

NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE

16

## *Direttori*

**Giuseppa COMPAGNO**

Università degli Studi di Palermo

**Floriana DI GESÙ**

Università degli Studi di Palermo

## *Comitato scientifico*

**Maria Vittoria CALVI**

Università degli Studi di Milano

**Giuseppa COMPAGNO**

Università degli Studi di Palermo

**Floriana DI GESÙ**

Università degli Studi di Palermo

**Alessandra LA MARCA**

Università degli Studi di Palermo

**Patrizia LENDINARA**

Università degli Studi di Palermo

**Covadonga LÓPEZ ALONSO**

Universidad Complutense de Madrid

**Ángel LÓPEZ GARCÍA-MOLINS**

Universitat de València

**María MATESANZ DEL BARRIO**

Universidad Complutense de Madrid

**Félix SAN VICENTE SANTIAGO**

Alma Mater Studiorum — Università di  
Bologna

**Montserrat VEYRAT RIGAT**

Universitat de València

**Giuseppe ZANNIELLO**

Università degli Studi di Palermo

**Piero CRISPIANI**

Università degli Studi di Macerata

**Marisa PAVONE**

Università di Torino

**Paolo Emilio BALBONI**

Università Ca' Foscari Venezia

**Sira Serenella MACCHIETTI**

Università degli Studi di Siena

**Bruna GRASSELLI**

Università degli Studi Roma Tre

**Fabio CAON**

Università Ca' Foscari Venezia

**Giombattista AMENTA**

Università degli Studi Enna "Kore"

**Dorota SIEMIENICKA**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

**Giuseppa CAPPuccio**

Università degli Studi di Palermo

**Francesca PEDONE**

Università degli Studi di Palermo

# NEUROPAIDEIA

DIDATTICA, LINGUE E CULTURE



La collana intende raccogliere contributi finalizzati alla co-costruzione di conoscenza accogliendo i paradigmi formativi che propone la Neuroeducation o la Neurodidattica. Si auspica che, nell'intersezione con le Neuroscienze, l'area psico-pedagogica, l'area didattica, l'area linguistico-filologica e quella letteraria possano invitare alla riflessione epistemologica sulla possibilità di esplorare i percorsi educativi, i fatti di lingua, i testi letterari. Il tutto ricorrendo anche all'ausilio dell'Educational Technology come veicolo di trasmissione di contenuti. S'intende porre attenzione, da una parte, al dialogo tra Neurodidattica, pedagogia e didattiche disciplinari, mediante la presa in esame delle coordinate principali del discorso educativo, dall'altra parte, alle connessioni tra lingua, psiche e cultura letteraria, grazie alla convergenza dell'indagine filologica, di quella semiotico-letteraria nonché alle relazioni tra linguistica percettiva, contrastiva, cognitiva, didattica della lingua, nonché analisi del discorso.

La collana adotta un sistema di valutazione dei testi basato sulla revisione paritaria e anonima (*blind peer review*). I criteri di valutazione riguarderanno il rigore metodologico, la qualità scientifica e didattica e la significatività dei temi proposti.



*Vai al contenuto multimediale*

Desidero ringraziare Gabriele Pallotti per le lunghe e appassionante discussioni su questo lavoro e per i suggerimenti metodologici offerti durante l'ideazione e la scrittura di questo libro. Sono altresì grato a Cecilia Andorno, Annalisa Baicchi, Elisa Ghia, Alex Housen, Stefano Rastelli, Manuela Visigalli e Alessandro Terreni per il confronto, l'ascolto, le correzioni e le critiche alle due ricerche qui riportate. Infine, ringrazio per la disponibilità e l'aiuto gli studenti, gli insegnanti, i direttori e i coordinatori dei corsi di lingua che hanno accettato con entusiasmo di dedicare un po' del loro tempo al mio progetto. Errori, mancanze o sviste sono di mia sola responsabilità.

Paolo Della Putta

# **Apprendimento e disapprendimento fra spagnolo e italiano**

Uno studio bidirezionale sull'efficacia  
di una tecnica di Focus on Form





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXVII  
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

[www.gioacchinoonoratieditore.it](http://www.gioacchinoonoratieditore.it)  
[info@gioacchinoonoratieditore.it](mailto:info@gioacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-0474-3

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: settembre 2017

*A Ugo, Rossella, Federico. A Silvia*





Ogni parola – si sarebbe tentati di dire – può effettivamente avere in contesti diversi un carattere diverso, ma ha pur sempre *un* carattere – un volto. Ci guarda, comunque. Ci si potrebbe davvero immaginare che ogni parola sia un piccolo volto, il segno scritto potrebbe essere un volto.

Ludwig Wittgenstein, *Osservazioni sulla filosofia della psicologia*, § I. 322



## 13 *Introduzione*

## 19 *Capitolo I*

### *Attenzione, consapevolezza e acquisizione linguistica*

1.1. L'attenzione, 19 – 1.1.1. *Attenzione sostenuta*, 21 – 1.1.2. *Attenzione divisa*, 21 – 1.1.3. *Attenzione selettiva*, 23 – 1.1.4. *Meccanismi endogeni ed esogeni di guida attentiva*, 23 – 1.2. Consapevolezza, 26 – 1.3. La relazione fra attenzione e consapevolezza, 27 – 1.4. Il *noticing*, ovvero l'”accorgersi” di un fenomeno linguistico, 30 – 1.5. *Noticing* come quantità (minima) di attenzione selettiva, 34 – 1.6. Limiti attentivi nell'acquisizione di lingue non materne, 39 – 1.6.1. *Fattori esogeni all'apprendente*, 39 – 1.6.2. *Fattori endogeni all'apprendente*, 41

## 45 *Capitolo II*

### *Focus on Form, apprendimento e disapprendimento*

2.1. Ridirezionare l'attenzione selettiva degli apprendenti: il *Focus on Form*, 45 – 2.1.1. *Il textual enhancement*, 50 – 2.2. Apprendimento e disapprendimento, 52 – 2.2.1. *Il problema del disapprendimento*, 54 – 2.2.2. *Disapprendimento e Focus on Form*, 61

## 65 *Capitolo III*

### *Dallo spagnolo all'italiano e viceversa*

3.1. Imparare lingue simili, 65 – 3.2. Accusativo preposizionale, 71 – 3.3. Articolo pre-aggettivo possessivo, 74 – 3.4. Ipotesi e domande di ricerca, 76

## 81 *Capitolo IV*

### *Metodologia dello studio*

4.1. Coordinate generali della ricerca, 81 – 4.2. Gli informanti, 83 – 4.2.1. *Gli studenti ispanofoni di italiano*, 83 – 4.2.2. *Gli studenti italofofoni di spagnolo*, 85 – 4.2.3. *Gli insegnanti coinvolti*, 86 – 4.3. Il trattamento didattico e i materiali usati, 87 – 4.4. Tecniche e modalità di elicitazione dei dati, 89 – 4.4.1. *La temporizzazione*, 90 – 4.4.2. *Procedure ed elicitazione dati*, 92

97    **Capitolo V***Analisi e interpretazione dei dati*

5.1. Organizzazione dell'analisi e distribuzione statistica dei dati, 97 – 5.2. Prima domanda di ricerca, 99 – 5.2.1. *Strutture da apprendere per gli studenti di italiano (AI)*, 99 – 5.2.1.1. *FraSi +ArtPre (es: la mia bicicletta è bianca)*, 99 – 5.2.1.2 *FraSi -ArtPre (es: mia borsa è nuova)*, 100 – 5.2.2. *Strutture da apprendere per gli studenti di spagnolo (AS)*, 101 – 5.2.2.1. *FraSi +AccPrep (es: Nora saluda a Flavio)*, 101 – 5.2.2.2. *FraSi -AccPrep (es: Laura besa Fabio)*, 102 – 5.2.3. *Paragone fra i risultati di AI e AS*, 103 – 5.2.4. *Strutture da disapprendere per gli AI*, 103 – 5.2.4.1. *FraSi +AccPrep (es: Aldo ha incontrato a Maria)*, 104 – 5.2.4.2. *FraSi -AccPrep (es: Anna ha conosciuto Silvia)*, 104 – 5.2.5. *Strutture da disapprendere per gli AS*, 105 – 5.2.5.1. *FraSi +ArtPre (es: el tu barco es blanco)*, 105 – 5.2.5.2. *FraSi -ArtPre (es: mi agenda es nueva)*, 106 – 5.2.6. *Paragone fra i risultati di AI e AS*, 107 – 5.2.7. *Risposta alla prima domanda di ricerca*, 108 – 5.3. Seconda domanda di ricerca, 109 – 5.3.1. *Strutture da apprendere per gli studenti di italiano (AI)*, 109 – 5.3.1.1. *FraSi +ArtPre (es: la mia bicicletta è bianca)*, 110 – 5.3.1.2 *FraSi -ArtPre (es: mia borsa è nuova)*, 110 – 5.3.2. *Strutture da apprendere per gli studenti di spagnolo (AS)*, 111 – 5.3.2.1. *FraSi +AccPrep (es: Nora saluda a Flavio)*, 111 – 5.3.2.2. *FraSi -AccPrep (es: Laura besa Fabio)*, 112 – 5.3.3. *Paragone fra i risultati di AI e AS*, 113 – 5.3.4. *Strutture da disapprendere per gli AI*, 114 – 5.3.4.1. *FraSi +AccPrep (es: Aldo ha incontrato a Maria)*, 114 – 5.3.4.2. *FraSi -AccPrep (es: Anna ha conosciuto Silvia)*, 114 – 5.3.5. *Strutture da disapprendere per gli AS*, 115 – 5.3.5.1. *FraSi +ArtPre (es: el tu barco es blanco)*, 115 – 5.3.5.2. *FraSi -ArtPre (es: mi agenda es nueva)*, 116 – 5.3.6. *Paragone fra i risultati di AI e AS*, 117 – 5.3.7. *Risposta alla seconda domanda di ricerca*, 117 – 5.4. Terza domanda di ricerca, 119 – 5.5. Quarta domanda di ricerca, 121 – 5.6. Reazioni degli studenti al trattamento, 124 – 5.6.1. *Reazioni degli AI*, 125 – 5.6.2. *Reazioni degli AS*, 128 – 5.6.3. *Conclusioni*, 129

131    **Capitolo VI***Conclusioni e limiti dello studio*

6.1. Conclusioni, 131 – 6.2. Limiti dello studio, 135

139    *Bibliografia*165    *Appendice 1*168    *Appendice 2*171    *Appendice 3*

## Introduzione

La glottodidattica sperimentale, altresì conosciuta come didattica acquisizionale o *instructed second language acquisition* in ambito anglosassone, è un paradigma di ricerca che, seguendo il metodo empirico, verifica le ricadute acquisizionali dell'insegnamento tramite due ordini di dati: marcatori comportamentali (giudizi di grammaticalità, test di competenza linguistica e tempi di reazione agli stimoli) e marcatori cognitivi (movimenti oculari e risposte elettrofisiologiche del cervello durante l'esecuzione di compiti linguistici), cfr. Loewen, 2012, Nuzzo, Rastelli, 2011 e Rastelli, 2010. Muoversi all'interno di tale paradigma significa essenzialmente domandarsi se, come e in quale misura ciò che si insegna viene acquisito e quali sono le variabili che concorrono a modulare l'efficacia dell'intervento del docente. Nel corso degli anni, infatti, le metodologie e le tecniche<sup>1</sup> si sono via via moltiplicate, proponendo agli insegnanti di lingue soluzioni didattiche molto promettenti la cui efficacia, però, è stata soltanto raramente comprovata. Comprovare l'efficacia di un intervento glottodidattico significa, in questa sede, verificare empiricamente la sua capacità di generare una conoscenza implicita, stabile e duratura del tratto linguistico oggetto di insegnamento. La glottodidattica sperimentale, quindi, studia l'interfaccia fra istruzione e acquisizione (Rastel-

<sup>1</sup> Seguendo Balboni (Balboni, 2014, p. 42; Balboni, 2008, pp. 25-26), con *metodologia* facciamo riferimento a modelli di gestione della classe fondati su principi teorici di natura pedagogica o psicodidattica, quali il CLIL, l'apprendimento collaborativo, la metodologia ludica o il *Focus on Form* per l'insegnamento della grammatica; con *tecniche* indichiamo, invece, gli strumenti concreti con cui il docente agisce in classe. Appartengono a questa categoria gli esercizi, le attività e le modalità correttive usate durante una lezione.

li, 2010), indaga l’“agire didattico” (Ciliberti, 2012) e armonizza le possibilità e le necessità della glottodidassi.

Secondo Cambiaghi (2008), la glottodidattica è caratterizzata da due dimensioni, una interna e una esterna: la prima è uno spazio epistemologico teorico, in cui vi è un dialogo fra le scienze di riferimento e da cui scaturiscono gli approcci all’insegnamento linguistico; la dimensione esterna è, invece, quella più applicata, in cui si ragiona attorno alla validità di metodi, metodologie e tecniche. R. Ellis e Shintani (2014, pp. 34-35) chiariscono ulteriormente questa distinzione, sostenendo che un insegnante, una volta scelto quale tipo di approccio seguire, si deve confrontare con un problema decisamente complesso: come implementare tale approccio nell’attività di classe, ossia entro un processo essenzialmente dialogico, interattivo, cangiante e in parte imprevedibile. Secondo i due autori (ma si veda anche R. Ellis, 1999, pp. 209-210 per simili riflessioni), la dimensione interna della glottodidattica è foriera di importanti domande di ricerca, la cui natura essenzialmente pratica è inerente all’efficacia di quello che “si fa” durante una lezione. Tali quesiti, oltre a essere centrali nell’attività riflessiva di ogni insegnante (Calderhead, 1988), possono avere una portata molto ampia e ricadute teoriche non indifferenti.

A questi interrogativi la glottodidattica italiana risponde seguendo percorsi di ricerca diversi. Se la validità dei metodi viene verificata in termini di coerenza interna e di adeguatezza con gli approcci che essi intendono realizzare (Anthony, 1963, p. 63; Balboni, 2008), la validità di metodologie e tecniche viene misurata secondo due criteri: il primo è di coerenza con l’approccio e il metodo, mentre il secondo è di efficacia nel raggiungere gli obiettivi didattici prefissati (Balboni, 2014, p. 26). La glottodidattica sperimentale trova dunque un suo concreto spazio epistemologico in questa seconda dimensione di verifica che chiamiamo, per rifarci alla scienza medica<sup>2</sup>, *evi-*

<sup>2</sup> Ci rifacciamo, qui, al classico parallelo fra glottodidattica e medicina tracciato da Robert Lado all’inizio degli anni settanta del secolo scorso (Lado, 1974). Le due scienze, infatti, condividono alcuni principi epistemologici fondanti, come

*dence-based*<sup>3</sup> e che restituisce al ricercatore risposte oggettive, verificabili, replicabili e falsificabili sull'impatto che metodologie e tecniche hanno sull'acquisizione linguistica.

La lettura attenta di alcune ricerche condotte in ambito italiano (cfr., *inter alia*, Wittle, Nuzzo, 2015; Nuzzo, Gauci, 2015; Rastelli, 2011; Bettoni, Di Biase, 2007; Grassi, Mangiarini, 2010) mette però in luce anche le criticità di questo paradigma di ricerca. In primo luogo, è proprio la natura sperimentale degli studi a fornire sovente risposte limitate e non sempre esauritive: un insegnante deve necessariamente saper gestire processi complessi, certamente più articolati dell'insegnamento di un singolo elemento linguistico tramite un'unica tecnica o metodologia. I risultati di queste ricerche non hanno quindi la pretesa di sostituirsi a indicazioni didattiche più ampie, che rimangono sempre i presupposti di una prassi d'insegnamento consapevole. Con molta più modestia, si cerca di dare risposte generalizzabili ai docenti che vogliono avere indicazioni concrete sull'efficacia di una certa tecnica o metodologia e sulle condizioni (tipologia di apprendenti, tratti linguistici, ecc.) che ne favoriscono o inibiscono l'efficacia. Il procedere della glottodidattica sperimentale è, dunque, «ambizioso e modesto» (Mantovani, 1998, p. IX, cit. in Wittle, Nuzzo, 2015, p. 8) allo stesso tempo: ambizioso per la portata delle domande a cui tenta di rispondere, modesto per il tipo di risposte che restituisce, risposte che possono e devono essere complementari alla pratica didattica quotidiana e all'esperienza dei docenti.

Il secondo aspetto critico è il costo, in termini di tempo, risorse e necessità organizzative, richiesto dalla ricerca empirica. Come sottolineato da Bettoni (2008), per condurre uno studio di

l'interdisciplinarietà e la natura teorico-pratica (per una discussione, cfr. Chini, Bosisio, 2014, p. 33 e segg.).

<sup>3</sup> Va notato come la pratica *evidence-based* sia molto discussa in campo medico e, ancor di più, nel campo delle scienze sociali. A volte si preferisce parlare di *evidence-informed practice* per tentare di riconciliare il bagaglio esperienziale con le indicazioni rigorosamente scientifiche. La discussione è ampia e non necessaria per i nostri scopi, ma rimandiamo il lettore interessato ad Hammersley (2016, cap. 1) per approfondimenti. Anticipiamo da subito che una glottodidattica *evidence-based* è da ritenersi complementare a una glottodidattica basata sull'esperienza dei suoi attori.

glottodidattica sperimentale sono necessari protocolli di indagine molto rigidi, che tengano conto e che fattorizzino le molte variabili responsabili dei risultati elicitati. Mutuare il modello *evidence-based* della medicina e applicarlo alla pedagogia linguistica non è opera semplice e, spesso, non è esente da critiche. La validità ecologica di alcune ricerche viene, in alcuni casi, messa in discussione perché i risultati possono essere frutto di indagini eccessivamente sperimentali, non ambientate in contesti di apprendimento reali o condotte con microlingue artificiali (cfr., *inter alia*, Doughty, Williams, 1998, p. 233; Hulstijn, 2005). Anche il rigore metodologico – quanto mai necessario – di taluni studi è stato oggetto di critica (cfr. Norris, Ortega, 2000; Han, Park, Combs, 2008; Dekeyser, Prieto Botana, 2015): spesso, i *design* degli esperimenti non sono abbastanza rigorosi per poter rispondere con certezza alle domande di ricerca. Malgrado ciò, siamo convinti che i risultati di questo filone di studi possano aiutare di molto la pratica didattica, purché essi siano scientemente collocati all'interno di un saldo quadro teorico/metodologico e a patto che siano sempre messi in relazione con le reali possibilità e necessità della glottodidassi. Tenendo presenti tali potenzialità e tali limiti, è in questo orizzonte epistemologico che si colloca il nostro studio.

Ci proponiamo pertanto di indagare la relazione fra l'insegnamento e l'acquisizione di due tratti linguistici considerati tipicamente difficili per studenti ispanofoni di italiano e per studenti italofofoni di spagnolo: la presenza/assenza dell'articolo pre-possessivo nel sintagma nominale (italiano: la mia macchina // spagnolo:  $\emptyset$  *mi coche*) e la presenza/assenza dell'accusativo preposizionale<sup>4</sup> in frasi a ordine canonico soggetto-verbo-oggetto (italiano: conosco  $\emptyset$  Luciano // spagnolo: *conozco a Luciano*). Nel passaggio fra italiano e spagnolo, un apprendente italofono dovrà imparare ad aggiungere l'accusativo preposizionale in una posizione sintattica che, nella sua lingua

<sup>4</sup> L'accusativo preposizionale è la marcatura dell'oggetto animato e specifico (prototipicamente un nome proprio di persona) che, in spagnolo e in italiano (ma, in quest'ultima lingua, in modo più ristretto e non nella frase a ordine soggetto-verbo-oggetto), si manifesta grazie alla presenza della preposizione "a" davanti all'oggetto.



madre (d'ora innanzi L1), è vuota. Chiamiamo questa operazione *apprendimento* (*learning*). Lo stesso studente deve anche imparare a non aggiungere l'articolo (ovvero a inibirne l'attivazione) in posizione pre-possessiva, vuota nella lingua oggetto di apprendimento (d'ora innanzi L2). Chiamiamo questa seconda operazione *disapprendimento* (*unlearning*). Specularmente, un discente ispanofono di italiano dovrà apprendere l'articolo in posizione pre-possessiva e disapprendere l'accusativo preposizionale in frasi a ordine soggetto-verbo-oggetto. L'apprendimento e il disapprendimento hanno natura mentale distinta e si basano su due prove (*evidences*) diverse fornite dall'input della L2. Da un lato, per i tratti da apprendere, l'input di L2 fornisce una *prova positiva diretta*, ovvero mostra all'apprendente cosa *c'è* e cosa deve essere "aggiunto" all'interlingua. Dall'altro lato, per i tratti da disapprendere, l'input di L2 fornisce una *prova negativa indiretta* (Pearl, Mis, 2016), ovvero mostra all'apprendente cosa *non c'è* in un contesto sintattico in cui, nella L1, sarebbe obbligatorio un determinato elemento. Una prova positiva diretta è generalmente considerata più forte di una negativa indiretta e dovrebbe permettere, quindi, una ristrutturazione interlinguistica più efficace: i tratti in apprendimento dovrebbero essere più facili da acquisire di quelli in disapprendimento. Inoltre, secondo alcuni studiosi (cfr. *inter alia*, Gass, Mackey, 2002; Judy, 2011), per aiutare gli apprendenti a inibire l'attivazione di tratti superflui in L2 una correzione sarebbe necessaria, data proprio la scarsa portata percettiva di una prova negativa indiretta. In questo lavoro, quindi, appureremo se, anche nella coppia linguistica italiano/spagnolo, l'apprendimento di un tratto si rivela operazione più semplice del suo disapprendimento e se una tecnica di focalizzazione della forma (*Focus on Form*) può favorire, e in quale misura, l'acquisizione della corretta configurazione dell'accusativo preposizionale e dell'articolo pre-possessivo in italiano e spagnolo. La tecnica testata è il *textual enhancement* che, grazie alla manipolazione grafica di testi scritti (corsivi, grassetti, colori ecc.), intende attrarre l'attenzione selettiva degli studenti su una struttura della L2 per innescarne il processo acquisizionale.

Lo studio adotta un approccio quantitativo, ha un disegno quasi sperimentale classico comprensivo di *pre-test*, trattamento, *post-test* e *delayed-post test* e può essere annoverato fra i *classroom studies*, ovvero fra quelle ricerche che, scegliendo come scenario di indagine la classe di lingua, validano empiricamente determinate scelte didattiche. Secondo Brown e Rodgers (2002, p. 12), questo tipo di studi ha lo scopo di «compare group behaviour in probabilistic terms under controlled conditions using intact groups». Sempre secondo gli autori, seguire un siffatto protocollo sperimentale è il modo migliore per cercare di dare risposta a domande di ricerca sull'efficacia dell'insegnamento linguistico (cfr. anche Bettoni, 2008).

Il volume è organizzato come segue. Nel primo capitolo presenteremo le proprietà dell'attenzione e della consapevolezza, due facoltà cognitive centrali nel nostro lavoro; in particolare, vedremo come esse vengono definite e distinte dalla psicologia cognitiva e come la linguistica acquisizionale le abbia mutate, adattandole ai propri scopi scientifici. Il secondo capitolo sarà dedicato alla metodologia del *Focus on Form* e alla descrizione delle operazioni mentali che sottendono il disapprendimento e l'apprendimento. Nel terzo capitolo saranno introdotte le proprietà dei tratti linguistici oggetto di indagine, mentre nel quarto entreremo nel dettaglio dello studio, descrivendone la metodologia. I risultati saranno analizzati e discussi nel quinto capitolo. Le conclusioni e i limiti della ricerca saranno esposti nella sesta e ultima sezione del libro. Nelle tre appendici, infine, il lettore troverà i materiali sperimentali usati durante lo studio.

## Attenzione, consapevolezza e acquisizione linguistica

### 1.1. L'attenzione

«Il mondo è là prima di ogni analisi che io possa farne», scriveva Merleau-Ponty (1945, p. 18) nel suo celebre *Fenomenologia della percezione*. L'essere umano è “dato al mondo”, “gettato” in una serie pressoché infinita di dati che deve organizzare e da cui deve creare un senso. La psicologia cognitiva definisce il “mondo dato” di Merleau-Ponty come l'insieme degli *stimoli distali* prodotti dagli oggetti e dagli eventi che circondano l'individuo. L'intensità dello stimolo segna la linea di demarcazione fra gli stimoli che vengono recepiti dall'organismo (*stimoli distali sovraliminari*) e quelli che, invece, non vengono avvertiti (*stimoli distali infraliminari*). Gli stimoli distali sovraliminari suscitano negli apparati sensoriali delle sollecitazioni chiamate *stimoli prossimali*, ovvero impulsi nervosi degli organi ricettivi che vengono proiettati sino alle aree cerebrali deputate a ricevere e a elaborare questo tipo di dati<sup>1</sup>. Le qualità degli stimoli prossimali sono intrinsecamente diverse da quelle degli stimoli distali, giacché esse sono determinate dal rapporto fra le ca-

<sup>1</sup> Per quanto riguarda il senso della visione, per esempio, sono solo gli stimoli distali compresi fra i 400 e i 760 nanometri a poter essere recepiti dalla cornea e diventare così stimoli prossimali; questi, a loro volta, vengono trasmessi alla retina che, tramite il nervo ottico, li proietterà verso la corteccia visiva, l'area del cervello deputata a elaborare l'informazione visiva.

ratteristiche dell'organo ricevente, le proprietà del mezzo attraverso il quale sono trasmesse e le qualità dell'oggetto o dell'evento percepito. Vengono quindi denominate *sensazioni* le informazioni raccolte dagli organi di senso tramite l'interazione di questi ultimi con il mondo esterno all'individuo (Magro, 2006). Non tutte le sensazioni, però, vengono recepite e processate allo stesso modo. Alcune di esse saranno trasformate in *percezioni*, ovvero in rappresentazioni mentali; altre, invece, saranno lasciate cadere e non verranno introiettate nella mente (Bodenhausen, Hugenberg, 2009; Truscott, 2015, pp. 66-67). In ogni momento della nostra esistenza siamo, infatti, esposti a una certa quantità di input, sia esogeni (i dati provenienti dal mondo) sia endogeni (i dati provenienti dalla nostra attività psicofisica). Date le limitate capacità di elaborazione del sistema cognitivo, una selezione delle informazioni viene compiuta costantemente, in ogni unità di tempo. L'attenzione è la facoltà mentale che compie questa selezione, raccogliendo e mettendo in risalto solo gli stimoli necessari all'esecuzione di un compito contingente (Sternberg, 2005, p. 124; Turatto, 2006). Inoltre, non tutti gli stimoli ricevono la stessa quantità e qualità di attenzione. Alcuni vengono selezionati per un'intensa attività analitica mentre altri, pur ricadendo nel focus attentivo, sono elaborati solo superficialmente e per un lasso di tempo minimo. Secondo Chun e Wolfe (2001), l'attenzione è la facoltà mentale grazie a cui l'individuo ignora le informazioni irrilevanti, sceglie quelle rilevanti e ne modula l'intensità e la profondità di analisi; essa viene classicamente suddivisa in tre componenti: l'attenzione selettiva, l'attenzione divisa e l'attenzione sostenuta. Ognuna di esse è complementare all'altra e, in ogni momento, la loro attivazione concorre al funzionamento del meccanismo attentivo e delle sue diverse funzioni (Stablum, 1998).