Rassegna di Psicologia

Redazione: Anna Silvia Bombi, Anna Paola Ercolani, Anna Maria De Rosa, Caterina Laicardi, Marisa Malagoli Togliatti, Stefano Puglisi Allegra, Renata Tambelli, Pierluigi Zoccolotti

Direzione: Clotilde Pontecorvo Piperno e Paolo Bonaiuto

Direttore responsabile: Clotilde Pontecorvo Piperno

Direzione e redazione: via dei Marsi, 78 - 00185 Roma

Segretaria di redazione: Vivian Liberati

Revisione degli abstracts: Claire Montagna

Amministrazione e distribuzione: v.le Monza,106 - 20127 Milano - tel. (02)2827651

Abbonamento 2001: Italia € 37.50; Estero € 57.00, da versare sul ccp 1762208 intestato a Franco Angeli srl, Milano

RASSEGNA DI PSICOLOGIA È PROPRIETÀ DELL'UNIVERSITÀ DI ROMA «LA SAPIENZA»

Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 268/85 del 17.5.85 – Quadrimestrale – Sped. in abbonamento postale – 45% – art. 2 comma 20/b, legge 662/96 – Filiale di Milano
Copyright © by FrancoAngeli srl - Stampa Tipomonza, Milano

I quadrimestre 2002 - Finito di stampare nel luglio 2002

SOMMARIO n. 1, VOL. XIX, 2002

EDITORIALE

Riflessioni per la definizione del profilo professionale e del curriculum formativo dello Psicologo che opera nell'ambito della Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, *di Antonella Devescovi* 5

ARTICOLI

Il fenomeno del fonosimbolismo sinestesico e fisiognomico nei processi comunicativo, cognitivo e percettivo, di *Michela Balconi* 11

Dispute a tavola: genitori e figli adolescenti si confrontano, di *Paola Bastianoni, Laura Briganti* 33

L'attività muscolare dell'orecchio medio durante il sonno: una revisione critica della letteratura, di *Simona Baldanza, Luigi De Gennaro* 55

Una scala per la misura della motivazione al volontariato, di *Cristina Capanna, Patrizia Steca, Antonella Imbimbo* 73

Curva nord e curva sud: percezione di omogeneità/eterogeneità dell'in-group e dell'outgroup nei tifosi della Lazio e della Roma, di *Ankica Kosic, Antonio Pierro, Lucia Mannetti* 91

Fra la sillaba orale e la parola scritta, di *Emilia Ferreiro* 103

Scenari interlocutori di problem solving in un ambiente di comunicazione mediata da computer, di *M. Beatrice Ligorio, Giuseppe Mininni* 117

Comprendere e spiegare le azioni altrui: lo sviluppo della nozione di intenzionalità, di *Emma Baumgartner, Valentina Dessì* 143

NOTE DI RICERCA/RESEARCH NOTES

La relazione tra alessitimia e *locus of control*: uno studio empirico su 260 soggetti, di *Giuseppina Mastrobuoni, Luigi De Gennaro, Luigi Solano* 157

Note sul metodo osservativo e su alcune applicazioni in psicologia dello sviluppo, di *Francesco Arcidiacono* 169

RECENSIONI

di *Pietro Boscolo, Francesco Arcidiacono, Vivian Liberati* 179

NOTIZIARIO CONVEGNI 185

EDITORIALE

Riflessioni per la definizione del profilo professionale e del curriculum formativo dello Psicologo che opera nell'ambito della Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione

di Antonella Devescovi

Nell'Ateneo La Sapienza di Roma siamo ormai giunti alla fine del primo Anno accademico di applicazione della legge sulla riforma della didattica universitaria. Come docente, ho insegnato in corsi del vecchio e del nuovo ordinamento, come coordinatore del "vecchio" Indirizzo *Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione* e presidente del corso di laurea *Scienze e Tecniche dello Sviluppo e dell'Educazione* (uno dei ben sette corsi di laurea proposti dalle due Facoltà di Psicologia di questo Ateneo) ho condiviso con il Preside e gli altri due Presidenti di corso di laurea della Facoltà di Psicologia 2 la responsabilità di costruire i nuovi curricula e pianificare le attività didattiche dei due ordinamenti.

Ho pensato per questo Editoriale di tirare le fila della mia esperienza, individuando alcuni nodi problematici del processo di attuazione della riforma, con particolare riferimento all'area della Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione. Ritengo infatti che sia utile, nel corso del triennio di sperimentazione della riforma, fare periodicamente il punto della situazione, alla luce delle esperienze e di eventuali nuovi interventi legislativi e/o cambiamenti istituzionali, allo scopo di operare possibili "aggiustamenti di tiro" in itinere e di preparare le modifiche da apportare ai curricula alla fine del triennio. Per questo motivo darò più spazio alle considerazioni relative alla laurea triennale, sulla quale abbiamo avuto già dei riscontri dalla attività didattica relativa ai corsi di primo e secondo anno, attivati nel corrente anno accademico, ma che risultava più problematica di quella specialistica per diversi motivi che illustrerò più avanti. Le riflessioni che qui esporrò sono il risultato di numerosi incontri e discussioni con i colleghi che insegnano nel corso di laurea e nell'indirizzo da me coordinato, che ci hanno permesso di progettare collegialmente l'articolazione del corso di laurea triennale e della laurea specialistica (*Intervento psicologico nei contesti dello Sviluppo e dell'Educazione*) e di monitorare le finalità formative e l'attività didattica in corso d'opera. Ringrazio a questo proposito tutti i colleghi per la loro attiva e instancabile partecipazione alle riunioni e in particolare Anna Maria Ajello, Luciano Baldini, Anna Silvia Bombi, e Marina Pascucci per avermi in diverse occasioni fornito anche delle note scritte. Spero di riuscire a riflettere anche il loro pensiero, ma la responsabilità di quanto qui è scritto è naturalmente personale.

group homogenity effect: supporters of the opposite club are, in fact, perceived as more omogenous in terms of negative and typical traits but not in terms of positive and non typical traits.

Articolo ricevuto nel marzo 2001; revisione ricevuta nel novembre 2001.
Le richieste di estratti vanno indirizzate a: Ankica Kosic, Facoltà di Psicologia, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Via dei Marsi, 78, 00185 Roma, e-mail: anna.kosic@uniroma1.it

Fra la sillaba orale e la parola scritta*

Emilia Ferreiro
IPN (Istituto Politécnico Nacional) Mexíco D.F.

All'inizio della scrittura alfabetica è frequente osservare instabilità nella segmentazione del testo in parole grafiche. Prima di essere alfabetizzati i bambini non considerano che tutto ciò che viene detto siano "parole" (articoli e preposizioni sono casi tipici di "non parole"). Tre situazioni indipendenti sono state disegnate per esplorare se i bambini contano le stesse unità oralmente e per iscritto quando la consegna è "contare le parole" (dicendo quante e quali sono). Sono stati intervistati bambini all'inizio della seconda elementare che avevano mostrato instabilità nella segmentazione grafica. I risultati indicano che più frequente è la discrepanza nel numero e tipo di unità contate, pur utilizzando lo stesso termine "parola" sia per l'orale sia per lo scritto. La maggior parte delle differenze erano prodotte da una marcata preferenza per il conteggio orale in sillabe. I risultati sono discussi da tre prospettive: a) difficoltà concettuali proprie alla nozione di parola; b) conteggio di parole come situazione specifica; c) ipotesi dello scritto come modello per l'analisi del parlato.

Si conclude che la scrittura non funziona immediatamente come modello per l'analisi del parlato in parole, ma obbliga a ridefinire la nozione pre-alfabetica di parola.

Lo studio della segmentazione in parole grafiche dei testi di scrittori novizi (bambini o adulti) è un'importante fonte di informazione per accostarsi alla complessa storia della nozione di parola. In effetti, due possibilità estreme sono teoricamente possibili: o si ha già una nozione di parola che semplicemente si applica alla scrittura (concezione tradizionale della supremazia dell'orale sullo scritto, a tutti i livelli), oppure la nozione di parola si costituisce attraverso la scrittura (funzionando come modello per l'analisi del parlato, nella prospettiva sostenuta da Olson, 1994).

In funzione dei dati psicogenetici disponibili, nessuna di queste interpretazioni è del tutto corretta. Sappiamo che il termine parola non ha un significato univoco nella fase pre-alfabetica (Ferreiro & Vernon, 1992). In alcune situazioni è possibile rendere evidente che il prototipo di parola scritta corrisponde a entità che si possono distaccare dal flusso del parlato, in base alle quali la domanda "cos'è?" ha significato (tipicamente, parole con contenuto semantico pieno, in contrasto con articoli, pronomi clitici, preposizioni e alcune congiunzioni). Sappiamo, d'altra parte, che la normalizzazione della segmentazione grafica è un fatto recente nella storia della scrittura occidentale (Parkes, 1992; Saenger, 1997; Desbordes, 1990).

Tuttavia, l'indagine psicologica sulla nozione di parola si realizza in modo persistente, debitrice di un'idea pre-scritturale, ossia: si presentano enunciati

* Traduzione dallo spagnolo di Francesco Arcidiacono, Università di Roma "La Sapienza".

orali e si sollecitano i bambini affinché dicano quante e/o quali parole hanno ascoltato, con l'idea che l'"unità parola" è pre-esistente rispetto alla scrittura, qualunque sia il tipo di parola in questione. Tuttavia, i risultati coincidono su un aspetto della questione (Gombert, 1990): prima dei 6-7 anni i bambini hanno serie difficoltà ad accettare come "parole" quelle che non hanno un contenuto semantico pieno. Un'idea esauriente di "parola" (così come la scrittura, nella sua attuale normatività, prescrive) risulta sospettosamente contemporanea all'inizio dell'alfabetizzazione scolastica.

I nostri dati empirici e la nostra interpretazione teorica ci portano ad affermare che esiste una nozione pre-alfabetica di parola (limitata all'emissione già indicata); il processo di alfabetizzazione obbligherà a ridefinire questa nozione per accettarne un'altra che è imposta dalla scrittura (serie di lettere separate da spazi bianchi, qualunque sia lo stato sintattico, semantico o referenziale di questa espressione). Il problema che vogliamo affrontare in questo articolo è il seguente: pur supponendo che sia la scrittura ciò che obbliga a ridefinire la nozione pre-alfabetica di parola, non sappiamo se l'effetto della scrittura sul parlato è immediato o se, nonostante la pratica della scrittura alfabetica, i bambini hanno, durante un certo periodo, difficoltà ad omologare le unità "parole" di entrambi i livelli (orale e scritto).

Per verificarlo prendiamo una situazione sperimentale molto utilizzata nella letteratura psicolinguistica: contare le parole. Questa tecnica, che è stata impiegata esclusivamente a livello orale, è stata adattata, nel modo descritto di seguito, in una serie di tre disegni sperimentali[1]. Comune ai tre disegni è il tipo di soggetti intervistati: attraverso un dettato collettivo fatto in situazione scolastica identifichiamo, all'inizio del 2° anno di scuola elementare (in scuole pubbliche di Città del Messico) quei bambini che scrivono alfabeticamente ma che presentano oscillazioni nella segmentazione grafica delle parole. Eliminiamo quelli che segmentano convenzionalmente, così come quelli che presentano un'eccessiva quantità di iposegmentazioni (grafica prossima alla scrittura continua, che è relativamente facile da osservare quando la lettera scolastica è con caratteri separati – tipo script – come è nel caso della tradizione scolastica del Messico). Tutto ciò che diremo in seguito riguarda, dunque, questo momento peculiare dell'apprendimento della lingua scritta, quando i bambini hanno compreso i principi fondamentali di una scrittura alfabetica ma resistono ad accettare proprietà del sistema che non corrispondono ai principi alfabetici (e hanno buone ragioni ad insistere!): la separazione di parole grafiche e le alternanze ortografiche sono alcune di queste "incongruenze" del nostro sistema alfabetico.

Situazione sperimentale 1

Selezioniamo proverbi propri della tradizione orale per presentarli come enunciati da imparare a memoria (vedi lista in Appendice 1). Da uno studio pilota abbiamo estratto sei proverbi con lessico accessibile e che si situavano tra i più facili da memorizzare per i bambini. Il vantaggio dei pezzi ci sembrava essere il seguente: non sono costruzioni ad hoc fatte dallo sperimentatore ma esempi della "saggezza popolare". Al pari della poesia, non si parafrasavano ma si dovevano ripetere tali e quali. Anche se non si recupera il senso metaforico, è possibile un'interpretazione letterale grazie al lessico.

I proverbi sono stati registrati da una persona con formazione linguistica tale da fare particolare attenzione nel dirli "in una sola emissione di voce". I bambini li ascoltavano, uno alla volta, nell'ordine indicato in Appendice 1. Dopo averli ascoltati dovevano ripeterli per assicurare noi di un buon mantenimento nella memoria a breve termine.

I bambini e le bambine sono stati intervistati individualmente nei primi mesi dell'anno scolastico. Lo sperimentatore poneva particolare attenzione nell'usare esclusivamente il termine "parola" nel corso di tutta l'intervista. All'interno di un disegno predeterminato avevamo utilizzato momenti di intervista libera per comprendere meglio la ragione di risposte inattese o apparentemente contraddittorie.

Quaranta bambini e bambine (di 3 scuole pubbliche di Città del Messico) sono stati assegnanti a caso a uno dei seguenti gruppi:

Gruppo A: con il primo proverbio, dovevano contare le parole che avevano ascoltato (dicendo quali fossero); poi procedevano a scrivere e a contare sottolineando se era necessario le parole scritte. Con il secondo proverbio, contavano sullo scritto e poi procedevano a un conteggio orale.

Gruppo B: con il primo proverbio procedevano a scrivere e a contare (sottolineando se era necessario) le parole scritte; poi veniva ritirata questa scrittura e si chiedeva di procedere a un conteggio orale. Con il secondo proverbio realizzavano un conteggio orale prima di passare a scrivere e contare sullo scritto.

L'unica differenza tra i gruppi consiste, dunque, nel punto di partenza. Poi si alternano gli ordini di presentazione[2].

Il risultato più notevole è il seguente: solo 5 bambini (su un totale di 40) hanno ottenuto, in prima istanza, di far coincidere il conteggio orale con il conteggio sullo scritto. La maggior parte presenta un marcato disaccordo tra entrambi i conteggi. La tendenza generale era contare più "parole" quando si dice il proverbio piuttosto che quando si scrive. Nei casi estremi una delle quantità può essere doppia dell'altra (15 a 7, per es.).

Quindici bambini avevano scritto tutti i proverbi correttamente, ma solo 5 di essi corrispondevano ai su citati: accordo immediato tra il conteggio orale e quello scritto. I bambini che scrivono correttamente (prima o dopo il conteggio orale) però non identificavano le stesse "parole" nell'orale perché raggruppavano alcuni elementi nominali e/o verbali (per es. *ojosquenoven* occhichenonvedono) o anche perché segmentano in sillabe alcune parole (per es. CA-MA-RON = Gam-be-ro).

La tendenza a lavorare con sillabe (anche se le chiamano "parole") a livello orale è così forte che 11 bambini hanno una sillabazione sistematica ed esaustiva in tutti i proverbi che sono stati loro presentati, e 15 utilizzano la scansione in sillabe, anche se non sistematicamente. Pertanto, il 65% del campione individua e conta sillabe (sempre o con sufficiente frequenza) mentre cerca di identificare parole a livello orale.

Gli 11 bambini che effettuano un conteggio sillabico sistematico presentano scritture con iposegmentazioni (come dire, unione non giustificata di parole), ma la maggioranza di queste "unioni inappropriate" si individua in punti prevedibili. In accordo con indagini precedenti (Ferreiro, Pontecorvo *et al.*, 1996), i punti prevedibili sono i seguenti: due pronomi clitici congiunti (*se lo*, proverbio c); preposizione e articolo (*per la*, proverbio e); preposizione e sostantivo (*in casa*, proverbio a); pronome clitico e verbo (*si lava*, proverbio a); negazione e verbo (*non vedono*, proverbio d). È evidente che la combinazione di conteggio sillabico sistematico e iposegmentazione nella scrittura è ciò che porta agli aggiustamenti più marcati, come illustra il seguente esempio di *Rodolfo*:

Proverbio a
Conteggio orale: el-pez-por-la-bo-ca-mu-e-re, sono 9.
Scrittura: el pes porla boca muere. Sono 5.
Sperimentatore: Te ne rimangono 5 e prima hai contato 9. Può essere, 5 e 9?
Rodolfo: (annuisce)

Proverbio b
Scrittura: el que tiene mas saliba traja maspinole
Conteggio scritto: Sono 8 (nel contare separa le ultime due)
Conteggio orale: el-que-ti-e-ne-mas-sa-li-va-tra-ga-mas-pi-no-le. Sono 15.
Sperimentatore: E quanto hai scritto?
Rodolfo: Otto.
Sperimentatore: E come mai?
Rodolfo: Come?
Sperimentatore: Eh sì, hai scritto 8 parole e poi hai detto che hai contato 15.
Rodolfo: (annuisce)
Sperimentatore: Hai scritto e detto la stessa cosa, vero?
Rodolfo: Sì.
Sperimentatore: E possono essere 15 parole e 8 parole?
Rodolfo: Sì.

Di fronte a così grande disparità nei conteggi Rodolfo si limita a constatarla, senza segni di problematizzazione, e accettando che il termine *parola* non abbia lo stesso riferimento quando si applica all'orale o quando si applica allo scritto.

Questo è un tipo di reazione osservata. Un altro tipo di reazione osservata consiste nel mostrare sorpresa, a partire dalla quale alcuni bambini si limitano a constatare una discrepanza non anticipata e altri cercano in qualche modo di compensare questa differenza (anche se quasi mai ci riescono). Infine, altri dicono che qualcosa non va perché deve essere lo stesso numero (anche se non sempre riescono a superare il problema). Le difficoltà a risolvere il problema sono ben esemplificate da Salvador:

Proverbio a
Scrittura: corretta. Conta 6 parole e anticipa che saranno 6 anche nel conteggio orale.
Sperimentatore: Dimmi quali sono.
Salvador: el-pez-por-la-bo-ca-mu-e-re. Sì, sono 9!
Sperimentatore: Può essere che hai scritto 6 e nel contarle siano 9?
Salvador: no.
Sperimentatore: contale un'altra volta!
Salvador: el-pez-por-la-bo-ca-mu-e-re (gran sorpresa)
Sperimentatore: come mai?
Salvador: Io pensavo che fossero 6...! e sono 9!

Cos'è che porta a questa preminenza della sillaba come "unità contabile" a livello orale? Alcuni dei bambini che, invece di dividere in sillabe, ricorrono a unità maggiori alla parola, dividono i proverbi in gruppi ritmici (per es. *camaron / queseduerme / selolleva / lacorriente*). Anche la scansione in sillabe è chiaramente ritmica. Dato che i proverbi hanno questa caratteristica, e con lo scopo esplicito di verificare la possibile influenza dei ritmi interni dei proverbi nella comparsa della scansione in sillabe, realizziamo la seguente esperienza.

Situazione sperimentale 2

Nell'anno successivo, agli inizi del periodo scolastico, scegliamo con criteri simili 24 bambini e bambine della scuola pubblica, di 7 anni (2° elementare), costituendo gli stessi gruppi A e B, proponendo loro compiti simili ma questa volta con frasi impersonali, che cercano di riflettere enunciati di carattere "pubblico", ma che mancano delle caratteristiche ritmiche proprie dei proverbi (per es. *el que vive de su trabajo es honrado*). La lista di questi 6 enunciati è riportata in Appendice 2. La ragione della sua mancanza di omogeneità è che cerchiamo, anche, che presentino una struttura sintattica simile a quella dei proverbi precedenti. Chiediamo alla stessa persona che aveva registrato i proverbi che registri anche questi enunciati.

Non è necessario presentare qui in dettaglio questi nuovi risultati. Basta indicare che la scansione orale in sillabe si è presentata nuovamente in ognuno dei gruppi A e B con tutte le frasi utilizzate.

Una volta scartata la variabile "struttura ritmica dei proverbi" come possibile causa della comparsa della scansione orale in sillabe, abbiamo deciso di realizzare una nuova sperimentazione.

Nello stesso periodo dell'anno scolastico (ossia nell'anno solare seguente) scegliamo con gli stessi criteri 20 bambini e bambine che hanno partecipato a un disegno semplificato: solo 4 proverbi (quelli che erano stati più frequentemente ritenuti nella memoria a breve termine), due dei quali iniziavano con articolo+sostantivo e due con un sostantivo (si veda l'Appendice 3). Abbiamo formato gli stessi gruppi A e B, ma questa volta la presentazione non è stata orale ma scritta. Cioè, i bambini dovevano leggere i proverbi (invece di ascoltare una registrazione). Le segmentazioni in parole grafiche sono state, pertanto, offerte subito, come parte dello stimolo visivo e non come inferenze a partire dall'orale. Con questa nuova esperienza speravamo di poter rispondere alle seguenti ipotesi alternative:

a) lo scritto (letto) serve come modello per l'analisi dell'orale e per l'analisi dello scritto, dal momento che lo scritto convenzionale è presente;
b) lo scritto (letto) non è un modello per l'analisi dell'orale fino a quando il bambino riesce a concettualizzare gli spazi in bianco della scrittura come frontiere che ridefiniscono la sua idea pre-alfabetica della nozione di "parola".

In questa esperienza scartiamo, pertanto, la confusa interfaccia tra oralità estranea, altrui / scrittura propria, mettendoci dall'inizio nel dominio dello scritto (anche se non possiamo escludere, a priori, l'interfaccia tra l'oralità propria del bambino e la sua propria scrittura). Per evitare possibili interferenze ci siamo astenuti dal fare domande indagatorie fino alla fine dell'intervista. Abbiamo solamente chiesto se fosse possibile ottenere risultati discordanti ogni volta che ciò si verificava (per es. Può essere 7 e 11?).

Il risultato più importante è il seguente: nonostante la presentazione per iscritto delle parole grafiche, la scansione orale in sillabe non scompare. Sette bambini su un totale di 20 (35%) ricorrono in modo predominante alla scansione orale, con le consuete discordanze con la scrittura (precedente o posteriore). Se aggiungiamo a essi i due bambini che iniziano faticosamente in questo modo, ma che riescono ad avanzare verso la definizione "ufficiale" (ossia scritta) di parola, abbiamo che quasi la metà del campione (45%) ricorre alla sillabazione orale.

I risultati possono essere presentati in diversi modi, ma forse uno dei più illustrativi è quello che corrisponde alla tabella 1.

Tabella 1. Relazione tra quantità di proverbi contati convenzionalmente nello scritto e nell'orale. In ogni colonna è indicato il numero dei bambini

Scritto/orale	4+	3+	2+	1+	0	Totale
4+	1		2		2	5
3+		2		1	2	5
2+			1	1		2
1+				1	1	2
0				2	4	6
Totale	1	2	3	5	9	20

In questa tabella incrociamo la quantità di proverbi scritti convenzionalmente (secondo la norma ortografica attuale di separazione delle parole) con un conteggio orale simile (utilizzando un criterio rigido). Come si può osservare, solo un bambino ha scritto e ha contato allo stesso modo (convenzionale) i 4 proverbi. Si tratta, forse, di un bambino mal selezionato o di qualcuno che è progredito tra il momento della selezione e il giorno dell'intervista individuale. La cosa importante della tabella sta nelle altre colonne. Come si può osservare, ci sono 9 bambini (su un totale di 20) che scrivono tutti o tutti meno uno dei proverbi in modo convenzionale, ma che non rilevano queste stesse unità nell'orale (riga 4+ e 3+ della colonna "scritto"). Però non c'è nessun bambino che abbia contato convenzionalmente le unità "parola" nell'orale (almeno in 3 dei 4 proverbi) e che abbia scritto in modo non convenzionale.

I dati si concentrano soprattutto nella parte destra della tavola (rispetto alla diagonale) in cui si indica che la quantità di proverbi con segmentazioni corrette nello scritto è maggiore alla quantità di proverbi segmentati allo stesso modo.

Sono particolarmente importanti per la nostra analisi i casi in cui tutte le scritture sono corrette e nessun conteggio orale si sistema in base a ciò che essi stessi leggevano (nel modello) e scrivevano (in assenza di modello). Si tratta di 2 bambini (Jessica e José Carlos). Jessica manifesta una totale dissociazione tra le unità dell'orale e quelle dello scritto. Tutti i conteggi orali di Jessica sono sillabici e tutte le sue scritture sono convenzionali. Quando inizia scrivendo il proverbio anticipa che troverà la stessa quantità di unità nell'orale, ma nota sempre molto più (nel proverbio b, scrive e conta 9 nello scritto, ma scopre 15 nell'orale; nel proverbio d scrive e conta 8 parole, anticipa 8 nell'orale ma ottiene 12). Jessica pensa che debba essere lo stesso numero, e quando le chiedevamo, alla fine del compito, quale fosse il numero corretto dice: *Quando le scriviamo. Perché così stiamo contando.*

Il caso di José Carlos è differente: inizia con un compito di scrittura, ma sottolinea solo le parole piene (ossia: panni, sporchi, lava, casa), e dopo enuncia le stesse quattro parole nell'orale. Quando deve iniziare con il conteggio orale il compito risulta quasi impossibile; termina raggruppando (per es. camaronqueseduerme-selolleva-lacorriente), scrive con segmentazioni corrette ma sottolinea solo le parole piene (camaron, duerme, lleva, corriente). Ottiene infine un certo accordo nel numero di unità che dice (raggruppandole) e ciò che ottiene sottolineando. Nega che le parole non sottolineate siano "parole". Gli chiediamo cosa siano e risponde con estrema franchezza: *È che non so che* è.

Ritroviamo allora, già a livello di una scrittura alfabetica, i requisiti pre-alfabetici di parola (sommati a un requisito grafico aggiuntivo: hanno poche lettere).

Segnaliamo che questo tipo di risposta era già apparsa durante la sperimentazione 1, come mostra il seguente frammento di intervista con Daniela, che scrive correttamente il proverbio "*I panni sporchi si lavano in casa*":

Sperimentatore: Come si sa dove si deve separare?
Daniela: Quando finisce una parola lascio uno spazio e inizio con un'altra parola.
Sperimentatore: Come sai quali sono le parole?
Daniela: Leggendole.
Sperimentatore: "La" è una parola?
Daniela: No.
Sperimentatore: Non è parola?
Daniela: Beh, sì... però è che è molto corta.
Sperimentatore: "Se" è una parola?
Daniela: Se?... sì è una parola (dubitando). Beh, "la" è una parola ma corta come la "se".
Sperimentatore: qual è la differenza tra "la", "se" e "panni", "lava"?
Daniela: È che non sono così come "casa", non sono cose, non sono cose, sono lettere nient'altro.

Daniela riesce ad esprimere in modo sufficientemente chiaro quali sono le sue difficoltà: grafiche (molto poche lettere) e semantiche (non rimandano a cose, non hanno referente, sono *letras nada mas*). L'esigenza di quantità minima (Ferreiro & Teberosky, 1979) che svolge un ruolo così decisivo nell'evoluzione pre-alfabetica della scrittura (Ferreiro, 1988), è presente nell'inizio della scrittura alfabetica, convertendosi in una delle ragioni per cui è così difficile generalizzare il termine parola a tutto ciò che i bambini devono segmentare per adattarsi (in senso piagetiano) al modello esterno, un modello che ancora non riescono ad assimilare perché richiede una rielaborazione di schemi concettuali precedenti.

Discussione generale

Vorremmo considerare adesso i dati ottenuti alla luce dei tre problemi differenti ma correlati: le difficoltà concettuali proprie della nozione di parola; il conteggio di parole come situazione specifica; l'ipotesi dello scritto come modello di analisi del parlato.

1) *Le difficoltà concettuali proprie della nozione di parola*

Solo uno psicolinguista che ignori la storia della scrittura potrebbe sorprendersi per tali difficoltà. Le difficoltà di ottenere una definizione di *parola* valida per tutte le lingue sono assai note (Blanche-Benveniste, 1998 cap. 3; Fruyt e Reichler-Béguelin, 1990, Reichler-Béguelin, 1992). È anche noto il rifiuto dei linguisti di questo secolo all'uso di una nozione che, al massimo, sembra avere uno stato intuitivo, pre-teorico (Pergnier, 1986; Malkiel, 1970; Martinet, 1966). D'altra parte, l'evoluzione storica della segmentazione del testo nella tradizione occidentale è una storia appassionante, che è contemporanea ad altre storie collegate: l'introduzione dei segni di punteggiatura, l'alternanza di maiuscole e minuscole e l'uso dello spazio vuoto come un segno pieno, si intrecciano in un

complesso processo di creazione di uno spazio visivo popolato di indicazioni extra-alfabetiche per il lettore (meglio detto, per una nuova definizione dell'attività del lettore) (si vedano Cavallo e Chartier, 1997; Saenger, 1997; Catach, 1994; Illich, 1993).

Le difficoltà storiche per differenziare queste unità grafiche e le difficoltà della teoria linguistica per concettualizzarla non sono uguali a quelle dei bambini, ma aiutano a comprendere il fatto che i bambini non stanno affrontando difficoltà infantili, bensì difficoltà adulte, quando cercano di trovare il referente concettuale del termine "parola".

2) *Il conteggio di parole come situazione specifica*

Nessuna proposta sperimentale è neutra. Contare quante e quali parole appaiono nell'orale presuppone l'accettazione che l'oralità è segmentabile in unità alle quali possiamo applicare il termine "parola". Ma come si creano unità calcolabili a livello orale? Nel caso dell'oralità il bambino non ha davanti unità ordinabili a partire dalla sua propria azione, bensì deve produrle per poterle contare. Dalle ormai classiche analisi di Piaget e Szeminska sulla genesi del numero nel bambino (1941) sappiamo che l'azione di contare esige di considerare come equivalenti gli oggetti contati, nonostante il riconoscimento di differenze tra essi. È questo processo di "uguagliare nel pensiero e attraverso l'azione" ciò che probabilmente spinge a cercare "unità equivalenti" nella produzione orale. Infatti, come è possibile comparare, a livello orale, unità tanto dissimili nel loro sviluppo temporale come *camaron* e *que*? Al contrario, la segmentazione *ca-ma-ron* (gam-be-ro) produce 3 unità interamente equiparabili a *que, se, la* (nello stesso proverbio).

Tuttavia, queste unità privilegiate a livello orale non sono applicabili, senz'altro, allo scritto, giacché una scrittura prodotta secondo i suoi stessi criteri "contabili" produce risultati incompatibili con il criterio di quantità minima (che, come già visto, continua ad avere validità sebbene adempia a diverse funzioni durante l'evoluzione psicologica). Il risultato scritto di una segmentazione sillabica non è accettabile, così come lo esprime Salvador (situazione sperimentale 1) a chi gli propone una scrittura secondo il conteggio sillabico che finisce col realizzare e discute ciò che è scorretto: *No, è tutto separato, non si capisce niente. Penseranno che sia alfabeto.*

La scrittura fissa l'unità parola, dandole un corpo grafico che non permette di pensare a essa come indipendente e diversa dal flusso del parlato. Secondo una percezione adulta, ciò che si unisce nel dire si separa nello scrivere. Per i bambini può risultare esattamente il contrario. Come dice Salma, che ricorre alla scansione orale in sillabe: *Si uniscono le parole quando le scrivo.* (Nel dirle) *si separano.*

Non c'è dunque ragione intrinseca di pensare che le unità dell'orale e dello scritto debbano essere necessariamente le stesse quando si tratta di contare. Possiamo utilizzare lo stesso termine, ma già i bambini di 7 anni hanno neces-

sariamente incontrato molti casi di omofonia con differenza referenziale e il termine "parola" potrebbe essere uno ulteriore in questa serie.

3) *L'ipotesi dello scritto come modello per l'analisi del parlato*

I nostri dati confermano, in generale, tale ipotesi. I bambini confidano di più nello scritto che nell'orale. Dalle loro stesse parole: (Va bene) *quando le scriviamo* (Alma, situazione sperimentale 3); (Scrivendole) *mi rendo conto di quante siano* (Juan Carlos, situazione sperimentale 1). Alejandro (situazione sperimentale 3) rileva quasi impossibile iniziare dal conteggio orale: fa resistenza, chiede che gli si permetta di vedere il modello scritto, vuole una matita per scrivere.

Tuttavia, sussiste la domanda: È immediata la conversione dello scritto in un modello di analisi dell'orale o c'è bisogno di un certo processo affinché esso si produca? I nostri dati suggeriscono la seconda alternativa. Nelle tre sperimentazioni è molto più frequente incontrare bambini che scrivono in modo corretto senza apportare aggiustamenti con il conteggio orale rispetto al caso contrario.

Tutto fa supporre che la concordanza scritto/orale non è immediata. È possibile che questo tempo di correzione sia di pochi mesi (i nostri dati sono trasversali e non permettono di supporre la durata di questo periodo), ma ciò non riduce la sua importanza teorica. Un modello (qualunque sia) necessita di essere interpretato per essere utilizzato. I nostri dati mostrano tentativi di accordo al modello ma questi tentativi senza nuova concettualizzazione non assicurano stabilità.

Inoltre: alcuni dei dati raccolti durante la prima sperimentazione suggeriscono che non si tratta solo di assimilare un modello ma di costruirne uno nuovo osservabile, cognitivamente diverso. Alcuni dei dati raccolti durante la prima sperimentazione suggeriscono che, quando il modo di segmetazione dello scritto si trasferisce all'orale, si "ascoltano" pause lì dove c'è solo un'emissione continua. A 36 dei 40 bambini del campione della sperimentazione 1 è stato chiesto, in qualche momento dell'intervista: "Avete ascoltato che la persona che ha registrato si è fermata in un certo punto o ha detto tutto insieme?" (utilizzando ambiguamente l'espressione *se paró* "si è fermato" = indugiare, o *separó* "ha separato", nel senso di separare unità; entrambi i significati sono indistinguibili a livello orale). Di questi 36 bambini, 21 (58%) affermano che la persona che ha registrato il proverbio lo ha fatto senza pause. Ma ciò che ci sembra significativo è che il resto (ossia chi afferma che "si è fermato" o "ha separato") sono quelli che presentano scritture più convenzionali. Non solo affermano di aver ascoltato che ha detto "in pezzettini", "con le parole separate", che "si è fermato poco poco, per ogni parola", inoltre, insistono in questa affermazione nonostante un nuovo ascolto della registrazione o, persino, dopo un forte suggerimento in senso contrario. Vediamo due esempi:

Samuel (sperimentazione 1) (scrittura corretta)
Sperimentatore: nella registrazione, è stato detto separato, con gli spazi, o tutto di seguito?
Samuel: è stato detto con gli spazi.
Sperimentatore: dove?
Samuel: (legge a voce alta ciò che ha scritto correttamente, facendo delle pause tra ogni parola)
Sperimentatore: ascoltiamolo un'altra volta (si ripete la registrazione)
Samuel: è detto con gli spazi
José (sperimentazione 1) (scrittura corretta)
Sperimentatore: nella registrazione, come l'hai sentito?
José: con gli spazi
Sperimentatore: ascoltiamolo un'altra volta, perché io sento che è detto di seguito (si ripete la registrazione)
José: io sento che è detto separato

Tutto sembra indicare, dunque, che l'accettazione delle segmentazioni convenzionali della scrittura comporta la costruzione di un nuovo osservabile, attraverso l'attribuzione delle segmentazioni alla realtà ascoltata. Quando iniziamo ad ascoltare l'orale in termini di "parole dette" iniziamo, allo stesso tempo, a costruire osservabili senza nessuna base sensoriale di supporto. In altri termini, iniziamo ad analizzare l'ascoltato in termini di parole, in quanto attribuiamo le segmentazioni dello scritto a questa stessa realtà.

L'oggettivazione come prodotto dell'attribuzione alla realtà di proprietà extra-percettive...un tema ideale per una riflessione epistemologica concordante con la teoria di Piaget.

In ogni caso, ciò che risulta chiaramente dai nostri dati è quanto segue: non è sufficiente la presentazione del modello esterno. Affinché questo modello possa costituirsi realmente in "modello", deve poter essere assimilato dal soggetto nel processo di sviluppo.

In conclusione: è certo che la scrittura definisce (in un dato momento della sua evoluzione storica) ciò che è o non è una parola. Il problema sarebbe semplice se ci trovassimo in presenza di 2 momenti contrastanti dell'evoluzione psicologica: assenza della nozione di parole / introduzione della nozione di parola attraverso la scrittura. Il problema è più complesso: c'è una nozione pre-alfabetica di parola che viene messa in crisi dalla scrittura (una volta compresi i principi alfabetici della stessa). Riorganizzare una nozione precedente non è la stessa cosa che acquisire per la prima volta una distinzione sconosciuta. Se risultasse vero che l'accettazione della nozione di parola dalla scrittura esige la costruzione di nuovi osservabili (espressi nell'attribuzione delle segmentazioni alla realtà ascoltata) allora il problema non sarebbe solamente psicologico ma anche epistemologico.

Riferimenti biliografici

Blanche-Benveniste C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona: Gedisa.

Desbordes F. (1990). *Idées romaines sur l'écriture.* Lille: Presses Universitaires de Lille. (Edición en español: *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad romana.* Barcelona: Gedisa, 1995).

Catach N. (1994). *La ponctuation.* París: Presses Universitaires de France.

Cavallo G. & Chartier, R. (eds.) (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental.* Paris: Seuil.

Ferreiro E. (1988). L'écriture avant la lettre. In: H. Sinclair (ed.), *La production de notations chez le jeune enfant.* Paris: Presses Universitaires de France.

Ferreiro E. (1997). La noción de palabra y su relación con la escritura. En: R.Barriga & P.Butragueño (eds.) *Varia lingüística y literaria,* Vol.1, 343-361. Mexico: El Colegio de Mexico.

Ferreiro E. (1998). Le mot à l'oral et le mot à l'écrit. Une perspective évolutive. In: M.Bilger, K.van den Eynde & F. Gadet (eds) *Analyse linguistique et approches de l'oral.* Leuven & Paris: Peeters, 155-165.

Ferreiro E. & Teberosky A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo xxi Editores.

Ferreiro E. & Vernon S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y Aprendizaje,* 58, 15-28.

Ferreiro E., Pontecorvo C., Ribeiro Moreira N. & García Hidalgo I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.* Barcelona: Gedisa.

Fruyt M. & Reichler-Béguelin M.J. (1990). La notion de "mot" en latin et dans d'autres langues indo-européennes anciennes". *Modèles Linguistiques,* 12, 1, 21-46.

Gombert J. (1990). *Le développement métalinguistique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Illich I. (1993). *In the vineyard of the text. A commentary to Hugh's Didascalion.* Chicago: University of Chicago Press.

Malkiel Y. (1970). Genetic analysis of word formation. In: *Current trends in Linguistics,* 3, 305-364.

Martinet A. (1966). Le mot. *Problèmes du langage.* Paris: Gallimard, 39-53.

Olson D. (1994). *The world on paper.* Cambridge: Cambridge University Press. (Edición en español: *El mundo en papel.* Barcelona: Gedisa, 1997).

Parkes M.B. (1992). *Pause and Effect. An introduction to the history of punctuation in the West.* Hants & Cambridge: Scolar Press & University Press.

Pergnier M. (1986). *Le mot.* París: Presses Universitaires de France.

Piaget J. & Szeminska A. (1941). *La genèse du nombre chez l'enfant.* Neuchâtel & Paris: Delachaux & Niestlé.

Reichler-Béguelin M.J. (1992). Perception du mot graphique dans quelques systèmes syllabiques et alphabétiques. *Lalies,* 10 (Publications de la Sorbonne Nouvelle).

Saenger P. (1997). *Space between words. The origins of silent reading.* Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Note

1 Una parte dei risultati delle esperienze 1 e 2 sono state pubblicate precedentemente in Ferreiro (1997) e (1998). I dati corrispondenti alla situazione 3 si pubblicano qui per la prima volta.

Parte di questo lavoro è stato realizzato all'interno del progetto 211085-5-4724H, finanziato dal Consiglio Nazionale della Scienza e della Tecnologia del Messico.

2. Il disegno di questa esperienza include altri tipi di compiti. Per una presentazione completa si veda Ferreiro (1997). Tutti i bambini lavoravano con i sei proverbi, ma non tutti hanno avuto le stesse richieste con ciascuno di essi. Specificamente, per ciò che concerne i compiti di conteggio di parole, la metà del campione (20 bambini, 10 del gruppo A e 10 del gruppo B) hanno trovato 4 opportunità di conteggio, lavorando con i primi quattro proverbi, mentre i 20 restanti hanno trovato 2 opportunità di conteggio, lavorando con gli ultimi due proverbi.

Abstract

At the beginning of the alphabetic period it is frequent to observe instability when children are segmenting a text into graphic words. At a previous period children do not accept as "words" everything that can be said (articles and prepositions are typically considered "non words").Three independent but related experimental situations were designed to explore whether the same kind of units are counted out at the written and at the oral level when the instruction is "to count the words" (saying how many and which ones). Subjects were children at the beginning of 2nd year of elementary school who still showed instability in graphic segmentation. Results show that the most frequent case is a difference in the number obtained as well as in the units counted, even if the same term "word" was used in both cases (oral and writing). Differences were mainly due to a preference for counting syllables at the oral level. Results are discussed from three perspectives: (a) the conceptual difficulties of the very idea of "word"; (b) the specificity of a counting situation; (c) the hypothesis of conceiving writing as a model for the analysis of speech. It is concluded that writing do not act immediatly as a model for the analysis of orality into words. However, writing obliges children to reformulate their pre-alphabetic idea of what a word is.

Articolo ricevuto nell'ottobre 2001; accettato senza revisioni.
Le richieste di estratti vanno indirizzate a: Emilia Ferreiro - e-mail: ferreiro@data.net.mx

Appendice 1

Lista di proverbi presentati oralmente
(Situazione sperimentale 1)

a) La ropa sucia se lava en casa.
(I panni sporchi si lavano in casa)
b) El que es buen gallo donde quiera canta.
(Il buon gallo canta dove vuole)
c) Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
(Gambero che dorme se lo porta la corrente)
d) Ojos que no ven corazón que no siente.
(Occhio non vede e cuore non duole)
e) El pez por la boca muere.
Il pesce muore per la gola)
f) El que tiene más saliva traga más pinole.
(Chi ha più saliva prenda più PINOLE [dolce tipico messicano di granturco]).

Appendice 2

Lista di enunciati presentati oralmente
(Situazione sperimentale 2)

a) La piñata se rompe en la fiesta.
(La pignata si rompe di festa)
b) El que vive de su trabajo es honrado.
(Chi vive del suo lavoro è onorato)
c) Caminar todos los días es bueno para la salud.
(Camminare ogni giorno fa bene alla salute)
d) Coches que no se afinan no deben circular.
(Automobili che non si revisionano non devono circolare)
e) El pez nada con las aletas.
(Il pesce nuota con le pinne)
f) El que coma más frijoles tendrá más dulces.
(Chi mangia più fagioli avrà più dolci)

Appendice 3

Lista di enunciati presentati per scritto
(Situazione sperimentale 3)

a) La ropa sucia se lava en casa.
(I panni sporchi si lavano in casa)
b) Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
(Gambero che dorme se lo porta la corrente)
c) El pez por la boca muere.
(Il pesce muore per la gola)
d) Ojos que no ven corazón que no siente.
(Occhio non vede e cuore non duole)

Scenari interlocutori di problem solving in un ambiente di comunicazione mediata da computer

M. Beatrice Ligorio, Giuseppe Mininni***
Università di Salerno*, Università di Bari**

Questo articolo intreccia l'approccio teorico della Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) con la Teoria dell'Elaborazione del Conflitto (TEC) di matrice psicosociale. La ricerca disegnata su tali basi teoriche è guidata dall'ipotesi che l'interazione tra partner a distanza non sia influenzata esclusivamente dalle caratteristiche tecniche dell'ambiente di comunicazione, ma da una serie di altre variabili di natura socio-cognitiva: il tipo di compito assegnato, le modalità di percezione identitaria di sé stessi e del proprio partner; le modalità di gestione di eventi conflittuali emersi durante l'interazione e il tipo di relazione costruita con il partner. L'ambiente utilizzato è basato su di un software di realtà virtuale esclusivamente testuale, denominato Multi Users Dimensions (MUD) e il compito che guida l'interazione è la risoluzione di un problema complesso, presentato nel formato di un giallo. In questa sperimentazione si è cercato di costruire uno scenario di interlocuzione tale da far emergere la rilevanza delle suddette variabili. Venticinque studenti universitari partecipano alla sperimentazione tentando di risolvere il giallo di un omicidio virtuale, interagendo con un partner che segue uno script predefinito. Ciascuna interazione (della durata di un'ora) è stata registrata automaticamente e analizzata attraverso un complesso sistema di analisi creato sulla base degli aspetti teorici ritenuti rilevanti e dei dati empirici raccolti. I risultati ottenuti sono discussi alla luce dalle teorie di riferimento ed evidenziano uno scenario interlocutorio tipico, caratterizzato sia da una percezione favorevole e paritaria del partner e di se stessi che da una dipendenza positiva da quest'ultimo, oltre che da una complessa interazione socio-cognitiva.

Introduzione

La retorica della tecnologia punta a promuovere negli individui un senso di efficacia, per cui essi si sentono autorizzati a credere di poter meglio controllare il loro mondo. Tutti gli studiosi di scienze umane, e in particolare gli psicologi, hanno la responsabilità di verificare tale retorica e di comprendere i cambiamenti che scaturiscono dall'esposizione delle persone alle nuove tecnologie della comunicazione. Solo così si potrà chiarire se "*empowerment through connectivity*" è ben più che uno slogan e se potrà contrassegnare le attese di forme nuove di socializzazione per l'uomo. L'attuale discussione sociale sulle opportunità e sui rischi provenienti dalle relazioni e dalle azioni intraprese nei mondi virtuali creati da Internet ha una rilevanza sia teorica che pratica (Turkle, 1995; Wallace, 2000). Una conoscenza più approfondita può scaturire da analisi capaci di intrecciare diversi approcci teorici, in modo da render conto della complessità dei fenomeni osservati.

Partendo dalla concezione più esaustiva della tecnologia come "artefatto culturale" (Mantovani, 1995), in questo studio ci proponiamo di indagare effetti cognitivi e psicosociali dell'interazione in un particolare ambiente di comu-