando parlare, con chi, come e perché è parte integrante dell'essere competenti in una lingua. Solo una didattica che tenga conto della dimensione pragmatica e sociolinguistica del lessico può contrastare efficacemente l'impoverimento linguistico e formare cittadini capaci di esprimersi con precisione e responsabilità.

Bibliografia

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press

- Berruto, G.** (2004). *Sociolinguistica e linguaggio giovanile*. Milano: Editori Accademici.
- Canale, M. & Swain, M.** (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. **Applied Linguistics**.
- D'Achille, G.** (2021). *Linguistica e comunicazione digitale*. Milano: Editori Universitari.
- D'Achille, P.** (2021). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- De Mauro, T.** (2007). *Il lessico come strumento di comunicazione e pensiero*. Roma: Laterza
- De Mauro, T.** (2007). *Le parole per capire. Il lessico di base nella scuola e nella società*. Roma: Editori Laterza.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin.
- Galimberti, U.** (2005). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli. (*Per le riflessioni filosofiche sul linguaggio e la cognizione*) Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple: la teoria nella pratica*. Tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U.** (2002). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Serianni, L.** (2005). *Grammatica italiana: Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.
- Vygotskij, L.** (1934). *Pensiero e linguaggio*. Mosca: Editori Strumenti.

1.2 Lessico e sviluppo cognitivo: una relazione *bidirezionale*

Il linguaggio ha un impatto significativo sul funzionamento cognitivo, influenzando vari aspetti come la memoria, l'attenzione e la percezione. Il legame tra lessico e sviluppo cognitivo è stato oggetto di studio della psicologia dello sviluppo e dalla linguistica cognitiva, consentendo di comprendere come il linguaggio non è solo un mezzo di comunicazione, ma uno strumento che organizza e struttura il pensiero. Secondo il *determinismo linguistico*, la lingua può influenzare il modo in cui percepiamo e comprendiamo il mondo. La struttura grammaticale, ad esempio, può influenzare la nostra attenzione e determinati aspetti dell'attenzione.

In un'altra analisi, Vygotskij (1934), uno dei più influenti psicologi dello sviluppo del XX secolo, parla specificatamente del linguaggio come “strumento di pensiero”, spiegando come lo sviluppo lessicale non sia solo un effetto della crescita intellettuale, ma anche, indirettamente, una delle sue cause ponendo il rapporto in una relazione bidirezionale. Un vocabolario povero limita la possibilità di esprimere concetti articolati, ostacolando il pensiero astratto e la riflessione critica, l'occasione di “andare oltre” e di vagliare molteplici opzioni. La finestra sulla realtà offerta da un vocabolario limitato pregiudica, sostanzialmente, l'abilità di esprimere in modo complesso mitiga il pensiero astratto e la critica.

Lev Vygotskij ha assegnato il primato al linguaggio nel descrivere qualunque giudizio sulle pratiche di intelligenza, considerandolo come un oggetto essenziale per la cultura e non semplicemente per decorarlo. Le sue opere, iscritte all'interno del costruttivismo sociale, spiegano come nell'ambito di una teoria sull'apprendimento e sullo sviluppo cognitivo, queste siano influenzate principalmente dal contesto sociale (rapporto dei giovani con l'era digitale e con il lessico). Il linguaggio è uno strumento o mezzo che si pone fra il bambino e il mondo, per questo Vygotskij, sostiene che l'apprendimento ha luogo a opera di adulti o anche di coetanei più esperti che fungono da mediatori e il linguaggio appreso diventa un mezzo per interiorizzare alcuni concetti e strategie di pensiero.

Diverse ricerche nel dominio della neurolinguistica hanno mostrato che l'ampliamento del lessico agisce su aree cerebrali specifiche: dedite alla memoria semantica, alla categorizzazione concettuale, e al forecasting cognitivo (Pulvermüller, 2005). Tali attivazioni neuronali non solo potenziano l'elaborazione e la produzione del linguaggio ma altresì contribuiscono all'organizzazione di reti cerebrali più elaborate e interconnesse, con effetti positivi su numerose abilità cognitive. Più nello specifico, l'accrescimento del numero di vocaboli si traduce in una maggiore flessibilità mentale, in una migliore organizzazione delle informazioni e ad una maggiore capacità di astrazione. I suoi studi hanno evidenziato come l'apprendimento di nuove parole e concetti linguistici possa rimodellare attivamente le reti neurali del cervello, dimostrando una stretta

connessione tra uso linguistico e modificazioni sinaptiche. In particolare, ha osservato che con l'esposizione ripetuta a determinate parole, si rafforzano connessioni tra aree uditive, motorie e semantiche, sottolineando il ruolo fondamentale della plasticità cerebrale nell'acquisizione e nel consolidamento del linguaggio.

A conferma dell'importanza dell'ambiente nello sviluppo linguistico e cognitivo, non si può non richiamare il pensiero di Rita Levi-Montalcini, la quale ha posto grande attenzione alla relazione tra stimolazione ambientale e plasticità cerebrale. Secondo la neurologa, lo sviluppo armonico dell'intelligenza non è frutto esclusivo di predisposizioni genetiche, ma dipende in modo determinante dalla qualità degli stimoli ricevuti durante l'infanzia e l'adolescenza. In particolare, Levi-Montalcini (2004) sottolinea come ambienti poveri di stimoli cognitivi e linguistici possano ostacolare lo sviluppo neuronale e la costruzione di capacità più complesse. In un contesto come quello attuale, dove la stimolazione digitale è continua ma spesso superficiale, il suo pensiero invita a riflettere sulla qualità degli input linguistici offerti ai giovani, sollecitando l'educazione a intervenire in modo consapevole per colmare questi vuoti.

Al contrario, la carenza di uno stimolo lessicale e sintattico adeguato in un ambiente linguistico privo, impoverito da stimoli inadatti, può compromettere lo sviluppo ottimale delle competenze linguistiche e cognitive mentre ostacola la plasticità cerebrale, di rete durante le fasi sensibili di sviluppo infantile.

Le modificazioni del linguaggio dovute alla crescente digitalizzazione non si limitano alla sintassi e al lessico, ma hanno conseguenze anche sulla comprensione e sull'espressione del pensiero. L'uso sempre più diffuso di codici misti e di forme comunicative semplificate nelle interazioni quotidiane potrebbe compromettere la capacità di esprimere pensieri astratti e di sviluppare un pensiero critico autonomo. L'emergere di un linguaggio semplificato, quindi, potrebbe ridurre la capacità degli individui, in particolare dei giovani, di sviluppare il pensiero critico e di affrontare in modo articolato questioni complesse, creando difficoltà nell'autonomia intellettuale e

nelle capacità di riflessione. Da qui si deduce che la qualità e variabilità degli input linguistici cui un soggetto è esposto sin dagli anni precoci in vita hanno un'influenza determinante non solo nell'acquisizione delle abilità comunicativa, ma anche nella costruzione di solide basi neurali per l'apprendimento e il pensiero complesso.

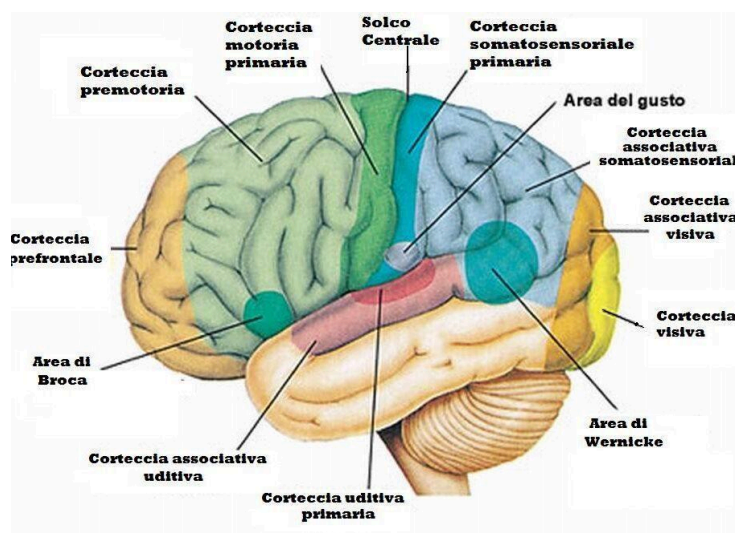


Immagine 1. L'**area di Broca**, situata nel **lobo frontale**, è cruciale per la produzione del linguaggio, e lesioni in questa area causano **afasia non fluente**. L'**area di Wernicke**, localizzata nel **lobo temporale**, è fondamentale per la comprensione del linguaggio.

https://altrimondi.altervista.org/funzioni-delle-aree-associative-cerebrali/?doing_wp_cron=1748858359.7112100124359130859375

Bibliografia

Gardner, H. (1994). *Educazione e sviluppo della mente*. Feltrinelli.

Galimberti, U. (2007). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.

Levi-Montalcini, R. (2004). *Tempo di mutamenti*. Baldini Castoldi Dalai.

Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. (Trad. it. a cura di A. Leonte). Roma-Bari: Laterza, 1990.

Sitografia

Neuroscienze e linguaggio – Nature Neuroscience:

<https://www.nature.com/articles/nrn1706>

Intervista e articoli divulgativi su Rita Levi-Montalcini:

<https://www.treccani.it/enciclopedia/rita-levi-montalcini>

Aree associative – Altrimondi:

https://altrimondi.altervista.org/funzioni-delle-aree-associative-cerebrali/?doing_wp_cron=1748858359.7112100124359130859375

Pulvermüller, F. (2005). *Brain mechanisms linking language and action*. *Nature Reviews Neuroscience*, <https://doi.org/10.1038/nrn1706>

1.3 Linguaggio e Identità nei Giovani: *sfide e opportunità* tra codici informali e formali

"La padronanza di un lessico ricco e variegato è essenziale per accedere alla cultura e alla conoscenza, perché un vocabolario limitato impedisce di comprendere i concetti fondamentali e le sfumature della comunicazione culturale"

Hirsch, 2006

La relatività facilità con cui si accede alle tecnologie di comunicazione e a Internet, oltre all'uso intensivo dei dispositivi mobili, è stata individuata come fattore principale nella modifica del linguaggio nelle istituzioni educative di ogni ordine e grado. La comunicazione su piattaforme come social media o su applicazioni di chat (es. Whatsapp o Telegram), condivide una caratteristica: è informale. Le *shorthand*, quali abbreviazioni, sono una peculiarità di questo tipo di comunicazione, utilizzate in una struttura disordinata, senza rispetto della sintassi, e con ripetizioni (senza varietà lessicale).

Dal punto di vista sociolinguistico, come osservato da Antonelli (2017), l'età presa in esame è probabilmente la più suscettibile a delle ripercussioni, e sotto forma di un codice ristretto ha la capacità di garantire la comunicazione orale nei suoi aspetti più semplici. Ciò che una volta era una

conversazione strutturata ora viene compreso in termini di shorthand che possono essere definiti come: lol, gif, ecc. Etichettate come "scrittura orale" da Cardinale (2015), queste forme possono essere classificate come un linguaggio significativamente meno formale rispetto a quello che caratterizza la scrittura, con poche o assenti regole grammaticali e di sintassi, ma allo stesso tempo riducendo o semplificando il discorso, limitando spesso la profondità argomentativa, la complessità del discorso. Questa economia linguistica risponde a esigenze comunicative specifiche della contemporaneità, in cui velocità ed efficacia nella trasmissione del messaggio prevalgono sulla complessità formale.

Per gli studenti, ciò si traduce conseguentemente nella mancanza di comprensione dei registri linguistici variabili. Ad esempio, nel contesto del lavoro accademico come saggi, relazioni o altri lavori formali, gli studenti possono mostrare slittamenti di registro, impoverimento lessicale, strutture sintattiche eccessivamente semplificate e passi falsi nell'espressione colloquiale. Le lacune sono ancora più pronunciate nella scrittura argomentativa o nel ragionamento accademico, dove coerenza, coesione e un vocabolario sofisticato sono prerequisiti. I messaggi vocali Whatsapp forniscono, ulteriormente, un caso inequivocabile di come la comunicazione digitale indulga nell'improvvisazione piuttosto che nell'espressione contemplativa. Tali messaggi, sebbene permettano una maggiore espressività vocale, rappresentano un discorso non preparato con una miriade di ripetizioni, frasi esclamative e frammenti di frasi, che apportano poco allo sviluppo delle competenze di comunicazione scritta (di sintassi e regole grammaticali).

L'adolescenza rappresenta una fase cruciale per lo sviluppo linguistico e cognitivo: da un lato, si assiste a un potenziamento delle capacità espressive e comunicative testando nuovi registri tipici di contesti più formali (la scuola richiede un lessico più appropriato e formale, avvicinandosi a quello richiesto dal mondo del lavoro); dall'altro, il contesto socio-culturale in cui i giovani si muovono, oggi, può causare un rallentamento, se non una regressione, negli apprendimenti scolastici essendo caratterizzato dalla presenza troppo costante dei social media.

Il linguaggio adolescenziale è fortemente influenzato dai gruppi di pari, che rappresentano non solo un importante ambiente di socializzazione, ma anche uno spazio in cui si apprendono e si consolidano nuovi codici linguistici. Questi non sono semplicemente insiemi di parole, ma espressioni di identità, emozioni e dinamiche culturali condivise, un modo di immedesimarsi nel gruppo. L'uso di un linguaggio *condiviso* che consente ai giovani di identificarsi nel gruppo può, allo stesso tempo, ostacolare lo sviluppo di competenze linguistiche più articolate e formali, necessarie in ambito scolastico e accademico.

In un'analisi più dettagliata, ritroviamo:

1. Codici linguistici condivisi e semplificati;
2. L'esclusione delle varietà linguistiche formali;
3. Implicazioni per la didattica;
4. Dinamiche sociali e linguaggio di gruppo.

1. Codici linguistici condivisi e semplificati

All'interno dei gruppi di pari emergono spesso forme linguistiche semplificate, abbreviate, gergali o influenzate dal digitale (emoji, acronimi, emoticon, hashtag). Sebbene creative, tali forme non sempre favoriscono l'acquisizione di un linguaggio complesso, utile per la riflessione critica e l'analisi scolastica. L'abitudine a esprimersi in modo diretto e semplice può limitare la capacità di articolare pensieri in maniera più profonda e strutturata.

2. Esclusione delle varietà linguistiche formali

Come osservano Serianni (2005) e Berruto (2004), la diffusione di forme linguistiche informali tende a marginalizzare i registri più elevati, di uso formale. L'uso predominante del linguaggio del gruppo dei pari può, quindi, allontanare gli adolescenti dalle varietà linguistiche più ricche,

contribuendo alla distanza tra lingua parlata e scritta, considerando che la produzione scritta richiede maggiore complessità sintattica e maggiore precisione lessicale.

3. Implicazioni per la didattica

L'influenza del linguaggio informale si manifesta, pertanto, chiaramente in ambito scolastico: quando gli studenti affrontano compiti che richiedono un linguaggio più strutturato, come temi o discussioni accademiche, potrebbero incontrare difficoltà nel passare da un registro informale a uno formale. Una difficoltà, questa, che può compromettere lo sviluppo del pensiero critico e delle competenze comunicative avanzate, fondamentali per l'apprendimento.

4. Dinamiche sociali e linguaggio di gruppo

Il linguaggio condiviso nel gruppo dei pari è un potente strumento di inclusione e costruzione dell'identità, ma può anche limitare l'esposizione a nuovi registri e strutture linguistiche. La tendenza a ripetere schemi comunicativi, come già riportato, può ostacolare l'acquisizione di forme più complesse, indispensabili per una piena padronanza linguistica.

L'avvento delle nuove tecnologie, con riferimento particolare all'avvio della comunicazione digitale istantanea, è un fenomeno che molti studiosi definiscono come una regressione linguistica. Galimberti (2002), nello specifico, parla di una *primitivizzazione del comunicare*, quale tendenza a semplificare e ridurre le forme linguistiche in modalità più immediate e rapide, come abbreviazioni, emoticon, acronimi e altre forme di linguaggio digitale. Questa semplificazione è stata alimentata dalla necessità di comunicare in modo rapido ed efficiente, ma presenta un rischio significativo: l'impoverimento del linguaggio.

L'uso eccessivo di forme di comunicazione semplificate e l'adozione di un linguaggio sempre più breve e frammentato, secondo Lanzoni (2022), contribuiscono a una riduzione della profondità linguistica. La crescente prevalenza di messaggistica istantanea e social media, inoltre, ha alterato la

qualità delle interazioni linguistiche, spingendo le persone verso formule comunicative più superficiali, in cui la ricchezza lessicale e sintattica è sacrificata in favore di una maggiore velocità comunicativa.

Un altro aspetto cruciale della comunicazione digitale è il fenomeno del *multitasking comunicativo*, ossia la contemporaneità di più forme di comunicazione (scrittura, chat, social network, telefonate, ecc.) che caratterizza la vita quotidiana dei giovani. Questo comportamento, come abbiamo già visto, ha un impatto diretto sulla capacità di articolare pensieri complessi. La frequenza dei cambi di canale e l'uso simultaneo, inoltre, di più modalità comunicative tendono a frammentare l'attenzione, con conseguente difficoltà nell'elaborazione di pensieri più articolati (Rivoltella, 2017). Il multitasking linguistico è stato dimostrato di essere associato a una riduzione della capacità di produrre testi complessi, caratterizzati da una sintassi ricca e da un lessico preciso.

Il linguaggio scolastico, un tempo ritenuto essenziale per l'acquisizione di conoscenze, appare oggi sempre più distante dalle pratiche comunicative dei giovani digitali. L'influenza della comunicazione digitale e dei registri informali ha contribuito alla crisi del registro formale, che viene percepito come artificiale o estraneo. Tale crisi incide negativamente sui risultati scolastici (Sobrero 2003) principalmente nella costruzione di competenze linguistiche elevate.

La scuola, tenendo conto di questo scenario, deve assumere un ruolo di mediazione tra i linguaggi informali degli adolescenti e le varietà formali della lingua. È fondamentale che gli educatori promuovano attività che incentivino l'uso di un linguaggio più ricco e articolato, aiutando gli studenti a sviluppare competenze metalinguistiche e a esplorare la complessità della lingua.

In conclusione, se da un lato il linguaggio dei pari favorisce identità e inclusione, dall'altro può limitare l'accesso a registri linguistici più complessi. La scuola ha quindi il compito di guidare i giovani verso un equilibrio tra comunicazione quotidiana e linguaggio formale, indispensabile per il pensiero critico e la piena realizzazione del potenziale linguistico e cognitivo.

Bibliografia

- Antonelli, G.** (2017). *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: Il Mulino.
- Berruto, G.** (2004). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Berthele, R., & Kristiansen, T.** (Eds.). (2014). *Adolescents, language and identity: A sociolinguistic perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cardinale, S.** (2015). *Scrivere nell'era digitale. Riflessioni su linguaggio e nuovi media*. Roma: Carocci.
- Crystal, D.** (2011). *Internet linguistics: A student guide*. London: Routledge.
- D'Achille, P.** (2021). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- Danesi, M.** (2017). *The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the internet*. London: Bloomsbury.
- Eckert, P.** (2000). *Linguistic variation as social practice: The linguistic construction of identity in Belten High*. Oxford: Blackwell.
- Hirsch, E. D.** (2006). *The Dictionary of Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rivoltella, P. C.** (2017). *Tecnologie di comunità. Innovazione, educazione, formazione*. Brescia: La Scuola.
- Serianni, L.** (2005). *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Milano: Garzanti.
- Sobrero, A. A.** (2000). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza.
- Sobrero, A. A.** (2003). *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Tagliamonte, S. A.** (2016). *Teen talk: The language of adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trifone, P.** (1993). *Storia linguistica dell'Italia contemporanea*. Vol. II: La lingua della nazione. Roma-Bari: Laterza.

Capitolo 2

La Ricerca Sperimentale

“Il questionario lessicale [...] è stato ideato come strumento diagnostico per stimare il numero di parole conosciute dagli studenti e per raccogliere dati utili alla progettazione di percorsi didattici mirati all'ampliamento del lessico”

Zuccherini, 2019

2.1 Descrizione del contesto istituzionale e normativo l'Istituto Luigi Russo di Monopoli

L'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore “Luigi Russo” di Monopoli si inserisce in un contesto territoriale ricco di storia e tradizioni. Monopoli, situata sulla costa adriatica della Puglia, è



una città in provincia di Bari, con una forte identità culturale, caratterizzata da un centro storico ben conservato e da un'economia che spazia dall'agricoltura al turismo. L'istituto ha subito un processo di evoluzione e ampliamento nel corso degli anni, passando

dall'accorpamento del Liceo Artistico e Musicale “Luigi Russo” con l'IPSIAM “San Francesco da Paola” nel 2012, all'attivazione dell'indirizzo professionale “Servizi per la Sanità e l'Assistenza Sociale” nel 2016, fino alla sua attuale configurazione.

L'IISS “Luigi Russo” offre una varietà di indirizzi formativi, tra cui l'indirizzo professionale “Servizi per la Sanità e l'Assistenza Sociale”, che mira a formare figure professionali nel settore socio-sanitario, rispondendo così alle esigenze del territorio. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'istituto, valido per il triennio 2022-2025, delinea gli obiettivi educativi e organizzativi, evidenziando l'impegno verso l'inclusività, l'innovazione didattica e la preparazione al mondo del lavoro.

Il Regolamento d'Istituto, in vigore dal 1° settembre 2023 e approvato con delibera n. 9 del Consiglio d'Istituto del 30/05/2023, stabilisce le modalità di azione degli studenti, gli spazi e i tempi, nonché le regole che garantiscono il rispetto dei diritti e dei doveri da parte di tutte le componenti scolastiche.

Inoltre, il Patto Educativo di Corresponsabilità, sottoscritto da dirigente scolastico, studenti e famiglie, definisce i reciproci impegni nel rapporto scuola-famiglia, promuovendo una collaborazione attiva per il successo formativo degli studenti.

L'utenza dell'Istituto è prevalentemente composta da studenti provenienti dal comune di Monopoli e dai centri limitrofi, come Polignano a Mare, Fasano, Conversano, Castellana Grotte e Alberobello. Tuttavia, l'istituto offre anche corsi serali per l'istruzione degli adulti, rispondendo così alle esigenze di formazione continua e di aggiornamento professionale della popolazione adulta del territorio.

Le classi prime dell'istituto rappresentano un campione significativo per analizzare le dinamiche di inserimento nel contesto scolastico superiore. In questa fase iniziale, gli studenti affrontano il passaggio dalla scuola secondaria di primo grado al secondo ciclo, un momento cruciale per la loro crescita personale e formativa. L'analisi delle esperienze, delle aspettative e delle difficoltà di questi studenti offre spunti per progettare interventi educativi mirati, finalizzati a favorire un adattamento positivo e un successo scolastico duraturo.

Sitografia

iissluigirusso.edu.it Regolamento d'Istituto

2.2 Metodologia: questionario

La scelta del questionario come strumento metodologico per rilevare il livello di competenza linguistica in una scuola secondaria di secondo grado si fonda su ragioni di efficacia, sistematicità e adattabilità al contesto scolastico. Il questionario consente infatti di raccogliere dati in modo

strutturato e standardizzato, permettendo un'analisi quantitativa e, se ben progettato, anche qualitativa delle competenze linguistiche degli studenti. Tale strumento risulta particolarmente adatto in ambienti scolastici poiché garantisce tempi di somministrazione contenuti, facilità di distribuzione e possibilità di coinvolgere un ampio numero di partecipanti, mantenendo al contempo l'anonimato, aspetto cruciale per ottenere risposte autentiche e non condizionate. Inoltre, il questionario può essere costruito tenendo conto dei descrittori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), assicurando così coerenza con standard internazionali nella valutazione delle abilità linguistiche (comprensione, produzione, interazione). La sua struttura modulare permette di integrare domande a risposta chiusa, utili per rilevare dati comparabili e oggettivi, e domande aperte, che offrono spunti per un'analisi più approfondita delle strategie linguistiche adottate dagli studenti. Infine, l'uso del questionario in ambito educativo è supportato da una consolidata letteratura metodologica che ne evidenzia la validità nella ricerca empirica e nella valutazione educativa (Dörnyei, 2003; Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Bibliografia

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Discorso introduttivo alla somministrazione:

“Buongiorno,

sono la professoressa Guarini Romina, docente di sostegno.

Oggi vi proporremo un test di comprensione linguistica. Ma prima che cominciate a guardarci con panico o sospetto... tranquillizzatevi!

Questo non è un compito in classe e non finirà nel registro. Nessuno verrà interrogato, nessuno verrà giudicato, e soprattutto: nessun nome comparirà da nessuna parte. È anonimo, quindi potete rispondere con sincerità e senza timori.

Questo test fa parte di una piccola indagine didattica, cioè ci aiuta a capire meglio quali aspetti della lingua vi risultano più facili e quali più difficili. L'obiettivo non è quello di darvi un voto, ma di collaborare insieme per migliorare.

Pensatelo un po' come uno specchio: ci dice dove siamo adesso, così possiamo capire da dove partire per crescere. E no, non sarà usato per spiarvi o per calcolare il vostro destino scolastico!

Vi troverete davanti a cinque brevi brani, tutti diversi – si parla di amicizia, scuola, emozioni, internet... insomma, roba che in un modo o nell'altro ci riguarda tutti. Dopo ogni testo ci sono alcune domande, alcune a scelta multipla e altre a risposta aperta.

Attenzione, non è il classico test “giusto o sbagliato” – qui vince chi legge bene, riflette e prova a spiegarsi con parole proprie. Quindi non correte, non copiate, e soprattutto non fate finta di aver capito: siamo qui per imparare, non per recitare!

Alla fine, raccoglieremo tutto in modo anonimo. E se per caso qualche risposta sarà... diciamo, “creativa”, tranquilli: è solo un modo in più per capire da dove ripartire.

Quindi grazie in anticipo per la vostra collaborazione: fate del vostro meglio, leggete con attenzione e usate la vostra testa – e magari anche un po' il cuore.

Buon lavoro a tutti!”

Questionario

SEZIONE INTRODUTTIVA – Utilizzo delle tecnologie digitali

Età _____

1. **Quante ore al giorno utilizzi, in media, dispositivi digitali (smartphone, tablet, computer)?**
 - a) Meno di 1 ora
 - b) Tra 1 e 3 ore
 - c) Tra 3 e 5 ore
 - d) Più di 5 ore
2. **Quali tra le seguenti app o piattaforme usi più frequentemente? (Puoi scegliere più di una risposta)**
 - ☐ WhatsApp
 - ☐ Instagram
 - ☐ TikTok
 - ☐ Telegram
 - ☐ YouTube
 - ☐ Nessuna di queste
 - ☐ Altre (scrivi quali) _____
3. **Quanto spesso scrivi messaggi (chat, direct, commenti) utilizzando parole abbreviate, emoticon o slang?**
 - a) Mai o quasi mai
 - b) Solo con amici stretti
 - c) Spesso, anche in contesti generali
 - d) Sempre, in ogni tipo di messaggio
4. **Quando leggi contenuti online (post, articoli), quale linguaggio trovi più comprensibile?**
 - a) Informale, semplice, con abbreviazioni
 - b) Misto tra formale e informale
 - c) Formale e preciso
 - d) Di solito non mi fermo a leggere
5. **Ti capita di cercare online il significato di parole che non conosci?**
 - a) Sì, spesso
 - b) Solo se il contesto non è chiaro
 - c) Solo per compiti scolastici
 - d) Raramente
 - e) Mai

■ BRANO 1 – Relazioni e scoperta personale

“Durante il terzo anno di liceo, Alessia si rese conto che molte sue amicizie erano diventate superficiali. Non si sentiva più ascoltata, e le conversazioni ruotavano sempre attorno agli stessi argomenti, privi di profondità. Un giorno, un professore propose un progetto di gruppo sull'identità personale. In quel contesto, Alessia cominciò a parlare con Daria, una compagna solitamente molto riservata. Le loro riflessioni si intrecciarono con naturalezza, e presto nacque una complicità inaspettata. Era come se, finalmente, qualcuno riuscisse a leggere tra le righe della sua personalità.”

Domande:

1. Qual è il significato della parola “superficiali” nel brano?
 - a) Importanti
 - b) Frivole
 - c) Noiose
 - d) Confuse
2. Trova nel brano un contrario della parola “esplicito”.

3. Quale tra le seguenti è una possibile definizione del termine “complicità” nel contesto?
 - a) Accettazione incondizionata
 - b) Sentimento di fiducia reciproca
 - c) Competizione silenziosa
 - d) Condivisione di idee
4. Qual è un sinonimo adatto alla parola “riflessioni” nel contesto del brano?
 - a) Azioni/ricerca
 - b) Pensieri
 - c) Ricordi
 - d) Soluzioni
5. Trova nel brano un'espressione che indica una **connessione emotiva profonda**.

6. Qual è il contrario del termine “riservata”?
 - a) Prudente
 - b) Sincera
 - c) Espansiva
 - d) Simpatica

■ BRANO 2 – Scuola e linguaggio formale

“All'inizio del quarto anno, gli studenti furono coinvolti in un progetto scolastico che prevedeva incontri con professionisti del settore sociosanitario. Durante il primo seminario, un'educatrice spiegò come sia cruciale mantenere un registro linguistico adeguato nelle interazioni formali: non si tratta solo di essere cortesi, ma anche precisi. I ragazzi, abituati a un linguaggio informale e spesso abbreviato, faticavano a comprendere l'importanza di certi termini come protocollo, intervento pianificato o utente fragile. Tuttavia, con il tempo, impararono ad adattarsi e ad apprezzare il valore della comunicazione professionale.”

Domande:

1. Cosa indica l'espressione **“registro linguistico”**?
 - a) L'insieme dei vocaboli di una lingua straniera
 - b) Il tono e il livello del linguaggio usato in un contesto
 - c) Una lista di parole vietate
 - d) Un test di vocabolario
2. Quale tra questi è un **termine formale** presente nel brano?
 - a) Fragile
 - b) Utente
 - c) Cortese
 - d) Tempo
3. Trova nel brano un sinonimo della parola *“essenziale”*.

4. Cosa significa il termine **“adeguato”** nel brano?
 - a) Comprensibile
 - b) Adatto
 - c) Facile
 - d) Formale
5. Quale tra questi è un sinonimo corretto del termine **“precisi”**, usato nel contesto?
 - a) Rapidi
 - b) Freddi
 - c) Chiari
 - d) Gentili
6. Trova e scrivi una parola del brano che appartiene al linguaggio **professionale** sociosanitario.

BRANO 3 – Emozioni e decisioni difficili

“Quando i genitori di Daniele annunciarono il loro imminente trasferimento all'estero per motivi di lavoro, il ragazzo reagì con apparente indifferenza. In realtà, un turbine di emozioni lo travolse: rabbia, paura, ma anche un senso di colpa per non volere abbandonare gli amici. Nei giorni successivi, cominciò a valutare l'idea di rimanere in Italia con i nonni. La sua scelta non fu impulsiva: si documentò, parlò con insegnanti e confrontò le possibili conseguenze. Alla fine, prese una decisione ponderata, dimostrando una maturità fuori dal comune.”

Domande:

1. Cosa significa *ponderata* nel contesto?
 - a) Misurata con una bilancia
 - b) Calcolata con attenzione
 - c) Rifiutata
 - d) Giusta
 2. Qual è un **contrario** di *impulsiva*?
 - a) Irrefrenabile
 - b) Istiniva
 - c) Riflessiva
 - d) Corretta
 3. Quale espressione potrebbe sostituire **“fuori dal comune”** senza modificarne il senso?
 - a) Mai vista prima
 - b) Tipica di altri paesi
 - c) Non tipica
 - d) Grandiosa
 4. Quale tra questi è un sinonimo di *indifferenza apparente* nel contesto?
 - a) Rabbia
 - b) Mascheramento
 - c) Tristezza
 - d) Confusione
 5. Qual è il significato del verbo **confrontò** in questo contesto?
 - a) Discolpò
 - b) Misurò
 - c) Mise a paragone
 - d) Giustificò
 6. Trova un **termine formale** nel brano legato al concetto di responsabilità.
-

BRANO 4 – Internet e responsabilità

“Nel corso di un laboratorio scolastico sulla cittadinanza digitale, agli studenti fu chiesto di analizzare il linguaggio usato nei social network. Marta notò come, spesso, l’ironia venisse mal interpretata, generando incomprensioni e tensioni. Il docente spiegò che online, l’assenza di contesto visivo e paraverbale può portare a fraintendimenti. Inoltre, sottolineò la responsabilità individuale nel diffondere contenuti: ciò che viene condiviso ha un impatto, e la leggerezza può trasformarsi in un danno reale. Marta comprese che comunicare in rete non è solo questione di parole, ma anche di consapevolezza.”

Domande:

1. Che cosa significa *paraverbale* in questo brano?
 - a) Comunicazione fatta solo con le parole scritte
 - b) Comunicazione attraverso immagini
 - c) Toni, pause e suoni che accompagnano il linguaggio
 - d) Messaggi istantanei
2. Qual è il **sinonimo** di *leggerezza* nel senso usato qui?
 - a) Imprudenza
 - b) Allegria
 - c) Sollevamento
 - d) Delicatezza
3. Quale termine usato nel brano può sostituire il termine **formale**?
 - a) Prestigioso
 - b) Ufficiale
 - c) Abituale
 - d) Ambigua
4. Qual è un sinonimo di “tensioni” nel contesto?
 - a) Problemi
 - b) Paure
 - c) Incomprensioni
 - d) Conflitti
5. Cosa si intende per “**assenza di contesto visivo**”?
 - a) Che i post sono brevi
 - b) Che mancano le immagini
 - c) Che non si vedono gesti o espressioni
 - d) Che i messaggi non sono pubblici
6. Trova un termine nel brano che rappresenta una **caratteristica positiva della comunicazione**.

BRANO 5 – Riflessione e crescita personale

“In un pomeriggio piovoso, Elena si ritrovò da sola in biblioteca. Cercava un po’ di silenzio per mettere ordine tra i pensieri. L’ultimo periodo era stato turbolento: litigi con gli amici, aspettative disattese, emozioni difficili da decifrare. Eppure, tra le righe di un vecchio diario, trovò un frammento di sé che aveva dimenticato. Capì che, per andare avanti, avrebbe dovuto imparare ad accettare l’imperfezione come parte del proprio cammino, e a comunicare con più autenticità.”

DOMANDE A RISPOSTA APERTA

1. **Scrivi un sinonimo del termine “turbolento” nel contesto del brano. Spiega brevemente la tua scelta.**

2. **Trova nel brano un termine che esprime il concetto opposto a “chiarezza”. Scrivi anche una frase tua usando quel termine.**

3. **Spiega con parole tue cosa significa “accettare l’imperfezione” nel contesto del testo.**

4. **Sostituisci l’espressione “mettere ordine tra i pensieri” con una più formale, mantenendo lo stesso significato.**

5. **Quale valore attribuisce Elena alla “comunicazione autentica”? Scrivilo con parole tue, usando almeno un termine formale.**

2.3 Risultati e analisi dei dati

La Griglia di Valutazione adottata per l'analisi del questionario linguistico è stata costruita con l'obiettivo di misurare sia le competenze ricettive che quelle riflessive degli studenti, suddividendo il test in **domande a scelta chiusa** e **domande a risposta aperta**, per un totale massimo di 58 punti. I risultati sono stati analizzati in funzione della seguente *Griglia di valutazione*:

Brano	Domande totali (29)	Punteggio massimo
Brano 1	6 domande	12 punti
Brano 2	6 domande	12 punti
Brano 3	6 domande	12 punti
Brano 4	6 domande	12 punti
Brano 5 (aperte*)	5 domande	10 punti
Totale complessivo		58 punti

SPECIFICA DELLA GRIGLIA DI VALUTAZIONE A RISPOSTA APERTA

*Domanda	Punteggio massimo	Valutazione criteri
1	2 punti	Sinonimo coerente (1 pt) + spiegazione corretta (1 pt)
2	2 punti	Termine opposto corretto (1 pt) + frase pertinente (1 pt)
3	2 punti	Comprensione del concetto (2 pt)
4	2 punti	Correttezza linguistica + uso di registro formale (2 pt)
5	2 punti	Comprensione + uso di almeno un termine formale (2pt)

Totale sezione risposte aperte: 10 punti

La valutazione delle domande aperte è stata articolata su criteri specifici: correttezza semantica e lessicale, uso del registro, capacità di comprensione e riformulazione. Ogni risposta è stata valutata su un massimo di 2 punti, in linea con una griglia che intendeva andare oltre la mera correttezza nozionistica, per cogliere invece le abilità inferenziali e metalinguistiche degli studenti. La scelta di includere domande aperte nasce dal desiderio di testare la reale capacità di produzione linguistica autonoma, non sempre rilevabile nei formati a risposta chiusa. Questo tipo di esercizio costringe lo studente a compiere uno sforzo di riformulazione e ad attivare conoscenze implicite sulla lingua, soprattutto quando è chiamato a spiegare concetti astratti come l'*imperfezione* o l'*autenticità* della comunicazione.

La presenza di quesiti su sinonimi, contrari, termini figurati e linguaggio formale/informale non è casuale: si tratta di elementi centrali nella formazione della competenza lessicale e pragmatica, indicatori della capacità di muoversi tra i diversi registri della lingua. In particolare, la distinzione tra linguaggio esperienziale e linguaggio concettuale, tra oralità e scrittura, rappresenta un nodo critico per gli studenti nel passaggio dalla scuola secondaria di primo grado alla scuola superiore. Le difficoltà emerse nel riconoscere richieste come “trova un contrario” o “sostituisci con un’espressione formale” testimoniano una fragilità metalinguistica che si riflette nella comprensione e produzione di testi, nonché nella gestione delle consegne scolastiche.

Il questionario è stato somministrato a 76 studenti di prima superiore, appartenenti a tre indirizzi diversi (professionale socio-sanitario, professionale tecnico e liceo musicale), tutti interni all’IISS “Luigi Russo” di Monopoli. Il campione, seppur numericamente limitato, è stato selezionato per esperienza diretta e motivazione osservativa: durante l’attività didattica, è emersa in modo ricorrente una difficoltà generalizzata nel comprendere termini di uso scolastico o istituzionale, usati dai docenti curricolari. Alcuni studenti faticavano a interpretare anche parole come “confronto”, “registro”, “formale”, “adeguato”, spesso dando risposte svincolate dal contesto.

Proprio per questa ragione, si è ritenuto utile costruire uno strumento che misurasse non solo le competenze di lettura e comprensione, ma anche la sensibilità linguistica degli studenti nei

confronti del lessico astratto, del linguaggio professionale e della variazione stilistica. La combinazione di domande chiuse (oggettive) e aperte (espressive) consente di osservare con chiarezza le zone di fragilità, ma anche le potenzialità latenti: alcuni studenti hanno infatti dimostrato, pur in mezzo a difficoltà ortografiche o di coerenza testuale, una capacità profonda di riflessione emotiva e linguistica, soprattutto in relazione ai testi narrativi più coinvolgenti.

Questa griglia, pertanto, rappresenta uno strumento diagnostico utile non solo alla valutazione, ma alla progettazione didattica. In particolare, può essere impiegata per strutturare interventi personalizzati di potenziamento linguistico, volti a rafforzare l'abilità di passare dal registro informale a quello formale, e a migliorare l'uso consapevole del lessico.

Bibliografia

- Balboni, P. E.** (2008). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. UTET Università.
- Berruto, G.** (2007). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- Caffarra, C.** (2013). *La competenza lessicale. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Loescher.
- Fiorin, G.** (2017). *Capire il testo. Capire il mondo. Competenze linguistiche e testuali*. Mondadori Education.
- Lucisano, P., & Salerni, A.** (2002). *Valutare a scuola. Percorsi e strumenti*. Carocci.
- Micheletti, G.** (2012). *Testo e comprensione. Didattica della lettura e della scrittura*. Raffaello Cortina Editore.
- Serra Borneto, C.** (1998). *Leggere e capire. Testi narrativi, descrittivi, espositivi*. Carocci.
- Sobrero, A. A.** (a cura di). (2003). *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Laterza.
- Vignuzzi, U.** (2000). *Lingua e identità. Una storia linguistica dell'Italia unita*. Carocci.
- Zanette, M.** (2005). *Scrivere a scuola. Didattica della scrittura e pratiche testuali*. La Nuova Italia.

2.4 Discussione dei risultati

Il questionario è stato somministrato a 76 studenti di 5 classi prime tra l'istituto professionale socio-sanitario, l'Istituto professionale meccanico e il liceo musicale, tutte appartenenti all'ISS Luigi Russo di Monopoli. Il campione selezionato è di età compresa tra i 14 e i 17 anni rileva che la quasi totalità fa uso quotidiano di dispositivi digitali, con una netta prevalenza di utilizzo compreso tra le 3 e le 5 ore giornaliere, dove ben 26 studenti dichiarano un uso superiore alle 5 ore. Le piattaforme più usate sono TikTok, Instagram, e Whatsapp, strumenti incentrati su messaggi rapidi caratterizzati da un lessico abbreviato e informale e da contenuti per lo più fatti di immagini.

Le abitudini emerse, in parte anche oggetto di scambio post questionario, se da un lato riflettono la trasformazione del codice linguistico in senso ipersintetico, emotivo e visivo, dall'altro pongono interrogativi importanti sulla profondità lessicale e sulla competenza linguistica. Il linguista Luca Serianni metteva in guardia, già nel 2001, contro la progressiva *deculturazione linguistica*, in riferimento all'abuso di registri orali e/o semplificati. In linea con questa prospettiva, dall'analisi dei dati emerge che il 56% degli studenti utilizza abbreviazioni, emoticon e slang, di cui il 34% solo con amici, mentre il 22% anche in contesti generali.

La risposta alla domanda sulla comprensione di testi online, evidenzia, alla luce dei risultati successivi, una certa confusione tra linguaggio formale e informale, infatti, solo una minoranza riconosce esplicitamente la natura formale dei testi scolastici o istituzionali. Una fetta significativa (circa il 20%) dichiara di non leggere affatto contenuti scritti online, a testimonianza di un rapporto complesso con la lettura o comunque di uno scarso interesse verso la componente linguistica e/o culturale.

Nello specifico del questionario di *comprensione linguistica*, appare un panorama di conoscenze abbastanza variegato: su un massimo di 58 punti totalizzabili, la distribuzione dei punteggi si concentra prevalentemente tra i 20 e i 35 punti, con picchi inferiori ai 15 e superiori ai 40. Il rapporto con l'utilizzo quantitativo dei media non è direttissimo (utilizzo 5 ore – punteggio minore di 20), ma considerevole nella media totale. Questo dato conferma una tendenza generale verso una

competenza linguistica medio-bassa, che tuttavia non può essere interpretata come un deficit strutturale, bensì come il riflesso di un ecosistema comunicativo profondamente mutato, dominato da testi brevi, contenuti visivi e scambi frammentati.

Un'analisi più qualitativa delle risposte evidenzia come una buona parte degli studenti abbia mostrato incertezza nel riconoscere e distinguere correttamente tra richieste di sinonimi e contrari, oppure nel localizzare espressioni o parole all'interno del testo. In molti casi, la maggioranza degli alunni ha risposto in modo errato o incompleto a domande che richiedevano la ricerca nel brano, anche quando l'indicazione era esplicita. Un sottogruppo più ristretto ha commesso errori simili in almeno due o tre quesiti, suggerendo che la difficoltà comunque non sia episodica, ma strutturale, legata alla gestione e interpretazione di consegne complesse o comunque è possibile valutare l'idea che non siano abituati a questo tipo di domande/stimolo, prediligendo un'esposizione passiva agli stimoli.

In sintesi, i dati raccolti mostrano un quadro complesso ma significativo per quanto attiene il seguente progetto di tesi: la maggior parte degli studenti presenta un'esposizione massiccia e quotidiana ai media digitali, prediligendo piattaforme che promuovono un linguaggio immediato, visivo e spesso frammentato. Lo stile linguistico-comunicativo che ne consegue, sembra incidere direttamente sulle competenze linguistiche, in particolare sulla capacità di comprensione testuale e sull'uso consapevole del lessico. Le difficoltà emerse nell'individuare sinonimi, contrari, strutture semantiche e nel comprendere il registro comunicativo, soprattutto considerando che è stato somministrato da un docente in un contesto scolastico, indicano una fragilità metalinguistica comune e diffusa, che possiamo leggere non in termini deficitari, bensì come effetto di un cambiamento culturale in atto.

Questi risultati mi offrono lo spunto per alcune riflessioni personali, maturate sia nel corso dell'esperienza didattica, sia nell'elaborazione dei dati e nell'interazione con gli studenti coinvolti. Nel capitolo che segue, infatti, intendo proporre alcune considerazioni critiche e operative sul ruolo che la scuola dovrebbe assumere nella prospettiva dell'educazione linguistica, di fronte a questa

trasformazione del panorama comunicativo. A partire da un'osservazione attenta dei nuovi linguaggi giovanili, sarà possibile delineare strategie didattiche che non contrastino l'universo digitale, ma lo integrino come leva per potenziare le competenze cognitive e linguistiche, in una prospettiva formativa ampia e realmente inclusiva, proprio come sostengono linguisti e studiosi autorevoli citati finora, quali Tullio De Mauro, che ha sempre sottolineato il legame tra competenza linguistica e cittadinanza attiva, Giuseppe Antonelli, attento osservatore delle dinamiche linguistiche contemporanee, e Luca Serianni, che ha evidenziato i rischi della semplificazione del linguaggio in ambito scolastico.

Bibliografia

- Antonelli, G.** (2017). *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: il Mulino.
- Bruner, J.** (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- D'Achille, P.** (2021). *L'italiano contemporaneo. Lingua in movimento*. Bologna: il Mulino.
- De Mauro, T.** (2000). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari-Roma: Laterza.
- Galimberti, U.** (2009). *Il viandante della filosofia*. Milano: Feltrinelli.
- Hirsch, E. D.** (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lorusso, A. M.** (2018). *Il linguaggio della comunicazione digitale*. Roma: Carocci.
- Rohlfs, G.** (1968). *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*. Torino: Einaudi.
- Serianni, L.** (2001). *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Milano: Garzanti.
- Serianni, L., & Trifone, P.** (a cura di) (2010). *Storia della lingua italiana*. Roma: Carocci.

Capitolo 3

Tecnologie e Sviluppo Linguistico

"La lingua è uno strumento attraverso il quale l'individuo esplora il mondo, organizza le proprie esigenze e sviluppa la propria visione della realtà. Un vocabolario ricco è indice di una mente che è in grado di pensare in modo più complesso e articolato"

Bruner, 1996

3.1 Il potenziale educativo delle tecnologie digitali

L'arrivo delle nuove tecnologie ha sempre suscitato opinioni contrastanti riguardo al loro ruolo e all'influenza che esercitano sulla formazione linguistica e culturale delle nuove generazioni. Tuttavia, questa prospettiva si è evoluta nel tempo: un tempo, si tendeva a considerarla come una "minaccia" per il linguaggio, vista sia come semplificazione che come destrutturazione linguistica. Oggi, molti studiosi, come Antonelli (2017), suggeriscono di guardare a questo fenomeno come a un processo di continua evoluzione, cercando di comprenderlo e gestirlo per sfruttarne al meglio le potenzialità educative e di apprendimento.

Il digitale, come visto e analizzato fin ora, si configura come un laboratorio linguistico e cognitivo in continua evoluzione, nel quale i giovani sperimentano nuove forme espressive, integrano codici diversi (linguaggio verbale, visivo, sonoro) e apprendono a comunicare in modo multimodale.

Come osserva anche Lorusso (2010), nella cultura della connettività e della convergenza digitale, la comunicazione non si esaurisce più nella dimensione testuale, ma si espande in un ecosistema di testualità aumentata, dove i contenuti si incrociano con altri codici, quelli visivi, sonori e iconici. Tale trasformazione non implica necessariamente un impoverimento, bensì una ridefinizione delle pratiche comunicative, che richiede nuove alfabetizzazioni cognitive e culturali. In questa cornice, il

linguaggio diventa sempre più un dispositivo performativo e fluido, capace di adattarsi e di evolversi in funzione dei media che lo ospitano. Sempre in questa prospettiva, risulta evidente come l'approccio educativo debba aggiornarsi, più specificatamente integrando l'educazione linguistica tradizionale con una alfabetizzazione digitale avanzata, cioè che promuova una comprensione profonda delle dinamiche comunicative del digitale, non limitandosi a una mera alfabetizzazione tecnica. Solo così sarà possibile sfruttare pienamente il potenziale del linguaggio digitale non come una minaccia, ma come un'opportunità per arricchire la lingua, rafforzare le competenze cognitive e formare cittadini consapevoli, critici e competenti nella comunicazione contemporanea.

In effetti, sebbene il linguaggio digitale si caratterizzi per una certa semplificazione, come nel caso delle abbreviazioni e delle emoticon, ecc. (vedi nel dettaglio il par. 1.3), Crystal (2006) e Baron (2008) evidenziano come queste nuove modalità comunicative abbiano anche un forte potenziale evolutivo, favorendo la creazione di nuove forme espressive, che possono essere utili in specifici contesti comunicativi. Il linguaggio digitale, dunque, non deve essere visto esclusivamente come una minaccia, ma come una risorsa che necessita di una riflessione attenta sul suo impiego in relazione alla lingua standard e alle norme della lingua scritta. Il dibattito sull'impatto del digitale sulla lingua italiana e sulle lingue in generale si è concentrato su questo duplice fronte: da un lato, c'è chi sostiene che il digitale porti a una decadenza linguistica; dall'altro chi propone una visione più positiva, vedendo nel linguaggio digitale una evoluzione del linguaggio stesso. Galimberti (2002), ancora più nello specifico, ha parlato di un fenomeno di regressione linguistica associato all'uso delle nuove tecnologie (*primitivizzazione del linguaggio*, approfondimento paragrafo 1.3) come risultato dell'impoverimento delle competenze sintattiche e lessicali, ma in molti altri contributi si evidenzia la dinamicità e la plasticità della lingua nel contesto digitale.

Una prospettiva interessante da tenere in considerazione è quella di Rohlfs (1966), riportata in Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti, nella cui opera spiega la continua evoluzione della lingua, motivo per il quale i cambiamenti che osserviamo oggi potrebbero rivelarsi una semplice fase transitoria che conduce a nuove modalità di comunicazione scritta e di

espressione linguistica. La decadenza linguistica, in quest'ottica, quindi, non è un destino inevitabile, ma bensì una possibile conseguenza in caso di continuo utilizzo *non consapevole* della tecnologia. Considerando questa prospettiva, è chiaro che il problema non è nel digitale in sé o nel suo utilizzo, ma in un approccio educativo che non tiene conto di questa esigenza dei giovani e che non si plagi per ovviare a questa carenza.

Oltre ai suoi studi già menzionati, Crystal (2011) in *Internet Linguistics* approfondisce il concetto di “linguistic play” e spiega come il digitale favorisca una creatività linguistica straordinaria e inaspettata. Le piattaforme digitali diventano spazi di sperimentazione linguistica, dove abbreviazioni, giochi di parole, neologismi e codici misti (es. code-switching tra italiano e inglese) non impoveriscono il linguaggio, ma potenziano la flessibilità cognitiva. Inoltre, Gardner (1993), notò sempre per la teoria delle intelligenze multiple, come l'ambiente digitale stimola non solo la linguistica, ma anche altre forme di intelligenza, come quella *interpersonale* e *intrapersonale*, grazie all'interazione nei social media e alla produzione di contenuti multimediali. L'uso consapevole del linguaggio digitale diventa così un modo per integrare competenze comunicative, critiche e riflessive, in un ecosistema cognitivo più complesso.

In conclusione, possiamo affermare che le tecnologie possono favorire un linguaggio più articolato come dimostrato da Crystal (2011), Gee (2003) e Jenkins (2006): l'ambiente digitale non solo introduce nuove modalità espressive, infatti, ma agisce anche da catalizzatore per l'arricchimento lessicale e lo sviluppo cognitivo. L'interazione nei contesti digitali, che siano forum, ambienti videoludici o social network, richiede l'uso di un vocabolario specifico, stimola la riflessione metalinguistica e incoraggia l'adattamento del registro comunicativo a seconda del contesto. In questo modo, il linguaggio digitale può essere letto come una palestra linguistica e cognitiva, in cui si affinano competenze di pensiero critico, creatività e capacità argomentativa, confermando così la natura dinamica e potenzialmente arricchente della lingua anche in ambiente digitale.

Bibliografia

- Antonelli, G.** (2017). *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: Il Mulino.
- Baron, N. S.** (2008). *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press
- Bruner, Jerome S.** (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Laterza.
- Crystal, D.** (2006). *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D.** (2011). *Internet Linguistics: A Student Guide*. London: Routledge.
- Gardner, H.** (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Galimberti, U.** (2002). *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Gee, J. P.** (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jenkins, H.** (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Lorusso, M.** (2010). *La didattica della lingua e della lettura*. Roma: Carocci.
- Rohlf, G.** (1966). *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*. Torino: Einaudi.

3.2 Digitale, lessico e educazione: verso una consapevolezza linguistica

“La didattica della lingua deve mirare a stimolare l’ampliamento del vocabolario, poiché un lessico ricco è il fondamento della comprensione della comprensione dei testi e della produzione scritta”

Lorusso, 2010

La consapevolezza linguistica diviene a questo punto della tesi, un argomento basilare dal qual non si può esimere. Viviamo in un contesto, come gli stessi risultati della ricerca empirica dimostrano, in cui la rapidità della comunicazione tende a sostituirsi alla riflessione. La sintesi è diventata la norma e le scorciatoie linguistiche sono preferite a costruzioni argomentative e approfondimenti.

La consapevolezza linguistica fa riferimento e ingloba tutto ciò di cui abbiamo parlato fino ad ora, quindi, non solo le conoscenze prettamente grammaticali, ma anche la capacità di riflettere sul linguaggio come strumento di pensiero. La consapevolezza linguistica è, del resto, tema centrale nella linguistica contemporanea, affrontato da numerosi studiosi che ne esplorano le implicazioni cognitive, educative e culturali. Studiosi come Bondi (1999) e Jessner (2006) evidenziano come una maggiore consapevolezza linguistica possa migliorare l'apprendimento linguistico e la comprensione interculturale. In questo scenario, l'educazione linguistica deve recuperare il valore della *complessità* come suggerito da Ferdinand de Saussure e Noam Chomsky, figure di riferimento della linguistica moderna e contemporanea. De Saussure, con la distinzione tra parole e lingue e con la concezione di lingua come sistema di segni, pone le basi per una riflessione strutturale sul linguaggio, promuovendo una visione che sia astratta e sistematica dell'intero fenomeno linguistico.

Decenni dopo, Chomsky, rivoluziona il campo introducendo quella che si definisce *grammatica generativa* e la distinzione tra *competenza e prestazione*, spostando l'attenzione sulla dimensione mentale e innata del linguaggio. Entrambi contribuiscono a una crescente consapevolezza della struttura profonda del linguaggio, aprendo la strada a una comprensione più articolata e complessa della lingua come fenomeno cognitivo, sociale e culturale. Le implicazioni educative che ne derivano sono, in sintesi, uno spostamento di attenzione dall'apprendere *la lingua* all'apprendere *attraverso la lingua e sulla lingua*, promuovendo cittadini più riflessivi, critici, e aperti alla complessità del mondo contemporaneo. Considerare le esigenze contemporanee significa includere le modificazioni derivanti dal digitale, passando da un'educazione alla complessità che potrebbe essere, ad esempio, l'analisi comparativa di testi diversi (un tweet, una e-mail, un saggio breve).

Questa analisi permette agli studenti di riconoscere le funzioni e i registri della lingua e di scegliere consapevolmente le strategie comunicative da adottare. Questa didattica, *basata sulla comparazione*, non demonizza il linguaggio breve e veloce, ma ne evidenzia limiti e potenzialità, in un quadro formativo più ampio. In questa prospettiva, risulta particolarmente significativa anche la proposta di Zuccherini (2019) che, attraverso l'uso di questionari lessicali ha mostrato l'efficacia di strategie didattiche finalizzate all'ampliamento del vocabolario e alla consapevolezza metalinguistica, soprattutto tra gli studenti della scuola di base.

Il Quadro di Riferimento delle Competenze Chiave (MIUR, 2018) sottolinea l'importanza della competenza comunicativa come fondamento di ogni apprendimento, spostando, o meglio ampliando, l'interesse per le competenze linguistiche a tutte le discipline. A tal proposito, si può, ad esempio, parlare una crescente difficoltà nella comprensione linguistica dei problemi scritti; oppure come i testi di storia più complessi non vengono compresi perché manca il lessico astratto; o ancora come può essere difficile la terminologia specialistica di discipline come le scienze.

Un curriculum che includa attività di riflessione metalinguistica, analisi critica di testi digitali, laboratori di scrittura multimodale, può contribuire a colmare il divario tra lingua scolastica e lingua della vita quotidiana.

Bibliografia

- Bondi, M.** (1999). *Consapevolezza linguistica e riflessione sulla lingua*. In A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Milano: FrancoAngeli.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jessner, U.** (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorusso, M.** (2010). *La didattica della lingua e della lettura*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.** (2018). *Quadro di riferimento per le competenze chiave di cittadinanza*. Roma: MIUR.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale* (pubblicato da C. Bally e A. Sechehaye). Paris: Payot. [Ed. it. (1967). *Corso di linguistica generale*. Bari: Laterza.

Zuccherini, N. (2019). *L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curriculum delle parole*. Italiano LinguaDue.

Sitografia

<https://doi.org/10.13130/2037-3597/11291>

3.3 Esperienze pratiche di utilizzo delle tecnologie nella didattica della lingua

L'arrivo delle nuove tecnologie ha sempre suscitato opinioni contrastanti riguardo al loro ruolo e all'influenza che esercitano sulla formazione linguistica e culturale delle nuove generazioni. Tuttavia, questa prospettiva si è evoluta nel tempo: un tempo, si tendeva a considerarla come una “minaccia” per il linguaggio, vista sia come semplificazione che come destrutturazione linguistica. Oggi, molti studiosi, come Antonelli (2017), suggeriscono di guardare a questo fenomeno come a un processo di continua evoluzione, cercando di comprenderlo e gestirlo per sfruttarne al meglio le potenzialità educative e di apprendimento. Infatti, sebbene il linguaggio digitale si caratterizzi per una certa semplificazione, come nel caso delle abbreviazioni e delle emoticon (vedi nel dettaglio il par. 1.3), Crystal (2006) e Baron (2008) mettono in evidenza come queste nuove modalità comunicative possano avere anche un forte potenziale evolutivo, favorendo la creazione di nuove forme espressive utili in contesti comunicativi specifici. Pertanto, il linguaggio digitale non dovrebbe essere visto solo come una minaccia, ma come una risorsa che richiede una riflessione attenta sul suo utilizzo in relazione alla lingua standard e alle norme della lingua scritta. Il dibattito sull'impatto del digitale sulla lingua italiana e sulle lingue in generale si è concentrato su questo doppio fronte: da un lato, ci sono coloro che sostengono che il digitale porti a una decadenza linguistica; dall'altro, chi propone una visione più ottimistica, vedendo nel linguaggio digitale un'evoluzione del linguaggio stesso. Galimberti (2002), in particolare, ha parlato di un fenomeno di

regressione linguistica legato all'uso delle nuove tecnologie (primitivizzazione del linguaggio, approfondimento paragrafo 1.3), come risultato di un impoverimento delle competenze sintattiche e lessicali. Tuttavia, molti altri contributi evidenziano la dinamicità e la plasticità della lingua nel contesto digitale.

Proseguendo in un'ottica pedagogicamente fondata e didatticamente efficace, le potenzialità delle piattaforme digitali si concretizzano in una serie di proposte operative che integrano l'uso consapevole della tecnologia con approcci linguistici e cognitivi consolidati. Analizzeremo alcuni esempi selezionati come: la scrittura collaborativa; l'analisi e il confronto di testi; le discussioni e i dibattiti online; la creazione di contenuti multimediali; e i progetti interdisciplinari.

La *scrittura collaborativa*, ad esempio, si realizza pienamente attraverso strumenti come Google Docs ed Etherpad, che permettono agli studenti di co-costruire testi, rivedere insieme le produzioni e riflettere sui processi linguistici avviati. Tale modalità di lavoro è supportata da teorie socio-costruttiviste (Vygotskij, 1978), secondo cui l'apprendimento avviene nella relazione e nell'interazione e si innesta sulla visione della scrittura come processo sociale (Flower & Hayes, 1981). L'apprendimento linguistico non è più trasmissione lineare, ma diventa una negoziazione di significato e costruzione di senso condiviso, in un supporto reciproco.

L'*analisi e il confronto di testi* può essere potenziata attraverso ambienti digitali dinamici che consentano agli studenti di esplorare testi autentici, confrontarne struttura, registro, lessico e stile, e sviluppare così competenze interpretative e critiche riprendendo quanto evidenziato da Basil Bernstein (2007), secondo cui la padronanza del codice elaborato si sviluppa proprio in contesti che favoriscono il confronto metalinguistico e la consapevolezza delle scelte linguistiche. In particolare, la lettura comparata e annotata su documenti condivisi stimola la riflessione linguistica e testuale, ampliando il repertorio espressivo degli studenti e favorendo l'acquisizione di strategie di comprensione profonda non tralasciando l'aspetto di scambio.

Le *discussioni e i dibattiti online*, attivati attraverso forum su Edmodo, Padlet o Google Classroom, rappresentano uno spazio didattico privilegiato per coltivare la scrittura argomentativa e

la riflessione critica. La modalità asincrona consente di elaborare pensieri più strutturati, superando l'immediatezza della comunicazione orale e stimolando nei partecipanti un atteggiamento dialogico e rispettoso delle opinioni altrui, come suggerito anche dai modelli di "communities of inquiry" (Garrison, Anderson & Archer, 2001), che sottolineano il ruolo della presenza cognitiva e sociale nei contesti digitali.

La *creazione di contenuti multimediali*, importanti su base motivazionale (vedi paragrafo successivo) come podcast, video, presentazioni o quiz interattivi, attraverso piattaforme come Nearpod e Kahoot, incentiva l'uso della lingua in forma multimodale, rispecchiando le pratiche comunicative contemporanee e favorendo un apprendimento più coinvolgente e significativo. Queste attività, oltre a sviluppare competenze digitali e creative, attivano una rielaborazione personale delle conoscenze, in linea con l'approccio pedagogico della "learning by doing" di Dewey (1938) e con i principi della multiliteracy theory (New London Group, 1996), che riconosce la centralità della comunicazione mediale e multimodale nel mondo attuale.

Infine, i *progetti interdisciplinari*, sostenuti dall'integrazione delle piattaforme digitali, permettono agli studenti di lavorare su temi trasversali, connettendo linguaggio, contenuti disciplinari e abilità trasversali. L'uso coordinato di strumenti digitali consente la costruzione di ambienti di apprendimento autentici e collaborativi, dove le competenze linguistiche si sviluppano in modo organico e contestualizzato. Le esperienze di project-based learning (Thomas, 2000) e di didattica per competenze dimostrano che l'apprendimento linguistico risulta più efficace e duraturo quando inserito in un progetto concreto e motivante, che richiede la produzione di testi autentici, la comunicazione tra pari e la risoluzione condivisa di problemi.

Queste proposte, fondate su evidenze pedagogiche e linguistiche consolidate, mostrano come l'uso integrato e intelligente delle tecnologie digitali possa favorire una didattica linguistica innovativa, capace di sviluppare competenze metalinguistiche, riflessive e comunicative, essenziali per affrontare con consapevolezza le sfide della contemporaneità. Il loro incontrastabile valore aggiuntivo attiene l'utilizzo di una varietà immensa di argomenti (e la conseguente possibilità

immensa di apprendimento) a cui si possono applicare, in quello che vedremo potrebbe essere la chiave decisiva (spinta motivazionale).

Bibliografia

Antonelli, G. (2017). *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: Il Mulino.

Berruto, G. (2004). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.

Bernstein, B. (2007). *Classi, codici e controllo. Vol. I: Teoria dei codici linguistici e istruzione*. Roma: Armando.

D'Achille, P. (2021). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.

Danesi, M. (2017). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. London: Bloomsbury.

3.4 Motivare per apprendere: approcci integrati all'educazione linguistica nell'era digitale

L'abitudine a scrivere in forma abbreviata, l'uso eccessivo di emoji o il prevalere di registri informali possono contribuire, come abbiamo visto nel primo capitolo, a compromettere l'acquisizione di strutture linguistiche complesse. Introdurre, utilizzare le tecnologie digitali nell'educazione linguistica offre senza dubbi, opportunità significative, ma è necessaria una progettazione pedagogica attenta per evitare di non superare le sfide a cui il digitale ci sottopone.

Inoltre, l'esposizione a input linguistici disomogenei, spesso veicolati da contenuti di bassa qualità o da influenze linguistiche anglicizzanti, può ostacolare la costruzione di un vocabolario ricco e appropriato. La crescente predominanza di contenuti visuali rispetto a quelli testuali rischia di indebolire le competenze nella lettura profonda e nell'argomentazione scritta.

Il ruolo della motivazione, la spinta motivazionale, gioca un ruolo fondamentale. Secondo De Mauro (2010), la motivazione è un elemento chiave nell'apprendimento linguistico, poiché stimola

l'interesse e l'impegno degli studenti. Per i ragazzi di età compresa tra 14 e 17 anni, è essenziale progettare attività didattiche che rispondano ai loro interessi e alle loro esperienze quotidiane. Ad esempio, in contesti come quello analizzato, quello di Monopoli (ridente città della Puglia con una forte identità culturale e storica) si possono integrare elementi locali nei percorsi didattici, come l'analisi di testi letterari pugliesi, la creazione di contenuti multimediali che raccontino storie locali o l'utilizzo di piattaforme digitali per collaborare su progetti che esplorino la storia e la cultura del territorio, a seconda dell'utenza a cui si indirizzano l'intervento.

Inoltre, l'uso delle tecnologie può offrire un'opportunità straordinaria per democratizzare l'accesso al sapere linguistico, personalizzare i percorsi di apprendimento e promuovere una partecipazione attiva e motivata, specialmente tra gli studenti che manifestano difficoltà con i metodi tradizionali. Come sottolineato da Berruto (2004), la tecnologia può fungere da ponte tra diverse forme di comunicazione, facilitando l'acquisizione di competenze linguistiche in modo più inclusivo e coinvolgente. Pertanto, è essenziale che l'approccio didattico non solo integri le tecnologie digitali, ma le utilizzi in modo strategico per stimolare la motivazione degli studenti, rispondere ai loro interessi e promuovere un apprendimento linguistico significativo e consapevole in un apprendimento che per essere tale, quindi interiorizzato, tenga conto dei suoi protagonisti.

Bibliografia

Antonelli, G. (2017). *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: Il Mulino.

Berruto, G. (2004). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.

D'Achille, P. (2021). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.

Danesi, M. (2017). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. London: Bloomsbury.

De Mauro, T. (2010). *In principio era la parola. Le parole e le cose*. Roma-Bari: Laterza.

Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford: Blackwell.

- Galimberti, U.** (2002). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Rivoltella, P. C.** (2017). *Tecnologie di comunità. Innovazione, educazione, formazione*. Brescia: La Scuola.
- Sobrero, A. A.** (2003). *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Tagliamonte, S. A.** (2016). *Teen Talk: The Language of Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trifone, P.** (1993). *Storia linguistica dell'Italia contemporanea. Vol. II: La lingua della nazione*. Roma-Bari: Laterza.

3.5 Sfide e opportunità nell'uso delle tecnologie per lo sviluppo linguistico

L'integrazione delle tecnologie digitali per l'ampliamento del lessico rappresenta oggi una sfida affascinante e al tempo stesso complessa, soprattutto se osservata da una prospettiva rieducativa. Il mondo digitale, infatti, offre potenzialità straordinarie per l'apprendimento linguistico, ma porta con sé anche criticità che non possono essere ignorate.

Da un lato, le tecnologie digitali consentono una personalizzazione dell'apprendimento senza precedenti: grazie all'intelligenza artificiale e al machine learning, è possibile adattare i percorsi formativi alle esigenze individuali degli studenti, rendendo l'acquisizione del lessico più efficace e inclusiva (Godwin-Jones, 2018). Gli ambienti digitali permettono anche l'accesso a una molteplicità di risorse autentiche e multimediali – podcast, video, articoli, giochi linguistici – che favoriscono un apprendimento ricco, motivante e contestualizzato (Nation, 2001).

Tuttavia, proprio questa abbondanza di risorse può trasformarsi in un ostacolo se non mediata da criteri pedagogici solidi. Molte piattaforme, infatti, propongono contenuti didattici frammentari o di scarsa qualità, spesso privi di una reale coerenza con le evidenze scientifiche in ambito educativo. L'esposizione a lessico decontestualizzato o l'uso eccessivo di traduzioni automatiche, per esempio, rischia di generare espressioni scorrette o culturalmente inadeguate, minando la competenza comunicativa autentica degli studenti (Benson & Chik, 2010).

L'ambiente digitale, inoltre, seppur stimolante, può compromettere la concentrazione e la qualità dell'apprendimento. Il multitasking, favorito dalla natura iperconnessa delle tecnologie, risulta particolarmente dannoso per i giovani o per coloro con competenze linguistiche fragili, riducendo la profondità dell'elaborazione linguistica (Ophir, Nass & Wagner, 2009). In questo senso, l'apprendimento rischia di diventare passivo, basato su esercitazioni ripetitive e standardizzate che non stimolano il pensiero critico né promuovono l'uso autentico della lingua (Kern, 2006).

Eppure, quando usate con consapevolezza, le tecnologie possono trasformarsi in potenti strumenti per la costruzione attiva del sapere. Le piattaforme digitali, ad esempio, favoriscono l'apprendimento collaborativo, anche a livello internazionale, attraverso progetti come eTwinning o app come Tandem. Queste esperienze potenziano non solo il lessico, ma anche la consapevolezza interculturale e la capacità di usare la lingua in contesti reali e significativi (Thorne, 2003).

Un altro elemento rilevante è il feedback immediato che molte app offrono: la possibilità di ricevere correzioni in tempo reale stimola la motivazione, consolida l'apprendimento e promuove l'autonomia linguistica, soprattutto se affiancato da riflessioni metacognitive (Vygotskij, 1978; Hattie & Timperley, 2007). Tuttavia, questo stesso meccanismo, se non progettato con attenzione, può ridursi a una meccanica ripetizione di errori corretti automaticamente, senza favorire una reale interiorizzazione dei contenuti.

Non va poi trascurato un aspetto etico fondamentale: la protezione dei dati personali. Molte applicazioni, anche a scopo educativo, raccolgono informazioni sensibili, spesso senza che gli utenti – in particolare i minori – ne siano pienamente consapevoli, esponendoli a rischi giuridici e morali significativi (Livingstone & Third, 2017).

In definitiva, il digitale non è un nemico da evitare, ma uno strumento complesso, da interpretare e governare con intelligenza pedagogica. La chiave risiede nell'azione educativa del docente: solo un insegnante formato e consapevole sarà in grado di trasformare le potenzialità delle tecnologie in percorsi di apprendimento realmente efficaci, capaci di promuovere un ampliamento lessicale profondo, sostenibile e autenticamente comunicativo.

Bibliografia

- Benson, P., & Chik, A.** (2010). *New Literacies and Autonomous Language Learning*.
- Godwin-Jones, R.** (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*.
- Kern, R.** (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*.
- Nation, I. S. P.** (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Thorne, S. L.** (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*.
- Vygotskij, L. S.** (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sitografia

- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444816686318?utm_source
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS*. <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0903620106>

Conclusioni

L'analisi condotta nel presente lavoro ha evidenziato come il linguaggio giovanile oggi sia il risultato di una complessa interazione tra tecnologie digitali, ambiente scolastico, influenze sociali e dimensioni affettive. I dati raccolti presso l'IISS "Luigi Russo" di Monopoli mostrano chiaramente quanto l'ecosistema comunicativo odierno, dominato da strumenti digitali veloci e visivi, influenzi profondamente le competenze linguistiche degli adolescenti.

Il questionario somministrato ha rivelato che la quasi totalità del campione utilizza quotidianamente dispositivi digitali, con una fascia consistente (oltre il 30%) che dichiara un uso superiore alle cinque ore giornaliere. L'uso di piattaforme come TikTok, Instagram e WhatsApp, che promuovono messaggi rapidi, emotivi e visivi, favorisce uno stile comunicativo ipersintetico, spesso povero di struttura sintattica e profondità lessicale. Le prestazioni ottenute nel test di comprensione linguistica mostrano una competenza che possiamo definire medio-bassa, accompagnata da difficoltà nel distinguere tra registri comunicativi, nel comprendere testi complessi, nell'individuare sinonimi, contrari e strutture semantiche. Questo non va interpretato come un deficit individuale, ma come manifestazione di un cambiamento culturale e cognitivo in atto, che riflette una transizione linguistica verso forme espressive più brevi, fluide e meno articolate.

Questi risultati confermano l'ipotesi di partenza: il linguaggio si plasma nel contesto in cui nasce e si sviluppa. Quando questo contesto è fortemente digitalizzato e visivo, anche il pensiero rischia di perdere in profondità, astrazione e organizzazione. Come evidenziato nel primo capitolo, il linguaggio è lo strumento primario attraverso cui pensiamo, apprendiamo e costruiamo il nostro rapporto con la realtà: un suo impoverimento non riguarda solo l'espressione, ma l'intero sistema cognitivo.

L'approfondimento teorico ha permesso di interpretare questi dati attraverso lenti pedagogiche, psicologiche e neuroscientifiche. Vygotskij, Piaget, Gardner, Montessori e Lanzoni, insieme a

linguisti contemporanei come Serianni, Antonelli e De Mauro, hanno contribuito a costruire un quadro complesso e stratificato, che considera la povertà lessicale non come un evento isolato ma come il prodotto di dinamiche sociali, cognitive e culturali.

Antonelli, in particolare, ha offerto una chiave di lettura sociolinguistica innovativa: non come decadimento del linguaggio, ma come sua evoluzione. Il mutamento lessicale viene quindi inteso come risposta a nuovi bisogni comunicativi e cognitivi, pur con i rischi di semplificazione e di perdita della metacognizione linguistica. Come affermano Della Valle e Antonelli (2017), la velocità del cambiamento digitale ha spesso superato la nostra capacità di riflettervi criticamente.

L'inclusione delle riflessioni di Eugenio D'Achille e Lorenzo Lorusso sottolinea l'urgenza di ridefinire l'educazione linguistica come pratica ecologica, in grado di abitare il digitale senza subirlo. In quest'ottica, anche strumenti come TikTok, YouTube o persino l'intelligenza artificiale possono diventare opportunità educative, se guidate da una progettazione didattica consapevole.

Implicazioni educative

La scuola ha oggi il compito non di contrastare il digitale, ma di abitarlo con competenza, riflessione e responsabilità. Ciò implica:

- l'introduzione di *laboratori linguistici digitali*, che trasformino le tecnologie in contesti di apprendimento linguistico autentico;
- l'utilizzo di *rubriche valutative* per il lessico, che permettano di monitorare e valorizzare i progressi espressivi degli studenti;
- la proposta di *attività di scrittura collaborativa e intertestuale*, capaci di stimolare la creatività, la riflessione e la padronanza linguistica;
- l'avvio di percorsi che includono *educazione alla linguistica digitale*, in cui l'uso di strumenti come chatbot, IA generative e social media diventi oggetto di riflessione critica, non solo di consumo passivo.

Solo in questo modo sarà possibile trasformare un lessico povero in lessico trasformativo, un linguaggio passivo in linguaggio consapevole, un uso inconsapevole delle tecnologie in alleanza educativa per la crescita degli studenti.

I risultati raggiunti, in una prospettiva futura, aprono la strada a ulteriori sviluppi:

- l'estensione della ricerca ad altri istituti, anche in contesti socioculturali differenti;
- la realizzazione di studi longitudinali per monitorare l'evoluzione del lessico in relazione ai cambiamenti digitali;
- la sperimentazione di interventi didattici mirati, valutandone l'impatto sulle competenze linguistiche e cognitive;
- la creazione di reti educative tra docenti, linguisti e pedagogisti per una riflessione continua sull'educazione linguistica nell'era digitale.

Ignorare l'universo linguistico e comunicativo dei giovani significherebbe non solo perdere contatto con le nuove generazioni, ma anche fallire il mandato educativo della scuola come agenzia formativa e inclusiva. La sfida non è arginare il cambiamento, ma orientarlo, trasformando la comunicazione rapida in comunicazione profonda, la dispersione informativa in riflessione critica.

Come ricordava Tullio De Mauro, la competenza linguistica è alla base della cittadinanza attiva. Per questo, la lingua va coltivata come bene comune, come strumento di libertà, di pensiero e di giustizia. Oggi, questo significa educare a un linguaggio consapevole, critico e inclusivo anche nel mondo digitale, dove la parola scritta e parlata ha ancora il potere di costruire, narrare e cambiare la realtà.

Bibliografia

- Antonelli, G.** (2017). *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*. Bologna: Il Mulino.
- Bachman, L.F.** (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
- Benson, P., & Chik, A.** (2010). *New Literacies and Autonomous Language Learning*.
- Berruto, G.** (2004). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bondi, M.** (1999). *Consapevolezza linguistica e riflessione sulla lingua*. In A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, Jerome S.** (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Laterza.
- Canale, M. & Swain, M.** (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. **Applied Linguistics**.
- Chomsky, N.** (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.** (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Council of Europe** (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Crystal, D.** (2006). *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D.** (2011). *Internet Linguistics: A Student Guide*. London: Routledge.
- D'Achille, G.** (2021). *Linguistica e comunicazione digitale*. Milano: Editori Universitari.
- D'Achille, P.** (2021). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- Danesi, M.** (2017). *The Semiotics of Emoji: The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. London: Bloomsbury.

- De Mauro, T.** (2007). *Il lessico come strumento di comunicazione e pensiero*. Roma: Laterza
- De Mauro, T.** (2007). *Le parole per capire. Il lessico di base nella scuola e nella società*. Roma: Editori Laterza.
- De Mauro, T.** (2010). *In principio era la parola. Le parole e le cose*. Roma-Bari: Laterza.
- Dörnyei, Z.** (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eckert, P.** (2000). *Linguistic Variation as Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford: Blackwell.
- Galimberti, U.** (2005). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli. (Per le riflessioni filosofiche sul linguaggio e la cognizione) Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple: la teoria nella pratica*. Tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U.** (2002). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Godwin-Jones, R.** (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*.
- Hattie, J., & Timperley, H.** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*.
- Hirsch, E. D.** (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hymes, D.** (1972). *On Communicative Competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jessner, U.** (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern, R.** (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*.
- Levi-Montalcini, R.** (2004). *Tempo di mutamenti*. Baldini Castoldi Dalai.
- Lorusso, A. M.** (2018). *Il linguaggio della comunicazione digitale*. Roma: Carocci.
- Lorusso, M.** (2010). *La didattica della lingua e della lettura*. Roma: Carocci.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Quadro di riferimento per le competenze chiave di cittadinanza*. Roma: MIUR.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Rivoltella, P. C. (2017). *Tecnologie di comunità. Innovazione, educazione, formazione*. Brescia: La Scuola.

Rohlf, G. (1968). *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti*. Torino: Einaudi.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale* (pubblicato da C. Bally e A. Sechehaye). Paris: Payot. [Ed. it. (1967). *Corso di linguistica generale*. Bari: Laterza.

Serianni, Luca (2005). *Grammatica italiana: Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.

Sobrero, A. A. (2003). *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano*. Roma-Bari: Laterza.

Tagliamonte, S. A. (2016). *Teen Talk: The Language of Adolescents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trifone, P. (1993). *Storia linguistica dell'Italia contemporanea. Vol. II: La lingua della nazione*. Roma-Bari: Laterza.

Vygotskij, Lev (1934). *Pensiero e linguaggio*. Mosca: Editori Strumenti.

Zuccherini, N. (2019). *L'ora di lessico. Dall'indagine sulle competenze degli studenti al curriculum delle parole*. Italiano LinguaDue.

Sitografia

Neuroscienze e linguaggio – Nature Neuroscience:

<https://www.nature.com/articles/nrn1706>

Intervista e articoli divulgativi su Rita Levi-Montalcini:

<https://www.treccani.it/enciclopedia/rita-levi-montalcini>

Aree associative – Altrimondi:

https://altrimondi.altervista.org/funzioni-delle-aree-associative-cerebrali/?doing_wp_cron=1748858359.7112100124359130859375

Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age.

https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444816686318?utm_source

Regolamento d'Istituto iissluigirusso.edu.it

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS*.

<https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.0903620106>

Pulvermüller, F. (2005). *Brain mechanisms linking language and action*. *Nature Reviews Neuroscience*. <https://doi.org/10.1038/nrn1706>