

# DIDATTICA PER STRATEGIE IN VERSIONE TASCABILE: UNO SCHEMA PER L'INSEGNANTE IN FORMAZIONE

Paolo Torresan<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Questo articolo sintetizza (e al tempo stesso introduce) una proposta da noi elaborata, definita “didattica per strategie” (Torresan, 2022). Si tratta di un eclettismo ragionato che si inserisce nell'alveo del post-metodo<sup>2</sup>.

Il post-metodo è una visione critica rispetto all'idea dell'applicabilità di un metodo con valenza universale – idea che era diffusa nella didattica delle lingue durante la seconda metà del XX secolo (Hall 2024). A partire dal 1990, con Prabhu, si sottolinea invece come spetti all'insegnante giudicare “plausibile” o meno un orientamento didattico suggerito dall'esterno. Anziché tecnico che applica le direttive altrui, il docente vanta l'ultima parola in termini di progettazione: stabilisce ciò che si confà al suo modo di essere in classe, all'istituzione nella quale opera, al *background*, agli interessi e alle aspirazioni degli apprendenti (cfr. Tomlinson, Masuhara, 2004, 2017; Larsen-Freeman, Aldersen, 2011<sup>3</sup>). Il suo giudizio, oltretutto, può mutare nel tempo.

Nelle proposte che si avvicendano nella stagione post-metodo all'insegnante vengono indicate, anziché pratiche vere e proprie, raccomandazioni generali; si evita così un atteggiamento prescrittivo, il quale potrebbe soffocare la creatività e la presa di iniziativa (come si presume fosse avvenuto nella stagione dei metodi; cfr. Kumaravadivelu, 2003).

Convinti della necessità che ogni insegnante plasmi la metodologia sulla base della propria sensibilità e del contesto nel quale egli si muove, pure noi riteniamo che il post-metodo concorra all'*empowerment* dei docenti di lingua. Cionondimeno, riconosciamo come molte formule del post-metodo (ad esempio, la stessa proposta di Kumaravadivelu) rischino di essere troppo vaghe e, quindi, poco generative. Disporre di coordinate generali può non essere sufficiente; il docente ha bisogno anche di suggerimenti operativi, i quali lo possano ispirare, orientare, sostenere. Scrive Akbari (2008: 649-650; la traduzione è nostra):

è necessario che il post-metodo diventi più responsabile e pratico per conquistare la fiducia dei docenti [...e, ndt.] adottati come punto di partenza il linguaggio della pratica, anziché il discorso accademico

Per questo, suggeriamo una didattica che si sviluppa su due piani: teoria e pratica. In riferimento alla pratica, in Torresan (2022) abbiamo presentato un ampio repertorio di elementi trasversali alle attività, chiamati, in linea con Stern (1992), “strategie”. Si tratta di elementi minimi rinvenuti mediante una ricognizione dal basso, ovvero un'analisi dei testi di metodologia diffusi nella didattica delle lingue moderne, inglese *in primis*. Di tale repertorio in questa sede menzioniamo sei strategie che giudichiamo salienti, da introdurre nelle prime fasi della formazione docente: *collaborazione tra pari* (§ 3.1); *ripetizione* (§ 3.2);

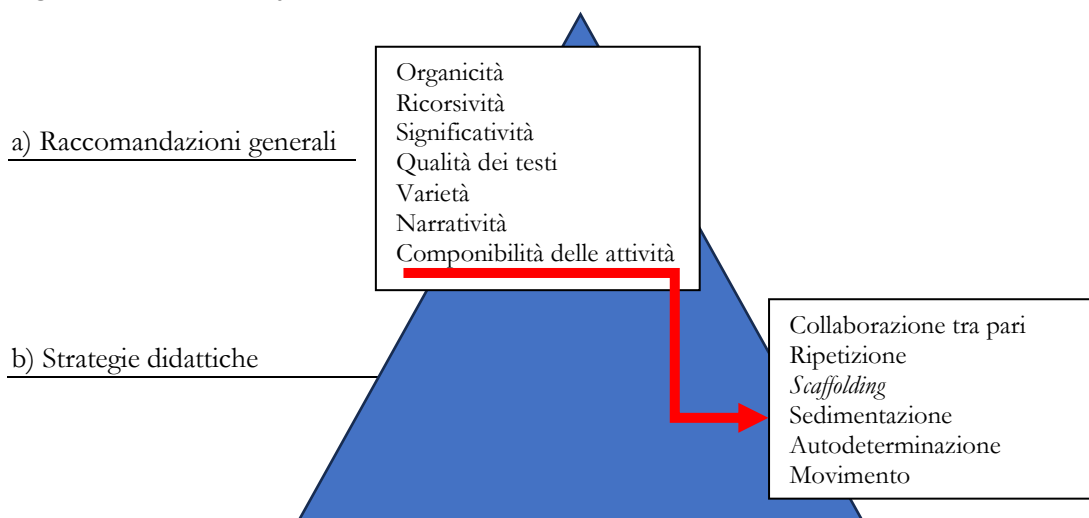
<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense.

<sup>2</sup> Esprimiamo il nostro ringraziamento a Franco Pauletto per l'attenta lettura.

*scaffolding* (§ 3.3); *sedimentazione* (§ 3.4); *autodeterminazione* (§ 3.5); *movimento* (§ 3.6). A loro volta queste strategie sono incorniciate in un quadro di riferimento teorico definito da sette raccomandazioni: *organicità* (§ 2.1); *ricorsività* (§ 2.2); *significatività* (§ 2.3); *qualità dei testi* (§ 2.4); *varietà* (§ 2.5); *narratività* (§ 2.6); *componibilità delle attività* (§ 2.7).<sup>3</sup> L'ultima raccomandazione, la *componibilità*, valorizza l'agentività dei docenti, dal momento che rimanda alla derivazione delle attività, in sede di progettazione, dalla combinazione di strategie.

Lo schema di azione, più snello rispetto a quello presentato in precedenza (Torresan 2022), è riprodotto nella figura 1. *Raccomandazioni* e *strategie* sono collocate su piani distinti e pur collegati.

Figura 1. Lo schema di azione



Va precisato che lo schema riflette sia i nostri studi che le nostre esperienze di insegnamento con apprendenti adulti di italiano in classi di L2 (in Italia) e LS (negli USA, in Spagna e in Brasile). Riteniamo che esso possa tornare utile ai colleghi che operano in contesti simili, con un pubblico analogo. Si tratta di una cornice rimodulabile: *raccomandazioni* e *strategie* possono essere integrate con intuizioni frutto della pratica e con riflessioni che procedono dallo studio del lettore.

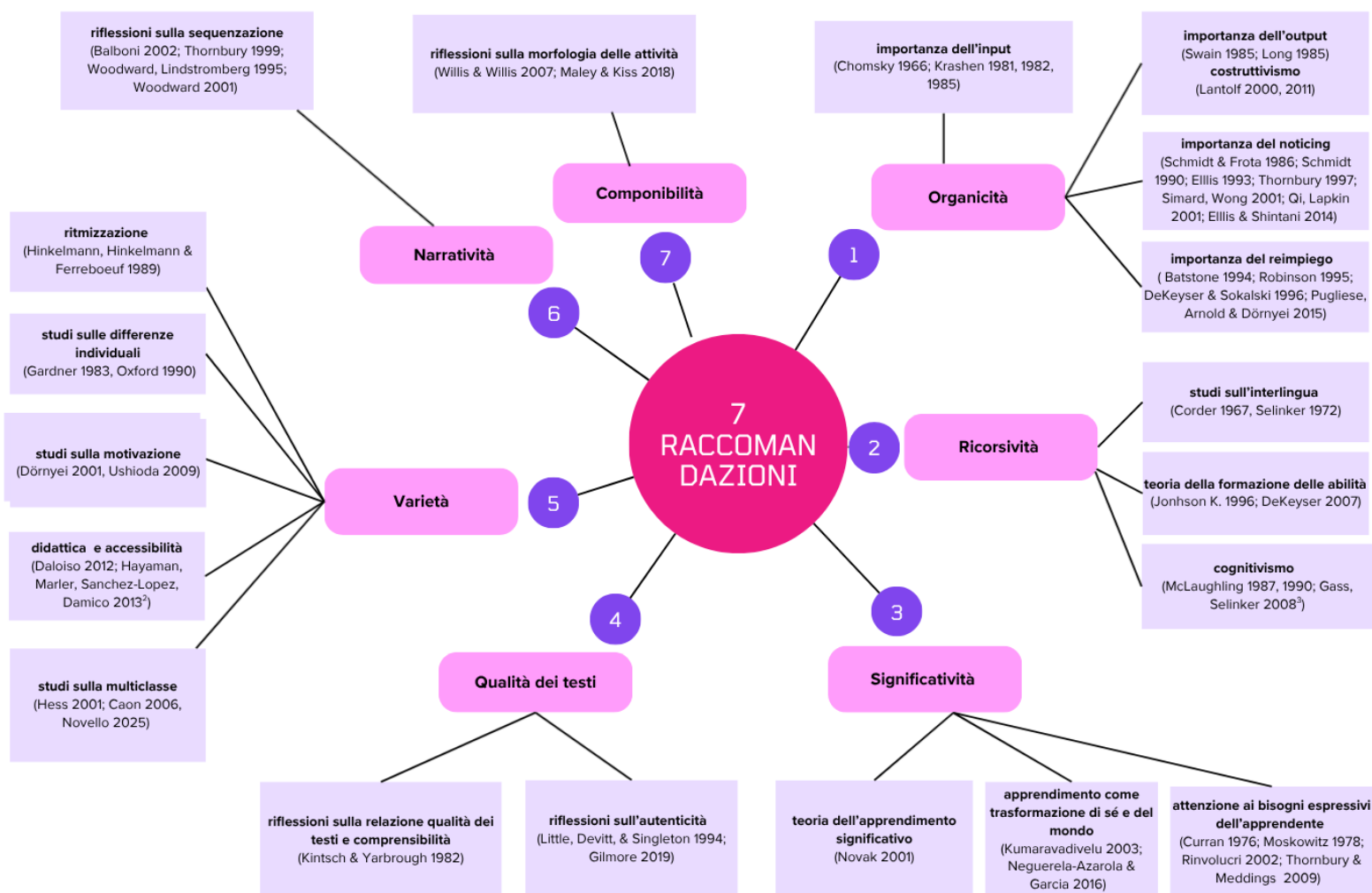
Di seguito trattiamo ciascun elemento in dettaglio, passando prima in rassegna le *raccomandazioni generali* (parte A) per poi concentrarci sulle *strategie salienti* (parte B).

## 2. PARTE A. RACCOMANDAZIONI GENERALI

Nella prima parte illustriamo i presupposti teorici che valgono a orientare la progettazione. Si tratta di consigli che guidano il docente nell'atto di pianificare una lezione o un ciclo di lezioni. Nella Figura 2, a seguire, sono presentate le fonti a cui si ispirano le singole raccomandazioni.

<sup>3</sup> Il quadro teorico è leggermente diverso da quello presentato in Torresan (2022). L'*autonomia* viene qui operativizzata nella strategia dell'*autodeterminazione* (benché non si risolva completamente con essa); lo stesso vale per l'*infondere sicurezza*, qui operativizzato nello *scaffolding*; lo *sviluppo delle quattro abilità* viene compreso in una *visione organica*, che include operazioni di *noticing* e di reimpiego; la *considerazione dei bisogni e degli interessi degli studenti* viene riformulata nella doppia raccomandazione della *significatività* e della *varietà*. A livello di strategie, la *collaborazione tra pari* rimanda al *lavorare con gli altri* descritto nell'*Alfabeto di 73 lettere*; la *sedimentazione* invece sussume il *far rilassare*.

Figura 2. Mappa dei riferimenti teorici



## 2.1. Organicità

Per *organicità* intendiamo una visione d'insieme che contempla, in un corso generico<sup>4</sup> rivolto a studenti adolescenti o adulti, lo *sviluppo di tutte le abilità linguistiche* (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta; interazione orale e scritta) e *l'analisi e il reimpiego dei diversi aspetti della lingua* (lessico, morfologia, sintassi, fonetica e prosodia) e *della comunicazione* (pragmatica, codici non verbali), nell'ottica di permettere all'allievo di raggiungere una competenza linguistico-comunicativa completa.

Il principio dell'*organicità* contrasta con la priorità assegnata allo studio della grammatica tipica dell'approccio audio-linguale. Tale approccio raccomanda la presentazione delle regole e la somministrazione costante di esercizi di rinforzo (*pattern drills*). Di contro, Krashen (1981, 1982, 1985) argomenta che un insegnamento deduttivo della grammatica produce conoscenza effimera e non acquisizione profonda (1981, 1982, 1985). Egli rivendica che solo la somministrazione di un *input comprensibile* costituisce il fattore determinante dell'acquisizione. Non sarebbe dunque necessario studiare la grammatica,

<sup>4</sup> Vale a dire un corso rivolto allo sviluppo della competenza linguistica-comunicativa, non indirizzato all'acquisizione di una specifica abilità.

tanto quanto, nella sua prospettiva, non è richiesto allo studente di produrre lingua (Krashen, 1985)<sup>5</sup>.

La visione organica, che presentiamo in quest'articolo, prende le distanze tanto dal riduttivismo dell'approccio audio-linguale, quanto dallo spontaneismo di Krashen. Se è vero che la sola esercitazione grammaticale, passiva e meccanica, non porta all'acquisizione, come sostiene lo studioso californiano, la riflessione cosciente su aspetti formali della lingua (*noticing*), e cioè un'analisi linguistica condotta dallo studente su testi previamente compresi<sup>6</sup>, permette agli apprendenti adulti, di contro alle convinzioni di Krashen, l'affinamento della competenza (cfr. Schmidt, Frota, 1986; Schmidt, 1990)<sup>7</sup>. Oltretutto, pure le occasioni per parlare e scrivere contribuiscono a un potenziamento della competenza linguistico-comunicativa: nell'atto del produrre lingua, lo studente si rende conto delle proprie lacune ed è messo nelle condizioni di perfezionare la propria interlingua (Swain, 1995). In particolare, stando all'ipotesi interazionista di Long (1981, 1996), l'apprendente, durante l'interazione con gli altri, si trova forzato a chiarire e a riformulare il proprio messaggio, al fine di farsi capire: tale negoziazione concorre a rendere l'*input* massimamente comprensibile, potenziando così l'acquisizione della lingua<sup>8</sup>. In breve, sia l'analisi dei testi che l'uso in generale della lingua sono funzionali allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

Va precisato, ad ogni modo, come all'interno di una visione organica i *drills* non vengono esclusi<sup>9</sup>. Gli esercizi di reimpiego sono pur utili a fissare le conoscenze linguistiche, desunte per via induttiva (*noticing*). Il *drill* può sostenere l'apprendimento, dal

<sup>5</sup> Krashen elabora le sue ipotesi prendendo a riferimento l'acquisizione della lingua materna, la quale avviene senza che i genitori del bambino o le figure di cura in generale operino una riflessione formale.

<sup>6</sup> Le attività di *noticing* vanno distinte dai *pattern drills*. Le prime richiedono che lo studente, nei panni di un detective, scorga regolarità presenti in un testo. L'operazione è di tipo induttivo: lo studente coglie dei particolari all'interno dell'*input*. I *pattern drills*, invece, sono esercizi volti al reimpiego delle regole, previamente presentate agli studenti attraverso frasi-modello. Quest'ultimo genere di esercizi rimanda a un processo di tipo deduttivo. La regola è presentata, si tratta di ripeterla, attraverso esercitazioni di vario tipo, affinché venga fissata.

Nelle **appendici 1 e 2** presentiamo diverse attività di *noticing* riferite all'apprendimento dell'italiano. Nell'**appendice 3** presentiamo un percorso in italiano come lingua straniera ideato per studenti lusofoni: a seguito di un paio di attività di comprensione, si sollecita un *noticing* lessicale mediato dalla L1, il portoghese, e da ultimo segue un esercizio di reimpiego (riempimento facilitato).

<sup>7</sup> Tale analisi, oltre a testi oggetto di comprensione (*input*), può applicarsi pure a testi prodotti dallo studente (*output*), come avviene durante la revisione, operata da questi, di un proprio scritto o di un proprio discorso o durante la comparazione tra un proprio testo scritto/discorso e un testo scritto/discorso prodotto da una persona con una competenza linguistica maggiore. Si parla in tal caso di *noticing comparativo* (cfr. Thornbury, 1997; Izumi, 2002), avente per oggetto appunto l'*input* (per attività che fanno capo al *noticing comparativo*, cfr. Torresan, Della Valle, 2013).

<sup>8</sup> Si legge in Della Putta, Ghia (2025: 35): «l'Ipotesi dell'Interazione di Long sostiene che le mosse dialogiche che caratterizzano l'interazione aumentano la comprensibilità dell'*input*, favorendo perciò l'acquisizione della L2. A differenza del modello di Krashen, nell'approccio cognitivo-interazionista l'*input* comprensibile non è più considerato sufficiente per l'acquisizione: è necessario un *input* che venga reso più comprensibile durante l'interazione stessa grazie alle sequenze interazionali. I primi studi condotti fra la metà degli anni Settanta e Ottanta sugli scambi comunicativi in cui partecipavano parlanti nativi e non nativi avevano già mostrato quanto fossero più comuni, in questi contesti, le interruzioni e le riformulazioni rispetto a quanto accadeva nei dialoghi che si svolgevano esclusivamente fra parlanti nativi (Wagner-Gough, Hatch, 1975; Long, 1980). In particolare, erano frequenti le richieste di chiarimento e di conferma, con le quali uno degli interlocutori vuole assicurarsi di aver compreso un messaggio o chiede una riformulazione di un enunciato iniziale percepito come non chiaro. Sono proprio queste mosse interazionali in cui viene negoziato il significato, messe in atto per risolvere un problema comunicativo e di comprensione del messaggio, a svolgere un ruolo chiave nell'ipotesi interazionista».

<sup>9</sup> Si veda a tal proposito la posizione espressa dal *Principled Communicative Approach* (Arnold, Dörnyei, Pugliese, 2015).

momento che consente di consolidare le conoscenze linguistiche acquisite induttivamente<sup>10</sup>.

Sintetizzando quanto detto, in una visione organica

- non possiamo prescindere dal ruolo fondamentale dell'*input* (contro lo strutturalismo, e in linea con Krashen (1981, 1982, 1985), perché è dall'*input* che lo studente attinge lessico e strutture, sia in forma inconscia che mediante analisi mirate (*noticing*), cioè relative a elementi morfologici, sintattici, grafemici, fonologici, prosodici, testuali, discorsivi, pragmatici;
- non possiamo prescindere dall'*output*, posto che parlare e scrivere costituiscono un'occasione imprescindibile affinché la grammatica interna si stabilizzi (in linea con Swain, e in polemica con Krashen);
- non possiamo negare il valore degli esercizi di reimpiego (*drills*), purché questi:
  - a) seguano (e non si sostituiscano a) i percorsi di analisi (*noticing*);
  - b) siano significativi, motivanti (e quindi non meccanici e pragmaticamente poco autentici);
- dobbiamo preferire l'analisi linguistica (*noticing*) alla presentazione deduttiva delle regole<sup>11</sup>, poiché le informazioni che l'alunno ricava induttivamente sono più stabili in memoria<sup>12</sup> – tale analisi è da applicarsi *in primis* ai testi oggetto di lettura (*noticing esplorativo*), e poi, mano a mano che la competenza dell'allievo evolve, ai testi prodotti dallo stesso, mediante esercizi che inducono all'autocorrezione e alla comparazione tra un campione prodotto dallo studente e un testo/discorso elaborato da scriventi/parlanti esperti (*noticing comparativo*).

Alla visione organica corrisponde una metodologia che sintetizza le riflessioni accumulate all'interno della stagione comunicativa. I concetti chiave di tale metodologia sono riportati nella Tabella 1.

Tabella 1. *Aspetti di una visione organica*

QUESTIONE	INDICAZIONI
SEQUENZIAZIONE	Suggeriamo una <i>sequenziazione plastica delle attività</i> . Ciò significa che, considerando la durata della lezione, l'età degli allievi, i loro interessi, il livello di competenza, i loro stili di apprendimento <sup>13</sup> , che cosa si è fatto nelle lezioni precedenti, ecc., è necessario operare una selezione tra attività di <i>uso</i> della lingua (comprensione, produzione e interazione), attività di <i>mediazione</i> , attività di <i>analisi</i> e attività di <i>reimpiego</i> <sup>14</sup> . Non si è tenuti a seguire rigorosamente modelli sequenziali codificati (per esempio il modello GAS, acronimo di <i>Globalità, Analisi, Sintesi</i> ; cfr. Balboni, 2002, 2008),

<sup>10</sup> È importante, in ogni caso, che il *drill* sia presentato all'interno di una cornice motivante, come può essere un gioco o lo scambio con il compagno (Torresan, 2014).

<sup>11</sup> La presentazione deduttiva di regole, benché non sia più la norma, com'era invece nell'approccio strutturale, in una *visione organica* può essere comunque contemplata in situazioni particolari. L'insegnante può evitare, per esempio, che lo studente investa eccessive energie in percorsi induttivi molto elaborati, relativi a regole assai complesse (cfr. Thornbury, 2013). In alcune circostanze la presentazione deduttiva di una regola è una via assai più rapida e può venire incontro alle esigenze degli allievi che preferiscono uno studio sistematico della lingua (Gollin, 1998; Burgess, Etherington, 2002; Scheffler, 2008).

<sup>12</sup> Cfr. Harmer (1996); Criado (2009a, 2009b, 2010).

<sup>13</sup> Cfr. Skehan (1989).

<sup>14</sup> Cfr. Woodward, Lindstromberg (1995); Woodward (2001).

	<p>sforzandosi di attuare ogni singola fase, né ancora si può presumere di dedicare lo stesso tempo, di lezione in lezione, a generi diversi di attività. La proporzione tra generi di attività e la loro sequenza possono essere modificate di volta in volta, sulla base dell'analisi delle variabili legate al contesto. Tutt'al più, per sostenere la motivazione e l'attenzione, vale la pena ispirarsi a un generale criterio di <i>narratività</i> (cfr. § 2.6).</p>
NOTICING	<p>Accanto al <i>noticing programmato</i> (l'insegnante decide in anticipo qual è la regola su cui dirigere l'attenzione dell'allievo) va attribuito valore al <i>noticing emergente</i>, relativo all'analisi di aspetti linguistici oggetto di interesse durante la lezione<sup>15</sup>.</p> <p>Lo sviluppo del <i>processing</i>, ovvero della capacità di isolare e riconoscere rapidamente le parole all'interno delle frasi, richiede un'ampia esposizione alla lingua<sup>16</sup>. Di conseguenza, suggeriamo che, ai livelli iniziali, vi siano più attività di comprensione rispetto alle attività di <i>noticing</i> (in sostanza, non vanno necessariamente operate attività di <i>noticing</i> su tutti i materiali oggetto di lettura/ascolto).</p> <p>Parimenti, ai livelli iniziali, onde favorire la proceduralizzazione dell'espressione scritta e parlata, è bene che non vi sia un'eccessiva pressione, da parte del docente, in merito all'accuratezza.</p>
LE ABILITÀ IN GENERALE	<p>Il rapporto tra abilità ricettive e abilità produttive/interattive è <i>dinamico</i>: le <i>abilità ricettive vanno esercitate prima</i>, e più in particolare l'ascolto precede la lettura<sup>17</sup>; più tardi vanno introdotte le abilità interattive e produttive<sup>18</sup>.</p> <p>La didattica delle abilità va concepita come un sapiente <i>dosaggio di compiti accessibili e di compiti relativamente sfidanti</i>, onde rafforzare parallelamente lingua e strategie<sup>19</sup>.</p>

<sup>15</sup> Cfr. Chinn, Norrington-Davies (2023).

<sup>16</sup> Cfr. Rastelli (2013).

<sup>17</sup> Nel contesto dell'apprendimento di una lingua straniera, la comprensione orale è più difficile rispetto alla comprensione scritta, posto che lo studente fatica a segmentare sintatticamente il flusso dei suoni (cfr. Humphris, 1984; Buck, 2001).

<sup>18</sup> Raggiunto un livello minimo di competenza lessicale, già al termine di un livello iniziale (A1), lo studente va invitato a produrre lingua, dapprima in contesti controllati [per esempio, tramite esercizi di scrittura facilitata o guidata, cfr. Torresan, Ricci (2025), oppure tramite un *role-taking*, vale a dire un dialogo da completare e da interpretare, cfr. Balboni (2008)] e poi attraverso produzioni libere (cioè orientate a trasmettere significati e non tanto al reimpiego di nozioni grammaticali o lessicali). Grazie ad attività di produzione/interazione libera, chi apprende si misura con le condizioni di imprevedibilità e di spontaneità che caratterizzano gli scambi autentici (Thornbury, 2005). Se si procrastina di molto la produzione linguistica, il rischio è che l'allievo si trovi ad accumulare molte conoscenze senza però essere in grado di usarle in maniera efficace per trasmettere significati. Al momento di comunicare, affastellerebbe nozioni e regole, senza formulare un messaggio efficace.

<sup>19</sup> La competenza linguistico-comunicativa può essere concepita come un costrutto a due dimensioni: alla dimensione linguistica si aggiunge quella strategica (Macaro, 2010). La conoscenza linguistica ha a che fare con la conoscenza delle componenti linguistiche, mentre quella strategica ha a che fare con la capacità di risolvere compiti comunicativi, superando i propri deficit lessicali. La somministrazione di compiti di comprensione/produzione relativamente accessibili accanto ad altri più sfidanti è suggerita in Hulstijn (2005) e in Macaro, Graham, Woore (2016). Compiti di comprensione/produzione accessibili permettono di consolidare la conoscenza lessicale (e quindi la componente linguistica preminente della competenza linguistico-comunicativa); compiti di comprensione/produzione più sfidanti stimolano invece l'esercizio di

	<p>La didattica della comprensione va impostata a partire <i>dall'interesse dell'allievo e dalla significatività dei testi</i> (cfr. § 3).</p> <p>La didattica della produzione e dell'interazione va impostata <i>a partire dalle esigenze espressive degli apprendenti</i>.</p>
COMPONENTI	<p>L'analisi della lingua non va limitata alle componenti <i>morfologica e sintattica</i>, componenti a cui il metodo audio-linguale ha dato preminenza. Va estesa alla componente <i>lessicale</i> (prendendo in considerazione non solo le singole parole, ma anche costruzioni polirematiche, quali <i>chunk</i> e <i>routine</i> comunicative<sup>20</sup>), alla componente <i>fonoprosodica</i>, a quella <i>grafemica</i>, alle componenti <i>testuale e discorsiva</i>, sino a contemplare la componente <i>sociopragmatica</i>, e tutti gli <i>aspetti concernenti la dimensione non verbale della comunicazione</i>, connotati culturalmente (la distanza interpersonale, l'uso dei gesti, ecc.)<sup>21</sup>.</p>
MEDIAZIONE	<p><i>Il repertorio linguistico di ogni allievo va valorizzato</i>, visto che la nuova lingua si innesta all'interno di una più vasta competenza plurilingue e pluriculturale<sup>22</sup>; in senso lato <i>occorre creare spazi per l'esercizio di attività di mediazione</i><sup>23</sup>.</p>

## 2.2. Ricorsività

La trattazione dei contenuti linguistici all'interno di un manuale di lingua obbedisce a un *criterio progressivo*: si comincia dai contenuti più semplici per arrivare ai più complessi<sup>24</sup>.

La progressione spesso si associa alla *linearità*. In un'ottica lineare si suppone che l'apprendimento proceda attraverso la somma di unità matetiche. Molti autori di manuali, e così molti docenti, sono persuasi che le conoscenze si aggiungano le une alle altre nella mente di chi impara, in modo costante<sup>25</sup>.

In verità, l'apprendimento è caratterizzato da momenti *regressivi*, in cui le regole, sebbene apprese e usate correttamente in un primo momento, non vengono usate correttamente in momenti successivi. Nella mente di ogni persona esposta a un input in L2/LS, si origina una varietà linguistica soggetta a mutazione, l'*interlingua*, in un processo di avanzamento e regressione, caratterizzato da curve a U, come nella Figura 3, relativa alla stabilizzazione del participio irregolare del verbo *prendere* (Pallotti, 2005: 50):

strategie di comprensione/produzione (e quindi rafforzano la dimensione strategica della competenza linguistico-comunicativa).

<sup>20</sup> Cfr. Lewis (1993, 1997, 2000).

<sup>21</sup> Cfr. Balboni, Caon (2015).

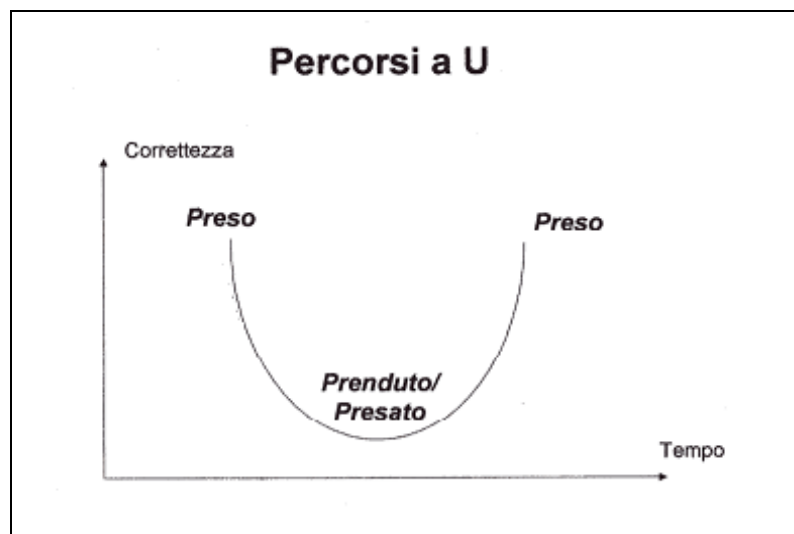
<sup>22</sup> Cfr. Capua (2013); Celentin (2024).

<sup>23</sup> Cfr. Chiappini, Mansur (2021).

<sup>24</sup> In alcuni manuali l'ordine dei contenuti linguistici rispetta le sequenze acquisizionali descritte dalla linguistica acquisizionale in riferimento alla lingua oggetto di insegnamento (per l'italiano, cfr. Giacalone Ramat, 2003); altre volte l'ordine è stabilito intuitivamente dall'autore del libro di testo.

<sup>25</sup> Capita così che un docente rimanga stupito al constatare la persistenza di alcuni errori da parte dell'apprendente: si chiede, per esempio, come un discente di livello intermedio possa compiere errori che riguardano elementi trattati ai livelli elementari. In realtà lo stupore dell'insegnante rivela una scarsa consapevolezza circa la natura magmatica dell'interlingua, in virtù della quale è possibile che regole diverse in merito a una medesima forma convivano nella mente di chi apprende (es: *sono arrivato*/\**ho arrivato*).

Figura 3. Percorso a U



Pallotti commenta così il grafico (il corsivo è nostro):

Nella fase iniziale «preso» era probabilmente una forma fissa, imparata a memoria, mentre «presato» dimostra invece la consapevolezza di una regola che viene sovraestesa. È probabile che l'apprendente abbia acquisito «preso» come forma basilica del verbo «\*presare», che al passato fa appunto «preso». Ora, basandosi sulla rappresentazione dell'apprendente del lessema «prendere», cioè «\*presare», si hanno delle informazioni importanti relative alla sua grammatica, che contempla una regola per formare il passato, una regola produttiva, che rappresenta un passo in avanti rispetto alla forma iniziale, per quanto corretta. Successivamente egli imparerà che «prendere» è un verbo con un paradigma irregolare che alcune volte esce in «prend-» e altre volte esce in «pres-» a seconda del tempo e poi che «preso» è un'eccezione. Concludendo, *il percorso seguito dall'apprendente è il seguente: si passa da una prima fase di apprendimento mnemonico di una forma, a una seconda fase di verifica delle ipotesi su quella forma, a una terza fase in cui vi è la regolarizzazione della forma.*

La varietà di lingua che l'apprendente va costruendo nella mente è quindi un fenomeno fluido, in movimento, che passa per successivi aggiustamenti.

Qual è la conseguenza sul piano didattico che possiamo trarre da tutto ciò? La conseguenza è che i fenomeni di *noticing* e di reimpiego relativi a un certo elemento linguistico non vanno concepiti come occasioni puntuali e circoscritte, bensì come *pratiche da ripetere*, in vista di un consolidamento continuo.

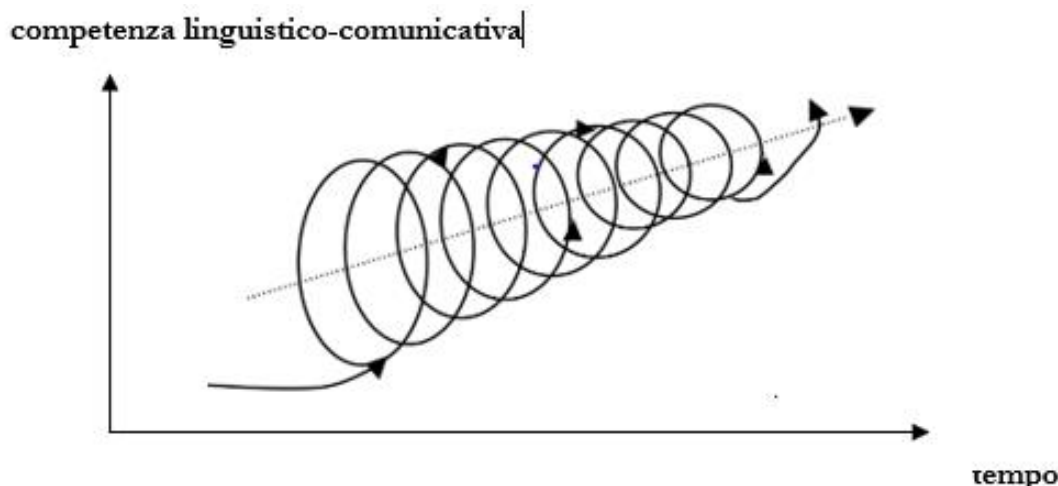
L'apprendimento, infatti, non avviene in maniera lineare: è un processo lento e faticoso. L'allievo è tenuto a confrontarsi, nello stesso tempo, con diversi aspetti della lingua (lessico, grammatica, fonoprosodia, testualità, pragmatica). Per coadiuvarlo in quest'impresa, il docente può escogitare attività ripetute di *noticing* e di reimpiego sui medesimi elementi, integrando così i curricoli dei manuali, in genere asciutti e compressi.

Si tratta, insomma, di praticare una progettazione a spirale: le conoscenze vengono consolidate tramite attività di *noticing* e di reimpiego cicliche. Una progettazione così concepita riflette il processo elicoidale di costruzione della competenza comunicativa, descritto nella Figura 4. La linea che ingenuamente si sarebbe tentati di scorgere non è altro che l'asse (astratto) di un vortice che procede per ritorni su quanto appreso, in una



sequenza ininterrotta di percezione (*noticing*) e di rielaborazione profonda delle regole (Ellis 1993; Qi, Lapkin, 2001).

Figura 4. *Sviluppo della competenza linguistico-comunicativa*



### 2.3. *Significatività*

Ai fini di rafforzare la motivazione dello studente vanno scelti non solo *contenuti significativi* (cfr. Tabella 1), ma anche *compiti significativi*, che hanno cioè valore per l'allievo (cfr. Ausubel, 1995; Novak 2001; Jonassen, Howland, Marra, Crismond, 2007<sup>3</sup>). Possono essere significativi, per esempio compiti che

- rispondono agli interessi dello studente;
- prevedono un uso integrato delle abilità, riflettendo così gli usi della lingua in un contesto autentico<sup>26</sup>;
- si concretizzano in un prodotto finale (come avviene nella didattica per progetti<sup>27</sup>);
- sollecitano l'esercizio del pensiero critico e l'emergere di una coscienza interculturale;
- promuovono l'autonomia e la presa di iniziativa;
- sono cognitivamente sfidanti;
- attivano la competenza metacognitiva, consentendo di ragionare sul processo di apprendimento<sup>28</sup>;

<sup>26</sup> Cfr. Cadzen (1992); Oxford (2001).

<sup>27</sup> Il termine *progetto* fece ingresso in pedagogia agli inizi del 1900 con Kilpatrick (1918, 1925). Attraverso questo vocabolo ci si riferiva a un prodotto elaborato dagli allievi al quale viene assegnato valore agli occhi della società (per esempio, la creazione di un giornalino di classe, la recita di una *pièce* teatrale, e così via). Nei progetti gli studenti vengono sollecitati a unire conoscenze e competenze distinte. In merito alla didattica per progetti applicata all'apprendimento delle lingue, segnaliamo, tra gli altri, i contributi di Fried-Booth (1986); Ribé, Vidal (1993); Beckett, Miller (2006). Per approfondimenti, cfr. **Appendice 4**.

<sup>28</sup> Ci riferiamo, in particolare, a compiti che consentano all'allievo di riflettere sulle proprie credenze [per esempio, sull'origine a cui egli attribuisce la causa del proprio successo o del proprio insuccesso (fattori esterni non controllabili, come il favore o l'ostilità del docente, la facilità o difficoltà del test, o fattori interni controllabili, come l'impegno). Per approfondimenti sulla teoria dell'attribuzione causale, cfr. Wiener (1979); Haukås, Bjørke, Dypedahl (2018)].

- fanno leva sui bisogni espressivi<sup>29</sup> e di affiliazione da parte di chi apprende<sup>30</sup> (raccontarsi e sentirsi parte di un gruppo sono due facce di una stessa medaglia e fanno capo, in ultima analisi, alla necessità psicologica del riconoscimento<sup>31</sup>).

A tutti questi vanno aggiunte le pratiche valutative grazie alle quali l'allievo riceve indicazioni su cosa e come migliorare (*valutazione formativa*<sup>32</sup>).

## 2.4. Qualità dei testi

Testi incoerenti e poco coesi (Kintsch, Yarbrough, 1982; Beck *et al.*, 1981; McKeown *et al.*, 1992), così come testi le cui coordinate contestuali siano poco trasparenti (Bransford, Johnson, 1973; Corona, 1997), ostacolano la comprensione.

Riverberi, voce ovattata, rumori o musiche che coprono il messaggio, brusii, sovrapposizioni di voci, ecc., rendono, in particolare, assai arduo il compito dell'ascoltatore (Green, 2017).

In un passato recente, l'appello di molti studiosi era quello di attingere a testi autentici, non prodotti per fini didattici. Un testo/discorso autentico vanterebbe una maggiore attendibilità dei dati linguistici e della loro frequenza rispetto a un testo non autentico, pensato allo scopo di far emergere un certo elemento linguistico con particolare evidenza (Urbani, 1989, Pauletto, 2020; Ferroni, 2021). In realtà, se da un lato è appurato che forme di adattamento del testo (da parte di autori di libri di testo, di insegnanti o di *item writer*) spesso violano le caratteristiche precipue della testualità (efficacia, informatività, progressione, coesione e coerenza), non è detto che un testo creato *ad hoc* per la classe o uno adattato siano per forza scadenti, lacunosi, non coesi. Per converso, può capitare che un testo autentico, non ideato cioè per scopi didattici, sia redatto male; Internet fornisce numerosissimi esempi a riguardo.

Si deduce, insomma, che l'appello all'autenticità non è una garanzia della qualità di un testo. Piuttosto, vale la pena che il docente, l'autore di materiali e l'*item writer*, tanto nella scelta dei testi quanto nell'eventuale scrittura o manipolazione, operino con un atteggiamento rigoroso e sorvegliato; è altamente consigliato, peraltro, che essi sottopongano i brani selezionati, manipolati o redatti a uno o più lettori esperti per accertarsi che i brani siano appunto coesi, efficaci, essenziali, coerenti.

## 2.5. Varietà

Il principio della *varietà* rimanda, in primo luogo, alla molteplicità di stimoli e di risorse di cui il docente si serve. Stimoli di diversa natura consentono di tener desta l'attenzione di chi impara e di conseguenza sostengono la motivazione<sup>33</sup>. Scrive Balboni (2002: 39):

<sup>29</sup> Cfr. Moskowitz (1978); Taylor (2001); Heathfield (2005); Baker, Rinvoluti (2005); Frank, Rinvoluti (2007). Per un esempio di un compito espressivo elaborato a partire da un testo oggetto di comprensione, cfr. **Appendice 5**.

<sup>30</sup> Soddisfano il bisogno di affiliazione attività volte a favorire la coesione tra i membri del gruppo. Grazie ad esse si propone che, anziché isolare all'interno di un arcipelago, l'allievo si percepisca come soggetto attivo, la cui presenza è valorizzata e apprezzata dai pari. Brevi esercizi di riscaldamento, i quali possono essere realizzati in diversi momenti della lezione (in apertura, tra un'attività e un'altra o al termine), e più in generale tecniche di animazione possono tornare assai utili (cfr. Chlup, Collins, 2012; Trefor-Jones, 2015.).

<sup>31</sup> Cfr. Berne (1961).

<sup>32</sup> Cfr. Panadero, Broadbent, Boud, Lodge (2019).

<sup>33</sup> Sulla *stimolazione* intesa come bisogno psicologico profondo, cfr. Berne (1961, 1964). Sui benefici alla memorizzazione che derivano da una molteplicità di stimoli cognitivi, e dalla novità in generale, si leggano

«vari devono essere [...] il materiale, il modo di guidare la comprensione, il modo di chiedere produzione linguistica; fare ogni giorno gli stessi esercizi, le stesse attività, toglie piacere e dà noia: stacca la spina della motivazione». In aggiunta, la Suggestopedia (Hinkelmann, Hinkelmann, Ferreboeuf, 1989) esorta alla “ritmizzazione”, ovvero all’alternanza tra tecniche riflessive (per esempio, un esercizio grammaticale) e tecniche dinamiche (per esempio, un gioco a squadre). Più in generale, si può pensare a un’alternanza tra staticità e movimento, tra lavoro individuale, lavoro di coppia e lavoro di gruppo.

La varietà concerne anche i generi testuali, i registri e le varietà sociolinguistiche, a beneficio di una competenza che abbracci una nozione ampia di lingua (cfr. Santipolo, 2002; Santoro, Frangiotti, 2013).

La varietà, infine, ha a che fare con la dimensione semiotica. Occorre ricordare che se un’informazione è veicolata da diverse forme di rappresentazione (musica, disegno, gestualità/movimento), più salda è la traccia in memoria (Sabatano, 2004)<sup>34</sup>. Esiste, in tal senso, un importante repertorio di pratiche multisensoriali – quali quelle del *Total Physical Response Storytelling* (Valeri, 1998)<sup>35</sup>, della *didattica ludica*<sup>36</sup> e della *didattica performativa*<sup>37</sup> – al quale il docente può attingere. Pratiche di questo genere vanno incontro alle esigenze di un apprendimento incarnato (*embodied cognition*)<sup>38</sup>, che unisce mente e corpo (e contribuisce a una ridondanza dei significati). Servirsi di codici di rappresentazione diversi a sostegno della lingua (immagini, disegni, numeri, sensazioni tattili, schemi, grafici, colori, ecc.) soddisfa, al tempo stesso, le esigenze di profili specifici, contraddistinti da intelligenze peculiari e/o da un particolare stile di apprendimento<sup>39</sup>.

## 2.6. Narratività

Occorre evitare che, ogni qualvolta l’insegnante non disponga del tempo sufficiente per portare a termine quanto si era prefisso, gli allievi provino la spiacevole sensazione che la lezione sia interrotta. L’eventuale ripresa di un’attività interrotta in un incontro successivo non è sempre accolta con favore (Ovskiankina, 1928; Lewin, 1936).

Più in generale, Thornbury (1999) e Woodward e Lindstromberg (1995), e poi ancora Woodward (2001), ritengono che la lezione riuscita abbia la forma di un intreccio (*plot*), di un tutto coerente e coeso, in sé concluso. Alla pari di un testo (che è appunto un intreccio, un tessuto, come ci avvisa l’etimologia latina), la lezione efficace è caratterizzata

Chambers *et al.* (2003); Steinberg *et al.* (2017) (per l’educazione degli adolescenti) e Begotti (2010); Stine-Morrow *et al.* (2024) (per l’educazione degli adulti).

<sup>34</sup> Abbiamo un buon ricordo di una mela, per esempio, quanto maggiori e diversificate sono le nostre esperienze con il frutto: ricordiamo il gusto del purè di mela che mangiavamo da piccoli, la sensazione al tatto al momento della raccolta nel campo del nonno, il profumo della torta di mele che mangiavamo a casa di amici e così via. Allo stesso modo, associare una regola grammaticale a un movimento, oppure ancora a un diagramma, o ancora a una sequenza sonora rappresentano forme le quali, in diverso modo, consentono che la regola si sedimenti nella mente di chi impara.

<sup>35</sup> L’insegnante recita una breve storia, ricorrendo a dei gesti. Gli studenti ripetono in coro enunciato dopo enunciato, e riproducono ogni movimento. I gesti vengono in soccorso alla comprensione del messaggio. L’attività si rivela proficua, in particolare, con classi di bambini e con gruppi nei quali la distanza tipologica tra la lingua da apprendere e quella/e di origine sia significativa (per esempio, cinese/inglese).

<sup>36</sup> Cfr. Crookard, Oxford (1990); Silva (2008); Caon (2022).

<sup>37</sup> Cfr. Hillyard (2016); Milici (2019); Cahmann-Taylor, McGovern (2021); Piazzoli, Tiozzo (2023).

<sup>38</sup> Cfr. Glenberg *et al.* (2005); Paloma, Afone, Tafuri (2016); Palmiero, Borsellino (2018).

<sup>39</sup> Cfr. Viale, Perry (1995); Robinson (1997); Riding, Rayner (1998); Wilson (1998); Reid (1998); Vianello, Cornoldi (1999); Hall Halley (2001); Fonseca Mora (2002); Mariani, Pozzo (2002); Proserpio (2002); Armstrong (2003); Cuccu (2003); Denig (2004); Campbell, Campbell, Dickinson (2004); Carmignani, Iaccarino (2004); Barnett, Garcia Garcia (2005).

dai legami profondi che intercorrono tra le parti che la compongono e che danno l'impressione di un disegno meditato.

Mentre Thornbury pensa alla singola lezione, Woodward e Lindstromberg hanno in mente più lezioni. A dire di questi ultimi, l'insegnante esperto opera dei collegamenti tra una lezione e l'altra. Anziché, cioè, attenersi rigorosamente a blocchi seriali (come può essere la classica sequenza di attività, diffusa nell'insegnamento di matrice strutturalista, PPP, *Presentation, Practice, Production*), gli insegnanti creativi operano "connessioni orizzontali", e cioè cuciono una lezione con la successiva, procurando all'apprendente il senso di una profonda tenuta. Si tratta di prevedere raccordi tra una lezione e l'altra che diano una sensazione di continuità, di un'architettura superiore a quella della singola lezione (si pensi, per esempio, al fatto di ritornare, in una seconda lezione, ad analizzare un testo compreso durante la prima; in una terza, si può utilizzare il testo di partenza come stimolo per una produzione scritta, e così via).

Secondo Woodward (2001: 180-197), inoltre, l'inizio di una lezione non dev'essere sempre il medesimo: l'insegnante non è obbligato a partire da uno stesso genere di attività. Si tratta di mettere in pratica, piuttosto, una sequenziazione fluida, caratterizzata da un equilibrio tra *continuità* e *variazione* (a cui abbiamo accennato al § 2.1). C'è un progetto che supera i limiti della singola lezione, eppure ciò non toglie che gli apprendenti provino una certa sorpresa di lezione in lezione<sup>40</sup>, perché non sanno mai cosa possono aspettarsi<sup>41</sup>.

## 2.7. *Componibilità delle attività*

La *componibilità* delle attività è un corollario del principio della varietà (§ 2.5). In effetti, ogni tecnica può essere realizzata secondo diverse modalità. In un dettato, per esempio, a dettare può essere l'insegnante (gli allievi, nel trascrivere, esercitano la conoscenza grafemica) oppure il dettato può avvenire a coppie: uno studente detta all'altro (in questo caso colui che detta esercita la pronuncia, mentre il compagno esercita l'ortografia).

Allo stesso modo con cui uno *chef* può produrre diverse varianti di un piatto modificando, anche leggermente, gli ingredienti di una ricetta, un insegnante può caratterizzare una certa attività per l'inclusione/esclusione di uno o più elementi (che noi, in linea con Stern, 1992, chiamiamo *strategie*) rispetto alla sua forma "standard", come nel caso del dettato citato sopra.

Questa visione sta alla base dell'eclettismo ragionato che è sostenuto da più parti (Widdowson, 1979; Min, 2002; Gao, 2011; Panggabean, 2012), colto come alternativa all'applicazione rigida di un metodo (Kumaravadivelu, 2003; Hall, 2024). L'eclettismo viene giustificato a partire dalla consapevolezza che ogni contesto di apprendimento ha caratteristiche proprie.

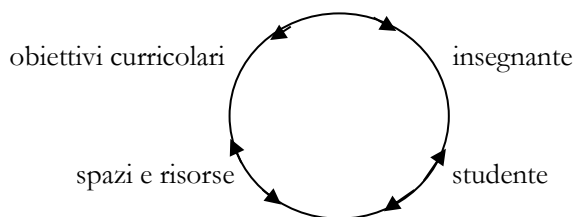
A monte, dobbiamo concepire la programmazione come un'attività che poggia su più aspetti, che interagiscono continuamente tra loro (Figura 5):

- gli obiettivi curriculari;
- gli interessi e le convinzioni del docente;
- i materiali a disposizione e la logistica;
- il profilo degli studenti.

<sup>40</sup> Il fattore sorpresa non va sottovalutato nell'ambito educativo. Quando proviamo sorpresa, siamo molto ricettivi. Le emozioni che si collegano alla sorpresa vengono registrate in modo molto più intenso, pertanto l'evento a cui esse sono associate risulta più stabile nella memoria (Luna, Renninger, 2015).

<sup>41</sup> Cfr. Torresan, Pauletto (2018). Talvolta la narratività può essere definita *in fieri*, considerato che l'insegnante si può trovare costretto ad apportare delle varianti in corso d'opera al suo piano di lezione (van Lier, 2007; Richards, 2015; Xerri, 2017; Sorensen, 2023).

Figura 5. *I poli della progettazione didattica*



A differenza, quindi, dell'autore di un libro di testo, il quale progetta materiali in maniera uniforme per pubblici diversi, l'insegnante, nell'atto del pianificare, ha in mente i suoi studenti<sup>42</sup>, nonché i limiti e le potenzialità della struttura in cui opera e, infine, i suoi stessi limiti e le sue stesse potenzialità<sup>43</sup>. È a partire da questo sguardo complessivo, da questa consapevolezza estesa, che si misura l'effettiva *expertise* di un docente (Tsui, 2005)<sup>44</sup>.

### 3. PARTE B. STRATEGIE SALIENTI

Consideriamo a seguire le sei *strategie didattiche salienti*. La scelta è motivata dall'importanza che esse assumono nell'ottica di potenziare la motivazione e la competenza linguistico-comunicativa dell'alunno<sup>45</sup>.

#### 3.1. *Collaborazione tra pari*

La *collaborazione tra pari* è una strategia modulabile in forme diverse. Possiamo avere, per esempio:

- un lavoro spontaneo di coppia, eventualmente iterabile (una coppia, al termine del compito assegnato, si confronta con un'altra coppia<sup>46</sup>);
- gruppi in cui più persone lavorano in maniera spontanea;
- gruppi cooperativi<sup>47</sup>;

<sup>42</sup> Ciò potrebbe gettare un'ombra di dubbio sulla validità di prove di certificazione didattica e di selezione del personale docente basate su lezioni pensate senza aver in mente alcun pubblico di riferimento, e presentate ad una commissione che non rappresenta i naturali destinatari dell'intervento didattico.

<sup>43</sup> Non è raro che la prima lezione di un corso sia la meno riuscita. In effetti, poiché privo di un contatto reale con la classe, il piano di lezione predisposto dall'insegnante si può rivelare, in questo caso, poco aderente alle esigenze degli studenti.

<sup>44</sup> Ur (1996: 317; traduzione nostra): «Gli insegnanti che insegnano da vent'anni si possono raggruppare in due categorie: quelli con vent'anni di esperienza e quelli con un anno di esperienza ripetuto venti volte». I primi, a differenza dei secondi, non rimangono saldati a materiali e risorse, ma sperimentano, appunto, e valutano, a seguito dell'applicazione di una certa attività, quali effetti questa abbia esercitato su una determinata classe (non è detto, peraltro, che una tecnica ben accolta in un gruppo lo sia anche in un altro). Questo atteggiamento di ricerca e di adattamento qualifica il docente esperto.

<sup>45</sup> Cfr. Thornbury (2000); Dörnyei (2001); Brown (2002, 2007); Kumaravadivelu (2003); Thornbury, Meddings (2009); Netten, Germain (2012); Arnold, Dörnyei, Pugliese (2015); Macaro, Graham, Woore (2016); Pugliese (2017).

<sup>46</sup> Sui processi innescati dal lavoro di coppia, suggeriamo la lettura di Storch (1999, 2002a, 2002b, 2009); Storch, Aldosari (2012).

<sup>47</sup> Nell'esecuzione di un compito cooperativo si assegnano ruoli distinti ai membri del gruppo, e tali ruoli possono essere fatti ruotare in successive occasioni; la *leadership*, di conseguenza, non viene detenuta sempre dallo stesso alunno, ma viene gestita da diversi soggetti; cfr. Kagan (1985); Johnson, Johnson, Holubec (1994); Slavin (1995<sup>2</sup>).

- gruppi o coppie che lavorano co-costruttivamente<sup>48</sup>;
- scambi reticolari, in cui tutti interagiscono con tutti<sup>49</sup>.

La collaborazione, specie se avviene nella coppia o in piccoli gruppi,

- consente che le ipotesi siano condivise in uno spazio protetto (più sicuro rispetto al grande gruppo);
- concorre a un potenziamento di competenze di vario genere (sociali, linguistiche, di risoluzione di problemi, ecc.);
- stimola un uso autentico della lingua;
- spinge a sperimentare e a rimodellare strategie di apprendimento<sup>50</sup>.

La collaborazione può estendersi ad ogni operazione linguistica: al termine di una lettura o di una attività di ascolto gli studenti possono confrontarsi tra loro<sup>51</sup>, come anche al termine di un'attività di *noticing*, di un esercizio di reimpiego, della redazione di un testo, e così via. Un uso esteso di pratiche di confronto comporta un aumento del tempo a disposizione dell'alunno per comunicare (*student talking time*) e, per converso, la contrazione del tempo di parola del docente (*teacher talking time*); ciò indirettamente può rafforzare un senso di responsabilità da parte di chi impara (cfr. § 3.5).

In classi ad abilità differenziate, caratterizzate da diversi livelli di competenza, la collaborazione si coniuga con la varietà (§ 2.5). L'insegnante crea varianti di uno stesso compito, ciascuna delle quali corrisponde a un certo grado di difficoltà ed è destinata a un sottogruppo (Hess, 2001; Caon, 2006)<sup>52</sup>. Un confronto finale tra rappresentanti di diversi sottogruppi contribuisce a una equalizzazione delle conoscenze (Rose, 1997; Forzoni, 2005; D'Annunzio, Luise, 2008).

### 3.2. Ripetizione

Il principio della *ripetizione* si riferisce sia alla riproposizione di una stessa attività a distanza di tempo, sia all'esecuzione ripetuta di uno stesso compito.

Nel primo caso ci riferiamo alle *routine didattiche*, le quali rivestono un ruolo di particolare importanza nelle classi di bambini, infondendo un senso di sicurezza e di familiarità<sup>53</sup>.

Differentemente dalle *routine*, l'esecuzione ripetuta di un compito, da parte dell'allievo, determina un progresso della competenza. Ci riferiamo, in questo caso, all'esercizio delle abilità, e cioè al far ascoltare/leggere più volte uno stesso brano, da un lato, e al far ripetere un discorso/riscrivere un testo, dall'altro:

- leggere e ascoltare più volte permettono di comprendere più a fondo un testo (cfr. Brown 2007; Gorsuch, Taguchi 2008, 2010; Rodrigo, 2017)<sup>54</sup>;

<sup>48</sup> Si tratta di una modalità di lavoro diffusa nella *didattica performativa*, cfr. Torresan (2026a).

<sup>49</sup> Cfr. Torresan (2026b).

<sup>50</sup> Cfr. Dörnyei (2006).

<sup>51</sup> Cfr. **Appendice 6**.

<sup>52</sup> Agli studenti può essere concessa la scelta di quale esercizio meglio si confà al loro livello (Bowler, Parminter, 1997).

<sup>53</sup> Le *routine* conferiscono una struttura all'esperienza di apprendimento. In alcuni casi possono essere funzionali a mantenere l'ordine e la disciplina.

<sup>54</sup> L'eventuale scambio con i compagni torna utile soprattutto agli studenti con maggiori difficoltà (Torresan, Fasura, 2020).

- ripetere quanto detto o riscrivere quanto scritto incidono positivamente sulla scorrevolezza, sulla precisione e sulla complessità al testo/discorso (cfr. Bygate, 1996, 2001; Gasset *et al.*, 1999; Pinter, 2005; Finardi, 2008; Nitta, Baba, 2014; Fukuta, 2015).

Dedicare uno spazio, all'interno della progettazione, alla ripetizione di uno stesso compito ha, oltretutto, un beneficio indiretto: mostra all'allievo come lui stesso, in maniera autonoma, possa migliorare la comprensione, da un lato, e la produzione dell'altro, nella misura in cui si impegna a ritornare sul testo compreso o a riformulare un proprio messaggio.

### 3.3. *Scaffolding*

Ogni qualvolta l'insegnante introduce nuovi generi di attività, è bene che li presenti con una certa gradualità, consentendo che gli alunni li facciano propri. Se, per esempio, egli intende presentare un nuovo modo di fare grammatica (induttivo), oppure di leggere un testo, oppure attività di karaoke a una classe in cui molti non hanno familiarità con il canto, o ancora attività ludiche a un gruppo che non è abituato a giocare, è necessario che preveda uno *scaffolding*, ovvero che allestisca compiti facili all'inizio, per poi somministrare compiti più sfidanti nelle lezioni successive<sup>55</sup>. Se non vi fosse un adeguato accompagnamento, l'insegnante si potrebbe trovare a dover affrontare la resistenza da parte degli alunni, la quale può sfociare, in taluni casi, in un vero e proprio rifiuto.

A volte, anche con la migliore delle intenzioni, lo *scaffolding* non viene attuato, perché l'insegnante non ha un dominio di quella tal proposta o di quella tal metodologia. In circostanze simili egli può presentare alla classe la proposta o la metodologia in modo superficiale; di fronte all'insuccesso dell'attività, può succedere che egli accusi gli allievi, i quali, a suo parere, non sarebbero ricettivi. Talora la colpa viene attribuita alla proposta stessa o alla metodologia, ritenute di per sé inefficaci o inadatte. Il problema alla fonte può stare però, come dicevamo, nel fatto che l'insegnante non realizzi uno *scaffolding* appropriato. È importante, quindi, che egli sappia facilitare, ovvero che consenta all'apprendente di fare passi minimi all'inizio (con il rispetto dei tempi che ciò richiede), per poi procedere più speditamente. Al tempo stesso l'accompagnamento non dev'essere tale da rasentare la banalità. Compiti eccessivamente facili generano demotivazione, alla pari di quelli eccessivamente complicati. Va trovata piuttosto una via di mezzo, capace di generare *flusso*, ovvero uno stato ottimale dell'attenzione e un coinvolgimento da parte di chi impara (Csíkszentmihályi, 1990)<sup>56</sup>.

Come illustrato alla Figura 6, la motivazione allo stato di flusso si verifica allorché l'allievo, pur percependo il compito come relativamente difficile, sa di poter contare sulle proprie forze per poterlo realizzare (III quadrante). Viceversa, a fronte di un compito difficile, la persona che crede di non disporre delle competenze necessarie prova un senso di frustrazione (I quadrante). Altrettanto negativo, dicevamo, è il caso in cui il compito sia percepito come scontato: si generano noia e apatia (II e IV quadrante).

<sup>55</sup> Il termine *scaffolding* vuol dire “impalcatura” e fa riferimento alla struttura portante di legno delle case dei coloni americani. Essa precedeva le opere di tamponamento (muri in mattoni) e la copertura. Tutti i coloni partecipavano alla costruzione della casa di un membro della comunità. In un contesto educativo l'insegnante o i pari producono *scaffolding* ogni qualvolta aiutano uno studente a imparare (Wood, Bruner, Ross, 1976).

<sup>56</sup> Sulla ricaduta formativa di esperienze di flusso, caratterizzate dal totale assorbimento di una persona nell'attività che sta svolgendo, scrive Csíkszentmihályi (1990: 74): «Nei nostri studi abbiamo scoperto che tutte le attività di flusso [...] avevano una cosa in comune: davano un senso di scoperta, una sensazione creativa di trasportare la persona in una nuova realtà. Spingevano la persona a livelli più alti di prestazione e portavano a stati di coscienza prima inimmaginabili. In breve, trasformavano il sé rendendolo più complesso. In questa crescita del sé sta la chiave delle attività di flusso» (traduzione nostra).

Figura 6. *Emozioni corrispondenti ai differenti livelli di percezione di abilità e di difficoltà del compito*



In termini di programmazione questa gradualità va prevista e meditata. L'insegnante si deve mettere nei panni degli allievi, ragionando sui tempi e sulle strategie a loro utili per svolgere il lavoro, assumendo così il ruolo di mediatore<sup>57</sup>. Il sostegno che l'insegnante fornisce è in ogni caso provvisorio, funzionale al fatto che l'allievo possa, un giorno, svolgere il compito in autonomia (Kardoust, 2024).

### 3.4. Sedimentazione

Colui che programma deve prevedere delle pause a favore di chi apprende. Secondo Rastelli (2020: 57) «Il cervello degli apprendenti sembra beneficiare di periodi di pausa, cioè di un periodo in cui non ci sono esposizione all'input, esercizi, interazione e lezioni di lingua».

Periodi di decompressione, in cui la mente pensa ad altro, e non è impegnata nell'acquisizione di nuove conoscenze linguistiche, consolidano la memoria procedurale, relativa all'uso della lingua (cfr. Buch *et al.*, 2021). Ciò vale sia per le pause programmate all'interno di un corso intensivo, sia per i brevi intervalli che hanno luogo durante una stessa lezione, dopo un periodo di lavoro intenso (Weslake, Christian, 2015). Scrivono Mercer e Puchta (2023: 102; traduzione nostra)

Le pause mentali sono brevi pause che possono essere inserite regolarmente nella vita scolastica (online o in presenza) per consentire agli studenti di rilassarsi, ri-concentrarsi e riprendere energia, in modo che possano poi tornare a svolgere i compiti con impegno.

<sup>57</sup> Sull'uso della parola *mediazione* riprendiamo questo passaggio da Mariani, Pozzo (2000: 87; il corsivo è degli autori): «*mediazione* [...] è una parola magica [...] [:] sintetizza [...] il ruolo dell'insegnante (ma anche dai pari nella classe, nonché dagli altri supporti come i materiali didattici), nel fornire allo studente il sostegno che gli è necessario *nel momento in cui ne ha bisogno* per affrontare ed eseguire un compito che da solo non saprebbe ancora svolgere. Si tratta di accompagnare lo studente che si trova in quella "zona di sviluppo prossimale"» (Vygotsky, 1978) in cui ha i requisiti per poter fare un passo in avanti, ma ha ancora bisogno di un'impalcatura» che lo sostenga (Bruner, 1983). Naturalmente, l'impalcatura dev'essere rimossa a tempo debito, cioè non prima che le strategie si siano consolidate [le strategie sono qui intese come strategie di apprendimento, ovvero le azioni che lo studente attua per risolvere un compito, ndt], ma neanche troppo tardi, quando lo studente è ormai uscito dalla sua "zona di sviluppo prossimale" ed è ormai pronto per entrare in quella successiva (rischio opposto di demotivazione!). Questo equilibrio tra *sfida* e *sostegno* è una caratteristica fondamentale del ruolo dell'insegnante, ed è in questo difficile equilibrio che si gioca la possibilità di far progredire lo studente verso l'autonomia (Mariani, 1997)».



Pause di questo tipo possono assumere diverse forme, come esercizi di respirazione, un movimento fisico, un'attività di meditazione, la risoluzione di puzzle o rapidi rompicapo. [...]. Nel pianificare una pausa mentale, è importante considerare due aspetti: (1) quando introdurla, in modo che non disturbi il lavoro su cui gli studenti sono concentrati, ma sia applicata in un momento in cui costoro ne abbiano realmente bisogno; e (2) che non sia talmente prolungata da rendere poi faticoso il ritorno sui compiti.

Vale la pena quindi che il docente (specie quello più apprensivo, spesso portato a sovraccaricare gli studenti di compiti) si interroghi su come e quanto distribuire pause di questo genere, efficaci ai fini della sedimentazione di quanto appreso.

### 3.5. *Autodeterminazione*

Per quanto possibile, occorre prevedere momenti in cui gli studenti possano esprimere le loro idee in merito alla conduzione del corso: a trarne beneficio è la loro motivazione (Deci, Ryan, 1985).

Non è detto infatti che le convinzioni dell'insegnante e quelle degli allievi in merito all'esperienza in classe siano le stesse<sup>58</sup>: a volte un'attività giudicata positivamente dal primo non è invece tale agli occhi dei secondi, o di una buona parte della classe<sup>59</sup>.

Si possono prevedere discussioni di classe in merito a scelte precise, dando agli studenti la possibilità di esprimere la propria opinione (quantità e tipologia di prove valutative, per esempio). Sugeriamo, in ogni caso, che sia chiarito sin dall'inizio il tipo di decisione che la classe deve assumere, precisando i limiti di tali scelte, onde evitare incomprensione e malcontenti futuri. Durante il confronto tra gli allievi, l'insegnante può assentarsi, per poi rientrare in classe, una volta chiamato da uno studente, e quindi essere informato della decisione deliberata dal gruppo<sup>60</sup>. Al fine di promuovere l'autodeterminazione, l'insegnante può pure fornire delle opzioni in merito ai compiti da realizzare o alle modalità di lavoro (Littlejohn, 1983a, 1983b).

<sup>58</sup> In uno studio realizzato da Nunan (1988) risultava che gli insegnanti dessero poco valore alla correzione degli errori, mentre per gli allievi si trattava un'attività molto importante; al contrario, il lavoro tra pari e la l'autorevisione, tenuti in grande considerazione dai docenti, erano considerati di scarso valore da parte degli apprendenti.

<sup>59</sup> Neukamp (2013), a tal proposito, prevede la dotazione in classe di una scatola, all'interno della quale gli studenti possono depositare anonimamente commenti, suggerimenti, opinioni, ecc., in merito alla vita di classe. La tutela dell'anonimato ha lo scopo di far sì che anche i più timidi possano esprimere il loro parere, senza sentirsi a disagio.

<sup>60</sup> Può capitare che la situazione migliore sia un compromesso tra le esigenze di chi insegna e le preferenze espresse da chi impara. Così la pensano Mariani e Pozzo (2000: 143-145): «Come gestire la tensione che nasce dallo scarto tra l'idea di apprendimento dell'insegnante e quella degli alunni? [...] L'insegnante potrebbe continuare a seguire l'approccio che ritiene corretto, imponendo la propria volontà ("So io che cosa è meglio per gli alunni"), o invece seguire gli alunni nelle loro preferenze. Per la verità entrambe le soluzioni prospettate sembrano poco soddisfacenti in quanto privilegiano un solo punto di vista. Una terza via è cercare di gestire situazioni problematiche partendo da un riconoscimento iniziale delle preferenze manifestate per poi portare successivamente l'alunno a fare esperienze di tipo diverso. Nel caso specifico si potrebbero presentare modi diversi di lavorare sulla grammatica [...], cercando di coinvolgere nello stesso tempo l'alunno a riflettere sulle varie modalità proposte. Offrire diverse opzioni e aprire uno spazio di dialogo e di confronto chi chiami in causa l'alunno in prima persona a valutare i diversi modi, che lo porti a parlare dei vantaggi e degli svantaggi, può essere un modo per stemperare la tensione offrendo nuove opportunità, anziché offrire una scelta in termini di *aut aut*».

### 3.6. Movimento

Grazie al movimento, il cervello rilascia un neurotrasmettitore, chiamato BDNF (*Brain-Derived Neurotrophic Factor*) o *fattore neurotrofico*, il quale potenzia la comunicazione tra i neuroni (Kesslak *et al.*, 1998)<sup>61</sup>. In altre parole, se facciamo muovere gli studenti, li mettiamo nelle condizioni di imparare meglio<sup>62</sup>.

Si potrà obiettare che in molte situazioni la logistica degli spazi non permette che gli studenti si muovano: è il caso di classi sovraffollate e/o con postazioni fisse. Sebbene, come dicevamo in precedenza, sia necessario che l'insegnante si adegui agli spazi e alle risorse di cui può disporre (cfr. § 3.7), occorre che egli abbia ben chiari i rischi che corre nel tenere gli studenti fermi per un tempo prolungato (gli allievi non prestano più attenzione, si distraggono, danno segni di indisciplina, ecc.). Potrebbe valer la pena che egli preveda, in contesti del genere, almeno dei movimenti minimi, che gli alunni possono eseguire sul posto da soli o con il compagno (attività di riscaldamento rapide e, idealmente, in linea con il tema della lezione), affinché il cervello si ossigeni e il corpo recuperi energie. Al limite, laddove sia fattibile, si possono realizzare attività dinamiche in spazi aperti (il giardino della scuola, la palestra<sup>63</sup>).

## 4. CONCLUSIONI

Questo articolo ha lo scopo di fornire una mappa utile per pianificare interventi didattici. Le linee-guida costituiscono un quadro flessibile ed essenziale:

- *flessibile*, poiché l'esperienza, lo studio e il confronto con i colleghi possono contribuire a modificare e, eventualmente, ad arricchire il prospetto presentato;
- *essenziale*, poiché il ventaglio delle strategie che si possono implementare nell'educazione linguistica è molto più ampio di quello qui descritto<sup>64</sup> (di conseguenza, l'azione di *lesson planning* può assumere una forma molto più complessa e articolata).

Condividiamo, alla fine, un paio di tabelle (Tabella 2, Tabella 3), in cui le linee-guida sono tradotte in una *check-list* operativa.

<sup>61</sup> La fisiologia del cervello ci aiuta a comprendere l'importanza del movimento. Il cervelletto, la parte del sistema nervoso deputata al controllo motorio, assolve una funzione importantissima nella trasmissione delle informazioni (Middleton, Strick, 1994; Flanagan *et al.*, 2003). Esso ha una struttura iperdensa: pur occupando un decimo del volume del cervello, contiene la metà di tutti i neuroni; 40 milioni di fibre nervose; 40 volte tanto, cioè, di quelle del complessissimo nervo ottico (Ivry, Fiez, 2000).

<sup>62</sup> In una ricerca condotta in Germania, furono assegnate a due gruppi attività finalizzate alla memorizzazione del lessico; al primo era stato chiesto di svolgere esercizi di riscaldamento fisico prima, mentre al secondo no. Il primo gruppo registrò una *performance* migliore del 20% (Winter *et al.*, 2007). Risultati analoghi furono riscontrati in uno studio in cui si è associata un'attività di *spinning* allo studio dell'inglese (Liu *et al.*, 2017).

<sup>63</sup> Si può altrimenti liberare uno spazio collocando tutti i banchi e le sedie su una parete.

<sup>64</sup> Cfr. Torresan (2022).

Tabella 2. *Check-list relativa alle raccomandazioni generali*

RACCOMANDAZIONI GENERALI	COMPORTAMENTI
<i>organicità</i> (§ 2.1.)	<p>Do preminenza alle abilità ricettive, e in particolare all'ascolto, ai livelli bassi?</p> <p>Inserisco, progressivamente ai livelli bassi, e poi in maniera più sistematica, attività di produzione libera scritta e orale?</p> <p>Sollecito attività di analisi autonoma delle forme e più in generale di riflessione sulla lingua?</p> <p>Attuo attività di analisi e revisione dell'<i>output</i>?</p> <p>Do un peso relativo all'accuratezza ai livelli bassi (concentrandomi piuttosto su problemi legati alla comprensione?)</p> <p>Attuo forme di analisi/reimpiego rivolte a più componenti?</p> <p>Doso facilità/sfida dei compiti di comprensione/produzione rafforzando così parimenti la dimensione linguistica (con compiti più accessibili) e quella strategica (con compiti più sfidanti)?</p> <p>Considero la dimensione culturale?</p> <p>Considero la dimensione non verbale della comunicazione?</p> <p>A partire dai livelli intermedi, attuo attività di mediazione?</p>
<i>ricorsività</i> (§ 2.2.)	<p>Allestisco attività/esercizi che consentono un progressivo consolidamento di quanto appreso?</p> <p>Verifico di tanto in tanto che gli studenti abbiano assimilato forme e nozioni?</p> <p>Applico ai testi oggetto di comprensione analisi su componenti distinte, e tali analisi sono distribuite su più lezioni?</p>
<i>significatività</i> (§ 2.3.)	<p>I testi di lettura/ascolto vanno incontro agli interessi della classe?</p> <p>I compiti di produzione orale/scritta sono generativi (inducono cioè a produrre campioni estesi di lingua, in rapporto al livello di competenza degli allievi)? I compiti di produzione orale/scritta vertono su questioni percepite come importanti dagli apprendenti?</p> <p>Creo occasioni affinché gli studenti mi conoscano, io conosca loro, e loro si conoscano tra loro?</p> <p>Pratico azioni che concorrono al benessere della classe?</p> <p>Trasmetto entusiasmo e convinzione, al momento di presentare le attività?</p> <p>Adotto pratiche di valutazione formativa, che consentono a chi impara di percepire i progressi e di essere informato su quali strategie adottare per colmare le lacune?</p>
<i>qualità dei testi</i> (§ 2.4.)	<p>I testi presentati sono coerenti e coesi? Sono efficaci?</p> <p>I dialoghi riflettono le caratteristiche del parlato?</p> <p>Gli audio e i video sono di buona qualità?</p>
<i>varietà</i> (§ 2.5.)	<p>Sperimento tecniche diverse in riferimento all'esercizio di una stessa abilità o al reimpiego/analisi di una stessa componente?</p> <p>Tengo conto dei diversi livelli di competenza al momento di pianificare delle attività?</p>

	<p>Considero diverse tipologie testuali? Abbraccio diversi registri?</p> <p>Contemplo varianti sociolinguistiche?</p> <p>Considero le esigenze legate ai diversi stili di apprendimento?</p> <p>Mi confronto con colleghi o consulto fonti (libri, articoli, webinar) per aumentare il mio repertorio metodologico?</p> <p>Prevedo delle attività extra per gli studenti che terminano prima?</p>
<i>narratività</i> (§ 2.6.)	<p>Le mie lezioni hanno la forma di un tutto in sé concluso e ordinato?</p> <p>C'è una progressione e una coesione tra le attività?</p> <p>Prevedo collegamenti tra lezioni?</p>
<i>componibilità delle attività</i> (§ 2.7.)	<p>Sperimento nuove modalità di presentazione di una stessa tecnica?</p> <p>Raccolgo il parere degli studenti?</p> <p>Tengo un registro delle attività praticate e delle loro varianti?</p>

Tabella 3. *Check-list relativa alle strategie salienti*

STRATEGIE SALIENTI	COMPORTAMENTI
<i>collaborazione tra pari</i> (§ 3.1.)	<p>Prevedo attività in cui gli studenti collaborano tra loro, tanto a livello di coppia, quanto a livello di gruppo?</p> <p>Verifico che gli studenti lavorino con compagni via via diversi?</p> <p>Ho coscienza della qualità delle relazioni presenti in classe?</p> <p>Faccio in modo che, se qualcuno finisce un esercizio prima degli altri, possa offrire il suo aiuto ai compagni?</p> <p>Valorizzo i talenti di tutti?</p>
<i>ripetizione</i> (§ 3.2.)	<p>Attuo pratiche di lettura ripetuta o di ascolto ripetuto?</p> <p>Presento attività grazie alle quali gli studenti sono tenuti a ripetere quanto detto o a rivedere quanto scritto?</p>
<i>scaffolding</i> (§ 3.3.)	<p>Le istruzioni sono chiare?</p> <p>Le attività sono rapportate al livello di competenza degli allievi?</p> <p>Controllo la mia velocità di eloquio in classi di livello A?</p> <p>Laddove sperimento attività poco familiari alla classe (per esempio, canto, gioco, rappresentazioni teatrali, forme elaborate di analisi del testo, tecniche di valutazione nuove, ecc.), faccio in modo di introdurle adeguatamente?</p> <p>Fornisco un aiuto prima e durante lo svolgimento delle attività (per esempio, ascolto, scrittura, ecc.)?</p> <p>Traggo ispirazione dalle strategie messe in pratica dagli studenti più abili per istruire quelli meno abili?</p> <p>Prevedo un numero sufficiente di passaggi in riferimento allo svolgimento di attività complesse?</p> <p>Fornisco un <i>feedback</i>, grazie al quale gli studenti sono coscienti di cosa e come migliorare?</p>

<i>sedimentazione</i> (§ 3.4.)	<p>Concedo del tempo agli studenti affinché rivedano quanto appreso?</p> <p>Stimolo gli allievi ad annotare lessico nuovo e/o a creare tabelle riassuntive relative a forme e funzioni?</p> <p>Faccio pause a lezione? Sono sufficienti sia per numero che per durata?</p> <p>A fine lezione (o all'inizio della lezione successiva) faccio un riepilogo di quanto trattato?</p>
<i>autodeterminazione</i> (§ 3.5.)	<p>Gli studenti hanno modo di dire la loro sulle scelte didattiche?</p> <p>Metto in pratica attività aperte, la cui forma dipende dal contributo degli allievi?</p>
<i>movimento</i> (§ 3.6.)	<p>Pratico attività dinamiche prima, durante o alla fine della lezione, il cui scopo è infondere energia agli studenti?</p> <p>Applico attività di comprensione/analisi/reimpiego/produzione o interazione che prevedano un elemento dinamico?</p> <p>Sperimento una versione dinamica delle attività tradizionali?</p>

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Akbari R. (2008), "Postmethod discourse and practice", in *TESOL Quarterly*, 42, 4, pp. 641-652.
- Anderson J. (2021), *A framework for Project-based language learning in ELT*, Delta, Peaslake.
- Armstrong T. (2003), *The multiple intelligences of reading and writing*, ASCD, Alexandria.
- Arnold J., Dörnyei Z., Pugliese C. (2015), *The Principled Communicative Approach*, Helbling, Innsbruck.
- Auerbach E. R. (1992), *Making meaning, making change: Participatory curriculum development for adult ESL Literacy*, Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Ausubel D. P. (1995), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Baker J., Rinvulcri M. (2005), *Unlocking self-expression with NLP*, Delta, Peaslake.
- Balboni P. E. (2002), *Le lingue di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. E., Caon F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Balò R., Pontenani C. (2025), "Creare canzoni con l'IA per l'insegnamento dell'italiano L2/LS", in *Bollettino Itals*, 23, pp. 1-25.
- Bandura A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change", in *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York.
- Barnes D. (1976), *From communication to curriculum*, Penguin, London.
- Barnett J. A., Garcia Garcia E. (2005), "La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica educativa: aplicación a la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera", in *Iberpsicología*, 10, 7, pp. 45-63.
- Batstone R. (1994), *Grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- Beck I. L., McKeown M. G., Sinatra G. M., Loxterman J. A. (1981), "Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility", in *Reading Research Quarterly*, 26, 3, pp. 251-276.

- Beckett G. H., Miller P. C. (eds.) (2006), *Project-based second and foreign language education*, Information Age Publishing, Charlotte (NH).
- Begotti P. (2010), *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra, Perugia.
- Berne E. (1961), *Transactional Analysis in psychotherapy*, Random House, New York.
- Berne E. (1964), *Games people play*, Grove Press, New York.
- Bloom B. S. (ed.) (1956), *Taxonomy of educational objectives*, David McKay, New York.
- Bowler B. Parmenter S. (1997), "Mixed-level teaching: Tiered tasks and bias tasks", in *English Teaching Professional*, 5, pp. 13-17.
- Bransford J. D., Johnson M. K. (1973), "Considerations of some problems of comprehension", in Chase W. G (ed.), *Visual information processing*, Academic Press, New York, pp. 383-438.
- Brown H. D. (2002), "English language teaching in the «post-method» era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment", in Richards J. C., Ranandya W. A. (eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 9-18.
- Brown H. D. (2007), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, Pearson, London.
- Brown R. (2007), "Enhancing motivation through repeated listening", in *Information and Communication Studies*, 37, pp. 9-15.
- Bruner J. (1960), *The Process of education*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Bruner J. (1968), *Child's talk: Learning to use language*, Harvard University Press, Cambridge, (MA).
- Buch E., Claudino L., Quentin R., Bönstrup M., Cohen L. (2021), "Consolidation of human skill linked to waking hippocampo-neocortical replay", in *Cell Reports*, 35, 10, pp. 109-193.
- Buck G. (2001), *Assessing listening*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Burgess J., Etherington S. (2002), "Focus on Grammatical Form: Explicit or Implicit?", in *System*, 30, 4, pp. 433-458.
- Bygate M. (1996), "Effects of task repetition: appraising the developing language of learners", in Willis J., Willis D. (eds.), *Challenge and change in language teaching*, MacMillan, Oxford, pp. 136-146.
- Bygate M. (2001), "Effects of task repetition on the structure and control of oral language", in Bygate M., Skehan P., Swain M. (eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*, Longman, Harlow, pp. 23-48.
- Cadzen C. (1992), *Whole language plus. essays on literacy in the US and NZ*, Teachers College Press, New York.
- Cahmann-Taylor M., McGovern K. (2021), *Enlivening instruction with drama and improv. A guide for second language and world language teachers*, Routledge, New York.
- Campbell L., Campbell B., Dickinson D. (2004), *Teaching and learning through multiple intelligences*, Pearson, Boston.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- Caon F. (2022), *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Ca' Foscari, Venezia:  
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-651-0/>.
- Capua C. (2013), "Il negazionismo linguistico e l'educazione plurilingue", in *Educazione linguistica*, 2, 3, pp. 617-634.
- Carmignani M., Iaccarino C. (2004), "Le intelligenze multiple nella classe: motivazioni, implicazioni e soluzioni didattiche", in *Psicologia Scolastica*, 2, pp. 1-18.
- Catizone P. (1999), *Volare. Esercizi*, vol. 1., Alpha Beta, Bolzano.
- Catizone P., Humphris C., Micarelli L. (2008), *Volare. Corso di Italiano*, vol. 2, Alpha Beta, Bolzano.

- Celentin P. (a cura di) (2024), "Italiano Lx: didattica dell'italiano ad apprendenti plurilingui", in *Bollettino Itals*, numero monografico, 105: [www.italis.it](http://www.italis.it).
- Chambers R. A., Taylor J. R., Potenza M. N. (2003), "Developmental neurocircuitry of motivation in adolescence: A critical period of addiction", in *American Journal of Psychiatry*, 160, 6, pp. 1041-1052:  
<https://psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.ajp.160.6.1041>.
- Chiappini R., Mansur E. (2021), *Activities for mediation*, Delta, Peaslake.
- Chinn R., Norrington-Davies D. (2023), *Working with emergent language*, Pavilion, Shoreham-by-Sea.
- Chlup D. T., Collins T. E. (2012), "Breaking the ice: Using icebreakers and re-energizers with adult learners", in *Adult Learning*, 21, 3-4, pp. 34-39.
- Chomsky N. (1966), "Linguistic theory", ristampato in Allen J., Van Buren P. (eds.), *Chomsky: Selected readings*, Oxford University Press, Oxford, pp. 152-159.
- Corder S. (1967), "The significance of learner errors", in *International Review of Applied Linguistics*, 7, pp. 161-170.
- Corona L. (1997), "Contesto o non contesto?", in *Bollettino Dilit*, 1:  
<https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/generale/contesto-o-non-contesto/>.
- Criado R. (2009a), "The «Communicative processes-based model of activity sequencing» (CPM): A cognitively and pedagogically sound alternative to the «Representation-practice-production model of activity sequencing» (P-P-P) in ELT", in *Odisea*, 10, pp. 33-56.
- Criado R. (2009b), *Patterns of activity sequencing in the teaching of English as a Foreign Language and their effects on learning: A quasi-experimental study*, Tesi di dottorato, Universidad de Murcia, Murcia.
- Criado R. (2013), "A critical review of the Presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching", in Monroy R. (ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*, Editum, Murcia, pp. 97-115.
- Crookall D., Oxford R. (eds.), (1990), *Simulation, gaming and language learning*, Newbury House, New York.
- Csikszentmihályi M. (1990), *Flow. The psychology of optimal experience*, Harper and Row, New York.
- Cuccu R. (2003), "Stili di apprendimento, intelligenze multiple e profitto scolastico", in *Lingua e Nuova Didattica*, 5, pp. 41-50.
- Curran C. A. (1976), *Counselling-learning in second languages*, Apple River Press, Apple River (IL).
- Daloiso M. (2025), "Educazione linguistica e bisogni speciali: costruire l'accessibilità glottodidattica", in *ELLE*, 1, 3, pp. 495-513.
- D'Annunzio B., Luise M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- Deci E., Ryan R. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York.
- DeKeyser R. (2007), *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DeKeyser R. M., Sokalski K. J. (1996), "The differential role of comprehension and production practice", in *Language Learning*, 46, 4, pp. 613-642.
- Della Putta P., Ghia E. (2025), *La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Ca' Foscari, Venezia:  
<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-900-9/>.
- Denig S. (2004), "Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions", in *Teachers College Record*, 106, 1, pp. 96-111.



- Dewey J. (1910), *How we think*, Heath, New York (trad. it. *Come pensiamo*, Cortina, Milano 2019).
- Dewey J. (1913), *Interest and effort in education*, Arcturus, London.
- Dörnyei Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei Z. (2006), "Individual differences in second language acquisition", in *AILA Review*, 19, pp. 42-68.
- Ellis R. (1993), "Interpretation-based grammar teaching", in *System*, 21, 1, pp. 69-78.
- Ellis R. (1998), "Teaching and research: Options in grammar teaching", in *TESOL Quarterly*, 32, 1, pp. 39-60.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*, Routledge, London.
- Febbo M. (2025), "È, questa, la mia musica!", in *Bollettino Itals*, 23, 111:  
<https://www.itals.it/bollettino-itals>.
- Ferroni R. (2021), "Parlato pastorizzato? Le sit-com per l'insegnamento dell'italiano L2/LS: Lingua, interazione e aspetti didattici", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 222-240: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15866>.
- Finardi K. R. (2006), "Effects of task repetition on oral L2 performance", in *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 47, 1, pp. 31-43.
- Flanagan J. R., Vetter P., Johansson R. S., Wolpert D. M. (2003), "Prediction preceded control in motor learning", in *Current Biology*, 13, pp. 146-150.
- Fonseca Mora M. C. (ed.) (2002), *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*, Mergablum, Sevilla.
- Forzoni A. (2005), "La gestione di una classe ad abilità miste: alcuni consigli e la strategia delle attività differenziate e della circolazione delle informazioni", in *Bollettino Itals*, 9:  
[www.itals.it/la-gestione-di-una-classe-ad-abilit%C3%A0-miste-alcuni-consigli-e-la-strategia-delle-attivit%C3%A0](http://www.itals.it/la-gestione-di-una-classe-ad-abilit%C3%A0-miste-alcuni-consigli-e-la-strategia-delle-attivit%C3%A0).
- Frank C., Rinvoluceri M. (2007), *Creative writing*, Helbling, Innsbruck.
- Freinet E. (1949), *Naissance d'une pédagogie populaire*, Éditions de l'école moderne française, Cannes.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Penguin, London (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1980).
- Fried-Booth D. L. (1986), *Project work*, Oxford University Press, Oxford.
- Fukuta G. (2015), "Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production", in *Language Teaching Research*, 15, pp. 12-35.
- Gao L. (2011), "Eclecticism or principled eclecticism", in *Creative Education*, 2, 4, pp. 363-369.
- Gardner H. (1983), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, Basic Books, New York. (trad. it.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Gass S., Selinker L. (2008<sup>3</sup>), *Second language acquisition: An introductory course*, Routledge, London.
- Geers A. L., Weiland P. E., Kosbab K. J., Helfer S. G. (2005), "Goal activation, expectations, and the placebo effect", in *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 2, pp. 143-159.
- Giacalone Ramat A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- Gilmore A. (2019), "Materials and authenticity in language teaching", in Walsh S., Mann S. (eds.), *Routledge handbook of English language teacher education*, Routledge, London, pp. 299-318.



- Glenberg A. M., Havas D., Becker R., Rinck M. (2005), "Grounding language in bodily states", in Pecher D., Zwaan R. A. (eds.), *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 115-128.
- Gollin J. (1998), "Deductive vs inductive language learning", in *ELT Journal*, 52, 1, pp. 88-89.
- Gorsuch G., Taguchi E. (2008), "Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam", in *System*, 36, 2, pp. 253-278.
- Gorsuch G., Taguchi E. (2010), "Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports", in *Language Teaching Research*, 14, 1, pp. 27-59.
- Green R. (2017), *Designing listening tests: A practical approach*, Palgrave, London.
- Hall G. (2024), *Method and postmethod in language teaching*, Routledge, New York.
- Hall Halley M. (2001), "Understanding learner-centered instruction from the perspective of multiple intelligences", in *Foreign Language Annals*, 34, pp. 355-367.
- Harmer J. (1996), "Is PPP dead?", in *Modern English Teacher*, 5, 2, pp. 7-14.
- Haukås Å., Bjørke C., Dypedahl M. (2018), *Metacognition in language learning and teaching*, Routledge, New York.
- Hayaman E., Marler B., Sanchez-Lopez C., Damico J. (2013<sup>2</sup>), *Special education for English language learners considerations: Delivering a continuum of services*, Brookes, Baltimore (MD).
- Heathfield D. (2005), *Spontaneous speaking*, Delta, Peaslake.
- Hess N. (2001), *Teaching large multilevel classes*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hillyard S. (2016), *English through drama*, Helbling, Innsbruck.
- Hinkelmann G., Hinkelmann K., Ferreboeuf M. (1989), *Leichter Lernen. Leitfaden für den Unterricht mit Superlearning und Suggestopädie*, PLS, Bremen.
- Hulstijn J. H. (2005), *Drie suggesties voor nog beter vreemde-talenonderwijs*:  
<http://www.uva.nl/over-de-uva/organisatie/medewerkers/content/h/u/j.h.hulstijn/j.h.hulstijn.html>.  
[trad. it. "Tre suggerimenti per migliorare l'insegnamento delle lingue straniere", in *In.it*, (2013), 29-30, pp. 27-29].
- Humphris C. (1984), "La programmazione", in *Bollettino Dilit*, 1:  
<https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/programmazione/la-programmazione/>.
- Ivry R., Fiez J. (2000), "Cerebellar contributions to cognition and imagery", in Gazzaniga M. (ed.), *The new cognitive neuroscience*, MIT Press, Cambridge (MA), pp. 999-1011.
- Izumi S. (2002), "Output, input enhancement and the noticing hypothesis", in *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 37-63.
- Johnson K. (1996), *Language teaching and skill learning*, Blackwell, Oxford.
- Johnson D. W., Johnson R. T., Holubec E. J. (1994), *Cooperative learning in the classroom*, Association for Supervision and Curriculum, Alexandria.
- Jonassen D. H., Howland J., Marra R. M. C., Rismond D. P. (2007<sup>3</sup>), *Meaningful learning with technology*, Pearson, Upper Saddle River (NJ).
- Kagan S. (1985), *Cooperative learning*, University of California at Riverside, Riverside (CA).
- Kardoust A. (2024), "Fading in teacher-learner scaffolding interactions: A case of novice and experienced language teachers", in *English Teaching & Learning*, 48, pp. 649-668:  
<https://doi.org/10.1007/s42321-023-00160-x>.
- Kerschensteiner G. (1912), *Begriff der Arbeitsschule*, Teubner, Leipzig-Berlin.

- Kesslak J., So V., Cotman C. W., Gomez-Pinilla F. (1998), "Learning upregulates brain-derived neurotrophic factor messenger ribonucleic acid: A mechanism to facilitate encoding and circuit maintenance?", in *Behavioral Neuroscience*, 112, 4, pp. 1012-1019.
- Kilpatrick W. (1918), "The project method", in *Teachers College Record*, 19, 4, pp. 319-335.
- Kilpatrick W. (1925), *Foundations of method: Informal talks on teaching*, MacMillan, London.
- Kintsch W., Yarbrough J. C. (1982), "Role of rhetorical structure in text comprehension", in *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, pp. 828-834.
- Knoll M. (1997), "The project method: Its vocational education origin and international development", in *Journal of Industrial Education*, 34, 3, pp. 59-80.
- Krajcik J. S., Shin N. (2014), "Project-based learning", in Sawyer R. K. (ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 275-297.
- Krashen S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Krashen S. D. (1985), *The input hypothesis. Issues and implications*, Longman, New York.
- Kumaravadivelu B. (2003), *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*, Yale University Press, New Haven.
- Lantolf J. (ed.) (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Lantolf J. (2011), "The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development", in Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge London, pp. 24-47.
- Larsen-Freeman D., Anderson M. (2011<sup>3</sup>), *Techniques and principles in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Legutke M., Thomas H. (1991), *Process and experience in the language classroom*, Longman, Harlow.
- Lewin K. (1936), *Principles of topological psychology*, McGraw-Hill, New York (trad. it. *Principi di psicologia topologica*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1961).
- Lewis M. (1993), *The lexical approach*, Language Teaching Publication, Hove.
- Lewis M. (1997), *Implementing the lexical approach*, Language Teaching Publication, Hove.
- Lewis M. (2000), *Teaching collocation. Further developments in the lexical approach*, Language Teaching Publication, Hove.
- Little D., Devitt S., Singleton D. (1994), *Learning foreign languages from authentic texts: Theory and practice*, Cilt, London.
- Littlejohn A. (1983a), "Learner-choice in language study", in *ELT Journal*, 39, pp. 253-261.
- Littlejohn A. (1983b), "Increasing learner involvement in course management", in *TESOL Quarterly*, 17, 4, pp. 595-608.
- Liu F., Sulpizio S., Kornpetpanee S., Job R. (2017), "It takes biking to learn: Physical activity improves learning a second language", in *Plus One*, May 18<sup>th</sup>: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0177624>.
- Long M. H. (1980), *Input, interaction, and second language acquisition*, Tesi di dottorato, University of California, Los Angeles.
- Long M. H. (1981), "Input, interaction, and second-language acquisition", in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp. 259-278.
- Long M. (1985), "Input and second language acquisition", in Gass S., Madden C. (eds.), *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley (MA), pp. 377-379.

- Long M. H. (1996), "The role of the linguistic environment in second language acquisition", in Ritchie W. C., Bhatia T. K. (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Academic Press, San Diego (CA), pp. 413-468.
- Luna T., Renninger L. A. (2015), *Surprise: Embrace the unpredictable and engineer the unexpected*, Penguin, London.
- Macaro E. (2010), "The Relationship between strategic behavior and language learning success", in Macaro E. (ed.), *The Continuum companion to second language acquisition*, Continuum, London, pp. 268-299.
- Macaro E., Graham S., Woore R. (2016), *Improving foreign language teaching*, Routledge, New York.
- Maley A., Kiss T. (2018), *Creativity and English language teaching: From inspiration to implementation*, Palgrave, Basingtoke.
- Mariani L. (1997), "Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy", in *Perspectives*, 22, 2, pp. 5-19.
- Mariani L., Pozzo G. (2002), *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mattei M., Merzagora Piatti Cr., Merzagora Piatti C. (2007), *Lecture in gioco*, Alma, Firenze.
- McLaughlin B. (1987), *Theories of second language learning*, Arnold, London.
- McLaughlin B. (1990), "Restructuring", in *Applied Linguistics*, 11, pp. 113-128.
- McKeown M. G., Beck I. L., Sinatra G. M., Loxterman J. A. (1992), "The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension", in *Reading Research Quarterly*, 27, 1, 79-93.
- Mercer S., Puchta H. (2023), *Sarah Mercer and Herber Puchta's 101 psychological tips*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Middleton F., Strick P. (1994), "Anatomical evidence for cerebellar and basal ganglia involvement in higher cognitive functions", in *Science*, 266, pp. 458-461.
- Milici A. (2019), "L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di una L2/LS", in *Cuadernos de Filología Italiana*, 26, pp. 57-73.
- Min H. (2002), "A principled eclectic approach to teaching EFL writing in Taiwan", in *Bulletin of Educational Research*, 55, 1, pp. 63-95.
- Montessori M. (2000 [1909]), *Il mistero della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Papi, Città di Castello.
- Moskowitz G. (1978), *Caring and sharing in the foreign language class. A sourcebook on humanistic techniques*, Newbury House, New York.
- Moss D., Van Duzer C. (1998), *Project-based learning for adult English language learners*, National Clearinghouse for ESL Literacy Education, Washington (DC): <https://eric.ed.gov/?id=ED427556>.
- Negueruela-Azarola E., García P. (2016), "Sociocultural theory and the language classroom", in Hall G. (ed.), *The Routledge handbook of English language teaching*, Routledge, London, pp. 295-309.
- Netten J., Germain C. (2012), "A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach", in *Neuroeducation*, 1, 1, pp. 85-114.
- Neukamp E. (2013), *A caixinha de perguntas. Desafio vivo em sala de aula*, Libretos, Porto Alegre.
- Nitta R., Baba K. (2014), "Task repetition and L2 writing development: A longitudinal study from a dynamic systems perspective", in Byrnes H., Manchón R. M. (eds.), *Task-based language learning. Insights from and for L2 writing*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 107-136.
- Novak J. (2001), *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Erikson, Trento.
- Novello A. (2025), *Inclusive language teaching to highly able students*, Springer, Berlin.

- Nunan D. (1988), *The learner-centred curriculum*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Newbury, New York.
- Oxford R. (2001), "Integrated skills in the ESL/EFL classroom", in *ESL Magazine*, 6, 1, pp. 3-9.
- Ovskiankina M. (1928) "Die Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen", in *Psychologische Forschung*, 11, pp. 302-379.
- Panggabean C. I. (2012), "Englighted eclectic approach in ELT", in AA.VV., *Proceedings of national seminar on ELT: «The best method»*, Tuba, East Java, pp. 75-81.
- Pallotti G. (2005), "Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua", in Jafrancesco E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*, Edilingua, Atene, pp. 43-59.
- Palmiero M., Borsellino M. C. (2018), *Embodied cognition. Comprendere la mente incarnata*, Aras, Fano.
- Paloma F. G., Ascione A., Tafuri D. (2016), "Embodied cognition: il ruolo del corpo nella didattica", in *Formazione e Insegnamento*, 14, 1, pp. 75-87.
- Panadero E., Broadbent J., Boud D., Lodge J. M. (2019), "Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement", in *European Journal of Psychology of Education*, 34, 3, pp. 535-557:  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-018-0407-8>.
- Pauletto F. (2020), "L'analisi della conversazione per valutare l'autenticità dei materiali audio per l'insegnamento dell'italiano L2: una proposta metodologica", in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7, 2, pp. 28-50:  
<https://e-journall.org/index.php/ejall/article/view/vol7-issue2-2020-2376905x-12-216>.
- Piazzoli E., Tiozzo G. (2023), *Il teatro nella glottodidattica. Il process drama dalla teoria alla pratica*, Armando, Roma.
- Pinter A. (2005), "Task repetition with 10-year-old children", in Edwards C., Willis J. (eds.), *Teachers exploring tasks in English language teaching*, Palgrave Macmillan, Basingtoke, pp. 113-126.
- Prabhu N. S. (1990), "There is no best method: Why?", in *TESOL Quarterly*, 24, 2, pp. 161-176.
- Proserpio A. (2002), "Intelligenze multiple e didattica delle lingue", in *Lingua e Nuova Didattica*, 31, pp. 28-41.
- Pugliese C. (2017), *Creating motivation*, Helbling, Innsbruck.
- Qi D. S., Lapkin S. (2001), "Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task", in *Journal of Second Language Writing*, 10, pp. 277-303.
- Rastelli S. (2013), *Il processing nella seconda lingua. Teoria, dati sperimentali, didattica*, Carocci, Roma.
- Rastelli S. (2020), "Riflettere sulla lingua serve ad impararla? Dipende da cosa si intende per «lingua» e «imparare»", in Rastelli S., Bagna C. (a cura di), *Manifesto programmatico per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali. Otto commenti*, Pacini, Pisa, pp. 49-72.
- Reid J. M. (ed.) (1998), *Understanding learning styles in the second language classroom*, Prentice Hall Regents, Upper Saddle River (NJ), pp. 1-26.
- Ribé R., Vidal N. (1993), *Project work step by step*, MacMillan Heinemann, Oxford.
- Richards J. C. (2015), *Key issues in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Riding R., Rayner S. (1998), *Cognitive styles and learning strategies. Understanding style differences in learning and behavior*, David Fulton, London.
- Rinvolucris M. (2007), *Humanising your coursebook*, Delta, Peaslake.



- Robinson P. (1995), "Attention, memory and the «noticing» hypothesis", in *Language Learning*, 45, pp. 283-331.
- Robinson P. (1997), "Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning", in *Language Learning*, 47, 1, pp. 45-99.
- Rose P. (1997), "Mixed ability: An 'inclusive' classroom", in *English Teaching Professional*, 3, 3, pp. 10-18.
- Ruiz Viruel S., Sanchez Rivas E., Ruiz Palmero J. (2025), "The role of artificial intelligence in Project-based Learning: Teacher perceptions and pedagogical implications", in *Educ. Sci.*, 15, 2, 150:  
[www.mdpi.com/2227-7102/15/2/150?type=check\\_update&version=3](http://www.mdpi.com/2227-7102/15/2/150?type=check_update&version=3).
- Sabatano C. (2004), *Come si forma la memoria*, Carocci, Roma.
- Santipolo M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- Santoro E., Frangiotti G. (2013), "Variedade linguística e ensino de língua italiana: uma experiência em sala de aula", in *Cadernos de Letras da UFF*, 23, 47, pp. 223-246.
- Scheffler P. (2008), "Rule difficulty and the usefulness of instruction", in *ELT Journal*, 63, 1, pp. 5-12.
- Schmidt R. (1990), "The role of consciousness in second language learning", in *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.
- Schmidt R., Frota S. (1986), "Developing basic conversational ability in a foreign language: A case study of an adult learning Portuguese", in Day R. (ed.), *Talking to learn*, Newbury House, Rowley (MA), pp. 237-326.
- Selinker L. (1972), "Interlanguage", in *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- Silva H. (2008), *Le jeu en la classe de langue*, CLE, Paris.
- Simard D., Wong W. (2001), "Alertness, orientation and detection: The conceptualization of attentional function in second language acquisition", in *Studies in Second Language Acquisition*, 23, pp. 103-124.
- Skehan P. (1989), *Individual differences in second language learning*, Edward Arnold, London.
- Slavin R. E. (1995<sup>2</sup>), *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Allyn & Bacon, Boston.
- Sorensen N. (2023), *The improvising teacher. Reconceptualising pedagogy, expertise and professionalism*, Routledge, New York.
- Soykurt M. (2011), *Project-based learning in teaching English*, Lambert, Saarbrücken.
- Steinberg L., Icenogle G., Shulman E. P., Breiner K., Chein J., Bacchini D., Chang L., Chaudhary N., Di Giunta L., Dodge K. A., Fanti K. A., Lansford J. E., Malone S. M., Oburu P., Pastorelli C., Skinner A. T., Sorbing E., Tapania S., Uribe Tirado L. M., Alampay P. L., Al-Hassan S. M., Takash H. M. S. (2017), "Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation", in *Developmental Science*, 21, 2:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/desc.12532>.
- Stern H. H. (1992), *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Stine-Morrow E. A. L., Manavbasi, I. E., Ng S., McCall G. S., Barbey A. K., Morrow D. G. (2024), "Looking for transfer in all the wrong places: How intellectual abilities can be enhanced through diverse experience among older adults", *Intelligence*, 104, pp. 1-13:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289624000230>.
- Storch N. (1999), "Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy", in *System*, 27, pp. 363-374.
- Storch N. (2002a), "Patterns of interaction in ESL pair work", in *Language Learning*, 52, 1, pp. 119-158.
- Storch N. (2002b), "Relationship formed in dyadic interaction and opportunity for learning", in *Language Learning*, 52, 1, pp. 119-158.

- Storch N. (2009), *The nature of pair interaction: Learners' interaction in an ESL class: Its nature and impact on grammatical development*, VDM Verlag, Saarbrücken.
- Storch N., Aldosari A. (2012), "Pairing learners in pair work activity", in *Language Teaching Research*, 17, 1, pp. 31-48.
- Swain M. (1995), "Three functions of output in second language learning", in Cook G., Seidhofer B. (eds.), *Principles and practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford University Press, Oxford, pp. 125-144.
- Taylor J. (2001), *The minimax teacher*, Delta, Peaslake.
- Thomas J. W. (2000), *A review of research on Project-based learning*, Autodesk Foundation, San Rafael (CA):  
[https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas\\_researchreview\\_PBL.pdf](https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf).
- Thornbury S. (1997), "Reformulation and reconstruction: Tasks that promote noticing", in *ELT Journal*, 51, 4, pp. 326-334.
- Thornbury S. (2013), *P is for PPP*, Youtube:  
<http://www.youtube.com/watch?v=EddmOr-b57g>.
- Thornbury S. (1999), "Lesson art and design", in *ELT Journal*, 53, 1, pp. 4-11.
- Thornbury S. (2000), "A Dogma for EFL", in *LATEFL Issues*, 153, 2:  
<http://www.teaching-unplugged.com/dogmaarticle.html>.
- Thornbury S. (2005), *How to teach speaking*, Pearson, London.
- Thornbury S., Meddings L. (2009), *Teaching unplugged. Dogme in English language teaching*, Delta, Peaslake.
- Thuam P. D. (2018), "Project-based learning: From theory to EFL classroom practice", in *Proceedings of the 6th International Open TESOL Conference*, Ho Chi Minh City, pp. 327-339.
- Tomlinson B., Masuhara H. (2004), *Developing language course materials*, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore.
- Tomlinson B., Masuhara H. (2017), *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*, Wiley-Blackwell, Malden (MA).
- Torresan P. (2014), "From out of the drill. Margini di comunicativizzazione del drill", in *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1, 1, pp. 85-102.
- Torresan P. (2020), *Inteligências e didáticas das línguas*, Pedro e João, São Carlos (SP).
- Torresan P. (2022), *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie didattiche per l'educazione linguistica*, Pearson, Milano.
- Torresan P. (2026a, forthcoming), "Co-construction as the framework and as the structure", in Giebert S., Göksel E. (eds.), *DramapädagogikTage 2024/ Drama in Education Days 2024. Conference Proceedings of the 8th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning*.
- Torresan P. (2026b, forthcoming), "Che cos'è un'attività reticolare?", in *Bollettino Itals*, 114.  
<https://www.itals.it/bollettino-itals>.
- Torresan P., Della Valle F. (2013), *Il noticing comparativo. La grammatica a partire dall'output*, Lincom, Monaco.
- Torresan P., Fasura V. (2020), "Indagine sull'ascolto ripetuto", in *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7, 2, pp. 70-111.
- Torresan P., Pauletto F. (2018), "Il fattore sorpresa nell'utilizzo del libro di testo", in Tabaku Sörman E., Pauletto F., Torresan P. (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Franco Cesati, Firenze, pp. 101-123.
- Torresan P., Ricci G. (2025), "Scrittura guidata e scrittura facilitata. 70 schemi di composizione poetica", in *Bollettino Itals*, 23, 111: <https://www.itals.it/bollettino-itals>.
- Trefor-Jones G. (2015), *Drama menu: Theatre games in three courses*, Nick Hern Books, London.

- Tsui A. B. M. (2003), *Understanding expertise in teaching. Case studies of second language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tsui A. B. M. (2005), "Expertise in teaching: perspectives and issues", in Johnson K. (ed.), *Expertise in second language learning and teaching*, Palgrave Macmillan, New York, pp. 167-189.
- Ur P. (1996), *A course in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Urbani S. (1989), "Testo, autenticità, grammatica", in Humphris C. (ed.), *Atti del I seminario internazionale per insegnanti di lingua*, Dilit, Roma, pp. 9-26.
- Ushioda E. (ed.) (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*, Multilingual Matters, Bristol.
- Valeri M. (1998), "Total Physical Response Storytelling: A communicative approach to language learning", in *Learning Languages*, 4, 1, pp. 24-28.
- van Lier L. (2007), "Action-based teaching, autonomy and identity", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 1, pp. 46-65.
- Viale W., Perry J. (1995), *Nurturing multiple intelligences in the Australian classroom*, Hawker Brownlow, Cheltenham, Victoria (Australia).
- Vianello R., Cornoldi C. (a cura di), 1999, *Le intelligenze multiple in una società multiculturale. Ricerche e proposte di intervento*, Junior, Bergamo.
- Vygotsky L. (1978), *Mind in society*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Wagner-Gough J., Hatch E. M. (1975), "The importance of input data in second language acquisition studies", in *Language Learning*, 25, pp. 297-308.
- Weiner B. (1979), "A theory of motivation for some classroom experiences", in *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- Weslake A., Christian B. J. (2015), "Brain breaks: Help or hindrance?", in *Teach Collection of Christian Education*, 1, 1, pp. 38-46.
- Widdowson H. G. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford University Press, Oxford.
- Willis D., Willis J. (2007), *Doing task-based teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Wilson F. R. (1998), *The hand: How its use shapes the brain, language and human culture*, Pantheon, New York.
- Winter B., Breitenstein C., Mooren F. C., Voelker K., Fobker M.; Lechtermann A., Krueger K., Fromme A., Korsukewitz C., Floel A., Knecht S. (2007), "High impact running improves learning", in *Neurobiology of Learning and Memory*, 87, pp. 597-609.
- Wood D., Bruner J. S., Ross G. (1976), "The role of tutoring in problem solving", in *Journal of Child Psychology*, 17, 2, pp. 89-100.
- Woodward T. (2001), *Planning lessons and courses*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Woodward T., Lindstromberg S. (1995), *Planning from lesson to lesson*, Longman, Harlow.
- Xerri D. (2017), "Myriad views on creativity", in *Humanising Language Teaching Journal*, 19, 4: <http://old.hltmag.co.uk/aug17/mart02.htm#C5>.

## APPENDICE 1. ATTIVITÀ DI NOTICING

In questa attività di *noticing* (livello A1), gli studenti, dopo aver compreso il testo, sono chiamati a collegare le parole sottolineate con le categorie grammaticali a cui corrispondono. Si tratta di un esercizio facilitato, posto che le forme sono già individuate (Catizone, 1999: 33; gent. concessione).

### ESERCIZIO 29

#### Articolo, sostantivo, aggettivo o verbo?

Unisci con una linea le parole cerchiate nel testo con il loro nome grammaticale.

AGGETTIVO

ARTICOLO

VERBO

SOSTANTIVO

### Sophia Loren

- 1934: è il 20 settembre, Sofia Scicolone nasce a Pozzuoli da Romilda Villani, aspirante attrice molto somigliante a Greta Garbo, e Riccardo Scicolone, ingegnere romano.
- 1949: ha quindici anni, Sofia. E vince il suo primo concorso di bellezza, a Napoli.
- 1950: fa il suo esordio nel cinema, come semplice comparsa, nel film "Cuori di mare". Intanto comincia a lavorare nei fotoromanzi col nome d'arte di Sophia Lazzaro.
- 1953: anno cruciale nella vita di Sofia. Adotta il nome d'arte di Sophia Loren e ottiene la prima parte da protagonista nel film "Africa sotto i mari". Lo stesso anno si fida con Carlo Ponti, produttore cinematografico molto più vecchio di lei, che ha solo 19 anni.
- 1954: è l'anno di "L'oro di Napoli", il film di De Sica con cui Sophia ottiene la consacrazione definitiva. Recita anche per la prima volta al fianco di Marcello Mastroianni, in "Peccato che sia una canaglia".
- 1960: interpreta, da protagonista, il film "La Ciociara", ancora diretto da De Sica. Vince l'Oscar come migliore attrice.
- 1964: interpreta "Matrimonio all'italiana", diretto da De Sica, ancora al fianco di Mastroianni. È un enorme successo.
- 1966: il 9 aprile sposa Carlo Ponti. Il matrimonio si svolge in Francia, perché Ponti, separato, non può divorziare, dato che le leggi italiane non lo permettono.
- 1968: dopo diverse gravidanze non portate a termine, il 29 dicembre nasce il primo figlio di Carlo e Sophia, Carlo Junior, detto "Cipi".
- 1973: il 6 gennaio nasce il loro secondo figlio, Edoardo, detto "Dodo".
- 1982: viene arrestata, e passa 19 giorni in carcere, per vicende di evasione fiscale.
- 1991: le viene assegnato l'Oscar alla carriera. Inoltre, partecipa in qualità di ambasciatrice delle Nazioni Unite ad una spedizione umanitaria in Somalia.





## APPENDICE 2. ATTIVITÀ DI NOTICING

L'attività che segue, da noi ideata, prevede un'analisi pragmatica (livello A2). Gli studenti, dopo aver ascoltato più e più volte un dialogo, che ha per tema il reclamo di un passeggero per un bagaglio smarrito in aeroporto (Catizone, Humphris, Micarelli, 2008: pagg. 32 e ss.), sono chiamati a individuare le espressioni linguistiche che realizzano le funzioni qui sotto elencate.

*Cerca le espressioni che si usano nel testo per esprimere le seguenti funzioni.*

<i>chiedere conferma</i>	
<i>dare conferma</i>	
<i>mettere in ordine i propri pensieri</i>	
<i>indicare qualcosa</i>	
<i>esprimere sorpresa</i>	

Qui a seguire riportiamo le chiavi, marcando in grassetto gli esponenti linguistici.

<i>chiedere conferma</i>	Dell'Alitalia, <b>vero?</b>
<i>dare conferma</i>	Sì, <b>esatto.</b>
<i>mettere in ordine i propri pensieri</i>	<b>Dunque</b> , uno, sei, sette.
<i>indicare qualcosa</i>	<b>Ecco, guardi</b> , qui abbiamo un modello
<i>esprimere sorpresa</i>	<b>Ah</b> , me la portate a casa?

## APPENDICE 3. PERCORSO

Il percorso che segue, ispirato a una idea di Thom Kiddle, è rivolto a studenti lusofoni che apprendono l'italiano (livello B1). Si articola in quattro attività:

1. ausilio alla lettura;
2. lettura mirata, con ricognizione di informazioni precise;
3. *noticing* lessicale, mediante il quale lo studente individua parole/espressioni presenti nel testo corrispondenti a quelle in portoghese;
4. reimpiego lessicale, da eseguire a distanza di tempo rispetto all'attività di *noticing* -(si tratta, in sostanza, di un esercizio di riempimento facilitato, da eseguire nella lezione successiva a quella in cui si è svolta la focalizzazione)

1. *Scegli tra i tre titoli quello adatto a rappresentare il contenuto dell'articolo:*

- ☐ **I vicini restituiscono la mucca al proprietario**
- ☐ **Mucca si rinfresca in piscina: salvata da pompieri**
- ☐ **Mucca entra abitualmente in un giardino privato**

I Vigili del fuoco hanno salvato una mucca, scivolata all'interno della piscina di un'abitazione a Porto Valtravaglia (Varese). L'animale, forse per la sete o per il caldo, si è infilato nel terreno dell'abitazione sulla sponda varesina del Lago Maggiore ed è poi finito in piscina. Dopo attimi di stupore i proprietari di casa hanno allertato i soccorsi e i Vigili del fuoco, dopo aver assicurato la mucca con un sistema di corde e fasce, la hanno sollevata e affidata alle cure del proprietario che l'ha ricondotta al pascolo.

(<https://www.today.it/citta/mucca-caldo-piscina.html>)

2. Rispondi alle seguenti domande:

1. Chi ha messo le corde e le fasce alla mucca?
2. Dove si trovava la mucca prima di entrare in uno spazio abitato?
3. In che periodo dell'anno siamo?

3. Sottolinea nel testo le parole/espressioni in italiano che corrispondono alle seguenti in portoghese:

- os bombeiros
- a levou de volta ao pasto
- momentos de susto
- que escorregou
- caiu na piscina
- a alçaram
- entrou numa propriedade
- a devolveram aos cuidados

I Vigili del fuoco hanno salvato una mucca, scivolata all'interno della piscina di un'abitazione a Porto Valtravaglia (Varese). L'animale, forse per la sete o per il caldo, si è infilato nel terreno dell'abitazione sulla sponda varesina del Lago Maggiore ed è poi finito in piscina. Dopo attimi di stupore i proprietari di casa hanno allertato i soccorsi e i Vigili del fuoco, dopo aver assicurato la mucca con un sistema di corde e fasce, la hanno sollevata e affidata alle cure del proprietario che l'ha ricondotta al pascolo.

4. Inserisci nel testo le parole/espressioni seguenti:

- I Vigili del Fuoco
- attimi di stupore
- scivolata
- e [la hanno] affidata alle cure
- è .... finito in piscina
- si è infilato nel terreno dell'abitazione
- la hanno sollevata
- l'ha ricondotta al pascolo

\_\_\_\_\_ hanno salvato una mucca,  
\_\_\_\_\_ all'interno della piscina di un'abitazione a Porto Valtravaglia (Varese).  
L'animale, forse per la sete o per il caldo, \_\_\_\_\_ sulla  
sponda varesina del Lago Maggiore ed \_\_\_\_\_ poi \_\_\_\_\_. Dopo  
\_\_\_\_\_ i proprietari di casa hanno allertato i soccorsi e i Vigili del fuoco, dopo  
aver assicurato la mucca con un sistema di corde e fasce, \_\_\_\_\_  
e \_\_\_\_\_ del proprietario che  
\_\_\_\_\_.

#### APPENDICE 4. DIDATTICA PER PROGETTI

La *didattica per progetti* affonda le radici nella Roma rinascimentale. Sulla fine del XVI secolo una corporazione di architetti nata sotto il patrocinio del pontefice Gregorio XIII, l'Accademia di San Luca, allestì un bando per l'assegnazione di incarichi importanti. La prova consisteva nell'elaborazione del progetto di un'opera pubblica (Knoll, 1997).

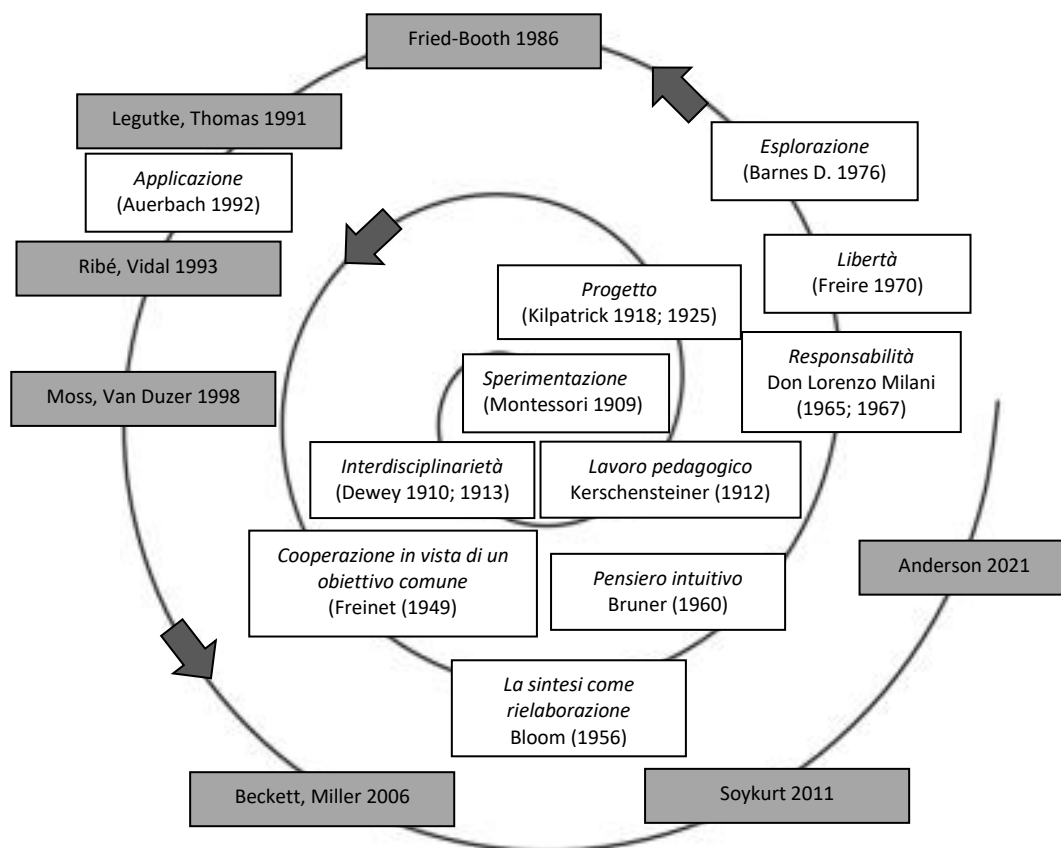
Il termine *progetto* fece ingresso in pedagogia agli inizi del '900 con Kilpatrick (1918, 1925), e si riferiva a un prodotto al quale viene assegnato valore agli occhi della società. In verità, Kilpatrick fu il catalizzatore di una sensibilità diffusa; prima di lui

- Maria Montessori (1909) aveva insistito sulla dimensione multisensoriale e sperimentale dell'apprendimento;
- Dewey (1910; 1913) aveva sottolineato l'importanza dell'interdisciplinarietà;
- Kerschensteiner (1912) aveva elaborato il concetto di "lavoro educativo", attraverso il quale intendeva saldare gli estremi scuola/lavoro.

La *didattica per progetti* si andò affinando nel tempo attraverso diverse riflessioni ed è solo nell'ultimo quarto del '900 che comparvero le prime ricerche sistematiche inerenti l'educazione linguistica (Figura 7, riquadri con fondino).

In ambito italiano il volume che contribuì alla diffusione della *didattica per progetti* fu curato da Quartapelle (1999). Oggi un impulso viene dall'uso delle tecnologie: doppiare un *trailer*, produrre un'animazione, curare un *blog*, realizzare una serie di immagini o una canzone attraverso l'intelligenza artificiale (Balò, Pontenani, 2025; Febbo, 2025), sono alcuni tra i tanti *progetti digitali* possibili (cfr. anche Ruiz Viruel, Sánchez Rivas, Ruiz Palmero, 2025)<sup>65</sup>.

Figura 7. Lo sviluppo della *didattica per progetti*



<sup>65</sup> Per una mappa delle ricerche sul *Project-based Learning* nell'educazione linguistica, cfr. Thomas J. W. (2000); Krajcik, Shin (2014); Thuam P. D. (2018).

## APPENDICE 5. LIBERE ASSOCIAZIONI AI MARGINI DI UN TESTO

L'attività prevede che lo studente scriva associazioni personali (ricordi, pensieri, ecc.) ai margini di un testo, precedentemente oggetto di comprensione. Tali appunti servono ad un confronto con uno o più compagni. Il testo, in altre parole, diventa un pretesto per parlare di sé, per condividere la propria visione del mondo e mettere così a confronto la propria cultura con quella veicolata del brano.

Le note ai margini dell'articolo che segue (<http://www.corriere.it/solferino/severgnini/07-01-25/01.spm>) sono di Neil Wetzler, studente di italiano di origine statunitense, di livello B1/B2.

### Le otto “o” per sfondare nel mondo

di Beppe Severgnini

*Mi ricordo di  
Berlusconi e di  
tutta la chiaso  
che segue lui*

[...] Oggi il “Magazine” del “Corriere” parla degli italiani che hanno sfondato nel mondo (tanti, per fortuna). [...] Cerchiamo di capire se esiste, e qual è, il comun denominatore di queste storie di successo. Ci sono meccanismi virtuosi che in Italia possiamo imparare (“imparare”, non “importare”: sul punto, ormai, non ho più illusioni). Propongo questo elenco, basato su otto O.

*Ci sono persone  
come queste  
dappertutto e io  
non li capisco*

**OMBELICO** Un medico, un accademico, un cuoco o uno scrittore che non ha mai messo il naso fuori dall'Italia crede, inevitabilmente, che il suo ospedale, la sua università, la sua città o il suo editore siano l'ombelico del mondo. Uno scoop, signori: non è così!

**ORGOGGIO** Nel mondo conosciuto si può andar fieri del successo professionale. In Italia, il successo è qualcosa che bisogna farsi perdonare (e non sempre ci si riesce: Tamaro, Baricco e Muccino sono tre casi celebri; le aziende sono piene di casi meno noti).

**ONORE** Le belle storie internazionali sono quasi sempre trasparenti: talento, preparazione, lavoro, un'occasione. In Italia conta ancora troppo chi sei e chi conosci. Il caso dei concorsi universitari taroccati è clamoroso: ma neppure i migliori hanno il fegato d'intervenire. Preferiscono salvare la coscienza (e gli allievi) creando zone virtuose, e collezionare lauree honoris causa (sbaglio, professor Eco?)

*Ho incontrato una  
ragazza italiana  
che aveva un bel  
appartamento a  
Venezia ma mi  
ha chiesto di non  
dire nessuno perché  
si vergogna*

*Forse più  
italiani a quel  
età stanno  
ancora a casa  
quindi sentono  
"ancora  
ragazzi"*

**OSTACOLI** Su 18.651 docenti di ruolo, solo 9 (pari allo 0.05%) hanno meno di 35 anni; 5.647 (30,3%) hanno più di 65 anni (inchiesta di Rizzo e Stella sul "Corriere"). Aggiungo: secondo un sondaggio Demos-Repubblica, il 39% degli italiani nella fascia 35-44 anni si definisce "giovane" e non "adulto". Come dire: talvolta le vittime sono consenzienti. In America, in Nordeuropa o in Russia non è così: a trent'anni si è uomini, non ragazzi.

**OBBLIGHI, ORDINE & ORGANIZZAZIONE** Ogni nazione ha una reputazione. La nostra – l'ho scritto anche sul Magazine (VEDI SOTTO) – è quella di talentuosi casinisti, di inaffidabili genialoidi. Alcuni connazionali interpretano volentieri questo personaggio, che un certo pubblico internazionale ama (per poi denigrarlo). Altri si sono ribellati, e hanno capito che il talento non serve a niente, se non viene abbinato a disciplina e affidabilità.

*Mi chiedo spesso  
di persone che  
hanno una grande  
capacità ma non  
ne sfruttano.  
Soffriamo tutti noi  
a causa di questo  
comportamento*

*Corraggio insegna  
sempre qualcosa  
importante e  
utile, anche se  
non sembra così  
al momento*

**OSTINAZIONE** Non è facile imparare l'inglese, la lingua del mondo (cinese e tedesco ancora meno); e non è semplice chiudere una samsonite, una mattina all'alba, e lasciarsi l'Italia alle spalle per un po'. Ma chi ha trovato quel coraggio, quasi sempre, è stato premiato. Altro da aggiungere? Qualcosa che possiamo imparare?

#### **APPENDICE 6. LE DOMANDE INCROCIATE. PERCORSO DI COMPrensIONE SCRITTA ISPIRATO ALL'APPRENDIMENTO COOPERATIVO**

Il percorso cooperativo di lettura che segue (ispirato alla metodologia descritta in Kagan 1985) si articola in una fase di preparazione e in una fase da svolgere in classe.

##### **FASE DI PREPARAZIONE**

1. L'insegnante sceglie un testo calibrato sul livello di competenza della classe;
2. elabora diverse domande di comprensione le cui risposte sono distribuite lungo il testo;
3. divide le domande in un gruppo A e in gruppo B.

##### **FASE DA SVOLGERE IN CLASSE**

1. L'insegnante divide la classe in studenti A e studenti B;
2. consegna agli studenti A le domande A, e agli studenti B le domande B;
3. ciascuno studente legge le domande assegnategli; nel caso di dubbi, si rivolge al docente;
4. ciascun allievo legge il testo e risponde per iscritto alle domande assegnate;
5. ciascuno studente A si confronta con uno o più studenti A per accertarsi della correttezza delle proprie risposte; lo stesso fanno gli studenti B. In caso di dubbio o divergenza, gli studenti si appellano al docente;
6. l'insegnante forma coppie i cui membri sono costituiti da uno studente A e da uno studente B;

7. i membri della coppia si rivolgono a turno le domande. Ciascuno rilegge il testo e risponde alle domande poste dall'altro. Nel caso di risposte non corrette, uno corregge l'altro.

Qui di seguito, riportiamo un testo da noi presentato in una classe di studenti universitari brasiliani di livello B1; più sotto il lettore trova le domande assegnate allo studente A e quelle assegnate allo studente B.

### **Pochi fedeli frequentano la chiesa e quindi...**

Una scelta sofferta ma inevitabile, secondo il parroco don Ezio Segat, che ha spiegato come la struttura non sia più sostenibile, né necessaria. La decisione è stata comunicata ai parrocchiani nel corso di due incontri pubblici. A dire il vero non è mancata qualche perplessità, ma le opposizioni sono rimaste in minoranza.

Alla base della scelta, ha detto don Ezio, c'è una combinazione di fattori: la drastica riduzione dei fedeli che frequentano le funzioni, l'aumento delle spese per la manutenzione, le bollette di luce e riscaldamento sempre più onerose. "Se davvero ci fosse stato affetto verso quest'edificio, lo avremmo visto dalle presenze alle messe. Che invece non ci sono", ha commentato il parroco al Gazzettino. "Le spese per la manutenzione degli edifici religiosi sono sempre più difficili da sostenere. E quando vengono meno i fedeli, si fa ancora più fatica a giustificare certi sforzi economici", ha aggiunto.

Realizzata più di 50 anni fa come sala per le funzioni religiose dei residenti più lontani dalla chiesa parrocchiale di Fontanelle, la chiesetta era nata per agevolare la partecipazione dei fedeli. Oltre alla scarsa frequentazione, c'è anche un altro motivo alla base della vendita: la parrocchia ha bisogno urgente di risorse economiche per completare importanti lavori di restauro nella chiesa monumentale di San Pietro. Opere che includono il risanamento della struttura e il recupero di tele e opere d'arte, per cui i costi sono stati tutt'altro che trascurabili.

La trattativa con un potenziale acquirente, una società immobiliare, è già a buon punto. L'area è appetibile, perché si trova in una posizione centrale ma tranquilla, a due passi dal municipio e non lontana dalla strada provinciale Cadore-Mare. Il progetto che si profila all'orizzonte è quello di un nuovo complesso residenziale, un condominio con spazi verdi e parcheggi, come previsto dalla normativa urbanistica.

(adatto da <https://www.today.it/storie/chiesa-vendita-prete-nessuno-alle-messe.html>)

#### DOMANDE A

- 1) Chi è don Ezio Segat?
- 3) Com'è stata accolta la sua decisione?
- 5) A quale quotidiano ha rilasciato un'intervista?
- 7) Cos'era in origine la chiesa?
- 9) Com'è la zona in cui si trova la chiesa?

#### DOMANDE B

- 2) Nel testo si parla di una "decisione": di quale decisione si tratta?
- 4) Quali sono i 4 motivi che hanno determinato questa decisione?
- 6) Quando è stata resa nota la decisione?
- 8) Chi acquisterà il fabbricato?
- 10) Quale sarà il destino del fabbricato?

