

# UN DISPOSITIVO DIDATTICO ACCESSIBILE: IL CICLO GLOTTODIDATTICO TRA TEORIA E APPLICAZIONI

*Andrea Ghirarduzzi<sup>1</sup>, Marta Genduso<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

Nel presente contributo intendiamo sostenere la validità e l'utilità del Ciclo Glottodidattico, un dispositivo didattico<sup>3</sup> di recente teorizzazione che fonda le sue ragioni teoriche su una solida letteratura edulinguistica e linguistico-cognitiva e che ha l'obiettivo di offrire indicazioni metodologiche specifiche per il sostegno e il potenziamento linguistico in prospettiva inclusiva. Per farlo, descriveremo i presupposti e i passaggi che hanno condotto alla teorizzazione di tale dispositivo nel quadro della Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica, le implicazioni nell'ambito dell'educazione linguistica e le ricadute che derivano dalla sua applicazione alla prassi glottodidattica. In questo quadro, approfondiremo i principi dell'accessibilità glottodidattica, strumenti di cui la Teoria si serve per descrivere in che modo gli educatori linguistici possono progettare materiali e attività didattiche in ottica inclusiva. Per osservare il modello "in azione", nel terzo paragrafo descriveremo un Ciclo Glottodidattico per l'insegnamento grammaticale della perifrasi progressiva in un contesto di L≠1 (cioè LS o L2).

In conclusione, con questo contributo offriremo una panoramica su un bagaglio di strumenti trasversali (procedura didattica e principi-chiave) che possono guidare l'educatore linguistico nella costruzione di ambienti di apprendimento accessibili.

## 2. LA TEORIA DELL'ACCESSIBILITÀ GLOTTODIDATTICA

La Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica affonda le sue radici nell'ambito degli studi sulla didattica delle lingue e si innesta su un particolare filone che coniuga ricerca clinica e didattica e che si occupa di studiare approcci e metodi per l'insegnamento delle lingue a studenti con bisogni speciali (Kormos, 2017). In quest'ambito ci si è concentrati specialmente sui bisogni degli studenti con dislessia e sui processi di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, con un'impostazione che descrive le caratteristiche del disturbo, per poi indagarne l'impatto sui processi di apprendimento linguistico ed esplicitarne i risvolti didattici. Questo approccio poggia su un retroterra scientifico solido, ma presenta rischi. Limitarsi alla descrizione delle caratteristiche di uno studente con difficoltà di apprendimento, infatti, inficia le nostre possibilità di comprendere in che modo le sue *performance* possano migliorare poiché lo astrae dalle variabili con cui è

<sup>1</sup> Università di Parma.

<sup>2</sup> Università di Parma.

L'articolo è stato concepito insieme dall'autore e dall'autrice. Nella stesura si devono a Marta Genduso i paragrafi 1, 2 e ad Andrea Ghirarduzzi i paragrafi 3, 4.

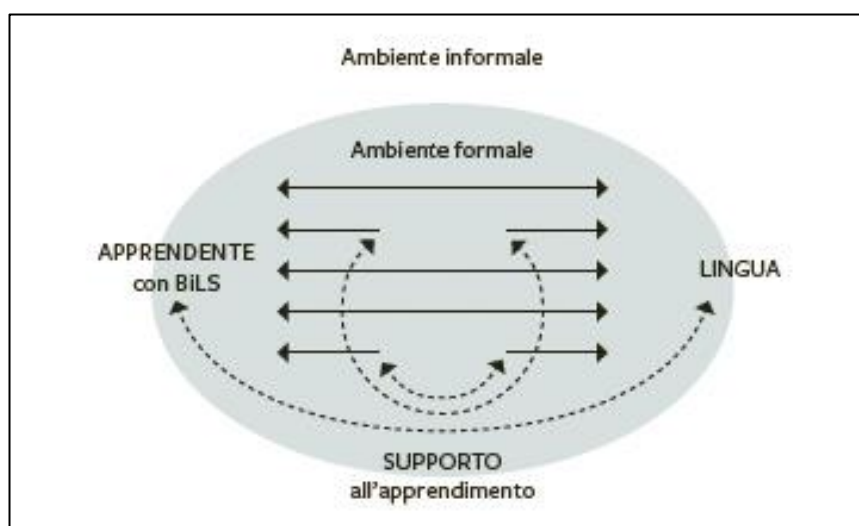
<sup>3</sup> In questo contributo ci riferiamo al Ciclo Glottodidattico intendendolo indifferentemente come una procedura didattica, un modello operativo o un dispositivo didattico, in riferimento alla tradizione di ricerca teorica sui modelli operativi in cui intende inserirsi (Daloiso, 2023c).

connesso: la lingua, l'ambiente e le interazioni con essi. In Daloiso (2023a) si suggerisce di risolvere questa “trappola ritrattistica”, applicando la prospettiva “paesaggistica” del modello bio-psico-sociale<sup>4</sup> alla didattica delle lingue. Tale modello, infatti, si propone di descrivere lo stato di salute delle persone oltre la mera individuazione delle difficoltà, osservando le loro interazioni con gli ambienti in cui vivono e agiscono socialmente (famiglia, scuola, lavoro, ecc.), rilevandone le criticità e stimolando un adattamento reciproco.

Alla luce di questi presupposti teorici, la Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica (Daloiso, 2023a) interpreta le difficoltà di un alunno nell'apprendimento delle lingue come il risultato non ottimale dell'interazione tra variabili personali e ambientali e si propone di fornire agli educatori un quadro teorico, nonché gli strumenti, per riflettere sulle pratiche didattiche e ridefinire l'ambiente di apprendimento.

In una prima trattazione della Teoria (Daloiso, 2012, 2017), il concetto di Accessibilità Glottodidattica era sintetizzato come nello schema di seguito:

Figura 1. *La visione tradizionale dell'accessibilità glottodidattica (Daloiso 2012, 2017)*

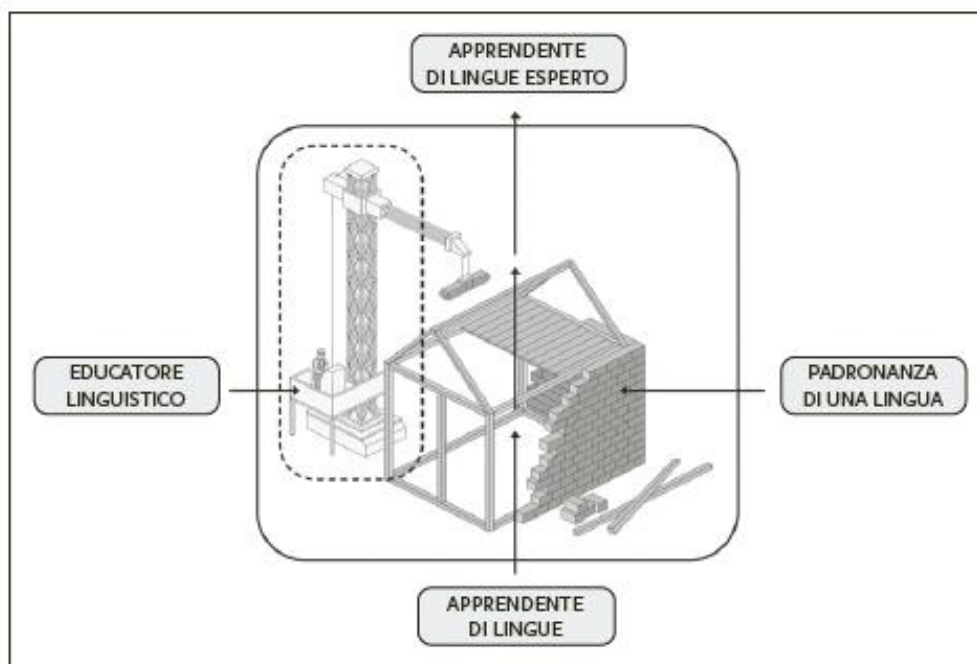


In questa prima formulazione si osserva l'apprendente con un Bisogno Linguistico Specifico (d'ora in poi BiLS) immerso in un ambiente di apprendimento formale, in cui è coinvolto in attività che richiedono la comprensione e l'uso della lingua. Alcune di esse sono rappresentate da frecce interrotte per segnalare un'interazione problematica tra le caratteristiche individuali e un ambiente in cui vi sono barriere per l'apprendimento. In questo quadro l'educatore linguistico si configura come quell'elemento che non può ricostruire le linee interrotte, bensì creare percorsi alternativi che connettano l'apprendente e la lingua e gli consentano di svolgere le attività proposte, potenziando la propria competenza linguistica.

In una più recente elaborazione, Daloiso (2023a) propone una rappresentazione nella quale sono subito evidenti gli elementi di novità che definiscono più specificatamente il concetto di Accessibilità Glottodidattica:

<sup>4</sup> Fa riferimento all'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), una delle tre classificazioni più utilizzate nel mondo in contesto sia clinico che educativo. Per un approfondimento si veda Ianes e Cramerotti (2011). Per un approfondimento su Teoria dell'Accessibilità e ICF: Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom (2023).

Figura 2. *L'accessibilità glottodidattica: una nuova visione (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom 2023a: 41)*



Il grafico esemplifica la teorizzazione facendo ricorso all'immagine di una casa in costruzione. L'apprendente, collocato al centro in basso per suggerirne il protagonismo, compie un percorso (evidenziato dalle frecce) che lo conduce longitudinalmente verso l'acquisizione degli strumenti necessari per diventare autonomo, consapevole e strategico. L'obiettivo del suo cammino è quello che la metafora rappresenta con l'azione di costruire una casa, ossia la propria padronanza linguistica. Per farlo potrà apporre "mattoni dopo mattoni" le proprie competenze linguistiche, esistenziali e strategiche<sup>5</sup> a un'impalcatura che rappresenta l'azione dell'educatore linguistico per il tempo necessario al completamento dell'opera. Rispetto alla precedente trattazione della Teoria, infatti, la natura mobile dell'impalcatura potenzia questo concetto. Allo stesso tempo, si supera l'idea di adattamento al contesto in quanto l'apprendente non risponde a una richiesta esterna, ma si impegna in un percorso per acquisire strumenti e gestire le proprie difficoltà.

In primo luogo, il concetto di accessibilità assume il punto di vista dell'apprendente che può trovarsi ad affrontare barriere nel percorso di apprendimento. Per rimuoverle, l'educatore linguistico dovrà prima osservare l'apprendente e descrivere l'ambiente attraverso una serie di strumenti (per un approfondimento: Moro, Genduso, Raschini, 2023). Ne consegue che il suo intervento non solo può riguardare materiali<sup>6</sup> e strategie, ma anche procedure e pratiche didattiche.

In secondo luogo, l'accessibilità è "glottodidattica", nel senso più ampio e trasversale del termine. Questa prospettiva si basa sugli studi che esplorano il rapporto tra linguaggio ed educazione formale, partendo dall'assunto espresso da Halliday (1999: 1): «All education takes place through the medium of language». Questo significa che, in un contesto educativo, il linguaggio non è semplicemente un mezzo di comunicazione, ma costituisce anche il principale veicolo per trasmettere contenuti e facilitare

<sup>5</sup> Per una descrizione più dettagliata delle tre competenze in relazione al concetto di padronanza linguistica, si rimanda al *Quadro Comune Europeo di Riferimento. Volume complementare* (2020).

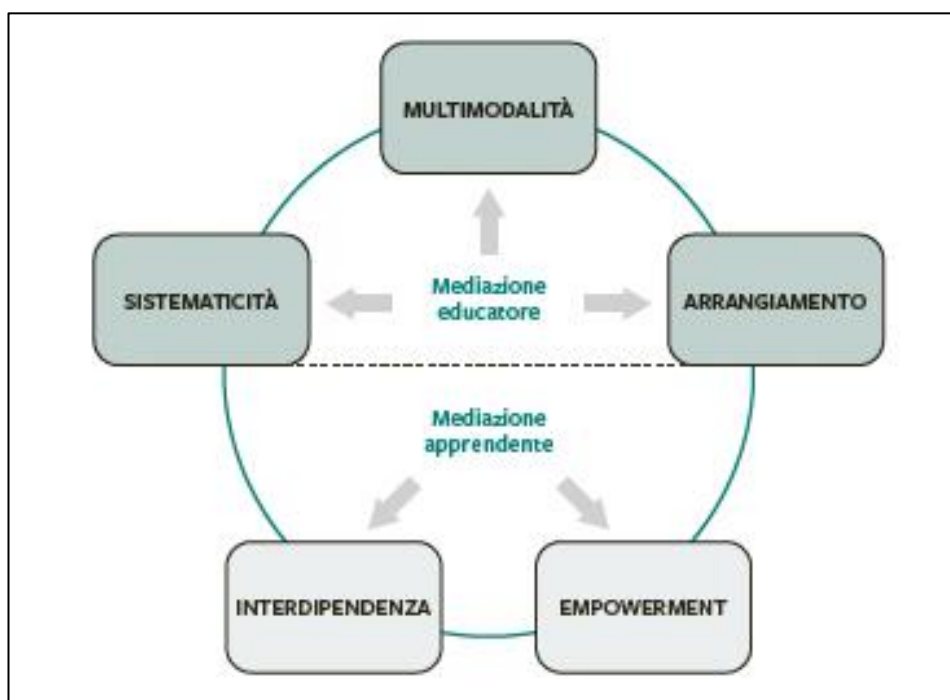
<sup>6</sup> Per un esempio di accessibilità applicata a materiali didattici si rimanda a Celentin e Cersosimo in questa monografia.

l'apprendimento. Poiché gran parte dell'insegnamento e dell'apprendimento avviene attraverso il linguaggio, le difficoltà nell'apprendimento scolastico spesso hanno radici linguistiche (Daloiso, 2023a: 29). Pertanto, è essenziale sottolineare che quando ci riferiamo alla Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica ci riferiamo alla rimozione delle barriere nell'apprendimento non soltanto per lo studio di una lingua (madre, seconda, classica), ma anche come strumento fondamentale per l'apprendimento stesso. Per un contributo su un Ciclo Glottodidattico applicato all'insegnamento disciplinare si rimanda a Benavente Ferrera e Gaboardi in questo volume.

### 2.1. I principi dell'accessibilità glottodidattica

Nel paragrafo precedente abbiamo definito il concetto di Accessibilità Glottodidattica, procediamo adesso descrivendo i cinque principi metodologici che consentono di progettare o di rendere un materiale o un intervento didattico accessibile. Per farlo ci serviremo dello schema a seguire:

Figura 3. *Principi dell'accessibilità glottodidattica (Daloiso, 2023b)*



Il grafico è composto da due quadranti che differenziano i principi mediati dall'educatore (**sistematicità**, **multimedialità**, **arrangiamento**) da quelli mediati dall'apprendente (**interdipendenza**, **empowerment**). Questa suddivisione mette in evidenza entrambi i protagonisti dei processi didattici e sottolinea l'idea di un processo in cui entrambi partecipano proattivamente. Anche in questo caso (cfr. Figura 2), la Teoria allontana il concetto di Accessibilità Glottodidattica dall'idea di un processo unidirezionale in cui l'educatore agisce e l'apprendente subisce.

Nel passare in rassegna ciascun principio metteremo in evidenza le basi scientifiche su cui poggia la loro teorizzazione e che sono riconducibili alle ricerche nell'ambito della *evidence-based education* e agli studi sulla didattica delle lingue in presenza di BiLS (Daloiso, 2017, 2021).

### 2.1.1. *Il principio della Sistematicità*

Il principio suggerisce che nel progettare le attività didattiche occorre organizzare sequenze di lavoro con una struttura chiara (per favorire l'orientamento degli apprendenti tra le attività); sostenibile (adeguata alle loro capacità di elaborazione); trasparente (identificabile in modo immediato dagli apprendenti).

L'elaborazione di tale principio si fonda sulle evidenze scientifiche relative alla *Direct Instruction*, una strategia didattica che prescrive la progettazione di unità di lavoro altamente strutturate e guidate. Secondo la ricerca (Hattie, 2008), i suoi effetti positivi in presenza di Disturbi Specifici dell'Apprendimento e disabilità intellettive possono essere potenziati attraverso una cornice metacognitiva (Swanson, 2000). Ad esempio, l'educatore può introdurre la lezione con un breve riassunto visivo degli obiettivi, delle fasi di lavoro e delle attività; pianificare momenti di revisione tra le varie fasi della lezione; offrire una sintesi finale, incoraggiando gli studenti ad auto-valutare il proprio percorso.

Oltre a ciò, dalla ricerca sul carico cognitivo (Sweller *et al.*, 1998) ricaviamo che l'educatore linguistico può contribuire a rendere sostenibile una proposta didattica modulando e calibrando il carico cognitivo, ossia sulla quantità di impegno di elaborazione richiesta alla memoria di lavoro dell'apprendente.

### 2.1.2. *Il principio della Multimodalità*

Il secondo principio rivela già nel nome la necessità di differenziare l'input e l'output linguistico, stimolando e attivando più canali sensoriali. Si basa sull'assunto che la pratica didattica debba riconoscere e valorizzare l'unicità di ciascun apprendente, offrendo molteplici modi di comprendere, elaborare e produrre lingua. La sua applicazione è funzionale a intercettare le loro preferenze individuali, potenziare i canali forti e compensare quelli deboli.

Dal punto di vista scientifico, questo principio si fonda principalmente su due linee di ricerca. La prima riguarda il concetto di differenziazione, soprattutto attraverso l'*Universal Design for Learning* (UDL). Sebbene i risultati non siano ancora definitivi (Mitchell, 2014), i dati indicano che differenziando alcuni aspetti dell'azione didattica, si possono favorire diverse modalità di espressione e coinvolgimento degli apprendenti. Per applicare il principio è possibile intervenire su materiali, attività, supporti e aspettative (per una tabella esplicativa si rimanda a Daliso, 2023b). La seconda linea di ricerca riguarda, invece, la multisensorialità e il campo dell'istruzione multisensoriale (Slavin *et al.*, 2011) che, rispetto all'insegnamento delle lingue, suggeriscono l'uso combinato dei canali uditivo, visivo-verbale e visivo non-verbale per migliorare tutte le sfaccettature della competenza linguistica (Crombie, 2014).

### 2.1.3. *Il principio dell'Arrangiamento*

Questo principio definisce l'azione che l'educatore linguistico compie per adattare l'attività alle caratteristiche e agli strumenti dell'apprendente. Si tratta, nello specifico, di garantire un input comprensibile agli apprendenti in difficoltà, sostenendoli nell'elaborazione dell'output. L'obiettivo finale è sempre quello di condurre l'apprendente verso l'interiorizzazione della lingua. Proprio in virtù di ciò, questo principio può anche essere inteso come una forma di *scaffolding*. In generale, si concretizza regolando la complessità delle attività, offrendo suggerimenti, dimostrazioni, rinforzi e *feedback*. Il significato di "impalcatura", inoltre, rimanda iconicamente al grafico della Teoria

dell'Accessibilità e a quanto detto circa la necessità di rimuovere gradualmente il supporto dell'educatore in favore dell'autonomia dell'apprendente. In questo senso, tutti i principi concorrono a realizzare *scaffolding*, ma il principio dell'arrangiamento linguistico ne è una sua specifica forma linguistica e comunicativa. Per applicarlo è possibile manipolare sia l'input che l'output con interventi sulla lingua o sul canale. Per esempio, per garantire la comprensibilità dell'input è possibile riformulare, ripetere, semplificare o ridurre il contenuto (interventi sulla lingua), ma anche rallentare l'eloquio o aumentare la leggibilità di un testo scritto (interventi sul canale). Per sostenere l'apprendente in fase di output, invece, è possibile fornire supporti o *prompt* per la produzione (interventi sul canale), ma anche correggere o favorire l'autocorrezione (interventi sulla lingua).

#### 2.1.4. *Il principio dell'Interdipendenza*

Questo principio enfatizza il ruolo dei compagni come risorsa nell'apprendimento linguistico e sottolinea l'importanza di creare opportunità in cui gli studenti si supportano a vicenda sia a livello sociale che comunicativo. Per applicarlo l'educatore può promuovere attività con entrambi i tipi di obiettivo, proponendo attività in linea con l'approccio cooperativo all'apprendimento. Inoltre, i momenti metacognitivi sono utili anche per promuovere la responsabilità del singolo, affinché il gruppo diventi uno strumento che facilita l'apprendimento individuale.

Da un punto di vista scientifico, la *evidence-based education* illustra diverse tipologie di supporto valide nell'apprendimento tra pari, soprattutto nei casi di apprendenti con bisogni speciali (Hattie, 2012; Mitchell, 2014). Tra queste il tutoraggio tra pari, forme spontanee e reciproche di *feedback* e supporto emotivo o di insegnamento esplicito di strategie per la comprensione del testo.

#### 2.1.5. *Il principio dell'Empowerment*

Il quinto e ultimo principio si pone l'obiettivo di promuovere l'autonomia degli apprendenti (Benson, Voller, 1997) stimolando la loro capacità di autoregolarsi. Secondo Zimmerman (2000) il concetto è legato al processo di crescita psicologica della persona che conduce alla consapevolizzazione delle proprie risorse e allo sfruttamento del proprio potenziale. I meccanismi di autoregolazione possono essere promossi incoraggiando gli studenti a fissare obiettivi, prendere decisioni, monitorare azioni ed emozioni del proprio percorso, valutare scelte e risultati. Come abbiamo visto, la Teoria dell'Accessibilità mette al centro la persona e ne sottolinea il legame con il contesto: anche in questo principio rintracciamo una forte connessione tra il percorso personale che ciascuno deve compiere e l'importanza del ruolo che riveste l'ambiente in cui è inserita e agisce la persona.

Così come per l'interdipendenza, sono state rilevate correlazioni positive tra autoregolazione e *performance* scolastiche (Duckworth *et al.*, 2009), nonché miglioramenti significativi in rapporto alla scelta di metodi basati sull'insegnamento esplicito di strategie di lettura e comprensione del testo (Mitchell, 2014).

#### 2.1.6. *La multimedialità come principio trasversale*

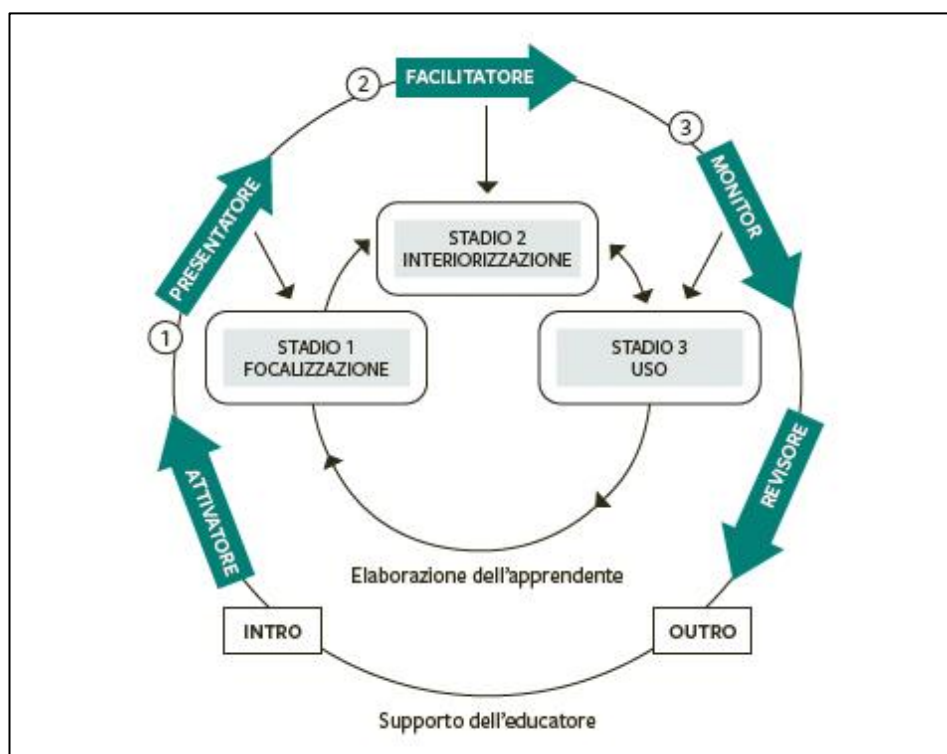
In conclusione, vogliamo fare un doveroso cenno ad un ulteriore principio che nella prima formalizzazione della Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica (paragrafo 1) veniva inserito nel novero dei principi-chiave e che però, per le sue caratteristiche, è più

pertinente considerare “uno strumento trasversale a tutto il processo di accessibilità glottodidattica” (Celentin, 2023: 184)<sup>7</sup>. Il principio, infatti, sostiene il ricorso all’uso solidale di più canali di comunicazione con l’obiettivo di veicolare l’elemento linguistico in forma più efficace. Ad esempio, lo sfruttamento del digitale rende possibile sia fornire input, sia creare output in cui le varie forme di comunicazione possono integrarsi e potenziarsi in modo vantaggioso (si pensi a strumenti quali: video, lettura immersiva, software per la modifica dei testi, motori di ricerca di immagini, intelligenze artificiali connesse a banche dati, ecc.).

## 2.2. Il Ciclo Glottodidattico

Il Ciclo Glottodidattico (Figura 4) nasce come procedura operativa sulla base dei riferimenti teorici già condivisi a proposito della Teoria dell’Accessibilità e, coniuga alcuni elementi delle procedure didattiche tradizionali con le più recenti ricerche di ambito psicolinguistico<sup>8</sup>. Sebbene la validazione tramite prove sperimentali non sia stata conclusa, è importante sottolineare che il modello è stato valutato da due focus group di esperti nell’ambito dell’educazione linguistica. I loro *feedback* e correzioni sono stati integrati nella presentazione del modello.

Figura 4. Il Ciclo Glottodidattico (Daloiso, 2023b)



Prima di esaminare le fasi, desideriamo approfondire due concetti chiave: il rapporto del modello con altri approcci tradizionali e il concetto di ciclicità (o spirality) su cui si basa la procedura didattica.

<sup>7</sup> Per una trattazione dell’interazione tra la multimedialità e i cinque principi-chiave rimandiamo a Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICOM (2023: 184).

<sup>8</sup> Si veda, ad esempio, la teoria del *processing* linguistico in VanPatten (2004).

Nell'ambito della letteratura edulinguistica internazionale e nazionale emergono due principali procedure didattiche: il modello anglosassone "PPP" (*Presentation* → *Practice* → *Production*) e L'Unità Didattica (nel contesto della quale è stata elaborata anche l'Unità di Apprendimento). In questa sede ci limitiamo ad osservare che sebbene queste procedure vantino una solida tradizione e siano ampiamente utilizzate in contesto didattico, corrono il rischio di non essere pienamente inclusive. Questi modelli lineari e sequenziali, infatti, tendono ad affrontare contemporaneamente tutti gli aspetti della padronanza linguistica, risultando inverosimili e trascurando variabili fondamentali della teoria della neurodiversità nell'apprendimento linguistico. La complessità di questi processi, invece, si adatta meglio all'idea di ciclicità, dove ogni ciclo non è esaustivo né conclusivo. Ogni Ciclo Glottodidattico può focalizzarsi su aspetti specifici della padronanza linguistica (comprensione orale e scritta, mediazione, interazione, competenza grammaticale, ecc.). Questa prassi consente l'applicazione graduale delle fasi di lavoro su ciascun aspetto, promuovendo un approccio a spirale. Vediamole ora nel dettaglio:

– **Intro:** *l'educatore attivatore*

L'educatore predispone gli alunni all'apprendimento, stimola la curiosità verso l'input e attiva le loro conoscenze enciclopediche e le loro competenze linguistiche. A tal proposito è importante prestare attenzione ad attivare anche le risorse cognitive necessarie.

– **Fase 1:** *l'educatore presentatore*

L'educatore propone un input linguistico su cui verterà il Ciclo Glottodidattico con l'obiettivo di favorire il passaggio da input a *intake*, dirigendo l'attenzione verso ciò che deve essere notato (e che dipende dal focus del Ciclo).

– **Fase 2:** *l'educatore facilitatore*

L'educatore favorisce i processi che consentono l'elaborazione profonda dell'input proposto, con un'attenzione particolare all'arricchimento del sistema linguistico dell'apprendente.

– **Fase 3:** *l'educatore monitor*

L'educatore stimola l'output e offre occasioni per esercitare la padronanza della lingua con particolare riferimento all'input elaborato nella fase precedente.

– **Outro:** *l'educatore revisore*

L'educatore fornisce un *feedback* sull'output, nonché una revisione e sintesi complessiva del lavoro dell'intero percorso. Così facendo crea un raccordo con un nuovo eventuale Ciclo Glottodidattico successivo.

Come già anticipato, nel prossimo paragrafo avremo modo di osservare un esempio applicativo che fornirà indicazioni più esaustive sulle possibili azioni che l'educatore linguistico può compiere in ciascuna fase ed emergerà, inoltre, in che modo è possibile applicare i cinque principi-chiave e far interagire le strategie elaborate della Teoria dell'Accessibilità con il suo modello operativo.

### 3. UN CICLO GLOTTODIDATTICO PER L'ITALIANO L2: LA PERIFRASI PROGRESSIVA

In questo paragrafo si vuole proporre un intervento glottodidattico inclusivo rivolto a tutti gli apprendenti di un potenziale corso di italiano L<sub>2</sub> (cioè LS o L2). In particolare, il Ciclo Glottodidattico grammaticale presentato qui è pensato per un pubblico di



apprendenti ispanofoni o anglofoni, o comunque per apprendenti che abbiano una conoscenza almeno di livello intermedio dello spagnolo e/o dell'inglese.

L'argomento grammaticale che si è scelto di presentare è la perifrasi progressiva *stare+gerundio* (d'ora in avanti: PP), una costruzione molto vitale nell'italiano contemporaneo che negli ultimi decenni ha conosciuto una diffusione via via maggiore sia per quanto riguarda le classi che i tempi verbali interessati (Daloiso, 2018a: 3). Si tratta di un argomento già ampiamente dibattuto a livello teorico dalla linguistica italiana e che negli ultimi anni è stato affrontato anche da studiosi di ambito edulinguistico e glottodidattico (Daloiso, 2018a, 2018b; Della Putta, Strik Lievers, 2020).

Secondo Daloiso (2018a: 15), molte delle grammatiche di italiano per stranieri presenti sul mercato tendono ad affrontare il tema della PP in maniera non esaustiva, e non tengono in dovuta considerazione la complessità della costruzione e alcune restrizioni del suo uso. Tra le maggiori tendenze (Daloiso, 2018a: 7-13) vi sono quella di associare la spiegazione della PP a quella della perifrasi imminenziale *stare per+infinito* (focalizzando l'attenzione più sulle forme che sugli usi), oppure di usare etichette improprie quali "presente progressivo" (che contribuisce ad associare mentalmente la PP al tempo ma non all'aspetto verbale e dà l'idea che la costruzione sia utilizzabile solo al tempo presente), o ancora quella di ricollegare l'uso della costruzione ad aspetti quali il momento dell'enunciazione, l'agentività o la volizione (che entrano in gioco solo in pochi casi e quindi non aiutano l'apprendente a cogliere il significato essenziale della costruzione).

Spesso nelle spiegazioni grammaticali non vengono invece introdotti alcuni aspetti che, secondo Daloiso (2018a, 2018b), sono di fondamentale importanza per la comprensione e il corretto uso della PP. Uno di questi (1) è l'applicabilità della costruzione, oltre che all'indicativo presente, anche all'indicativo imperfetto<sup>9</sup>, al congiuntivo presente e imperfetto, al condizionale presente e al futuro presente. Il secondo aspetto (2) da rimarcare è, viceversa, quello della non estendibilità della costruzione ai tempi composti, alla diatesi passiva, al modo infinito e al modo imperativo. Sarebbe inoltre necessario (3) far riflettere gli apprendenti sul fatto che in italiano questa perifrasi veicola l'aspetto verbale progressivo ma non quello continuo<sup>10</sup> e non sia quindi associabile ad avverbi che esprimono continuità<sup>11</sup>: es. *\*Stamattina Giulio stava continuamente cercando il suo quaderno durante la lezione* (Bertinetto, 1997: 133) e sul fatto (4) che essa non sia compatibile con i tempi perfettivi quali il passato prossimo o il passato remoto<sup>12</sup> (Della Putta, Strik Lievers, 2020: 1410-11): es. *\*Sono stato facendo i compiti tutta la mattina*. A tale proposito, Daloiso (2018a: 4-5; 20-21) propone di introdurre (5) la PP parallelamente alla perifrasi continua *andare+gerundio*, la quale riveste come l'imperfetto standard una funzione complementare a quella della PP (es. *Durante la manifestazione di ieri la gente andava invocando lo sciopero*).

<sup>9</sup> A questo proposito, Daloiso (2018a, 2019b) sottolinea l'importanza di introdurre il tempo imperfetto prima della PP, sia perché la costruzione è coniugabile a questo tempo verbale (es. *Quando sei arrivato, stavo studiando*), sia per il fatto che in italiano le forme dell'imperfetto standard possono veicolare, oltre all'aspetto progressivo (*Commissario, ieri sera alle 22 stavo guardando/guardavo un film alla TV, glielo giuro!*), anche l'aspetto continuo, e svolgere quindi una funzione complementare rispetto a quella della PP (*Durante la manifestazione di ieri la gente invocava lo sciopero*).

<sup>10</sup> Per poter verificare il tipo di aspetto veicolato dalla forma verbale è possibile applicare dei brevi test (per un approfondimento si veda Bertinetto, 1986).

<sup>11</sup> Tale distinzione diventa necessaria a livello didattico nel caso gli apprendenti abbiano una conoscenza avanzata dell'inglese, lingua nella quale un'unica perifrasi (*to be + -ing*) copre sia l'aspetto progressivo che quello continuo (Bertinetto, 1997: 114), o dello spagnolo, dove tale sovrapposizione funzionale è rilevata a livello diatopico in alcune varietà ma non in altre (Daloiso, 2018: 5).

<sup>12</sup> Anche questa precisazione è necessaria a livello didattico per quanto riguarda la comparazione con lingue nelle quali la perifrasi progressiva-continua è compatibile con i tempi perfettivi: ing. *I have been dancing all night*; spa. *Estuve/he estado bailando toda la noche*.

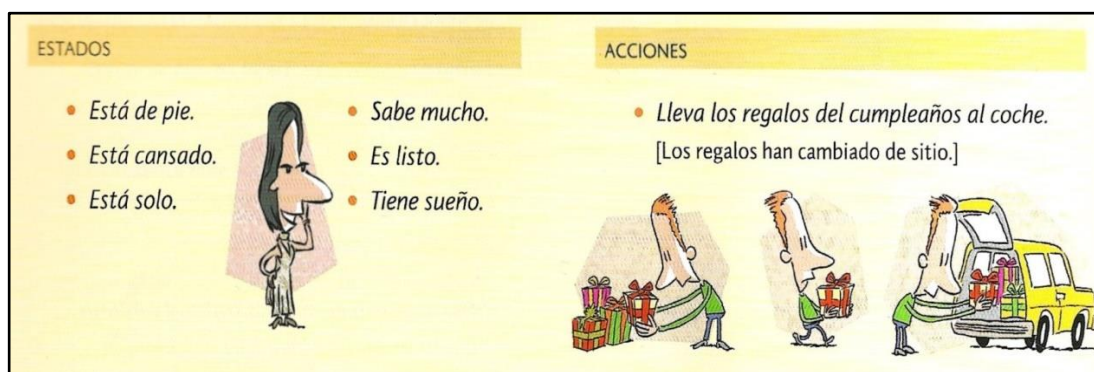
Un altro aspetto importante che il docente dovrebbe tenere in considerazione quando introduce la PP in italiano è (6) la non obbligatorietà d'uso della costruzione (Giacalone Ramat, 1995: 4) e la possibilità di sostituirla in molti casi con il tempo presente (es. *Che fai? Sto mangiando/mangio*) o con l'imperfetto (es. *Quando Luca è arrivato, stavo lavorando/lavoravo*). Infine, bisognerebbe rimarcare il fatto che (7) in italiano la PP è sottoposta a restrizioni di carattere semantico (Daloiso, 2018a: 4) ed è incompatibile con i verbi modali (es. *\*Non sta volendo venire qui*) e con quelli stativi (es. *\*Elena sta essendo maleducata*).

### 3.1. Progettazione e definizione del Ciclo

L'intervento proposto qui presuppone che la PP sia presentata in modo graduale, e che la sua trattazione sia riservata ad almeno due momenti diversi di un corso di lingua italiana per stranieri: il primo al livello A2 e il secondo al livello B2. In questo modo, attraverso «una micro-struttura progressiva, che sviluppa lo stesso argomento in maniera stratificata» (Daloiso, 2018a: 16), si potrebbe sopperire a quella mancanza di progressione e gradualità rilevata nelle principali grammatiche di italiano per stranieri. Per motivi di spazio, il presente contributo si limiterà a trattare solo il primo momento della spiegazione, cioè quello da proporre a un livello A2.

Dato che il Ciclo Glottodidattico qui presentato si ispira ai principi della Grammatica Cognitiva (Langacker, 1987), si presuppone che gli apprendenti abbiano già familiarità con le categorie e gli strumenti di questa prospettiva teorica, quali i concetti di “stato” (situazione che perdura nel tempo) e “azione” (processo che porta a un cambiamento)<sup>13</sup>. Se così non fosse, è opportuno che si proponessero a inizio corso delle attività propedeutiche alle spiegazioni grammaticali di questo tipo (Daloiso, 2018a: 16):

Figura 4. *La differenza tra “stati” e “azioni”* (Alonso Raya et al., 2021: 198)



Una seconda prospettiva teorica adottata in questo contributo è quella proposta dalla *Input Processing Theory* (Terrell, 1991; VanPatten, 1992) e dallo strumento applicativo ad essa correlato (*Processing Instruction* – Van Patten, 1996; 2004), che permettono di superare i limiti dell'istruzione grammaticale in tre fasi (scoperta → fissazione → riutilizzo) proposta dagli approcci eclettici contemporanei, quali la già menzionata mancanza di gradualità, l'alto grado di astrazione della terminologia e il mancato collegamento tra la riflessione teorica e il bagaglio di esperienze e conoscenze pregresse degli apprendenti (Jiménez Pascual, 2023: 295).

<sup>13</sup> Per un approfondimento su queste tematiche, si veda, oltre a Langacker (1987), anche Radden, Dirven (2007).

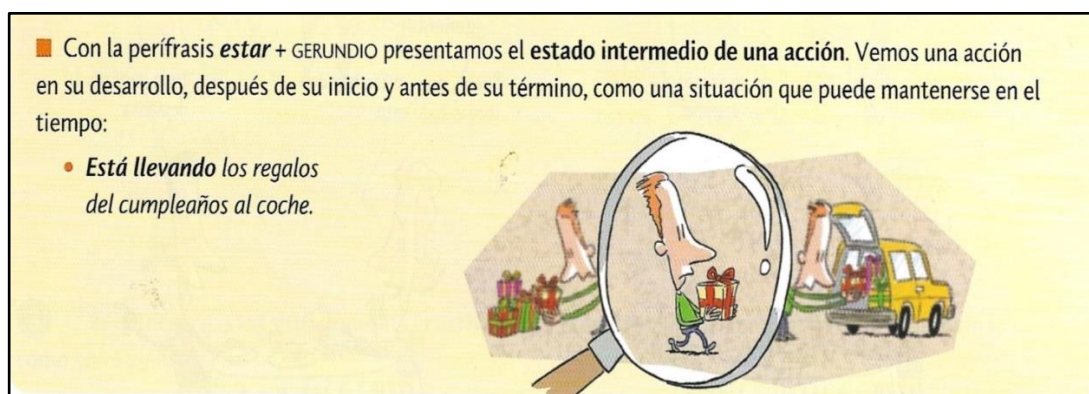
Si ritiene che sia la prospettiva data dalla Linguistica Cognitiva che quella data dalla *Input Processing Instruction* siano vantaggiose per gli apprendenti con BiLS poiché si soffermano sulle concettualizzazioni che sottendono alle costruzioni grammaticali e poiché tentano di accompagnare il naturale processo di elaborazione dell'*input* grammaticale dell'apprendente tenendo in debita considerazione anche le strategie di elaborazione inadeguate che possono compromettere la comprensione della costruzione *target*.

Sebbene l'intervento non contenga in ogni fase riferimenti a tutti i principi dell'accessibilità glottodidattica già esplorati nel paragrafo 2.1, si suggerisce al docente che intende utilizzare questo «ciclo glottodidattico» di applicarli in maniera costante.

### 3.1.1. Fase di intro

In questa fase il docente predisporrà gli apprendenti verso l'apprendimento della costruzione *target*, stimolando la loro curiosità e attivando le loro risorse linguistiche (Jiménez Pascual, 2023: 302). Proporrà ad esempio un'osservazione guidata basata sulla comparazione tra la PP e le corrispondenti perifrasi dello spagnolo (*estar* + gerundio) e dell'inglese (*to be* + *-ing*). Dapprima chiederà agli apprendenti (magari nella loro L1) di riflettere in coppia o in plenaria (**interdipendenza**) in quali situazioni utilizzano questa perifrasi nella loro lingua e annoterà alla lavagna le loro riflessioni. Poi il docente mostrerà loro una spiegazione di tipo cognitivo della perifrasi *estar*+gerundio in spagnolo che a livello iconografico utilizzi un espediente metaforico come la lente di ingrandimento (**multimodalità**):

Figura 5. *La spiegazione della perifrasi estar+gerundio (Alonso Raya et al., 2021: 198)*



Per quanto concerne invece gli apprendenti anglofoni, il docente potrà proporre delle vignette (**multimodalità**) che facciano riflettere i parlanti sul fatto che la perifrasi *to be* + *-ing* esprima un'azione nel suo stato intermedio, ma dovrà anche insistere sul fatto che essa serva a marcare (in contrapposizione forte con il presente semplice, che veicola invece l'abitudine)<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Per un approfondimento su questo tema, si veda Bertinetto (1997).

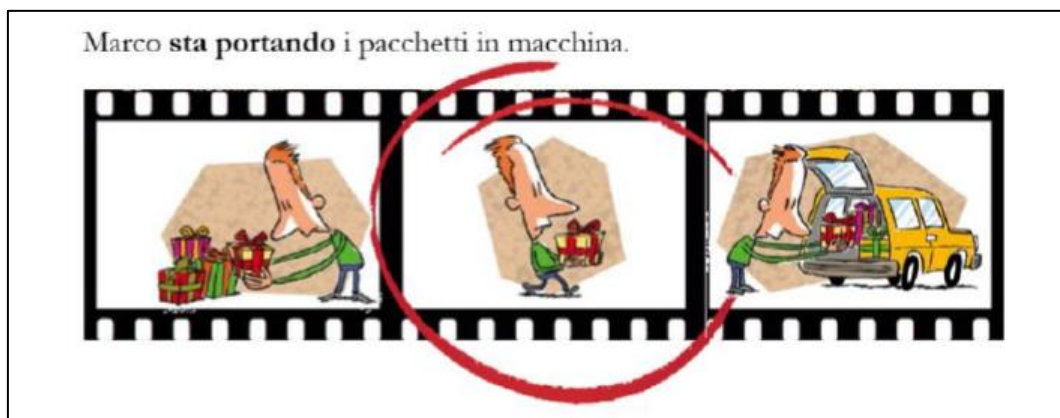
Figura 6. Il 'present continuous' inglese (fonti: <https://englishlesroquetes.blogspot.com/2017/11/>; <https://en.ppt-online.org/576260>)



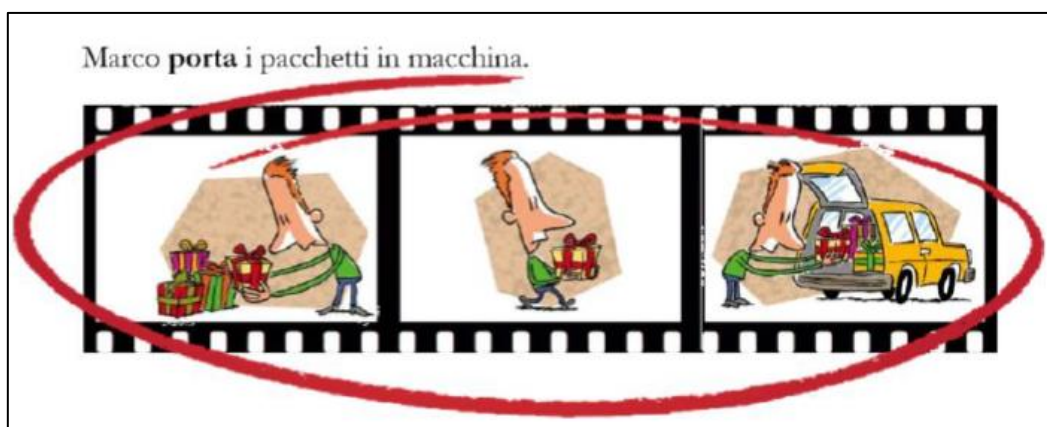
### 3.1.2. Fase di presentazione

In questa seconda fase il docente guiderà gli apprendenti nell'esplorazione della costruzione-*target* in italiano (Jiménez Pascual, 2023: 304). Potrà ad esempio proporre due frasi in italiano contenenti rispettivamente la PP o il presente indicativo. Le frasi saranno accompagnate dalla stessa sequenza di fotogrammi (**multimodalità**), e agli apprendenti sarà chiesto di decidere, a seconda dell'intenzione comunicativa veicolata dalla costruzione, in quale caso cerchiare un solo fotogramma e in quale l'intera sequenza (Daloiso, 2018a: 61).

Figura 7. Il presente e la PP in italiano (Petri et al., 2015: 202; Daloiso, 2018b: 62)







In seguito, partendo dalla soluzione dell'esercizio, fornirà una descrizione della costruzione *target* che colga il suo significato centrale (Daloiso, 2018a: 12) (**arrangiamento**): «Con la perifrasi *stare* + gerundio presentiamo lo stato intermedio di un'azione. Vediamo un'azione durante il suo svolgimento, dopo l'inizio e prima della fine. Usiamo questa perifrasi, quindi, quando vogliamo riferirci al momento preciso in cui si svolge l'azione» (Petri *et al.*, 2015: 202). Aggiungerà poi altri esempi contenenti la perifrasi, facendo attenzione a non fornire PP con un significato non prototipico, ad esempio quelle con valore imminente: *Muoviti, il treno sta partendo!*).

Figura 8. Esempi di PP in italiano (Petri *et al.*, 2015: 202)

- **Sta portando** i pacchetti in macchina.
- Non fare rumore. I bambini **stanno dormendo**.
- **Sto finendo** di leggere il libro che mi hai dato.
- **Stavamo guardando** la partita tranquillamente quando Luca ci ha chiamati.
- Ti ho visto ieri in città. **Stavi aspettando** l'autobus in via Mazzini.

Infine, chiederà agli apprendenti di riflettere su quale funzione ricopra la PP in italiano e se vi siano delle differenze tra la costruzione italiana, quella spagnola e quella inglese. Nel caso in cui però tali aspetti non emergano, il docente non dovrà preoccuparsene, in quanto più tardi potrà dedicare un'intera sezione alle strategie erranee di elaborazione dell'*input*.

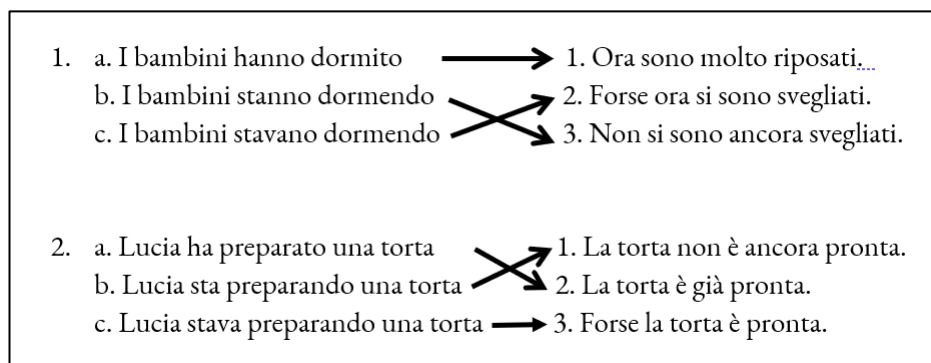
Una volta compreso il significato centrale della costruzione, sarà possibile introdurre il caso, abbastanza frequente, in cui l'evento descritto dalla PP non avviene esattamente nello stesso momento in cui lo descriviamo, ma anzi esprime un'azione che si protrae a lungo nel tempo e può essere interrotta e poi ripresa: *In questo periodo sto leggendo un libro* (Daloiso, 2018: 18). A questo punto il docente potrà far riflettere sul fatto che la PP sia utilizzabile in italiano anche con un altro tempo da loro già incontrato, cioè l'imperfetto (*Quando sei arrivato, stavo dormendo*).

Per aiutare gli apprendenti a elaborare la costruzione il docente proporrà un'attività di *input* strutturato<sup>15</sup> (Lee, 2014) (**arrangiamento**), ad esempio un abbinamento tra frasi

<sup>15</sup> Il docente dovrà tenere presente che in questa fase occorre evitare sia esercizi di riutilizzo focalizzati sulle forme linguistiche e la loro memorizzazione sia esercizi di produzione libera, i quali potrebbero costituire

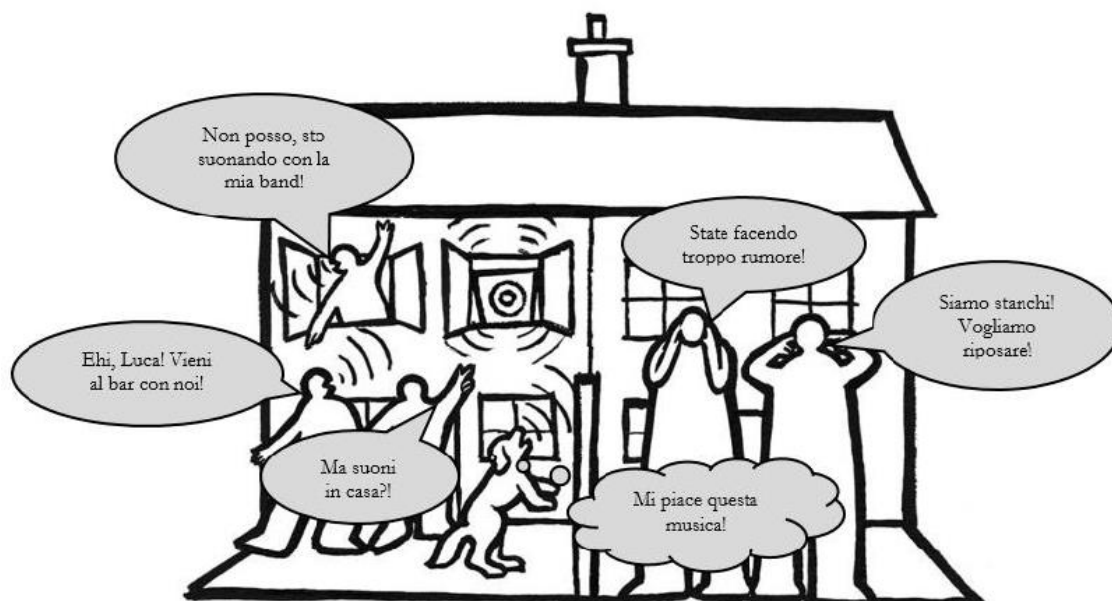
imperfettive con PP e frasi perfettive senza PP (colonna di sinistra) e le loro rispettive interpretazioni (colonna di destra):

Figura 9. *Input strutturato per l'elaborazione della PP*



Potrà soffermarsi poi sulle caratteristiche della PP italiana e sulle differenze con quella spagnola e quella inglese, alcune delle quali potrebbero essere già state notate dagli apprendenti. In primo luogo, il fatto che la PP italiana è incompatibile con i verbi modali (*\*In questo momento non sto potendo*), con l'infinito, anche dopo i verbi modali (*\*Si dovrebbe stare bevendo sempre*), e con i verbi stativi (*\*Stai essendo maleducato, \*Sto avendo mal di testa*). Per quest'ultimo caso, potrebbe essere utile presentare una vignetta che mostri visivamente la distinzione tra “stato” e “azione”: una scena condominiale che funge da contesto a una serie di battute pronunciate dai personaggi rappresentati nella Figura 10<sup>16</sup> (Daloiso, 2018b: 62-63) (**arrangiamento**):

Figura 10. *Vignetta sulle restrizioni d'uso della PP con i verbi stativi (Daloiso 2018b: 63)*



un problema per gli apprendenti con BiLS che presentano difficoltà nel controllo attentivo e nell'elaborazione rapida delle informazioni (Daloiso, Jiménez Pascual, 2017: 377).

<sup>16</sup> Inoltre, la scena riportata nella figura 10 può aiutare a fare riflettere gli apprendenti su altri aspetti, come ad esempio l'incompatibilità della PP con il modo imperativo, ma anche i diversi significati attribuibili al tempo presente: *Ma suoni in casa?* potrebbe essere interpretata come una frase abituale (*Ma sei abituato a suonare in casa?*) o come una progressiva (*Ma stai suonando in casa?*) (Daloiso, 2018b: 63).

In secondo luogo, si soffermerà sul fatto che la PP sia incompatibile in italiano contemporaneo con i tempi perfettivi come il passato prossimo<sup>17</sup> (a questo proposito si può accennare al fatto che al contrario l'italiano dei primi secoli tollerava anche questo tipo di costruzioni: “*Sono stato un poco pensando meco*”, Pietro Aretino, *Sei giornate*). In terzo luogo, il fatto che in lingua italiana la perifrasi *stare*+gerundio possa avere unicamente un'interpretazione progressiva e non una continua (Bertinetto, 1997: 133). In quarto luogo, il fatto che in italiano la distinzione tra aspetto progressivo e aspetto non progressivo non sia così marcata come in inglese, e che quindi la PP non sia una costruzione obbligatoria, bensì una “possibilità espressiva” che in molti casi è preferibile al presente e all'imperfetto poiché aiuta l'interlocutore a superare certe ambiguità interpretative (Daloiso, 2018a: 18-19).

Per dissuadere gli apprendenti dall'uso di strategie che li portino, magari sulla base di un *transfer* dalla propria L1, a utilizzare la costruzione italiana in maniera errata, il docente può creare degli esercizi che focalizzino la loro attenzione proprio sulla agrammaticalità di certe costruzioni (**arrangiamento**). Qui di seguito (Figura 11) è riportato un prototipo di esercizio a scelta binaria contenente un esempio per ognuno dei quattro casi appena discussi:

Figura 11. *Bozza di esercizio sulle strategie di elaborazione erranee della PP*

1. Te lo devo dire: oggi **sei/stai essendo** proprio insopportabile!  
**(verbi stativi)**
2. Ieri **sono stato ballando/ho ballato** tutta la notte in discoteca.  
**(passato prossimo)**
3. Per tutto il tempo Luca **stava facendo/faceva** delle domande.  
**(interpretazione continua)**
4. L'acqua **bolle/sta bollendo**. Buttiamo la pasta!  
**(opzionalità della PP)**

### 3.3. Fase di facilitazione

In questa fase il docente favorirà e consoliderà l'interiorizzazione della PP lavorando nello specifico sulla forma linguistica (Jiménez Pascual, 2023: 305) e concentrandosi sui due elementi che compongono la PP (l'ausiliare *stare* e il gerundio) separatamente (Daloiso, 2018a: 18). Per quanto riguarda l'ausiliare *stare*, potrà soffermarsi sul fatto che esso indica concettualmente la duratività di uno stato (Bertinetto, 1986) e che la PP italiana, essendosi diacronicamente ristretta alle situazioni che coinvolgono un singolo istante (anziché un intervallo) “statico” di una scena dinamica, coglie il significato centrale di questa costruzione (Bertinetto, 1997: 133; Daloiso, 2018a: 18). Per quanto riguarda invece il gerundio, farà notare come questa forma esprima in diverse lingue un processo nel suo sviluppo (Langacker, 1987) e spiegherà come in italiano esso prenda due desinenze diverse a seconda della coniugazione. Infine, dirà che in italiano, come accade in spagnolo, i pronomi riflessivi (*mi, ti, si, ci, vi, si*) possono sia precedere la PP che seguirla unendosi alla forma gerundiva: **Mi sto vestendo** = *Sto vestendomi*.

<sup>17</sup> Della Putta, Strik Lievers (2020) danno conto del fatto che, in mancanza di una evidenza negativa diretta che prevenga il *transfer*, una notevole percentuale di apprendenti ispanofoni di italiano tende a utilizzare la PP con i verbi perfettivi anche ai livelli più avanzati.

Per lavorare sulla dimensione ricettiva della forma, inizialmente richiederà agli apprendenti di identificare all'interno di un breve testo i responsabili delle azioni descritte, assegnando a ogni soggetto un colore diverso ed evidenziando le forme del verbo *stare* e gli eventuali pronomi riconducibili a quei soggetti (Jiménez Pascual, 2013: 305) (**multimodalità**):

Figura 12. *Attività sulla dimensione ricettiva della PP in italiano*

«Caro diario, questa mattina **sto** dedicando del tempo a me stessa. **Sto** guardando una puntata della mia serie TV preferita e intanto **sto** navigando su Internet e facendo un po' di shopping online. Nel frattempo, nell'altra stanza mio fratello **sta** giocando a un videogioco con il suo amico Luca. **Stanno** facendo troppo rumore e **stanno** spaventando Macchia, la mia gatta. Prima, quando mi sono voltata per cercarla ho visto che **si stava** nascondendo sotto l'armadio. Già ieri pomeriggio, mentre **stavo** correndo sul *tapis roulant*, sono caduta, e lei ha preso paura e si è rifugiata sotto la sedia di mia madre, che in quel momento **stava** leggendo delle mail di lavoro. Speriamo di non darle troppo stress, poverina!».

Baci e abbracci,  
Lucia

Inoltre chiederà loro di sottolineare una o due volte le desinenze del gerundio, a seconda che terminino in -ando (1<sup>a</sup> coniugazione) o in -endo (2<sup>a</sup>/3<sup>a</sup> coniugazione) e di riportare queste desinenze in uno schema riassuntivo lasciato appositamente incompleto, ricavando così in autonomia le regole morfologiche di questa forma (Daloiso, 2018b: 64) (**empowerment**).

Per quanto riguarda invece la dimensione produttiva della forma linguistica proporrà un'attività sì meccanica, ma strutturata e graduale, che darà agli apprendenti la possibilità di recuperare le associazioni forma/significato prima di produrre la forma linguistica della costruzione-*target*. Essi dapprima verranno invitati a osservare delle frasi con verbo mancante (ma per le quali viene fornita la forma infinitiva) al tempo presente, e a stabilire se tali verbi esprimano uno "stato" o un'"azione" (S/A); a quel punto potranno decidere in quali casi è possibile utilizzare la PP e in quali no e completare le frasi. In seguito, l'attenzione verrà focalizzata su alcune frasi imperfettive al tempo passato, per le quali gli apprendenti dovranno inizialmente stabilire la rispettiva interpretazione (A-abituale; C-continua; P-progressiva) e poi completare con la PP le frasi progressive e con l'imperfetto le frasi rimanenti.

Figura 13. *Attività sulla dimensione produttiva della PP in italiano*

S/A	
(essere)	__S__ a. Marco, oggi __sei__ proprio un bravo bambino!
(guardare)	__A__ b. - Che fai? - <b>Sto guardando</b> delle vecchie fotografie.
(piacere)	_____ c. Devo confessare che questo libro mi _____ molto.
(fare)	_____ d. No, mi spiace, Marta non c'è. _____ la spesa.



<b>A/C/P</b>	
(prendere) ___ <b>P</b> ___	e. Ieri sera a quest'ora (io) <b><i>stavo prendendo</i></b> il treno per casa.
(mangiare) ___ <b>A</b> ___	f. Quando ero piccolo <b><i>mangiavo</i></b> la pasta tutti i giorni.
(cercare) _____	g. Ecco il libro, finalmente! Oggi in classe lo _____ continuamente.
(cantare) _____	h. Ho sentito che prima (tu) _____ sotto la doccia.

### 3.4. Fase di monitoraggio

In questa fase il docente porterà gli apprendenti a produrre la costruzione-*target* prendendo in considerazione l'interazione tra le sue due componenti: significato e forma (Jiménez Pascual, 2023: 306). Il docente proporrà attività di *output* strutturato (*output structured activities*; VanPatten, Sanz, 1995) o semi-strutturato (**arrangiamento**); nel nostro caso il docente chiederà agli apprendenti di scrivere una pagina di diario come quella di Lucia (vedi sopra) immaginando di trovarsi a casa propria un giorno di vacanza (“Che cosa sto facendo? In che modo mi sto rilassando? Cosa stanno facendo le persone intorno a me?”). Si premurerà di fornire loro esempi di verbi (suddivisi per macroclassi: 1<sup>^</sup> in *-are* vs 2<sup>^</sup> in *-ere / -ire*) utili a descrivere le attività del tempo libero in ambiente domestico, magari accompagnati da un *input* visivo (una sequenza di immagini o di disegni che riproducono le attività descritte dai verbi). In un secondo momento chiederà loro di formare delle coppie e di intervistarsi a vicenda sullo stesso argomento utilizzando la forma *stare* + gerundio all'imperfetto (**interdipendenza**), componendo poi un breve testo scritto.

### 3.5. Fase di Outro

In quest'ultima fase, il docente potrà fornire un *feedback* (individuale o generalizzato, a seconda della disponibilità) sugli *output* realizzati dagli apprendenti e magari coinvolgere il gruppo-classe nella gestione di nuove attività di *output* strutturato. Si potrebbe chiedere loro di controllare l'adeguatezza delle proprie costruzioni grammaticali, sviluppando così la propria autonomia di apprendimento (**empowerment**), oppure di controllare l'adeguatezza delle costruzioni dei compagni mettendo in pratica il principio di **interdipendenza** (Jiménez Pascual, 2023: 307). Inoltre è importante che il docente, rifacendosi al principio di **sistematicità**, «ripercorra insieme agli apprendenti il percorso svolto (obiettivi, fasi, attività), sollecitando un loro *feedback* [...] sulle difficoltà e criticità riscontrate [e] sull'efficacia e l'utilità delle strategie utilizzate» (Jiménez Pascual, 2023: 307).

Per quanto riguarda nello specifico la costruzione-*target* oggetto del nostro intervento, si suggerisce, come già detto, di proporre un secondo ciclo grammaticale al livello B2 nel quale venga spiegato che la PP sia coniugabile anche ad altri tempi (futuro semplice) e modi verbali (congiuntivo e condizionale) e nel quale venga affrontato il tema della sua incompatibilità con i tempi perfettivi (in questo caso, il passato remoto), con la forma passiva (\**La macchina sta essendo guidata da Marco*) e con l'infinito dopo i verbi modali con valore epistemico (\**Non vedo Luca: deve stare dormendo*). Due argomenti più complessi che il docente potrà introdurre a questo livello sono quei verbi stativi che in alcuni casi possono

essere compatibili con la PP (*Questo libro sta avendo un notevole successo*) e la perifrasi continua *andare* + gerundio (Daloiso, 2018a: 4, 19-21).

#### 4. CONCLUSIONI

Nel presente contributo si sono delineati i tratti principali di un “modello operativo” (o “dispositivo didattico”) di recente ideazione denominato “Ciclo Glottodidattico” (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, 2023). Tale strumento nasce dalla ricerca *evidence-based* nell’ambito della glottodidattica inclusiva e le sue fasi tentano di ripercorre gli stadi di elaborazione (*processing*) dell’input linguistico (focalizzazione → interiorizzazione → uso), facilitando il più possibile il passaggio da input a *intake*, e poi quello da *intake* a output. Nella pratica didattica quotidiana esso può essere implementato attraverso l’applicazione dei principi-chiave della Teoria della Accessibilità Glottodidattica (Daloiso, 2012, 2023b) (sistematicità, multimodalità, arrangiamento, interdipendenza ed *empowerment*).

Il “Ciclo” deve essere inteso come uno strumento didattico flessibile adatto a tutti i contesti di apprendimento linguistico, non solo in presenza di studenti con BiLS, e che può essere utilizzato per sviluppare componenti diverse della padronanza linguistica: competenze meta-fonologiche e meta-ortografiche, comprensione orale, comprensione scritta, analisi del testo letterario, interazione orale, produzione scritta, mediazione a livello testuale, concettuale e comunicativo (Daloiso, 2023c: 297). Nascendo però da una concezione ampia e trasversale dell’educazione linguistica (Halliday, 1999), il Ciclo è stato pensato anche per essere applicato a contesti educativi in cui la lingua non sia contenuto bensì strumento di apprendimento (*lingua per lo studio*).

Nel presente contributo si è scelto di presentare un’applicazione del Ciclo nell’ambito dell’insegnamento della grammatica dell’italiano L≠1. Così facendo, si è voluto dimostrare come questo dispositivo didattico possa essere utilizzato per l’insegnamento delle costruzioni linguistiche e come esso si coniughi bene con alcune tra le più moderne e proficue prospettive di analisi linguistica (Linguistica Cognitiva) e di didattica della grammatica (*Input Processing Theory* e *Processing Instruction*).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alonso Raya R., Castañeda Castro A., Martínez Gila P., Miquel López L., Ortega Olivares, J., Ruiz Campillo J. P. (2021), *Gramática básica del estudiante de español A1-B2*, Difusión, Barcellona.
- Benson B., Voller P. (1997), *Autonomy and independence in language learning*, Pearson, London.
- Bertinetto P. M. (1986), “Tempo, aspetto e azione nel verbo Italiano. Il Sistema dell’indicativo”, in *Quaderni degli Studi di Grammatica Italiana*, Accademia della Crusca, Firenze.
- Bertinetto P. M. (1997), *Il dominio tempo-aspettuale. Demarcazioni, intersezioni, contrasti*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*:  
<http://udlguidelines.cast.org/>.
- Celentin P. (2023), “L’apprendente di lingue esperto: cosa significa essere un «buon apprendente di lingue»”, in Daloiso M. e Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un’educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 75-95.

- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.  
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Crombie M. (2014), "Multisensory techniques for dyslexic students in the foreign language learning context: Is this enough?", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2, pp. 2-10.
- Daloiso M. (2012), *Lingue straniere e dislessia evolutive. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, UTET, Torino.
- Daloiso M. (2017), *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Daloiso M. (2018a), "La spiegazione della perifrasi progressive nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi di alcuni testi e proposte glottodidattiche ispirate alla linguistica cognitiva", in *Italiano LinguaDue*, 10, 1, pp. 1-24:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/10384/9742>.
- Daloiso M. (2018b), "Intorno alla perifrasi progressive nelle grammatiche d'italiano per stranieri: analisi dell'apparato esercitativo e proposte glottodidattiche basate sulla processing instruction", in *Italiano LinguaDue*, 10, 2, pp. 42-68:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11562>.
- Daloiso M. (2021), "Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire un'educazione linguistica inclusive", in Garulli V., Pasetti L., Viale M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bononia University Press, Bologna, pp. 9-24.
- Daloiso M. (2023a), "Educazione linguistica e inclusione: una bussola teorica per orientarsi", in Daloiso M. e Gruppo di Ricerca ELICoM (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 20-42.
- Daloiso M. (2023b), "Insegnare una lingua: progettare e costruire l'accessibilità glottodidattica", in Daloiso M. e Gruppo di Ricerca ELICoM (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 168-192.
- Daloiso M. (2023c), "Promuovere l'inclusione Nella Classe di Lingua: Dalle Procedure Didattiche Tradizionali al Ciclo Glottodidattico", in *ELLE*, 2, pp. 274-301.
- Daloiso M. e Gruppo di Ricerca ELICoM (a cura di) (2023), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento.
- Della Putta P., Strik Lievers F. (2020), "From Spanish <estar+gerund> to Italian <stare+gerund>. When teaching to unlearn is needed", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25, 1, pp. 1407-1430.
- Duckworth K. et al. (2009), *Self-regulated learning: A literature review, Research Report*, vol. 33, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
- Ghirarduzzi A. (2023), "L'accessibilità in italiano LS e L2: metodologie e proposte per un intervento glottodidattico ispirato alla linguistica cognitiva", in D'Eugenio D., Gelmi A. (a cura di), *Rappresentare per includere: Metodi, strumenti e testi per un italiano plurale*, pp. 67-87.
- Giacalone Ramat A. (1995), "L'expression de l'aspect progressif en italien seconde langue et le role des propriétés sémantiques des verbes", in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 5, pp. 47-78.

- Halliday M.A.K. (1999), *Language and Education*, Continuum, New York.
- Hattie J. (2008), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, New York.
- Hattie J. (2012), *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, Routledge, New York.
- Ianes D., Cramerotti S. (2011), *Usare l'ICF a scuola*, Erickson, Trento.
- Jiménez Pascual G. (2023), "Sviluppare l'apprendimento della grammatica", in Daloso M. e Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 288-311.
- Kormos J. (2017), *The second language processes of students with specific learning difficulties*, Routledge, New York.
- Langacker R. W. (1987), *Foundations of cognitive grammar*, Stanford University Press, Stanford.
- Lee J. F. (2014), "Processing Instruction: When research meets practice", in Benati A., Laval C., Arche M. J. (eds.), *The grammar dimension in structured second language learning*, Bloomsbury, London.
- Mitchell D. (2014), *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*, Routledge, New York.
- Moro E., Genduso M., Raschini E. (2023), "Osservare l'apprendente e i fattori contestuali", in Daloso M. e Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, Erickson, Trento, pp. 145-164.
- OMS (2007), *ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della salute e della disabilità, versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento.
- Petri A., Laneri M., Bernardoni A. (2015), *Grammatica di base dell'italiano*, Casa delle Lingue, Barcellona.
- Radden G., Dirven R. (2007), *Cognitive English Grammar*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Slavin R.E., Lake C., Davis S., Madden N. A. (2011), "Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis", in *Educational Research Review*, 6, 1, pp. 1-26.
- Swanson H. L. (2000), "What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies", in Gersten R. M., Schiller E. P., Vaughn S. (eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of knowledge base on critical instructional issues*, Erlbaum, Mahwah, pp. 1-30.
- Sweller J., van Merriënboer J. J. G., Paas F. G. W. C. (1998), "Cognitive architecture and instructional design", in *Educational Psychology Review*, 10, 3, pp. 251-296.
- Terrell T. (1991), "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach", in *The Modern Language Journal*, 75, 1, pp. 52-63.
- VanPatten B. (1992), "Second Language Acquisition Research and Foreign Language Teaching (Part 2)", in *ADFL Bulletin*, 23, 3, pp. 23-27.
- VanPatten B. (1996), *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*, Ablex, Westport, CT.
- VanPatten B. (2004), *Processing instruction. Theory, research and commentary*, Routledge, London.
- VanPatten B., Sanz C. (1995), "From input to output: Processing instruction and communicative tasks", in Eckman F. R., Mileham J., Rutkowski Weber R., Diane Highland D., Lee P. W. (eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy*, Erlbaum, Mahwah, pp. 169-185.
- Zimmerman B. J. (2000), "Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective", in Boekarts M., Pintrich P. R., Zeidner M. (eds.), *Handbook of Self-regulation: Theory, research and applications*, Academic Press, San Diego, CA.

