

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Spagnolo Lingua di Origine e *Italstudio* in un modello di educazione bilingue di tipo eteroglossico

Elena Firpo

(Università degli Studi di Genova, Italia)

Laura Sanfelici

(Università degli Studi di Genova, Italia)

Abstract The reality of the Italian school, with the phenomenon of immigration and the presence of new ethnic-linguistic minorities, which are becoming more and more second-generation, poses new questions to the political debate and also to the legislative one. What model of integration and what protection for new minorities? What steps should be taken to complete the integration of foreign students who, despite being more and more born and educated in Italy, continue to achieve lower academic outcomes than Italian pupils? The aim of this paper is to present an overview of the main reference frameworks of heteroglossic bilingual education and show an example of research actions carried out in Secondary and Primary schools of Genoa.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Quale bilinguismo? Lingua, idioletto e *translanguaging*. – 3 Quadro di riferimento eteroglossico dell'educazione bilingue. – 4 Dagli USA all'Italia. – 5 LI.LO. – 6 Conclusioni.

Keywords Heteroglossia. Bilingualism. Academic language. Heritage language. Second generation.



1 Introduzione

Il presente articolo si propone di offrire un breve quadro introduttivo sul bi-plurilinguismo del crescente numero di studenti delle scuole italiane la cui *heritage language* è lo spagnolo. Le considerazioni emerse dalla situazione della scuola italiana e dall'esperienza dell'insegnamento bilingue statunitense hanno portato le autrici a strutturare un quadro teorico di riferimento di tipo eteroglossico con l'obiettivo di sviluppare negli studenti stranieri di seconda generazione sia un bilanciamento del bilinguismo sia abilità di studio. Per far ciò è nata la ricerca-azione *Lingua Italiana. Lingua d'Origine* (LI.LO), progettata e realizzata dalle autrici in tre anni scolastici, dal 2013/14, in un Istituto Comprensivo di una scuola di un quartiere di Genova ad alta densità di popolazione di origine ispanofona (I.C. Sampierdarena). Finalità

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-6

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

del progetto, spingere gli studenti di origine *hispanohablante* a usare tutto il loro repertorio linguistico per migliorare la loro *performance* scolastica (in italiano) e allo stesso tempo lavorare sullo spagnolo nel suo uso accademico. Nel presente contributo si presenteranno le premesse teoriche del progetto. Si farà inoltre un breve accenno ad un altro progetto, *Translenguando hacia el español*, adattamento dei corsi per *emergent bilinguals* negli Stati Uniti.

2 Quale bilinguismo? Lingua, idioletto e *translanguaging*

Così come la società italiana attuale, la scuola di oggi è multiculturale: la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana, tuttavia, è un dato strutturale nel sistema educativo solo dall'inizio del nuovo millennio. Gli alunni stranieri nati in Italia, già da più di due anni, rappresentano oltre la metà del totale degli alunni stranieri. Infatti, mentre negli anni precedenti l'incremento della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane era dovuto principalmente all'immigrazione, più di recente l'evoluzione del fenomeno vede un incremento degli stranieri di seconda generazione e un arresto degli alunni NAI (Neo Arrivati in Italia). I dati sui risultati scolastici degli alunni stranieri e sulla scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado, tuttavia, non sono incoraggianti: da un lato evidenziano risultati inferiori a quelli degli studenti italiani, dall'altro mostrano, alla fine del ciclo di scuola secondaria di primo grado, una scarsa propensione verso gli studi a lungo termine.

Secondo García e Kleyn (2016) i tipi di bilinguismo sono molteplici. Pertanto come primo passo per una progettazione di educazione bilingue è importante definire il tipo di bilinguismo dei soggetti a cui si rivolge il modello didattico. Ci si è chiesti, inoltre, quale può essere uno dei motivi del ritardo scolastico degli alunni stranieri delle nostre scuole e si è cercato di ipotizzare che una delle cause potesse riguardare il sistema linguistico di questi soggetti bilingui. In effetti lo screening linguistico condotto dalle autrici nel corso del progetto ha rivelato che gli alunni della scuola campione non hanno un bilinguismo di tipo bilanciato.

Una premessa importante, secondo gli autori sopra citati, riguarda la concezione di *code-switching* nella linguistica tradizionale è associata a una visione separata della competenza linguistica. Infatti fino a pochi anni fa si è parlato esclusivamente di *named languages*. Secondo gli autori:

The phrase *construction of named language* is used to emphasize the fact that the terms *English, Spanish, Arabic, Chinese, Swahili, Russian, Haitian Creole* etc. name *socially invented* categories. These categories are *not imaginary* [...]. But these terms for named languages do not necessarily overlap with the linguistic system of individual speakers. (García, Kleyn 2016, 10)

È importante tener presente che una cosa è la *named language*, mentre altra cosa è il sistema linguistico di parole, suoni, costruzioni ecc. che permettono al parlante di compiere atti comunicativi in generale (parlare, scrivere, capire ecc.). I bilingui possiedono due *named languages* ma solo dal punto di vista esterno. Al contrario, tenendo in considerazione l'aspetto interno del proprio sistema linguistico, è decisamente più appropriato parlare in termini unitari e riconoscere che esiste un solo sistema linguistico, come già in parte affermato da Cummins.

The term *translanguaging* should be taken in the sense of *transcending going beyond*, the two named languages of bilinguals [...] and to think of bilinguals/multilinguals as individuals with a single linguistic system (the inside view) that society (the outside view) calls two or more named languages. (10)

Inoltre l'idea dell'uso del *code-switching* si è spostata a una concezione che riguarda non più la lingua ma l'*idioletto*:

An idiolect is for us a person's own unique, personal language, the person's mental grammar that emerges in interaction with other speakers and enables the person's use of language. (Otheguy, García, Reid 2015, 289)

L'idioletto è, in sintesi, il sistema che soggiace al vero modo di parlare di una persona, nelle diverse situazioni linguistiche e sociali. Supporta la conoscenza di categorie lessicali e di aspetti grammaticali che hanno un bagaglio comune nel soggetto bilingue.

In contrast, for us, *translanguaging* refers to the development of a speaker's full linguistic repertoire, which does not in any way correspond to the socially and politically defined boundaries of named languages. That is why we annotate the features (F) of the speaker's linguistic repertoire with a nominal number (n) and we do not designate L1 or L2. (García, Kleyne 2016, 14)

Pertanto il sistema linguistico non sarà né separato, secondo la visione monoglossica, né comune, secondo la visione eteroglossica, ma seguirà un *continuum* di alternanze di repertorio linguistico e di caratteristiche (F) secondo un ordine: Fn.

In conclusione è possibile affermare che attualmente la ricerca di nuove prospettive all'interno dell'educazione bilingue stia seguendo un sentiero ancora relativamente inesplorato che è quello del *translanguaging*. Nel caso del presente contributo la metodologia del *translanguaging* ha contribuito, in parte, a orientare il progetto verso una pratica didattica già consolidata in altri contesti. Ciò è accaduto dopo che le autrici hanno

osservato di persona alcune scuole bilingue della città di New York che seguono progetti di educazione bilingue diretti dalla CUNY University.

3 Quadro di riferimento eteroglossico dell'educazione bilingue

Così come per il tipo di bilinguismo anche per quanto riguarda l'educazione bilingue non c'è una visione unica e un solo quadro di riferimento. *L'Enciclopedia del bilinguismo e dell'educazione bilingue* (Baker, Prys Jones 1998) elenca dieci tipi di educazione bilingue e novanta varietà nel mondo. La maggior parte dell'educazione bilingue incorpora obiettivi generali, caratteristiche contestuali e strutturali. Per quanto riguarda il panorama europeo, oltre al QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) (Consiglio d'Europa 2001) si ritiene utile per il presente contributo citare il CARAP (*Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) (Candelier et al. 2012). Per economia di discorso, tuttavia, in questa sede si accennerà soltanto al quadro di riferimento di tipo eteroglossico, rimandando il lettore ad ulteriori approfondimenti (García 2009).

Negli ultimi decenni del ventesimo secolo l'approccio di pratiche linguistiche eteroglossiche ha iniziato a competere con quelle monoglossiche. Alcune scuole hanno iniziato ad adattarsi in modo da riconoscere il plurilinguismo e a usare il bilinguismo come un mezzo per insegnare effettivamente una lingua dominante e aggiungerne un'altra. Si è sentita l'esigenza di combinare le caratteristiche di un tipo di quadro (monoglossico) con le caratteristiche di un altro (eteroglossico), al fine di adattare meglio gli studenti alla complessità del bilinguismo.

I quadri di riferimento teorici del modello eteroglossico presi in considerazione dalle autrici sono due: *ricorsivo* e *dinamico*.

Il quadro di riferimento *ricorsivo* riconosce che perfino il bilinguismo di un singolo gruppo etnolinguistico è complesso, non è statico e dipende da circostanze personali e socio-storiche. Il bilinguismo può prendere diverse direzioni a seconda dei momenti, sia verso il *language shift*, sia verso l'aggiunta o il mantenimento (Cummins 2002; García, Morín, Rivera 2001). Un quadro di riferimento teorico ricorsivo supporta la possibilità di una rivitalizzazione linguistica, esprime una la visione eteroglossica, si focalizza sulla valorizzazione del bilinguismo e dell'educazione interculturale.

Il quadro di riferimento *dinamico* si concentra sul plurilinguismo o sul bilinguismo attraverso l'interazione linguistica che avviene su diversi livelli che comprendono la multimodalità e altre interrelazioni linguistiche. Il quadro dinamico prevede come punto finale un bilinguismo bilanciato. Supporta l'interazione linguistica fra gli studenti, vede il loro bilinguismo come una risorsa e promuove l'identità transculturale. Questo quadro permette la coesistenza simultanea di diverse lingue nell'atto comunicativo, accetta il passaggio da una lingua all'altra, supporta lo sviluppo di molteplici identità

linguistiche, promuove l'educazione all'uso della lingua per interrelazioni funzionali, e non semplicemente per ripartizioni funzionali separate.

Quanto sopra premesso ha portato le autrici a domandarsi se dagli USA, in cui la presenza *latina* è ormai plurigenerazionale, si possano trarre spunti utili di ricerca, ricerca-azione e modelli di insegnamento bilingue, tenendo conto delle diverse realtà sociolinguistiche.

4 Dagli USA all'Italia

La super-diversità, termine coniato da Vertovec (2007) per rappresentare la diversificazione crescente interna ai flussi migratori e alle minoranze etniche, caratterizza molte città del nostro paese. La scuola non può mantenersi impermeabile a questo cambiamento, ma qual è il percorso didattico più adeguato al fine della valorizzazione delle differenti lingue e culture rappresentate all'interno dell'aula e per l'apprendimento della lingua italiana? Per provare a dare una risposta a questa domanda è stato ideato il progetto L.I.L.O. Alla base del progetto, la ricerca di possibili modelli di educazione bi-plurilingue da adattare al nostro sistema educativo. Gli Stati Uniti, che da decenni conoscono l'immigrazione latinoamericana, sono stati ritenuti un valido punto di riferimento, pur tenendo conto dei molteplici fattori che differenziano USA e Italia. Sia l'approccio diacronico sia quello sincronico raccontano realtà sociolinguistiche e sociologiche non sovrapponibili, ma da cui si possono trarre spunti interessanti, come ad esempio il mantenimento della lingua d'origine.

Su un totale di circa 320 milioni di abitanti, la popolazione *hispanounidense*¹ degli USA è di 55,4 milioni di persone.² Per ragioni storico-politiche e geografiche, i messicani si concentrano nel sud-ovest del paese, mentre i cubani in Florida.³ A New York vive una percentuale molto alta di portoricani e a Chicago è riscontrabile una massiccia presenza messicana e portoricana, che sta dando luogo a un ibrido linguistico interessante, il *mexi-rican*.⁴ Lo stato più *latino* è la California (15 milioni), seguita dal Texas (10 milioni), Florida (quasi 5 milioni) e New York (3,6 milioni). Sono per il 64% messicani, il 9% portoricani e il 3,7% cubani. Dif-

1 Il termine *hispanounidense* è un neologismo creato e adottato dalla Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) per designare la totalità degli *hispanos* o *latinos* che vivono negli Stati Uniti e che parlano spagnolo. Nel presente contributo si usano i termini *latino*, *hispano* e *hispadounidense* senza che questo implichi un diverso significato.

2 <http://www.pewhispanic.org> (2017-06-20)

3 Per approfondire il percorso storico cf. Firpo e Sanfelici 2016.

4 Escobar e Potowski (2015, 176) parlano di *latinos mixtos*, figli di genitori di diversa origine dialettale. In un suo recente studio ha confermato precedenti ricerche sul tema di

ficile non cadere nell'errore di considerare gli ispanofoni come un gruppo monolitico nonostante le diverse provenienze e i diversi percorsi migratori. Lo spagnolo, nella sua *unidad en la diversidad*, unisce chicanos, cubani, dominicani e portoricani ma storie diverse li dividono. Diversa è quindi la loro identità all'interno del gruppo *latino*, identità che non è statica nemmeno nei contesti di monolinguisimo:

Monolingual individuals often make choices in register and dialect for different purposes, thus enacting different identity performances. In multilingual situations, identity is an even more active state of reevaluation and negotiation. (Potowski 2012, 182)

Ad unire i *latinos* degli Stati Uniti tra loro e a creare un legame con i *latinos* d'Italia è una *position of deficiency*; sono molti i giovani di origine latinoamericana che affermano di vergognarsi del loro spagnolo, frustrati dal fatto che non soddisfino le loro necessità comunicative e convinti che non sia corretto. È proprio la lingua d'origine e il suo mantenimento il concetto chiave. Potowski afferma:

Assuming an intimate link between the development and maintenance of an HL and a core sense of identity is a kind of essentialization that runs the risk of homogenizing heritage speakers, who vary on this and a number of other primary constructs. (193)

Studiare la lingua d'origine (*Heritage Language* in inglese, d'ora in poi HL) significa non è solo ereditare un sistema linguistico, significa anche ripercorrere il cammino di un'identità culturale destinata a evolversi.

In Italia le HL più presenti sono il rumeno e l'albanese⁵ a cui seguono l'arabo, il cinese e lo spagnolo. Il contingente più numeroso che ha lo spagnolo come lingua materna o HL è quello peruviano (103.714), seguito dall'ecuadoriano (87.427) e dal dominicano (28.202).⁶ Altri numeri rispetto agli Stati Uniti. Milano, Genova e Torino le città più interessate al fenomeno migratorio. Proprio a Genova, città in cui lo spagnolo è la seconda lingua più parlata dopo l'italiano, in un Istituto Comprensivo di un quartiere con un'alta percentuale di ispanofoni, i corsi di spagnolo per *Spanish Heritage Language Speakers* sono iniziati nel 2006 e sono proseguiti per diversi

unioni bidialettali. 20 dei 27 soggetti *mexirriqueños* analizzati ha manifestato caratteristiche lessicali e fonologiche appartenenti alla varietà dialettale materna, anche quando dicevano di parlare meno spagnolo con la madre che con il padre.

5 Rispettivamente contano 1.151.395 e 467.687 presenze. Dati ISTAT al 31 dicembre 2015, <http://demo.istat.it/str2015/index.html> (2017-06-20).

6 Dati ISTAT al 31 dicembre 2015, <http://demo.istat.it/str2015/index.html> (2017-06-20).

anni scolastici. In un primo momento si è cercato di ampliare l'*input*, lavorando molto sul registro accademico poiché, come afferma Colombi:

El desarrollo del lenguaje académico va más allá de saber leer y escribir; es necesario aprender a usar el lenguaje en formas que demandan un conocimiento específico del lenguaje, de los textos y de los nuevos instrumentos tecnológicos para convertirse en participantes activos en nuestra sociedad actual. (2003, 78)

Nel frattempo, il quadro sociolinguistico è cambiato e con le seconde generazioni ci si è trovati di fronte a nuove esigenze educative. Come è successo negli Stati Uniti:

Se observa también que en el seno de muchas familias hispanas continúa inexorablemente el desplazamiento hacia el inglés, que se convierte en la lengua claramente dominante y deja al español relegado a un plano secundario. (Silva-Corvalán 2013, 49)

Alcune ricerche (Firpo, Sanfelici 2015) hanno riscontrato una perdita dello spagnolo su base generazionale a cui non fa da contraltare un dominio orale e scritto del registro accademico dell'italiano. Da qui l'esigenza di lavorare su entrambe le lingue, attraverso la ricerca-azione LI.LO.

Ciò che lega i corsi di spagnolo per gli HL ispanofoni, LI.LO e le sperimentazioni di plurilinguismo è la volontà di sviluppare un modello dinamico di pedagogia bilingue che metta lo studente al centro dell'interazione. Il *translanguaging* è stato usato come strategia pedagogica per progettare corsi di spagnolo per l'intero gruppo classe in aule multilingui.

Una sperimentazione che ha avuto come spunto un programma innovativo chiamato CUNY-NYSIEB⁷ (City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals) è proprio nato dal *translanguaging: Translenguando hacia el español*. Avviato nell'a.s. 2015/16 in una scuola primaria di Certosa, quartiere genovese con un'alta percentuale di *latinos*, il progetto sposa in tutto e per tutto il modello eteroglossico, che considera le diverse lingue non come entità separate ma come realtà in contatto che interagiscono tra loro. Il *code-switching* all'interno dell'aula non è stigmatizzato ma, al contrario, considerato una risorsa al fine di mantenere viva l'interazione tra i parlanti.

L'obiettivo principale del progetto è l'alfabetizzazione in lingua spagnola per l'intero gruppo classe, in cui è presente un numero consistente di alunni per i quali lo spagnolo è la lingua d'origine. Per questi *Heritage*

7 Per maggiori informazioni sul CUNY-NYSIEB, un riferimento utile è il sito <https://www.cuny-nysieb.org/>, che raccoglie link a libri, articoli e lavori sul lavoro del gruppo.

Language ispanofoni il corso rappresenta una possibilità di rivitalizzazione della lingua d'origine che va oltre il mero mantenimento e punta ad un uso della lingua anche in ambito scolastico. Il processo per i non ispanofoni sarà un «Becoming multilingual», mentre per gli ispanofoni, un «being multilingual» (Cenoz, Gorter 2015).⁸

Il modello teorico di riferimento è quello di un «flexible bilingualism» (Blackledge, Creese 2010), un bilinguismo dinamico, volto alla promozione di un'identità transculturale (García 2009).

5 LI.LO

Nella scuola secondaria di primo grado, dopo alcuni anni di sperimentazione di corsi di *Español Lengua de Herencia*, nell'anno scolastico 2013/14, si è passati al progetto *Lingua Italiana, Lingua d'Origine* (LI.LO) nella scuola secondaria di primo grado Sampierdarena. Lo scopo della ricerca applicata è quello di ideare e promuovere modelli di insegnamento per sviluppare competenze bilingui nelle seconde generazioni di studenti di origine ispanofona tra gli 11 e i 14 anni, recuperando le loro competenze nella lingua spagnola e migliorando al tempo stesso la loro conoscenza dell'italiano per andare a ridefinire il loro quadro linguistico plurale. Il progetto LI.LO lavora nello specifico sulla lingua dello studio (Mezzadri 2011), sulle competenze metacognitive e sulle competenze interculturali. Nella realtà dell'aula, una volta alla settimana, in orario extra-scolastico, il gruppo di origine ispanofona (*Hablantes de Herencia de Español*, HHE) ripercorre e approfondisce nelle due lingue (italiano e spagnolo), con l'aiuto delle nuove tecnologie, quanto già appreso nelle lezioni curricolari di storia e geografia. Il corso è stato strutturato sulla base di un test di *screening* effettuato su tutte le classi prime. Il test ha sottolineato che i risultati delle prove di italiano degli studenti HHE, nonostante fossero nati e scolarizzati in Italia, erano inferiori a quelli dei loro compagni italo-foni. Per quanto riguarda lo spagnolo, ne hanno dimostrato conoscenza perlopiù orale, con un alto livello di ibridazione con l'italiano. Uno degli obiettivi di LI.LO, ovvero lo sviluppo della lingua accademica, ha fatto sì che come approccio metodologico venisse scelto quello lessicale, in cui il corpus viene considerato sulla base della materia oggetto di studio (Cardona 2009) collegato ad una metodologia contrastiva. I risultati emersi nei test finali hanno dimostrato un miglioramento in italiano e in spagnolo nella comprensione e nell'uso della lingua, rispetto al gruppo di confronto (di lingua

⁸ Le tirocinanti dei corsi di Laurea Magistrale del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell'Università degli Studi di Genova hanno lavorato sotto la supervisione di chi scrive e di Mara Morelli, ricercatrice presso lo stesso Dipartimento, e della maestra Gianina Butcovich, responsabile del progetto per l'IC Certosa.

d'origine italoфона e studenti HHE che non avevano partecipato al corso).

I risultati incoraggianti hanno fatto sì che il progetto LI.LO venisse avviato anche a Milano⁹ (alla scuola secondaria di primo grado «Casa del Sole»), un'altra città interessata da una presenza latina importante.

6 Conclusioni

Alla luce di quanto sopra esposto, è possibile affermare che, mentre negli Stati Uniti siamo in presenza di modelli educativi bi-plurilingui inseriti in un percorso curricolare, nel nostro sistema scolastico possiamo, per ora, adottarli come buone pratiche.

La scuola del terzo millennio, multilinguistica e multiculturale, si è accorta dei bisogni linguistici dei neo-arrivati o di coloro che studiano nelle nostre scuole da poco tempo si potrebbe/dovrebbe, ma fatica a creare percorsi *ad hoc* al fine di un'integrazione efficace. Fatica ancor di più a lavorare sul mantenimento/recupero della lingua d'origine e al rafforzamento dell'italiano lingua dello studio. Sarebbe auspicabile una maggiore collaborazione tra i *policy-makers* e gli insegnanti, che in questi anni sono stati pionieri di buone pratiche dettate dal buon senso e dalla buona volontà, ma troppo poco spesso supportate da fondi adeguati e da una preparazione metodologica omogenea e adatta ai nuovi bisogni formativi. Non bisogna dimenticare, inoltre, una maggiore comunicazione tra la scuola e la comunità, per riconoscere finalmente l'importanza del loro ruolo integrato nella prevenzione del fallimento e dell'abbandono scolastico dei ragazzi.

Bibliografia

- Baker, Colin; Prys Jones, Sylvia (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Blackledge, Adrian; Creese, Angela (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Candelier, Michel et al. (2012). «Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse» [online]. *Italiano LinguaDue*, 4(2). Trad. dal fr. di A.M. Curci e E. Lugarini. Strasbourg: Council of Europe. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823> (2016-11-06).
- Cardona, Mario (2009). «L'insegnamento e apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni»

9 Il progetto è stato seguito da Milin Bonomi, del Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali dell'Università di Milano.

- [online]. *Studi di Glottodidattica*, 2, 1-19. URL https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/cardona_laprendimento_del_lessico_in_clil.pdf (2016-11-06).
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2015). «Towards a Holistic Approach in the Study of Multilingual Education». Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (eds.), *Multilingual Education. Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-15. URL <https://pdfs.semanticscholar.org/0cfc/683f2ba53e5409819e4a58ecac5d5fd8a447.pdf> (2018-02-18).
- Colombi, M. Cecilia (2003). «Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo». Roca, Ana; Colombi, M. Cecilia (eds.), *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 78-95.
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Cummins, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Escobar, Anna María; Potowski, Kim (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firpo, Elena; Sanfelici, Laura (2015). «De ELE al desarrollo de la CALP y de la metacompetencia bilingüe» [online]. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 295-309. URL <http://revistas.um.es/educatio/article/view/222611/174861> (2016-11-06).
- Firpo, Elena; Sanfelici, Laura (2016). *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine e Italstudio: modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*. Milano: LED.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia; Kleyn, Tatyana (2016). «Translanguaging Theory in Education». García, Ofelia; Kleyn, Tatyana (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge, 9-33.
- García, Ofelia; Morín, José Luis; Rivera, Klaudia (2001). «How Threatened is the Spanish of New York Puerto Ricans? Language Shift with *vaivén*». Fishman, Joshua A. (ed.), *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters, 44-73.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori Università.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia; Reid, Wallis (2015). «Clarifying Translanguaging and Deconstructiong Named Languages: a Perspective from Linguistics». *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Potowski, Kim (2012). «Identity and Heritage Learners: Moving beyond Essentializations». Beaudrie, Sara M.; Fairclough, Marta (eds.), *Span-*

ish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field. Washington, DC: Georgetown University Press, 179-99.

Silva-Corvalán, Carmen (2013). «Adquisición y transmisión de la lengua a nivel generacional». Dumitrescu, Domnita; Piña-Rosales, Gerardo (eds.), *El español en los Estados Unidos: e Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. Nueva York: Ediciones ANLE, 49-66.

Vertovec, Steven (2007). «Super-Diversity and Its Implications» [online]. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54. URL <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465> (2016-11-06).

