

**Educazione linguistica inclusiva**

Riflessioni, ricerche ed esperienze

a cura di Michele Daloso e Marco Mezzadri

# Per un sillabo linguistico inclusivo

## Come superare il Deficit comunicativo extra- e paralinguistico

**Matteo Santipolo**

Università degli Studi di Padova, Italia

**Abstract** This contribution deals with the necessity to include in the teaching syllabus aspects which are still generally little present or not present at all. The reference is to sociolinguistic and pragmatic norms (which in a broader interpretation may fall under the categories of extra- and paralinguistic competence) and behaviours, which most language teachers are hardly aware of or for which they have no proper teaching preparation. After an introduction that illustrates the negative communicative consequences of such a lack, and after analysing the main factors that lie at the onset of the so-called Extra- and Paralinguistic Communicative Deficit, that relates to the Sociocultural Distance between the learner's L1 and the target language, a theoretical and methodological model is suggested on how to include such historically missing aspects.

**Keywords** Educational Linguistics. Sociolinguistics. Pragmatics. Inclusive language teaching.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Il problema del Deficit comunicativo extra- e paralinguistico. – 3 Il sillabo inclusivo come risposta al problema del DCEP. – 4 La costruzione del sillabo inclusivo: teoria e pratica. – 5 Materiale autentico e inclusione. – 6 Conclusioni.



**Edizioni**  
Ca' Foscari

**SAIL 17**

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

**Open access**

Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23

© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone

**DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/006**

## 1 Introduzione

Il concetto di ‘inclusione’ negli ultimi decenni ha visto fortemente espandersi il proprio dominio di pertinenza acquisendo una sempre maggiore rilevanza in ambito scolastico, e, più di recente, anche in ambito strettamente linguistico. Con tale termine si fa riferimento, in genere, ad almeno due dimensioni:

- quella più ‘storica’ della disabilità (o ‘handicap’, come veniva definita negli anni Settanta del secolo scorso, in un’epoca in cui ancora non imperversava la moda, più o meno demagogica, del *politically correct*): in questa categoria rientrano tutti i fenomeni che vanno dai BES ai DSA (cf. Dalonso 2014, 2016), fino ai casi di plusdotazione (cf. Clark 2002; Novello 2018) e, per certi versi, anche alla Teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983; Torresan 2008);
- quella più recente che si riferisce all’inserimento degli immigrati di origine straniera nel nostro sistema scolastico (bambini e adolescenti) e sociale (tutti), sia dal punto di vista linguistico sia culturale. In merito al primo, in particolare, gli studi si sono mossi verso la comprensione tanto dei processi acquisizionali (cf., tra i molti possibili, Pallotti 2000; Giacalone Ramat 2003); quanto verso la riflessione, teorica e metodologica, glottodidattica (cf., anche in questo caso tra i molti esistenti, Balboni 2014; Luise 2006; Santipolo 2006).

Sempre in relazione all’ambito linguistico, sebbene non specificamente educativo, quanto piuttosto relativo al *corpus planning* (cf. Berruto, Cerruti 2019, 103-4), l’inclusione ha, inoltre, riguardato la questione dei generi, con una confusione, talvolta fin troppo pretestuosa, tra politica, biologia, orientamento sessuale e grammatica, che ha dato vita a discussioni e dibattiti anche molto accesi, spesso basati su criteri politici piuttosto che scientifici (ma per una riflessione scientifica sul tema cf. Fusco 2012; Robustelli 2016).

Per tornare invece all’ambito linguistico educativo, un ulteriore aspetto dell’inclusione altrettanto importante, ma che ha destato molto meno scalpore ed interesse al di fuori degli ambienti strettamente scientifici, si riferisce alla questione di che cosa debba essere incluso nel sillabo glottodidattico (sul tema di curriculum e sillabo cf. Balboni 2019, 108-12), vale a dire, lo specifico dei contenuti che dovrebbero essere portati e trattati nei corsi di lingua (non solo l’italiano come lingua straniera o seconda). Si tratta, in altre parole, di comprendere non esclusi-

---

Il presente contributo è una rielaborazione, ampliata con integrazioni e focus differenti, di un articolo pubblicato in *EL.LE*, 9(2), 2020, 281-94. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/008>.

vamente quali strutture o quale e quanto lessico debbano essere insegnati, ma anche quali altri aspetti della comunicazione (in particolare extra- e paralinguistici) meriterebbero uno spazio maggiore quando si insegna una lingua, a prescindere che sia L1, L2, LS o, addirittura, lingua franca. Non che il tema non sia stato diffusamente trattato (a solo titolo indicativo cf., ad esempio, Jackson 2014; Nuzzo, Gauci 2012; Santoro, Vedder 2016), ma, malgrado occupi ormai una parte significativa delle indicazioni presenti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, solo di rado ha guadagnato spazio nella manualistica. La ragione di questo vero e proprio deficit, a nostro avviso, ha radici profonde ed eterogenee, ma riconducibili ad alcuni punti fermi:

- una persistente inadeguatezza della formazione universitaria dei docenti di lingua (non solo straniera, anzi più spesso, specialmente di quelli italiano L1): tali tematiche possono anche essere state affrontate durante il percorso di studi, ma difficilmente ne è stata trattata la loro inclusione glottodidattica;
- una diffusa scarsa sensibilità alle tematiche: molti insegnanti preferiscono ancora concentrarsi sugli aspetti formali della lingua (la grammatica), nei quali si sentono più preparati e che, senza dubbio, per quanto possano essere complessi, sono più semplici da veicolare di aspetti fortemente 'eteri', e soggetti, per loro natura, ad un elevato tasso di variabilità, non solo diacronica;
- scarsa e spesso inadeguata trattazione dei temi manuali adottati.

In questo contributo cercheremo dunque dapprima di riflettere proprio su questo tema e in seguito di declinare in tale direzione una nostra proposta di qualche tempo fa (cf. Santipolo 2017).

## 2 Il problema del Deficit comunicativo extra- e paralinguistico

(1)

From: Zoi...

Sent: 13 Οκτωβρίου 20... 11:54 πμ

To: Matteo Santipolo;

Subject: Erasmus- learning agreement

Gentile professor Matteo Santipolo, mi chiamo Z... e sono studentessa greca che ci sono venuta al Padova con il progetto di erasmus. Le invio questa email di conferma perché dopodomani (il Mercoledì 15 ottobre) ci verrò al Suo ufficio (via ...) per parlare del mio learning agreement.

Cordiali saluti,

Z.

(2)

Da: C...

Inviato: giovedì 4 settembre 20... 12.25

A: Matteo Santipolo;

Oggetto: No llega el certificado de nota

Buenas Mateo, te escribo desde España porque es septiembre y sigue sin llegarme el certificado de notas desde Padova, Italia. Desde relaciones internacionales de aquí, de España, me han dicho que me ponga en contacto contigo, para ver si me puedes dar un contacto de la Secretaria de estudiantes para ellos mandar una reclamacion.

Espero tu respuesta lo antes posible.

Un saludo. Gracias

(3)

Da: M...

Inviato: martedì 7 ottobre 20... 13.17

A: Matteo Santipolo;

Oggetto: Erasmus

Ciao Matteo,

Sono M. una studentessa di Erasmus della Univesitat de Lleida. Queste è il mio Learning Agreement, io bisogno di un appuntamento con te per guardare i cambiamenti.

Grazie mille,

Saluti, espero la tua risposta.

M.

Questi esempi si riferiscono a tre e-mail ricevute rispettivamente da una studentessa greca, Z., che aveva studiato italiano nel proprio paese (livello più o meno A2) ed era a Padova da poche settimane (1), uno studente spagnolo, C., senza alcuna pre conoscenza di italiano e prima del suo arrivo in Italia (2) e una studentessa spagnola, M., che aveva già frequentato un corso di italiano nella propria università (livello più o meno A2) ed era a Padova da poco più di un mese (3). Va innanzitutto sottolineata la diversa distanza dall'italiano di greco e spagnolo che, evidentemente, mette, almeno sul piano teorico, i ragazzi ispanofoni in posizione avvantaggiata rispetto a quella greca. Ciononostante, quest'ultima, a parità di competenza con la ragazza spagnola dell'esempio (3), e a dispetto di errori, peraltro presenti in entrambi i testi in italiano, sul piano prettamente linguistico, manifesta una indiscutibile migliore appropriatezza e adeguatezza per quanto concerne la dimensione sociolinguistica. Tale maggiore prossimità al comportamento

atteso dipende, almeno in parte, dalla maggiore vicinanza delle norme sociolinguistiche tra greco e italiano che tra greco e spagnolo: si tratta, verosimilmente, nel primo caso di un transfer positivo, mentre nel secondo di un transfer negativo accentuato dalla falsa percezione che la vicinanza strutturale vada di pari passo con quella sociolinguistica. Ciò è confermato dall'analisi del testo in spagnolo che, se tradotto in italiano mantenendone il tono, rischia di risultare, oltre che eccessivamente informale per un rapporto gerarchicamente sproporzionato studente/docente, probabilmente addirittura vagamente aggressivo:

(4)

Ciao Mateo, ti scrivo dalla Spagna perché è settembre e non mi è ancora arrivato il certificato coi voti da Padova, Italia. Dalle relazioni internazionali [l'Ufficio Relazioni Internazionali che si occupa di questi aspetti. N.d.A.] di qui, si Spagna, mi hanno detto di mettermi in contatto con te, per vedere se mi puoi dare un contatto della Segreteria studenti perché loro [le Relazioni Internazionali. N.d.A.], mandino un reclamo. Aspetto la tua risposta il prima possibile. Un saluto, Grazie.

Qui di seguito proviamo a riscrivere il testo della e-mail in modo sociolinguisticamente appropriato secondo le norme dell'italiano e tenendo conto del livello di competenza prettamente linguistico dell'autore (indichiamo tra parentesi quadre anche eventuali altre opzioni e qualche commento esplicativo):

(5)

Buongiorno [Gentile] professore,  
 sono C.M. Sono stato in Erasmus a Padova lo scorso anno [per quanto questa frase non sia presente nel testo originale, dal punto di vista pragmatico un minimo di autopresentazione sarebbe stata necessaria e auspicabile e certamente possibile sul piano strettamente linguistico considerato il livello dello studente]. Le scrivo perché siamo a settembre e ancora [la collocazione dell'avverbio qui rispecchia volutamente la posizione che occuperebbe in spagnolo '*y todavía no he recibido...*'. In italiano, in posizione non marcata, avrebbe dovuto ovviamente essere tra l'ausiliare e il participio] non ho ricevuto il certificato con i voti degli esami che ho fatto a Padova. L'Ufficio Relazioni della mia università mi ha detto [suggerito/consigliato] di contattare lei per chiederle se mi può dare un contatto della Segreteria studenti a cui loro possono [per quanto qui il congiuntivo sarebbe sicuramente più adeguato, riteniamo che per un livello A2 l'uso dell'indicativo sia più probabile

e verosimile] mandare un reclamo.

In attesa di una sua gentile risposta, la saluto e la ringrazio.

C.M.

Se il transfer negativo è fisiologico per chi abbia appreso la lingua in contesto spontaneo, non altrettanto dovrebbe essere per chi abbia seguito un percorso didattico, sebbene solo a livelli elementari. Poiché invece il transfer si manifesta comunque, ne consegue che il (per)corso non ha dato le risposte attese ad uno specifico bisogno comunicativo sul piano sociolinguistico. Il risultato di questa lacuna 'formativa' è ciò che possiamo definire 'Deficit comunicativo extra- e paralinguistico' (DCEP), includendo anche tutti gli altri aspetti non strettamente linguistici.

Il DCEP così definito dipende, in primo luogo, dalla Distanza socioculturale (DSC) che, dato il rapporto imprescindibile tra lingua e cultura, non può non comprendere anche la lingua in tutti i suoi aspetti e le sue manifestazioni<sup>1</sup> (Santipolo 2002, 80-2). Analogamente a quanto accade per l'interlingua intesa nel senso più tradizionale (Selinker 1972), anche per il DCEP si possono verificare i seguenti fenomeni, che, in parte, abbiamo già osservato nella breve analisi proposta sopra:

- transfer negativi
- semplificazioni
- ipergeneralizzazioni e ipercorrettismi
- desensibilizzazione (fossilizzazioni)

che saranno tuttavia di natura socioculturale.

Va ad ogni modo sottolineato che la minore DSC non è sempre garanzia di minore DCEP come appare chiaramente dall'esempio italiano/spagnolo/greco visto sopra. Il problema di fondo, in questo caso, è da rintracciare nel livello, per così dire, «subliminale» a cui si colloca la competenza implicita e la gestione di tali aspetti.

Le cause del DCEP sono dunque riconducibili a due macro-fattori:

- a forme patologiche (cognitive, funzionali ecc.)
- a inadeguata/insufficiente competenza

Le prime non pertengono all'oggetto della nostra riflessione qui, mentre le seconde possono, in sintesi, essere spiegate come segue:

- Guardare senza vedere...
- Ascoltare senza sentire...

---

**1** Altrove (Santipolo 2002, 82-4), abbiamo parlato di *Distanza sociolinguistica* definendola come «l'insieme delle differenze che esistono tra le norme sociolinguistiche» tra due comunità linguistiche. Qui allarghiamo tale concetto per includere anche gli aspetti non strettamente sociolinguistici ma che hanno evidenti ricadute sul piano dell'efficacia e dell'adeguatezza comunicativa.

- Parlare senza (o con scarse o comunque inadeguate) competenze sociolinguistiche, pragmatiche, culturali...

Ciò che emerge da questa rappresentazione del problema, oltre alla inadeguatezza del sillabo per è, anche, in buona sostanza, la mancanza di una vera e propria 'educazione alla consapevolezza' comunicativa (Santipolo 2018). Questo dato emerge d'altronde anche dalla sempre più diffusa manifestazione del Deficit anche tra i parlanti nativi, i quali, oltre al noto analfabetismo funzionale e a palesi lacune sul piano grammaticale e lessicale, sembrano talvolta non essere in possesso, o comunque non riuscire a gestire e impiegare opportunamente, la gamma di variabilità che la lingua offrirebbe. Il problema del DCEP, dunque, non pertiene esclusivamente alla didattica delle lingue seconde o straniere, come già sostenuto sopra e appare ora forse in modo più chiaro, ma anche alla didattica della L1.

### 3 Il sillabo inclusivo come risposta al problema del DCEP

Preso atto del problema, è necessario cercare strategie e percorsi per porvi rimedio. A mo' di premessa, va sottolineato che la scelta di includere altri aspetti nel sillabo che difficilmente vengono presentati in classe, non va assolutamente intesa nella logica dell'*aut aut*. Non si tratta, in altre parole di togliere qualcosa per sostituirlo con qualcos'altro, ma piuttosto, come vedremo, di ampliare il sillabo, tanto in senso orizzontale (ossia per tipologia di contenuti) quanto in senso verticale (vale a dire attraverso i livelli di competenza).

Questo implica un sillabo che abbia le seguenti caratteristiche:

- non precostituito in forma rigida: per quanto sia ovviamente necessario individuare i punti fermi che devono caratterizzare il percorso da seguire (i contenuti irrinunciabili, per così dire), tanto sul piano strettamente linguistico, quanto su quello extra- e paralinguistico, deve sempre vigere il principio che tali punti possono essere modificati in qualunque momento, qualora se ne presentasse il bisogno. Le modifiche non devono andare solo nella direzione dell'inclusione, ma anche dell'esclusione a vantaggio di altre opzioni se emergano esigenze diverse da parte degli studenti. Le modifiche possono riguardare anche a sequenzialità dei contenuti presentati, in particolar modo quando si tratti di didattica della lingua come L1 o L2, ossia nel contesto in cui la lingua viene effettivamente impiegata nel vissuto quotidiano;
- allargato: l'allargamento del sillabo si riferisce ai contenuti non solo in termini di quantità (che potrebbe implicare anche un allungamento della durata dei corsi, non sempre gestibile o possibile), ma in termini di tipologia di input. Può infatti aver senso

alleggerire approfondimenti onestamente eccessivi di stampo grammaticale e grammaticalista (che risultano talvolta più pedanti e fini a sé stessi che non intesi a un reale miglioramento dell'efficacia comunicativa) a vantaggio di altri in ambito extra- e paralinguistico;

- variabile: l'idea stessa di lingua non può prescindere da quella di variabilità (Lugarini, Roncallo 1992). Negare quest'aspetto quando si insegna una lingua significa depotenziarne enormemente l'efficacia comunicativa. D'altro canto, è impensabile ambire a includere tutta la variabilità potenziale nel sillabo. Ecco perché l'idea di un sillabo variabile sembra coerente con il principio stesso di variabilità linguistica e deve essere tenuto presente nel redige il sillabo, a prescindere dal livello di apprendimento;
- adattabile: una massima glottodidattica dice «adapt, don't adopt». In genere, il riferimento è all'uso di materiali autentici (tema di cui ci occuperemo nel paragrafo 4.1) come supporto ai materiali didattici:

Most English teaching programs focus on teaching materials as an essential part of it. However, in spite of the availability of English language teaching materials, many teachers produce their own materials for classroom use. Most teachers spend a lot of time looking for, selecting, evaluating, adapting and making materials to be used in their teaching. Materials adaptation refers to the application of some strategies to make the textbook more effective and flexible. The process of changing or adjusting the various parts of a course book is closely related to the reality of dealing with learners in the dynamic environment of the classroom. Adhering/adopting to the textbooks means that whatever textbooks are provided to the teachers, they consider those as the authority, thus, few or no adaptations to text are made. [...] Adoption, in contrast with adaptation, is sometimes severely criticized because some teachers, especially novice teachers, compel students to memorize ready-made information. Moreover, the teachers who adopt materials are termed by some experts as classroom managers, technicians or implementers of others' ideas. (S. Halim, T. Halim 2016)

Tale prospettiva dovrebbe dunque essere applicata anche al sillabo;

- flessibile: la flessibilità del sillabo è dunque la conseguenza di tutte le caratteristiche fin qui enunciate. Ma va intesa anche come flessibilità mentale da parte del docente nel rilevare e assecondare caratteristiche e soprattutto bisogni degli apprendenti.



#### 4 La costruzione del sillabo inclusivo: teoria e pratica

Così definite le principali caratteristiche che dovrebbe avere il sillabo per diventare uno strumento indispensabile per il superamento del DCEP, è ora necessario individuare i principi teorici e le modalità operative attraverso cui arrivare a costruirlo.

Per far ciò, possiamo ricorrere ai concetti di 'utilità' e 'usabilità' sociolinguistici così come li abbiamo definiti altrove (Santipolo 2008), ma allargandone la pertinenza anche agli altri aspetti extra- e paralinguistici che abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti. In tal senso, dunque utilità e usabilità arriveranno a comprendere tutti gli aspetti che contribuiscono al successo comunicativo, coerentemente con l'ottica di inclusione che stiamo qui illustrando. Restano ad ogni modo invariate le qualità associate ai concetti di utile ed usabile non solo sul piano grammaticale o comunque strettamente linguistico:

- apprendibilità: si apprende più facilmente ciò che si percepisce come più utile ed usabile;
- efficienza: ciò che è più utile ed usabile rende comunicativamente più efficienti;
- ricordabilità: si ricorda di più ciò che serve e ciò che si può usare di più;
- errori: come parte integrante del processo di acquisizione anche degli aspetti extra- e paralinguistici, purché se ne sia consapevoli e si sia a tal fine stati adeguatamente sensibilizzati;
- soddisfazione: dalle quattro qualità precedenti deriva che anche il grado di soddisfazione legata alla capacità e possibilità di comunicare efficacemente aumenterà innescando un circolo virtuoso sul piano motivazionale con ricadute evidenti anche sul miglioramento della competenza e della *proficiency*.

Restano dunque da individuare i criteri attraverso i quali costruire il sillabo che tenga conto di queste qualità. Ancora una volta proponiamo un adattamento di quanto già abbiamo scritto in merito all'utilità e all'usabilità per la costruzione della *Classe a modelli variabili* (Santipolo 2008):

1. insegnare prima ciò che più utile ed usabile di ciò che lo è meno. L'utilità e l'usabilità saranno determinate a partire dall'analisi dei bisogni presenti e futuri, della motivazione e degli interessi, dei profili degli apprendenti. Non potrà quindi essere un valore universale assoluto, ma stabilito in base agli apprendenti stessi. E riguarderà anche gli aspetti extra- e paralinguistici;
2. insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, sia in merito alla grammatica in senso stretto, che per quanto riguarda tutti gli altri aspetti. La diffusione sarà necessa-

riamente anch'essa correlata alle specifiche motivazioni allo studio e dovrà quindi tener conto anche di eventuali esigenze microlinguistiche (un corso di lingua per medici non potrà avere le stesse caratteristiche di un corso della stessa lingua generalista o per studenti di storia medievale);

3. dai primi due punti ne deriva, come corollario, che non sarà sempre possibile, né necessario, insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile. La gratificazione derivante dall'utilità di ciò che si è appreso, tuttavia, giustificherà il maggior sforzo richiesto, soprattutto in termini motivazionali (coerentemente, quindi, con la qualità della 'soddisfazione' relativa a utilità e usabilità).

L'insieme di tutto ciò che abbiamo qui descritto confluisce un approccio all'insegnamento delle lingue inequivocabilmente inclusivo e che, per la sua filosofia su cui poggia, potremmo definire 'sartoriale' (o *Bespoke Language Teaching Approach*; cf. Santipolo 2017) nel senso che, non solo il sillabo, ma anche le modalità di erogazione, le metodologie e i supporti utilizzati, la scansione temporale ecc. (quindi con estensione al curriculum), vengono letteralmente 'cucite addosso' agli apprendenti dopo che, sempre per usare una metafora dello stesso ambito, 'ne siano state prese le misure', ossia se ne siano valutate e comprese caratteristiche, necessità e motivazioni relativamente all'apprendimento linguistico.

## 5 Materiale autentico e inclusione

Sul piano pratico, la realizzazione della didassi sartoriale non può prescindere dall'impiego massiccio dei materiali autentici. Questi presentano una lunga serie di vantaggi:

- offrono un'immagine reale ed aggiornata della struttura del repertorio linguistico (a patto che il materiale scelto sia effettivamente recente);
- in quanto reali, sono immediatamente 'spendibili' per comprendere e interagire con il mondo di cui si studia la lingua (ossia sono immediatamente utili ed usabili);
- grazie alla loro grande variabilità, i materiali autentici sono un potente antidoto alla noia (che può invece incombere quando si impieghi esclusivamente il libro di testo o comunque materiali poco stimolanti perché poco autentici o verosimili);
- favoriscono una comprensione profonda (anche in prospettiva diacronica) della cultura di cui si studia la lingua;
- consentono all'insegnante di costruire percorsi *ad hoc* adatti alle caratteristiche e agli obiettivi dei propri allievi.

Una volta individuati i materiali autentici da includere e utilizzare nel corso (quindi nel curriculum), essi andranno adeguatamente didattizzati. Una check-list per farlo dovrebbe senz'altro includere i seguenti punti:

1. Scelta del materiale (natura del corso e finalità; strutture linguistiche, extra- e paralinguistiche destinatari).
2. Comprensibilità (linguistica, extra- e paralinguistica) dell'input.
3. Rispondenza con gli obiettivi didattici proposti (percorso guidato o in autoapprendimento).
4. Presenza di varietà linguistiche.
5. Colgere relazioni tra forma e contenuto.

Un altro importante spunto operativo nella prospettiva dell'inclusione degli aspetti extra- e paralinguistici si riferisce ad una possibile analisi comparativa/contrastiva tra le regole della L1 degli apprendenti e della L2/LS. Essa può essere realizzata efficacemente sempre utilizzando materiali autentici opportunamente selezionati e, ad esempio, chiedendo agli apprendenti quali scelte extra- e paralinguistiche avrebbero fatto loro nelle situazioni proposte. Da notare che la stessa strategia potrebbe funzionare anche nella didattica della L1, con intento primario quello della consapevolizzazione di aspetti altrimenti subliminali. In alternativa, si potrebbe anche costruire a tavolino la situazione comunicativa e chiedere agli apprendenti di fornire una risposta e poi confrontarla con quella presente nel materiale autentico.

## 6 Conclusioni

La riduzione del DCEP come conseguenza della costruzione e adozione di un sillabo inclusivo sul piano extra- e paralinguistico produce un aumento del successo comunicativo in senso lato e quindi, in ultima analisi, della motivazione allo studio con progressivo passaggio dalla *fluency* alla *accuracy* comunicative. Il meccanismo attraverso cui tale processo si realizza può essere rappresentato come nella seguente figura.



**Figura 1** Rappresentazione del processo di riduzione del Deficit comunicativo extra- e paralinguistico

Quanto maggiore è dunque l'inclusione di aspetti extra- e paralinguistici nel sillabo, tanto maggiore sarà la riduzione del DCEP e le derivanti possibilità di successo comunicativo e, conseguentemente, l'incremento della motivazione, con successivo ulteriore progresso nella competenza comunicativa.