



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

(order ex D.M. 270/2004)

Tesi di Laurea

**Didattica dell'italiano L2 e microlingua della
sicurezza: aspetti teorici e implicazioni
glottodidattiche**

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Valeria Tonioli

Laureanda

Marta Chinellato

Matricola 859268

Anno Accademico

2019/2020

Ringraziamenti

Ringrazio il Prof. Caon, per avermi guidato e supportato nella fase più importante del mio percorso accademico.

Un sentito grazie alla Prof.ssa Valeria Tonioli, correlatrice di tesi, per il supporto costante e le dritte indispensabili nella realizzazione di ogni capitolo della mia tesi.

Ringrazio Mamma e Papà per avermi sempre supportata nella realizzazione dei miei progetti e per avermi incitata ad essere sempre la parte migliore di me.

Ringrazio Nonna Lina che mi ha cresciuta e che mi dice sempre che è orgogliosa di me.

Ringrazio Lorenzo per l'amore, la comprensione e l'aiuto incondizionato che mi ha dato in questi anni e che spero continueremo a darci sempre.

Ringrazio le mie amiche e amici, quelli io chiamo di una vita, perché grazie a loro sono cresciuta e sono diventata una ragazza consapevole di quello che vale e che è sempre sé stessa in ogni situazione.

Ringrazio GYS Italia, soprattutto Massimo e Elisabetta, per avermi dato la possibilità di esprimere al meglio le mie capacità e di mettermi in gioco in ambito lavorativo, ma anche tutte le mie colleghe e colleghi che sono compagni preziosi durante le giornate di lavoro.

Infine, ringrazio me stessa, per tutto il lavoro che ho fatto su di me, per le esperienze vissute e per quelle ancora da vivere. Questa tesi rappresenta la fine di un percorso ma il cammino è ancora lungo, vivilo al meglio!

INDICE

INTRODUZIONE	6
1. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD	8
1.1 La lengua de especialidad: diferentes denominaciones.....	8
1.2 Definición de lengua de especialidad	11
1.3 Características lexicales, sintácticas y textuales de las lenguas de especialidad.....	13
1.3.1 Nivel fónico.....	13
1.3.2 Nivel morfológico	14
1.3.2.1 El proceso de derivación.....	14
1.3.2.2 El proceso de composición	15
1.3.3 Nivel lexical.....	15
1.3.3.1 Las características del léxico especializado.....	16
1.3.3.2 La formación del léxico especializado.....	17
1.3.4 Nivel sintáctico	20
1.3.5 Nivel textual.....	22
1.3.6 Nivel pragmático	26
1.4 Análisis de las diferentes lenguas de especialidad	27
1.4.1 El lenguaje jurídico	27
1.4.2 El lenguaje de las ciencias.....	29
1.4.3 El lenguaje económico.....	30
1.4.4 El lenguaje del turismo	32
1.5 Enseñanza y aprendizaje de la lengua de especialidad	34
1.5.1 El docente, el alumno y la lengua de especialidad	35
1.5.1.1 El docente	35
1.5.1.2 El alumno	36
1.5.1.3 La lengua de especialidad	36
1.5.2 La didáctica de las lenguas de especialidad.....	37
1.5.2.1 La enseñanza de la lengua de especialidad	39
2. LA FACILITAZIONE.....	42
2.1 Definizione di facilitazione linguistica	42
2.2 La differenza tra facilitazione e mediazione linguistica.....	44
2.3 La differenza tra facilitazione e semplificazione linguistica, quale usare?	48
2.3.1 Le definizioni di semplificazione e facilitazione a confronto	49
2.3.2 La teoria del carico cognitivo (CLT).....	50
2.3.3 Caratteristiche di un testo: leggibilità e comprensibilità.....	52
2.3.4 Gli indici di leggibilità.....	53
2.3.5 Come operare una semplificazione	58
2.3.6 Pro e contro della semplificazione, è meglio semplificare o facilitare un testo?	61
2.4 La figura del facilitatore linguistico	64
2.4.1 Le competenze del facilitatore linguistico.....	64
2.4.2 La certificazione delle competenze del facilitatore linguistico.....	68
2.5 La facilitazione linguistica nella pratica	70
2.5.1 Strategie e tecniche di facilitazione.....	70
2.5.2 Un esempio di facilitazione	74

3. SEGURIDAD EN EL TRABAJO	78
3.1 La seguridad en el trabajo: importancia y legislación	78
3.1.1 Seguridad, peligro y riesgo	78
3.1.2 Los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales	81
3.1.3 Prevención y protección	83
3.1.4 Derechos y obligaciones de los miembros de la empresa	85
3.1.5 Información, formación y adiestramiento de los trabajadores	88
3.2 Los datos sobre los accidentes de trabajo con especial atención a la situación de los trabajadores inmigrados y a la cuestión lingüística	90
3.2.1 Salud y seguridad en el trabajo de los trabajadores inmigrantes	90
3.2.2 La importancia de la cuestión lingüística y de la formación	92
3.2.3 Análisis de los datos sobre los accidentes de trabajo	95
3.3 La lengua de especialidad de la seguridad: características lingüísticas e implicaciones glotodidácticas	100
3.3.1 La lengua de especialidad de las instrucciones: los textos instructivos	101
3.3.1.1 Características lingüísticas de los textos instructivos	103
3.3.1.2 Implicaciones didácticas de la lengua de los textos instructivos	104
3.3.2 La lengua de especialidad de la seguridad y sus cursos de formación	106
3.3.2.1 Características lingüísticas de la lengua de la seguridad	107
3.3.2.2 Implicaciones didácticas de la lengua de seguridad	108
4. DIDATTIZZAZIONE TESTI DELLA SICUREZZA	112
4.1 Contesto lavorativo, caratteristiche degli alunni/lavoratori e obiettivi	112
4.2. Didattizzazione di un manuale di istruzioni	113
4.3 Didattizzazione di un corso antincendio per lavoratori stranieri	121
4.4 Risultati ottenuti e conclusioni	128
BIBLIOGRAFIA	131
APPENDICE 1	142
APPENDICE 2	144

INTRODUZIONE

Esta tesis nace desde mi experiencia de práctica en la empresa GYS Italia. Trabajé por esta empresa durante un año como traductora de manuales de instrucciones y de otros materiales como el sitio web y algunas partes del sistema de gestión.

La traducción de los manuales de instrucciones es un trabajo que necesita diferentes competencias y conocimientos entre los cuales es necesario estudiar y conocer el léxico especializado de la lengua de especialidad que pertenece al producto, pero también el lenguaje de seguridad sobre las normas que se deben respetar para utilizar los dispositivos de modo seguro. Estos aspectos pueden ser considerados muy difíciles de entender por todos los trabajadores de la empresa, sobretodo por aquellos trabajadores extranjeros que no hablan el italiano como lengua materna. Me di cuenta del hecho de que los trabajadores extranjeros habían frecuentado algunos cursos de seguridad generales que eran demasiado difíciles de entender por ellos. Por eso he decidido de indagar la cuestión de la formación especializada de los trabajadores extranjeros sobre los cursos de seguridad generales y especializados y sobre la importancia del factor lingüístico en la seguridad del trabajador. Al final del análisis, se han construido algunas lecciones para los trabajadores extranjeros de la empresa sobre algunos temas de la seguridad a través de técnicas didácticas apropiadas para ellos.

Este elaborado se divide en cuatro capítulos en los cuales se han analizado diferentes temas y cuestiones para llegar a construir y a hacer las lecciones para los trabajadores extranjeros lo más adecuadas y útiles posible.

En particular, el capítulo 1 intenta definir y analizar las lenguas de especialidad a través de sus características lingüísticas y de sus implicaciones didácticas, al analizar sus dificultades y su importancia en el entorno laboral.

El capítulo 2 se centra en la definición y explicación de diferentes técnicas didácticas que pertenecen a la facilitación lingüística. Las técnicas de facilitación lingüística son las más adecuadas para los alumnos extranjeros porque quieren ayudarlo en la comprensión de los textos, pero al mantener los textos auténticos sin alterarlos.

El capítulo 3 se puede dividir en tres partes principales: en la primera parte se intenta dar algunas indicaciones de las normativas en materia de la seguridad en el trabajo, al analizar el decreto

81/08 de la legislación italiana. En la segunda parte se han analizado los datos sobre los accidentes de trabajo respecto al año 2019 con particular atención a los porcentajes de los accidentes de trabajo de los trabajadores extranjeros y el análisis de las diferencias entre trabajadores italianos y extranjeros. Al final se puede encontrar en la última parte un análisis de las lenguas de la seguridad en sus aspectos lingüísticos y didácticos.

Al final se han creado dos lecciones sobre dos diferentes temas de la lengua de la seguridad que se han presentado a los trabajadores extranjeros de la empresa GYS Italia. La primera lección se basa sobre el tema de la lengua de los manuales de instrucciones en la que se analizan las características gramaticales y las peculiaridades léxicas de un manual de instrucción de un producto de la empresa (un arrancador), al utilizar diferentes técnicas de la facilitación lingüística. La segunda lección se puede considerar en cambio, un curso sobre los incendios, el propósito de esta lección es el de dar diferentes nociones y conocimientos a los trabajadores extranjeros de manera que puedan portarse de manera adecuada y segura en el caso de incendios en la empresa. Ambas las lecciones quieren estar al nivel de la lengua de los trabajadores (B1-B2) de manera que todos los aspectos tratados sean claro y puedan ayudar a los trabajadores en ejercer su trabajo en condiciones seguras.

La formación en materia de seguridad no puede considerarse cumplida con los cursos generales en el caso de los trabajadores extranjeros porque también la lengua puede representar un obstáculo en su seguridad. La seguridad en el trabajo es un derecho de todos los trabajadores y la formación en este ámbito es fundamental para conseguir el objetivo común: el de no haber accidentes de trabajo. La formación debe ser adecuada e interesante por los trabajadores de manera de que esta pueda ser realmente considerada como algo útil y a su nivel lingüístico.

1. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

1.1 La lengua de especialidad: diferentes denominaciones

En nuestra tesis la denominación que se utilizará es la de lengua de especialidad, aunque se hayan desarrollado diferentes denominaciones en el curso de los años en consecuencia a de numerosas investigaciones científicas.

Otra consideración que debe hacerse es la perspectiva desde la cual se puede estudiar el sector de las lenguas de especialidad. De hecho, Balboni (2000, p.5-6) identifica dos perspectivas:

- desde el punto de vista lingüístico se tiene la necesidad de describir formalmente las características lingüísticas, pragmáticas, sociolingüísticas. La finalidad de este enfoque es la descripción de la realidad lingüística y comunicativa
- desde el punto de vista glotodidáctico se pone como finalidad el estudio de la enseñanza y de la adquisición de las lenguas de especialidad. Gracias a este enfoque también es fundamental también hacer referencia al análisis lingüística antes mencionada.

En esta tesis se encontrarán ambos enfoques, al comienzo se indagará sobre todo el aspecto lingüístico y se hará una descripción de todos los aspectos peculiares que caracterizan las lenguas de especialidad. Al final, en el último párrafo se intentará dar algunas indicaciones sobre las implicaciones de la didáctica de las lenguas.

Si solamente en los últimos años se ha comenzado a estudiar el tema de la enseñanza de las lenguas de especialidad, el interés por este sujeto ya se formó en los años Veinte y Treinta en los cuales los estudiosos de la Escuela de Praga se ocuparon de lo que llamaban “estilo funcional”. Dicho estilo era característico de la lengua de las ciencias y de la técnica. Gotti (1991, p.1) explica como “inizialmente l’atteggiamento era di tipo conservativo e che tendeva a rappresentare tale lingua come di livello inferiore e nettamente separata dalla lingua comune.”¹ La finalidad del estudio sobre el estilo funcional era él de analizar la características que lo diferenciaban de la lengua común. Desde los años Sesenta se abandonó la definición de estilo funcional debido a la internacionalización del comercio, de la producción, de las investigaciones científicas como explica Balboni (2000, p.7-9) que

¹ Traducción nuestra: inicialmente la actitud era conservadora y tendía a representar este lenguaje como un nivel inferior y separado del lenguaje común

explica como de este momento se encuentran diferentes soluciones que corresponden a diferentes enfoques y de consecuencia a diferentes denominaciones:

- a. **lenguaje con fines específicos/especiales**, definición que fue cuñada por el British Council en el 1968 con el acrónimo LSP o sea *Language for special purposes*, que en los años sucesivos se comenzó a utilizar el término *specific* en lugar de *special* para acentuar la necesidad de prestar mayor atención a las necesidades específicas de los estudiantes.
- b. **tecnolecto, subcódigo, lenguaje sectorial**, definiciones que se han empleado sobretodo en el ámbito sociolingüístico en el cual se daba importancia a las diferentes variedades de la lengua en base al tipo de utilizador: su región geográfica (dialecto), el nivel social (sociolecto) y también su ámbito profesional (tecnolecto). Se solaba utilizar también otras denominaciones como el de lenguaje sectorial para dar una mayor atención al sector al que pertenece la lengua y de subcódigo en que se utiliza “sub-“ (bajo) para indicar que esta variedad opera a un nivel inferior de la lengua.
- c. **Microlingua** (en italiano, no existe una traducción al español, sino que se puede emplear “lenguaje técnico”) , definición que nace de la consideración de la lengua como un polisistema o “macrolengua” que incluye diferentes registros, variedades geográficas y microlenguas profesionales y científicas. Esta denominación es empleada sobretodo por Balboni y la autora de esta tesis la considera una denominación muy adecuada porque contiene el concepto de lengua en su totalidad (con sus gramáticas, su pragmática y sus diferentes contextos de uso).

A pesar de estas denominaciones, en esta tesis se empleará la denominación de lengua de especialidad o de lenguaje de especialidad como en Cabré y Gómez de Enterría (2006) y en muchos otros estudios e investigaciones porque como escribe López García (2011, p.8):

“La expresión lenguas de especialidad nos remite sustancialmente al conjunto de conocimientos textuales, morfológicos, sintácticos y léxicos que conforman el conjunto de recursos expresivos y comunicativos necesarios para desenvolverse adecuadamente en el contexto profesional de dicha especialidad.”

Rodríguez-Piñero Alcalá, García Antuña (2010) en su elaborado recogen toda la terminología empleada en lo largo de los años para hacer referencia a las lenguas de especialidad. Se considera importante indicar a continuación este listado con la data de aparición y el autor para dar una perspectiva lo más amplia posible de todas las denominaciones que se utilizan sobre esta cuestión:

- lenguas de especialidad (Gómez de Enterría, 2009),
- lenguajes de especialidad (Cabré, 1993),
- lenguas especializadas (Lerat, 1997),
- lenguajes especializados por la temática (Sager et alii, 1980),
- lenguas especiales (Rodríguez Díez, 1980),
- lenguaje de la ciencia y de la técnica (Gili Gaya, 1964),
- tecnolecto (Haensch, 1987),
- lengua técnica (Quemada, 1978),
- microlingua (Balboni, 1982),
- lengua de minoría (Hernán Ramírez, 1979),
- lenguajes con fines específicos (Beaugrande, 1987),
- lenguajes específicos, lenguaje científico (Gutiérrez Rodilla, 2005),
- lenguaje sectorial (Beccaria, 1973),
- discurso científico (Grabarczyk, 1988),
- sottocodice (Berruto, 1997),
- sublenguaje (Lehrberger, 1982).

Como acabamos de afirmar, hay un panorama muy amplio de denominaciones para hacer referencia al concepto de lengua de especialidad. Esta diversidad de denominaciones nace desde la necesidad de dar mayor importancia a un enfoque o a un aspecto de estudio a través de la denominación como sostiene López Ferrero (2002, p.196): “estas denominaciones son reflejo de los cambios de enfoques y cambios en las herramientas de análisis en el estudio de estas modalidades lingüísticas.”

1.2 Definición de lengua de especialidad

En este párrafo se intentará dar una definición del concepto de la lengua de especialidad al analizar lo que los estudiosos de este tema han escrito a lo largo de los años.

Gómez de Enterría Sánchez (2009, p.19) escribe que “las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas o lenguajes especializados, son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones”. Con esta afirmación la autora quiere dar una definición ligada al ámbito o al sector en que se utiliza y en los cuales se desarrollan como sostiene Lerat (1997) “Estas [las lenguas de especialidad] surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas y son empleadas por los hablantes para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados.”

Otras definiciones tienen en cuenta no solamente del ámbito de aplicación sino también de los recursos lingüísticos como Cabré (en Cabré y Gómez de Enterría 2006) que dice que “las lenguas de especialidad son subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas.” Con esta definición Cabré intenta dar no solamente la idea del hecho de que es una variedad que se utiliza en contextos específicos, sino que también tiene recursos lingüísticos y no lingüísticos propios, que la diferencian de la lengua común. En esta visión se diferencia la lengua común de la lengua de especialidad y parece necesario precisar las definiciones de estos dos diferentes conceptos. López García (2011, p.5) sintetiza las dos definiciones: “La lengua general o lengua común se define como un conjunto de recursos que usan la mayoría de los hablantes de una lengua” mientras que “Las lenguas de especialidad son un subconjunto de la lengua. Coinciden parcialmente con la lengua común y se utiliza como instrumento de comunicación formal y funcional entre especialistas de una materia.”

Es necesario tener en cuenta que las lenguas de especialidad y la lengua común no solamente tienen diferencias, sino que también las lenguas de especialidad son “subsidiarias” a la lengua común como escribe Gómez de Enterría Sánchez (2009, p.21), “las lenguas de especialidad son subsidiarias de la lengua común con la que comparten rasgos de carácter estructural, tales como la morfología y la sintaxis, así como procedimientos de formación del léxico.”

La lengua común y la de especialidad tiene diferencias, como escribe Cabré (1993), de hecho, ellas “Se diferencian de la lengua común porque poseen terminologías propias, además de otros rasgos lingüísticos – fundamentalmente sintácticos y estilísticos – pragmáticos y funcionales que las caracterizan.”

Algunas definiciones se basan además sobre el hecho de que la lengua de especialidad se considera como una variedad social. Rodríguez (1981, p.41-43) diferencia dos criterios: el criterio sociológico vertical y el criterio sociológico horizontal. Como explica Blanco Canales (2010, p.73) “a partir del primero se obtiene la lengua de los distintos grupos socioculturales que componen una comunidad, mientras que el segundo permite de diferenciar modalidades lingüísticas profesionales”. Desde esta visión en las variedades verticales se pueden encontrar todas aquellas variedades que se forman por una diferenciación de edad, de clase social, de nivel sociocultural (o sea los sociolectos) mientras que en las variedades horizontales están las que en esta tesis llamamos lenguas de especialidad que se analizarán a continuación.

Cortellazzo (1994, p.67-68) hace hincapié en el hecho de que la lengua de especialidad está “utilizzata nella sua interezza da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità di parlanti della lingua di cui la lingua speciale è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico.”² Con esta definición Cortellazzo quiere dar importancia a la implicación pragmática que tiene esta variedad de la lengua, de hecho la lengua de especialidad se utiliza no solo para describir una realidad especializada sino también para hacer operaciones, realizar procedimientos y producir efectos sobre la realidad.

Caon (2008) ha estudiado las finalidades pragmáticas de las lenguas de especialidad y ha notado que estas finalidades se realizan principalmente en tres ámbitos funcionales:

- a. **referencial**, se emplea cuando se describe y se explica el funcionamiento del mundo (físico, intelectual, lingüístico, ecc...), cuando se describen eventos o procesos y cuando se argumenta o se discute sobre un tema → enfoque en el objeto del discurso;
- b. **regulativo-instrumental**, al orientar al destinatario en la ejecución de un evento → enfoque en el proceso a ejecutar;
- c. **metalingüístico**, tiene lugar cada vez que se define un término, que se propone un neologismo, que se describe verbalmente un elemento no verbal (gráfico, fórmulas)

² Traducción nuestra: utilizada en su totalidad por un grupo de hablantes que es menor que la totalidad de hablantes de la lengua de la que la lengua especial es una variedad, para satisfacer las necesidades comunicativas (sobre todo las referenciales) de ese sector especializado.

1.3 Características lexicales, sintácticas y textuales de las lenguas de especialidad

En este párrafo se analizarán las características que destacan los lenguajes de especialidad de la lengua común. Estas características pertenecen a diferentes niveles de la lengua: al fónico, morfológico, sintáctico, lexical y pragmático. A continuación, se encontrará un análisis específica de cada uno de los niveles lingüísticos desde el punto de vista de la lengua de especialidad.

1.3.1 Nivel fónico

No obstante las lenguas de especialidad se utilicen sobre todo en forma escrita, hay que señalar que hay algunos aspectos que interesan también el nivel fónico. Porcelli (1990, p.21) explica las dos situaciones en las que el lenguaje de especialidad puede ser utilizado en forma oral:

- La comunicación científica oral, o sea la lengua que se utiliza para hablar en los congresos, conferencias, lecciones;
- La divulgación de los términos técnicos.

Por lo que concierne la comunicación científica oral, ésta se caracteriza por un alto grado de formalidad y por lo tanto la no utilización de formas coloquiales. En este caso es fundamental actuar una atención y una escucha activa para lograr una comunicación positiva y correcta, de hecho, hay algunas palabras (como en inglés *aptitude* y *attitude*) que tienen una pronunciación muy similar y que necesitan que el auditor preste mucha atención para entender lo de que se está hablando.

La divulgación de los términos técnicos tiene lugar principalmente por escrito y eso puede provocar diferentes pronuncias por los especialistas del sector que no siempre saben cual es la pronunciación correcta. Este aspecto es muy frecuente porque en las lenguas de especialidad están presentes elementos fónicos extraños al sistema fónico español debido al trasvase de léxico de unas lenguas a otras como en el caso de los nombres de los fármacos o de otras máquinas.

Hay que señalar que muy a menudo la lengua tiende a traducir y a crear nuevas palabras en español por la definición de nuevos dispositivos, sobre todo informáticos. Esta tendencia es propia del español, mientras que, en otras lenguas, como en italiano, se tiende a adoptar la palabra original. Algunos ejemplos pueden ser la palabra *ordenador* (que en italiano se dice *computer* como en inglés) y *teléfono inteligente* (que en italiano se mantiene como en la versión inglesa, o sea *smartphone*).

1.3.2 Nivel morfológico

La morfología es parte de la lingüística que estudia la flexión, la composición y la derivación de las palabras. Esos procesos de formación de palabras son específicos cuando se tratan las lenguas de especialidad que tienen sus peculiaridades que las caracterizan. En este párrafo se intentará describir estos procesos en detalle con el auxilio de algunos ejemplos para clarificar.

Dado que la flexión no da informaciones semánticas, sino que solo gramaticales a las palabras, se analizarán los procesos de derivación y de composición que vienen utilizados para la creación de neologismos y como se adoptan en el ámbito de las lenguas de especialidad.

1.3.2.1 El proceso de derivación

La derivación es un proceso mediante el cual se crea una nueva palabra por la adjunta de un prefijo o de un sufijo (o de ambos) a una palabra.

La **prefijación** es definida por Gómez de Enterría (2009, p.32) como “el proceso por el que un morfema (prefijo) se adjunta delante de una palabra independiente o de una base léxica.” Adjuntar a un prefijo a una base léxica significa crear un significado nuevo de la palabra. En cuanto a la carga semántica, Gómez de Enterría (2009) identifica el valor locativo (*intra-*, *anfi-*, *circum-* como por ejemplo en la palabra *circunnavegar*), el valor de oposición (*contra-*, *anti-* como por ejemplo *antiabortista*), el de privación (*des-*, *in-*, *a-* como en *acrítico*) y cogitativo (*con-* como por ejemplo *convivir*). Hay también prefijos con valores adverbiales, que pueden proceder de un adverbio (*medio-*) o de una preposición española (*sobre-* como en *sobrecargar*), latina (*ultra-* como en *ultracongelar*) o griega (*mega-* como en *megavatio*). Los prefijos pueden también dar una valoración negativa (*sub-* como en *subdesarrollo*) o una valoración temporal (*ante-*, *post-*, como en *posponer*). Por lo que concierne la formación de términos especializados se utilizan muchísimo los prefijos de origen grecolatino como los prefijos *macro-* (en *macrocélula*) o como *tele-* (*teleseñalización*), *mega-* (*megabit*), *bio-* (*biodegradable*) y otros más.

Otro proceso de derivación a nivel morfológico es la **sufijación** que consta en adjuntar un sufijo o sea un morfema al final de la palabra. Este proceso da como resultado una transformación de la categoría gramatical y permite de crear a partir de una palabra, otra palabra con el mismo significado que, pero, tiene una categoría gramatical diferente. Así que se puede crear un adjetivo desde un verbo a través del sufijo adjetival *-ble* que se adjunta a los verbos transitivos (*variar*>*variable*), hay también nominalizaciones (o sea creaciones de sustantivos) de adjetivos con los sufijos *-ción* y *-ía* (*ácido* > *acidificación*) o de verbales (*reutilizar* > *reutilización*).

Por último, hay el proceso de la **parasíntesis** que consiste en adjuntar ambos prefijo y sufijo para la creación de un neologismo. En este caso la nueva palabra creada puede tener tanto un nuevo significado semántico como una nueva categoría gramatical. Un ejemplo puede ser *intra* + músculo + *ar* > *intramuscular* que es un adjetivo o *co* + gestión + *ar* > *cogestionar* que es un verbo.

1.3.2.2 El proceso de composición

La composición es un proceso de formación de palabras muy empleado para crear nuevos términos especializados porque las palabras compuestas (o se formada de la unión de dos palabras), como sostiene Gómez de Enterría (2009, p.36) “ofrecen la ventaja de su transparencia, gracias a las que podemos deducir el significado global del compuesto a partir del significado de las unidades léxicas que la forman.” Entonces, los términos compuestos son aquellos formados por dos unidades yuxtapuestas que, pero, tienen un significado unitario. Las palabras compuestas pueden aparecer en diferentes modalidades:

- pueden formar una única palabra como en el caso de *hidrocarburos* o *rectilíneo*
- pueden tener un guión que separa las dos palabras como por ejemplo en *coste-beneficio* o *calidad-precio*
- pueden estar separadas con un espacio como en el caso de *corto circuito*

En castellano existen también compuestos grecolatinos que tienen una formación culta como por ejemplo *teratogénesis* o *microorganismo*.

Además, cabe la posibilidad de tener también unidades sintagmáticas o sea expresiones sintácticamente fijadas que tienen un largo uso en el sector científico y económico. Estas expresiones se consideran como una unidad sintagmática porque su uso es muy frecuente y no permite modificaciones o flexiones. Algunos ejemplos son *rentabilidad ponderada por tiempo*, *estado de flujos de caja* o *rasgos sanitarios no epidemiológicos*.

1.3.3 Nivel lexical

Aunque las lenguas de especialidad se diferencien de la lengua común por diferentes aspectos en todos los niveles lingüísticos, según Cortellazzo (1994, p.9) “è il lessico a fornire elementi distintivi che individuano una lingua speciale sia rispetto alle altre lingue speciali sia rispetto alla lingua comune”³. Con esta afirmación Cortellazzo subraya que el léxico es la parte del

³ Traducción nuestra: es el léxico que aporta los elementos distintivos que identifican el lenguaje de especialidad tanto con respecto a otras lenguas especiales como con respecto a la lengua común.

discurso que más caracteriza una lengua de especialidad y que hace que un texto específico sea considerado como tal. Eso porque las características fónicas, morfológicas, sintácticas y textuales que aparecen en los textos especializados son características que pertenecen también a la lengua común, pero con una frecuencia diferente, mientras que el léxico especializado se puede encontrar solamente en el lenguaje de especialidad y que solo los expertos del sector conocen y comprenden. Por esta razón se ha pensado en analizarlo en detalle en dos párrafos siguientes: en el primero se explicarán las características específicas del léxico y en el segundo se tratará la cuestión de su formación.

1.3.3.1 Las características del léxico especializado

El léxico especializado tiene algunas características propias de todas las lenguas de especialidad y que la distingue de la lengua común. A continuación, se describirán estas características:

- a. **Precisión:** en el lenguaje especializado cada termino debe ser específico y preciso, o sea no debe dar lugar a ambigüedades e incomprensiones. Como escribe Pérez Pascual (2012, p.9) “su significado no puede estar condicionado por los distintos elementos que toman parte en el acto comunicativo (emisor, receptor, contexto)”. Por tanto, el léxico debe tener un significado limitado y compartido entre los especialistas, debe también ser unívoco o sea monosémico y con una escasa sinonimia. La monoreferencialidad del léxico es una característica fundamental para diferenciar el lenguaje especializado de la lengua común.
- b. **Neutralidad emotiva u objetividad:** el léxico especializado debe carecer de connotaciones y valores subjetivos, personales, emocionales y afectivos. La lengua de especialidad debe tener como objetivo una comunicación puramente denotativa referencial con un propósito informativo y con un tono lo más neutro posible. Para lograr estos objetivos se deben eliminar todos los adjetivos calificativos y afectivos, el empleo de sustantivos o adjetivos en la forma diminutiva o aumentativa y la deixis afectivas y personales. En un texto especializado no se debe percibir la personalidad de quien lo escribe que debe ser externo al texto. Eso se debe actuar cuando el propósito del texto es informativo, de hecho, hay sectores en los cuales se pueden tener otros propósitos como el ámbito publicitario en el que el fin es lo de persuadir al receptor, en este caso el énfasis emotivo tiene que ser considerado y puede aparecer. Además, como señala Gutiérrez Rodilla (2005, p.24) hay

“complicadas razones de adscripción a una escuela de pensamiento, a una corriente ideológica, conflictos de intereses entre diversas especialidades, etc., que pueden determinar la elección de los términos con que se elabora un discurso e, incluso, la lucha entre los mismos hasta conseguir la imposición de uno de ellos”

Esto puede ocurrir cuando hay ideologías contrapuestas como durante la guerra fría cuando había una lucha entre los términos *astronauta* y *cosmonauta* que tenía que ver con el posicionamiento ideológico.

- c. **Estabilidad:** las lenguas de especialidad deben tener a un léxico que se mantiene inalterado a lo largo del tiempo, pero al mismo tiempo tienen que mantenerse a la vanguardia de los avances tecnológicos y de la disciplina. De hecho, la lengua debe adaptarse a lo que sirve para descubrir el mundo y la disciplina específica, así que debe actualizarse a los nuevos descubrimientos, pero al mismo tiempo mantenerse fiel con el lenguaje ya en uso. Es necesario un equilibrio entre estabilidad y adaptación. Hay que señalar que existen algunas lenguas de especialidad que tienen algunas características conservadoras desde el punto de vista lingüístico; un ejemplo puede ser el lenguaje jurídico en el que permanecen algunos términos en latín para no crear una ambigüedad con los términos más recientes.
- d. **Economía o Síntesis:** es una característica que pertenece sobre todo al lenguaje científico y es la que lleva los especialistas de un sector a expresarse en una forma breve sintética. Esta característica se puede conseguir al utilizar acortamientos de palabras (a través de siglas, símbolos, gráficos, ...).
- e. **Universalidad:** la terminología especializada tiende a la internacionalización porque los sectores especializados son realidad que se desarrollan por encima de las lenguas nacionales y por eso la comunicación entre especialistas suele advenir mediante el uso de una lengua franca o del empleo de la propia lengua que puede tener características similares en la lengua del interlocutor. Esto está bien explicado por Pérez Pascual (2012, p.202): “los lenguajes de especialidad tienden por un lado a conocimientos científicos y técnicos universales y, al tiempo, debido a la utilización de términos semejantes en un buen número de lenguas, se crea una suerte de repertorio terminológico interlingüístico.”

1.3.3.2 La formación del léxico especializado

Como escribe Gómez de Enterría (2009, p.28) “el objetivo último de estos vocabularios es el de designar los conceptos u objetos definidos por la respectivas ciencias o técnicas y, en definitiva, el de delimita objetivamente la realidad”. Para describir el mundo es necesario tener un vocabulario

muy amplio que pueda describir también aquellos elementos nuevos que se han descubierto. Por eso es necesario, a veces, recurrir al uso de la neología o sea a la formación de nuevas palabras.

Dos mecanismos que permiten de formar nuevas palabras ya los hemos definidos en el párrafo 1.3.2 y son los procesos morfológicos de derivación y de composición. Estos dos procesos son mecanismos de neología de forma que Santamaría Pérez (2006) define como “proceso de ampliación del léxico que suponga la aparición de nuevos significantes para nuevos significados en la lengua de que se trate.”

Hay también otros procesos de formación de palabras:

- Las **siglas y acrónimos**: que son procedimientos de acortamientos léxicos para conseguir el propósito de economía lingüística. Es un mecanismo muy empleado en el ámbito científico como en las instituciones. Entre la sigla y el acrónimo hay una diferencia, según Gómez de Enterría (2009, p.39) “la sigla es un signo que se ha formado tomando la primera letra de cada uno de los componentes del sintagma que la forman” mientras que “el acrónimo es una formación en la que no se ha respetado el principio de tomar la letra inicial de cada uno de los términos que componen el sintagma, añadiendo o suprimiendo otros para que el vocablo resultante sea más fácil de pronunciar.” Algunos ejemplos de siglas son: BBVA = *Banco Bilbao Vizcaya Argentaria* o DRAE = *Diccionario Real Academia Española*, mientras que algunos ejemplos de acrónimos son Banesto = *Banco Español de Crédito* o Renfe = *Red Nacional de los Ferrocarriles Españoles*. Los acrónimos pueden también tener en su formación algunas cifras como en el caso de C-14 = *Carbono 14*.
- La **terminologización** que consta en un proceso en el cual una palabra de la lengua común lleva un significado diferente en la lengua de especialidad como el término *corriente* que ahora en la lengua común es una masa de agua que corre mientras que en el ámbito eléctrico es el flujo de cargas eléctricas a través de un conductor.
- El proceso en el que se transfiere algunos términos de una un lenguaje especializado a otra disciplina. Este proceso se puede llamar como **trasvase léxico** y se puede caracterizar por una transferencia de todas algunas categorías de palabras o solamente de algunos términos como en el caso del término *código* que existe tanto en derecho como en la disciplina de la genética.
- La neología que es el proceso de creación de nuevos términos especializados que se puede realizar mediante los procesos morfológicos de derivación o de composición (que ya se han visto en el párrafo 1.3.2) o mediante la generación de términos de **préstamos** que

Santamaría Pérez (2006) define como “la incorporación de unidades léxicas de una lengua a otra.” Hay tres clasificaciones de préstamos:

- las *palabras-cita* que son los préstamos de otras lenguas que no sufren ninguna modificación, en este caso el término empleado en español es igual e inalterado al término que pertenece a otra lengua. En estos casos los préstamos se llaman extranjerismos y mantienen el significado y el significante originarios: *píxel*, *byte*, *full-time* o *software*;
 - las *palabras adaptadas* que son los términos que han sufrido una alteración. Como sostiene Vega Moreno (2016, p.289) “es aquella unidad léxica completa, tanto su significante como su significado, procedente de otra lengua, que entra en otro sistema, adaptando su significante gráfico, fonético, morfológico o semánticamente a las reglas de la lengua receptora.” Algunos ejemplos son las palabras *fútbol* (del inglés football), *baipás* (del inglés by-pass) o *cruasán* (del francés croissant);
 - *híbridos* que Santamaría Pérez (2006) considera como “voces derivadas de préstamos anteriores. [...] o los elementos creados a partir de una base autónoma con un procedimiento derivativo importado.” En el primer caso un ejemplo puede ser el verbo *escanear* de scanner, mientras que en el segundo caso se nota el término *puenting* que tiene una raíz española con una derivación anglosajona.
- Por último, hay los **calcos lingüísticos** o **semánticos** que Díaz Hormigo (2007, p.35) define como una unidad léxica creada “de la traducción literal de la formación extranjera para la designación del mismo concepto”. Algunos ejemplos son *comida basura* de junk food, *chica portada* de cover-girl o *rascacielos* de skyscraper.

Como se puede notar desde los ejemplos en este párrafo, en cuanto a la neología y a los calcos lingüísticos, el inglés desempeña un papel predominante. De hecho, la mayoría de las investigaciones en el ámbito tecnológico en los años pasados tuvieron lugar en los Estados Unidos lo que implicó que el inglés se convirtió en la lengua franca a nivel mundial en todos los ámbitos como en el turismo, en las ciencias y tecnologías, para la comunicación internacional entre instituciones, en la economía y muchos otros. Hay una excepción por lo que concierne el lenguaje jurídico dado que está ligado con las leyes y las normativas nacionales y por lo tanto mantuvo una predominancia de las lenguas nacionales para comunicar.

1.3.4 Nivel sintáctico

Por lo que concierne el nivel sintáctico se puede notar como las características sintácticas de las lenguas de especialidad no son propias solamente de estos lenguajes, sino son características que aparecen ya en la lengua común y cotidiana, pero con una frecuencia diferente. Esto significa que las características que se van a indicar a continuación se pueden encontrar también en la lengua común, pero en las lenguas de especialidad se utilizan con una frecuencia mayor, lo que las hizo características distintivas de las lenguas de especialidad a nivel sintáctico. Este aspecto fue descrito por Borello (1994, p.11): “Per le caratteristiche sintattiche [...] la letteratura in genere parla di una “atipicità quantitativa” e non qualitativa, intendendo sottolineare come certi fenomeni, pur possibili nella lingua comune, ricorrono con maggior frequenza nel linguaggio specialistico, e in questo senso sono caratteristici”.⁴

Santamaría Pérez (2009) identifica algunas características sintácticas que aparecen frecuentemente en las lenguas de especialidad que se detallan a continuación:

- a. **Nominalización:** predominio de elementos nominales (sustantivos y nominalizaciones) para dar más objetividad y generalidad. La nominalización es un recurso que en el lenguaje común no es muy empleado, sino que las lenguas de especialidad lo adoptan como sostiene Méndez García de Paredes (2003, p.1017):

“[...] en la lengua coloquial no es frecuente encontrar sintagmas complejos procedentes de nominalizaciones, porque no son estructuras cómodas para la conexión sintagmática [...] Por el contrario, la nominalización es un recurso lingüístico propio de otra clase de textos: el técnico-científico, el expositivo y argumentativo, el procesal y el burocrático-administrativo.”

Este recurso se emplea para dar una mayor claridad y para eliminar la ambigüedad al transformar un sintagma verbal en un sintagma nominal que anticipa las nuevas informaciones en el texto como dice Iturrioz (1985): “La nominalización es, pues, un recurso que permite articular y hacer progresar el pensamiento en el discurso, pues al transformar hechos en conceptos permite crear objetos de discurso, temas para el análisis”. Por ejemplo,

⁴ Traducción nuestra: Por las características sintácticas [...] la literatura en general habla de una "atipicidad cuantitativa" y no cualitativa, pretendiendo subrayar cómo algunos fenómenos, aunque posibles en el lenguaje común, se repiten con mayor frecuencia en el lenguaje especializado, y en este sentido se convierten en una característica.

la frase *Ocho empresas desafían abiertamente a Endesa* se convierte en *El abierto desafío de ocho empresas*

- b. Empleo de **pasivos e impersonales**: un amplio uso de las voces pasivas y de los verbos impersonales es una característica propia de las lenguas de especialidad. Estos dos recursos lingüísticos se adoptan para lograr el objetivo de impersonalidad y objetividad del texto especializado. Como escribe Gotti (1991 p.97) el uso de la forma pasiva e impersonal se puede explicar por su actitud “a soddisfare le esigenze di spersonalizzazione del discorso dello specialista, il quale è in genere più interessato a mettere in evidenza gli effetti o risultati di un’azione piuttosto che a porre in risalto chi ha effettuato tale azione”.⁵ Con esta afirmación Gotti se propone explicar como el objetivo del especialista en el propio texto es el de dar informaciones sobre los resultados y las acciones sin llamar la atención sobre sí mismo. Este aspecto fue bien indagado por Jung (2005, p.158) que sostiene que “Desde un punto de vista estilístico los textos especializados destacan por el anonimato del autor [...] Sobre todo en textos científicos, el lector se encuentra expuesto a una cantidad considerable de información sin que se mencione al autor *expressis verbis*.” Según Oksaar (1998), al adoptar la característica del anonimato el autor pretende
- intensificar el carácter representativo del lenguaje especializado, es decir, dirigir la atención del lector hacia el tema, sin que el autor se interponga;
 - eliminar la subjetividad del autor;
 - reforzar la veracidad, objetividad y validez general del tema especializado.
- c. Empleo de **verbos y tiempos verbales**: las lenguas de especialidad no adoptan la totalidad de los tiempos verbales que existen en la lengua española. De hecho, hay un uso limitado a algunos tiempos verbales que se eligen de acuerdo con la finalidad y con el tipo de frase que se está escribiendo. En particular, el indicativo (el modo de la realidad) tiene un amplio uso debido a su función referencial y a su objetividad. El uso del presente de indicativo con valor atemporal es muy presente en los textos especializados para dar universalidad y generalidad: se utilizan expresiones como *se usan, se incluye, muestra* que tienen un valor atemporal y que no precisan un autor o una persona física, sino que consiguen el objetivo de dar espacio sobre todo al contenido y no a quien lo ha escrito. Además, se utiliza también

⁵ Traducción nuestra: para satisfacer las necesidades de despersonalización del discurso del especialista, que generalmente está más interesado en resaltar los efectos o resultados de una acción que en resaltar quién la llevó a cabo.

el pasado de indicativo para describir la parte explicativa del proceso de las investigaciones experimentales como en la frase *se detectó la presencia de deuterio en muchos otros compuestos del hidrógeno*.

En los textos especializados se pueden encontrar también otros tiempos verbales además del indicativo, como el condicional y el subjuntivo que se utilizan para hacer hipótesis y condiciones (ej. *quizá esto diese lugar*), gerundios y participios con valor circunstancial (ej. *sabiendo que...*, *dada la posibilidad de...*) o también infinitivos con valor apelativo para planteamientos universales.

Además de estos rasgos sintácticos se pueden encontrar también otros rasgos como un abundante uso de adverbios o de preposiciones adjetivas explicativas para clarificar y precisar lo de que está hablando, un mayor uso del fenómeno de la coordinación frente a la subordinación para aportar una mayor simplicidad sintáctica que favorece la claridad y la precisión del texto.⁶

1.3.5 Nivel textual

El texto viene definido por Chueca Moncayo (2003a) como “una unidad de la lengua en uso dentro de un contexto de situación”. Siempre Chueca Moncayo (2003b, p.6) explica como un texto especializado tiene que

“contar con dos requisitos primordiales: por un lado, no debía ser excesivamente largo para que pudiera ser manejable y facilitare un análisis manual detallado, apoyado por herramientas informáticas; y, por otro lado, debía constituir una unidad semántica, que evitase sesgos o dependencia de otros textos y, por tanto, conclusiones parciales.”

Los textos tienen características bien definidas y se diferencian por tener naturalezas diferentes según la tipología propia del texto. Gómez de Enterría Sánchez (2009, p.52) identifica las naturalezas textuales empleadas a nivel textual de los lenguajes de especialidad que se dividen en diferentes clases:

- descriptivos (se centran en el espacio)
- narrativos (siguen un hilo temporal)
- expositivos (tratan de desarrollar un concepto)
- argumentativos (resuelven la relación que se establece entre diversos conceptos)
- instruccionales (dan órdenes o instrucciones)

⁶ Los rasgos sintácticos que se indican en este párrafo se pueden encontrar más detalladamente en López García (2011).

Estas naturalezas se emplean según el lenguaje que se emplea, su contexto y su intento. Por supuesto, la tipología de texto más empleada en los manuales de instrucciones será la instruccional porque el intento es lo de dar indicaciones sobre como se utiliza un determinado dispositivo, mientras que un abogado tendrá a utilizar un lenguaje jurídico argumentativo para argumentar a favor de su cliente. Balboni (2000, p.41) observa como “le microlingue scientifico-professionali possono utilizzare tutti i tipi, tranne quello estetico”⁷ o sea, ninguna lengua de especialidad tiene como intento o contexto lo puramente estético dado que las lenguas de especialidad tienen casi siempre un intento y un contexto muy práctico y ligado al mundo real. Por estas razones la tipología estética se emplea mayormente en la literatura que tiene como propósito la belleza del texto y no su funcionalidad práctica.

El nivel textual de los textos especializados se caracteriza por diferenciarse según la tipología y la naturaleza de los varios textos. Hay, pero algunos rasgos que pueden ser considerados comunes a todos los textos, que Gómez de Enterría Sánchez (2009, p.52) clasifica de la siguiente manera:

- se estructuran en párrafos breves y frases cortas
- inclusión de recuadros con datos o anotaciones complementarias
- pueden presentar información gráfica adicional
- ocasionalmente ofrecen un glosario con los términos técnicos empleados
- pueden ofrecer una bibliografía o referencias bibliográficas

De hecho, en las lenguas especializadas las características textuales son más vinculantes que en la lengua común porque cada tipología textual tiene una estructuración propia: por ejemplo, un abstracto o una tesis tiene características textuales fijas que las diferencian desde otra tipología textual.

Como todos los textos, también los textos especializados están basados en una coherencia lógico-semántica y una cohesión textual que se indagaran a continuación.

a. **Coherencia**

Antes de tratar el tema de la coherencia en los textos especializados, se retiene imprescindible dar una definición del concepto. Chueca Moncayo (2003b, p.49) define la coherencia como: “un proceso de la estructura semántica de un discurso, en la que una serie de conceptos primarios se relacionan entre ellos, así como un conjunto de conceptos secundarios que complementan a los primeros”. En particular, Huerta (2010, p.78) la define como “el resultado y el proceso en sí mismo de la cohesión

⁷ Traducción nuestra: Los lenguajes de especialidad pueden utilizar todas las tipologías a pesar de la estética.

dentro de un texto (en su definición más amplia), ya que mediante la unión de las mínimas unidades de significado morfosintáctico con:

- Intencionalidad comunicativa (en relación directa con la recepción que del mensaje haga el destinatario),
- recursos sintácticos (mecanismos de cohesión: nexos gramaticales, correferencias, etc.),
- un contexto”.

Vista la definición de coherencia, Trimble (1985) identifica dos características propias de los textos especializados que explican cómo se distribuyen las informaciones desde el punto de vista de la coherencia textual: “(1) the “natural patterns” of time order, space order, and causality and result; and (2) the logical patterns of order of importance, comparison and contrast, analogy, exemplification, and visual illustration (use of visual aids such as charts and graphs).”⁸ En primer lugar, Trimble destaca los que son los ejes naturales o sea los “natural patterns” que consisten en el eje del espacio, el del tiempo y el de causa-efecto en torno a los cuales se desarrollan el discurso y el texto especializado. En segundo lugar, Trimble denota el orden de importancia que sigue el texto especializado que Balboni (2000, p. 43) explica como este orden casi siempre sigue

“il percorso tema > rema, per cui chi scrive o parla dichiara anzitutto l’argomento (o “tema”) di solito noto al lettore o ascoltatore che di tali argomenti è per definizione uno specialista, e poi predica qualcosa (un “commento”, un “rema”) di nuovo, che rappresenta il vero contributo informativo di quella frase, di quel paragrafo o di quel testo nel suo complesso.”⁹

La gestión de las informaciones de manera jerárquica (desde lo conocido hasta lo nuevo) permite una mayor claridad y transparencia en los textos especializados, características que a nivel textual son dadas por el uso de tablas, gráficos, ayudas visivas e impostaciones textuales rígidas (capítulos, párrafos, subpárrafos). Un texto especializado debe tener una coherencia textual transparente de modo que pueda ser entendido por los lectores.

⁸ Traducción nuestra: “(1) los “natural patterns” que identifican el orden temporal, el orden espacial y causalidad y resultado; y (2) los logical patterns con orden de importancia, comparación y contraste, analogía, ejemplificación e ilustración visual (uso de ayudas visuales como tablas y gráficos) ”.

⁹ Traducción nuestra: el proceso tema> rema, para el cual el escritor o hablante declara en primer lugar el tópico (o “tema”) generalmente conocido por el lector u oyente que es por definición un especialista en estos temas, y luego predica algo nuevo (un “comentario”, un “rema”), que representa la verdadera contribución informativa de esa oración, de ese párrafo o de ese texto en su conjunto”.

b. Cohesión

Louwerse (2004) utiliza el término cohesión “para las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente.” El autor quiere marcar una diferencia entre la coherencia y la cohesión textual afirmando que: “la cohesión es la consistencia de los elementos en el texto, la coherencia es la consistencia de los elementos en la representación en la mente del comprendedor.” Así que, básicamente, la cohesión en un texto es dada por todos los conectores léxicos que constituyen una sucesión temporal (como por ejemplo *en primer lugar*) o una sucesión causal (como *si...entonces*). Otro aspecto de la cohesión textual reside en la elección entre parataxis e hipotaxis¹⁰, la primera es una estructura del periodo propia de la lengua inglesa que recurre a menudo a las coordinaciones mientras que la segunda es una estructura propia de las lenguas romances que recurren a la subordinación y a un periodo sintáctico más largo y amplio.

En el ámbito de las lenguas de especialidad, Balboni (2000, p.45) observa como “gli scrittori e gli oratori di ambito microlinguistico tendono a privilegiare la coordinazione”¹¹ porque permite la creación de oraciones sintácticas más simples y claras que les permita conseguir el propósito de una comunicación transparente y clara. Destaca de esta categorización el lenguaje jurídico que por conseguir una mayor precisión posible recurre muy a menudo a la subordinación (véase párrafo 1.4.1).

Para concluir, todos los textos son diferentes y se producen de acuerdo a cada situación de comunicación. Todas las variedades textuales se pueden insertar en un continuum según su grado de abstracción y de especialidad y cada variedad puede tener diferentes características a nivel textual. En este sentido Cabré (2004) identifica algunas características comunes siempre teniendo en cuenta de las diferentes variedades:

“desde el punto de vista textual, las producciones especializadas se caracterizan por su precisión conceptual necesaria y por un estilo de carácter regular, que manifiesta variaciones según la temática y los distintos niveles en que esta se trata. En su grado máximo de especialización, se trata de textos

¹⁰Parataxis e hipotaxis vienen definidas por Luisa Seoane Rey (2017) en el Foro del Centro Virtual Cervantes con estas palabras: “A la coordinación o yuxtaposición de dos o más oraciones se le da el nombre de parataxis. De hipotaxis, a la subordinación de una o más proposiciones / oraciones a otra principal.

http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=53011

¹¹ Traducción nuestra: los escritores e los oradores en el ámbito de las lenguas de especialidad tienden a favorecer la coordinación.

básicamente informativos, muy concisos, con poca redundancia o redundancia nula, con una sintaxis muy restringida, con recursos que reafirman su objetividad y despersonalización.”

1.3.6 Nivel pragmático

En el lenguaje especializado se pueden identificar también algunas características pragmáticas que diferencian el texto especializado desde un texto general. Cabré (1999, p.158) identifica algunos elementos que marcan esta diferencia entre el lenguaje específico y el general:

- el grado de comprensión interlingüística,
- la adecuación del nivel de especialización del texto, la densidad terminológica,
- el grado de redundancia y variación expresiva,
- el grado de comprensión de sus destinatarios

Estas características están determinadas por la condición intrínseca del escenario especializado. De hecho, la comunicación en este ámbito tiene una pragmática propia como sostiene Cabré (2007, p.7) dado que

“el productor o emisor del texto es siempre un especialista o alguien que tiene suficientes conocimientos de una materia; el receptor puede ser especialista o no, pero siempre tiene el deseo de ser informado; la función predominante del texto es informativa; el tono es formal (aunque esta formalidad admite diferentes grados) y la situación es siempre profesional”

Santamaría Pérez (2009) define los lenguajes de especialidad como “variantes pragmáticas con unas peculiaridades ‘especiales’: temática, situación de comunicación, tipo de interlocutores, medio, nivel de formalidad, etc.. que están en relación de inclusión respecto de la lengua general, y en relación de intersección con respecto a la lengua común.” La estudiosa produce también una síntesis de las que son las diferencias entre el lenguaje especializado y el general en la siguiente tabla:

Lengua general	Lengua de especialidad
<ul style="list-style-type: none"> • Función básica: conativa, emotiva, fática... • Temática: genérica • Usuarios: generales • Situación comunicativa: formalizada • Discurso: general 	<ul style="list-style-type: none"> • Función básica: referencial • Temática: específica • Usuarios: especializados • Situación comunicativa: + formalizada • Discurso: profesional y científico

Tabla 1. Diferencias pragmáticas entre LG y LE, Santamaría Pérez (2009)

1.4 Análisis de las diferentes lenguas de especialidad

El objetivo de este párrafo es lo de analizar las características de algunas lenguas de especialidad específicas. Las lenguas analizadas no son todas las lenguas de especialidad existentes, pero se ha intentado analizar diferentes lenguas que pertenecen a sectores y ámbitos diferentes. Especificadamente se han analizado los lenguajes del derecho, el de la ciencia y el de la economía y del turismo.

1.4.1 El lenguaje jurídico

La lengua del derecho, o lenguaje jurídico, tiene como propósito lo de describir y codificar en normas todos los aspectos de la realidad. Por esta razón necesitan un vocabulario muy amplio y que contiene en su interior un porcentaje de terminología específica muy alto. Este aspecto se puede ver en las estadísticas de Chromá (2004 e 2006) que afirma que, por término medio, el léxico específico en un texto consta desde 5% hasta 10% mientras que en un texto jurídico el porcentaje es más alto, hasta el 20%-29%.

En cuanto al estilo del lenguaje jurídico, Morales Pastor (2004) destaca algunos elementos propios de este lenguaje que son:

1. "Pretensión de objetividad y neutralidad, que trae consigo impersonalización y uso de construcciones retóricas y de cultismos.
2. Funcionalidad, como búsqueda de la comunicación eficaz.
3. Precisión y coherencia, con eliminación de los significados connotativos que implican ambigüedad, centrándose en términos denotativos o indicativos.
4. Claridad, que implica la presencia de definiciones, pormenorizaciones y excepciones.
5. Normatividad, predominando la función conativa o de mandato, usándose el imperativo presente y el presente de subjuntivo con valor de mandato.
6. Tendencia formalizadora, a través del estilo formulario, las abreviaturas y fórmulas fraseológicas y léxicas."

El lenguaje jurídico se caracteriza por sus características léxicas y sintácticas. Desde el punto de vista léxico, la mayor parte del vocabulario jurídico proviene del latín porque el sistema judicial español se funda en el sistema romano-canónico, por esa razón hay muchos términos que derivan del latín y que se asemejan con las correspondientes palabras en otras lenguas como por ejemplo la palabra que en español es *justicia*, en latín fue *iustitia*, y es similar en otras lenguas como en italiano:

giustizia, en inglés: *justice*, en francés: *justice*. También hay que señalar que se mantienen algunos cultismos latinos en el ámbito jurídico como *ab intestato*, *de cuius* que se adopta en la forma latina. Además, en la lengua del derecho hay un amplio empleo del léxico común que tiene un significado específico en el ámbito jurídico, un ejemplo puede ser la palabra *queja* que en el uso común del lenguaje es la *expresión de dolor* mientras que, en el ámbito jurídico se define por el diccionario de la RAE¹² como la “Acusación ante juez o tribunal competente, ejecutando en forma solemne y como parte en el proceso la acción penal contra los responsables de un delito”.

Por lo que concierne las características sintácticas y gramaticales, Gutiérrez Álvarez (2010) afirma que: “El lenguaje jurídico utiliza formas y construcciones gramaticales que le dotan de cierta especificidad a nivel lingüístico; la suma de ellas también le da cierto carácter que convierten al estilo jurídico en algo peculiar por la utilización de formas”. Las formas a las que se refiere y que son propias de los textos legislativos son:

- el futuro imperfecto de subjuntivo, un tiempo verbal que en el lenguaje cotidiano ya no se utiliza y que denota el carácter arcaizante de los textos;
- el ablativo absoluto, una subordinada introducida por un participio que cumple la función verbal;
- el gerundio que se utiliza con denotaciones propias de este lenguaje como para la función durativa o como gerundio de posteridad;
- un empleo de sintagmas nominales muy largos que se debe a las exigencias de precisión y de haber una descripción de los hechos exacta e irrefutable;
- las construcciones pasivas para lograr una despersonalización.

En general se puede notar que el lenguaje jurídico consta de características muy estrictas y tiene un léxico especializado que no le permite de ser comprendido por todos y por esta razón se necesita a un abogado o a un jurista para entender la lengua de los textos legislativos, eso es bien explicado por Montero Annerén y Morales Pastor cuando definen la lengua del derecho como “una lengua creada para el hombre, que se aleja irremediamente del hombre llamado a habitarla, y que, bajo el estandarte de la precisión, alberga a veces el claroscuro de la ambigüedad”.

¹² <https://dle.rae.es/queja?m=form>

1.4.2 El lenguaje de las ciencias

Los textos científicos se pueden considerar como aquellos textos en los cuales se elimina la subjetividad del autor porque la interpretación del texto debe ser universal para que todos puedan entenderlo sin incomprendiones y malentendidos. De hecho, Llácer Llorca, Ballesteros Roselló (2012, p.51) afirman que “los textos científicos suelen observar las cualidades más esencialmente epistemológicas de la ciencia: universalidad, objetividad, neutralidad (o imparcialidad) y verificabilidad”

Desde el punto de vista lingüístico Cortellazzo (2004, p.186) explica que hay cuatro categorías que regulan las selecciones lingüísticas cuando se está escribiendo un texto científico:

“precisión (que se logra mediante el uso de terminologías, subsistemas léxicos caracterizados por el principio de máxima individuación), concatenación (que se logra mediante el resaltado, generalmente por medio de conectores frasales y textuales, de la cohesión del texto), síntesis (que se logra a través de nominalizaciones y proposiciones que usan formas no finitas del verbo), desagenticación (que se logra tanto con medios semánticos, es decir con el uso de verbos que no prevén un sujeto, como lo pasivo y lo impersonal y, también en este sentido, las nominalizaciones y las formas no finitas del verbo)”.¹³

Desde el punto de vista morfológico y sintáctico el texto científico presenta:

- uso de la tercera persona de los verbos para que el texto sea lo más impersonal posible;
- uso del presente indicativo con función de presente atemporal para que el texto sea considerable universal (que es verdadero en cualquiera momento);
- utilización de formas impersonales y pasivas.

Desde el punto de vista léxico el texto científico se caracteriza por

- un amplio uso de neologismos que se pueden crear a través de diferentes procedimientos de creación de palabras como la composición como *fotoacoplador*, la derivación que se

¹³ Versione originale: precisione (che si realizza attraverso l'uso di terminologie, sottosistemi lessicali caratterizzati dal principio della massima individuazione), concatenazione (che si realizza attraverso l'evidenziazione, di solito per mezzo di connettivi frasali e testuali, della coesione del testo), sintesi (che si realizza attraverso le nominalizzazioni e le pro- posizioni che utilizzano forme non finite del verbo), deagentivizzazione (che si realizza sia con mezzi semantici, cioè con l'uso di verbi che non prevedono un soggetto agentivo, sia con mezzi sintattici, come il passivo e l'impersonale e, anche a questo proposito, le nominalizzazioni e le forme non finite del verbo).

emplea enormemente en la disciplina de la química con algunos prefijos para dar las cantidades (ej. *miligramo*) y con otros sufijos para clarificar el tipo de sustancia (ej. *nitroso*).

- el uso de algunos préstamos de otras lenguas (sobre todo del inglés) como en *byte* o acrónimos y siglas como *OMS* (Organización Mundial de la Salud).
- el empleo de palabras ya existentes que, en el ámbito científico, toman un nuevo significado diferente como por ejemplo la palabra *solución* que en el lenguaje cotidiano indica una acción o un efecto de resolver un problema o una dificultad mientras que en el ámbito químico indica la mezcla homogénea de una o más sustancias disueltas en otra sustancia en mayor proporción.

En este párrafo hemos tratado el lenguaje científico en su totalidad, pero hay que recordar que existen diferentes lenguajes científicos que pertenecen a ciencias diferentes como la medicina, la química, la psicología y otros más. Cada uno de estos lenguajes tienen características propias, lo que hemos intentado es de analizar las características comunes y que se fundan sobre el hecho de que una ciencia puede ser considerada como tal cuando respeta el método científico. Santamaría Pérez (2006) identifica las características comunes a todos los lenguajes científicos que son: “la precisión terminológica, la neutralidad u objetividad y la concisión, propiedades que se reflejan en el empleo de unos recursos léxicos y sintácticos determinados”.

1.4.3 El lenguaje económico

Con el término de lenguaje económico se delinea lo que se puede llamar el español de los negocios o sea lo que en inglés se llama *business spanish*. Adentro de esta categoría se encuentran tres divisiones: el español de la economía, el de las finanzas y el del comercio. Estas tres variedades tienen rasgos propios y diferentes, pero se caracterizan por haber características léxicas, sintácticas y textuales comunes.

Desde el punto de vista léxico, el español de los negocios utiliza siglas y acrónimos (ej. *ONG*, Organización no gubernamental, *PYME* pequeña y mediana empresa) pero también se asiste a la creación de neologismos que derivan desde otras lenguas y que se adaptan al español a nivel fonológico y también morfológico como por ejemplo la palabra *cheque* que se ha formado a partir de la palabra inglesa *check*. Además de los neologismos hay también los préstamos, o sea palabras extranjeras que se mantienen en español como en los casos de *marketing*, *mánager* o de *ranking*. Hay que señalar que la mayoría de los neologismos y préstamos tienen un origen anglosajón. Los ejemplos precedentes son palabras inglesas que se emplean en el lenguaje económico que, pero

tienen también unos términos equivalentes en castellano (en castellano *marketing* se puede decir *mercadotecnia*). Al contrario, existen palabras que solo tienen la versión inglesa como, por ejemplo, las palabras *trust* o *leasing*. Otra característica del léxico del lenguaje económico es la de adaptar las palabras extranjeras al español como por las palabras *espónsor* o *paraíso fiscal*. Además, los neologismos se pueden formar con los prefijos y los sufijos, un ejemplo de prefijación es el prefijo *anti-* como en *anticorrupción* o el prefijo *re-* como en *renegociación*. Los sufijos, en cambio, sirven para modificar la categoría gramatical de las palabras como en el caso del sufijo *-izar* que permite de crear un verbo desde el sustantivo dólar: *dolarizar*.

Es muy frecuente, también, el uso de palabras compuestas que no siempre forman una sola palabra, sino que podrían ser dos palabras que acostadas crean un significado unívoco como en el caso de *materia prima* o de *compra-venta*.

Según Santos López (2009), desde el punto de vista morfosintáctico, el español de los negocios se caracteriza por:

- oraciones extensas;
- abundancia de cláusulas de relativo;
- patrones sintácticos reducidos: en la escasa subordinación predominan las adverbiales causales y las finales. En muchas ocasiones el verbo pierde la referencia temporal y se emplea en presente y en tercera persona del singular, lo que contribuye a una descontextualización y a la despersonalización;
- empleo de la voz pasiva con la elisión del agente o de la pasiva refleja con el fin de alejar al sujeto de la acción;
- la nominalización de los verbos y de los adjetivos (para suprimir las calificaciones).

Al final, Denton (1988) ha notado como los textos económicos a menudo hacen recurso a la formulación de hipótesis: “The statistical hypothesis-testing framework can thus be viewed as a rhetorical device for use in the organization and interpretation of real world observations.”¹⁴ Esto significa que los textos se basan en párrafos y que la coherencia y la cohesión entre ellos es fundamental para que los conceptos sean claros y la relaciones causa-efecto sean respetadas.

¹⁴ Traducción nuestra: “El marco de prueba de hipótesis estadísticas puede, por tanto, verse como una figura retórica para su uso en la organización e interpretación de las observaciones del mundo real.”

1.4.4 El lenguaje del turismo

Al contrario de los otros lenguajes especializados tratados precedentemente, la lengua del turismo no se debe considerar como un lenguaje técnico o restringida a un grupo de personas que trabajan en el sector. Sin duda es la variedad lingüística que emplean todos los que trabajan en el sector turístico, pero tiene una característica peculiar: ella tiene que ser comprendida para todo el mundo o sea para todos los turistas que son personas que no pertenecen al sector y necesitan un lenguaje claro y explicativo. Como sostiene Trovato (2014) el lenguaje del turismo:

“Se trata más bien de una tipología de lengua especializada enfocada a varios ámbitos profesionales (hoteles, restauración, agencias de viajes, cruceros, transportes, turismo de sol y playa, turismo cultural, turismo rural, y la lista podría continuar). [...] es posible intuir que en el lenguaje del turismo se produce una mezcla heterogénea de términos procedentes de otros ámbitos temáticos.”

Paraschiv (2010) ha analizado las características del lenguaje del turismo y ha notado como en la sintaxis hay:

- a. “estructuras oracionales sencillas para lograr una comunicación clara y fomentar la cortesía comunicativa;
- b. sintagmas nominales largos;
- c. frases coordinadas y yuxtapuestas, lo que supone que hay un mismo tipo de relación semántica, por lo que es un indicador de objetividad en la exposición de datos, sucesos, etc.”

El léxico del lenguaje del turismo procede de diferentes campos, como los ámbitos de la hotelería, restauración, transportes, espectáculos y tiempo libre, historia del arte...

Siempre Paraschiv (2010) define tres niveles de especialización en el léxico del turismo:

1. “el núcleo léxico más específico comprende términos técnicos relativos a las organizaciones turísticas (agencias de viajes, *turoperadores*, etc.), a las estructuras (hoteles, restaurantes etc.), a los servicios (reservas, traslados, etc.) y a los aspectos profesionales (operadores, etc.).
2. otro grupo de términos procede de diferentes sectores (economía, geografía, transporte, etc.), pero adquiere un significado específicamente turístico, entrando a formar parte de su léxico característico.

3. finalmente, hay palabras que pertenecen a la lengua turística solo a un nivel de contextos de uso o realizaciones textuales, fuera de los cuales pierden esta peculiaridad.”

Al analizar estos lenguajes especializados se puede notar como el objetivo común es lo de no tener ambigüedades porque los interlocutores siempre son expertos del sector, como sostiene Mateo Martínez (2007) :

“En la mayoría de los lenguajes especializados, como el de las ciencias económicas, los autores que escriben sobre economía o bioquímica, derecho o medicina desean favorecer una situación comunicativa cuyos interlocutores son, como decimos, especialistas y miembros de la misma comunidad, tienen un propósito informativo y tratan de producir un tipo de discurso que aleje de sus textos cualquier ambigüedad o confusión informativa.”

Ésto se puede aplicar también a la lengua del turismo si la comunicación tiene lugar entre especialistas del sector, al contrario, cuando la comunicación tiene lugar con los turistas el objetivo es siempre lo de eliminar la ambigüedad, pero al rendir la lengua más simple y clara así que todo el mundo la pueda entender.

1.5 Enseñanza y aprendizaje de la lengua de especialidad

Las lenguas de especialidad y su enseñanza tienen en el panorama actual una importancia significativa porque el conocimiento de estas lenguas puede representar un requisito fundamental en el mundo del trabajo y de la investigación científica hoy en día en una sociedad que se transforma y que se puede considerar globalizada e internacional. Este aspecto bien lo describe Gómez de Entierra Sánchez (2009, p.11)

“En el momento actual, este proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado no solo por la evolución metodológica y lingüística de la enseñanza de la lengua en general, sino también por las transformaciones económicas y sociales que la globalización ha potenciado desde el comienzo del nuevo siglo, con un cambio en la oferta y la demanda de estos aprendizajes, que ha representado un fuerte impulso para el estudio de los lenguajes de especialidad.”

El hecho de que las personas en todo el mundo pueden moverse e trasladarse en países diferentes del propio para trabajar o estudiar implica que estas personas necesiten aprender no solamente la lengua del país al que se mudan en los aspectos cotidianos sino también la lengua que les sirve para trabajar o estudiar en un contexto especializado. Es necesario que los inmigrantes que llegan a un país no solo aprendan lo que es el léxico específico del trabajo que van a hacer, sino que reciben la que Balboni (2000) llama *educazione microlinguistica* (educación de la lengua de especialidad) que aspira a una promoción cultural, personal, social y profesional de manera que el inmigrado pueda crecer en su sector profesional. Balboni (2000 p.71) describe este aspecto con estas palabras:

“L’insegnamento delle microlingue scientifico-professionali a immigrati è un esempio chiaro del fatto che il semplice focalizzarsi sull’addestramento immediato impedisce, di fatto, quella promozione sia culturale e personale sia sociale e professionale che solo una reale educazione microlinguistica può garantire.”¹⁵

¹⁵ Balboni (2000, p.71) hace un ejemplo que la opinión de la autora de este elaborado bien explica cuales deben ser los objetivos de la enseñanza de las lenguas de especialidad: “E” evidente che l’immigrato macedone che viene assunto come muratore debba imparare, e presto, “cemento”, “sabbia”, “secchio”, “cazzuola” – e non solo in italiano ma anche nel dialetto parlato dai suoi colleghi. Ma se non muove dal lessico ai generi testuali, se non impara anche a leggere le istruzioni per una miscela di cementi più sofisticati, se non impara a leggere normative sull’uso dei materiali e sulla sicurezza, se non impara a compilare formulari di richiesta di autorizzazioni edilizie, a stendere ordinativi di prodotti, e così via, è condannato a restare manovale anche se le sue qualità professionali sono eccelse, superiori a quelle dei suoi colleghi italo-foni.” En estas palabras Balboni describe que para un albañil inmigrado es fundamental aprender todos los

A continuación, se intentará dar una descripción de los tres protagonistas de la enseñanza o sea el docente, el alumno y la lengua de especialidad y después se darán las que se consideran las indicaciones glotodidácticas más adecuadas para lograr los objetivos mencionados anteriormente.

1.5.1 El docente, el alumno y la lengua de especialidad

El modelo del acto didáctico considera tres componentes: el docente, el alumno y la lengua de especialidad que es objeto de estudio.

1.5.1.1 El docente

El docente ideal de una lengua de especialidad debería tener la competencia necesaria tanto en las ciencias o en el ámbito específico como en la lengua. Esta figura debería ser un docente especializado en la didáctica de la lengua con un conocimiento avanzado en el sector de la lengua de especialidad que tiene que enseñar, Gómez de Enterría Sánchez (2010, p.42), de hecho, escribe “el profesor de Español lengua de especialidad ha de plantear su formación a partir de un proceso previo de inmersión en la lengua de especialidad que va a enseñar.” El docente de la lengua de especialidad tiene un papel muy diferente del profesor de lengua: si el profesor de la lengua tiene un material estándar y una documentación muy amplia, el docente de la lengua de especialidad muchas veces tiene que adaptar el material auténtico al curso. Además de eso el profesor de la lengua especializada no debe transmitir conocimientos nuevos del sector, que ya los alumnos deberían tener, sino tiene que dar a los alumnos una visión de este sector en un contexto diferente de lo que ya conocen como escribe Blanco Canales (2010, p. 80):

“Deben ser conscientes [los profesores] de que su misión no es enseñar sobre esa área en cuestión (de ese conocimiento ya disponen los alumnos) sino enseñar a (o posibilitar el aprendizaje para) comunicarse de manera adecuada y eficaz en ese contexto especializado.”

que son los términos específicos de su profesión (como por ejemplo espátula, cemento...) pero también es necesario que aprenda a leer las normativas de las construcciones, solicitar permisos, realizar pedidos de los productos que sirven, etc... para que pueda desempeñar un papel de mayor responsabilidad y tener las mismas oportunidades de sus compañeros de trabajos hablantes nativos de la lengua. Para Balboni eso significa enseñar también la que él llama la educación microlingüística.

Para que el profesor pueda hacer eso con sus alumnos es necesario que él conozca los conocimientos científicos-profesionales previos que cada alumno tiene para seleccionar los contenidos más apropiados y útiles al fin de conseguir la finalidad del aprendizaje.

1.5.1.2 El alumno

El alumno es generalmente un especialista del sector en el cual se utiliza la lengua de especialidad que conoce en su lengua materna términos y expresiones típicas del ámbito de especialización que el docente puede no conocer. En el desarrollo de un currículo el docente debe tener en cuenta el hecho de que los alumnos de una lengua especializada son generalmente adultos que, a diferencia de los niños, tienen experiencia de la vida y conocimientos del pasado y que necesitan autonomía y reconocimiento de paridad por parte del docente, de hecho como sostiene Balboni (2000, p.82)

“Questo insegnamento può avere successo solo se è l’allievo stesso a decidere di voler modificare la sua realtà conoscitiva e sociale, solo se egli condivide le procedure didattiche attivate dell’insegnante [...], solo se può misurare il percorso effettuato e vedere che l’investimento di tempo, fatica e danaro è produttivo”¹⁶.

En esta visión la figura del docente no es la del superior a todos los alumnos sino su papel fundamental es “el de guía y el de facilitador pero, sobre todo, es el responsable de diseñar entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes el logro de los objetivos” como sostiene Nunan (1997).

1.5.1.3 La lengua de especialidad

Además del docente y del alumno hay otro protagonista: la lengua de especialidad. En el currículo de la lengua de especialidad es necesario insertar los objetivos de los alumnos y las herramientas necesarias para lograr estos objetivos a nivel lingüístico y pragmático. Si los alumnos hacen parte de una empresa, es necesario conseguir también los objetivos que la empresa quiere que sus dependientes consigan. Dadas estas consideraciones, Balboni (2000, p.77-78) identifica los objetivos educativos y los objetivos de la didáctica de la lengua.

¹⁶ Traducción nuestra: Esta enseñanza puede tener éxito solo si es el alumno el que decide que quiere modificar su realidad cognitiva y social, solo si comparte los procedimientos de enseñanza activados por el docente [...], solo si puede medir el camino recorrido y ver que la inversión de tiempo, esfuerzo y dinero es productiva.

Entre los objetivos educativos Balboni identifica:

- La culturización por la cual la lengua de especialidad debe ser enseñada al considerarla no como el producto constituido por listas de términos y modelos predefinidos estándar sino como un proceso en el cual se describe y se refleja sobre la cultura del ámbito científico o técnico en cuestión.
- La socialización que consta del hecho de que la competencia y el conocimiento de la lengua de especialización permite de ser considerado como miembro de la *discourse community*.
- La autopromoción por la cual solamente una persona que mantiene el contacto con la cultura del sector técnico y que participa en la sociedad especializada puede realizarse plenamente en el plano científico y profesional.

Balboni identifica también los que son los objetivos didácticos:

- *Saper fare la microlingua (saber hacer la lengua de especialidad)* que consta de saber comprender, producir y manipular los textos, al ser capaces de recurrir a las diferentes habilidades: escuchar, hablar, leer, escribir, pero también dialogar, resumir, tomar notas, traducir, etc..
- *Saper fare con la microlingua (saber hacer con la lengua de especialización)* que significa saber dominar los actos comunicativos necesarios para interactuar en el contexto social de referencia y saber adoptar los registros sobre la base de la situación comunicativa. Eso significa que es necesario saber saludar y despedirse, saber pedir perdón, etc...
- *Saper fare lingua (Saber hacer la lengua)* o sea conocer las reglas verbales y las no verbales que forman parte de la lengua en la gramática, en el léxico y en todos los aspectos que ya se han indagado en el párrafo 1.3 de este capítulo.

1.5.2 La didáctica de las lenguas de especialidad

En el aprendizaje de la lengua de especialidad es necesario poner atención a determinados factores y características propias de la lengua de especialidad. A continuación, se puede encontrar todos los contenidos a los cuales los docentes y los alumnos deben tener cuidado durante el aprendizaje de la lengua de especialidad, formulados por Blanco Canales (2010, p.80-83):

- **contenidos lingüísticos** para atender las características de la lengua a nivel léxico, morfológico y sintáctico. Blanco Canales expresa la importancia del léxico al definirlo como “aspecto determinante de las lenguas de especialidad, ha de tenerse en cuenta su carácter denotativo, referencial y homónimo” poniendo la atención a los aspectos específicos del

léxico como su carácter interidiomático (con la predominancia de los términos ingleses), la cuestión de los falsos amigos, pero también al sistema fonológico, morfológico en el estudio de la creación neológica, y sintáctico en el aprendizaje de los procesos sintácticos que caracterizan la lengua de especialidad en cuestión (la voz pasiva, refleja, las estructuras impersonales etc..). Estudiar estos aspectos específicos según Blanco Canales permite de “valorar y priorizar los contenidos de manera que la lengua que están aprendiendo los alumnos satisfaga sus necesidades de comunicación”.

- **contenidos pragmáticos y funcionales** que son necesarios para aprender las condiciones externas al uso de la lengua como el contexto y los medios de transmisión. Es fundamental tener en cuenta estos aspectos porque en el uso la lengua de especialidad se asiste a “un predominio de los registros formales, tanto en la modalidad oral como, lógicamente, en la escrita. Como consecuencia hay numerosos recursos de cortesía, lingüísticos y no lingüísticos, que se ponen en marcha, y que el hablante debe saber dominar para un uso adecuado y eficaz” como sostiene Blanco Canales.
- **planteamientos metodológicos** que se adoptan en la enseñanza. Es necesario considerar la metodología con la que se enseña una lengua de especialidad porque como dice la autora

“la decisión de aprender una lengua extranjera de especialidad está motivada por necesidades de comunicación impuestas por el contexto profesional (no personal), lo que hace que demandes sistemas de enseñanza-aprendizaje que prioricen la eficacia comunicativa por encima del conocimiento e incluso corrección lingüísticos.”

Como indica el Consejo de Europa (2002) es necesario que la enseñanza sea orientada a la acción, en la medida en que ha de propiciar la realización de tareas. Siempre según Blanco Canales este aprendizaje debe ser

“significativo, que favorezca la construcción de conocimiento y que incluya las experiencias personales y profesionales de los alumnos como elementos fundamentales del proceso, para, de esta manera, poder relacionar y transferir lo aprendido en el aula a las actividades realizadas fuera de ella y viceversa”

El aprendizaje debe ser un proceso que debe permitir al alumno de comprender la importancia de lo que está aprendiendo también por lo que es el ámbito afuera del curso y

que debe conseguir al alumno de ver una utilidad práctica. Por estas razones el aprendizaje debe mirara a ser dinámico y participativo, en el cual los alumnos tienen una autonomía y actividades creativas en la cuales los alumnos pueden hacer actividades útiles para ellos o sea que reproduzcan situaciones profesionales reales que pueden encontrar cada día.

1.5.2.1 La enseñanza de la lengua de especialidad

A la base de la enseñanza de la lengua de especialidad se puede encontrar la unidad básica que es el módulo. El módulo puede ser considerado como un conjunto de contenidos de un currículo. Cada módulo es autosuficiente porque se construye alrededor de un tema común que inicia y se concluye en el módulo. Para Ballarín el módulo debe tener algunas características para ser calificado como tal:

- Tiene que ser **autosuficiente** porque un alumno pueda trabajar de manera autónoma sobre los contenidos
- Debe basarse en ámbitos comunicativos complejos además de las situaciones simples
- Debe poderse evaluar e insertar en un curriculum vitae
- Es necesario que se pueda unir con otros módulos

Al comienzo del módulo es necesario que se indique los objetivos finales de manera que los alumnos puedan ya conocer los contenidos que van a aprender.

Cada módulo se compone de diferentes unidades de adquisición que tiene una duración de 30/45 horas. La unidad de adquisición se basa sobre la psicología de la Gestalt y descrita ampliamente en Balboni (2000). Cada unidad de adquisición describe la percepción en cuanto a:

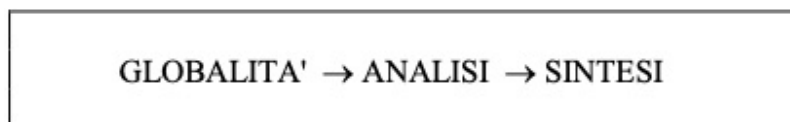


Figura 1. Fases de la adquisición de aprendizaje de una lengua según Balboni (2009). En español se traducirá como Globalidad → Análisis → Síntesis

En la unidad de adquisición en la enseñanza de la lengua de especialidad hay tres fases: Globalidad, Análisis, Síntesis que son las mismas que se utilizan en la unidad didáctica de la lengua base, aunque si se pueden encontrar algunas diferencias. De hecho, como escribe Ballarín (p.11) una diferencia es la falta de la fase de motivación porque en un curso de lengua de especialidad ella es presupuesta porque los alumnos son adultos y están motivados por el hecho de poder crecer a

nivel profesional. Lo que es necesario en estas tipologías de curso es mantener su motivación y no crear situaciones desalentadoras que pueden comportar el abandono por parte del estudiante del curso. Por estas razones la fase de motivación inicial no es necesaria sino dar los objetivos del curso podría ser algo muy útil para los estudiantes que pueden así satisfacer ya al comienzo su gana de aprender y ver inmediatamente la utilidad del curso en su formación profesional.

A continuación, se analizarán las tres fases:

1. La fase de **Globalidad** que se diferencia en base a la lengua de especialidad sea epistemológica o relacional. Balboni (2000) explica como solamente con las lenguas de especialidad epistemológicas (es decir que tienen como finalidad el conocimiento científico) es posible iniciar con un texto la fase globalidad e centrarse en su desarrollo como por ejemplo en un texto de historia. En cambio, con las lenguas de especialidad relacionales (es decir que tienen como finalidad la acción) se pueden utilizar los textos solamente si se insertan en un evento comunicativo, en una situación practica en la cual se utiliza el texto como por ejemplo la creación de un itinerario de viaje que contiene en su interior diferentes tipologías de situaciones y de acciones diversas (programar el viaje, comprar los billetes...). Con una lengua de especialización relacional Balboni (2000, p.96) explica que la fase de globalidad se divide en dos partes “da un lato approccio globale all’evento, che si colloca a livello di apertura di un modulo, dall’altro un approccio globale al singolo testo su cui si basa l’unità di acquisizione”¹⁷.
2. En la fase de **Análisis** es necesario individuar en el texto todas las características peculiares del texto que hacen que él sea considerado como un texto especializado. Entre estas características no deben ser consideradas solamente las características gramaticales y léxicas, sino que también las retóricas, las estilísticas y las sintácticas. Al final de este análisis es necesario reflexionar con el alumno sobre estos aspectos y también sobre las características pragmáticas, formales y culturales porque el estudiante adulto necesita un cuadro completo del evento comunicativo desde todos los puntos del texto. En esta fase el docente tiene el papel de guiar el alumno hacia el análisis y la reflexión que, pero, tiene que realizarse en autonomía.

¹⁷ Traducción mía: Por un lado, un enfoque global del evento que se coloca a nivel de apertura del módulo, por otro un enfoque global de cada texto en el cual se basa la unidad de adquisición.

3. La fase de **Síntesis** que consta de la creación de la situación comunicativa que refleja las características de los textos analizados. Es importante que este evento que se va a crear sea lo más verosímil a la realidad profesional o científica de manera que el alumno encuentre una fuerte motivación y lleve a cabo el compito.

Al final de la fase de síntesis se asiste a una evaluación de la adquisición que tiene el propósito de ver si el aprendizaje tuvo lugar y si se ha logrado el nivel de conocimientos profesionales ambos teóricos y operativos. Ballarin (p.14) identifica tres niveles que deben ser verificados:

- a. la comprensión global del mensaje del texto y la comprensión intensiva, es decir la individuación de los particulares, para poder proceder con el análisis del texto
- b. la capacidad de producir un texto al utilizar correctamente los procesos y el estilo
- c. la capacidad de individuar las peculiaridades estilísticas y morfosintácticas que caracterizan estas tipologías de textos especializados.

Es fundamental trabajar con los textos en los cursos de aprendizaje de la lengua de especialidad porque son las bases en que se funda la actividad profesional de los alumnos. De hecho, es importante que estos textos sean documentos auténticos para que el alumno pueda reconocer inmediatamente la utilidad de dichos textos y también porque así pueden tener contacto con algo real que pertenece a su sector profesional y que pueden ser el espejo de todas las características gramaticales, retóricas y pragmáticas de la lengua de especialidad. Como escribe Gómez de Enterría (2010, p.56)

“se trata de textos de especialidad auténticos con los que, además de transmitir la información correspondiente a los contenidos funcionales del área temática propuesta, también podemos diseñar el currículum, programando el conjunto de habilidades y destrezas encaminadas hacia la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiz, esto es, gramatical, sociolingüística y discursiva, siempre dentro de un contexto especializado.”

2. LA FACILITAZIONE

2.1 Definizione di facilitazione linguistica

Si ritiene indispensabile fornire innanzitutto una definizione di facilitazione linguistica, analizzando la letteratura in merito e cercando di capire qual è lo scopo finale di questa tecnica. Pona (2018) utilizza “il termine facilitazione linguistica degli apprendimenti per riferirci a tutta una serie di strategie, tecniche ed attività che favoriscono la comprensione dei testi (siano essi orali, scritti, audio, iconici, audio-video, ecc..) e lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze linguistiche, cognitive, culturali e disciplinari.” Da questa definizione si può comprendere come la facilitazione linguistica faccia in realtà riferimento a una serie di diverse attività e tecniche finalizzate alla comprensione del testo. Un aspetto centrale della facilitazione è il fatto che il testo di partenza è quello originale e autentico, che non subisce in delle modifiche, ma bensì gli vengono collegate delle attività e degli accorgimenti che facilitano la sua comprensione anche agli studenti alloglotti. In particolare, i testi scritti vengono resi accessibili attraverso accorgimenti grafici (es. uso del grassetto, scelta di font leggibili, interlinea adeguata, immagini, simboli, schemi ecc..), testuali (es. perifrasi, glosse esplicative, glossari ecc..) e didattici (es. domande V/F, a scelta multipla, aperte, griglie, matching, cloze, completamento ecc...), proposti di norma a conclusione del testo o dopo i principali nuclei informativi. Come sostiene Lombardi (2018) “la facilitazione è una strategia che consente di recuperare la leggibilità e la comprensibilità di un testo autentico grazie ad un percorso didattico progettato per scioglierne tutti i nodi problematici, linguistici e contenutistici”, questa tecnica permette quindi la comprensione di testi che altrimenti non sarebbero potuti essere affrontabili da parte di studenti alloglotti. Un vantaggio della facilitazione consiste proprio nel fatto che, in un contesto multiculturale e plurilingue, tutti affrontano lo stesso testo (non modificato né nella struttura né nell'impostazione) che, grazie a delle tecniche di facilitazione, può essere compreso da tutti sia dal punto di vista linguistico che contenutistico e culturale.

Dal punto di vista testuale, quindi, Bertocchi (2002, p.14) identifica la facilitazione testuale come “la predisposizione di elementi facilitanti di supporto come glosse, immagini o particolari espedienti tipografici che non modificano il testo ma ne favoriscono la lettura e quindi la comprensione.”

Ciliberti (1994, p.20) aggiunge indicazioni di tipo didattico alla facilitazione che ritiene costituita da “approcci che si focalizzano sulla comunicazione e che adottano una pedagogia non direttiva, compito dell'insegnante non è tanto quello di “insegnare” quanto quello di rendere l'apprendimento possibile.” Per Ciliberti lo studente è colui che svolge un ruolo attivo nell'apprendimento e l'insegnante diviene un facilitatore dell'apprendimento, un catalizzatore e un organizzatore delle risorse. L'insegnamento diviene così “di tipo dialogico e bidirezionale” in cui lo scopo dell'insegnante è quello di rendere lo studente più autonomo e indipendente possibile, in cui la figura dell'insegnante può essere considerata come una guida (vedere par.2.4.1). La facilitazione linguistica può essere quindi considerata come una strategia di lettura e comprensione che l'insegnante dovrebbe favorire per aiutare gli studenti ad essere più indipendenti e a lavorare autonomamente sul testo.

La facilitazione, però, non avviene solo dal punto di vista linguistico e testuale ma anche sul piano didattico come affermato da Cambiaghi, Bosisio (2010, p.22) che spiega come

“le strategie utilizzate dall'insegnante per facilitare l'apprendimento riguardano altresì l'approccio (glotto)didattico utilizzato, che deve essere il più possibile finalizzato a motivare la apprendente a valorizzare le sue conoscenze e le sue esperienze pregresse, per esempio attraverso il confronto e la cooperazione con i pari, oppure attraverso la realizzazione di attività di simulazione della realtà: il *cooperative learning* e l'interazione strategica, infatti, sono annoverati tra gli approcci più efficaci da questo punto di vista.”

Queste tecniche permettono la relazione e l'interazione tra gli studenti come chiariscono sia Ciliberti (1994), che Nunan (1992) quando sostengono che una buona facilitazione linguistica è quella che si sviluppa con degli “spazi” di relazione le abilità linguistiche attraverso le interazioni con i pari.

Inoltre, le tecniche di facilitazione sopra esposte possono essere applicate a tutte le materie, cosa che ci porta ad enunciare che la facilitazione può essere considerata utile trasversalmente e che quindi può essere considerata una strategia che tutti gli insegnati dovrebbero padroneggiare. Pona, Chiappelli (2016, p.63) identificano in facilitatore linguistico/insegnante come colui che “rimuove gli ostacoli all'apprendimento linguistico da parte di parlanti L2, predisponendo le condizioni ottimali per stimolare un contesto comunicativo positivo, accogliente, ricco di sollecitazioni al dialogo e allo scambio”, riprendendo quanto dichiarato da Ciliberti (1994) quando sostiene che la pedagogia utilizzata non deve essere direttiva ma bensì lo scopo deve essere solamente quello di rendere l'apprendimento possibile.

In conclusione, come sostenuto da Caon (2017, p.52):

“Facilitare l’apprendimento linguistico significa osservare la realtà del processo (glotto)didattico ed educativo riconoscendo innanzitutto che la struttura della conoscenza di ognuno differisce da quella di tutti gli altri e, di conseguenza, significa utilizzare in modo flessibile varie strategie per creare contesti ricchi di stimoli diversificati, “sfidanti”, motivanti e relazionalmente significativi”.

2.2 La differenza tra facilitazione e mediazione linguistica

In un contesto interculturale in cui le persone si spostano e migrano, frequentemente si possono verificare delle incomprensioni sia sul piano linguistico che culturale tra la popolazione del paese in cui ci si trova e il gruppo di persone che si è spostato e che ora vive nel paese. Infatti, le persone che migrano vivono dei cambiamenti che richiedono un processo di adattamento alle norme, ai valori, ai costumi, alle tradizioni e alle abitudini. Il fatto di non conoscere la lingua fa sì che gli immigrati non dispongano di uno strumento necessario per la comprensione del mondo. È fondamentale, quindi, riuscire ad instaurare una comunicazione efficace tra le due diverse culture in modo da poter consentire l’integrazione e il benessere degli immigrati in un paese che non è il loro.

Ciò che consente questa comunicazione è la mediazione che viene definita dal Consiglio d’Europa (2002, p. 87) come una serie di azioni “che rendono possibile la comunicazione tra persone che, per un qualsiasi motivo, non sono in grado di comunicare direttamente”. Una definizione più ampia di mediazione interculturale viene data dal gruppo Triángulo (2006) che chiarisce gli obiettivi della mediazione, ossia facilitare la comunicazione, fomentare la coesione sociale e promuovere l’autonomia e l’inserimento sociale:

“La mediación intercultural es un proceso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la integración intercultural entre personas o grupos presentes en un territorio, y pertenecientes a una o a varias culturas. [...] Esta labor se lleva a cabo mediante una intervención que abarca tres aspectos fundamentales: facilitar la comunicación, fomentar la cohesión social y promover la autonomía e inserción social de las minorías en orden a construir un nuevo marco común de convivencia.”¹⁸

¹⁸Traduzione nostra: La mediazione interculturale è un processo che contribuisce a migliorare la comunicazione, la relazione e l’integrazione interculturale tra persone e gruppi presenti in un territorio e appartenenti a uno o a diverse culture [...] Questa attività si compie attraverso un intervento che include tre aspetti fondamentali: facilitare la comunicazione, fomentare la coesione sociale e promuovere l’autonomia e l’inserimento sociale delle minoranze in modo da costruire un nuovo contesto comune di convivenza.

Come si può capire da questa nuova definizione lo scopo della mediazione interculturale è ben diverso da quello dell'interpretariato e della traduzione. Questa distinzione viene bene spiegata nella Figura 2 tratta da García Beyaert e Serrano Pons (2009, p.55)

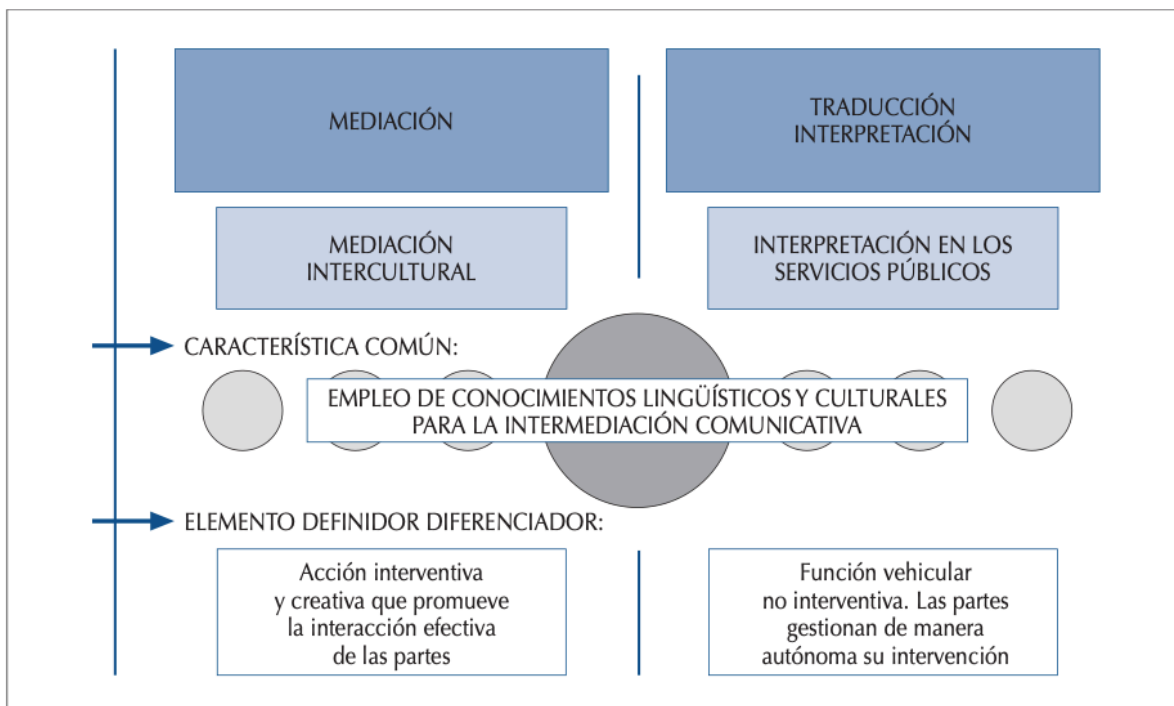


Figura 2. Contestualizzazione e differenziazione tra mediazione interculturale e traduzione e interpretariato, in García Beyaert e Serrano Pons (2009, p.55) <http://www.saludycultura.uji.es/archivos/ATT00007.pdf>

Questo schema ci permette di comprendere le differenze e le similitudini tra la figura del mediatore linguistico e quella dell'interprete-traduttore. In effetti, si somigliano perché hanno delle conoscenze linguistiche e culturali per fare da tramite tra due persone che non riescono a comprendersi, però, il mediatore linguistico interviene in modo creativo per promuovere un'interazione efficace tra le parti, mentre l'interprete o traduttore detiene una semplice funzione veicolare e le parti devono interagire in maniera autonoma nella comunicazione.

Il mediatore culturale è quindi una figura attiva all'interno della comunicazione il cui scopo è quello di mediare tra le parti cercando dei punti di contatto tra le diverse culture presenti. Tonioli (2017, p. 19) sostiene che "il mediatore è considerato un attore che interviene come intermediario interculturale che agisce soprattutto sulle culture coinvolte nella comunicazione per prevenire o gestire eventuali conflitti". Sempre Tonioli (2017, p.23) aggiunge "I compiti del mediatore sono quindi di facilitare la comunicazione tra i partecipanti di un evento comunicativo con un ruolo attivo che porti al superamento degli ostacoli comunicativi o di eventuali barriere culturali e di ricercare la co-costruzione di un significato comune tra i diversi partecipanti alla sessione."

Secondo Brichese (2017, p.35), il mediatore interculturale deve quindi essere in grado di:

- favorire i contatti tra stranieri e istituzioni pubbliche e private;
- facilitare la lettura dei bisogni dei cittadini stranieri;
- favorire la partecipazione e l'autonomia;
- favorire l'*empowerment* in ambito sociale;
- favorire la parità di accesso ai servizi;
- sostenere la relazione con i settori dell'istruzione, della formazione culturale e professionale.

Come si può capire, i compiti del mediatore vanno ben oltre alla traduzione occasionale visto che svolgono anche funzioni di orientamento e integrazione all'interno della società.

La mediazione, secondo Johnson e Nigris (1996), si articola in diversi livelli di intervento:

- un livello informativo e orientativo (accoglienza, orientamento, informazione ed accompagnamento);
- un livello linguistico e comunicativo (traduzione, interpretariato, facilitazione linguistica, decodifica dei messaggi verbali e non verbali);
- un livello culturale e interculturale (contesti culturali di origine e valorizzazione degli apporti culturali differenti e narrazione culturale);
- un livello psico-sociale e relazionale (prevenzione di conflitti interculturali e gestione delle relazioni, analisi dei bisogni e ricerca di soluzioni progettuali innovative e mirate).

Il mediatore linguistico-culturale può, quindi, essere considerato un interprete il cui ruolo non si esaurisce nella sola attività di interpretariato, ma bensì consente la traduzione anche dei valori di entrambe le culture coinvolte nella comunicazione. È una figura molto importante all'interno della società odierna perché può operare in diversi settori ed ambiti: nella scuola, nel settore giudiziario, nelle strutture assistenziali sanitarie, nella pubblica amministrazione, nelle aziende private e in molte altre occasioni in cui è necessario mediare l'incontro tra due culture diverse.

All'interno della scuola, il mediatore linguistico-culturale è fondamentale per mediare i rapporti tra la scuola e le famiglie degli alunni stranieri che devono essere coinvolte nella vita scolastica dei figli in molteplici occasioni (es. iscrizioni, colloqui con gli insegnanti...), ma anche nell'accoglienza iniziale dello studente. Favaro (2001) identifica cinque piani all'interno del contesto scolastico in cui può essere necessario l'intervento di un mediatore culturale:

- **“accoglienza e tutoraggio**: il mediatore facilita l'inserimento degli alunni neoarrivati, li rassicura, fa emergere le loro emozioni, paure e stati d'animo. Li orienta nella scuola e nel nuovo ambiente e nelle sue regole esplicite e implicite.

- **mediazione nei confronti degli insegnanti:** fornisce agli insegnanti informazioni sulla scuola dei paesi di origine, sulle competenze, la storia scolastica e personale del singolo bambino. Ricostruisce le biografie linguistiche e fa emergere eventuali problemi di relazione in classe tra bambini italiani e stranieri;
- **interpretariato e traduzione:** traduce avvisi, messaggi, documenti orali e scritti nei confronti delle famiglie e assiste, se necessario, ai colloqui e agli incontri tra insegnanti e genitori stranieri;
- **educazione interculturale:** collabora ai percorsi didattici volti alle conoscenze e alla valorizzazione dei paesi, delle culture e delle lingue d'origine.
- **laboratori di apprendimento della lingua d'origine:** qualora il mediatore avesse delle competenze specifiche, può in orario extrascolastico tenere dei laboratori di didattica della L1.”

Come si può notare il mediatore culturale è responsabile dell'iniziale comunicazione tra docenti, studente e famiglia, compito diverso da quello che spetta al facilitatore linguistico. Il facilitatore linguistico, infatti, all'interno della scuola è un docente di Italiano L2 che affianca lo studente nell'apprendimento della lingua (la figura del facilitatore linguistico verrà ampiamente trattata nel par. 2.4). Il mediatore linguistico-culturale spesso è madrelingua straniero, già inserito ed integrato nella società tanto da avere una buona conoscenza della lingua italiana, che, a differenza del facilitatore linguistico, normalmente non dispone di competenze didattiche o pedagogiche.

Entrambe queste figure sono fondamentali per l'inserimento dello studente all'interno della scuola e della società, ma ricoprono ruoli diversi e sarebbe un errore concepirli come un'unica figura.

2.3 La differenza tra facilitazione e semplificazione linguistica, quale usare?

Secondo Bosc (2012, p.192-193) “Le difficoltà che devono affrontare gli apprendenti alloglotti, quando diventano parte integrante di un nuovo contesto scolastico (e di socializzazione), sono molteplici e riconducibili a diversi fattori:

- Personalità;
- Profilo dell'apprendente;
- Conoscenze pregresse e statuto delle discipline nel precedente contesto educativo;
- Livello cognitivo e metacognitivo dell'apprendente;
- Livello linguistico dell'apprendente.”

Questi fattori che vengono definiti da Bosc come “biografici” fanno riferimento a quella che è la storia dell'apprendente e al suo percorso di vita e di scuola precedente. Infatti, con personalità si intende la difficoltà provata dallo studente alloglotto che ha dovuto abbandonare il proprio paese d'origine per trasferirsi in una realtà diversa e non scelta da lui; Il profilo dell'apprendente, invece, fa riferimento alle condizioni di partenza sia a livello scolastico che socio linguistico dello studente mentre con conoscenze pregresse e statuto delle discipline nel precedente contesto educativo si fa riferimento a quelle che erano le caratteristiche e l'importanza che veniva attribuita alle diverse discipline nel contesto scolastico del paese d'origine. Con livello cognitivo e metacognitivo si fa riferimento alle abilità sviluppate e utilizzate nel contesto educativo precedente mentre con livello linguistico si fa riferimento a quello che è il livello linguistico dello studente della lingua parlata nel nuovo paese in cui si è trasferito. Ovviamente, la lingua del paese in cui l'alunno è costretto a trasferirsi rappresenta uno dei maggiori ostacoli per lo studente che, soprattutto nei primi giorni, gli impedisce di affrontare le sfide scolastiche e di comunicare con compagni e insegnanti, impedendo così un'integrazione sociale all'interno del gruppo classe.

Le difficoltà a livello linguistico che si trova ad affrontare un alunno straniero fanno riferimento a due competenze comunicative differenti. Cummins (1984) identifica due grandi obiettivi che uno straniero deve raggiungere nel suo percorso scolastico per raggiungere il successo, per uscire dalla scuola con gli stessi strumenti concettuali degli allievi italofoni che sono:

- **BICS** (*Basic Interpersonal Communication Skills*) fa riferimento alla lingua per la comunicazione quotidiana la quale può essere acquisita attraverso un insegnamento tradizionale curricolare. Viene stimato che per l'acquisizione della competenza e delle abilità comunicative di base un alunno straniero ha bisogno di all'incirca 2 anni.
- **CALP** (*Cognitive Academic Language Proficiency*) fa riferimento alla lingua per studiare, la competenza linguistica che affronta operazioni cognitivamente superiori come argomentare, esprimere relazioni causali, confrontare, fare sintesi. Queste sono operazioni denominate trasversali che sono essenziali per il raggiungimento degli obiettivi scolastici dell'alunno. CALP non è solo una lingua ma è costituita da un insieme di varietà linguistiche, di tecniche ed abilità specifiche, linguistiche cognitive. È stato dimostrato che per l'acquisizione della competenza e delle abilità della lingua per studiare sono necessari 5/7 anni, un tempo più lungo necessario per acquisire competenze più complesse.

Piazzotta (2003) sostiene che

“Con esse Cummins (1989) ha sottolineato il differente livello di conoscenza della lingua richiesto al discente in diversi contesti e compiti: quello di saper comunicare in situazione contestualizzate, riguardanti fatti esperienziali, e quello di utilizzare la lingua più decontestualizzata, formale e con un lessico specifico, come è la lingua dei testi di studio”.

La difficoltà a livello linguistico che incontra un alunno straniero quando inizia un percorso educativo scolastico in un nuovo paese non consta solamente dell'ostacolo rappresentato dalla lingua per comunicare ma anche dalla cosiddetta lingua per studiare (quella definita da Cummins con CALP).

2.3.1 Le definizioni di semplificazione e facilitazione a confronto

Per aiutare gli studenti nell'utilizzo della lingua per studiare Bosc (2012) identifica due filoni:

- La **semplificazione** che la studiosa definisce come un processo che interviene “sulla lingua, in cui i saperi disciplinari sono espressi e quindi elaborare testi che esprimano i contenuti delle diverse discipline scolastiche facilitando lessico e morfosintassi.” Questo meccanismo può richiedere la necessità di semplificare i contenuti per alleggerire il carico cognitivo;
- La **facilitazione** che secondo Bosc consiste “nell'elaborazione di strategie di lettura e di comprensione che permettano in tempi relativamente brevi di utilizzare il testo in adozione e utilizzato da tutta la classe”.

Prima di analizzare le differenze in modo più approfondito tra questi due filoni, riteniamo opportuno approfondire la definizione a livello teorico di semplificazione.

Berruto (1990, p.20), importante linguista italiano specializzato nel campo della sociolinguistica, intende la semplificazione linguistica come

“il processo secondo cui a un elemento, forma o struttura *X* di una certa lingua o varietà di lingua si sostituisce/contrappone/paragona un corrispondente elemento, forma o struttura *Y* della stessa lingua o varietà di lingua, tale che *Y* sia di più *immediata processabilità*, cioè *più facile, più agevole, meno complesso, meno faticoso, meno impegnativo cognitivamente ecc. a qualche livello per l'utente.*”

Questa definizione data da Berruto gira intorno al rapporto tra lingua e utente e all'impegno cognitivo richiesto all'utente per la comprensione della lingua. Anche Zambelli (2014) fa riferimento al testo semplificato come “un testo diverso rispetto alla stesura originale, in cui sono stati modificati quegli elementi che comportano per il lettore un impegno cognitivo superiore alle sue possibilità”.

2.3.2 La teoria del carico cognitivo (CLT)

L'impegno cognitivo a cui fa riferimento Berruto e Zambelli è quello che Sweller identifica negli anni '80 nella CLT (Cognitive Load Theory) in cui viene coniata la definizione di carico cognitivo.

Secondo Landriscina (2007) “Il carico cognitivo è la quantità totale di attività mentale imposta alla memoria di lavoro in un dato istante. Se il carico cognitivo è troppo elevato, uno studente potrebbe non avere più risorse cognitive disponibili per l'apprendimento.” In altre parole, il carico cognitivo può essere definito come l'impegno prodotto nella memoria di lavoro per elaborare e immagazzinare le informazioni durante un processo di apprendimento. La teoria del carico cognitivo è fondamentale perché essa dimostra come la nostra memoria di lavoro abbia dei limiti che non devono essere superati affinché l'apprendimento abbia luogo. Come asserisce Berruto nella sua definizione di semplificazione linguistica, il testo semplificato deve essere meno impegnativo cognitivamente per lo studente, ciò significa che il carico cognitivo non deve superare i limiti imposti dalla struttura della nostra memoria di lavoro. In altre parole, Sweller indicherebbe che il carico cognitivo deve essere pertinente, ossia che il carico di lavoro deve essere buono in modo che lo studente possa effettivamente apprendere. Il carico cognitivo può essere di tre tipi: intrinseco, estraneo e pertinente. Nella seguente tabella viene data una breve descrizione di ogni tipologia:

Carico cognitivo intrinseco	Carico cognitivo estraneo	Carico cognitivo pertinente
È determinato dall'interazione fra la natura dei contenuti da apprendere e il livello di expertise dello studente.	È associato a processi che non sono direttamente necessari per l'apprendimento.	È associato a processi che sono direttamente rilevanti per l'apprendimento, come la costruzione e l'automazione di schemi.

Tabella 2. I tre tipi di carico cognitivo, Landriscina (2007, p.6)

In particolare, il carico cognitivo intrinseco è interno al contenuto da apprendere nel senso che è imposto dal compito stesso e dalla sua naturale complessità, esso cambia in base all'expertise dell'alunno, ovvero a seconda di quello che un allievo già conosce e sa fare. Il carico cognitivo estraneo è, invece, slegato dal contenuto e fa riferimento a una serie di fattori che non contribuiscono all'apprendimento desiderato. Infine, il carico pertinente implica la costruzione di modelli e schemi che aiutano la categorizzazione delle informazioni e l'apprendimento dello studente. Affinché avvenga l'apprendimento è necessario porre l'attenzione sul carico cognitivo e regolarne le diverse tipologie. Infatti, bisogna ridurre al minimo il carico estraneo, ricercare un carico intrinseco adeguato all'alunno (esso non deve essere né troppo difficile, cosa che potrebbe portare a un fallimento dell'apprendimento, né troppo facile, cosa che potrebbe essere ritenuta poco motivante per lo studente che tenderebbe così a distrarsi, questo meccanismo fa riferimento alla teoria dell'input comprensibile $i+1$ di Krashen¹⁹) e ottimizzare il carico cognitivo pertinente.

Come indica Sweller (1994, p.308):

“While there is a clear distinction between intrinsic and extraneous cognitive load, from the point of view of a student required to assimilate some new material, the distinction is irrelevant. Learning will be difficult if cognitive load is high, irrespective of its source. In contrast, from the point of view of an instructor, the distinction between intrinsic and extraneous cognitive load is

¹⁹ Pallotti (2000) dà un'esaustiva interpretazione della teoria dell'input comprensibile: “Krashen definisce l'input comprensibile con la formula $i+1$: il '+1' sta a significare che un testo può essere comprensibile anche se è 'un passo oltre' le competenze attuali dell'apprendente. Anzi, è proprio questa leggera difficoltà, questo scarto tra ciò che uno sa e ciò che è necessario per comprendere, a causare i progressi nella seconda lingua. Ma lo scarto deve essere '+1': se il divario tra la competenza del lettore e il testo è +10 o +100, l'esito saranno delusione e insuccesso.”

important. Intrinsic cognitive load is fixed and cannot be reduced. On the other hand, extraneous cognitive load caused by inappropriate instructional designs can be reduced.”²⁰

Sweller pone l'attenzione sul fatto che il carico cognitivo può essere gestito solo dall'insegnante che deve operare affinché quello estraneo venga ridotto. La semplificazione linguistica può essere considerata una tecnica per abbassare il carico cognitivo e rendere il processo di apprendimento più facile all'alunno straniero.

2.3.3 Caratteristiche di un testo: leggibilità e comprensibilità

Tornando alla definizione di semplificazione, anche Lombardi (2018) pone l'attenzione sul rapporto tra lingua e utente e in particolare sull'accessibilità che dovrebbe rappresentare il fine ultimo del processo stesso della semplificazione: “La semplificazione (linguistica, stilistica e testuale) implica un intervento sui testi scritti in lingua speciale che mira alla rielaborazione del lessico, del contenuto e della struttura delle informazioni nel tentativo di renderli più accessibili al lettore”.

Anche Ferrari (2003) definisce la semplificazione come “la riscrittura del testo in micro-lingua (linguaggio specifico delle discipline) in un linguaggio più vicino alla comunicazione di base, con una rielaborazione del testo che ne aumenti la comprensibilità tramite la ridondanza e secondo un'organizzazione logico-concettuale che ne faciliti l'elaborazione cognitiva e la comprensione”.

Lombardi e Ferrari nelle loro definizioni aggiungono però un elemento, entrambi fanno riferimento a un testo di partenza che identificano come una microlingua (o lingua speciale), associando così il testo iniziale con una proposta ben precisa e con caratteristiche specifiche della lingua appartenente a una disciplina (vedere Capitolo 1). Infatti, Lombardi sostiene che “le caratteristiche dei testi complessi e delle lingue speciali ne rendono difficile la fruizione poiché ne compromettono la leggibilità e la comprensibilità”. Leggibilità e comprensibilità sono due caratteristiche diverse che descrivono un testo e la sua complessità, per Zambelli (2014, p.329-330) “la leggibilità si riferisce agli aspetti di superficie del testo, quali aspetti grafici, paratesto, lunghezza, struttura sintattica, lessico; la comprensibilità si riferisce invece agli aspetti profondi, logico-semantiche del testo quali densità delle informazioni, maggiore o minore esplicitezza delle stesse,

²⁰ Traduzione nostra: Sebbene vi sia una chiara distinzione tra carico cognitivo intrinseco ed estraneo, dal punto di vista di uno studente che deve assimilare del nuovo materiale, la distinzione è irrilevante. L'apprendimento sarà difficile se il carico cognitivo è elevato, indipendentemente dalla sua fonte. Al contrario, dal punto di vista del docente, la distinzione tra carico cognitivo intrinseco ed estraneo è importante. Il carico cognitivo intrinseco è fisso e non può essere ridotto. Viceversa, il carico cognitivo estraneo causato da schemi didattici inappropriati può essere ridotto.

vicinanza o meno dei contenuti alle conoscenze del lettore.” Lumbelli (1989), infatti, identifica un testo comprensibile quando non frappone ostacoli tra sé e i destinatari; il concetto di comprensibilità è quindi un concetto molto ampio e riguarda aspetti di tipo qualitativo (Piemontese 1994). La leggibilità, invece, sempre secondo Piemontese (1994, p.11) “riguarda i seguenti aspetti:

1. La facilità con cui il fruitore riesce a decifrare i segni grazie alla grandezza del carattere, al colore e alle forme con cui il testo è presentato;
2. L’interesse che il lettore ha per il testo che si accinge a leggere;
3. Lo “stile del testo”, cioè le sue caratteristiche linguistiche, fra cui per esempio la lunghezza delle frasi.”

Palombelli (1994) identifica questi aspetti come elementi di tipo quantitativo e che quindi possono essere misurate e studiate. Zambelli (2014, p. 330) riassume questa differenza sostenendo che “mentre la leggibilità è una caratteristica intrinseca del testo ed è misurabile, la comprensibilità è caratteristica relativa, conseguenza della maggiore o minore vicinanza delle conoscenze e competenze del lettore al testo, alla sua struttura e al suo contenuto.”

2.3.4 Gli indici di leggibilità

Date le definizioni di questi due aspetti si può capire come la caratteristica della comprensibilità del testo sia immobile, che non può cioè essere modificata o semplificata, visto che essa riguarda il lettore e non il testo stesso. Al contrario, la leggibilità può essere analizzata e misurata, essendo essa una caratteristica del testo quantitativa. Per questa motivazione, gli studiosi hanno elaborato diversi indici di leggibilità che Fratter, Jafrancesco (2003) definiscono come “criteri di tipo quantitativo che calcolano in modo oggettivo la facilità o la difficoltà di un testo attraverso l’applicazione di formule matematiche”.

Daremo in seguito una breve panoramica di quelli che sono stati gli indici di leggibilità più studiati ed analizzati, concentrandoci alla fine sull’indice GULPEASE, quello più utilizzato e creato sulla base della lingua italiana:

- L’indice di **Flesch-Vacca** è stato elaborato da Flesch per la lingua inglese nel 1946 e poi è stato adattato da Vacca per la lingua italiana nel 1981. La formula di Flesch-Vacca è:

$$206 - (0,6 \times S) - P$$

in cui 206 è una costante che serve a mantenere il valore finale tra 0 e 100, 0,6 è un’altra costante che fa riferimento alla lunghezza media delle parole in italiano, S è il numero di sillabe contenute in un campione di 100 parole e P è il numero medio di parole per frase in

un campione di 100 parole. Più il valore finale è alto più il testo è leggibile, in particolare un testo può essere considerato ad alta leggibilità quando il valore numerico è superiore a 60, a bassa leggibilità quando invece è inferiore a 40. Questo indice da una buona analisi della leggibilità di un testo ma presenta dei limiti: è necessario contare le sillabe (procedimento abbastanza complesso e lungo) e fa riferimento a un campione di 100 parole e non all'intero testo.

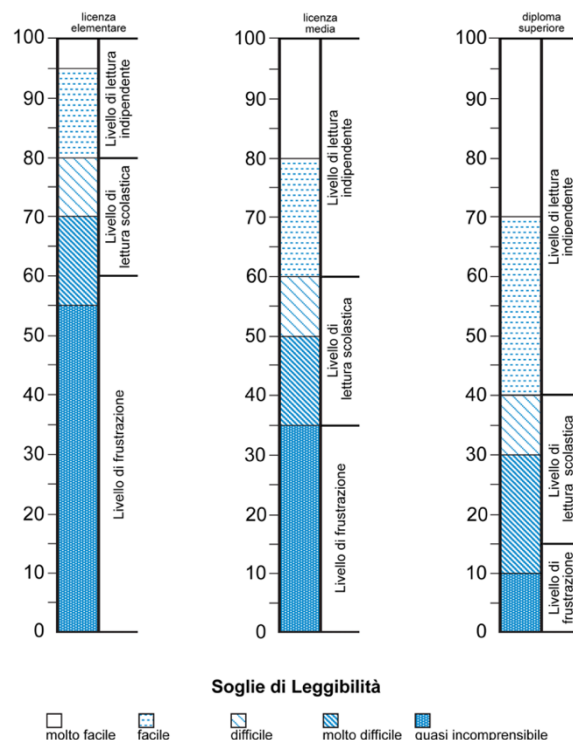
- L'indice di **Kinkaid** è una versione modificata della formula originale di Flesch, come il precedente si basa sul numero medio di sillabe per parola S e sul numero medio di parole per frase P, quello che è diverso è che il risultato è una misura approssimativa del numero di anni di scuola che il lettore dovrebbe aver fatto per comprendere il contenuto del testo. Questo indice, quindi, si basa sul grado di istruzione del lettore, i valori tra 6 e 10 indicano che il testo può essere letto con facilità dalla maggior parte delle persone.
- L'indice di **Gunning's Fog** è molto simile al precedente perché anch'esso riflette, in maniera approssimata, il numero minimo di anni di scuola che una persona deve aver frequentato per leggere con facilità il testo in esame. La formula è $0,4 \times (\text{numero medio di parole contenute in una frase} + \text{percentuale di parole difficili contenute in un testo})$ in cui una parola viene considerata 'difficile' se ha più di due sillabe. Se il risultato è maggiore o uguale a 17, il livello del testo è considerato adatto solo per un grado d'istruzione post-laurea. In questo caso, i limiti di questo indice è la catalogazione delle parole difficili (che non fa riferimento a qualcosa di fisso e comune) e al conteggio delle sillabe.
- L'indice di **GULPEASE**, elaborato nel 1982 dal Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico (GULP) della facoltà di Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza", viene creato espressamente in riferimento alla lingua italiana. La sua formula è la seguente:

$$89 - (Lp : 10) + (Fr \times 3)$$

in cui Lp indica il numero totale di lettere del campione per 100 diviso il totale delle parole del campione, Fr invece indica il numero totale di frasi del campione per 100 diviso il totale delle parole del campione. Come sostiene Zambelli (2014) Gulpease "si basa sull'osservazione della lunghezza delle parole e delle frasi nella convinzione che parole più corte siano usate più spesso e risultino quindi più conosciute, e frasi più brevi abbiano una struttura sintattica più semplice e siano quindi di più facile comprensione." A differenza dell'indice di Flesch, i vantaggi dell'indice di Gulpease sono che si basa sul numero di lettere contenute nel campione in esame e non sul numero di sillabe, quest'aspetto fa sì che

Gulpease si presta bene ad essere automatizzato, essendo il numero di lettere un numero fisso ed indiscutibile (a differenza del numero di sillabe in cui ci possono essere delle differenze nella divisione delle sillabe). Inoltre, non si basa su un campione di 100 parole, ma fa riferimento a tutto il testo scelto da analizzare, dando così un'analisi più completa e che fa riferimento all'interezza del testo. Infine, fattore più importante ed evidente, l'indice di Gulpease è la prima formula di leggibilità tarata direttamente sulla lingua italiana, senza fare riferimento a formule antecedenti pensate su altre lingue.

I valori finali dell'applicazione della formula di Gulpease vanno da 0 a 100 (in cui 100 è la leggibilità più alta e 0 la leggibilità più bassa) ed è stata redatta una scala di leggibilità di Gulpease che confronta i risultati ottenuti con la formula con il grado d'istruzione del lettore. In particolare, se l'indice di leggibilità è pari o superiore a 80 il testo è difficile per chi ha una licenza elementare, se l'indice è pari o superiore a 60 esso è difficile per chi ha la licenza media e se è pari o superiore a 40 è difficile da leggere per un lettore che ha un diploma di scuola secondaria di secondo grado.



Elaborazione da: Maria Emanuela Piemontese, "Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata", Tecnodid, Napoli 1996, p. 102

Figura 3. Le Soglie di leggibilità dell'indice di Gulpease

http://www.corrige.it/wp-content/uploads/2017/12/Gulpease_Scala_Eulotech.png

Come è stato asserito precedentemente, i parametri utilizzati dall'indice di Gulpease (numero di lettere all'interno delle parole e numero di parole all'interno della frase) gli consentono

di essere automatizzato, ossia è possibile trovare degli strumenti che consentano il calcolo automatico di questo indice. Un esempio è il sito www.corrige.it in cui è disponibile il servizio online Corrige![®] dell'azienda Èulotech che dà il risultato dell'indice di Gulpease effettuando un ulteriore confronto con il Vocabolario di Base²¹ costruito da Tullio de Mauro, cosa che dà la possibilità di valutare la leggibilità anche di alcuni testi scritti con un linguaggio specialistico visto che le liste terminologiche del VdB di de Mauro vengono costantemente aggiornate.

Un altro modo per calcolare il valore di Gulpease è quello di utilizzare il foglio di lavoro di Microsoft Word; infatti, se prima di effettuare la revisione grammaticale si sceglie il percorso *Revisione > Ortografia e grammatica > Opzioni* e si sceglie l'opzione *Mostra le statistiche di leggibilità*, alla fine della revisione grammaticale apparirà una piccola schermata in cui vengono indicati determinati valori che possono direttamente essere inseriti nella formula di Gulpease.

Di seguito verrà riportato una storia per bambini presa dal sito www.cosepercrescere.it, lo scopo della nostra analisi è quella di capire se il seguente testo è adatto per dei bambini che non hanno ancora la licenza elementare o se è troppo difficile per loro.

Dino era un dinosauro allegro e giocoso, apprezzato e molto amato da tutti. Passava tutto il suo tempo a cantare, a ballare, a saltare e a fare un mucchio di capriole. Amava la natura e, consapevole delle sue enormi dimensioni, era sempre attento a non fare mai male a nessuno, nemmeno alla piccola zanzara. Un giorno, però, schiacciò un bel fiorellino che morì. Non l'aveva fatto apposta, ma il nostro amico divenne profondamente triste. Con il passare dei giorni, Dino era sempre più depresso e inconsolabile. I suoi amici, addolorati di vederlo così, decisero di cercare una soluzione... ma non la trovarono. Una cavalletta pensò ad una soluzione:

– Se Dino ha paura di schiacciare fiori e piccoli animali, dovrebbe camminare in punta di piedi. Così non farà del male a nessuno – disse. Tutti accettarono la proposta della cavalletta; da quel giorno, Dino saltò e ballò sempre in punta di piedi. La sua tristezza scomparve e tornò ad essere il dinosauro felice e gentile che avevamo sempre conosciuto.

²¹ "Il Vocabolario di Base della lingua italiana (VdB) di Tullio de Mauro è un elenco di lemmi elaborato prevalentemente secondo criteri statistici. Esso rappresenta la porzione della lingua usata e compresa dalla maggior parte di coloro che parlano italiano" <http://www.corrige.it/leggibilita/vocabolario-di-base/>

Statistiche di leggibilità	
Conteggi	
Parole	169
Caratteri	834
Paragrafi	2
Frase	11
Medie	
Frase per paragrafo	11
Parole per frase	14,8
Caratteri per parola	4,7

Abbiamo inserito il testo in un documento Word e abbiamo avviato la revisione automatica come descritto precedentemente con l'opzione *Mostra le statistiche di leggibilità* ed è apparsa la seguente schermata:

Da questa schermata è necessario prendere quei dati che sono necessari nella formula di Gulpease ossia:

- il totale delle parole del testo: 169
- il totale delle lettere del testo: 834
- il totale delle frasi del testo: 11

Da questi dati possiamo calcolarci i due valori necessari per la formula di Gulpease ossia:

- Lp (totale lettere x 100) : totale parole = $(834 \times 100) : 169 = 493,49$
- Fr (totale frasi x 100) : totale parole = $(11 \times 100) : 169 = 6,51$

Ed ora finalmente possiamo applicare la formula di Gulpease:

$$89 - (Lp : 10) + (3 \times Fr) = 89 - (493,49 : 10) + (3 \times 6,51) = 59,18$$

Ora dobbiamo analizzare questo indice in relazione con il grado d'istruzione del lettore: si può notare dalla Figura 2 che per un bambino con licenza elementare questo testo con indice 59,18 risulta essere molto difficile da leggere e quindi possiede una leggibilità molto bassa. Questo risultato è addirittura al di sotto di quello che è il livello di lettura scolastica e quindi possiamo concludere che è da considerare inadatto per un bambino che frequenta le elementari.

È da tenere in considerazione che gli indici di leggibilità di un testo sono sicuramente uno strumento molto utile per la revisione di un testo e per controllare la sua adeguatezza rispetto a un destinatario, ma è da ricordare che le informazioni date da questi risultati sono relative. Infatti, può fornire un'idea generica dell'esperienza di lettura ma non può fare riferimento all'esperienza del singolo destinatario che potrebbe non essere in linea con le direttive date nelle soglie di leggibilità di Gulpease. Inoltre, non si tiene conto di altri fattori come ad esempio se il destinatario è straniero e quindi la sua lingua madre oppure la disabitudine a leggere, caratteristica che si può ritrovare in molti soggetti e che può portare ad una difficoltà maggiore rispetto a quelli indicati. Infine, gli indici di leggibilità vanno ad analizzare solo gli aspetti linguistici del testo, senza prendere in considerazione gli aspetti stilistici e grafici che anch'essi, secondo Zambelli (2014) ricadono nella

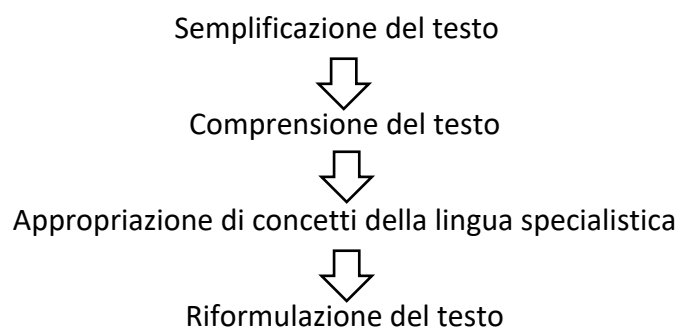
leggibilità di un testo e che hanno sicuramente una grande importanza nella comprensione di un qualsiasi testo scritto.

2.3.5 Come operare una semplificazione

Semplificare un testo non significa, come abbiamo visto precedentemente, renderlo più breve o modificarne la struttura ma significa renderne il contenuto più comprensibile. Come sostiene Serragiotto (2007), chi deve operare una semplificazione è chiamato a “scegliere i materiali, adattarli, creando delle unità di apprendimento inserite in moduli, integrare tali materiali con materiali stimolanti resi comprensibili prevedendo le difficoltà linguistiche.” Serragiotto (2007) inoltre, identifica delle variabili che devono essere prese in considerazione quando si sceglie il materiale da proporre agli studenti:

- il *contesto*: il tipo di scuola, le caratteristiche degli studenti come ad esempio l'età...
- i *pre-requisiti*: sul testo, nel senso che alcuni testi possono toccare delle competenze e delle conoscenze che lo studente non ha e che quindi si devono recuperare organizzando delle attività per il recupero delle conoscenze pregresse in modo da poter riuscire ad affrontare, capire e lavorare sul testo;
- gli *obiettivi specifici*: il testo che viene proposto deve essere coerente con quelli che sono gli obiettivi della disciplina e deve permettere di perseguirli;
- gli *strumenti utilizzati*: l'insegnante durante la scelta del testo deve tenere in considerazione gli strumenti che ha a disposizione (es: accesso a internet, apparecchiature scolastiche...).

È inoltre necessario tenere conto di altri aspetti come il progetto grafico, le attività al testo, i collegamenti con le altre discipline e la diversificazione delle strategie. Serragiotto (2007) identifica un percorso di semplificazione, ossia i passi da seguire per poter creare una semplificazione, in 4 fasi:



Lombardi (2018) chiarisce che “per semplificare un testo occorre agire sulle sue caratteristiche lessicali, morfo-sintattiche e pragmatico-testuali per renderlo leggibile (a livello superficiale) e comprensibile (a livello profondo)”. La studiosa sintetizza nella seguente tabella quelle che sono le strategie di semplificazione che si possono adottare:

Livello lessicale	<ul style="list-style-type: none"> - A parità di senso, sostituire i termini e le parole auliche con vocaboli di uso comune - Evitare la nominalizzazione - Favorire la ripetizione all’uso dei pronomi - Evitare forestierismi, sigle, simboli, latinismi, grecismi e abbreviazioni - Evitare espressioni figurate o cristallizzate
Livello morfo-sintattico	<ul style="list-style-type: none"> - Scrivere frasi brevi (non più di 20 parole per frase) - Preferire la sequenza soggetto + predicato + complemento - Preferire la forma attiva a quella passiva - Usare verbi al modo finito - Preferire la forma personale a quella impersonale - Evitare la doppia negazione - Preferire la coordinazione alla subordinazione
Livello pragmatico-testuale	<ul style="list-style-type: none"> - Evitare le ellissi e la <i>variatio</i>, preferire la ridondanza - Organizzare la struttura del testo in modo consequenziale ed esplicitare le connessioni logiche - Segnalare graficamente il passaggio all’argomento successivo andando a capo e lasciando uno spazio bianco - Corredare il testo di immagini esemplificative

Tabella 3. Le strategie di semplificazione del testo, Lombardi (2018) (p.4-5)

Abbiamo dunque provato a semplificare il testo utilizzato nel paragrafo 2.3.4 per il calcolo degli indici di leggibilità che in versione originale aveva come indice di Gulpease 59 e che quindi risultava essere molto difficile per dei bambini con licenza elementare. Di seguito verrà riportato il testo semplificato dalla sottoscritta seguito da un’analisi delle strategie utilizzate per la semplificazione:

Dino era un dinosauro allegro e giocoso e tutti lo amavano molto. Passava il suo tempo a cantare, a ballare, a saltare e a fare le capriole. Dino amava la natura ed era sempre attento a non fare mai male a nessuno visto le sue grandi dimensioni, nemmeno alla piccola zanzara.

Un giorno, però, schiacciò un bel fiorellino che morì. Non l'aveva fatto apposta, ma il nostro amico diventò molto triste. Con il passare dei giorni, Dino era sempre più depresso e triste.

Ai suoi amici dispiaceva vederlo così e iniziarono a cercare una soluzione. Una cavalletta pensò a una soluzione: "Se Dino ha paura di schiacciare fiori e piccoli animali, dovrebbe camminare in punta di piedi. Così non farà male a nessuno" disse.

Tutti erano felici per questa soluzione e così Dino iniziò a saltare e ballare sempre in punta di piedi. Dino tornò felice e gentile come era sempre stato.

A livello lessicale sono state utilizzate le seguenti strategie:

- Sostituzione di parole auliche con parole più semplici (*inconsolabile* diventa *triste*, *profondamente* diventa *molto*)
- Evitare la nominalizzazione (*La sua tristezza scomparve* diventa *Dino tornò felice*)

Invece, a livello morfo-sintattico le strategie utilizzate sono state:

- Scrivere frasi più brevi (la frase *La sua tristezza scomparve e tornò ad essere il dinosauro felice e gentile che avevamo sempre conosciuto* composta da 17 parole diventa *Dino tornò felice e gentile come era sempre stato* che contiene solamente 9 parole.)
- Preferire la forma attiva a quella passiva (*era [...] molto amato da tutti* diventa *tutti lo amavano molto*)

Infine, a livello pragmatico-testuale sono state utilizzate le seguenti strategie:

- Preferire le ellissi e la ridondanza (*Amava la natura* diventa *Dino amava la natura*)
- Segnalare graficamente il passaggio all'argomento successivo (Nel testo sono stati creati 3 diversi paragrafi e si è andati a capo per segnalare l'inizio di un nuovo argomento)

Dopo questa semplificazione, il testo ha un indice di Gulpease pari a 68, valore sicuramente più alto rispetto a quello del testo originale e che rientra nella soglia di scolarizzazione per un destinatario con licenza elementare. La semplificazione ha quindi reso il testo più leggibile per un bambino ma si riscontra un impoverimento del lessico e delle costruzioni nel testo, cosa che rende sicuramente il testo più semplice ma non riflette quella che è la lingua originale. Nel prossimo

paragrafo si analizzerà approfonditamente questo aspetto, ossia la relazione tra la semplificazione e l’impoverimento dell’input.

2.3.6 Pro e contro della semplificazione, è meglio semplificare o facilitare un testo?

Come già anticipato, la semplificazione non sempre può rappresentare la soluzione giusta o più efficace nell’insegnamento di una L2. Sicuramente all’inizio di un percorso è molto utile per ridurre il divario tra lo studente e la nuova lingua che sta imparando, anche se c’è da tenere in considerazione che lo studente non si approccia al testo autentico. Guerra (2003) analizza nello specifico la semplificazione e offre un’analisi dei pro e dei contro che viene riassunta dalla seguente tabella:

I CONTRO	I PRO
<ul style="list-style-type: none"> • Altera l’autenticità del testo; • Crea un testo poco naturale e stilisticamente poco apprezzabile; • Impoverisce il testo dal punto di vista linguistico (lessicale e morfosintattico); • Rischi di impoverire il testo dal punto di vista contenutistico • Non garantisce l’effettiva comprensione (lo studente potrebbe infatti limitarsi a memorizzare il testo); • È stimolo insufficiente all’apprendimento dell’italiano per lo studio necessario per la prosecuzione della carriera scolastica • Richiede una preparazione complessa, e rischia di produrre testi solo apparentemente più semplici, spesso scarsamente coesi o imprecisi, in cui la concatenazione crono-logica dei concetti può addirittura risultare meno chiara che nell’originale. 	<p>MA: La semplificazione diviene utile e necessaria quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si dà priorità al passaggio di alcune nozioni fondamentali rispetto alla padronanza di una forma linguistica “modello”; • L’uso dei testi non semplificati costituirebbe un ostacolo insormontabile per l’allievo, privandolo della possibilità di entrare in possesso di contenuti fondamentali e ritardo rispetto ai compagni di pari età e classe d’inserimento; • Permette in fase iniziale di stabilire un contatto con il lavoro svolto dai compagni, evitando l’isolamento totale dello studente ma consentendogli, al contrario, di sentirsi partecipe dell’attività della classe

Tabella 4. Semplificazione dei testi: pro e contro

Anche Lombardi (2018) sostiene che la semplificazione presenta pro e contro e la ritiene

“molto utile nelle fasi iniziali, quando lo studente si avvicina per la prima volta alla disciplina scolastica [...] perché riduce il carico emotivo e la frustrazione di un ostacolo insormontabile; ma anche perché evita l’isolamento e l’emarginazione sociale o nel contesto della classe. Tuttavia, si corre il rischio di preferire leggibilità e comprensibilità all’aderenza a un modello di lingua, con cui, prima o poi, gli studenti dovranno confrontarsi”.

Lombardi ne riconosce, quindi, un’utilità sostanzialmente iniziale in cui la semplificazione può aiutare lo studente straniero appena arrivato in un nuovo contesto scolastico. Anche Borghi (2018, p.381) fa riferimento all’utilità iniziale della semplificazione: “La semplificazione dei testi disciplinari è una modalità che può essere usata per accompagnare questi studenti nel loro percorso iniziale di apprendimento della lingua e dei contenuti delle discipline scolastiche, ma il suo impiego non deve prolungarsi per tutto il percorso di apprendimento.”

Zambelli (2014, p.338) identifica addirittura una fase-ponte in cui la semplificazione viene considerata utile: “Mentre l’uso dei testi semplificati costituisce una fase-ponte nell’esperienza dell’alunno straniero, la facilitazione è una pratica di lungo periodo, intesa a fornire un insieme di strategie cognitive e metacognitive per imparare ad apprendere il testo”.

Questa fase-ponte è fondamentale per l’alunno che solo attraverso questa fase riesce a comprendere i contenuti del curriculum delle diverse aree disciplinari e a capire ed avvicinarsi alla nuova L2, acquisendo le iniziali competenze linguistiche. Man mano però che lo studente progredisce nella lingua è invece necessario sostenerlo con attività didattiche mirate che usino le tecniche della facilitazione linguistica in modo da renderlo più autonomo e indipendente nello studio e nell’apprendimento. Borghi (2018) sostiene che “L’insegnante dovrebbe proporre agli studenti [...] anche dei testi complessi, cercando di sciogliere con loro le difficoltà e guidandoli verso la scoperta di strategie che permettano non di aggirare la complessità linguistica e testuale, ma di addentrarsi e di districarla.”

I testi complessi rappresentano, quindi, uno strumento importante per lo studente che attraverso essi riesce ad entrare in contatto con la lingua reale e non con una versione semplificata che si può trovare solo all’interno del contesto scolastico come suggeriscono Yano, Long, Ross (1994, p. 191) “la semplificazione linguistica potrebbe trasformare la comprensione di un testo ad attività in cui si apprende ad interpretare testi fatti di un linguaggio inesistente all’esterno del contesto classe.”

Semplificare un testo significa anche sostituire a livello lessicale i termini meno utilizzati con i termini più comuni e di più facile comprensione (vedere par. 2.3.5). Questo meccanismo può rappresentare un grande limite per i testi con un linguaggio specialistico; infatti, i testi microlinguistici sono caratterizzati per possedere delle terminologie specializzate proprie di un determinato settore e ambito. Sostituire questi termini con delle parole di uso comune rappresenterebbe un grande errore per l'alunno che non potrà comprendere a pieno il contenuto dei testi e che di conseguenza non imparerà quelle che sono le caratteristiche specifiche di un linguaggio specializzato.

L'insegnante rappresenta una figura fondamentale in questo percorso per aiutare e sostenere l'alunno nella scoperta delle difficoltà del testo, utilizzando uno strumento che può rappresentare una soluzione per l'avvicinamento ai testi più complessi: la facilitazione. Come sostiene Bosc (2012) "Nel privilegiare il percorso di facilitazione l'insegnante si propone di far entrare l'alunno in contatto con il testo nella sua versione autentica, sollecitare la progressione dell'interlingua verso il livello di piena autonomia nella comprensione del testo e incrementare l'autostima dell'allievo."

Inoltre, c'è da considerare il fatto che a volte un testo semplificato risente di un impoverimento dell'input, creando così un testo poco adatto alle caratteristiche dello studente, cosa che può portare all'effetto opposto: una semplificazione inadeguata può portare l'alunno a sentirsi sottovalutato e trattato diversamente cosa che lo può demotivare. Jamet (2010, p.204) spiega questo fattore: "Inoltre spesso la semplificazione comporta una riduzione dell'input incongruente con l'età e le conoscenze del mondo del discente, portando ad un'infantilizzazione che rischia di indurre una demotivazione", la studiosa poi aggiunge (p. 209) che delle tecniche di facilitazione adeguate "fanno leva sulla motivazione generata da un maggior coinvolgimento del discente e da un contatto diretto con la complessità linguistica più stimolante."

In conclusione, si può ritenere la semplificazione uno strumento molto importante nelle prime fasi di accoglienza e di conoscenza con uno studente straniero il cui livello della L2 è molto basso, ma poi bisogna gradualmente abituare il discente ad avere un contatto con la lingua reale ed autentica dei testi, aiutandolo e supportandolo con l'utilizzo di strumenti come la facilitazione che gli permettono una lettura stimolante e motivante, perché pensata sul contesto e sulle caratteristiche del gruppo classe, un contatto autentico con la lingua e un'adeguazione a quelle che sono le dinamiche dell'intero gruppo classe. L'insegnante gioca in questo percorso un ruolo

fondamentale per il benessere e la riuscita dell'acquisizione dello studente, deve essere attento ai miglioramenti dello studente e quindi alla consecutiva proposta di testi ed attività sempre più adatti allo studente che solo così può rendere l'esperienza di apprendimento realmente efficace. Si conclude citando Jamet (2010, p.209) che sostiene che "l'arte dell'insegnante non è tanto di semplificare per sottrazione ma è quello di rendere semplice/facile da capire e imparare quello che è complesso."

2.4 La figura del facilitatore linguistico

Il facilitatore linguistico secondo Favaro (2002, p.63) "è un professionista esperto nella didattica dell'italiano L2 tanto che, se fosse ufficialmente prevista questa funzione nella scuola, potrebbe essere definito "insegnante di italiano L2"". Favaro, oltre a darne la definizione, mette in campo un problema che si può asserire tra i problemi legislativi: questa figura, ad oggi, non è riconosciuta a livello legislativo e non vi è una regolamentazione normativa specifica che quindi ne delinea le competenze e i compiti. Come chiarisce Mazzocato (2017, p.52)

"Attualmente il facilitatore linguistico opera principalmente nelle scuole, soprattutto in quelle realtà scolastiche a forte processo migratorio, all'interno di progetti promossi e finanziati dalle stesse scuole o da altri enti pubblici e, spesso, realizzati con l'ausilio di cooperative associazioni private, sociali ed educative che mettono a disposizione personale formato ed esperto per la conduzione di laboratori finalizzati all' acquisizione dell'italiano L2."

Questa figura non è quindi normata o definita a livello nazionale e l'impiego di un facilitatore linguistico è a discrezione dell'ambiente specifico, dell'istituto scolastico e delle associazioni locali. Per il prossimo concorso indetto dal MIUR è apparsa, però, una nuova classe di concorso denominata *A23: Lingua italiana per discenti di lingua straniera* che è stata normata nel DPR 19/2016, questa classe di concorso rappresenta la figura del facilitatore linguistico che verrebbe così normata. Questo concorso deve, però, ancora avvenire e quindi non si ha ancora chiaro come, in che contesti e con quali modalità opereranno questi nuovi docenti all'interno della scuola italiana.

2.4.1 Le competenze del facilitatore linguistico

Il facilitatore linguistico è quindi un insegnante, esperto di didattica dell'italiano L2 che supporta l'apprendimento della L2 per gli studenti stranieri. Questa figura può essere considerata una guida, un regista, un facilitatore degli apprendimenti, un organizzatore delle risorse che può operare non

solo nella scuola italiana ma in tutti quegli ambienti in cui delle persone straniere che non conoscono l'italiano iniziano ad operare. Mazzocato (2009, p.109) le identifica come figure professionali che

“svolgono delicati compiti didattici ed educativi che richiedono preparazione e competenze sia nell'ambito dell'insegnamento della seconda lingua, una disciplina che adotta specifiche metodologie e strategie che devono essere conosciute e padroneggiate da coloro che ricoprono questo incarico, sia nel campo dell'educazione interculturale per promuovere e facilitare l'incontro, la conoscenza e lo scambio reciproco fra le persone portatrici di culture diverse presenti nelle scuole.”

In particolare, il facilitatore linguistico ha diverse competenze che D'annunzio (2009, p-38-39) riassume così:

- a. saper progettare per mappe concettuali, obiettivi e nodi concettuali;
- b. saper progettare percorsi didattici in coabitazione con le classi per cui rendere trasferibili gli apprendimenti maturati nei due contesti e favorire lo sviluppo di abilità strategiche e trasversali (cfr. D'Annunzio, Luise, 2008);
- c. avere conoscenze e competenze metodologiche e glottodidattiche, ed in particolare di didattica dell'italiano L2 e della gestione di gruppi plurilingue (cfr. Caon, 2006);
- d. saper applicare modelli operativi che prevedano la differenziazione e la stratificazione del compito, nonché la proposta di attività che prevedano compiti con percorsi eleggibili (cfr. D'Annunzio, Della Puppa, 2006);
- e. conoscere il metodo dell'educazione interculturale e le sue applicazioni (cfr. Caon, 2008a);
- f. applicare le tecniche cooperative di gestione della classe e di potenziamento metacognitivo (cfr. Rutka, 2006);
- g. saper utilizzare metodi a mediazione sociale (cfr. Minello, 2006) che privilegino il plurilinguismo;
- h. saper gestire percorsi d'apprendimento flessibili e rapidamente capitalizzabili. La realtà del laboratorio, infatti, è in costante divenire, la classe si restringe e si amplia continuamente, nuovi alunni vengono inseriti nel corso dell'anno e altri lasciano il laboratorio o la città o talvolta l'Italia (cfr. Caon, 2008b)
- i. saper osservare l'evoluzione dell'interlingua (cfr. Nuzzo, in Caon 2008)

Il facilitatore linguistico deve possedere molteplici competenze, oltre a quelle sopra menzionate deve saper collaborare con i docenti curricolari per lo sviluppo di attività in comune e per raggiungere un obiettivo in comune: l'integrazione dell'alunno nel gruppo classe. Inoltre, il

facilitatore linguistico deve saper valutare le competenze linguistico-comunicative (in ingresso, in itinere e in uscita) in modo da poter formare gruppi di studio con livelli omogenei e valutare l'apprendimento e lo sviluppo dell'interlingua. Infine, deve saper progettare delle schede di osservazioni individuali o PPT (Piani Personali Transitori) per monitorare i progressi dello studente e per fissare quelli che sono gli obiettivi dello studente per quanto riguarda i programmi delle varie materie curriculari che ovviamente vengono calibrati in base alle sue conoscenze e competenze.

Come sopra indicato al punto d. il facilitatore linguistico lavora con dei modelli operativi e delle tecniche che devono valorizzare l'eterogeneità di lingue d'origine, i background culturali, i livelli linguistici, gli stili cognitivi, personalità e intelligenze presenti all'interno del gruppo. Per queste motivazioni lavora spesso, attraverso la didattica a mediazione sociale (es. *Cooperative Learning*) o con degli approcci alla lingua di tipo ludico, comunicativo ed esperienziale. Ha, inoltre, a disposizione quattro risorse strategiche:

- la *facilitazione linguistica* (vedere par. 2.1)
- la *semplificazione testuale* (vedere par. 2.3)
- la *differenziazione*: strategia che si prefigge di alternare e variare il più possibile le attività didattiche in modo da tenere alta la motivazione e lavorare su diverse attività e competenze. La differenziazione si realizza proponendo un'ampia varietà di attività didattiche, che vadano a stimolare tutti i canali sensoriali (visivo, uditivo, cinestetico...) per valorizzare i diversi stili cognitivi e le diverse intelligenze presenti all'interno della classe. Questa strategia si basa sulla consapevolezza che le persone sono diverse e che ognuno ha dei bisogni differenti, anche nel contesto di apprendimento. Un'ampia proposta didattica che utilizza diverse tecniche e attività rispecchierà le necessità di più persone che, trovando le attività interessanti, saranno motivati all'apprendimento. Differenziare è fondamentale per non avere soltanto lo stile di insegnamento del docente che può stimolare determinati tipi di intelligenza e stili di apprendimento a scapito di altri. Infatti, come sostiene Caon (2008a) "i fattori che influenzano lo stile del docente sono: il suo stile di apprendimento, le convinzioni che il docente ha sviluppato durante la sua carriera scolastica e professionale, il suo stile comunicativo e la percezione che ha del proprio ruolo del docente." Il facilitatore deve, quindi, essere all'altezza di utilizzare non solo il suo stile di insegnamento, ma bensì di differenziare ed utilizzare diverse tecniche in modo che possa essere motivante per un più ampio pubblico.

- la *stratificazione*: che per Caon (2008a) consiste nel proporre delle schede di lavoro organizzate a strati “secondo un ordine di difficoltà crescente, che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo a cui puoi giungere nella sfida rappresentata dalla scheda”. Questa strategia fa in modo che ogni studente sia esposto ad un materiale alla sua altezza e consente a tutta la classe di lavorare su sullo stesso argomento e con lo stesso materiale.

Il facilitatore linguistico è, quindi, una figura di grande importanza nella scuola italiana, che deve essere preparato e competente. Caon (2017, p.81) rappresenta il ruolo del facilitatore linguistico attraverso il seguente modello:

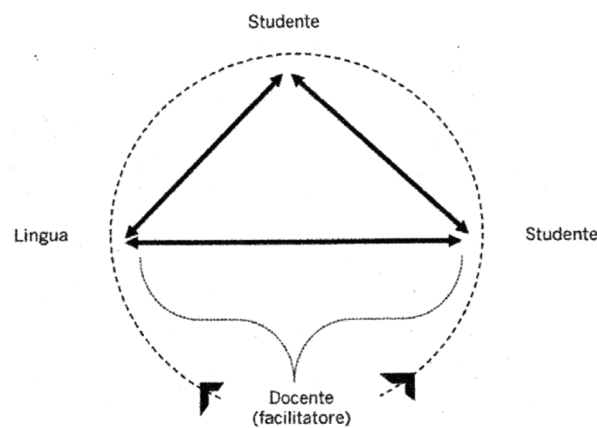


Figura 4. Il modello del facilitatore linguistico, Caon (2017, p.81)

In questa figura si può vedere come Caon pone in equilibrio paritetico il ruolo della lingua e dello studente. Essendo che il facilitatore linguistico adotta delle metodologie a mediazione sociale, all'interno del diagramma viene quindi inserita anche la figura di un altro studente. L'interazione principale avviene tra gli studenti e la lingua, in cui l'obiettivo finale è l'acquisizione ossia l'interiorizzazione della lingua da parte dello studente. In questo schema la figura del facilitatore viene messa sullo sfondo; per Caon il suo compito è quello di “facilitare la creazione di una relazione significativa tra lingua e studente (e tra studente e studente)” assumendo così un ruolo di “regista”.

Anche Pona, Chiappelli (2016, p.63) vedono nell'interazione tra studenti un fattore fondamentale della facilitazione: “le attività comunicative di facilitazione linguistiche servono soprattutto a sollecitare l'incontro fra le persone, affinché ci sia comunicazione e si parli per mezzo

della lingua e con tutti quei codici che fanno parte integrante della cosiddetta *competenza comunicativa*²².”

Sempre Caon (2017, p. 83) chiarisce come “l’insegnante non è più il maestro onnisciente e onnipotente della tradizione ma una figura di servizio, un professionista che funge da punto di riferimento senza acquisire, se possibile, un ruolo autoreferenziale.” Lo scopo del docente facilitatore deve essere l’interiorizzazione della lingua da parte dello studente e per fare ciò il docente deve riuscire ad equilibrare quelli che sono gli interessi, le aspettative e i bisogni degli studenti con le esigenze del curriculum o del programma di riferimento. Per raggiungere questo scopo, Caon (2017, p.84) identifica quelle che devono essere le azioni del facilitatore:

- mette costantemente lo studente in un ruolo attivo favorendo il dialogo tra pari e la cooperazione tra gli studenti
- favorisce la negoziazione dei significati e quindi l’interazione
- varia e integra le tipologie di attività per favorire i diversi stili cognitivi, d’apprendimento e le diverse intelligenze (cfr. Caon, 2016)
- favorisce la riflessione metacognitiva, fondamentale per promuovere autonomia negli studenti (cfr. Caon, 2008b)
- favorisce il *problem solving* che attiva il pensiero divergente e la ricerca di soluzioni creative
- promuove lo sviluppo di abilità relazionali (quali l’empatia, l’ascolto attivo, il decentramento) che sviluppino, oltre che capacità cognitive, anche la dimensione emotiva dell’apprendente.

2.4.2 La certificazione delle competenze del facilitatore linguistico

Come visto precedente le competenze di un facilitatore devono essere molteplici. Per far sì che il facilitatore sia competente, attualmente vengono richieste delle certificazioni che ne attestino le abilità e le competenze. La certificazione è uno strumento utile per misurare e valutare delle competenze e abilità che una persona possiede riguardo un determinato settore specifico. Nel caso della certificazione linguistica per un facilitatore quello che si deve andare ad esaminare non è solamente la conoscenza dell’italiano ma bensì una serie di competenze diverse che Serragiotto (2017, p.87) identifica:

- a. didattica dell’italiano L2;

²² Per *competenza comunicativa* Hymes (1972, p.270) intende “la capacità del parlante di selezionare, nell’ambito di tutte le espressioni grammaticali a sua disposizione, quelle forme che riflettono in modo appropriato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche.”

- b. principi della comunicazione interculturale in relazione al linguaggio verbale ed extralinguistico;
- c. accoglienza e inserimento di studenti stranieri;
- d. saper progettare, selezionare materiali didattici rendendoli fruibili ai discenti grazie all'utilizzo di tecniche didattiche pertinenti;
- e. tecniche di gestione della classe;
- f. interlingua e procedure di analisi;
- g. saper valutare tanto il processo quanto il prodotto dell'alunno straniero;
- h. nozioni di base della legislazione scolastica del lavoro.

Come si può notare una certificazione linguistica per facilitatori linguistici deve essere in grado di testare molteplici competenze del docente, cosa che poi può portare a dei vantaggi. Infatti, certificare le proprie competenze rende l'individuo competitivo nell'ambito professionale e consente di avere una prova delle proprie abilità che sia oggettiva e ufficiale.

Un esempio di certificazione è rappresentato dalla CEFILS, elaborata dal laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia a partire dal 2004. È una certificazione specifica finalizzata a valutare e certificare le competenze dei facilitatori linguistici. La certificazione è articolata in quattro sezioni esposte da Serragiotto (2017, p. 92):

- a. scopo della prima sezione è testare le conoscenze relative ai temi della glottodidattica;
- b. la seconda e la terza sezione, invece, si propongono di verificare la competenza operativa con la costruzione di prove di didattizzazione di materiali autentici;
- c. la quarta sezione, infine, mette alla prova le competenze orali dei candidati.

La valutazione finale corrisponde a un giudizio di valore espressa in centesimi in cui la sufficienza è fissata a 66/100. L'esame dura in totale 6 ore e l'unico prerequisito per accedervi è la conoscenza della lingua italiana.

2.5 La facilitazione linguistica nella pratica

In questo capitolo abbiamo definito la facilitazione linguistica, abbiamo denotato le differenze che questa strategia ha con la mediazione e la semplificazione linguistica con cui può essere confusa e abbiamo, infine, delineato la figura del facilitatore che è stato definito come un insegnante di L2 che adotta delle strategie volte alla facilitazione e alla promozione della relazione tra lo studente e la lingua. Ma quali sono nella pratica didattica queste strategie di facilitazione? In questo capitolo verranno esposte le tecniche e le strategie di facilitazione e verrà, infine, proposto un esempio di facilitazione di un testo.

2.5.1 Strategie e tecniche di facilitazione

La facilitazione è una strategia che può essere applicata con varie tecniche e diverse attività, in particolare essa può essere molto utile per sviluppare l'abilità di comprensione del testo scritto. In questo caso si tratta di facilitazione testuale che per Bosisio (2002, p.138) rappresenta

“un utile e naturale strategia di lettura e comprensione, che l'insegnante dovrebbe favorire come lavoro da svolgere autonomamente sul testo, il quale non verrebbe modificato nella struttura e nell'impostazione, bensì utilizzato come campione per studiarne la lingua dei contenuti disciplinari e la lingua/cultura in senso lato.”

Per la realizzazione della facilitazione testuale Lombardi (2018) ha identificato quattro fasi di lavoro sul testo:

1. Fase **pre-didattica**: questa fase può essere considerata come una fase di analisi del testo in cui il docente identifica quelle che possono essere considerate delle difficoltà da parte dei propri studenti. Inoltre, può essere utile valutarne la comprensibilità e la leggibilità in modo da capire quante e quali tecniche di facilitazione adottare. È necessario ricordare che quando si utilizzano le tecniche di facilitazione il testo non deve subire modifiche e/o semplificazioni e quindi il docente deve pensare a delle attività sul testo senza mai apportare delle correzioni o trasformazioni;
2. Fase di **pre-lettura**: in questa fase si presenta il testo, in cui è necessario che il docente solleciti l'interesse e la motivazione negli studenti in modo che poi riescano ad affrontare positivamente il testo. Come sostiene Lombardo (2018, p.6) in questa fase “l'insegnante ha l'obiettivo di elicitare eventuali conoscenze pregresse, invitare all'osservazione del lessico nuovo, alla formulazione di ipotesi e di aspettative sul contenuto.” Questo lavoro è

necessario per raggiungere alcuni scopi, indicati da Zambelli (2014, p.339), ossia: “presentare l’argomento, indicare gli obiettivi di apprendimento da raggiungere, creare aspettative verso il contenuto del testo, richiamare le conoscenze già possedute sull’argomento.” Le attività da utilizzare in questa fase sono: osservazioni e considerazioni sul titolo, diagrammi a ragno o *brainstorming* sul possibile contenuto e sulle conoscenze pregresse, elicitazione del lessico, collegamento parola-immagine e parola-definizione.

3. Fase di **lettura**: questa è la fase vera e propria di comprensione e di contatto con il testo autentico da parte dello studente. È indicato leggere il testo una prima volta in modo veloce per avere una comprensione globale (*skimming*) e poi una seconda volta in modo più attento per avere una comprensione analitica e comprenderne tutti i particolari (*scanning*). Può essere importante anche che una lettura venga fatta ad alta voce da parte dello studente o da parte dell’insegnante se lo studente ha un livello linguistico ancora troppo basso. In base al tipo di lettura che si fa, ci sono attività idonee e indicate:

Attività adatte per una lettura *skimming*: trovare un titolo diverso al testo, dividere il testo in paragrafi o riordino dei paragrafi, trovare un’immagine che possa rappresentare il contenuto;

Attività adatte per una lettura *scanning*: riconoscere le parole-chiave o sottolineare le informazioni più importanti, elaborare dei titoli per i paragrafi, creare delle mappe concettuali, ricercare il significato delle parole che non si conoscono.

4. Fase di **post-lettura**: nella fase finale di post-lettura bisogna assicurarsi che lo studente abbia realmente compreso il testo e che gli obiettivi di apprendimento siano stati raggiunti. Per Lombardo (2018, p.7) questa fase “corrisponde alla fase di verifica della comprensione globale, inferenziale e linguistica del testo”. Le attività più adatte in questa fase sono le domande V/F o a scelta multipla, completamento di tabelle, domande a risposta aperta, cloze e elaborazione di glosse esplicative. Come sostiene Bozzone Costa (2002, p.117) questa fase rappresenta “il momento del controllo e del riepilogo creativo, che mette quindi in gioco altri fasci di abilità, quali per esempio la produzione orale e scritta e l’interazione.”

Durante tutte queste fasi il docente ha lo scopo di guidare le attività e di richiamare l’attenzione sugli aspetti più significativi del testo. Il suo ruolo, inoltre, è quello di aiutare gli studenti ad affrontare le difficoltà che si trovano nel testo.

Per facilitare l'apprendimento, inoltre, non viene utilizzata solo la facilitazione testuale e linguistica ma anche tecniche didattiche come l'intercomprensione, l'approccio task-based, il CLIL, la metodologia ludica, l'apprendimento cooperativo (o *cooperative learning*), ecc... Queste metodologie si adoperano per alzare la motivazione, creare un coinvolgimento emotivo nello studente e utilizzare diversi stili d'apprendimento e processi cognitivi in modo da rendere l'ambiente facilitante e quindi delle condizioni favorevoli per l'apprendimento. Riguardo all'utilità e all'efficacia di queste tecniche in ambito scolastico si possono trovare innumerevoli ricerche, che citare sarebbe impossibile, quello che ci limitiamo a fare è descrivere brevemente ciascuna di esse in modo da dare un'idea globale.

- L'**intercomprensione** viene definita da Jamet (2010, p.205) come “una prima semplificazione intesa come riduzione, la quale però non verte sull'oggetto lingua ma sugli obiettivi.” Le ricerche sull'intercomprensione hanno mostrato come le abilità di ricezione sono molto rapide da apprendere per lingue affini e quindi l'apprendimento possa avvenire anche in modalità plurilingue, tenendo conto che però l'obiettivo non è capire tutto a livello linguistico ma bensì intendere il contenuto. Jamet (2010) spiega come “la metodologia offre soltanto tecniche di facilitazione quali l'incitazione a fare paragoni fra le lingue per poggiarsi sulle somiglianze attivando il pensiero inferenziale”.²³
- Il **Task based approach** è un approccio che si fonda sull'idea che la lingua viene utilizzata per comunicare e creare delle azioni e che quindi, per il suo apprendimento, è necessario rinforzare l'approccio comunicativo mettendo lo studente nelle condizioni di utilizzare la lingua per attività autentiche che necessitano di una reale comunicazione. Con questo approccio la lingua non è più oggetto di studio in sé ma è lo strumento per raggiungere l'obiettivo prefissato come sostiene Courtillon (1994, p.164).²⁴
- La **metodologia CLIL** (*Content and Language Integrated Learning*) condivide molti aspetti con il task based approach perché anche con la metodologia CLIL la lingua è considerata uno

²³ Per ulteriori approfondimenti sull'argomento dell'intercomprensione si consiglia:

DE CARLO, M. (a cura di), 2011. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto S. Elpidio, Wizarts.

DOYÉ, P. (2005) *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Reference Study. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.

JAMET M.C. (2010). “Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione” in *SYNERGIES EUROPE*, vol. N° 5, (p. 75-98).

²⁴ Per ulteriori approfondimenti sul task based approach si consiglia:

ELLIS, R. (2003). *Task based language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

strumento per raggiungere l'obiettivo che è l'apprendimento di una materia. Il CLIL consiste nell'uso di una lingua veicolare per insegnare e, quindi, imparare una disciplina. Quando viene adottata questa metodologia, l'utilizzo delle tecniche di facilitazione testuali sono fondamentali per far sì che avvenga l'apprendimento.²⁵

- La **metodologia ludica** è molto importante perché mantiene alta la motivazione e coinvolge tutti gli studenti se le tecniche adottate sono adeguate all'età e agli interessi del gruppo classe. Luise (2003, p. 164) sostiene che “la metodologia ludica è uno sfondo sul quale si possono inserire tutte le proposte didattiche e linguistiche, in grado non solo di motivare allo studio, ma di veicolare la lingua e i contenuti potenziando l'apprendimento”. Essa non deve consistere in fare dei giochi slegati dall'apprendimento ma bensì vuol dire creare o riadattare delle modalità ludiche per utilizzare la lingua e per far passare dei contenuti.²⁶
- L'**apprendimento cooperativo** o **cooperative learning** viene definito da Balboni (2015, p.101) come una metodologia

“in cui gli studenti passano da un atteggiamento di competizione o quanto meno di indifferenza reciproca in cui ciascuno è solo di fronte all'insegnante a una logica di collaborazione nel risolvere un problema, nell'eseguire un compito: ogni studente è contemporaneamente collega e maestro degli altri, nel tentativo di procedere insieme alla soluzione di un problema comune”.

Dentro a questa metodologia si possono trovare innumerevoli attività che però hanno in comune un aspetto: la cooperazione tra gli studenti per il raggiungimento di un obiettivo comune. Nel *cooperative learning* il gruppo deve essere strutturato in modo che tutti abbiano dei compiti, questo consente un'interazione tra tutti che porta all'apprendimento.²⁷

Riprendendo una frase di Von Humboldt, “Non si può insegnare una lingua, si possono solo creare le condizioni perché una lingua possa essere acquisita”. Un ambiente facilitante in cui l'input è

²⁵ Per ulteriori approfondimenti sulla metodologia CLIL si consiglia:

COONAN, M.C (a cura di) (2008). *CLIL e l'apprendimento delle lingue, le sfide del nuovo ambiente d'apprendimento*. Venezia, Cafoscina.

COONAN, M.C (2010). “CLIL e la facilitazione dell'apprendimento delle lingue straniere” in Caon F. (p. 16-25).

²⁶ Per ulteriori approfondimenti sulla metodologia ludica si consiglia:

D'URSO LIGRESTI L., FAMIGLIETTI SECCHI M (2000). *Apprendere per gioco e valutare*. Napoli, Edizioni Simone.

²⁷ Per ulteriori approfondimenti sulla metodologia ludica si consiglia:

JOHNSON D., JOHNSON R., HOLUBEC E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento, Edizioni Erickson.

comprensibile per lo studente e in cui si stimola la motivazione e il coinvolgimento della classe non garantisce che ogni studente apprenda ma fa sì che sia invogliato e positivo nei confronti della lingua da apprendere. La facilitazione e le sue tecniche devono, per queste motivazioni, essere utilizzate da ogni insegnante, indipendentemente dal contesto e dalle caratteristiche degli studenti (caratteristiche da tenere a mente, però, per capire quali tecniche sono più adatte alla classe).

2.5.2 Un esempio di facilitazione

Si ritiene utile fornire un esempio di facilitazione testuale, di seguito si possono trovare delle proposte fornite da Zambelli (2014) per la facilitazione di un testo di storia e poi in seguito delle proposte da me elaborato per degli esercizi pratici:

<p>Sezione di un capitolo dedicato alle Signorie e agli stati regionali italiani.</p> <p><i>L'alleanza tra gli Aragona e i Visconti allarmò immediatamente la Repubblica di Venezia che iniziò un periodo di guerre contro Milano, al termine delle quali i territori del Ducato vennero fortemente ridotti.</i></p> <p><i>Grazie a questo, invece, la città lagunare, che fino a quel momento si era preoccupata unicamente di conquistare basi nel Mediterraneo orientale, ebbe anche un vasto territorio sulla terraferma che si estendeva dalla Dalmazia al Lago di Garda. Divenne così anch'essa uno Stato regionale, con grandi vantaggi per Venezia stessa. Ora, infatti, diventava possibile controllare a monte i fiumi che trascinarono detriti nella Laguna, più facile ottenere legname per l'Arsenale, di cui erano ricche le foreste alpine, e rifornirsi di generi alimentari grazie alle fattorie della Pianura padana.</i></p> <p><i>(V. Calvani, Scambi tra civiltà, Mondadori, Milano, 2007)</i></p>	<p>Pre-lettura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentare l'argomento (lo sviluppo di Venezia). • Indicare gli obiettivi (conoscere il perché della guerra di Venezia contro Milano, conoscerne l'esito, indicare i vantaggi che Venezia ne ricava). • Creare aspettative (osservare la paragrafazione e concludere che il tema del testo si articola in tre sottotemi). • Richiamare le conoscenze già possedute sull'argomento osservare su una cartina storica la posizione e l'ampiezza dello Stato di Milano e di quello di Venezia e delle sue basi nel Mediterraneo; brainstorming per richiamare le conoscenze circa le caratteristiche e le necessità di un territorio lagunare come quello di Venezia. • Preparare una lista di punti o di una mappa per registrare quanto emerso.
--	---

	<p>Lettura</p> <p>Per gli studenti stranieri e/o con difficoltà di lettura e comprensione il testo del manuale va sostituito con il corrispondente testo semplificato.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prima lettura a voce alta, preferibilmente fatta dall'insegnante. Individuazione di un titolo per ciascuno dei tra paragrafi e/o collegare ad eventuali elementi del paratesto. • Chiarificazione da parte del docente di alcune difficoltà specifiche del testo: <ul style="list-style-type: none"> - coreferenze: Ducato, città lagunare, questo in "grazie a questo" - connettivi: valore di "anche" in "anch'essa", di "infatti"; - lessico: "controllare a monte". • Seconda lettura, individuale e silenziosa con sottolineatura delle informazioni principali di ciascun paragrafo. <p>Post-lettura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verifica circa il riconoscimento delle conoscenze individuate come obiettivi. • Trasformazione della lista di punti o della mappa iniziale in schema gerarchizzato utilizzando il titolo del testo e dei paragrafi, le informazioni sottolineate, le informazioni pregresse dove necessario.
--	---

Tabella 5. Facilitazione di un testo di storia in Zambelli (2014, p.339-341)

Per quanto riguarda la fase di **pre-lettura** è necessario elicitarle le conoscenze pregresse, l'insegnante deve richiamare all'attenzione degli studenti la situazione dell'Italia delle signorie, le guerre tra Milano e Venezia e la situazione degli stati regionali. Per fare ciò può adottare diverse

tecniche come un piccolo quiz a squadre in cui il docente pone delle domande e la squadra che risponde a più domande giuste vince, oppure può essere utile la creazione di una mappa concettuale alla lavagna (magari disegnata da uno o più studenti) in cui si indicano le tappe che hanno portato a quel determinato momento storico. Il coinvolgimento attivo degli studenti da parte dell'insegnante è fondamentale per creare una relazione e per attivare la motivazione e l'attenzione sull'attività. Inoltre, elicitarle le conoscenze pregresse può essere considerata un passaggio molto importante per far sì che lo studente riesca a capire ed affrontare il testo che fornisce nuove informazioni. In questa fase, inoltre, l'insegnante può richiamare l'attenzione sul testo, sul titolo e su eventuali immagini che possono essere uno spunto per iniziare a comprendere di cosa si tratterà.

Nella fase di **lettura** l'insegnante legge brevemente il testo dando così la prima lettura globale o *skimming*. Mentre l'insegnante legge, può essere utile chiedere agli studenti di sottolineare il lessico che non conoscono e alla fine della lettura si può proporre di collegare ogni paragrafo del testo con un'immagine (Esercizio 1 in Appendice 1). Poi bisogna procedere con la seconda lettura di tipo analitico (*scanning*) in cui lo studente legge a mente il testo, in questa fase si può chiedere allo studente di sottolineare le parti più importanti e di inserire i titoli per ciascun paragrafo (Esercizio 1 in Appendice 1). Nel caso ci fossero dei termini che lo studente non conosce, è necessario che l'insegnante ne chiarisca il significato o che lo studente abbia la possibilità di cercarli in un vocabolario.

Infine, vi è la fase di **post-lettura** in bisogna verificare che lo studente abbia compreso il testo e che gli argomenti esposti siano chiari. In questa fase è necessaria la presenza di alcuni esercizi di tipo riepilogativo (domande V/F, scelta multipla o aperte) in modo che lo studente possa richiamare alla mente le informazioni più importanti e schematizzarle (Esercizio 2 in Appendice 1). Dopo questa fase di verifica delle conoscenze si possono proporre delle attività aggiuntive sulla repubblica di Venezia come la proposta di un video sull'argomento, lo studio dell'inno, organizzare una visita guidata nella città con l'ausilio di supporti tecnologici come Google Maps, in questo caso si può richiedere allo studente (o a un gruppo di studenti) di interpretare il ruolo della guida e quindi dare come compito quello di informarsi e conoscere le caratteristiche di un determinato luogo che poi dovrà esporre alla classe.

Lo scopo di tutte queste attività deve sempre essere quello di coinvolgere in modo attivo gli studenti in modo che mantengano alta la concentrazione, ma anche quello di creare diverse attività

didattiche che possano raggiungere più stili cognitivi e di apprendimento possibile, in modo che tutti gli studenti possano assimilare le informazioni (o almeno una parte).

In generale, la facilitazione rappresenta uno strumento molto valido che si può adottare in varie discipline e contesti. L'insegnante deve essere formato e competente per fare in modo che le tecniche di facilitazione siano eseguite al meglio e per raggiungere l'obiettivo finale: l'acquisizione dell'italiano (nel caso di un facilitatore e di un corso di didattica L2) o l'apprendimento della materia (nel caso di un docente curricolare).

3. SEGURIDAD EN EL TRABAJO

3.1 La seguridad en el trabajo: importancia y legislación

En el mundo millones de personas trabajan en muchísimos diferentes sectores y ámbitos. El trabajo es lo que permite a las personas no solamente de ganar un sustento y crear riqueza, sino también de realizarse en el ámbito profesional, de crear proyectos por su propia vida privada y de construirse una independencia. Cada semana un trabajador puede trabajar 40 horas (a veces incluso más) y es necesario que su entorno de trabajo sea seguro, profesional y que permita el correcto desarrollo de las mansiones laborales. Esta afirmación que puede parecer algo obvio y a la base de las normas sociales, no siempre se respeta. De hecho, en el mundo cada día hay personas que sufren accidentes de trabajos que pueden tener diferentes niveles de gravedad, desde los de carácter leve hasta los mortales que comportan a la muerte del trabajador.

La seguridad en el entorno laboral es un derecho de cada trabajador que tiene que trabajar en condiciones de seguridad, sin poner en peligro su propia salud física o mental. A continuación en este capítulo se intentará clarificar qué se entiende por seguridad en el trabajo, qué normas existen por lo que se refiere a la legislación italiana, la importancia de la formación de los trabajadores en materia de seguridad, sobre todo en el caso de trabajadores inmigrantes que no hablan la lengua materna del país y al final, se analizará el lenguaje utilizado en el ámbito de la seguridad y sus implicaciones de la didáctica de la lengua.

3.1.1 Seguridad, peligro y riesgo

Antes que nada, parece importante dar una definición de seguridad. Como escriben Gherardi, Murgia (2015) existe una cultura de la seguridad que la define como “la capacità ed abilità organizzativa che contribuisce a rendere i sistema sociali (fra cui le istituzioni) meno vulnerabili di fronte al rischio e in quanto tale definisce le organizzazioni affidabili.”²⁸ La seguridad entonces puede ser considerada como una competencia social que se realiza en la interacción entre individuos, organizaciones y entorno institucional. De hecho, se puede entender que la seguridad

²⁸ Traducción nuestra: la capacidad y habilidad organizacional que contribuye a hacer que los sistemas sociales (entre los cuales hay las instituciones) sean menos vulnerables al riesgo así que define a las organizaciones como confiables

es necesaria en el momento en el cual existe una interacción entre dos partes que pueden ser vulnerables al riesgo y a peligros.

En el sector de la seguridad el peligro se puede definir como la propiedad o la cualidad de un determinado factor que tiene el potencial de causar daños. Se diferencian también diferentes tipologías de peligro:

- los peligros por la seguridad: dados por las maquinas y los complejos industriales, las substancias peligrosas y los incendios;
- los peligros por la salud: como los agentes químicos, físicos y biológicos;
- los peligros por la seguridad y la salud: que se realizan en la organización del trabajo, en los factores psicológicos, los factores ergonómicos, las condiciones de trabajo difíciles.

Si el peligro es una propiedad, en el ámbito de la seguridad el riesgo puede ser definido como la probabilidad de cumplimiento del nivel potencial de daño en condiciones de empleo o de exposición a un determinado factor o agente, o bien a su combinación. Un ejemplo puede clarificar estas definiciones: un dispositivo eléctrico bajo tensión en un entorno protegido es un peligro, pero el mismo dispositivo puede representar un riesgo si no se tienen las protecciones adecuadas (como por ejemplo si el hilo no está bien aislado) así que se presenta una situación en la cual la probabilidad de daño es alta y por lo tanto se llama riesgo. Como por los peligros, hay también las mismas tipologías de riesgo: riesgos por la seguridad, por la salud y trasversales que se componen de los riesgos por la seguridad y la salud. Los riesgos trasversales se pueden individuar al interior de la relación entre el trabajador y la organización del trabajo en el que se inserta y se desarrolla desde el punto de vista ergonómico, psicológico y organizacional.

En el sector empresarial es importante evaluar los riesgos en la exposición de los trabajadores al peligro. Por la evaluación se necesita constatar la probabilidad que el peligro al cual es expuesto el trabajador pueda realmente causar un accidente o una enfermedad profesional, pero también la extensión del daño que se puede causar.

Es fundamental en los lugares de trabajo, como en otros lugares públicos, poder calcular de manera objetiva el riesgo y su probable extensión. Por esta razón se ha creado una formula matemática que tiene como objetivo él de calcular este riesgo. Esta formula se basa sobre dos factores:

- La vulnerabilidad, que la Unidad de Estudios y Evaluación de Riesgo UEER (2006, p.18) define como

“el grado de debilidad o exposición de un elemento o conjunto de elementos frente a la ocurrencia de un peligro natural o antrópico de una magnitud dada. Es la facilidad como un elemento (infraestructura, vivienda, actividades productivas, grado de organización, sistemas de alerta y desarrollo político institucional, entre otros), pueda sufrir daños humanos y materiales. Se expresa en términos de probabilidad, en porcentaje de 0 a 100.”

La vulnerabilidad se puede considerar como una condición previa, es decir ella refleja todos los elementos sobre los cuales la empresa o la institución no ha invertido para que no se realicen daños. La UEER (2006, p.18) adjunta que para su análisis “la vulnerabilidad debe promover la identificación y caracterización de los elementos que se encuentran expuestos, en una determinada área geográfica, a los efectos desfavorables de un peligro adverso.”

- Los peligros que ya se han analizado antes, o sea los peligros por la seguridad, los por la salud y los por la salud y la seguridad.

Una vez identificados estos dos factores, o sea después de identificar los peligros (P) y de realizar un análisis de vulnerabilidad (V) se puede proceder con el cálculo del riesgo. Como escribe la UEER (2006, p26)

“El cálculo del riesgo corresponde a un análisis y una combinación de datos teóricos y empíricos con respecto a la probabilidad del peligro identificado, es decir la fuerza e intensidad de ocurrencia; así como el análisis de vulnerabilidad o la capacidad de resistencia de los elementos expuestos al peligro (población, viviendas, infraestructura, etc.), dentro de una determinada área geográfica.”

La extensión del riesgo se puede así calcular gracias a la siguiente ecuación:

$$R = P \times V$$

en la cual las variables son el Peligro (P) y la Vulnerabilidad (V) y, por lo tanto, el Riesgo (R) que es expresado en términos de probabilidad. La UEER ha creado una tabla que analiza las intersecciones entre el Peligro (en vertical) y la vulnerabilidad (en horizontal).

Peligro Muy Alto	Riesgo Alto	Riesgo Alto	Riesgo Muy Alto	Riesgo Muy Alto
Peligro Alto	Riesgo Medio	Riesgo Medio	Riesgo Alto	Riesgo Muy Alto
Peligro Medio	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Medio	Riesgo Alto
Peligro Bajo	Riesgo Bajo	Riesgo Bajo	Riesgo Medio	Riesgo Alto
	Vulnerabilidad Baja	Vulnerabilidad Media	Vulnerabilidad Alta	Vulnerabilidad Muy Alta

LEYENDA:

- Riesgo Bajo (< de 25%)
- Riesgo Medio (26% al 50%)
- Riesgo Alto (51% al 75%)
- Riesgo Muy Alto (76% al 100%)

Figura 5: Matriz de Peligro y Vulnerabilidad, UEER (2006, p.26)

La evaluación de los riesgos que se puede definir como la evaluación global y documentada de todos los riesgos por la salud y la seguridad de los trabajadores es muy importante porque tiene como finalidad la de individualizar medidas de prevención y de protección para mejorar el entorno laboral. El riesgo se compone de factores, y precisamente de dos tipologías de factores:

- los factores de riesgo objetivos, o sea los factores relacionados con el entorno de trabajo y su organización. Estos factores se concretizan en:
 - características del entorno de trabajo
 - carencias en la seguridad en las instalaciones y maquinas
 - carencias en la manutención
 - no disponibilidad de dispositivos de seguridad
 - insalubridad del entorno de trabajo
 - aspectos organizativos
 - formación y protocolos de trabajo inadecuadas
- los factores de riesgo subjetivos, o sea los factores que dependen del trabajador. Estos se concretizan en:
 - falta de atención, descuido
 - hábitos, costumbre
 - acostumbramiento al peligro
 - desafío
 - fatiga física
 - estrés psicológico

3.1.2 Los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales

La presencia de diferentes factores de riesgo, ambos en el entorno de trabajo y a nivel personal, aumentan la probabilidad que se puedan verificar un accidente de trabajo o una enfermedad profesional. Un accidente de trabajo puede ser considerado como un evento traumático que se verifica a lo largo de la actividad laboral de manera violenta y repentina que puede causar daños a la integridad física o psicológica del trabajador. Según el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2011, p.16), los accidentes de trabajo “producen lesiones que pueden manifestarse de diferentes formas y tener distinta gravedad”. Estas lesiones vienen clasificadas por el Instituto Nacional de Seguridad y Higiene en: psíquicas, sensorialmente dolorosas, funcionales o estructurales y, en último término, mortales:

- Las lesiones psíquicas pueden ser muy variadas en función de las circunstancias del accidente y de la personalidad de las víctimas.
- Las lesiones sensorialmente dolorosas suelen ir acompañadas de una vivencia emocional desagradable.
- Las lesiones funcionales constituyen trastornos en las funciones fisiológicas, normalmente derivadas del impacto energético asociado al accidente y suelen ir asociadas a lesiones estructurales, por alteraciones anatómicas ante la limitada resistencia del cuerpo humano, que se manifiestan a través de fracturas, amputaciones, heridas y contusiones, entre otras.
- La muerte es el último desenlace de una lesión funcional o estructural al afectar a órganos y funciones vitales críticas.

Hay una diferencia entre él que se identifica como accidente de trabajo y la enfermedad profesional. De hecho, un accidente de trabajo es causado por un evento traumático inmediato y procura lesiones que se desarrollan inmediatamente. Al contrario, una enfermedad profesional es un evento morboso debido a la acción nociva, lenta y prolongada en el tiempo de materiales, productos y actividades del ciclo de trabajo. Algunos ejemplos pueden clarificar esta diferenciación: si en una oficina un trabajador se cae por las escaleras y se tuerce el tobillo nos encontramos ante un accidente de trabajo porque hay un evento traumático (caída desde las escaleras) que causa una lesión inmediata (torcida del tobillo). En esta situación se deberá hacer algunas investigaciones para ver si la empresa puede ser responsable (si las escaleras eran viejas, mal conservadas...) o si ha hecho un accidente causal. En cambio, si un médico diagnostica en un trabajador asbestosis, que es una enfermedad causada por el asbesto o amianto, y el mismo trabajador ha trabajado en un entorno laboral en el que estaba este material, esta se puede considerar una enfermedad profesional porque hay un evento morboso (asbestosis) que se ha desarrollado después numerosos años de exposición al amianto en un contexto laboral.

Otro aspecto muy importante que se debe tener en cuenta es la gravedad de los accidentes de trabajo. De hecho, solo al estudiar la gravedad y las causas de estos accidentes es posible identificar las estrategias mejores que es necesario actuar para prevenir y reducir el número de los accidentes. Hace algunos años, Bird estudió la gravedad de los accidentes y encontró una relación de proporcionalidad entre accidentes. De hecho, hizo un estudio con 1.750.000 accidentes reportados que dieron los siguientes resultados: por cada accidente que tiene consecuencias graves o mortales, hay 10 accidentes con lesiones leves, 30 accidentes que solo producen daños materiales y al final

600 incidentes que no producen ni lesiones ni daños materiales. Estos datos se han sintetizado en la que se llama la pirámide de Bird:

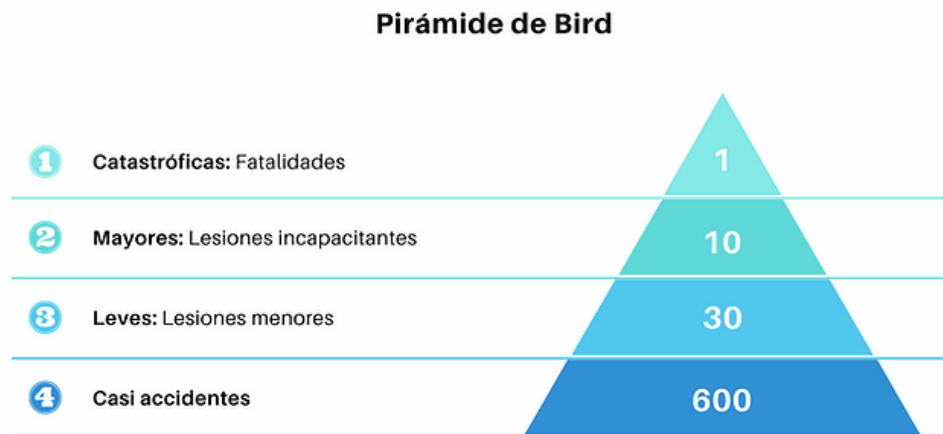


Figura 6: La pirámide de Bird [desde <https://comsysoec.wixsite.com/mysite-1/post/piramide-de-bird-y-los-accidentes-laborales>]

Gracias a esta pirámide se puede comprender que los accidentes graves tienen una frecuencia baja, o sea al aumentar de la gravedad del accidente, disminuye la frecuencia a la que estos accidentes graves ocurren. Por otra parte, la pirámide de Bird debe hacernos entender que todos los accidentes, desde los más graves hasta los incidentes sin lesiones o daños, tienen importancia en el análisis de los riesgos en una empresa porque también los incidentes sin daños son la consecuencia de un peligro o un riesgo que se debe tener en consideración para eliminar la posibilidad que este incidente pueda volver a ocurrir. Para expresar la importancia de este factor se da un ejemplo: si en una empresa cae un producto desde la estantería de un depósito y no toca a nadie, este evento debe ser considerado lo mismo como un accidente porque fue por casualidad que ninguno fue golpeado por el producto o que ninguno sufrió daños o lesiones. De hecho, es necesario por parte de la empresa entender por qué este producto cayó y cuáles fueron las causas que han llegado a este evento y, al final, es fundamental que la empresa tome precauciones y resuelva este problema para que este evento no vuelva a suceder.

3.1.3 Prevención y protección

En efecto, después de realizar una evaluación de los riesgos, es fundamental establecer medidas de protección y de prevención que se deben adoptar para eliminar o minimizar los riesgos.

Estas medidas se deben adoptar en acuerdo con la gravedad del riesgo y se debe favorecer su realización en este orden:

1. medidas de prevención
2. medidas de protección colectiva
3. medidas de protección individual

La **prevención** en el ámbito laboral se puede entender como un sistema de acciones que se estudian y se realizan para prevenir los daños de los trabajadores antes de que se produzcan. La prevención debe actuarse en todos los ámbitos y los niveles de la empresa y tiene como objetivo la salud psíquica y física del trabajador. La finalidad última es la de evitar que los daños y las lesiones se realicen y para conseguir eso es necesario hacer un análisis de los riesgos y proceder con la eliminación o la reducción al máximo de ellos. La acción preventiva debe planificarse y actuarse periódicamente de modo que los trabajadores puedan trabajar en un lugar seguro y no sean expuestos a riesgos evitables.

Las medidas de prevención se pueden clasificar en:

- prevención primaria: consta en la individuación de los factores de riesgo y en su eliminación o reducción al máximo;
- prevención secundaria: se realiza en los chequeos médicos preventivos que tienen como propósito el de individuar enfermedades preventivamente al surgimiento.

Por otro lado, hay la **protección** que, a diferencia de la prevención, no trata de eliminar los riesgos, sino que se pone el objetivo de hacer frente a los daños causados por los riesgos. La protección consta de todas las medidas que se toman para combatir los riesgos que no se pueden eliminar, es decir cuando los riesgos no son evitables, como por ejemplo el uso de auriculares insonorizados por un obrero que trabaja con un martillo neumático.

Las medidas de protección son de dos tipos:

- medidas de protección colectiva: son las medidas que protegen simultáneamente todos los trabajadores expuestos a un determinado riesgo, como por ejemplo el empleo de la señalización en los lugares en los cuales hay riesgos o la instalación de un pasamanos en las escaleras;
- medidas de protección individual: son las medidas que se encargan de proteger al trabajador de un riesgo específico en su entorno laboral. El uso de estas medidas puede reducir las consecuencias de un posible riesgo en el trabajador y estas medidas se deben emplear solamente cuando ya se hayan agotado las demás estrategias de prevención y de

protección colectiva. Un ejemplo puede ser la prenda de trabajo, como en el caso de un obrero que trabaja en las carreteras el uso de ropa refringente con alta visibilidad.

3.1.4 Derechos y obligaciones de los miembros de la empresa

En la legislación italiana se da una gran importancia a la seguridad y a la salud del ciudadano y del trabajador. De hecho, en la Constitución italiana la salud es tutelada como un derecho fundamental del individuo en el art. 32 “La Repubblica tutela la salute come fondamentale diritto dell’individuo e interesse della collettività, e garantisce cure gratuite agli indigenti.²⁹” Desde esta aserción deriva que la salud y la seguridad del trabajador es fundamental e imprescindible, como escrito en el art. 41 “L’iniziativa economica privata è libera. Non può svolgersi in contrasto con l’utilità sociale o in modo da recare danno alla sicurezza, alla libertà, alla dignità umana.³⁰”

También en el código civil italiano es presente un artículo por la protección de las condiciones de trabajo que es el art. 2087 que dice “L’imprenditore è tenuto ad adottare nell’esercizio dell’impresa le misure che, secondo la particolarità del lavoro, l’esperienza e la tecnica, sono necessaria a tutelare l’integrità fisica e la personalità morale dei prestatori di lavoro.³¹”

Además de estos artículos existen también algunos artículos presentes en el código penal que regulan las culpas y las penas en el caso de lesiones graves, de atropello con fuga y de homicidio involuntario en el ámbito laboral.

La seguridad en el trabajo es considerada un elemento fundamental también en el Estatuto de los trabajadores en el artículo 9 en que se quiere proteger la salud y la integridad física: “I lavoratori, mediante loro rappresentanze, hanno diritto di controllare l’applicazione delle norme per la prevenzione degli infortuni e delle malattie professionali e di promuovere la ricerca, l’elaborazione e l’attuazione di tutte le misure idonee a tutelare la loro salute e l’integrità fisica.³²”

²⁹ Traducción nuestra: La República protege la salud como derecho fundamental del individuo y como interés de la colectividad y garantiza tratamiento gratuito para los indigentes.

³⁰ Traducción nuestra: La iniciativa económica privada es libre. No se puede realizar en contraste con la utilidad social o al objeto de aportar daños a la seguridad, a la libertad, a la dignidad humana.

³¹ Traducción nuestra: En el ejercicio de la empresa, el empresario tiene que adoptar las medidas que, según la particularidad del trabajo, la experiencia y la técnica, son necesarias para proteger la integridad física y la personalidad moral de los trabajadores.

³² Traducción nuestra: Los trabajadores, por medio de sus representantes, tienen derecho a controlar la aplicación de las normas por la prevención de los accidentes y de las enfermedades profesionales y a promover la detección, la elaboración y la aplicación de todas las medidas adecuadas para proteger su salud y su integridad física.

En el 2008 fue promulgado el Decreto Legislativo D.Lgs. n.81 del 9 abril 2008 que tiene la finalidad de normar la situación de la seguridad y de la salud en el entorno laboral. Este decreto, que se llama *Testo Unico sulla salute e sicurezza sul lavoro* se compone de 306 artículos y 51 anexos y se aplica a todos los sectores (ambos privados y públicos) y a todos los tipos de riesgos. En particular este decreto norma las funciones de las diferentes figuras de la empresa responsables de la seguridad, y también clarifica la formación y el adiestramiento que todos lo trabajadores deben tener. A continuación, se dará un listado se estas figuras y de las funciones que tienen que cumplir al interior de la empresa:

- el **Empresario**: en una empresa es la figura responsable de la organización y de la unidad productiva, es quien ejerce los poderes de decisión y de inversión. El empresario es el sujeto responsable de la relación laboral con el trabajador y tiene las siguientes responsabilidades en el ámbito de la seguridad:
 - tiene que nombrar al Representante del Servicio Prevención y seguridad
 - debe evaluar los riesgos por la salud y la seguridad y elaborar el Documento de evaluación de los riesgos
- el **Dirigente**: es la persona che actúa las directivas del empresario, que organiza la actividad profesional y que supervisa todas estas actividades. A nivel de la seguridad en el trabajo, el dirigente (en el caso de que tenga una delegación por parte del empresario) puede:
 - nombrar a un Medico competente responsable de la empresa
 - definir los equipos de emergencia (primeros auxilios y contra incendios)
 - cumplir las obligaciones de formación y adiestramiento
 - dotar el personal con el EPI (equipo de protección individual)
- el **Responsable**: es una persona que por sus competencias profesionales supervisa a la actividad profesional y garantiza la aplicación de las normativas creadas por el empresario. El responsable debe también controlar que la ejecución de estas normativas sea correcta por parte de los trabajadores. Entre sus funciones en el ámbito de la seguridad él tiene que:
 - supervisar y vigilar sobre el respeto por parte de los trabajadores de sus obligaciones en relación con la salud y la seguridad
 - dar indicaciones y controlar el respeto de las reglas en el caso de una emergencia
 - informar a los trabajadores sobre los potenciales riesgos y sobre las medidas de protección que deben tomar para evitarlos

- informar al empresario sobre los problemas y los peligros detectados durante la actividad profesional
- asistir a cursos de formación sobre la seguridad en su específico sector laboral
- los **Trabajadores**: son las personas que, a pesar de su tipo de contrato, desempeña su actividad profesional en el ámbito de la organización de su empresario. Es considerado un trabajador también quien no tiene un salario (como por ejemplo quien está aprendiendo un oficio) si desempeña su actividad al interior de la empresa. El trabajador tiene todos los derechos mencionados anteriormente, pero tiene también obligaciones:
 - debe tener cuidado de su seguridad y de la seguridad de las otras personas presentes en el lugar de trabajo
 - tiene que observar las disposiciones y las instrucciones dadas por el empresario, por el dirigente y el responsable
 - tiene que utilizar correctamente los equipos de trabajo, las sustancias peligrosas, los medios de transporte y los equipos de protección
 - tiene que señalar inmediatamente al responsable o al dirigente los aspectos problemáticos o las deficiencias de las máquinas o de las instalaciones industriales
 - no debe aportar modificaciones a los dispositivos de seguridad y de señalación
 - no debe cumplir operaciones por su cuenta, por las cuales no tiene competencia
 - tiene que someterse a los controles sanitarios previstos

Además de estas figuras que ya componen a una empresa, es necesario nombrar a algunas figuras internas que cumplen algunas funciones específicas por la seguridad y la salud:

- el **Responsable del Servicio de Prevención y Protección** (en italiano se utiliza también el acrónimo RSPP) que es una persona nombrada por el dirigente que coordina el servicio de prevención y de protección contra los riesgos. El RSPP puede ser una persona interna o externa a la empresa. Su compito principal es lo de individuar los factores de riesgos y colaborar con el empresario en la realización del documento de evaluación de los riesgos. Esta figura tiene también que elaborar las medidas preventivas y los protocolos de seguridad y además tiene que proponer los cursos de formaciones por todo el personal.
- el **Representante de los trabajadores por la seguridad** (para referirse a esta figura en italiano se utiliza el acrónimo RLS): es una persona designada para representar a los trabajadores por lo que concierne los aspectos de la salud y de la seguridad durante el

trabajo. Esta figura debe ser consultada por el RSPP en el momento en que se va a crear el documento de evaluación de riesgos y también en el momento en que se programan y se verifican las prevenciones adoptadas.

- el **Medico competente** es un medico que colabora con el empresario en la evaluación de los riesgos y que debe efectuar los controles sanitarios periódicos de prevención secundaria previstos por los trabajadores. De acuerdo con los resultados del control periódico, el medico competente expresa un juicio sobre la idoneidad o la no idoneidad del trabajador a ejercer una mansión específica.
- un **equipo contra incendios** es formado por algunos trabajadores que deben ser formados y que deben proveer a verificar o a adquirir los dispositivos adecuados (como los extintores) y a asegurarse que la manutención sea respetada y actualizada. Estos trabajadores son designados por la actuación de las medidas preventivas contra los incendios, por la creación de un plano de evacuación y por la organización de las ejercitaciones de evacuación.
- un **equipo de primeros auxilios** es formado por algunos trabajadores que deben tener una formación en el ámbito de los primeros auxilios en caso de emergencia. Estas personas no deben hacer el compito del medico competente, sino que tiene que aprender algunas nociones en el ámbito, asegurarse que los botiquines sean presentes y que material en ellos no haya expirado.

3.1.5 Información, formación y adiestramiento de los trabajadores

Como está escrito en sitio web del INAIL (Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Incidenti sul Lavoro) la formación de los trabajadores es fundamental y de acuerdo con su mansión es necesario establecer un adecuado proceso de formación que puede constatar solamente de información o de formación y, en los casos más específicos, de un adiestramiento. En el sitio web INAIL se dice "Tutti i soggetti coinvolti nella sicurezza sul lavoro sono da informare e da formare sui rischi presenti e le misure di prevenzione e protezione da adottare. In base alle attività svolte può essere necessario anche un addestramento"³³. Entonces, es necesario dar una definición de información, formación y adiestramiento:

³³ Traducción nuestra: Todos los implicados en la seguridad laboral deben ser informados y formados sobre los riesgos presentes y las medidas de prevención y protección a adoptar. Sobre la base de las actividades realizadas, también puede ser necesaria un adiestramiento.

- **información:** es un conjunto de actividades destinadas a proporcionar conocimientos útiles a la identificación, a la reducción y a la gestión de los riesgos en un entorno de trabajo. El trabajador debe ser informado sobre los riesgos por su seguridad y salud ligados con su actividad, debe saber cuales son las medidas y las actividades de protección y de prevención. Además, es necesario que el trabajador sea informado sobre quien son las figuras designadas (RSPP, RSL, equipo de primeros auxilios...) al interior de la empresa y sobre los protocolos de emergencia.
- **formación:** es un proceso educativo mediante el cual se transfiere a los trabajadores y a los otros sujetos de la empresa los conocimientos y los procedimientos útiles a la adquisición de competencias para la realización de las funciones en toda seguridad y a la identificación y a la gestión de los riesgos.
- **adiestramiento:** es un conjunto de actividades destinadas a enseñar a los trabajadores el correcto uso de las maquinas, los dispositivos, las instalaciones, las sustancias, etc. y también el correcto uso de el equipo de protección individual y los protocolos de trabajo.

Es necesario que el contenido de las informaciones y de los conocimientos sea comprensible por todos los trabajadores, también por los que hablan una lengua diferente de la del país en el que trabajan o por las personas con discapacidades o con dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía...). Estas actividades de formación se deben actuar durante el horario de trabajo, deben ser siempre actualizadas y también es necesario que, en el caso de un cambio de mansión de un trabajador, él sea formado adecuadamente para desempeñar su nuevo cargo.

La formación es un importante factor por la prevención de los riesgos porque el conocimiento permite a los trabajadores de respetar las normas y de consecuencia que no se produzcan los accidentes que pueden comportar lesiones y daños por el trabajador.

La seguridad en el trabajo es un factor fundamental y universal, no debe tener distinciones sobre la base del genero, de la edad y de proveniencia del trabajador porque la salud es derecho de todos. Este concepto está bien expresado en el artículo 1 del decreto 81/2008 que dice que se tiene el objetivo de garantizar: “l’uniformità della tutela delle lavoratrici e dei lavoratori sul territorio nazionale attraverso il rispetto dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali, anche con riguardo alle differenze di genere, di età e alla condizione delle lavoratrici e dei lavoratori immigrati.”³⁴

³⁴ Traducción nuestra: la uniformidad de la protección de los trabajadores y trabajadoras en todo el país mediante el cumplimiento de los niveles esenciales de las prestaciones en materia de derechos civiles y sociales, también en lo que respecta al género, edad y condición de las trabajadoras y los trabajadores inmigrantes.

3.2 Los datos sobre los accidentes de trabajo con especial atención a la situación de los trabajadores inmigrados y a la cuestión lingüística

En este párrafo se intentará describir en la manera más detallada posible la situación de los trabajadores inmigrados en el mundo del trabajo, delinear los que son sus derechos y obligaciones a nivel laboral por lo que concierne su salud y su seguridad y al final, analizar los datos sobre los accidentes de trabajo para convalidar la hipótesis inicial de este elaborado que consta en el hecho de que los inmigrados sufren mayores accidentes de trabajo y que uno de los factores que puede influir negativamente sobre estos datos puede ser la cuestión lingüística y la formación del trabajador en el ámbito de la seguridad.

3.2.1 Salud y seguridad en el trabajo de los trabajadores inmigrantes

La salud y la seguridad de los inmigrados en el ámbito laboral, sobre todo en algunos sectores, no es considerada al mismo nivel que la de los trabajadores italianos. Esta desigualdad se debe a la situación de pobreza del inmigrado, a su marginación y desventaja sociales, a la discriminación contra él y toda su comunidad y a los factores culturales que se expresan en su diferente etnia, religión, cultura que hacen que él sea considerado diferente y a veces inferior, lo que a su vez conlleva el hecho de que él no necesite salud y seguridad en el trabajo. Estas condiciones se amplifican cuando los trabajadores inmigrados trabajan ilegalmente en un contexto de clandestinidad, porque en esta situación el empresario no tiene ninguna obligación hacia él dado que su presencia es ilegal.

Es necesario clarificar que la seguridad y la salud en el trabajo no son solo obligaciones por parte del empresario, sino también un derecho fundamental y esencial de la persona y de consecuencia del trabajador, sea él inmigrado o nacido en Italia, sea un trabajador regular o sin papeles. El trabajo debe ser considerado como un lugar en que la persona se realiza a nivel profesional y que le permite desarrollar su identidad personal y su seguridad social. El trabajo permite a la persona de ganar dinero y de poder así satisfacer sus necesidades primarias y también construirse una vida personal. Dada la importancia del trabajo en la vida de una persona, es necesario que el entorno laboral sea seguro y que no comprometa la salud del trabajador. Este asunto debe ser considerado el punto de partida por ambas las figuras profesionales: el trabajador y el empresario.

Estos derechos se deben respetar también en el caso de trabajadores inmigrados que muy a menudo se ocupan de actividades gravosas, onerosas y riesgosas para su salud como por ejemplo actividades manuales muy agotadores en el nivel físico, monótonas y con ritmos muy serrados. Estos son trabajos que se sitúan sobre todo en el sector agrícola e industrial en los cuales hay una alta incidencia de accidentes, en los cuales los inmigrados son considerados como mano de obra barata.

Para tutelar el trabajador inmigrado es necesario que durante la compilación del Documento de evaluación de los riesgos se considera la presencia de trabajadores inmigrados que tienen necesidades peculiares a nivel de la seguridad. Como ya se ha explicado en el párrafo 3.1.1, hacer una correcta evaluación de los riesgos es fundamental para construir un modelo de prevención en la empresa y por eso es necesario incluir todos los miembros de la empresa, también los inmigrantes. Los riesgos a los que están expuestos los trabajadores inmigrados debe ser evaluados ambos individualmente y en relación con los otros factores, como el estrés, las condiciones, los ritmos y los horarios de trabajo. Asimismo, es necesario evaluar las que son las características propias del trabajador como su edad y su género.

Al interior de la empresa hay diferentes figuras que llevan responsabilidades a nivel de la seguridad y de la salud de los trabajadores (ver el párrafo 3.1.4). Algunas de estas figuras tienen responsabilidades también en el ámbito de la seguridad de los trabajadores inmigrados:

- el **empresario** debe tener en consideración la presencia de las necesidades particulares de los inmigrados a la hora de redactar el documento de evaluación de los riesgos. Él debe establecer medidas de prevención y de protección que puedan ser entendidas y puestas en practicas por todos y es el responsable de la formación de los trabajadores: esto significa que es necesario que en los puestos de trabajo que exponen a riesgos específicos, el trabajador tenga una apropiada formación, adestramiento y capacidad profesional;
- el **medico competente** tiene un papel muy importante porque, sobre la base de una visita medica, él identifica las actividades que el trabajador puede o no puede efectuar. Desde el punto de vista de un trabajador inmigrado el medico competente a veces es el primer medico con el que el inmigrado está en contacto. El medico competente debe prestar especial atención a la reconstrucción de la historia clínica y laboral del trabajador, y debe profundizar sobre todos los trabajos gravosos, riesgosos y precarios realizados anteriormente. El medico debe también indagar sobre las diferencias culturales y religiosas que pueden condicionar el estilo de vida y los hábitos que pueden influir sobre la salud (como por ejemplo el ayuno durante el periodo de Ramadán). En la evaluación de todos

estos factores el médico competente puede requerir la presencia de un mediador cultural que puede ser muy útil tanto a nivel lingüístico como cultural.

- **el representante de los trabajadores por la seguridad** que debe señalar la presencia de los riesgos adicionales por los trabajadores extranjeros, debe también efectuar un seguimiento cuidadoso y constante en cuanto a la aplicación de las medidas preventivas y de protección específicas que son reguladas en el documento de evaluación de los riesgos. Además, el representante de los trabajadores por la seguridad debe controlar que todos los trabajadores, sobre todo los inmigrantes, participen a la información y formación obligatoria sobre la base de las tareas de cada uno de los empleados. Si el empresario no respeta todas las medidas de prevención y de protección o no toma en consideración los riesgos específicos por los trabajadores inmigrantes, el representante de los trabajadores es la figura que puede denunciar a las autoridades apropiadas los incumplimientos por parte del empresario.

3.2.2 La importancia de la cuestión lingüística y de la formación

La compleja experiencia de la migración conlleva diferentes elementos de fragilidad entre los cuales hay la barrera lingüística que puede implicar repercusiones negativas en la integración del inmigrado dentro y fuera del contexto laboral. Este obstáculo puede ser asociado también al incremento de la incidencia de los accidentes de trabajo entre los trabajadores extranjeros. De hecho, como escribe Di Carluccio (2017, p.54) cuando dice que el obstáculo de la barrera lingüística y cultural puede referirse “alla minore diffusione della cultura della sicurezza del lavoro e alla bassa percezione dell’esposizione al pericolo, della comprensione e accettazione del rischio lavorativo, dell’importanza del rispetto delle regole e delle procedure aziendali volte a eliminare o ridurre al minimo il rischio”.³⁵ Diferentes investigaciones demuestran como la presencia de diferentes culturas y lenguas es una variable que afecta el acontecimiento de los accidentes de trabajo; de hecho, los diferentes comportamientos, hábitos, experiencias y valores propios de una cultura tienen repercusiones en la salud y en la seguridad en el ámbito laboral. Es necesario, por estas razones, clarificar con el trabajador todas las normas vigentes al interior de la empresa y asegurarse que estas sean respetadas. De hecho, muchas veces se asiste a una conducta errónea por parte del

³⁵ Traducción nuestra: La menor difusión de la cultura de la seguridad laboral y la baja percepción de exposición al peligro, la comprensión y aceptación del riesgo laboral, la importancia del cumplimiento de las normas y protocolos que quieren eliminar o reducir minimizar el riesgo.

trabajador inmigrado que, pero él considera normal desde su punto de vista y su cultura. Algunas conductas inadecuadas pueden ser el uso de determinados dispositivos de protección o de la posibilidad de fumar y estos errores son causados, muy a menudo, por un problema a nivel comunicativo o cultural. En hecho, un trabajador que se ha trasladado recientemente a Italia puede no saber que es ilegal fumar en los espacios cerrados o en el entorno laboral o puede no ser acostumbrado a utilizar los dispositivos de protección. Es necesario que la empresa, en la figura del empresario, del responsable o del representante de los trabajadores, explique al trabajador las reglas que debe seguir y que el trabajador sea formado e informado sobre sus derechos. Si esto no es posible por causa de una dificultad lingüística, es necesario contactar a un mediador lingüístico que pueda traducir y explicar las normas y la cultura italiana al trabajador. El trabajador extranjero debe conocer los peligros presentes en su entorno laboral, debe ser consciente de las situaciones riesgosas y de las modalidades correctas para llevar a cabo las actividades con toda seguridad. Por eso, la información y la formación de los trabajadores deben ser proporcionadas a los riesgos ligados a la posición profesional y deben ser accesibles, claras, detalladas y actualizadas a lo largo del tiempo.

Por su parte, el trabajador necesita cultivar su formación lingüística, no solamente por su utilidad en el entorno laboral sino también por la vida cotidiana en un entorno social para que pueda integrarse en una comunidad de un país diferente de su propio. Como ya anticipado anteriormente, las dificultades pueden ser causadas por las limitaciones lingüísticas de los trabajadores extranjeros y por eso necesita el soporte de un traductor o de un mediador intercultural. La figura del mediador debería ser considerado como un facilitador de los procesos de comunicación y de aprendizaje que se puede tener también en la modalidad *e-learning* con la finalidad, como se escribe en Quaderni AiFOS: “di un più rapido abbattimento delle barriere linguistiche, onde garantire l’efficacia e la funzionalità dell’espletamento del percorso formativo”.³⁶

El problema de la comunicación puede obstaculizar la relación con los otros y el intercambio de mensajes. Eso puede ser un problema a nivel de la seguridad y de la salud de los trabajadores porque determina en el entorno laboral la no comprensión de las modalidades de desarrollo de las tareas, de las medidas preventivas y de la organización profesional. En esta situación es fundamental que las comunicaciones y las informaciones sean los más comprensibles posibles por el trabajador inmigrado. La formación laboral, pero sobre todo la formación lingüística, debe ser considerada

³⁶ Traducción nuestra: una eliminación más rápida de las barreras lingüísticas, con el fin de garantizar la eficacia y funcionalidad de la finalización del curso de formación

como parte integrante del proceso de integración del trabajador que puede ser muy útil a nivel profesional pero también personal como escribe Di Carluccio (p 65-66):

“Gli interventi di alfabetizzazione producono notevoli ripercussioni positive sull’immigrato e sul complesso aziendale: un lavoratore linguisticamente autonomo è innanzitutto più attivo sul fronte della prevenzione perché è in grado di leggere istruzioni, riconoscere segnali, verbali e non, della cultura italiana, formulare richieste di chiarimenti, segnalare pericoli, esprimersi con capacità critica; inoltre è più consapevole del proprio ruolo in azienda, sviluppa una migliore capacità di dialogo e di interazione con i colleghi di lavoro, con i superiori gerarchici e con il datore di lavoro, si sente parte di una comunità e il suo stato di benessere previene il disagio e lo orienta verso comportamenti virtuosi dentro e fuori l'ambiente di lavoro.”³⁷

Enseñar la lengua italiana, su cultura, su gestualidad y la seguridad en el ámbito laboral a un trabajador extranjero es una operación muy compleja porque requiere un método que no puede ser solamente gramatical, sino que sea comunicativo y que se funda sobre la experiencia de los trabajadores que debe encontrar una utilidad en lo que están aprendiendo. Es necesario no solamente enseñar a comunicar sino también a entender la gestualidad, las imágenes (como la señalética presente en la empresa, pero también en el entorno social) y la cultura italiana, al focalizarse sobre las diferencias religiosas, ideológicas, filosóficas y culturales entre el país de origen del trabajador y el país en el que está trabajando. Para hacer eso, es necesario articular un curso de formación que debe tener diferentes módulos y unidades de adquisición, para compensar todas las diferentes carencias del trabajador. En este proceso de formación el curso debe tener en cuenta que el trabajador es un adulto que tiene necesidades específicas (véase el párrafo 1.5.1.2), que los materiales didácticos sean adecuados y que tengan una lengua comprensible por el trabajador, aunque si el léxico y las expresiones verbales deben ser pertenecientes a la lengua de especialidad que se adopta en la empresa. Puede ser necesario también hacer referencia a situaciones concretas que pueden ser muy útiles para clarificar eventuales incomprensiones, eso también se puede lograr a través de simulacros o de ejercitaciones que se pueden realizar en trabajos de grupo o con juegos de rol.

³⁷ Traducción nuestra: Las intervenciones de alfabetización producen considerables repercusiones positivas en los inmigrantes y en el complejo de la empresa: un trabajador lingüísticamente autónomo es sobre todo más activo en el frente de la prevención porque es capaz de leer instrucciones, reconocer señales, verbales y no verbales, de la cultura italiana, formular solicitudes de aclaraciones, reportar peligros, expresarse con capacidad crítica; además, es más consciente de su propio rol en la empresa, desarrolla una mejor capacidad de diálogo e interacción con los compañeros de trabajo, con los superiores jerárquicos y con el empresario, se siente parte de una comunidad y su estado de bienestar evita el malestar y lo dirige hacia un comportamiento virtuoso dentro y fuera del entorno laboral

En conclusión, se puede asumir que la formación en el ámbito profesional de los trabajadores extranjeros es fundamental, esta formación debe estar hecha a medida de cada trabajador para favorecer su integración al interior de la empresa. Además de eso, quien escribe esta tesis quiere llamar la atención sobre otra cuestión: el hecho de que es necesario prestar una mayor atención a nivel empresarial a las cuestiones culturales, al intentar de respetar las ideologías, los hábitos y las religiones de los diferentes grupos de trabajadores. Se espera que cada persona pueda ser libre de mantener sus convicciones sin que esto pueda representar un problema para el empresario y sin poner en peligro su posición profesional. Al interior de una empresa, la integración de todos los trabajadores debe ser considerada un objetivo común (de ambos trabajadores y responsables) porque la diversidad es siempre un valor añadido, sobre todo en el ámbito laboral en el cual cada uno tiene sus tareas para lograr un objetivo común.

3.2.3 Análisis de los datos sobre los accidentes de trabajo

En este párrafo se analizarán los datos sobre los accidentes de trabajo. En particular se tomarán en consideración los datos del año 2019 por dos razones: por un lado, no parece correcto

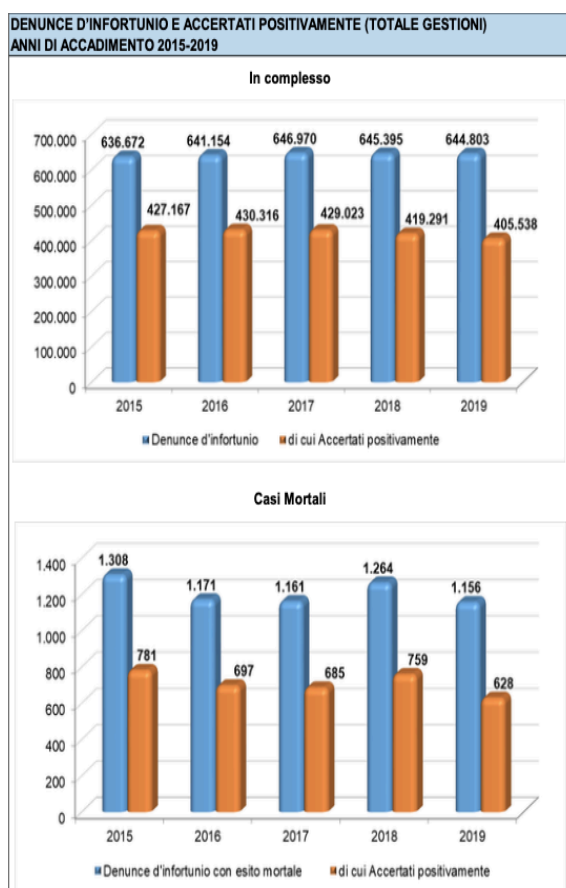


Figura 7: Denuncias de accidentes en el quinquenio 2015-2019, INAIL (2020, p.4)

utilizar los datos del año 2020 porque a causa de la pandemia global que afectó a Italia, las actividades laborales se han parados por largos periodos y por eso los datos pueden no ser coherentes porque no describen todos los meses y porque su distribución no es constante. Por otra parte, se han analizado los datos a partir del sitio web de INAIL en que hay una distribución para región³⁸ y que se refieren a los años desde 2015 hasta 2019.

En Italia en el año 2019 las denuncias de accidentes en el trabajo son 644.803 de las cuales 405.538 han sido comprobadas positivamente. Se ha asistido a un decremento del 0,1% con respecto al año antecedente. También los casos mortales

³⁸ Estos datos se pueden encontrar <https://dati.inail.it/opendata/default/Daticadenzasemestrale/index.html>

disminuyeron respecto al año antecedente (en el año 2018 los casos mortales fueron 759 mientras que en el año 2019 fueron 628). En general, en el quinquenio analizado, las denuncias son aumentadas en su conjunto del 1,3% aunque si los casos acertados son en constante disminución (-17,3%).

Los sectores en los cuales se encuentran el mayor porcentaje de accidentes es el sector de la industria, seguido por el sector de la agricultura. Se puede notar como estos dos sectores son los que tienen una gran presencia de trabajadores extranjeros que trabajan como mano de obra porque se necesita un gran numero de obreros que pueda cumplir los trabajos pesados. Precisamente por eso, en estos sectores hay un alto numero de accidentes porque se cumplen algunos trabajos muy pesados, agotadores y difícil que pueden comportar accidentes.

En el territorio italiano la distribución no es equamente dividida en las diferentes regiones, sino que los accidentes acertados positivamente por repartición geográfica se dividen en esta manera: el 30% de los accidentes

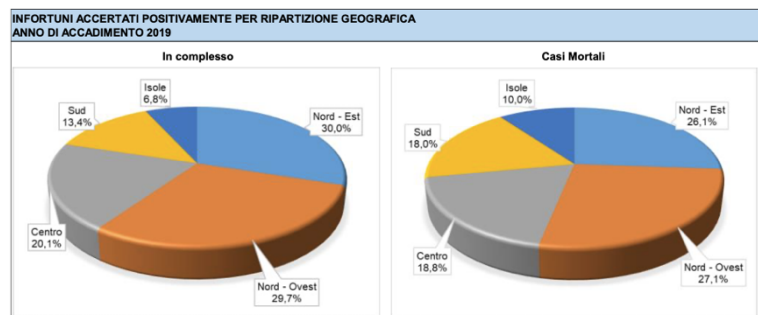


Figura 5: Accidentes por repartición geográfica, INAIL (2020, p. 5)

ocurren en la zona de Noreste, el 29,7 % en la zona del Noroeste, el 20,1% en el Centro de Italia, el 13,4% en el Sur y el 6,8% en las islas (Cerdeña y Sicilia). Esta distribución es ligeramente diferente por lo que concierne los casos mortales: el 26,1% en la zona de Noreste, el 27,1 % en la zona del Noroeste, el 18,8% en el Centro de Italia, el 18 % en el Sur y el 10 % en las islas (Cerdeña y Sicilia).

Esta diferenciación parece coherente con la tasa de ocupación que es mayor en las regiones del norte de Italia. Mientras por lo que concierne el numero de los muertos se puede encontrar una mayor incidencia en el Sur respecto al numero de los accidentes, este aspecto viene explicado en el sitio del INAIL (<https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/news-ed-eventi/news/news-nuovo-numero-dati-inail-aprile-2020.html>) en que se escribe que “La maggiore incidenza dei decessi nel Sud, rispetto alle denunce di infortunio in complesso, configura presumibilmente situazioni di sotto denuncia degli eventi più lievi e presenza di lavoro nero”.³⁹

³⁹ Traducción nuestra: La mayor incidencia de muertes en el Sur, en comparación con las denuncias de accidentes en su conjunto, configura presuntamente situaciones en las cuales se denuncian menos los eventos más leves y la presencia de trabajo ilegal.

Parece necesario dar ahora los datos relativos a los accidentes de trabajos de los inmigrados. Los datos que se pueden encontrar a continuación fueron analizados por la autora de esta tesis, estos datos son el resultado de una investigación y análisis, a partir de los datos del INAIL (<https://dati.inail.it/opendata/default/Daticadenzasemestrale/index.html>).

		accidentes			
		tot	italianos	extranjeros	%extranjeros/total
NOROESTE	2019	190272	153888	36384	19,12%
NORESTE	2019	204536	157914	46622	22,79%
CENTRO	2019	124587	105948	18639	14,96%
SUR	2019	125512	118607	6905	5,50%
TOTAL	2019	644907	536357	108550	16,83%

Tabla 6: Confronto sobre los accidentes de trabajo entre italianos y extranjeros

Como se puede notar en esta tabla, el porcentaje de extranjeros que han sufrido un accidente de trabajo en 2019 en Italia tiene una media nacional del 16,83%. Este porcentaje, pero, no respeta todo el territorio italiano, sino que se puede notar como en el Sur el porcentaje es muy bajo (5,5%) mientras que el porcentaje más alto se tiene en el Noreste (22,79%) seguido por el Noroeste (19,12%). En el complejo, estos datos reflejan los de los infortunios totales.

Se ha hecho también un análisis de los datos sobre los muertos en el trabajo:

		accidentes mortales			
		tot	italianos	extranjeros	%extranjeros/total
NOROESTE	2019	314	244	70	22,29%
NORESTE	2019	273	197	76	27,84%
CENTRO	2019	239	201	38	15,90%
SUR	2019	377	332	45	11,94%
TOTAL	2019	1203	974	229	23,51%

Tabla 7: Confronto sobre los muertos en el trabajo entre italianos y extranjeros

En estos datos se puede encontrar algunos porcentajes que se asemejan a los porcentajes de los accidentes. El Sur tiene siempre el porcentaje más bajo (15,9%), mientras que el Noreste es la zona con el porcentaje más alto (27,84%), seguido por el Noroeste (22,29%). En general se puede notar como estos datos corresponden a los datos de accidentes por lo que concierne las zonas, aunque si los muertos en el trabajo tienen generalmente porcentajes más alto con respecto a los

accidentes. Este dato significa que en el total de los muertos en el trabajo que han ocurrido en Italia en el 2019, está un número de trabajadores extranjeros muertos que es tendencialmente más alto del número de los trabajadores extranjeros que sufren un accidente de trabajo.

Sin embargo, a partir de estos datos no se tiene una clara idea de la importancia de este fenómeno porque los datos no están en proporción con el número total de ocupados. Por eso, se ha creado un análisis de los datos arriba descritos con el tasa de ocupación de los trabajadores italianos y extranjeros. Este análisis se puede encontrar a continuación:

		ocupados				% accidentes extranjeros/total
		tot	italianos	extranjeros	% ocupados extranjeros/total	
NOROESTE	2019	6922681	6091163	831518	12,01%	19,12%
NORESTE	2019	5150470	4559622	590848	11,47%	22,79%
CENTRO	2019	4969369	4323089	646280	13,01%	14,96%
SUR	2019	6172426	5786071	386355	6,26%	5,50%
TOTAL	2019	23214946	20759945	2455001	10,58%	16,83%

Tabla 8: Los ocupados italianos y extranjeros y el confronto con el porcentaje de los accidentes

En la tabla 8 se han anotados los datos sobre los ocupados en Italia (dados por el Ministerio del Trabajo en el reporte anual sobre los extranjeros en el mercado del trabajo que se pueden encontrar en este enlace, a la página 30: <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Decimo%20Rapporto%20Annuale%20%20Gli%20stranieri%20nel%20mercato%20del%20lavoro%20in%20Italia%202020/X-Rapporto-Annuale-stranieri-nel-mercato-del-lavoro-in-Italia.pdf>). Estos datos están proporcionados a los datos de la tabla 1 y a través de este confronto se puede notar como en la mayoría de las zonas de Italia (excepto por el Sur), el porcentaje de los ocupados extranjeros es más bajo del porcentaje de los accidentes de trabajadores extranjeros. Esto significa que entre todos los ocupados, los extranjeros sufren más accidentes. A través de la tabla 9, que se puede encontrar a continuación, será posible clarificar este concepto.

	% accidentes /ocupados	% accidentes italianos /ocupados italianos	% accidentes extranjeros /ocupados extranjeros
NOROESTE	2,75%	2,53%	4,38%
NORESTE	3,97%	3,46%	7,89%
CENTRO	2,51%	2,45%	2,88%
SUR	2,03%	2,05%	1,79%
TOTAL	2,78%	2,58%	4,42%

Tabla 9: Confronte entre los porcentajes de accidentes por ocupados italianos y extranjeros

Esta tabla tiene un resumen muy importante de todos los datos analizados sobre los accidentes de trabajo de los extranjeros. De hecho, en la tercera columna se puede ver el porcentaje de los accidentes de trabajo que han ocurrido a los trabajadores italianos sobre el numero total de los ocupados italianos, mientras que en la cuarta columna se puede notar el porcentaje de los accidentes de trabajo que han ocurrido a los trabajadores extranjeros sobre el numero total de los ocupados extranjeros. Estos porcentajes dan una buena síntesis y son un optimo indicador de la problemática de los accidentes entre los extranjeros en Italia.

Como se puede notar, el porcentaje de los extranjeros es tal vez el doble que el porcentaje de los italianos. Estos datos se pueden leer de esta manera: en Italia cada 10.000 trabajadores italianos solamente 258 sufren accidentes, mientras que cada 10.000 trabajadores extranjeros 442 sufren accidentes. Se puede notar como esta diferencia es muy amplia sobre todo en el Norte de Italia y específicamente en el Noreste.

A conclusión, se puede notar como la incidencia de los accidentes entre los trabajadores es más alta que en los trabajadores extranjeros y esta diferencia tiene causas bien precisas. Entre las causas se puede encontrar seguramente el hecho de que muchas veces los extranjeros hacen trabajos más riesgosos (sobretudo en los sectores de la agricultura y de la industria) pero este aspecto comporta otro aspecto: los trabajadores deben ser formados sobre las normas y las reglas de seguridad para hacer que trabajen en seguridad y que se pueda reducir esta incidencia. En la formación de los extranjeros es fundamental tener en consideración las dificultades lingüísticas que ellos pueden encontrar durante los cursos y que pueden tener como consecuencia el hecho de que el trabajador no entienda realmente las reglas y que así puede estar sujeto a mayor riesgo de accidentes.

3.3 La lengua de especialidad de la seguridad: características lingüísticas e implicaciones glotodidácticas

Como ya se ha anticipado el en párrafo 1.5.1, existen diferentes tipologías de textos que representan la casi totalidad de los textos que se pueden producir. Se ha hecho una clasificación de los varios grupos de textos que Corbacho Sánchez (2006, p.84) clasifica en esta manera:

- a. “ **texto narrativo**: relacionado con la percepción de los hechos y cambios en el tiempo. Los textos narrativos son, en línea general, aquellos que transmiten acontecimientos vividos (cuentos, informes, etc.)
- b. **texto descriptivo**: ligado a la percepción de los hechos y cambios en el espacio. Se trata de textos que describen lugares, personas y sucesos (folleto turístico, declaración de un testigo, etc.)
- c. **texto expositivo**: asociado al análisis y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales. Los textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos (ensayo, definiciones, etc.)
- d. **texto argumentativo**: está vinculado a las relaciones entre ideas y conceptos. En los textos argumentativos el hablante generalmente manifiesta una opinión, rebate un argumento o expresa sus dudas (comentario, tratado científico, etc.)
- e. **texto instructivo**: relacionado con las indicaciones en una secuencia y la previsión de conductas futuras. Los textos instructivos pretenden provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector, entendiendo entre sus funciones las de aconsejar, proponer, advertir, obligar, etc (manual de instrucciones, etc.)”

En particular, lo que se quiere indagar en esta tesis son los textos especializados que Cabré (2002, p.22) define como “productos predominantemente verbales, de registros comunicativos específicos, que tratan de temas propios de un ámbito de especialidad (mejor diríamos, de un campo de conocimiento especializado), que respetan convenciones y tradiciones retórico-estilísticas, y que dan lugar a clases textuales determinadas”.

En este párrafo se van a analizar dos tipologías de textos especializados que se pueden encontrar en la lengua de especialidad de la seguridad: por un lado, el texto instructivo o sea el de los manuales de uso que son de utilizo cotidiano y que tienen una finalidad bien precisa: explicar y guiar al lector en el utilizo de una maquina. Por otro lado, se analizará el texto de los cursos de formación de la seguridad, en este caso estamos antes textos que no tiene un carácter instructivo, sino expositivo,

que quieren enseñar y formar a los trabajadores sobre los comportamientos que deben adoptar en la empresa por lo que concierne los riesgos y su seguridad.

3.3.1 La lengua de especialidad de las instrucciones: los textos instructivos

Como escribe Ciliberti et alii (1988), los textos instructivos pueden ser considerados una lengua de especialidad

“per il fatto che presentano alcune caratteristiche - sia interne, sia esterne - in generale considerate tipiche delle lingue speciali: un lessico tecnico settoriale, una selezione statisticamente rilevante di alcuni mezzi linguistici a livello sintattico e stilistico [...] ed una strutturazione tendenzialmente standardizzata dell'articolazione testuale.”⁴⁰

El texto instructivo es lo que Bhatia (2004) identifica como “instructional, primarily concerned with making actions happen”, es decir un texto que tiene como finalidad la de hacer que las acciones sucedan. Lo que se entiende es que el texto instructivo quiere dar una serie de instrucciones e informaciones de manera de que el lector que lee el texto y que reproduce estas instrucciones pueda conseguir en su intento (como por ejemplo instalar una lavadora, entender como funciona una maquina, etc.). Esta tipología de texto es muy empleada y puede ser considerada como un texto que se utiliza cotidianamente. De hecho, cada vez que se compra un nuevo objeto o dispositivo es fundamental leer sus instrucciones para entender como se debe utilizar, como hacer su manutención, como se debe instalar, etc. Esta operación se da por supuesto muchas veces, pero tiene una importancia fundamental porque permite el correcto utilizo del dispositivo y también permite de no procurarse daños y de utilizarlo en toda seguridad. Por estas razones, la mayoría de los objetos tienen un manual de instrucción, también los más fáciles a utilizar (como por ejemplo la ropa que tiene una etiqueta en que hay instrucciones importantes como el modo por su limpieza), y por eso es necesario saber como leerlos y entenderlos. Los manuales de instrucciones pueden ser muy difíciles de leer por los extranjeros que no tienen un lenguaje desarrollado y, entonces, puede ser muy útil aprender algunas técnicas para su lectura.

Como escribe Mazza (2002, p.452) el manual de instrucciones es un testo de uso y esto significa que “el conseguimiento de su intención comunicativa y su eficacia como texto son verificables

⁴⁰ Traducción nuestra: por el hecho de que presentan algunas características – ambos internas y externas – consideradas características de las lenguas de especialidad: un léxico técnico sectorial, una selección estadísticamente significativa de algunas medidas lingüísticas a nivel sintáctico y estilístico [...] y una estructuración tendencialmente estandarizada de la articulación textual.

inmediatamente según los resultados que el usuario obtiene sobre la maquina” pero también es considerado un texto a distancia porque “las instrucciones no necesitan la presencia del instructor, ya que pueden ser realizadas en cualquier momento con tan sólo la presencia del usuario y de la maquina”.

De hecho, en la situación comunicativa de los textos de instrucción se pueden encontrar dos participantes: un instructor, que es quien produce el texto, y un instruendo, que es el destinatario o sea quien lee el texto escrito por el instructor. El texto viene escrito por el instructor de modo que el instruendo pueda entender como utilizar la maquina y el instruendo utiliza y lee el texto instructivo para entender como utilizar la maquina: en esta situación se puede decir que la finalidad de los participantes es la misma que es la de tener una buena y correcta utilización de la maquina. Estos textos tienen una intención instructiva pero también exhortativa como escribe Gamero Pérez (2001, p.37) que los define textos exhortativos, que tienen la intención de “regular el modo de actuar o de pensar las personas por medio de la exhortación o de la instrucción”. En este sentido se puede decir que la finalidad del texto es la exhortar al lector a seguir las instrucciones y a hacer que la maquina sea utilizada correctamente. Como añade Gamero Pérez (2001, p.93) “El manual de instrucciones general sirve simultáneamente a tres propósitos:

1. Explicarle al usuario cómo funciona el aparato adquirido [...]
2. Avisar al consumidor de los riesgos y accidentes que pudieran producirse durante la instalación o utilización [...]
3. Construir un elemento publicitario mediante la valoración positiva del aparato y de la empresa.”

Para conseguir todos estos diferentes propósitos, el manual de instrucciones suele dividirse en diferentes secciones o bloques fijos que lo componen y que se pueden encontrar en diferentes ordenes al interior del manual. Mazza (2002, p.454) destaca cuatro secciones principales:

- **“instrucciones para el uso:** constituyen operaciones para ejecutar cada vez que se quiere obtener el funcionamiento de la máquina. Forman el núcleo y la parte más importante del manual y son las instrucciones fundamentales y obligatorias sin las cuales no es posible obtener el funcionamiento de la máquina.
- **instrucciones para la instalación:** constituyen acciones para ejecutar una sola vez, antes del uso. Son instrucciones obligatorias para el funcionamiento de la máquina cuando están presentes, pero no siempre aparecen en el manual, dependiendo de la complejidad de la máquina.

- **instrucciones para el mantenimiento y la limpieza:** constituyen acciones para ejecutar de vez en cuando. No son obligatoria, por lo tanto, hay cierta libertad de elección por parte del usuario. Sin embargo, el redactor del texto subraya la importancia de estas operaciones para el funcionamiento óptimo de la máquina.
- **advertencias y consejos:** son instrucciones sin carácter directivo que dejan, por lo tanto, libertad al usuario.”

De hecho, las instrucciones para el uso es la parte fundamental del manual y es una sección que puede servir cada vez que se quiere hacer funcionar la máquina porque son las que explican su funcionamiento y las operaciones a realizar para un correcto utilizo. Las instrucciones para la instalación están generalmente en la primera parte del manual porque sirven por la primera instalación; por esta razón estas instrucciones sirven solamente una vez porque en este apartado se describen las operaciones a realizar por el desembalaje, por el posicionamiento y por la primera instalación. A seguir están las instrucciones para la manutención, la limpieza y la sustitución de algunas partes de la máquina en la cual puede aparecer también una tabla con los defectos que pueden ocurrir, sus causas y las operaciones que se pueden hacer para resolver el problema. Al final están las advertencias que muchas veces están situadas al comienzo o al final del manual y tienen la finalidad de dar informaciones para que las personas no se procuren daños, para que no se dañe la misma máquina y explicar las normas jurídicas y las certificaciones de la máquina.

3.3.1.1 Características lingüísticas de los textos instructivos

Desde el punto de vista lingüístico los manuales de instrucciones y los textos instructivos se caracterizan por algunas características en diferentes niveles de la lengua.

Desde el punto de vista del léxico, cada texto instructivo contiene un léxico especializado propio del ámbito de referencia del producto. De hecho, sobre la base del producto, se puede encontrar un léxico más o menos especializado, que, pero pertenece siempre a un sector específico. En una receta de cocina se encontrará un léxico específico que no todos pueden entender (como por ejemplo algunos verbos que indican los procedimientos) aunque si este léxico puede ser entendido también por las personas que no son expertos del sector. Al contrario, hay algunos productos muy específicos, como por ejemplo una soldadora que tiene un manual de instrucciones con un léxico muy especializado que no puede ser entendido para todos, sino es necesario ser un experto del sector para entender todas las diferentes referencias específicas en materia de soldadura.

Desde el punto de vista morfológico, es necesario poner la atención sobre el uso de los verbos que se comportan diferentemente en italiano y en español. De hecho, en italiano hay un amplio uso de los infinitivos que se utilizan con una función prescriptiva y que están posicionados al comienzo de la oración que no tiene un sujeto (un ejemplo puede ser: *Premere* il pulsante per accendere la lavastoviglie). En cambio, en español se asiste a un uso del conjuntivo utilizado en la tercera persona singular que se pone al comienzo de la oración (un ejemplo es: *Utilice* las lavavajillas sólo para tareas específicas). Otro aspecto que se quiere subrayar es el amplio uso de formas pasivas o impersonales que es común a ambas las lenguas.

Desde el punto de vista de la sintaxis, en los textos instructivos se utilizan sustancialmente cuatro diferentes oraciones subordinadas:

- las oraciones **temporales** que sirven para dar el orden cronológico de las acciones que se deben hacer
- las oraciones **modales** que se utilizan para especificar las maneras que se deben tener para hacer las acciones
- las oraciones **hipotéticas** que son introducidas por la partícula *si*. Estas oraciones expresan algunas condiciones que se verifican si se siguen las reglas escritas. La función de estas oraciones es la de especificar las condiciones cuando en las instrucciones se presentan diferentes alternativas
- las oraciones **finales** que se utilizan para describir el resultado de las acciones. Una construcción que se utiliza muchísimo en los manuales de instrucciones es la formada por PARA + infinitivo (en italiano también se utiliza PER + infinitivo) y se puede emplear también al comienzo de la oración.

Por otra parte, una característica común de los textos instructivos es el recurso a marcas gráficas como números o asteriscos y el uso de listas con viñetas para dar un orden cronológico a las acciones que se deben realizar. Es muy frecuente también, el uso de imágenes ilustrativas que muestran las acciones que se deben hacer y que son un estratagema muy inteligente y útil para clarificar al lector las operaciones.

3.3.3.2 Implicaciones de la didáctica de los textos instructivos

Los textos instructivos tienen como objetivo el de explicar y de clarificar los pasos que se deben realizar para que un objeto cumple su papel. El objetivo de quien escribe o traduce los

manuales de instrucciones es el de producir un texto útil, fácil y claro, que pueda dar todas las indicaciones necesarias al lector para entender. Por estas razones el texto es casi siempre un texto lineal, con una gráfica que ayuda la comprensión porque subraya y destaca las informaciones más importantes. Además, los manuales tienen muy a menudo algunas ilustraciones para que el lector pueda comprender también a nivel visivo las operaciones que se deben realizar. Estas características para una persona extranjera representan una ayuda muy importante y que les permite de poder entender y poner en práctica las indicaciones porque el soporte visivo y las estrategias gráficas permiten al lector de comprender, aunque si no conoce el léxico en cuestión.

De hecho, el léxico especializado presente en los manuales de instrucciones representa el principal obstáculo que una persona extranjera encuentra en la comprensión del texto. Por eso es necesario que reciba una formación que sea lo más posible adecuada y útil y que debe concentrarse sobre las diferencias culturales y lingüísticas que el alumno extranjero puede encontrar entre un manual en su propia lengua y en italiano. En la enseñanza de las estrategias para comprender un texto instructivo por parte de algunos trabajadores extranjeros es fundamental, según la autora de esta tesis, tener en cuenta diferentes aspectos:

- el texto instructivo es un texto y por eso es necesario preparar algunas actividades que pueden ayudar la comprensión del texto y seguir las estrategias de la facilitación (que se ha ampliamente descrito en el capítulo 2), al prestar atención sobre los elementos gramaticales nuevos;
- la adquisición del léxico nuevo es fundamental para la comprensión del texto y por eso se necesita desarrollar también algunas actividades para aprenderlo y fijarlo;
- la presencia de ilustraciones puede ser utilizada como una ayuda en la realización de las actividades;
- los textos instructivos pueden contener pictogramas y símbolos que pueden dar informaciones sobre las advertencias y los comportamientos que se deben adoptar. Resulta fundamental crear una actividad para la comprensión de los símbolos y para compararlos con los mismos símbolos que se utilizan en la cultura propia del estudiante;
- la realización práctica de lo que el manual de instrucción explica puede representar un óptimo estrategia para fijar las expresiones porque permite a quien tiene una memoria visiva de recordar el léxico, sobre todo el léxico de las diferentes partes del producto y de los verbos que se emplean para describir las acciones;

- por último, es fundamental tener en consideración que el alumno es un adulto y que es también un trabajador. Este aspecto es fundamental para desarrollar algunas actividades que tengan una utilidad inmediata y que puedan ayudar al trabajador en el desarrollo de sus tareas cotidianas. De esta manera, el trabajador no pierde la motivación y la concentración porque él ve una utilidad y una ayuda práctica en lo que está haciendo.

3.3.2 La lengua de especialidad de la seguridad y sus cursos de formación

Le lengua de especialidad de la seguridad y los cursos de formación se componen de textos expositivos, o sea textos que quieren transmitir informaciones nuevas y explicar nuevos temas. Boscolo (1990) define el texto expositivo como “todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas” y da como ejemplo él de los libros escolares. De hecho, los libros escolares y los cursos de formación quieren transmitir nuevas informaciones y normalmente se componen por un profesor que conoce la materia y los alumnos que quieren o que necesitan aprender las nuevas informaciones del curso. Según Martínez y Rodríguez (1989)

“en la comprensión y producción del texto expositivo [...] intervienen tres tipos de saberes o de sistemas de conocimiento: un saber social o interpersonal (de las relaciones entre los interlocutores [...]), un saber conceptual (de conceptos en relación con el mundo y con el tema del texto) y un saber lingüístico o textual (del repertorio de formas lingüísticas en general)”.

Por saber social se entiende la situación comunicativa en la que está un emisor que se presupone que tenga un conocimiento muy amplio y completo sobre el tema, es la figura que organiza el curso y que tiene una experiencia previa en la materia dada por la experiencia y por el estudio. Por otra parte, en la comunicación está el receptor que tiene un interés por el tema que no conoce y que quiere aprender. En segundo lugar, hay el saber conceptual que es el conocimiento previo de los conceptos del tema que forman parte del texto expositivo. Al final existe el saber lingüístico, es decir todos los recursos lingüísticos, que pueden estar a nivel sintáctico, morfológico y lexical, que pertenecen al texto expositivo.

En el ámbito de la seguridad, los textos expositivos y los cursos de formación se pueden desarrollar sobre diferentes lenguas de especialidad. La legislación identifica diferentes tipologías de cursos de formación sobre la seguridad para los trabajadores como:

- los cursos generales de seguridad que tiene una lengua de carácter sobre todo jurídico dado que en ello se explican las normas y las reglas que la empresa debe seguir para tener un entorno laboral seguro
- los cursos de primeros auxilios que quiere formar los trabajadores sobre el punto de vista médico y por eso tiene un lenguaje científico-médico
- los cursos contra incendios que están especializados sobre la explicación de como se originan y se desarrollan los incendios y que, en consecuencia, tienen un lenguaje muy variado: desde un léxico propio de la química para explicar la reacciones que pueden provocar un incendio y el léxico propio de las protecciones contra los incendios hasta el lenguaje jurídico de las normas que regulan las medidas de protección y prevención contra los incendios
- los cursos específicos propios de cada trabajo como por ejemplo un curso sobre la seguridad eléctrica indicado para los electrotécnicos o para los trabajadores que están en contacto con el material electrónico. En este caso el lenguaje utilizado es el propio de la electrónica.

Como se puede notar la lengua de la seguridad se compone de diferentes lenguajes especializados sobre la base del sector al que está dirigida. El elemento común a todos los diferentes lenguajes de la seguridad es el hecho de que los textos son expositivos y tienen características comunes.

3.3.2.1 Características lingüísticas de la lengua de la seguridad

Como ya se ha explicado anteriormente no se puede hablar de una sola lengua de la seguridad sino de diferentes lenguas de especialidad que tienen características lingüísticas propias (que se han indagado en el párrafo 1.4). En este apartado se intenta describir las características lingüísticas de los textos expositivos que es la tipología de texto que se utiliza cuando se emplea el lenguaje de la seguridad en los cursos de formaciones. Los textos expositivos tienen determinadas características lingüísticas que les permite de conseguir su propósito final, es decir dar nuevas informaciones.

A continuación, se dará un listado de las diferentes características lingüísticas que pertenecen a todos los niveles de la lengua, elaborado por Álvarez Angulo (1996):

- Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales. Los conectores ayudan en la comprensión de los textos porque establecen las relaciones entre las diferentes partes del texto. Los conectores pueden establecer relaciones de adición (por ej. además, todavía, también, etc.), relaciones temporales (por ej. luego, entonces, antes que, etc.), relaciones

causa-consecuencia (por ej. en cambio, por lo tanto, etc.), relaciones adverbativas (por ej. pero, a pesar de que, etc.) y relaciones de explicación o perifrásticas (por ej. en otras palabras, mejor dicho, etc.)

- Organizadores intra, meta e intertextuales, que generalmente son recursos tipográficos que permiten la organización interna del texto y de las relaciones intertextuales.
- Utilización de formas supralingüísticas (títulos, subtítulos, etc.)
- Uso endofórico de los deícticos.
- Nominalizaciones anafóricas y aposiciones explicativas
- Predominio del presente y del futuro de indicativo para que el texto sea considerado en todos los tiempos o sea que tenga un valor intemporal.
- Marcas de modalización y perífrasis aspectuales.
- Dominio de las formas verbales no personales o impersonales, construcciones de infinitivo, gerundio y participio.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.
- Orden de palabras estable, con preferencia del esquema sintáctico de sujeto-verbo-complementos.
- Tendencia a la precisión léxica —significación unívoca
- Reformulaciones intradiscursivas y ejemplificaciones
- Repetición de conceptos.
- Escaso empleo de valores estilísticos; eso porque la finalidad es la de transmitir informaciones nuevas y por eso se pueden eliminar las marcas estilísticas propias del emisor.

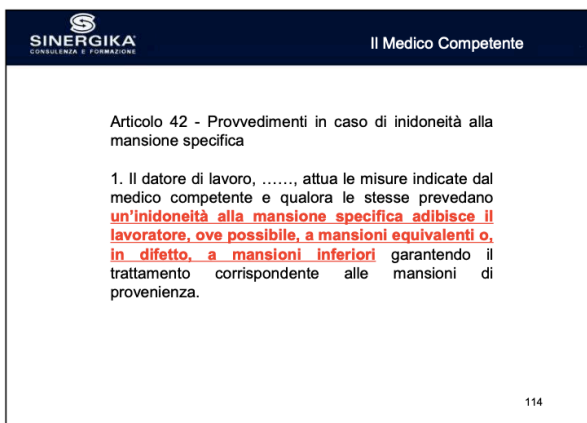
A estas características lingüísticas propias de los textos expositivos se deben añadir las características lingüísticas propias de la lengua especializada sobre la cual se basa el curso. Como resultado se tiene un conjunto de características muy diferentes y de nivel bastante complejo, las cuales pueden representar una mayor dificultad para los alumnos/trabajadores extranjeros.

3.3.2.2 Implicaciones de la didáctica de la lengua de seguridad

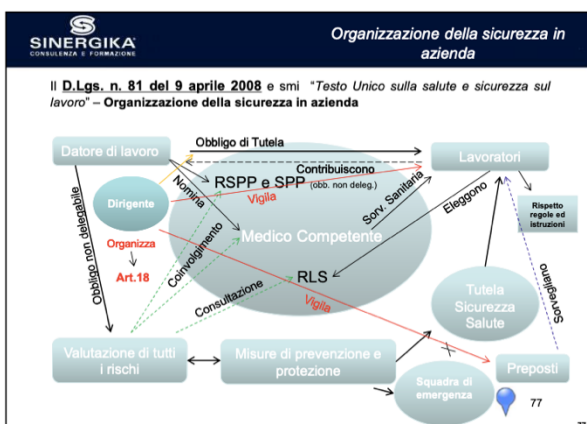
Cuando se crean los cursos de formación y los textos expositivos dedicados a la seguridad en el trabajo es necesario tener en cuenta del hecho que los alumnos son trabajadores que ya pueden tener un conocimiento muy amplio del sector laboral vista la experiencia pasada y también una eventual formación pasada (que puede ser a nivel escolástico, universitario o de cursos realizados en instituciones privadas). El curso de formación y las estrategias de enseñanza deben tener alta la

motivación y la concentración al intentar de dar informaciones nuevas a los alumnos y de permitir la interacción entre ellos. A pesar de las diferentes investigaciones a nivel de la didáctica de la lengua para los alumnos adultos, las metodologías de enseñanza en los cursos de formación sobre la seguridad en el trabajo parecen que no las tengan en consideración. De hecho, los cursos de formación para los trabajadores se desarrollan casi siempre con lecciones frontales y de tipo tradicional con el utilizzo por parte del profesor de diapositivas que tienen las informaciones fundamentales del curso. Además, las diapositivas casi siempre contienen las que son las legislaciones en relación con el tema de la seguridad que se está tratando y eso puede representar una dificultad mayor por el trabajador, sobretodo por los extranjeros.

A continuación, se pueden encontrar dos diapositivas, realizadas por Sinergika S.R.L. (una empresa que se ocupa de formación y asesoramiento en el ámbito de la seguridad), que utilizan en su curso de seguridad general para la formación de los trabajadores. Al lado de cada diapositiva, se darán algunas indicaciones sobre los errores principales:



Diapositiva 114: en esta diapositiva se puede notar como se cita textualmente un artículo del Decreto legislativo 81/08. El lenguaje utilizado es propio de la lengua jurídica, con un amplio uso de un léxico especializado que puede ser poco claro para quien no ha estudiado derecho y muy difícil de comprender por los trabajadores extranjeros que no hablan el italiano como lengua materna.



Diapositiva 77: en esta diapositiva se intenta describir las relaciones y las tareas de las diferentes figuras a nivel empresarial por lo que concierne la seguridad. Este esquema constituido por muchos personajes y flechas da una idea un poco confusa y seguramente poco clara tanto por los trabajadores italianos como por los extranjeros. En esta diapositiva se han puesto muchísimas informaciones y se ha tentado de hacer un

resumen de las relaciones que puede ser considerado demasiado pesado y rico de informaciones para los alumnos que pueden perder la concentración durante la explicación de este diagrama.

En general, el curso de formación se desarrolla en una lección frontal en la que el profesor se sitúa al centro del aprendizaje. Las informaciones, elegidas por el profesor, se transmiten a nivel oral (con la ayuda de las diapositivas) y los alumnos/trabajador tienen un papel pasivo, es decir ellos solamente deben escuchar y tomar apuntes. Con esta metodología, el aprendizaje está reducido a la simple memorización de informaciones y falta completamente la interacción entre los alumnos.

Una formación eficaz no debería ser focalizada sobre el profesor, sino sobre el alumno que debe ser autónomo y responsable en el proceso de aprendizaje. Una metodología eficaz para la formación de los adultos se basa sobre lecciones activas en las cuales los alumnos pueden cultivar sus propias capacidades cognitivas y relacionales. Lo importante es valorizar la experiencia pasada del trabajador y darle la posibilidad de expresar sus experiencias previas y de ponerlo al centro del aprendizaje. En la didáctica se pueden encontrar y emplear diferentes metodologías didácticas activas:

- La **lección participada** durante la cual el profesor pone algunas preguntas a los alumnos que toman estas preguntas como punto de partida para reflejar y analizar sus conocimientos sobre el tema. En esta metodología el profesor debe enriquecer y ampliar los conocimientos de los trabajadores al dialogar con ellos.
- El **análisis de las experiencias pasadas** durante el cual los alumnos pueden contar y explicar sus experiencias sobre el tema. El docente tiene que guiar la discusión y sacar las consecuencias teóricas y prácticas con los alumnos.
- El **estudio de casos** que consta en analizar algunas situaciones reales a través de las cuales los alumnos pueden reflejar y analizar sobre el tema
- La **simulación** que se puede definir como una creación virtual del entorno laboral en el cual los alumnos pueden experimentar diferentes situaciones de riesgo y peligro. El profesor tiene el papel de dar informaciones y de llamar la atención sobre los aspectos más importantes
- El **trabajo en grupo** es una metodología que consta en dividir los alumnos en pequeños grupos que deben realizar algunas actividades juntos. El profesor debe presentar las actividades y fijar los tiempos por la realización. Los alumnos trabajadores tienen que comprender que el trabajo en equipo se basa sobre la colaboración y que a través de esta se puede llegar al suceso.

- El **role playing** es una actividad que por lo general se realiza al final de una unidad de aprendizaje, en las cuales los alumnos tienen que desempeñar un papel preestablecido que pertenece al tema de la unidad y deben portarse de consecuencia. Esta es una metodología muy útil para desarrollar competencias relaciones y sociales.

Los alumnos trabajadores deben sentirse apreciados y valorizados como escribe Marconato (2015): “Hanno tutti bisogno di collocare il proprio apprendimento nell’esperienza e di sentirsi a proprio agio in aula e, magari, valorizzati nel portare il proprio vissuto. Le persone sono portatrici di esperienze, conoscenze e fatti su cui si può e si deve lavorare.”⁴¹

La seguridad en el trabajo es una materia de formación para los adultos y su enseñanza se basa esencialmente en el desarrollo del modelo de Malcom Knowles (2012), fundado sobre 6 pilares del aprendizaje:

1. la necesidad de conocer: los adultos sienten la exigencia de saber porque deben aprender algo antes de comenzar el aprendizaje
2. el concepto de sí mismo: los adultos tienen un concepto de sí mismos como personas responsables de sus decisiones y desarrollan una profunda necesidad psicológica de ser considerados y tratados por los demás como personas capaces de gestionarse autónomamente
3. el papel de la experiencia: los adultos comienzan un curso de formación con una experiencia previa
4. la voluntad de aprender: los adultos son disponibles para aprender lo que necesitan saber y saber hacer para afrontar las situaciones reales
5. la orientación hacia el aprendizaje: en contraste con la orientación hacia las materias, la de los adultos es centrado sobre la vida real
6. la motivación: las motivaciones más fuertes de los adultos son las presiones internas.

⁴¹ Traducción nuestra: Todos necesitan poner su aprendizaje en la experiencia y sentirse a gusto en el aula y, quizás, valorados al aportar su propia experiencia. Las personas son portadoras de experiencias, conocimientos y hechos sobre los que se puede y se debe trabajar

4. DIDATTIZZAZIONE TESTI DELLA SICUREZZA

In questo capitolo verranno proposte due didattizzazioni basate su materiale autentico della lingua della sicurezza che sono state proposte a dei lavoratori stranieri in un contesto aziendale. Per svolgere questo lavoro è stato concordato con il datore di lavoro due temi importanti sulla sicurezza: la lettura e comprensione del manuale di istruzione di un prodotto che l'azienda vende e un corso di formazione antincendio. Qui di seguito si potrà innanzitutto trovare un'analisi del contesto lavorativo, dei destinatari e degli obiettivi da raggiungere, e in seguito, le due lezioni proposte con commenti e spiegazioni.

4.1 Contesto lavorativo, caratteristiche degli alunni/lavoratori e obiettivi

Innanzitutto, è necessario individuare e analizzare il contesto lavorativo di riferimento. Lo studio si è svolto presso l'azienda GYS Italia SRL, realtà nata nel 2016 nella zona del veneziano. GYS Italia nasce come una filiale italiana di un'azienda francese, GYS, che nel corso degli anni ha creato e gestito diverse filiali in Europa e nel Mondo. GYS Italia è una filiale con scopi commerciali e di assistenza post-vendita, non contiene una realtà produttiva che è presente nella casa madre in Francia. GYS si occupa della produzione e della vendita di tre gamme di prodotti: caricabatterie e attrezzature per la carica delle automobili, attrezzatura per la riparazione delle automobili e saldatrici professionali e industriali.

Tra le figure professionali all'interno dell'azienda sono presenti anche tre dipendenti madrelingua francesi che fanno parte di un progetto di Business France (gestito dall'ambasciata francese) che dà la possibilità a persone con cittadinanza francese di poter lavorare in aziende francesi che sviluppano delle attività in Europa. Queste figure possono lavorare all'interno della azienda fino a 24 mesi e rappresentano una figura importante per mantenere e gestire al meglio la comunicazione con l'azienda francese. In GYS Italia sono presenti, al momento, 3 figure professionali di questo tipo e le lezioni svolte sono state pensate per loro e per aiutarli in quegli aspetti della sicurezza che possono essere più difficili per un lavoratore non madrelingua italiano. All'interno della filiale italiana essi svolgono mansioni diverse: A. lavora nel marketing, G. nell'assistenza alle vendite e F. nell'assistenza post-vendita.⁴²

⁴² Si utilizzano delle lettere per indicare i tre lavoratori

I tre destinatari di questo studio hanno tra i 25 e i 28 anni, sono madrelingua francese ma con un buon livello di italiano, compreso tra B1 e B2. Tutti e tre hanno avuto la possibilità di studiare la lingua italiana in Francia, due di loro (A. e G.) avevano già vissuto per un periodo in Italia grazie al progetto Erasmus durante la loro laurea, mentre uno di loro (F.) è arrivato per la prima volta in Italia con questo progetto di Business France.

In accordo con il datore di lavoro, sono state predisposte per loro due lezioni, in due giornate diverse, della durata di 3 ore ciascuna (dalle 9,30 alle 12,30), con una pausa di 15 minuti a metà lezione.

Per quello che riguarda gli obiettivi della prima lezione sul manuale d'istruzioni possiamo identificare tra gli obiettivi grammaticali l'uso dell'imperativo per dare istruzioni tecniche, tra gli obiettivi lessicali si può trovare del lessico specifico del prodotto del manuale di istruzioni e delle espressioni idiomatiche riguardanti il mondo dell'automobile e infine come obiettivo comunicativo quello di produrre un'e-mail formale di risposta a una richiesta di informazioni da parte di un cliente.

Per quanto riguarda, invece, il corso antincendio, si ha come obiettivo quello di dare agli alunni/lavoratori delle nozioni in materia che possano essere utili nel caso divampasse un incendio in azienda. Lo scopo è quello di far conoscere i rischi e i pericoli presenti e di far conoscere loro le norme da adottare in caso di incendio.

4.2. Didattizzazione di un manuale di istruzioni

Durante la prima lezione si è lavorato sulla comprensione e sull'analisi di un manuale di istruzione di uno dei prodotti dell'azienda. Nonostante i manuali siano comunque presenti in lingua francese, è molto importante che i lavoratori madrelingua francese riescano a leggere e comprendere la versione in italiano in modo da potersi rapportare al mercato e ai clienti italiani. I prodotti di GYS sono prodotti avanzati, con un'elettronica abbastanza complessa e quindi con un lessico specializzato. È necessario quindi proporre delle attività che possano aiutare gli alunni nell'apprendimento del lessico e nella comprensione di quei concetti specifici presenti nel manuale. Per la lezione è stato scelto il manuale di uno degli ultimi prodotti usciti per la carica e l'avviamento delle batterie delle automobili: il NOMAD POWER 15 (il manuale del prodotto completo si può trovare in Appendice 2 ed è gratuitamente consultabile nel sito www.gys.fr a questo indirizzo: <https://www.gys.fr/prod-026377- / / /it>).

All'inizio della lezione è stato consegnato a ciascun alunno lavoratore una copia cartacea del manuale di istruzioni in italiano (senza la versione in francese, presente in Appendice 2) e il materiale esposto qui di seguito per la comprensione del testo attraverso delle tecniche di facilitazione. Prima di tutto, si è ritenuto opportuno iniziare la lezione con delle attività di pre-lettura, stimolando la motivazione e cercando di elicitare le conoscenze pregresse.

Attività 1: Guarda le seguenti immagini qui di seguito. Cosa vedi? Che sta succedendo? Descrivi insieme ai tuoi compagni quello che vedi in queste immagini.



L'attività 1 permette di anticipare l'argomento della lezione e del manuale. Grazie a questo esercizio l'insegnante può capire se i lavoratori hanno già delle conoscenze sul lessico ed inoltre, il lavoro di gruppo permette di abbassare il filtro e di dire solo quello che si sa visto che il compagno può aggiungersi nella discussione aggiungendo particolari e dettagli.

Attività 2: Nel caso in cui un veicolo ha la batteria scarica ci sono tre prodotti che possono aiutarti per far andare in moto la macchina. Collega questi tre oggetti con il loro nome e definizione:



Cavi di avviamento: permettono di far ripartire la batteria del veicolo collegandoli ad una seconda batteria che trasferisce energia alla batteria scarica



Caricabatterie: permette di caricare la batteria di un veicolo. Il caricabatterie deve essere collegato alla corrente per poter ricaricare la batteria



Avviatore o Booster: è dotato di una batteria interna che permette di avviare il veicolo in ogni situazione.

Attività 2.1: Immagina di trovarti nella situazione descritta dalle immagini sopra e di esserti perso/a in un luogo in cui non c'è nessuno e sei circondato dalla natura. Quale oggetto potrebbe esserti utile per far ripartire la tua macchina? Rispondi di seguito, motivando la tua risposta.

.....
.....
.....
.....
.....

Le attività 2 e 2.1 consentono ai lavoratori di elicitarne delle conoscenze che già possiedono e di creare delle aspettative per quello che saranno le fasi successive. Con queste attività si conclude la fase di pre-lettura e di motivazione.

A questo punto si presenta il testo che consta in un manuale di istruzioni per l'utilizzo di un avviatore e si fanno le seguenti attività per la fase di lettura:

[L'insegnante distribuisce una copia del manuale di istruzioni senza i titoli dei paragrafi, Appendice 2]

Attività 3: Ti è stato presentato una copia del manuale di istruzioni dell'avviatore NOMAD POWER 15, leggi velocemente il testo e poi inserisci nel paragrafo corrispondente uno dei seguenti titoli (Attenzione: ci sono due titoli che non devono essere inseriti!):

ALIMENTAZIONE ELETTRICA

GARANZIA

SPECIFICHE TECNICHE

AVVIAMENTO DEL VEICOLO

ISTRUZIONI DI SICUREZZA

CARICA DI TELEFONI CELLULARI

FUNZIONAMENTO

PROTEZIONI

CARICA DELLA BATTERIA INTERNA

ANOMALIE, CAUSE, RIMEDI

PULIZIA E MANUTENZIONE

FUNZIONE TORCIA

Nella fase di lettura la prima attività proposta, l'attività 3, invita il lavoratore a fare dare una prima lettura globale al testo o *skimming*. Questa prima lettura è molto importante perché consente all'alunno di orientarsi nel testo, grazie anche all'esercizio proposto che richiede loro di dare i titoli ai paragrafi, e di individuare in maniera approssimativa le difficoltà incontrate.

Al termine delle attività di *skimming* è necessario procedere a una seconda lettura analitica del testo o *scanning* che consente al lavoratore di leggere approfonditamente il testo e lavorare su di esso attraverso le attività proposte. Durante le attività di *scanning* si è deciso di impostare le attività in base alle fasi di apprendimento della lingua delineate da Balboni: Globalità → Analisi → Sintesi.

Per la fase di Globalità vengono proposti degli esercizi per la comprensione del testo, in questo caso si sono scelte delle domande V/F (Attività 4) e di ricerca e di definizione del lessico nel testo (Attività 5).

Attività 4: Rileggi attentamente il testo. In base al testo, determina se le seguenti affermazioni sono vere o false. Se sono vere metti una X sulla lettera V, mentre se sono false metti una X su F.

1. I bambini possono giocare con questo dispositivo	V	F
2. Nel dispositivo ci sono 5 spie luminose che indicano il livello della batteria interna	V	F
3. L'avviatore può essere utilizzato sia per i veicoli benzina che diesel	V	F
4. Per collegarlo alla batteria bisogna collegare il morsetto nero al polo (+) della batteria	V	F
5. Questo dispositivo può ricaricare anche i telefoni cellulari	V	F
6. La torcia ha 2 modi disponibili: normale e Off	V	F
7. Se la spia Error è accesa vuol dire è necessario ricaricare il dispositivo	V	F
8. La garanzia di questo dispositivo è di 1 anno	V	F

Attività 5: Ricerca nel testo le parole presenti nella colonna a sinistra e cerca di capire il significato, associandola alla definizione nella colonna a destra

SOLVENTI

Intermittente, che emette luce con intervalli regolari

TENSIONE

Sostanza rossastra che si forma sulle superfici di ferro quando vengono esposte all'acqua

MORSETTO

Anomalia dell'impianto elettrico che avviene quando due polarità si toccano

TERMINALE

Dispositivo che permette di collegare un conduttore a un altro conduttore

STROBOSCOPICA

Nell'industria sono quei liquidi che appartengono alle classi di composti chimici (es. idrocarburi)

CORTO-CIRCUITO

Fenomeno che avviene quando i morsetti vengono collegati al contrario

INVERSIONE DI POLARITÀ

RUGGINE

Parte estrema di un conduttore

In elettrotecnica indica la differenza di potenziale

Dopo la fase di globalità si passa alla fase di Analisi in cui si vanno ad analizzare quegli aspetti propri della lingua a livello sintattico e/o grammaticale che caratterizzano il testo. Con la fase di Analisi si conclude la fase di lettura e si entra nella fase di post-lettura in cui vengono proposte delle attività che verificano la comprensione del testo (attività 10) e attività che invece analizzeranno degli aspetti specifici del testo tra cui quelli grammaticali e lessicali. Come già visto nel capitolo precedente, un manuale di istruzioni presenta determinate caratteristiche tra le quali c'è l'uso dell'infinito con intenzione prescrittiva. Lo studio della grammatica deve essere svolto in maniera induttiva con gli alunni, ossia devono essere loro a capire come viene utilizzato e che funzioni ha. Le attività che seguono hanno lo scopo di aiutare gli alunni a identificarne le caratteristiche e a saperlo utilizzare.

Attività 6: Insieme con i tuoi compagni, riuscite ad identificare nel testo quale verbo viene utilizzato per dare istruzioni di tipo tecnico e in modo impersonale? Evidenzia nel testo tutti i tempi verbali che trovi. Ce ne sono anche alla forma negativa?

Riportane qui di seguito alcuni esempi dal testo sia alla forma affermativa che negativa:

.....

.....

.....

.....

Attività 7: Una volta che hai identificato ed analizzato il tempo verbale dell'infinito, identifica in quali situazioni può essere utilizzato mettendo una X sulla risposta corretta:

1. L'infinito viene utilizzato per dare delle:
 - a. Istruzioni
 - b. Consigli
2. Quando si utilizza la forma dell'infinito il testo può essere considerato
 - a. Informale e colloquiale
 - b. Formale e impersonale

Attività 8: Trasforma ora le frasi in cui le istruzioni vengono espresse attraverso l'uso dell'imperativo in delle frasi più impersonali in cui viene utilizzato l'infinito.

1. *Collega il cavo del telefono alla presa della rete elettrici!*

.....

2. *Aggiungete dell'acqua all'impasto per renderlo più morbido*

.....

3. *Non lo prendere con le mani! Utilizza sempre i guanti di protezione*

.....

4. *Tienilo fuori dalla portata dei bambini*

.....

5. *Rimuovi immediatamente i due morsetti dai terminali*

.....

6. *Non usarlo mai per caricare pile o batterie non ricaricabili*

.....



ALLARME: La forma dell'imperativo negativo è già all'infinito, ma fai attenzione ai pronomi che nella forma impersonale delle istruzioni tecniche non devono comparire!

Le attività 6-7-8 sono state incentrate sulla questione grammaticale dell'uso dell'infinito. L'attività successiva, ossia l'attività 9, riguarderà un aspetto più lessicale: l'utilizzo di espressioni idiomatiche e di modi di dire nell'ambito dell'automobile. Questa questione linguistica, anche se non sempre ha un linguaggio tecnico-specifico, è un argomento molto ostico per degli alunni stranieri che può rappresentare un ostacolo nella buona riuscita della comunicazione.

Attività 9: Nel testo è presente un'espressione idiomatica legata al mondo dell'auto, ossia *mettere in moto*. Ma cosa significa? Nel settore automobilistico sono presenti diverse espressioni, prova ad associarle con la definizione corretta

mettere in moto

dare gas

il ruggito del motore

scaldare la macchina

Avere tanti cavalli

accelerare

avere tanta potenza

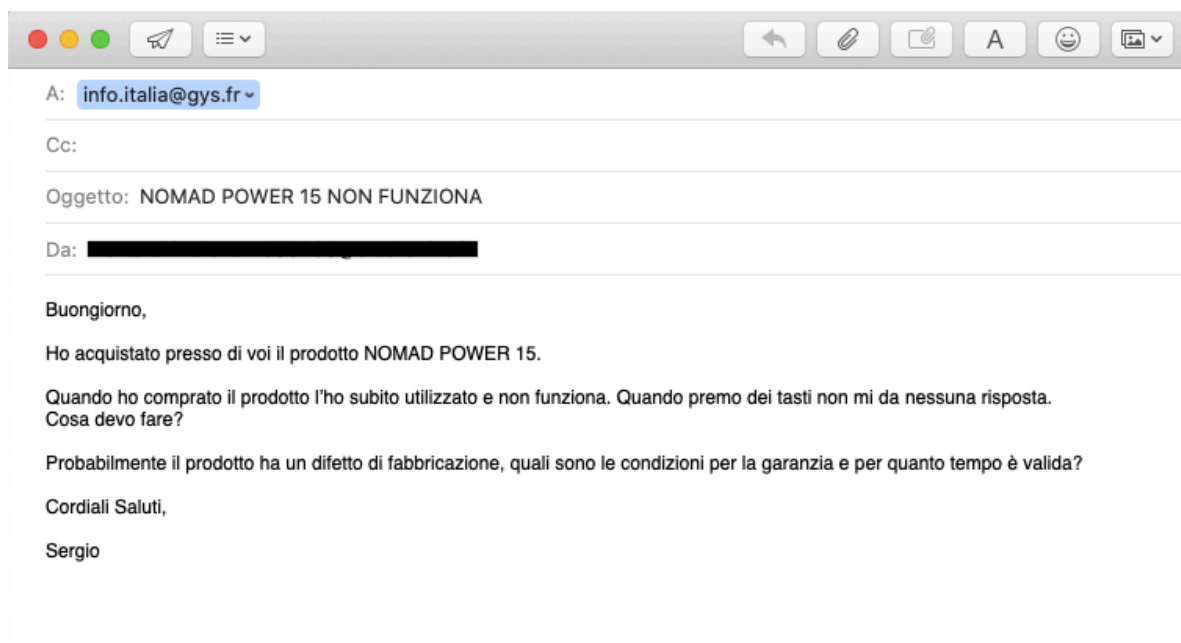
Accendere la macchina prima di partire in modo che il motore sia caldo quando si parte

rumore del motore tipico delle macchine che hanno molta potenza

avviare la macchina girando la chiave

Infine, nella fase di post-lettura si passa a quella che Balboni identifica come la fase di Sintesi che consiste nell'elaborazione e creazione di attività che mettono in campo le abilità di produzione dell'alunno. L'attività 10 richiede l'uso di tutte le conoscenze pregresse e può essere un'attività di grande interesse per il lavoratore perché può identificare in essa una situazione che si può trovare di fronte ogni giorno nell'ambito lavorativo.

Attività 10: Ti arriva la seguente mail da un cliente che richiede delle informazioni riguardo il prodotto NOMAD POWER 15. Prova a produrre un'e-mail di risposta:



Le attività proposte si basano sulle tecniche di facilitazione testuale che possono aiutare dei lavoratori a comprendere quelle che sono le specifiche tecniche del prodotto e che possono aiutarlo nella gestione e realizzazione del proprio lavoro quotidiano. Le tecniche utilizzate per l'analisi di questo manuale di istruzioni hanno permesso loro di comprendere al meglio quella che è la struttura dei manuali, di riuscire a reperire all'interno di essi quelle che sono le informazioni importanti o rilevanti e di poter conoscere quali sono le forme sia grammaticali che lessicali più adeguate da utilizzare. Ovviamente ogni prodotto ha delle specifiche tecniche e delle caratteristiche differenti che si rispecchiano in un lessico differente che però ora il lavoratore sa distinguere e di cui ha gli strumenti per ricercarne il significato.

4.3 Didattizzazione di un corso antincendio per lavoratori stranieri

La seconda lezione, invece, verteva su un argomento molto importante per la salute e la sicurezza dei lavoratori: un corso antincendio. All'interno di un'azienda è molto importante che tutti i lavoratori sappiano come comportarsi in caso di incendio per non dover incorrere in incidenti gravi. Formare i lavoratori su questo tema è fondamentale, soprattutto per i lavoratori stranieri che possono essere abituati ad adottare comportamenti diversi o che possono non conoscere la segnaletica, le attrezzature o gli impianti antincendio.

Come prima attività è fondamentale stimolare la motivazione e la curiosità degli alunni/lavoratori e si è pensato di proporre loro dei video che mostrassero l'incendio avvenuto in una ditta di prodotti chimici di Marghera in data 15 Maggio 2020. Questa ditta si trova a poca distanza dalla sede dell'azienda e due lavoratori (A. e F.) hanno visto in prima persona questo evento. Il collegamento con un evento reale avvenuto e che il lavoratore ha vissuto personalmente permette di stimolare l'attenzione e di fare in modo che il lavoratore riscontri un interesse e un'utilità in quello che sta imparando.

Attività 1: Guarda il primo video proposto dall'insegnante. Puoi vedere in questo breve video l'incendio che ha coinvolto un'azienda di Marghera il 15 Maggio 2020 molto vicina alla nostra sede di lavoro. Ti ricordi di quel giorno? Cosa hai visto? Che odore sentivi? Commenta con i compagni quello che ricordi.



Video all'indirizzo: <https://www.veneziatoday.it/cronaca/incendio-3v-sigma-porto-marghera-video.html>

Attività 1.1: Ora guarda questo nuovo video e leggi il breve articolo riportato di seguito.

Cronaca

Enorme nube di fumo nero e fiamme da un'azienda di prodotti chimici

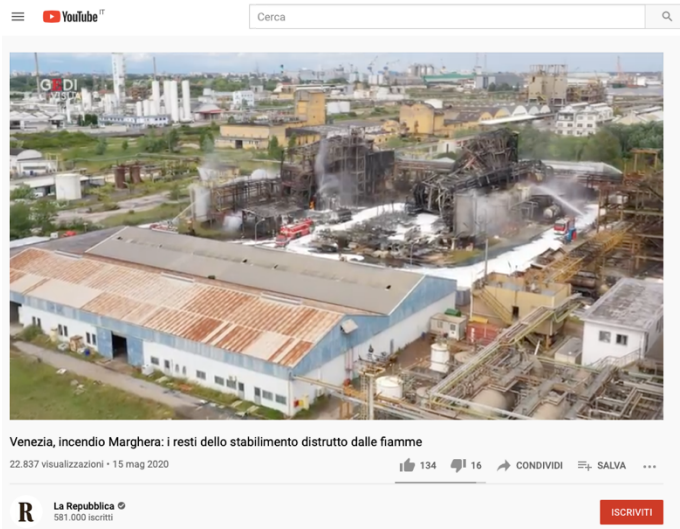
L'incendio è divampato questa mattina alla 3V Sigma di via Malcontenta, nell'area di Porto Marghera. Si sono verificate diverse esplosioni e ci sono feriti. Cessato allarme verso le 14

Feriti soccorsi

Un grande dispiegamento di forze si è riversato sul posto tra vigili del fuoco, ambulanze, forze dell'ordine e protezione civile. **Due operai sono rimasti direttamente coinvolti e gravemente feriti** per le ustioni, quindi trasportati nei centri grandi ustioni di Padova e Verona: si tratta di due trentenni di origini straniere, rispettivamente romeno e indiano, che lavorano alla 3V Sigma per conto di un'azienda esterna con sede a Terni.

«Disastro annunciato»

Tra i primi a commentare l'episodio c'è Gianfranco Bettin, presidente della Municipalità di Marghera: «Il grave, impressionante incendio che da questa mattina infuria sulla 3V Sigma è in un certo senso un incendio, un disastro, annunciato. Solo pochi mesi fa, infatti, i lavoratori avevano scioperato per la sicurezza, denunciando tra l'altro l'insufficienza degli impianti anti incendio. In tutti questi anni, poi, abbiamo sollevato, come Municipalità di Marghera, la questione della sicurezza nelle aziende che, a partire dal vecchio complesso del petrolchimico, si sono autonomizzate, con diversa fortuna. La mancanza di investimenti adeguati, sia sul ciclo produttivo che sulla sicurezza interna, dei lavoratori e degli impianti, rende la situazione pericolosa. Come drammaticamente questa mattina si è dimostrato. Da Arpav, dagli enti di controllo, dalla magistratura, dalle istituzioni, attendiamo tutte le informazioni necessarie su cosa sia accaduto, su cosa sia uscito nell'aria, di chi siano le responsabilità».



Video all'indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=aC7VKdyp9Fs>

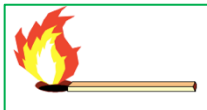
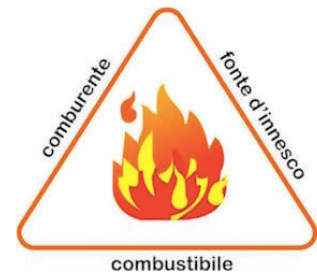
Articolo completo: <https://www.veneziatoday.it/cronaca/incendio-fumo-porto-marghera-oggi-15-maggio-2020.html>

Rifletti con i compagni: Da quello che leggi nell'articolo, l'impianto antincendio dell'azienda era norma? Si sarebbe potuto evitare questo incendio? Ritieni che la sicurezza antincendio sul posto di lavoro sia importante?

Dopo queste prime attività che introducono l'argomento e che vogliono far capire ai lavoratori l'importanza della sicurezza antincendio e della formazione, si prosegue con delle attività che vogliono dare delle informazioni e delle conoscenze importanti ai lavoratori.

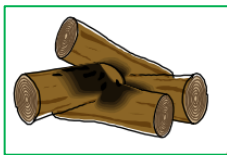
Attività 2: Affinché un incendio divampi ossia che avvenga la combustione, è necessario che ci sia la presenza di tre elementi: comburente, combustibile e la fonte di innesco. Questi tre elementi vanno a formare il triangolo del fuoco che descrive il fenomeno della combustione che si può vedere qui a fianco.

Cerca di associare ognuno di questi tre elementi alla sua definizione e al simbolo che lo rappresenta:



COMBUSTIBILE

La sostanza che è in grado di alimentare la combustione mediante l'ossidazione del combustibile; solitamente è l'ossigeno



COMBURENTE

Rappresenta la condizione energetica necessaria affinché abbia luogo la combustione, può essere una scintilla, una fiamma o un corpo caldo



FRONTE D'INNESCO

la sostanza in grado di bruciare. In condizioni ambiente esso può trovarsi allo stato:
 - solido (carbone, legno, carta, ecc.)
 - liquido (alcool, benzina, gasolio, ecc.)
 - gassoso (metano, propano, acetilene, ecc.)

Attività 3: Di che colore è il fuoco? Questa semplice domanda non ha una risposta altrettanto semplice. Infatti, il colore del fuoco dipende sia dalla temperatura della fiamma, sia dal comburente che viene utilizzato. Rispondi a queste due domande a risposta multipla in base alle informazioni date.

Una sostanza riscaldata emette energia sotto forma di radiazione luminosa, cioè luce, il cui colore dominante cambia gradualmente dall'infrarosso all'ultravioletto man mano che la temperatura della sostanza aumenta. La temperatura dei combustibili più comuni è tale che le particelle di carbonio di cui essi sono fatti emettono luce rossa. Ma la colorazione della fiamma dipende anche dalle altre sostanze che partecipano alla combustione. Infatti, le molecole di alcuni elementi possiedono un eccesso di energia, che liberano sotto forma di radiazione luminosa, caratteristica di ogni elemento. Così, per esempio, il sodio genera una fiamma gialla, il potassio una fiamma rosa, il bario verde, il metano azzurra e così via. La combustione dell'idrogeno puro forma invece una fiamma invisibile, perché la luce emessa è ultravioletta, e i nostri occhi non possono percepirla.

Colore della fiamma	Temperatura (°C)
Amaranto pallido	480
Amaranto	525
Rosso sangue	585
Rosso scuro	635
Rosso	675
Rosso chiaro	740
Rosso pallido	845
Rosa	900
Arancione	940
Giallo	995
Giallo pallido	1080
Bianco	1205
Celeste	1400

Tabella: <https://www.vigilfuoco.it/asp/page.aspx?ldPage=4134>

1. A che temperatura è una fiamma se il suo colore è nella gamma del rosso?

- a. 1000 °C
- b. Tra i 585 °C e i 740 °C
- c. 635°C

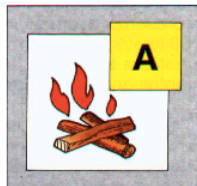
2. Una fiamma celeste/azzurra significa che:

- a. Ha una temperatura di 1400°C
- b. Viene bruciato del metano
- c. Entrambe le risposte precedenti sono possibili

Attività 4: Quali sono i prodotti di un incendio? I prodotti della combustione sono principalmente quattro. Con l'aiuto dei compagni di lavoro, pensate a quali pericoli essi possono rappresentare per chi ne entra in contatto e scrivili sulla tabella. Poi, analizzali con l'insegnante.

PRODOTTO DELLA COMBUSTIONE	PERICOLO PER L'UOMO
GAS DI COMBUSTIONE	
FIAMMA	
CALORE	
FUMO	

Attività 5: Gli incendi vengono classificati in base al combustibile che brucia. Qui di seguito puoi trovare le diverse classi suddivise per combustibile. Sotto ad ogni tipologia di combustibile vi è un elenco dei diversi materiali e sostanze che ne fanno parte. Con i compagni, evidenzia quelle sostanze o materiali che puoi trovare in ufficio e che quindi possono provocare un incendio.



**MATERIALI SOLIDI
CHE FORMANO BRACI**

CARTA - CARTONE

**LEGNA - PAGLIA -
CARBONE**

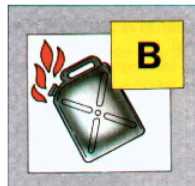
FIBRE TESSILI
[Seta - Nylon - Acrilico -
Pellami]

MAT. PLASTICHE
[Pvc - Pet - Polistirolo]

GOMMA

CEREALI

RIFIUTI ORGANICI



MATERIALI LIQUIDI

PETROLIO e derivati:
BENZINE
NAFTA
GASOLIO
OLI LUBRIFICANTI

OLI VEGETALI

ALCOOLI

VERNICI - DILUENTI

RESINE

PLASTICHE
LIQUEFACIBILI



MATERIALI GASSOSI

METANO

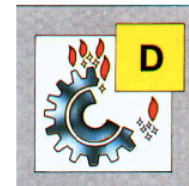
PROPANO - BUTANO
[gpl]

ACETILENE

IDROGENO

CLORO

AMMONIACA



POLVERI DI METALLI

MAGNESIO

POTASSIO

FOSFORO

CARBURO

SODIO

ALLUMINIO



ATTENZIONE Nell'ambiente lavorativo circa il 30% degli incendi si crea per cause elettriche. Infatti, è fondamentale avere un impianto elettrico a norma e prestare attenzione a dei piccoli accorgimenti per fare in modo che il sovraccarico elettrico non possa costituire una fonte di innesco:



Cosa posso fare io lavoratore?

- Non sovraccaricare le prese
- Non utilizzare utensili elettrici a contatto con l'acqua

Attività 6: Come hai potuto vedere nell'attività precedente, all'interno della tua azienda ci sono diverse tipologie di combustibili che, se combinati con l'ossigeno nell'aria che fa da comburente e con una fiamma di innesco, possono creare delle fiamme e quindi provocare un incendio. È fondamentale, quindi, che ci siano delle misure di protezione attiva che richiedono l'intervento di un operatore o l'azionamento di un impianto che può portare allo spegnimento dell'incendio. Queste misure sono fondamentali per ridurre i danni provocati da un incendio e ne esistono di diversi tipi.

Collega ciascuna misura di protezione con il nome a cui fanno riferimento. Se non conosci alcuni termini, aiutati con le definizioni che trovi sotto.

NASPO



IDRANTE



ESTINTORE



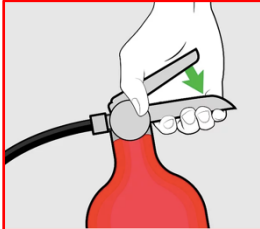
NASPO: Sono costituiti da un tubo semirigido (largo 25 mm), avvolto in una bobina rotante che a sua volta è inserita in un box a muro, dotato di schermo di protezione. Al termine del tubo vi è una lancia dotata di rubinetto con valvola a saracinesca.

ESTINTORE: Gli estintori sono apparecchiature antincendio di primo intervento. Sono costituiti da un contenitore, materiale estinguente e apparecchiature atte a gettare a distanza la sostanza estinguente (sistemi chimici o meccanici).

IDRANTE: Dispositivo per la presa d'acqua da una rete di distribuzione, rapidamente utilizzabile per scopi igienici o di irrigazione o in casi di emergenza.

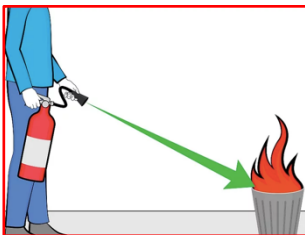
Attività 7: Se i naspi e gli idranti sono delle misure di protezione che possono essere utilizzate solamente da del personale formato e che conosce questi strumenti visto che hanno dei meccanismi complessi, gli estintori, invece, sono facili da utilizzare e per questo vengono spesso inseriti in vari punti all'interno delle aziende in modo che possano essere di facile raggiungimento in caso di incendio.

Con l'aiuto dei compagni, metti in ordine cronologico le diverse fasi



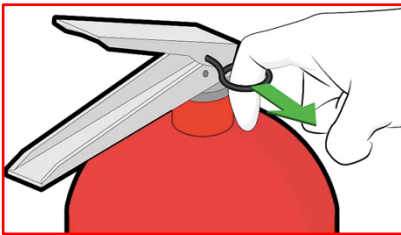
FASE:

Premere a fondo la leva per erogare la sostanza estinguente



FASE:


Impugnare la lancia e dirigerla verso la base delle fiamme



FASE:

Togliere la spina di sicurezza

Utilizzare e azionare un estintore è un'operazione abbastanza semplice ma è necessario prestare attenzione ad alcuni aspetti prima di utilizzarlo:

1. Se l'incendio è di grande dimensione chiamare subito il numero dei vigili del fuoco: 
2. Non appena vedi un incendio, prima di prendere un estintore, comunica ai tuoi colleghi quello che sta succedendo in modo che possano mettersi in salvo
3. Ricordati di rimanere sempre a minimo 2,5m dalle fiamme
4. Posizionati sempre con la porta dietro alle spalle in modo da poter scappare nel caso l'incendio diventasse sempre più grande
5. Se ti trovi in uno spazio aperto opera a favore di vento
6. Una volta utilizzato l'estintore ricordati di ricarcarlo (e di chiamare una ditta specializzata per la manutenzione).

Attività 8: La segnaletica antincendio. La segnaletica è fondamentale in ambito lavorativo per poter segnalare a tutti i lavoratori le vie d'uscita, i divieti e la presenza di eventuali estintori e/o misure di protezione. La segnaletica antincendio si compone per lo più di quattro tipi di cartelli:

- Quelli rotondi che esprimono divieti
- Quelli triangolari che esprimono pericoli
- Quelli rossi quadrati che sono quelli antincendio
- Quelli verdi quadrati di soccorso

In base a queste definizioni, prova con l'aiuto dei compagni, a descrivere a fianco a ciascun cartello il significato che esso esprime e poi controlla le tue definizioni con l'insegnante:

















Attività 8.1: Hai mai visto questi cartelli? Nella tua azienda ci sono? Alzatevi e andate a controllare nella vostra area quali cartelli sono presenti e annotate se ce ne sono alcuni diversi da quelli sopra. Poi ritornate in aula e confrontati con i compagni.

Attività 8.2: Nel tuo paese che cartelli ci sono? Assomigliano a quelli italiani o sono diversi? Con l'aiuto di un computer e di internet ricerca i cartelli presenti nel tuo paese e insieme ai compagni e all'insegnante, commentate le differenze e le similitudini.

Attività 9: Come hai potuto capire, l'utilizzo delle norme antincendio è molto importante all'interno dell'azienda perché garantisce l'incolumità e la salute dei lavoratori sul posto di lavoro. Anche i lavoratori però devono attenersi ad alcune norme antincendio. Con l'aiuto dei compagni, metti un X su V se credi che l'affermazione sia vera o su F se credi sia falsa. Al termine, commenta con l'insegnante ogni affermazione in modo da avere più indicazioni sul comportamento da adottare in caso di incendio e per la prevenzione.

1. C'è un solo comburente: l'ossigeno	V	F
2. Uno scorretto utilizzo dei dispositivi elettrici può provocare un incendio	V	F
3. Gli impianti di rilevazione di fumo e calore possono essere molto utili per rilevare un incendio	V	F
4. Ogni azienda deve avere un piano di emergenza e di evacuazione in caso di incendio	V	F
5. Quando vedi che prende fuoco qualcosa non avvertire nessuno e prendi l'estintore	V	F
6. Se stai uscendo da un edificio pieno di fumo, ti conviene correre	V	F
7. È consigliato l'utilizzo degli ascensori in caso di incendio	V	F
8. Bisogna puntare l'estintore alla base delle fiamme	V	F

Le attività dalla 2 alla 9 vogliono dare le informazioni tecniche sulla sicurezza antincendio, coinvolgendo l'alunno lavoratore con esercizi e con lavori in gruppo che gli permettono di prestare attenzione e di vedere un'utilità pratica. Si è cercato di offrire all'alunno/lavoratore una gran varietà di esercizi in modo che possa trovare tra di essi quelli che più lo possono aiutare nell'apprendimento. Inoltre, si è ritenuto indispensabile inserire molte immagini in modo da permettere alunno/lavoratore straniero di poter comprendere anche i passaggi più difficile grazie al supporto visivo.

4.4 Risultati ottenuti e conclusioni

La prima lezione, centrata sul manuale di istruzioni, si basa sulle strategie di facilitazione che si possono adottare nella comprensione e nell'analisi del testo. Le attività proposte sono state diversificate e sono state create per raggiungere gli obiettivi prefissati. I lavoratori stranieri hanno

apprezzato la lezione perché ha permesso loro di avere un modello per la comprensione di un manuale e di poter fare delle attività che sono risultate essere utili anche dal punto di vista pratico (ad esempio l'attività 9). Le attività sono centrate su due aspetti: le caratteristiche del testo istruttivo e lo studio del lessico della microlingua.

Dall'altra parte, la seconda lezione ha come obiettivo quello di passare delle informazioni e nozioni sulla sicurezza antincendio. Si è pensato di non fare una lezione frontale ma di affrontare l'argomento attraverso delle attività in cui il lavoratore e il gruppo era protagonista questo perché nella formazione dell'adulto è fondamentale che egli sia partecipe, che l'alunno possa riflettere e analizzare gli argomenti e che vengano proposte attività di gruppo per stimolare la concentrazione e la collaborazione con gli altri alunni. Inoltre, si è ritenuto importante inserire delle immagini che possano svolgere da supporto visivo per i lavoratori stranieri in modo da aiutarli nella comprensione della lingua italiana e di favorire l'apprendimento di quei lavoratori che hanno una memoria visiva. Prima di iniziare le attività specifiche sulla sicurezza antincendio, si è ritenuto opportuno proporre un'attività che avvicinasse l'argomento ai lavoratori e che facesse capire loro quanto delle conoscenze in questo ambito possano essere utili e importanti.

Una volta terminate le lezioni, gli alunni/lavoratori stranieri hanno espresso il loro apprezzamento per le metodologie e le attività svolte e hanno dichiarato di aver trovato le lezioni molto utili ma anche con un livello di lingua italiana adeguato. Lo scopo di queste lezioni era quello di dare agli alunni delle conoscenze e degli strumenti da poter adottare quotidianamente sul lavoro e in caso di incendio e di poterlo fare con un livello di lingua adeguato e che tenesse conto del fatto che gli alunni non sono madrelingua italiana. Se, attraverso queste lezioni, si è riusciti a far comprendere degli aspetti sulla sicurezza a dei lavoratori non madrelingua italiana e a fare in modo che loro possano assimilarli e utilizzare questi strumenti nel caso di necessità, allora si è raggiunto l'obiettivo prefissato dall'autrice di questo elaborato.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez Angulo, Teodoro (1996). "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales" in *Didáctica* 8. Madrid, Servicio de publicaciones UCM (p. 29-44).

Balboni, Paolo E. (1982). "Le microlingue: considerazione teoriche" in *Scuola e lingue moderne* N°20 (p.107-111).

Balboni, Paolo E. (2000). *Le Microlingue Scientifico Professionali, Natura e insegnamento*. Torino, UTET.

Balboni, Paolo E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue in una società complessa*. Torino, UTET.

Ballarin, Elena (n.d.). *Didattica delle microlingue*. Laboratori ITALS – Dipartimento di Scienze del linguaggio Università "Cà Foscari" Venezia.

Beaugrande, Robert de (1987). "Special Purpose Language an Linguistic Theory" in *LSP Newsletter*, 10, 2. (p. 2-11).

Beccaria, Gian Luigi (1973). *I linguaggi settoriali in Italia*, Milano, Bompiani.

Berruto, Gaetano (1990). "Semplificazione linguistica e varietà sub-standard" in G. Holtus – E. Radtke (a cura di), *Sprachlicher Substandard III, Standard: Substandard und Varietätenlinguistik*, Tübingen, Niemeyer (p. 17-43)

Berruto, Gaetano (1997). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Nuova Italia Scientifica.

Bertocchi, Daniela (2002). *L'italiano dei libri di testo*, riassunto dell'intervento presentato al Seminario Nazionale Lend "Lo sviluppo delle competenze linguistiche in italiano L2 per lo studio disciplinare in contesto scolastico", tenutosi a Bologna, il 16 febbraio 2002.

Bhatia, Vijay K. (2004). *World of written discourse*. London, Continuum International.

Blanco Canales, Ana (2010). "Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas" in *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, N° 9, (p. 72-85).

Borello, Enrico (1994). *L'incomunicabilità di massa. Linguaggi settoriali: funzionamento e apprendimento*. Alessandria, Edizioni dell'Orso.

Borghi, Margherita (2018). "Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri" in *Italiano LinguaDue*, N°1. 2018 (p. 373-394).

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/10407/9764/>

Bosc, Franca (2012). "Semplificare i testi disciplinari: lingua e contenuto vanno d'accordo?" in *Altre Modernità*, ottobre, Università degli studi di Milano (p. 190-200).

<https://doi.org/10.13130/2035-7680/2471>

Boscolo, Pietro (1990). "The construction of expository text" in *First Language*, 10 (p.217-230).

Bozzone Costa, Rosella (2003). "Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari". In Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003, p. 113-135)

Brichese, Annalisa (2017). "Le competenze di un mediatore nelle legislazioni nazionali" in Brichese, Tonioli (2017, p. 26-37)

Brichese A., Tonioli V. (a cura di) (2017). *Il mediatore interlinguistico e interculturale e il facilitatore linguistico natura e competenze*. Venezia, Marsilio.

Cabré, M. Teresa (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona, Antártida/Empúries.

Cabré, M. Teresa (1999). "El discurs especializat o la variació funcional determinada per la temàtica: noves perspectives" in Cabré, M.T. (1999), *La terminología. Representación y comunicación*. Barcelona: IULA, (p. 151-173).

Cabré, M. Teresa (2002). "Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización (I)" in García Palacios J. y Fuentes Moran M.T. (eds). *Texto, Terminología y Traducción*, Salamanca, Almar (p. 15-36).

Cabré, M. Teresa (2004). "Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado. Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad" in *V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*, Octubre 2004.

<https://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm>

Cabré, M. Teresa y Gómez de Enterría Sánchez, Josefa (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global*. Gredos, Madrid.

Cabré, M. Teresa (2007). "Constituir un corpus de textos de especialidad: condiciones y posibilidades" in Ballard, M. y Pineira-Tresmontant, C. (eds.). *Les corpus en linguistique et en traductologie*. Arras: Artois Presses Université, (p. 89-106).

Cambiaghi B., Bosisio C., (2010). "Il plurilinguismo/pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione" in Caon F. (2010, p. 16-25).

Caon, Fabio (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia, Guerra Edizioni.

Caon, Fabio (a c. di) (2008a). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Torino, Mondadori.

Caon, Fabio (2008b). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*. Torino, UTET.

Caon, Fabio (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Novara, De Agostini Scuola SpA.

Caon, Fabio (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia, Guerra Edizioni.

Caon, Fabio (2017). "Il concetto di facilitazione dell'apprendimento linguistico" in Brichese, Tonioli (2017, p. 41-51).

Caon, Fabio (2017). "Un modello di facilitazione dell'apprendimento linguistico" in Brichese, Tonioli (2017, p. 79-84).

Chandler P., Sweller J. (1991). "Cognitive Load Theory and the Format of Instruction" in *Cognition and Instruction 8(4)* University of Wollongong, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (p. 293-332).

<https://ro.uow.edu.au/edupapers/128>

Chromá, Marta (2004). *Legal Translation and the Dictionary*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Chromá, Marta (2006). "Synonymy and Polysemy in a Bilingual Law Dictionary" in E. Corino, C. Marello, C. Onesti (a cura di), *Eurlex, Atti del XII Congresso Internazionale di Lessicografia*, Torino, 6-9 Settembre 2006, Alessandria, Edizioni dell'Orso.

Chueca Moncayo, Fernando Julio (2003a). "Desarrollo didáctico de las nociones de "coherencia" y "cohesión" y su aplicación a los estudios de traducción" in *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, Nº 5, 2003, (p. 43-70).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=809501>

Chueca Moncayo, Fernando Julio (2003b). *La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso económico-financiero*. Edición digital: Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003.

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=10315&ext=pdf&portal=0>

Ciliberti, Anna et alii (1988). "Adeguatezze e inadeguatezze dei manuali di istruzioni" in De Mauro, T., Gensini, M., Piemontese, M.E., *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione interpretazione*, Atti del XIX Congresso Internazionale SLI, Roma, Aula Magna della Sapienza, 8-10 nov. 1985, Roma, Bulzoni (p. 263-284).

Ciliberti, Anna (1994). *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia – Oxford.

Corbacho Sánchez, Alfonso (2006). "Textos, tipos de textos y textos especializados" in *Revista de Filología*, 24 abril 2006 (p.77-90).

Cortellazzo, Michele A. (1994). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova, Unipress.

Cortellazzo, Michele A. (2004). "La lingua delle scienze: appunti di un linguista" in *Premio «Città di Monselice» per la traduzione letteraria e scientifica*, 31-32-33, a cura di G. Peron, Monselice, Il Poligrafo, (p. 185-195).

Courtilon, Janine (1994). "Méthodes de français langue étrangère et simplification" in *Cahiers du français contemporain*, n.1 (p. 155-176).

Cummins, James (1984). *Bilingualism and Special Education Issues in Assessment and Pedagogy*, Avon, Multilingual Matters.

D'Annunzio B., Della Puppa F., (2006). "Un modello operativo: l'unità differenziata stratificata" in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziata*, Perugia, Guerra Edizioni.

D'Annunzio B., Luise M.C., (2008). *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità del testo*. Perugia, Guerra Edizioni.

D'Annunzio, Barbara (2009). "Il facilitatore linguistico" In Serragiotto (2009, p.37-45).

Denton, F.T., (1988). "The significance of significance: rhetorical aspects of statistical hypothesis testing in economics" in Klamer, A., McCloskey, D.N., Solow, R.M. (Eds.), *The Consequences of Economic Rhetoric*. Cambridge University Press, New York (p. 163–183).

Di Carluccio, Carmen (2017) "Salute e sicurezza sul lavoro del lavoratore migrante tra conferme e sviluppi" in *DSL*, 1-2017, (p.45-74).

Díaz Hormigo, María Tadea (2007). "Aproximación lingüística a la neología léxica" in Martín Camacho, José Carlos y Rodríguez Ponce, María Isabel (eds.) *Morfología: investigación, docencia, aplicaciones: Actas del II Encuentro de Morfología*. Extremadura, Universidad de Extremadura (p.33-54).

Favaro, Graziella (2001). *I mediatori linguistici e culturali nella scuola. Quaderni dell'intercultura*, Bologna, Emi.

Favaro, Graziella (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.

Ferrari, Stefania (2003). "Comprensione e lettura in L2: uno studio sperimentale sugli effetti della modificazione testuale" in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (p. 85-110).

Fratte I., Jafrancesco E. (2003). "Selezione, facilitazione e comprensione dei testi scritti e parlati delle discipline di studio in ambito" in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (p.39-57).

Gamero Pérez Silvia (2001). *La traducción de textos técnicos*. Ariel, Barcelona.

García-Beyaert S., Serrano Pons J.,(2009). "Recursos para superar las barreras lingüístico-culturales en los servicios de la salud" in Montes Morena J. (a cura di), *Manual de atención al inmigrante*, Madrid-Barcelona, Ergon. <http://www.saludycultura.uji.es/archivos/ATT00007.pdf>

Gherardi Silvia, Murgia Annalisa (2015). *L'in-sicurezza sul lavoro tra imposizioni formali e pratiche quotidiane: un'introduzione*. Studi Organizzativi, University of Leeds, Franco Angeli (p.7-17).
http://eprints.whiterose.ac.uk/115570/2/2_GHERARDI_MURGIA.pdf

Gili Gaya, Samuel (1964). "El lenguaje de la ciencia y de la técnica" in *Presente y futuro de la lengua española vol. II. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*. Madrid, Ed. Cultura Hispánica.

Gómez de Enterría Sánchez, Josefa (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid, Editorial Arco/Libros.

Gómez de Enterría Sánchez, Josefa (2010). "El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera" in *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* / Agustín Vera Luján (ed. lit.), Inmaculada Martínez Martínez (ed. lit.), Vol. 1, 2010 (p.41-64).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0041.pdf

Gotti, Maurizio (1991). *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze, La Nuova Italia.

Grabarczyk, Zenon (1987). "Statistics and LSP Didactics" in Czap, Hans & Christian Galinski, *Terminology and Knowledge Engineering*. Frankfurt, INDEKS Verlag (p. 204-206).

Grassi, Roberta (2003). "Compiti dell'insegnante disciplinare di classi plurilingui: la facilitazione dei testi scritti" in (a cura di Louise C.) *Italiano Lingua seconda. Fondamenti e Metodi*, Vol. I, Perugia, Guerra Edizioni (p. 121-142).

Grassi, R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di) (2003). "L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione" in *Atti del Convegno-Seminario "Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio, Bergamo 17-19 giugno 2002*, Perugia, Guerra Edizioni.

Gutiérrez Rodilla, B. (2005). *El lenguaje de las ciencias*. Madrid, Gredos.

Gutiérrez Álvarez, J. M. (2010). *El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso*. MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*, 11.

http://marcoele.com/descargas/11/gutierrez_espanol-juridico.pdf

Haensch, Günther (1987). "Les llengües d'especialitat o 'tecnolecte'" in *Revista de Llengua i Dret*, 10. (p. 7-31).

Hernán Ramírez, Luis (1979). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. Lima, Edición Ultra.

Hymes, Dell (1972). "On communicative competence" in Pride J.B., Holmes J., (a cura di) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin (p. 269-293).

Huerta, Sebastián (2010). "Coherencia y cohesión" in *Herencia: Estudios literarios, lingüísticos y creaciones artísticas*, Vol. 2, Nº. 2, (p.76-80)

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3401183>

INAIL (2020). *Dati Inail. Andamento degli infortuni sul lavoro e delle malattie professionali*. N.7 – Luglio.

Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2011). *Seguridad en el trabajo*. Ministerio de Trabajo e Inmigración, Servicio de Ediciones y Publicaciones – INSHT.

<https://www.insst.es/documents/94886/599872/Seguridad+en+el+trabajo/e34d1558-fed9-4830-a8e3-b0678c433bb1>

Itiurroz, José Luis (1985). "Abstracción sustantiva. Reificación de contenidos proposicionales" in *Symbolae Ludovico Mitxelena Septuagenario Oblatae*. Salamanca (p. 395-414).

Jamet, Marie-Christine, (2010). "Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso. Riflessioni sulla didattica delle lingue" in Balboni P.; Cinque G., *Seminario di linguistica e didattica delle lingue, Scritti in onore di Giovanni Freddi*, Venezia, Cafoscarina editrice (p. 95-110).

Johnson P., Nigris E., (1996). *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.

Jung, Linus (2005). "Anonimato y economía en el estilo de las lenguas de especialidad alemanas" in *Revista de filología alemana* vol. 13. Universidad Complutense de Madrid (p. 157-166).

- Knowles, Malcom (2012). *The Adult Learner*. Routledge, London.
- Landriscina, Franco (2007). "Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?" in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 3, N° 1, febbraio 2007, Giunti (p. 63-74).
- Lehrberger, John y Kittredge, Richard (eds.) (1982). *Sublanguage: Studies of Language in Restricted Semantic Domains*. Berlin, Walter de Gruyter.
- Lerat, Pierre (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona, Ariel.
- Llácer Llorca, Eusebio V., Ballesteros Roselló, Fernando (2012). "El lenguaje científico, la divulgación de la ciencia y el riesgo de las pseudociencias" in *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 2012, No. 17. Dedicado a: Lengua y ciencia.
<https://www.uv.es/ferbaro/papers/lenguaje.pdf>
- Lombardi, Giulia (2018), *Strategie di semplificazione e facilitazione nella classe di Italiano L2*.
<https://www.researchgate.net/publication/327655308> *Strategie di semplificazione e facilitazione nella classe di Italiano L2*
- López Ferrero, Carmen (2002). "Aproximación al análisis de los discursos profesionales" in *Revista Signos*, 35 (p. 195-215).
- López García, María Pilar (2011). *Introducción a las lenguas de especialidad*. Programa de formación de profesorado del Instituto Cervantes, Curso: La Enseñanza de los Negocios: cuestiones metodológicas e interdisciplinares.
- Louwerse, Max (2004). "Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión" in *Revista Signos*, 37 (56), (p. 41-58).
- Luise, Maria Cecilia (2000). "Studiare in un ambiente facilitante: l'approccio ludico e cooperativo per la lingua dello studio" in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003, p.161-178).
- Lumbelli, Lucia (1989). *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Marconato, Alessandra (2015). "Apprendimento tra curiosità, meraviglia e necessità" in *81 esercitazioni esperenziali per la sicurezza sul lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- Martínez, Ana y Rodríguez, Carmen (1989). "Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua" in *Comunicación, Lenguaje y Educación* 3-4 (p.77-87).
- Mazza, Chiara (2002). "La finalidad en los manuales de instrucciones para el uso en italiano y en español" in Botta P., Garribba A., Cerrón Puga, M.L., Vaccari, D. *Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de I AIH*, Vol.8 (p.451-458).

Mateo Martínez, José (2007). "El lenguaje de las ciencias económicas" in Enrique Alcaraz, José Mateo y Francisco Yus (eds.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Ariel, Barcelona, (p. 191-203).

Mazzocato, Greta (2007). "La facilitazione linguistica: stato dell'arte nelle legislazioni nazionali" in Brichese, Tonioli (p. 52-66).

Mazzocato (2009). "La facilitazione linguistica: un'esperienza sul campo tra vecchie e nuove sfide" in Serragiotto (p.107-118).

Méndez García de Paredes, Elena (2003). "Nominalización y tipo de texto" in J. L. Girón Alconchel et al. (eds.), *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, vol. II, (p. 1015-1031).

Minello, Rita (2006). "Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2" in Caon F. (a cura di) (, p.158-171).

Montero Annerén, S.; Morales Pastor, J. (2000). "Acercamiento al español jurídico a través del atestado" in *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm

Morales Pastor, J. L. (2004). "La enseñanza del español jurídico" in Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (I2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Nunan, David (1992). *Collaborative Language Learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, David (1997). "Getting started with learner-centred teaching" in *English Teaching Professional*, 4 (p. 24-45).

Nuzzo, Elena (2008). "La dimensione acquisizionale nell'insegnamento L2" in Caon (2008a, p. 135-146).

Oksaar, Els (1998). "Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch" in Hoffmann, L., Kalverkämper H., Wiegand H.E. (eds.), *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes*. Halbbd. 1. Berlin - New York, de Gruyter (p.397-401).

Pallotti, Gabriele (2000), "Favorire la comprensione dei testi scritti" in Balboni P.E. (a cura di), *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Apprendenti Stranieri*, Theorema, Torino, (p. 159-171).

Paraschiv, Alina (2010). *El texto jurídico-económico y el turístico: análisis de las características y del proceso traductor* (memoria fin de máster del Máster Oficial en Traducción Institucional). Alicante: Universidad de Alicante. Departamento de Traducción e Interpretación.

Pérez Pascual, José Ignacio (2012). “El léxico de especialidad” in Luque Toro, Medina Montero, Luque, *Léxico español actual III*, Venezia, Università Ca’ Foscari di Venezia (p.189-219).

Piazzotta, Angelo (2003). “Il testo semplificato: sua utilità e utilizzabilità” in Grassi, Valentini, Bozzone Costa (p. 59-84).

Piemontese, Maria Emanuela (1994). “Caratteristiche di un testo di facile lettura” in Tiraboschi M.T. (a.cura di), *La cornacchia ladra. Guida per insegnanti al testo di facile lettura*, Napoli, Tecnodid (p.9-23).

Pona A., Chiappelli T., (2016), “Facilitazione linguistica, insegnamento dell’Italiano come L2, didattica delle lingue seconde e pedagogia interculturale a scuola: uno sguardo d’insieme” in Gentile M., Chiappelli T. (a cura di) (2016), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, Milano, FrancoAngeli. (p. 61-83).

Pona, Alan (2018). “Studiare in italiano L2: la facilitazione e la semplificazione dei testi a scuola” in *Elledue*, n.1 (p.2-3).

Porcelli G., Cambiaghi B., Jullion M.C., Caimi Valentini A. (1990). *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*. Milano, Vita e Pensiero.

Quaderni AiFOS (2014). *La formazione e-learning nella sicurezza del lavoro*. n.4/2014.

Quemada, Bernard (1978). *Technique et langage.*, Gille, Bertrand, Histoire des techniques. Paris, Gallimard.

Rodríguez Díez, Bonifacio (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León, Colegio Universitario de León.

Rodríguez-Piñero Alcalá, Ana Isabel y García Antuña, María (2010). “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos, precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas” in Agustín Vera Luján (ed. lit.), Inmaculada Martínez Martínez (ed. lit.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (p. 907-932).

Rutka, Sonia (2006). “Un approccio cooperativo nella CAD” in Caon F. (a cura di), (p. 172-193).

Sager, Juan Carlos; Dungworth, David; McDonald, Peter F. (1980). *English Special Language: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden, Oscar Brandstetter.

Santamaría Pérez, Isabel (2006). *El léxico de la ciencia y de la técnica*. Liceus, Servicios De Gestió.

Santamaría Pérez, Isabel (2009). *Tema 1. Las lenguas de especialidad: el lenguaje científico y técnico*. Universidad de Alicante. <https://core.ac.uk/reader/16364780>

Santos López, Javier (2009). "El lenguaje económico" in Calvi M.V., Bordonaba Zabalza C., Mapelli G., Santos López J. *Las lenguas de especialdad en español*, Roma, Carocci.

Serragiotto, Graziano (2007). "Testi disciplinari ad alta comprensibilità destinati ad alunni stranieri: le tecniche di semplificazione" nel CDROM *Capire per studiare 1,2,3* organizzato e promosso da Tante Tinte in collaborazione con il CSA di Verona e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto.

Serragiotto, Graziano (a cura di) (2009). *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, Studio LT2.

Serragiotto, Graziano (2017). "Certificazione delle competenze di un facilitatore linguistico" in Brichese, Tonioli (p. 85-96).

Sweller, John (1994). "Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design" in *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)

Tonioli, Valeria (2017). "Il concetto di mediazione: definizioni e stato dell'arte" in Brichese, Tonioli (p. 18-25).

Triángulo (ed.) (2006). *Guía para la mediación intercultural. Marco – Proceso e Instrumento de Evaluación*.

Trimble, Louis (1985). *English for science and technology: A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trovato, Giuseppe (2014). "Comunicación y mediación lingüística en el ámbito del turismo: una propuesta didáctica para estudiantes de habla italiana" in *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, N° 26, Murcia.

Unidad de Estudios y Evaluación de Riesgos UEER (2006). *Manual básico para la estimación del riesgo*. Instituto Nacional de Defensa Civil, Dirección Nacional de Prevención DINAPRE, Lima, Perú. http://bvpad.indeci.gob.pe/doc/pdf/esp/doc319/doc319_contenido.pdf

Vega Moreno, Érika (2016). "El préstamo como procedimiento de creación neológica" in *Pragmalingüística*, 24. (p. 281-292).

Yano, Y., Long, M. H., Ross, S. (1994). "The effects of simplified and elaborated text on foreign language reading comprehension" in *Language Learning* 44/2 (p. 189-219).

Zambelli, Maria Luisa (2014). "Semplificare i testi di studio: quando, come" in *Italiano LinguaDue*, 1 (p. 327-341).

APPENDICE 1

Esercizio 1

Mentre l'insegnante legge il testo collega ogni paragrafo con l'immagine che lo descrive meglio. Poi leggi il testo una seconda volta e inserisci negli appositi spazi un titolo per ciascun paragrafo.

L'alleanza tra gli Aragona e i Visconti allarmò immediatamente la Repubblica di Venezia che iniziò un periodo di guerre contro Milano, al termine delle quali i territori del Ducato vennero fortemente ridotti.



Grazie a questo, invece, la città lagunare, che fino a quel momento si era preoccupata unicamente di conquistare basi nel Mediterraneo orientale, ebbe anche un vasto territorio sulla terraferma che si estendeva dalla Dalmazia al Lago di Garda.



Divenne così anch'essa uno Stato regionale, con grandi vantaggi per Venezia stessa. Ora, infatti, diventava possibile controllare a monte i fiumi che trascinavano detriti nella Laguna, più facile ottenere legname per l'Arsenale, di cui erano ricche le foreste alpine, e rifornirsi di generi alimentari grazie alle fattorie della Pianura padana.



Esercizio 2

Dopo aver letto il testo, scegli la risposta alle seguenti domande (una sola opzione è corretta)

La guerra avvenne:

- a. tra i Visconti e gli Aragona
- b. tra i Visconti e la repubblica di Venezia
- c. tra Milano e gli Aragona
- d. tra la repubblica di Venezia e Milano

Nel suo territorio in terraferma Venezia si riforniva di:

- a. solo legname
- b. stoffe e pietre preziose
- c. legname e generi alimentari
- d. solo generi alimentari

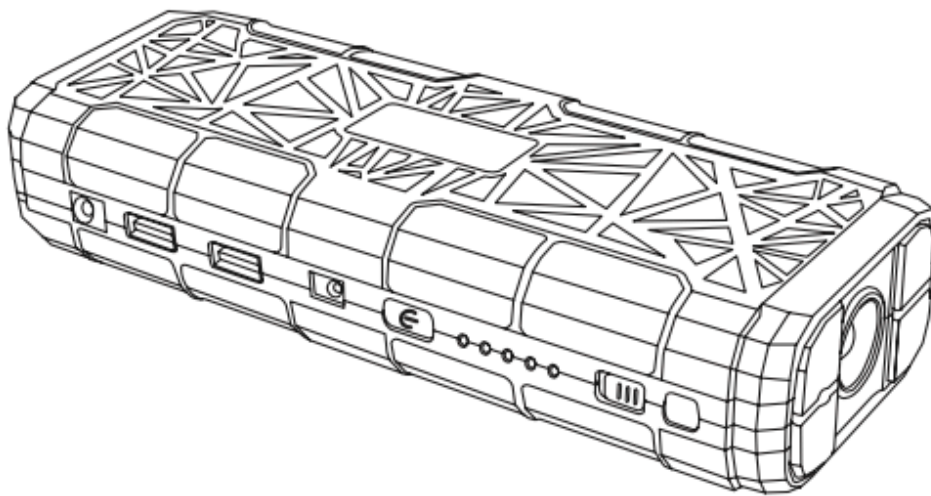
La città lagunare:

- a. aveva conquistato solo basi nel Mediterraneo
- b. oltre alle basi su Mediterraneo si estendeva dalla Dalmazia al Lago di Garda
- c. aveva un territorio dalla Dalmazia fino a Bologna
- d. si era estesa solo sulla terraferma

Attualmente Venezia:

- a. è indipendente
- b. è ancora uno stato regionale
- c. è il capoluogo di provincia del Veneto (regione dell'Italia)
- d. possiede ancora la Dalmazia

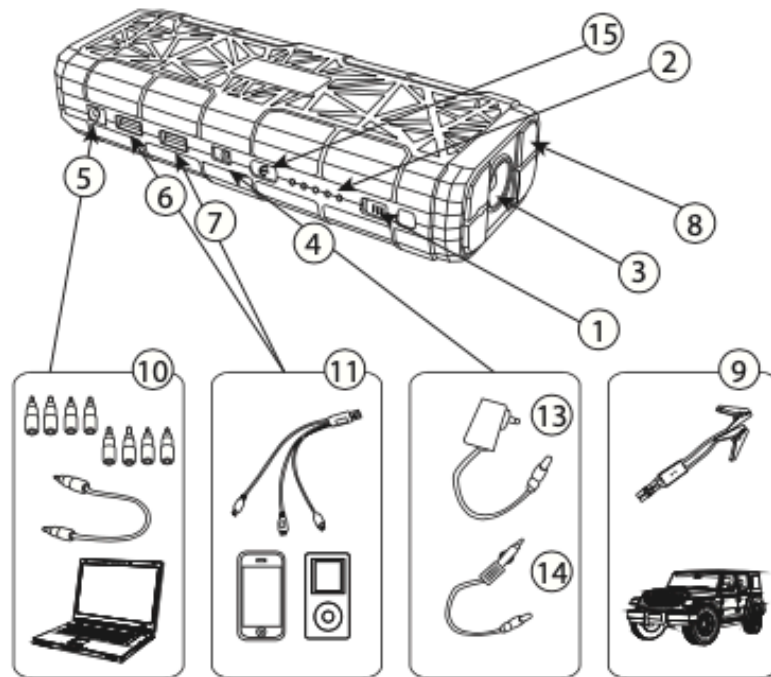
APPENDICE 2



- FR** 2 / 3-6 / 31
- EN** 2 / 7-10 / 31
- DE** 2 / 11-14 / 31
- ES** 2 / 15-18 / 31
- RU** 2 / 19-22 / 31
- IT** 2 / 23-26 / 31
- NL** 2 / 27-30 / 31

NOMAD POWER 15

FIG 1



	FR	EN	DE	ES	RU	IT	NL
①	Interrupteur ON/OFF	ON/OFF switch	EIN/AUS-Schalter	Interruptor ON/OFF	Прерыватель ВКЛ/ВЫКЛ	Interruttore ON/OFF	AAN/UIT-schakelaar
②	Témoins de charge	Charging indicator	Kontrollleuchte	Indicadores luminosos de carga	Показатели заряда	Spie di carica	Lampjes die het oplaadniveau aangeven
③	Led	LED	LED	Led	Светодиоды	Led	Ledlampje
④	Prise alimentation 14V / 1A	Power supply socket 14V / 1A	Ladegeräteanschluss	Conector red eléctrica 14V / 1A	Вилка питания 14В / 1А	Presse elettrica 14V / 1A	Stopcontact 14V / 1A
⑤	Prise PC 19V / 3.5A	Computer socket 19V / 3.5A	Laptop-Anschluss (19V/3,5A)	Conector PC 19V / 3.5A	Разъем для компьютера 19В / 3.5А	Presse PC 19V / 3.5A	Stopcontact PC 19V / 3.5A
⑥	Port USB 5V / 1A	USB port 5V / 1A	USB-Port (5V/1A)	Puerto USB 5V / 1A	Разъем USB 5В / 1А	Porta USB 5V / 1A	5V / 1A USB aansluitingen
⑦	Port USB 5V / 2.1A	USB port 5V / 2.1A	USB-Port (5V/2.1A)	Puerto USB 5V / 2.1A	Разъем USB 5В / 2.1А	Porta USB 5V / 2.1A	5V / 2.1A USB aansluitingen
⑧	Connecteur pour câble de démarrage intelligent	Jumper cable connection	Anschluss für Starthilfekabel	Conector para cable de arranque inteligente	"Интеллектуальный коннектор для кабеля запуска"	Connettore per cavo di avviamento intelligente	Aansluiting voor smart startkabel
⑨	Pinces de démarrage	Jumper cables	Starthilfekabel	Pinzas de arranque	Зажимы запуска	Morsetti di avviamento	Laadklemmen
⑩	Kit d'embouts + câble auxiliaire	Connections kits + auxiliary cable	Laptopkabel mit Adapterkit	Kit de boquillas + cable auxiliar	Набор насадок + вспомогательный кабель	Kit di adattatori + cavo ausiliare	Kit stekkertjes + extra kabel
⑪	Câble USB	USB cable	USB-Kabel	Cable USB	Кабель USB	Cavo USB	USB kabel
⑬	Alimentation secteur	Power supply	Ladegerät	Alimentación de red eléctrica	Сетевой шнур	Alimentazione	Netspanning
⑭	Prise allume cigare	Cigarette lighter plug	Ladekabel für Zigarettanzünder	Conector del encendedor	Разъем для прикуривателя	Presse accendisigari	Plug sigarettenaanstecker
⑮	Bouton marche	Power button	Netzschalter	Botón encendido	Кнопка включения	Tasto avvio	Aanknop

1.

Questo manuale descrive il funzionamento dell'avviatore e le precauzioni da seguire per vostra sicurezza.

Leggere attentamente prima dell'uso e conservare con cura per poter consultarlo successivamente.

Queste istruzioni devono essere lette e comprese prima dell'uso. Ogni modifica o manutenzione non indicata nel manuale non deve essere effettuata.



Ogni danno corporale o materiale dovuto ad un uso non conforme alle istruzioni presenti in questo manuale non potrà essere considerata a carico del fabbricante.

In caso di problema o d'incertezza, si prega di consultare una persona qualificata per manipolare correttamente il dispositivo.

Questo dispositivo deve essere usato soltanto per fare la ricarica e/o riavvio e/o alimentazione entro i limiti indicati sul dispositivo e su questo manuale. Bisogna rispettare le istruzioni relative alla sicurezza. In caso di uso inadeguato o pericoloso, il fabbricante non potrà essere ritenuto responsabile.

Questo dispositivo può essere usato da bambini di età superiore a 8 anni, da persone con capacità fisiche, sensoriali o mentali ridotte e da persone senza esperienza o conoscenze, se esse sono correttamente sorvegliate o se le istruzioni relative all'uso del dispositivo in sicurezza gli sono state trasmesse e i rischi intrapresi sono stati presi in considerazione. I bambini non devono giocare con il dispositivo. Le pulizie e la manutenzione fatti dall'utente non devono essere effettuati da bambini non sorvegliati.

Non usare in nessun caso per caricare pile o batterie non ricaricabili.

Non caricare mai una batteria ghiacciata o danneggiata.

Non coprire il dispositivo.

Non spostare il dispositivo in prossimità di fonti di calore e temperature spesso elevate (superiori a 50°C).

Il modo di funzionamento automatico così come le restrizioni applicabili all'uso sono spiegate in seguito su questo manuale.



Dispositivo di classe III.



- Non usare in nessun caso solventi o altri prodotti pulenti aggressivi.
- Pulire le superfici del dispositivo con uno straccio secco.



Regolamentazione:

- Dispositivo in conformità con le direttive europee



- Marca di conformità EAC (Comunità Economica Eurasiatica)

Scarto :



- Questo materiale è soggetto alla raccolta differenziata. Non deve essere smaltito con i rifiuti domestici.
- La batteria deve essere rimossa dal dispositivo prima che quest'ultimo sia scartato.
- Il dispositivo deve essere imperativamente scollegato dalla rete elettrica prima di rimuovere la batteria.

2.



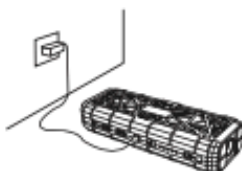
Spie luminose Posizionare l'interruttore su ON e premere sul pulsante (FIG 1 – 15) per verificare il livello della batteria interna del NOMAD POWER.

Spie	1 fissa	2 fisse	3 fisse	4 fisse	5 fisse
Capacità della batteria interna del dispositivo	20%	40%	60%	80%	100%

Le spie lampeggiano una ad una quando il dispositivo è messo in carica. Il numero di spie luminose indica la capacità della batteria interna del NOMAD POWER. Tutte le spie sono fisse quando la carica è sospesa o terminata.

⚠ RICARICARE LA BATTERIA DEL NOMAD POWER prima di effettuare il primo uso, e ricaricarlo ogni volta che viene utilizzato.

3.



- 1 - Collegare la spina alla presa elettrica.
- 2 - Collegare l'altra estremità del cavo alla porta d'entrata 14V/1A del NOMAD POWER per dare inizio alla carica.

OPPURE



- 1 - Collegare l'adattatore macchina sulla presa accendisigari del veicolo.
- 2 - Collegare l'altra estremità del cavo alla porta d'entrata 14V/1A del NOMAD POWER per dare inizio alla carica.

4.

Funzione di avviamento per veicoli benzina o diesel con batteria 12V.

Per avviare un veicolo, procedere come segue:

⚠ Se la tensione del NOMAD POWER è inferiore alla tensione del veicolo, il NOMAD POWER non funzionerà.



1

Collegare il cavo di avviamento intelligente al connettore del NOMAD POWER.

2



Se le spie «Start» e «Error» lampeggiano alternativamente verde e rosso, il dispositivo è pronto all'uso. Se la spia rossa è accesa da sola, la tensione della batteria interna del NOMAD POWER è troppo debole. In questo caso, ricaricare il dispositivo.

3



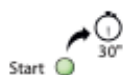
Assicurarsi che il NOMAD POWER sia carico verificando il numero di spie luminose sul dispositivo (minimo 3 spie accese (vedere p. 24)).

4



1- Collegare il morsetto rosso al (+) della batteria.
2- Collegare il morsetto nero al (-) della batteria.

5



Se la spia «Start» diventa verde, e la spia «Error» si spegne, tutto è ok. La spia verde rimane accesa per 30 secondi, l'utente ha 30 secondi per mettere in moto il veicolo.

(Se nessuna azione viene effettuata durante questo lasso di tempo, il cavo di avviamento intelligente si disattiva automaticamente e le spie «Start» e «Error» ricominciano a lampeggiare alternativamente. Scollegare e ricollegare il cavo di avviamento al connettore del dispositivo (vedere tappa 1).



Se la spia «Error» è accesa da sola, l'avviamento del veicolo è impossibile (vedere p. 26 per più informazioni).

7



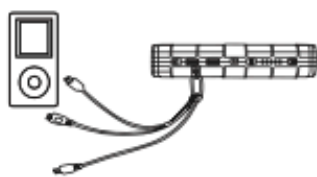
Avviare il veicolo: la spia «Error» lampeggia e un'allarme scatta.

8

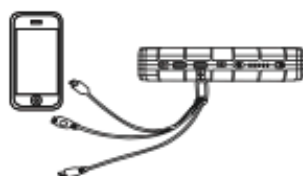


Rimuovere immediatamente i 2 morsetti dai terminali della batteria del veicolo, e scollegare anche il cavo di avviamento intelligente dal suo connettore.

5.



1 - Collegare il cavo alla porta USB 5V 2.1A o 5V 1A del NOMAD POWER.



2 - Selezionare l'adattatore appropriato per vostro telefono o tablet e collegarlo. Il NOMAD POWER comincia la carica automaticamente.

6.



- 1 - Collegare il cavo ausiliare alla porta PC 19V 3,5A del NOMAD POWER.
- 2 - Selezionare l'adattatore appropriato per il computer e collegarlo sul cavo ausiliare.
- 3 - Collegare il cavo ausiliare alla presa di alimentazione del computer.
- 4 - Premere il tasto avvio (FIG 1 - 15) per cominciare la carica.

7.



Premere il tasto avvio (FIG 1 - 15) per 3 secondi per accendere il LED. Premere brevemente il tasto avvio (FIG 1 - 15) per cambiare il modi di illuminazione (3 modi disponibili: normale, luce stroboscopica, e Off).

8.

Questo dispositivo protetto da sovraccarica, scarica profonda, corto-circuito e inversioni di polarità.

9.

	ANOMALIE	CAUSE	RIMEDI
1	Nessuna risposta quando si preme il tasto (FIG 1 - 15)	Il NOMAD POWER è scarico.	Ricaricare il dispositivo (vedere p.24).
2	Spia «Error» accesa sul cavo di avviamento intelligente.	Tensione della batteria interna < 11.0V.	Ricaricare il dispositivo
3	Spia «Error» lampeggia rossa + segnale sonoro.	Inversione di polarità	Verificare che i morsetti siano collegati e scollegare poi ricollegare il cavo di avviamento intelligente.
		Corto-circuito	Verificare che i morsetti siano collegati e scollegare poi ricollegare il cavo di avviamento intelligente.
		I morsetti sono rimasti collegati sulla batteria.	Rimuovere i 2 morsetti dai terminali della batteria del veicolo per proteggere il dispositivo.
4	Il dispositivo è leggermente caldo quando collegato ad un computer portatile.	-	Togliere la batteria del computer oppure scollegare il NOMAD POWER dal computer per 5 minuti, poi ricollegarlo.

10.

La garanzia copre qualsiasi difetto di fabbricazione per 2 anni, a partire dalla data d'acquisto (pezzi e manodopera).

La garanzia non copre:

- Danni dovuti al trasporto.
- La normale usura dei pezzi (Es. : cavi, morsetti, ecc.).
- Gli incidenti causati da uso improprio (errore di alimentazione, cadute, smontaggio).
- I guasti legati all'ambiente (inquinamento, ruggine, polvere).

In caso di guasto, rinviare il dispositivo al distributore, allegando:

- la prova d'acquisto con data (scontrino, fattura...)
- una nota esplicativa del guasto.