

TECNICHE DIDATTICHE PER LA SECONDA LINGUA. STRATEGIE E STRUMENTI, ANCHE IN CONTESTI CLIL

Marcel Danesi, Pierangela Diadori, Stefania Semplici

Carocci, 2018, pp. 334

Roma

http://www.carocci.it/index.php?option=com_carocci&task=schedalibro&Itemid=72&isbn=9788843093687

Il volume si presenta come uno dei testi più completi e aggiornati sul tema delle tecniche didattiche per l'insegnamento della L2 (anche in contesto CLIL), osservato e analizzato, nel corso degli otto capitoli che lo compongono, da una molteplicità di punti di vista.

I principi che animano lo sviluppo di quest'opera risiedono nelle intenzioni degli autori di fornire, attraverso un linguaggio chiaro e agevole, un complesso sistema di conoscenze che prende spunto dall'esposizione di riflessioni teoriche sulle tecniche didattiche, per giungere poi alla presentazione di esempi delle stesse. L'obiettivo è indurre il lettore ad adottare uno sguardo critico nei confronti delle tecniche esposte, al fine di favorirne un uso consapevole e proficuo nella classe di L2.

Per questo motivo, il manuale si pone come una valida guida teorica e pratica per coloro che operano nell'insegnamento della lingua straniera (con particolare riferimento all'italiano L2) o sono interessati ad approfondire la propria conoscenza in relazione alle tecniche didattiche: ricercatori, docenti, formatori di docenti, studenti universitari e autori di materiali didattici.

Muovendo da una breve definizione del termine "glottodidattica", il primo capitolo offre un'ampia panoramica storica dei principali *Approcci e metodi per l'insegnamento della L2*, dal metodo grammaticale-traduttivo all'approccio umanistico-affettivo. Al fine di rendere la trattazione più completa, tale panoramica include anche le più recenti teorie psicolinguistiche e quelle alla base del *proficiency movement*, alle quali va il merito di aver influenzato l'evoluzione della glottodidattica odierna, in virtù dell'attenzione posta a quei fattori dell'individuo (cognitivi, sociali, culturali, affettivi, motivazionali, ecc.) in grado di influire sull'apprendimento linguistico. Alla luce di questa rassegna teorica (sintetizzata in una tabella esplicativa in cui approcci e metodi sono divisi per orientamento, coordinate psicologiche, coordinate linguistiche e obiettivo didattico), scopo del capitolo è rivisitare la nozione di "tecnica" a partire dalla modalità con cui si è sviluppata nell'ambito dei diversi approcci e metodi, al fine di aggiornarla e ampliarla alla luce delle più recenti ricerche. Se, infatti, fino a qualche tempo fa si tendeva a favorire una particolare filosofia dell'apprendimento che ha elaborato specifiche tecniche da essa derivate (si pensi all'imitazione, alla ripetizione o ai *pattern drill*, tipici del comportamentismo), a partire dagli anni '80 emerge la necessità di trasformare l'insegnamento delle lingue in un sistema operativo più "aperto". La ristretta gamma di tecniche associate ai vari approcci precedenti (da quello grammaticale-traduttivo a quello audio-orale) cede il passo a una varietà estrema delle stesse, determinata dalla necessità di perseguire anche in aula quegli obiettivi di apprendimento orientati all'azione che,

precedentemente, l'allievo doveva affrontare da solo. Questo cambiamento spinge studiosi, docenti e autori di materiali didattici a includere nel sistema dell'insegnamento ulteriori tecniche (fra cui il *role play*, il *brainstorming*, il *task*, i giochi su schema), considerate più motivanti, applicabili in linea di massima a differenti contesti formativi, adattabili a stili cognitivi differenti e in grado di garantire uno sviluppo armonico delle abilità. Obiettivo della messa in pratica di queste “nuove” tecniche è il tentativo di attivazione del naturale sistema di apprendimento (anche in un ambiente educativo formale), tramite cui portare il discente a un livello di competenza nella L2 tale da consentirgli di comunicare efficacemente in diverse situazioni della vita quotidiana.

I contenuti affrontati in dettaglio nel capitolo d'apertura vengono poi ripresi e ampliati in quello successivo in cui, come suggerisce anche il titolo *Le tecniche didattiche nei vari metodi per l'insegnamento della L2*, gli autori si soffermano a esaminare – in modalità più operativa rispetto alle pagine precedenti – approcci, metodi e tecniche didattiche a essi collegati. Le riflessioni esposte sui diversi approcci e metodi sono precedute da una sintesi dei principali saggi dedicati alle tecniche sviluppate negli ultimi decenni in area europea e nordamericana. Si parte, quindi, con il contributo di Danesi¹, fra i primi ad aver presentato un “repertorio” di tecniche suddivise in quattro grandi gruppi (strutturali, visive, ludiche, umoristiche)²; si procede poi con l'apporto di Balboni³, che considera le tecniche come procedure operative “neutre”, tramite cui espletare gli scopi previsti da un particolare metodo e sviluppare abilità linguistiche e acquisizione delle regole; si conclude con gli studi di Diadori⁴ che, sempre in relazione all'avvicinarsi dei diversi approcci e metodi, analizza le tecniche dal punto di vista dell'apprendente e del docente, ponendo in luce come per il primo queste costituiscano un mezzo utile per praticare la lingua, per il secondo uno strumento prezioso per raggiungere le mete didattiche ed educative. Terminata la sintesi sui principali contributi scientifici in materia di tecniche didattiche, il capitolo procede, come già accennato, con una rassegna di quegli approcci e quei metodi che hanno contraddistinto la storia della glottodidattica: scopo di questa rassegna, sintetica ma al contempo ben definita, è inquadrare e descrivere le tecniche di cui si sono avvalsi i diversi approcci e metodi, in prospettiva di uno sviluppo adeguato di abilità e competenze che hanno di volta in volta rappresentato il principale obiettivo.

Ai capitoli di carattere introduttivo, seguono tre capitoli che affrontano il tema delle tecniche didattiche in relazione alle competenze descritte nel *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (*Quadro comune europeo di riferimento per le lingue – QCER*) e nel *CEFR Companion*, documento realizzato dal Consiglio d'Europa nel 2018 per arricchire i descrittori in una prospettiva di apprendimento della L2 secondo un approccio comunicativo orientato alla spendibilità sociale dei saperi. Il primo di questi capitoli, dal titolo *Tecniche per lo sviluppo delle competenze generali e delle competenze linguistico-comunicative in L2*, si concentra dapprima sulla descrizione delle *general competences*

¹ Lo studioso intitola proprio *Metodi vs tecniche nella glottodidattica* il primo capitolo del suo volume dedicato interamente alle tecniche didattiche. Cfr. Danesi (1988).

² Come chiarito nelle pagine del capitolo, le tecniche “strutturali” si focalizzano sulle strutture linguistiche e comunicative della lingua, le “visive” mirano a sfruttare il rapporto immagine-parola, le “ludiche” si basano sul gioco e si suddividono a loro volta in giochi formali, contenutistici e comunicativi, infine le “umoristiche” puntano a sviluppare la capacità di trarre divertimento dalla L2. Ulteriori delucidazioni in proposito si trovano in Danesi (1988).

³ Sebbene lo studioso abbia affrontato il tema delle tecniche in molti dei suoi contributi, il volume preso maggiormente in analisi dagli autori è quello riportato in bibliografia al presente lavoro.

⁴ Cfr. in particolare il capitolo *Tecniche per l'insegnamento della L2*, in Diadori (2015).

(*knowledge, skills and know-how, existential competence, ability to learn*), che dovrebbero fare da sfondo (in tutto o in parte) a un percorso di apprendimento della L2. Nelle pagine a seguire, il focus si sposta sulle *communicative language competences* (*linguistic competences, sociolinguistic competences, pragmatic competences*) che, al pari delle competenze generali, sono da considerarsi trasversali a ogni tipo di insegnamento-apprendimento. In riferimento a queste due dimensioni dello sviluppo della competenza in lingua straniera, che rappresentano parte essenziale di quella che nel QCER è definita *overall language proficiency*, gli autori discutono le scelte operative che il docente può fare in maniera coerente con l'approccio adottato, per poi indicare le tecniche didattiche ritenute più adeguate in funzione degli obiettivi didattici da raggiungere. Come posto più volte in evidenza nel corso delle pagine, uno degli aspetti stimolanti del QCER è spingere i docenti, primi destinatari del documento, a ripensare il proprio agire didattico, lasciandoli liberi di individuare le tecniche più efficaci per rispondere al meglio ai bisogni di apprendimento degli studenti.

Nel quarto capitolo, intitolato *Tecniche per la realizzazione delle attività linguistico-comunicative in L2 e lo sviluppo delle relative strategie*, gli autori richiamano l'attenzione, oltre che sull'importanza della correttezza formale nella comunicazione in L2, anche su quella dell'efficacia del risultato. Come specificato sia nel QCER che nel CEFR *Companion*, chi usa una lingua (al pari di chi la apprende) mette in atto una serie di "strategie", intese come linee di azione intraprese dal soggetto per pianificare, eseguire, monitorare e raggiungere un proprio scopo comunicativo. Muovendo da tale assunto, le pagine del capitolo presentano una trattazione sistematica di diverse strategie linguistico-comunicative, al fine di individuare, in relazione a ciascuna di esse, le tecniche didattiche considerate più adeguate allo sviluppo delle abilità primarie e integrate: ricezione, produzione e interazione in formato scritto, orale e trasmesso. In considerazione dell'ampliamento dei descrittori contenuto nel CEFR *Companion*, il quadro fornito finora sulle strategie linguistico-comunicative si arricchisce ulteriormente con il riferimento alla scomposizione delle strategie di mediazione in sottocategorie, fra cui quella della mediazione a livello testuale (*mediating a text*), concettuale (*mediating concepts*) e comunicativo (*mediating communication*). Come per le abilità, gli autori chiudono il capitolo illustrando, con solita dovizia di dettagli ed esempi, le tecniche didattiche più favorevoli allo sviluppo di questi tre tipi di mediazione, tenendo conto che quest'ultima può realizzarsi, come nel caso delle altre attività, in forma scritta, orale e trasmessa.

Se nelle pagine precedenti si offre una panoramica esaustiva delle tecniche per la didattica della L2 in riferimento sia agli approcci e ai metodi, sia a quanto indicato nel QCER e nel CEFR *Companion*, il quinto capitolo si concentra sulle *Tecniche in contesto CLIL (Content and Language Integrated Learning)*⁵, una metodologia affermata in Europa dagli anni '90 e promossa fra i docenti di discipline non linguistiche delle scuole di ogni grado. Come posto in evidenza dagli autori, tale metodologia è destinata a divenire una prassi quotidiana in tutte le scuole: ovunque, quindi, i docenti disciplinari con competenze anche in una lingua diversa da quella nazionale, sono invitati a specializzarsi in CLIL per svolgere tutto (o parte) del loro insegnamento in quella lingua. Sulla base di tale considerazione, che rispecchia quanto espresso nelle intenzioni di politica linguistica e scolastica europea (miranti a educare nuove generazioni con competenze in almeno tre lingue), il capitolo passa a esporre i punti di forza della metodologia CLIL. Questi ultimi

⁵ Per approfondimenti sul tema, si rimanda all'ampia bibliografia di area anglosassone e italiana riportata nelle pagine capitolo, nelle quali trova spazio anche un elenco dei paesi in cui sono in atto, ormai da tempo, esperienze didattiche secondo la metodologia CLIL.

sono riassumibili in particolare nello sviluppo di un bilinguismo precoce nelle giovani generazioni, associato alla possibilità di acquisire in due lingue i linguaggi settoriali delle discipline di studio, da riutilizzare in futuro nella professione o negli studi universitari. Oltre ai punti di forza, gli autori intravedono anche alcune criticità di questa metodologia, relazionabili ad esempio alla carenza di competenze linguistiche del docente, all'assenza di specifiche competenze metodologiche, alla mancanza di adeguati materiali didattici, all'insufficienza di competenze degli studenti, non tanto per la comunicazione nella L2, quanto per lo studio della disciplina in lingua straniera. A tale sezione più concettuale del capitolo, arricchita dalla trattazione di quei principi teorici dell'insegnamento della L2 che trovano applicazione attraverso il CLIL⁶, ne segue un'altra di natura pratica, in cui si propone una selezione delle tecniche più adeguate in contesto CLIL, inquadrate a seconda dello stadio di apprendimento della disciplina, della competenza linguistica dei discenti, degli obiettivi da conseguire. Tutte le tecniche riportate sono esposte a partire da numerosi esempi di attività in italiano (che possono essere adatte all'insegnamento di qualsiasi disciplina in qualsiasi L2) e suggerite con lo scopo di focalizzare e dinamizzare l'insegnamento-apprendimento in relazione ai quattro obiettivi fondanti del CLIL, ovvero contenuto (*content*), comunicazione (*communication*), cultura (*culture*) e aspetti cognitivi (*cognition*).

Il sesto capitolo, invece, fa il punto sulle *Tecniche ludiche: formali, semantiche, logiche e comunicative* per l'apprendimento della L2. Dopo un breve *excursus* in prospettiva diacronica sulla percezione che i concetti di "gioco" e "logica" hanno assunto nella storia dell'uomo, le pagine in questione proseguono rimarcando la validità del principio, dimostrata da vari studi di esperti di glottodidattica⁷, secondo cui le attività ludiche rafforzano, agevolano e in molti casi stimolano il processo di apprendimento. Tale validità giustifica il ricorso, anche nell'ambito di corsi e approcci per la didattica della L2, ad attività come le parole crociate, i rebus, i giochi logici o gli anagrammi, finalizzate allo sviluppo della grammatica, del lessico e di varie competenze sia comunicative che cognitive. In linea con la struttura dei capitoli precedenti, anche la seconda parte del sesto capitolo prosegue passando in rassegna alcune tecniche ritenute più efficaci per lo svolgimento di compiti d'apprendimento di natura principalmente strutturale e interattiva: le ludico-formali, le ludico-semantiche, le ludico-logiche e in ultimo le ludico-comunicative⁸. Al fine di guidare maggiormente il lettore alla comprensione delle tecniche afferenti ai quattro insiemi individuati dagli autori, il volume riporta esempi concreti di attività, comprensivi ognuno di istruzioni e soluzioni. Con specifico riferimento alle attività che rientrano nella categoria delle tecniche ludico-comunicative, il manuale fornisce invece utili indicazioni su obiettivi da conseguire, ruoli dei giocatori, disposizione della classe e suggerimenti pratici per un corretto svolgimento dei giochi proposti.

⁶ Fra tali principi, gli autori citano la teoria dell'input comprensibile, la distinzione fra acquisizione e apprendimento, la *noticing hypothesis*, la teoria dell'iceberg, i concetti di BICS e CALP.

⁷ Gli studi presi maggiormente in considerazione dagli autori nel capitolo, sono quelli di Danesi (1987), Michalewicz e Michalewicz (2008), Mollica (2010), Sykes e Reinhardt (2012), Whitton e Mosley (2012), De Santi (2013).

⁸ Come esposto chiaramente nel corso delle pagine, le tecniche ludico-formali sono attività che focalizzano l'attenzione sulle "forme" strutturali della L2 (es. crucipuzzle, anagrammi, rebus, ecc.); quelle ludico-semantiche si concentrano sul significato (es. acrostici, parole crociate, crittogrammi, ecc.); quelle ludico-logiche si basano su una situazione enigmistica da risolvere con la logica (es. enigma, indovinello, problema logico, ecc.); infine quelle ludico-comunicative coinvolgono in situazioni interattive (es. giochi individuali, a coppie, a squadre).

Il settimo capitolo, intitolato *Tecniche e modelli di gestione della classe*, si pone in linea con i contenuti affrontati nel secondo, mirando a “sciogliere” le tecniche da un legame troppo stretto con i diversi approcci e metodi, per analizzarle in una prospettiva sincronica. Come già accennato, a differenza di quanto accaduto con alcuni approcci e metodi che sono stati identificati con una certa tipologia di tecniche (a volte anche con una sola di esse), le teorie glottodidattiche successive all’introduzione da parte di Hymes della nozione di “competenza comunicativa” individuano la possibilità di scegliere fra un’ampia gamma di tecniche, riproponendo anche quelle precedentemente “escluse” dall’insegnamento. Ecco allora che docenti di L2 e autori di manuali didattici hanno maggiori margini di azione, potendo ricorrere a un repertorio più ampio di tecniche, purché queste vengano utilizzate considerando specifici parametri, quali: l’obiettivo da espletare, il momento del percorso formativo in cui la tecnica viene usata e – questo il punto nodale del capitolo – la relazione fra tecniche e modelli di gestione delle attività. Ognuno di questi modelli di gestione elaborato dalla letteratura di settore (a stella, a reticolo, a isolotti) è caratterizzato da una diversa organizzazione spaziale, un differente tipo di interazione docente-studenti e un peculiare formato didattico messo in atto dall’insegnante, elementi tutti che influiscono, come si evince con chiarezza dalla lettura delle pagine in questione, sulla scelta delle tecniche che con maggiore efficacia possono essere proposte alla classe⁹. Oltre a questi modelli di gestione e alle relative tecniche, l’aspetto innovativo di tale sezione del volume è rintracciabile nell’intenzione degli autori di superare la tripartizione proposta dalla ricerca glottodidattica, considerando ulteriori modelli in parte afferenti o assimilabili a quelli tradizionali, descritti nelle pagine iniziali del capitolo. Fra questi ritroviamo quello “a platea”, “a ferro di cavallo”, “a laboratorio informatico e/o multimediale”, “a tavolata” (senza capotavola), tutti illustrati nelle loro caratteristiche e esplicitati da figure chiare il *setting* dell’aula che si crea durante lo svolgimento delle attività a loro più indicate. Come per quelli più noti, anche in relazione a questi ultimi modelli proposti dagli autori è suggerito un vasto repertorio di tecniche (corredate tutte da esempi di attività) considerate più appropriate per favorire l’apprendimento della L2.

L’ultimo capitolo, dal titolo *Tecniche e fasi del lavoro in classe (con esempi)*, riporta in maniera sintetica ma precisa le caratteristiche dei principali modelli operativi proposti dalla ricerca glottodidattica (unità didattica, di acquisizione, centrata sul testo, di lavoro)¹⁰, concentrandosi sia sugli obiettivi che possono essere conseguiti (ad esempio, grammaticale, lessicale, morfosintattico, testuale, interculturale, ecc.), sia sulle operazioni didattiche che possono essere svolte nelle diverse fasi di ogni percorso didattico esaminato (ad esempio, guida alla comprensione, induzione alla regola, fissazione, autovalutazione, rilassamento, ecc.). Scopo di tale trattazione è, inoltre, porre in evidenza come i modelli operativi illustrati, pur nella loro diversità, presentino simili matrici psicologiche, pedagogiche e linguistiche. Questa comunanza di tratti trova riscontro nella loro articolazione, dal momento che tutti i modelli operativi descritti sono costituiti da una fase iniziale (di motivazione o contestualizzazione) e una finale (di verifica dell’acquisizione dell’input). Ciò ha portato alla proposta di un modello operativo considerato maggiormente adattabile a qualunque situazione comunicativa e in

⁹ Per maggiori dettagli sui modelli didattici, si rimanda all’XI capitolo dal titolo *Comunicazione didattica e gestione della classe*, presente in Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 313-341). Sul tema dei formati didattici e della densità comunicativa, si vedano anche Castellani (1994, 2000), Bertocchi (1994), Bertocchi e Castellani (1997), Calvani (2000), Vedovelli (2010)

¹⁰ Una panoramica esaustiva sui modelli operativi si ritrova in Diadori, Palermo, Troncarelli (2015: 285-312).

grado di poter ricomprendere i precedenti. Tale modello “onnicomprensivo”, definito “unità di lavoro”, è organizzato in tre fasi attraverso cui possono essere sviluppati gli obiettivi didattici che gli altri modelli operativi distribuiscono in maniera diversa nel percorso da loro indicato: introduzione (che corrisponde alle fasi iniziali presenti negli altri modelli), svolgimento (che raggruppa tutto quello che negli altri casi è previsto nelle fasi intermedie) e conclusione (che equivale alle fasi finali con cui si chiudono tutti i modelli). Terminata la sezione più teorica del capitolo, viene offerta una classificazione di tecniche a cui far riferimento nell’ambito di una didattica comunicativa; le tecniche sono proposte secondo quello che potrebbe essere un ipotetico ordine di presentazione in classe funzionale allo svolgimento sia di attività comunicative sia di esercizi mnemonici. Come ribadito più volte, l’elenco riportato, che include 50 tecniche, non intende essere esaustivo, in quanto il continuo evolversi delle teorie glottodidattiche fa sì che la tassonomia debba essere concepita come un inventario aperto. Si aggiunga che il punto di vista attraverso cui le 50 tecniche sono presentate rispecchia il pensiero degli autori a cui si fa riferimento nei capitoli precedenti (Danesi, Balboni, Diadori), i quali concordano nel non considerare le tecniche come “buone” o “cattive”, piuttosto coerenti e meno coerenti rispetto al metodo a cui fanno riferimento e all’obiettivo che tramite esse si intende perseguire. Al fine, poi, di rendere più esplicita al lettore la forma e la funzione svolta da ciascuna delle tecniche prese in analisi, gli autori hanno ritenuto opportuno proporle, diversamente da quanto fatto nelle prime pagine del volume, sotto una prospettiva operativa: la descrizione di ogni tecnica è difatti affiancata da un esempio, tratto da un manuale di italiano per stranieri di recente pubblicazione ed estrapolato a sua volta da una ricerca condotta in precedenza da Semplici¹¹ sulle caratteristiche delle istruzioni nei manuali per l’insegnamento dell’italiano L2. A concludere il capitolo, due preziose tavole sinottiche, entrambe di grande utilità per chi legge: la prima presenta in ordine alfabetico le tecniche descritte in relazione alle diverse operazioni didattiche, la seconda ricapitola il rapporto fra modelli operativi, operazioni didattiche e tecniche.

Precisa e utile anche l’ultima parte del volume, composta da una ricca bibliografia, a cui far riferimento per ulteriori approfondimenti sul tema, e da un indice analitico nel quale sono indicizzate le 50 tecniche esaminate, essenziale per risalire in modo agevole alle pagine contenenti la definizione del termine.

Nel complesso, il volume di Danesi, Diadori e Semplici, al di là dei suoi intenti più specificamente didattici, si presenta come un’opera indispensabile per coloro che operano nel campo dell’insegnamento della L2: il testo, difatti, è denso di approfondimenti teorici e spunti di analisi, a cui non mancano numerosi esempi pratici di tecniche didattiche, che forniscono al lettore grande abbondanza di materiali su cui riflettere e da utilizzare con profitto sia nella classe di lingua sia durante la progettazione di materiali.

In sintesi, una trattazione solida e aggiornata, ricca di riflessioni e strategie da applicare nell’insegnamento della lingua straniera, che affianca all’indagine sulle tecniche i principi teorici più recenti della didattica della L2, anche in contesto CLIL.

Giuseppe Caruso

Università per Stranieri di Siena

¹¹ La ricerca a cui si fa riferimento è la Tesi di dottorato dal titolo *Le istruzioni nei manuali per l’insegnamento dell’italiano L2*, conseguita da Semplici nel 2015 presso l’Università per Stranieri di Siena.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino.
- Bertocchi D. (1994-1997), "La comunicazione dalla parte dell'insegnante", in Bertocchi D., Fioroni A., Sidoli R., *La comunicazione didattica, MILIA. Materiali per l'aggiornamento a distanza degli insegnanti di lingua e cultura italiana all'estero*, n. 4, IRRSAE Liguria, Genova, pp. 31-44.
- Bertocchi D., Castellani M. C. (a cura di) (1997), *MILIA, Materiali per gli insegnanti di lingua italiana. Aggiornamento*, Ministero della Pubblica Istruzione, IRRSAE Liguria, SAGEO, Genova.
- Calvani A. (2000), *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma.
- Castellani M. C. (a cura di) (1994), *MILIA. Materiali per gli Insegnanti di Lingua Italiana. Aggiornamento*, Ministero della Pubblica Istruzione, IRRSAE Liguria, SAGEO, Genova.
- Castellani M. C. (2000), "Agire nella classe plurilingue e pluri-etnica", in Bertocchi D., e Castellani M. C. (a cura di), *Modulo di formazione, Progetto MILIA Multimedia*, SAGEP, Genova, pp. 55-96.
- Danesi M. (1987), *Puzzles and Games in Language Teaching*, National Textbook, Skokie.
- Danesi M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
- De Santi C. (2013), "La ludolinguistica in glottodidattica", in *Cultura & Comunicazione*, 4, pp. 31-32.
- Diadori P. (2015), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Michalewicz Z., Michalewicz M. (2008), *Puzzle-Based Learning*, Hybrid Publishers, Melbourne.
- Mollica A. (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra, Perugia.
- Semplici S. (2015), *Le istruzioni nei manuali per l'insegnamento dell'italiano L2*, Tesi di dottorato, Università per Stranieri di Siena.
- Sykes J. M., Reinhardt J. (2012), *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*, Pearson Education, Boston.
- Vedovelli M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida Salutare*, Carocci, Roma.
- Whitton N., Mosley A. (2012), *Using Games to Enhance Learning and Teaching*, Routledge, New York.