

Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico

Michele Daloiso

Università degli Studi di Parma, Italia

Abstract Within the long-standing educational linguistic research tradition on the so-called 'operational models', little attention has been devoted to inclusive practices, particularly when learners with specific language needs are present in mainstream classes. This paper aims to fill this gap by presenting a new teaching procedure (Language Teaching Cycle) which brings together some key-principles derived from traditional models with new insights into the psycholinguistic processes that characterize language learning and should be supported in order to promote inclusion. The first part of the paper proposes a critical literature review of two major teaching procedures (the PPP sequence and the Teaching/Learning Unit), while the second part presents the theoretical bases of the Language Teaching Cycle, as well as its potential future developments and applications.

Keywords Teaching procedures. Presentation-Practice-Production. Teaching/learning unit. Interlanguage. Language Teaching Cycle. Inclusion. Special educational needs. Learning/language disorders.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Procedure didattiche tradizionali. – 2.1 La sequenza PPP. – 2.2 L'Unità Didattica e l'Unità di Apprendimento. – 3 Una proposta di procedura didattica inclusiva: il Ciclo Glottodidattico. – 3.1 Le basi matetiche. – 3.2 Le basi didattiche. – 3.3 L'attenzione all'inclusività. – 4 Conclusioni e prospettive.



Peer review

Submitted 2022-07-26
Accepted 2023-03-01
Published 2023-07-26

Open access

© 2023 Daloiso | 4.0



Citation Daloiso, M. (2023). "Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico". *EL.LE*, 12(2), 273-302.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/004

1 Introduzione

Osservando le origini e gli sviluppi della Linguistica Educativa, possiamo notare come quest'ambito di studi si sia caratterizzato per una forte tendenza all'elaborazione di ipotesi e modelli interpretativi e predittivi dei processi di apprendimento e insegnamento linguistico. Questa dimensione speculativa, venutasi a stemperare nel tempo anche per influsso dei mutati paradigmi e parametri di valutazione della ricerca scientifica, ha prodotto numerosi riferimenti teorici che tutt'oggi rappresentano capisaldi per le nuove generazioni di studiosi. Accanto ad un interesse per la modellizzazione teorica, la Linguistica Educativa ha sviluppato altresì un'attenzione verso la glottodidassi, in particolare verso quelli che tradizionalmente sono stati definiti 'modelli operativi', ossia schemi procedurali, basati su teorie dell'apprendimento, finalizzati a descrivere le fasi e i processi dell'azione glottodidattica.

Una caratteristica implicita nella nozione di 'modello operativo' è la sua generalizzabilità, ossia il tentativo di descrivere procedure 'universali' che possano essere applicate in tutte le situazioni didattiche. Tuttavia, il carattere di universalità dei modelli edulinguistici e dei metodi didattici prodotti in Occidente è stato fortemente messo in discussione dalle ricerche nell'ambito della *Critical Applied Linguistics* (Pennycook 2021), che hanno evidenziato attraverso studi di caso svariate situazioni in cui questi metodi non solo risultavano poco efficaci, ma venivano anche apertamente contestati dagli apprendenti. Canagarajah (1999), ad esempio, ha osservato un gruppo di studenti di origine tamil, i quali compivano deliberatamente ripetuti atti di ribellione contro i manuali di lingua inglese prodotti in Occidente, disegnando graffiti e trasformando le immagini e i messaggi originari dei materiali didattici in un codice più aderente al loro contesto culturale e generazionale. Analoghi esempi sono riportati da Spinelli (2018) in riferimento alle sfide dei processi di *glocalizzazione* nell'educazione linguistica.

Anche prescindendo da questioni di carattere interculturale, è chiaro che i cosiddetti 'modelli operativi', per quanto tendano all'universalità, sono figli del contesto storico-culturale e scientifico che li ha prodotti. Da un lato, infatti, potrebbero far riferimento a teorie dell'apprendimento non del tutto in sintonia con le attuali conoscenze sui processi psicolinguistici; dall'altro, potrebbero non tenere conto delle differenze individuali, e in particolare degli apprendenti con Bisogni Linguistici Specifici (d'ora in avanti BiLS) (Daloiso 2013), considerato che la ricerca edulinguistica su questo tema ha compiuto

progressi significativi soltanto negli ultimi vent'anni.¹ In altri termini, le conoscenze che possediamo oggi sui processi di apprendimento linguistico, anche (ma non solo) in presenza di BiLS, sono tali da indurci a riflettere sull'importanza di elaborare procedure didattiche che tengano conto degli avanzamenti della ricerca scientifica su questi temi. Il nostro contributo prende le mosse da queste considerazioni, collocandosi nel solco della tradizione di ricerca teorica su quelli che sono stati definiti "modelli operativi". Tuttavia, dal punto di vista terminologico, concordiamo con gli autori che, in tempi più recenti, hanno suggerito di utilizzare espressioni come «procedura didattica» (Balboni 2011) o «dispositivo didattico» (Mezzadri 2015) in luogo di 'modello operativo', concetto che si rivela problematico per via della sua pretesa di generalizzabilità, oltre che per l'infelice accostamento tra l'aggettivo 'operativo', che richiama una dimensione essenzialmente pratica, e il sostantivo 'modello', che implica invece una dimensione intrinsecamente teorica. Nella prima parte del nostro contributo proporremo una revisione della letteratura scientifica relativa a due dispositivi didattici ampiamente diffusi, uno proveniente dalla tradizione anglosassone e l'altro dalla tradizione italiana, contestualizzandoli a livello storico e analizzandoli alla luce delle ricerche scientifiche più recenti. Nella seconda parte avanzaemo una proposta di procedura didattica alternativa, definita *Ciclo Glottodidattico*, delineandone le basi scientifiche ed evidenziando in che modo essa coniughi alcune istanze dei dispositivi didattici tradizionali con le più recenti conoscenze in ambito psicolinguistico, anche in riferimento al *processing* in presenza di BiLS. Ci preme evidenziare che la proposta, più che un dispositivo già validato, costituisce una pista di lavoro che andrà coniugata con la raccolta di evidenze sperimentali. Il presente contributo va dunque inteso come un *think piece*, che non ha la pretesa di proporre soluzioni metodologiche definitive o 'universali', ma intende contribuire a riaccendere l'interesse verso i dispositivi didattici alla luce delle nuove istanze dell'inclusione educativa. Pur consapevoli dei limiti insiti nella riflessione speculativa, abbiamo ritenuto opportuno condividere con la comunità scientifica la nostra proposta di procedura didattica, ancorché in fase di validazione, augurandoci che possa essere occasione di un dibattito costruttivo in ambito edulinguistico.

1 Per una revisione della letteratura scientifica internazionale: Kormos, Kontra 2008; Daloiso 2017; Kormos 2017; Cappelli, Noccetti 2022.

2 Procedure didattiche tradizionali

In questo paragrafo focalizzeremo l'attenzione su due dispositivi didattici che sono stati oggetto di attenzione nella letteratura edulinguistica internazionale e locale, allo scopo di evidenziarne le caratteristiche, i vantaggi e le criticità, in funzione della proposta teorica che avizzeremo nella prossima sezione.

2.1 La sequenza PPP

Dalla tradizione edulinguistica di matrice anglosassone proviene la procedura glottodidattica basata sulla sequenza *Presentation* → *Practice* → *Production* (PPP), che è considerato un tratto distintivo nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera (Cook 2016). Definito da alcuni studiosi «approccio» (Tomlinson 2011) o «metodo» (Skehan 1998), si tratta in realtà di una procedura finalizzata a strutturare sequenze di lavoro linguistico basate sull'introduzione e sull'esercitazione di aspetti grammaticali, lessicali o funzionali della lingua-obiettivo (Swan 2005).

La paternità di questo dispositivo didattico appare incerta, in quanto la sua formalizzazione teorica avvenne tra gli anni Settanta e Ottanta ad opera di svariati studiosi (tra tutti: Byrne 1976; Brumfit 1979), che hanno sintetizzato la procedura in tre fasi. Durante la presentazione (P1), l'insegnante propone in modo contestualizzato, attraverso dialoghi o altri tipi di testo, una o più costruzioni linguistiche preselezionate, chiarendone le caratteristiche formali e di uso; questa fase si realizza tipicamente in modalità deduttiva, ma nel tempo è stata reinterpretata anche in chiave induttiva (Criado 2013). Segue la fase di *practice* (P2), ossia di esercitazione controllata in forma di esercizi strutturali e di manipolazione finalizzati alla fissazione delle costruzioni linguistiche; il focus dell'intervento didattico, in questo momento, è sull'accuratezza nell'uso delle costruzioni. Il percorso si conclude con la fase di produzione (P3), che punta a migliorare la fluenza nell'uso delle costruzioni-obiettivo attraverso attività più libere e di stampo maggiormente comunicativo.

La collocazione di questo dispositivo didattico nella storia dei metodi glottodidattici risulta controversa: alcuni autori lo inseriscono nella metà del XX secolo, sostenendo che la sequenza PPP fosse diventata il riferimento operativo per le sessioni di esercitazione linguistica basate sui metodi strutturali (audio-linguale, situazionale e audio-visuale); l'affermazione deriva dal fatto che la sequenza PPP, basandosi sulla presentazione di unità discrete di lingua, appare in sintonia sul piano teorico con metodi che focalizzavano l'attenzione sulla dimensione formale e strutturale della lingua (Criado 2013). Altri autori, tuttavia, suggeriscono che lo sviluppo di questo dispositivo

didattico sia più verosimilmente collocabile nel periodo di transizione tra il metodo situazionale e le emergenti istanze del comunicativismo, considerando che la fase P3 non è compatibile con i metodi strutturali (Anderson 2016).

A partire dagli anni Novanta, la sequenza PPP fu oggetto di critiche da parte di svariati studiosi. Analizzando la letteratura scientifica dell'epoca, notiamo che tali critiche riguardavano principalmente due ambiti. Il primo è di natura psicolinguistica: la sequenza PPP, infatti, non risulta coerente con le evidenze emergenti circa l'apprendimento della L2, dal momento che si basa su una visione atomistica della lingua (Woodward 2001) intesa come un insieme di unità discrete che si possono isolare e insegnare in modo disgiunto; implicitamente, dunque, l'apprendimento linguistico viene inteso come un processo sequenziale che deriva dall'accumulazione di competenze su ciascun elemento della lingua preso singolarmente. Questa concezione non tiene conto delle evidenze acquisizionali, in base alle quali gli apprendenti costruiscono sistemi interlinguistici che vengono progressivamente grammaticalizzati e che subiscono fenomeni di decostruzione e ristrutturazione quando viene introdotta una nuova costruzione linguistica (Ellis 2003). L'apprendimento per accumulazione, inoltre, non risulta in linea con le più recenti proposte avanzate da vari linguisti cognitivi e psicolinguisti, che concepiscono la grammatica come una rete di costruzioni linguistiche connesse fra loro a vari livelli, e suggeriscono che, di conseguenza, il linguaggio sia rappresentato mentalmente come un *network*.²

Rimanendo sul piano psicolinguistico, non tutti gli studiosi hanno mosso critiche negative alla sequenza PPP; Johnson (1996), ad esempio, ne sottolinea la compatibilità teorica con il modello cognitivo ACT-R (Adaptive Control of Thought-Rational) di Anderson (1982), che concepisce l'apprendimento di una qualsiasi abilità come il risultato di tre stadi: dichiarativo, procedurale e automatico. Le fasi di presentazione, pratica e produzione previste dalla sequenza PPP ben rifletterebero questi tre stadi, sebbene l'autore stesso ammetta che questa sequenza potrebbe non essere esplicativa dei complessi fenomeni legati all'apprendimento linguistico, in quanto «in the mastery of skills in general, we may directly proceduralise knowledge, without going through the declarative» (Johnson 1996, 97).

L'osservazione di Johnson conduce alla dibattuta questione dell'istruzione grammaticale esplicita, che nella storia dei metodi glottodidattici ha avuto fortune alterne: la procedura PPP sembra rifarsi ancora al concetto di *Focus on Forms* (Long 1991), a differenza di dispositivi didattici più recenti come la *Processing Instruction* (VanPatten 1996), che cerca di proporre un Focus on Form in contesto

² Per una sintesi: cf. Diessel 2019.

comunicativo basandosi su alcuni processi psicolinguistici ben noti in letteratura, quali il *noticing* e la consapevolizzazione. Sebbene sul piano teorico i metodi basati sul Focus on Form siano di gran lunga più sostenuti dalla comunità scientifica, alcune recenti revisioni della letteratura scientifica e meta-analisi non sembrano portare evidenze del tutto convincenti circa la loro superiorità rispetto alle forme tradizionali di istruzione esplicita, tra cui rientra la procedura PPP (Norris, Ortega 2000; Spada, Lightbrown 2008; Spada, Tomita 2010).

Anche dall'ambito della Linguistica Educativa si sono levate svariate voci critiche nei confronti della sequenza PPP, soprattutto a causa del ruolo dell'insegnante, decisamente predominante nelle fasi P1 e P2, che relega gli studenti in una posizione reattiva contrastante con gli approcci umanistici incentrati sull'apprendente e sui suoi bisogni comunicativi (Harmer 2001). Tra le voci più critiche troviamo autori ben noti nel settore come Lewis e Skehan:

For a long time, language teaching has gone diametrically in the wrong direction – the PPP paradigm was a travesty for philosophical, psychological, ideological and methodological reasons. (Lewis 1996, 16)

The underlying theory for a PPP approach has now been discredited. The belief that a precise focus on a particular form leads to learning and automatization (that learners will learn what is taught in the order in which it is taught) no longer carries much credibility in linguistics or psychology. (Skehan 1996, 18)

Nonostante la portata delle critiche ricevute, occorre riconoscere che la procedura PPP è rimasta un riferimento teorico, tanto da essere tutt'oggi proposta nelle certificazioni di didattica dell'inglese come lingua straniera (Maftoon, Sarem 2012). Le ragioni di questa resistenza agli attacchi della comunità scientifica vanno ricercati in più fattori. In primo luogo, questo dispositivo didattico ha continuato ad evolversi e attualmente viene proposto incorporando aspetti provenienti da altre istanze della moderna Linguistica Educativa, quali ad esempio l'uso di attività comunicative e collaborative; inoltre, l'applicazione della sequenza PPP, originariamente circoscritta alla grammatica, è stata estesa anche ad altri aspetti della padronanza di una lingua (competenza lessicale, interazione orale, produzione scritta ecc.). In secondo luogo, si tratta di una procedura concettualmente semplice, che rimane attraente per l'insegnante alle prime armi in quanto propone una sequenza di fasi facilmente replicabili, basate sul motto inglese 'practice makes it perfect'; la basilarietà del dispositivo didattico consente certamente un primo approccio 'sicuro' alla lezione di lingua, ma al contempo non coglie la complessa realtà delle classi, la cui norma sono le differenze (linguistiche, cogni-

tive, culturali, di apprendimento ecc.), che la procedura in qualche modo autorizza ad ignorare. Infine, secondo Andreson (2016), la scena editoriale nell'ambito dell'inglese come lingua straniera è ancora dominata da materiali didattici basati sulla sequenza PPP, che sembra riuscire a soddisfare le aspettative del target commerciale a cui questi materiali si rivolgono:

Perhaps the strongest evidence of the preferences of English language learners does not come from research, but from their influence on materials design. The multimillion pound ELT publishing industry is consumer driven. Its most widely published and most popular titles are shaped partly by sales, but also by extensive consumer research, both into the preferences of learners in the case of self-study material, and also the preferences of teachers and learners for classroom-based materials. And what sales and consumer opinions reveal has been remarkably consistent; PPP has dominated the organization of the majority of mainstream ELT coursebooks ever since Abbs and Freebairn used it for their Strategies series in the 1970s. (Anderson 2016, 16)

2.2 L'Unità Didattica e l'Unità di Apprendimento

Spostando ora l'attenzione al contesto italiano, l'interesse verso i dispositivi didattici per l'educazione linguistica ha rappresentato una prerogativa degli studiosi che si riconoscevano nella 'glottodidattica umanistica'. Le figure di Giovanni Freddi e Renzo Titone, in particolare, a partire dagli anni Sessanta, si dedicarono all'elaborazione di procedure glottodidattiche ispirate alla psicologia umanistica da una parte, e ad alcuni aspetti della *Gestalttheorie* dall'altra. Questa rilettura in chiave edulinguistica sintetizza con la sequenza matematica *Globalità* → *Analisi* → *Sintesi* una serie di principi relativi alla percezione (tra tutti, ci sembra di rintracciare in particolare i principi della figura/sfondo, della prossimità, della continuità e della chiusura elaborati da Wertheimer e Koffka).

Freddi e Titone giunsero ad elaborare due versioni di Unità Didattica distinte, seppur entrambe ispirate alla *Gestalttheorie*. La procedura proposta dal primo, nella sua formulazione originaria (Freddi 1970), prevedeva la seguente sequenza di fasi: 1) Motivazione (che include anche una prima presentazione del testo attorno a cui ruoterà il percorso didattico); 2) Accostamento globale al testo; 3) Induzione delle strutture morfosintattiche; 4) Esercizi applicativi; 5) Sistemizzazione delle strutture e prove di controllo. La proposta di Freddi evidenziava alcune assonanze con la sequenza PPP, dovute all'influsso che aveva in quel periodo lo strutturalismo nel pensiero dell'autore e che si possono in parte rintracciare anche negli scritti più recenti:

La direzionalità che deve caratterizzare qualsiasi insegnamento linguistico è la stessa di ogni livello scolastico: da un iniziale ascolto del campione di lingua alla fissazione dello stesso e al libero reimpiego di parole, meccanismi comunicativi e regole grammaticali in esso contenuti in nuove situazioni e in testi variati. (Freddi 2010, 76)

Tali richiami si manifestano non tanto nella fase 1, che Freddi intendeva come momento di introduzione dalla forte valenza motivazionale, quanto nella sequenza di lavoro caratterizzata dalle fasi 3, 4 e 5. Ciò nonostante, la proposta dell'autore supera concettualmente la sequenza PPP inglobando nell'Unità Didattica le emergenti istanze della psicologia umanistica e del comunicativismo, ad esempio riservando maggiore attenzione alle dinamiche motivazionali, alla contestualizzazione delle costruzioni linguistiche e all'approccio induttivo alla riflessione metalinguistica.

Negli stessi anni, anche Renzo Titone elaborò una proposta di Unità Didattica (Titone 1973; 1977). Lo studioso individuò nel *matema* l'unità minima di apprendimento, proponendo la seguente sequenza di *micromatemi* che dovrebbero caratterizzare il percorso didattico: cognizione (micromatema incoativo) → rinforzo → controllo. Mentre gli ultimi due sintetizzano la funzione di supporto e valutazione ad opera dell'insegnante, il micromatema incoativo identifica i processi di apprendimento iniziale che il docente è chiamato a sostenere e rispettare. Gli influssi della *Gestalttheorie*, in particolare attraverso la rielaborazione pedagogica di Bastien negli anni Cinquanta (si veda la cosiddetta 'legge della globalità'), sono evidenti, in quanto Titone suddivise il micromatema incoativo in tre microfasi: 1) *percezione globale* del tipo di compito e della configurazione generale; 2) *analisi operativa* mirante alla comprensione attiva degli elementi costituenti il compito; 3) *sintesi operativa* intesa alla ricostruzione del compito nella sua totalità o alla ristrutturazione di un complesso di nozioni (Titone 1977).

Freddi e Titone proposero due versioni di Unità Didattica le cui fasi risultano parzialmente sovrapponibili, sebbene concepissero in modo diverso la loro concatenazione: il primo, infatti, sposò una visione sequenziale delle varie fasi di lavoro, mentre il secondo spingeva verso una concezione 'modulare' che ammetteva il mutamento o l'inversione dell'ordine dei tre micromatemi per venire incontro a particolari esigenze didattiche (sebbene, è importante sottolinearlo, tale reversibilità non incideva sulle microfasi gestaltiche del micromatema incoativo).

Nel corso dei decenni successivi, questi dispositivi didattici si sono evoluti soprattutto grazie all'apporto di Paolo E. Balboni, il quale ha recentemente ripercorso il passaggio che lo condusse a reinterpretare l'Unità Didattica (nella versione freddiana) come una rete di molecole matematiche caratterizzate dalla sequenza gestaltica, proposta

che ci sembra richiamare anche il concetto di micromatema incoattivo proposto da Titone:

A cavallo tra i due secoli mi rendo conto che l'UD non viene percepita dai suoi fruitori, gli studenti, come *unit*, come blocco omogeneo, coeso e coerente. Per gli studenti ogni sessione è un'esperienza se stante, non hanno una visione complessiva dell'UD. Incomincio allora a cercare di definire l'unità d'apprendimento [...] Mi rendo conto che la struttura gestaltica (fasi di globalità → analisi → sintesi/riflessione), che negli anni Settanta veniva presentata come struttura di un'UD, in realtà funziona solo in brevi UdA, sessioni di lavoro che possono andare da pochi minuti, per un obiettivo minimale, a un paio di lezioni con lavoro domestico a fare da connettivo: comunque, sessioni percepite come unitarie dagli studenti che possono dire "Oggi in francese abbiamo imparato a...". (Balboni 2002, 60)

Le procedure didattiche elaborate da Freddi, Titone e Balboni costituiscono un'eredità intellettuale interessante per le giovani generazioni di studiosi, chiamati a confrontarsi con le nuove sfide dell'educazione linguistica. Non possiamo non osservare, tuttavia, come in ambito italiano il tema dei dispositivi didattici non abbia suscitato lo stesso vivace dibattito scientifico che ha riguardato le procedure didattiche in contesto internazionale. Ciò ha determinato, a nostro avviso, il rischio di una certa impermeabilità della tradizione italiana alle emergenti evidenze provenienti da altri ambiti delle scienze del linguaggio.

Nello specifico, la ricerca sulle procedure glottodidattiche dovrebbe tenere presenti alcuni punti di attenzione. In primo luogo, occorre indagare maggiormente il nesso tra *Gestalttheorie* ed elaborazione del linguaggio, che allo stato attuale non risulta essere stato ancora esplorato sistematicamente mediante ricerche empiriche. Molto promettente, a tal proposito, è la prospettiva teorica della Linguistica Cognitiva, che si propone di studiare i fenomeni del linguaggio alla luce di più generali processi cognitivi, percettivi ed esperienziali, secondo il principio per cui le spiegazioni dei fenomeni linguistici devono essere compatibili con gli sviluppi delle scienze cognitive (Evans 2019). L'aspetto interessante da osservare è che molti dei processi cognitivi e percettivi utilizzati in ambito linguistico-cognitivo richiamano espressamente i principi gestaltici (Osmanska-Lipka 2012). Si pensi, ad esempio, alla teoria della Grammatica Cognitiva (Langaeker 1987), che spiega molti fenomeni della lingua inglese utilizzando concetti ispirati ai principi gestaltici, quali *figure/ground*, *trajectory/landmark* o *sequential/additive scanning*. Ne deriva dunque l'ipotesi che la struttura del linguaggio presenti riflessi dei processi gestaltici. L'implicazione, da esplorare empiricamente, è che se le costruzioni linguistiche sono un riflesso di principi gestaltici di carattere

più generale, allora è possibile che gli apprendenti attivino tali principi anche per elaborare un input linguistico.

Nel complesso, la rilettura edulinguistica della sequenza gestaltica risulta a tutt'oggi interessante in quanto consente un approccio alla lingua contestualizzato e graduale. In una sua recente retrospettiva storica, Mezzadri individua proprio nella centralità al testo il fattore determinante nella persistenza di questi dispositivi didattici nel tempo:

Crediamo che la ragione principale della longevità del modello a base gestaltica risieda, almeno in parte, nell'interazione con le dinamiche dei percorsi di educazione linguistica. Infatti, la sequenza gestaltica si sposa con il ruolo centrale attribuito al testo visto come generatore e stimolatore di significative esperienze linguistiche e culturali in grado di favorire la ristrutturazione sotto forma di nuova conoscenza della mappa del mondo del soggetto, inserito in una relazione di costante interazione con l'ambiente. Questo processo, nella *Teoria della Gestalt*, non è un'esperienza interiore, ma avviene nel 'confine di contatto' tra soggetto (organismo) e ambiente. (Mezzadri 2022, 142).

Un secondo aspetto che merita una riflessione è l'attenzione alle neurodiversità presenti in classe, e in particolare agli apprendenti con BiLS (ma più in generale a tutti gli alunni con difficoltà nello studio delle lingue), le cui modalità di elaborazione del linguaggio presentano caratteristiche e modalità che non erano conosciute, e perciò contemplate, dai dispositivi didattici elaborati in Italia e all'estero negli anni Settanta. Un primo importante segnale in questa direzione si ritrova proprio nel passaggio concettuale dall'Unità Didattica all'Unità di Apprendimento, che riconosce la possibilità di prevedere sequenze di lavoro supplementari per la cura degli eccellenti e degli studenti più «lenti» (Balboni 2007). L'indicazione di Balboni giunse in un momento storico in cui la ricerca edulinguistica sui BiLS in Italia (ma non all'estero) era agli albori. Le conoscenze attuali sul tema ci invitano a riflettere sulla necessità di una ristrutturazione più profonda e trasversale della sequenza di lavoro, in quanto gli ostacoli che tali apprendenti incontrano nell'educazione linguistica emergono sin dalle prime fasi del *processing*, ossia nell'elaborazione iniziale stessa dell'input linguistico.³ Ne deriva che una procedura didattica si può definire *inclusiva* quando cerca di avvicinarsi ai processi psicolinguistici in atto nell'apprendimento linguistico, tenendo in considerazione sin dall'origine i potenziali ostacoli che potrebbero incontrare gli apprendenti con BiLS. Questa prospettiva, coerente con

3 Per una sintesi, cf. Daloiso 2019.

le istanze dello *Universal Design for Learning* (CAST 2012), rappresenta il punto di partenza della proposta di dispositivo didattico che presenteremo nella prossima sezione.

3 Una proposta di procedura didattica inclusiva: il Ciclo Glottodidattico

In questa sezione presenteremo un dispositivo didattico, che definiremo Ciclo Glottodidattico, al quale abbiamo lavorato negli ultimi anni nel tentativo di coniugare la tradizione di studi italiani sulle procedure didattiche con le più recenti istanze della ricerca psicolinguistica e della didattica inclusiva. Dopo aver inquadrato le basi scientifiche della nostra proposta teorica, procederemo ad illustrare le caratteristiche e le fasi del Ciclo Glottodidattico, evidenziandone i tratti di continuità con la tradizione nonché gli aspetti che lo contraddistinguono. Seppur ancora in fase di validazione sperimentale, la procedura didattica qui proposta è stata oggetto di due *focus group* con esperti e professionisti nell'ambito dell'educazione linguistica, del cui *feedback* si è tenuto conto nella stesura della versione attuale del Ciclo Glottodidattico che verrà di seguito illustrata.

3.1 Le basi matetiche

‘Non si può insegnare una lingua, ma si possono creare le condizioni perché qualcuno la apprenda’. Questa affermazione, attribuita al linguista e filosofo Von Humboldt, viene spesso utilizzata, e talvolta abusata, negli studi sull'educazione linguistica per sottolineare la necessità di guardare ai processi di apprendimento per comprendere come rendere efficace l'insegnamento. I dispositivi didattici che abbiamo discusso nella sezione precedente portano con sé una precisa visione teorica dell'apprendimento, con echi più o meno evidenti di stampo comportamentista o strutturalista, nel caso della sequenza PPP, o con riferimenti espliciti alla *Gestalttheorie* nel caso dell'Unità Didattica e di Apprendimento. Questi richiami teorici, benché esplicativi di alcune forme di elaborazione della mente umana, non spiegano nello specifico i processi di apprendimento *linguistico*; da una parte, la visione del linguaggio come comportamento, che si ravvisa nelle prime due P della triade PPP, è stata ormai ampiamente sconfessata sin dalle critiche avanzate da Noam Chomsky negli anni Sessanta; dall'altra, la sequenza gestaltica alla base dell'Unità Didattica e di Apprendimento proviene da studi riguardanti la percezione visiva (poi applicati anche ad altre modalità sensoriali), il cui nesso con i più specifici processi di elaborazione linguistica non è ancora stato definito in modo inequivocabile. Nella nostra visione, tuttavia, una

procedura didattica per l'educazione linguistica dovrebbe guardare alle attuali conoscenze su come avviene l'apprendimento delle lingue nello specifico, per cercare poi di tradurle in glottodidassi efficaci.

La ricerca edulinguistica può contare oggi su un ampio bagaglio di conoscenze di tipo acquisizionale e psicolinguistico. Gli studi sull'interlingua e sul *processing* hanno consentito di comprendere meglio le modalità con cui la mente umana elabora in tempo reale l'input linguistico al fine di comprenderlo, interiorizzarlo e usarlo (agli studi ormai classici di Krashen, Gass, Selinker e Swain si sono affiancate ricerche più recenti, tra cui VanPatten 2004; Nuzzo, Grassi 2015; Valentini 2016; Gass 2017). Questo filone d'indagine suggerisce che lo sviluppo dell'interlingua sia un processo dinamico, contraddistinto da continue decostruzioni e ricostruzioni di competenze, e sebbene esistano sequenze acquisizionali, in particolare riguardo alcuni aspetti morfosintattici della lingua, il percorso che conduce alla loro interiorizzazione non avviene per accumulazione, bensì grazie ad un continuo accomodamento. È utile ricordare che questa concezione dell'apprendimento linguistico non è nuova, ma si ritrova anche negli scritti dei primi studiosi italiani che si occuparono di procedure glottodidattiche. Titone, ad esempio, negli stessi anni in cui prendevano il via i primi studi sull'interlingua, pur impostando la discussione in termini più generali, affermava che

L'apprendimento, implicando una mutazione o una trasformazione entro la struttura psichica del soggetto, si caratterizza come una acquisizione di tipo *assimilativo*, per la quale determinati contenuti mentali o forme operative vengono interiorizzati provocando una ristrutturazione o riorganizzazione degli assetti dinamici del soggetto stesso. La persona, che ha veramente imparato nuovi moduli mentali (intellettivi o affettivi) o acquisito nuove modalità operative, ha tradotto, ossia immedesimato, nella propria personale struttura ciò che le era dapprima esterno o estraneo. (Titone 1977, 29; corsivo in originale)

In un nostro studio recente (Daloiso 2019), facendo riferimento alla letteratura scientifica sull'argomento, abbiamo proposto una rappresentazione grafica degli stadi che conducono all'apprendimento di una costruzione linguistica, processo che qui chiameremo *Ciclo Glottomatetico* e che fa riferimento alla succitata tradizione di ricerca sull'interlingua.

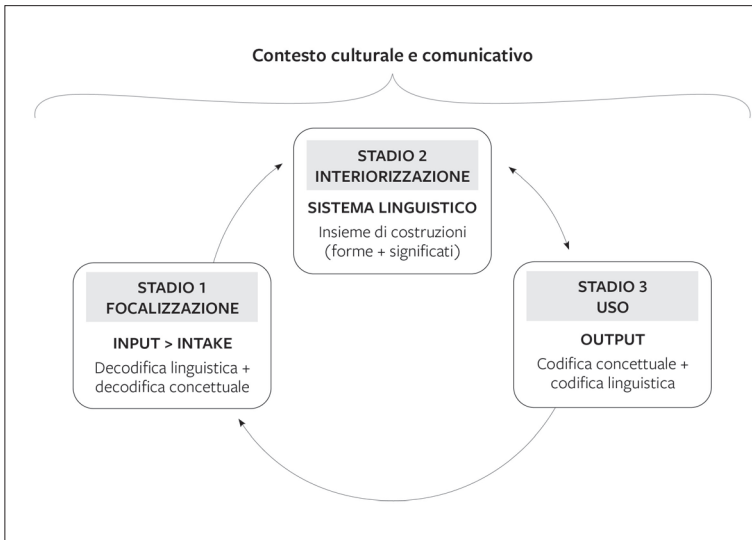


Grafico 1 Il Ciclo Glottomatetico

Dal grafico emerge che l'apprendimento linguistico avviene di norma in un preciso contesto culturale e comunicativo, nel quale sono presenti partner comunicativi, più o meno esperti nella lingua, che forniscono opportunità per ascoltarla e usarla [graf. 1]. Sebbene oggi siano possibili anche forme di auto-apprendimento attraverso materiali didattici o autentici che non richiedono il coinvolgimento di partner comunicativi, la situazione più frequente prevede la presenza di figure che forniscono supporto all'apprendimento in modo intenzionale (es. una correzione esplicita tra pari in classe) oppure incidentale (es. la consapevolezza circa un proprio errore linguistico che può maturare interagendo spontaneamente con un partner più esperto).

Il Ciclo Glottomatetico sintetizza poi i passaggi necessari affinché la lingua a cui l'apprendente viene esposto possa diventare parte delle sue conoscenze e disponibile per comunicare. Lo schema proposto non va inteso come i classici modelli a stadi per due ragioni: 1) lo sviluppo linguistico non viene qui concepito come una sequenza lineare che procede da una fase iniziale ad una finale; le frecce, infatti, evidenziano il carattere di circolarità e continua decostruzione e ricostruzione che contraddistingue lo sviluppo dell'interlingua; 2) i modelli a stadi in genere descrivono le caratteristiche di ogni singola tappa, ma non spiegano quali meccanismi consentono lo sviluppo di uno stadio e il passaggio al successivo; il nostro dispositivo didattico, come si vedrà, fa riferimento alla ricerca psicolinguistica sulle 'funzioni di controllo' (executive functions) per spiegare il sostrato

cognitivo che rende possibile il ciclo di apprendimento.

Concentriamo ora l'attenzione sui tre stadi del processo. La *focalizzazione* è un passaggio ineludibile per lo sviluppo dell'interlingua, in quanto nella maggior parte dei contesti gli apprendenti sono esposti ad una grande quantità di input linguistico, che è composto di costruzioni linguistiche, alcune delle quali non sono note agli apprendenti, oppure lo sono solo in parte. Affinché possa prendere avvio il processo di interiorizzazione di una costruzione linguistica, dunque, non è sufficiente che l'apprendente la senta frequentemente; occorre anche che si accorga che è presente qualcosa di nuovo nell'input, focalizzando così l'attenzione verso ciò che non conosce ancora. L'input deve dunque diventare *intake*, ossia essere notato e sottoposto ad una prima elaborazione della sua forma (decodifica linguistica, che a seconda del canale attivato può essere fonologica o ortografica) e del suo significato (decodifica concettuale).

Una costruzione linguistica viene interiorizzata non solo quando se ne comprende il significato, ma quando si creano anche connessioni con altri significati ad essa associati, oppure con altre costruzioni già internalizzate, che a loro volta andranno rielaborate, modificate, integrate. Lo stadio dell'“interiorizzazione” coglie, dunque, tutti i processi grazie ai quali l'apprendente potrà elaborare in modo più profondo la costruzione attivando specifiche strategie cognitive, metacognitive, mnemoniche ecc. Poiché, nella prospettiva della Linguistica Cognitiva, il linguaggio è una rete di costruzioni, tale elaborazione non potrà che avvenire nel tempo, a più riprese, in un processo a spirale.

Man mano che la costruzione entra a far parte della sua interlingua, l'apprendente inizia anche ad usarla nelle sue produzioni, compiendo un percorso inverso a quello descritto per lo stadio della focalizzazione, in quanto partirà da ciò che desidera esprimere (codifica concettuale) per poi scegliere la costruzione che ritiene più adeguata al contesto e ai suoi obiettivi (codifica linguistica).

Le frecce del grafico 1 suggeriscono che lo stadio dell'*uso* non è il punto d'arrivo del ciclo, bensì un momento che co-occorre e concorre all'interiorizzazione della costruzione stessa [graf. 1]. Poiché, infatti, l'apprendente utilizza la lingua per interagire, le sue produzioni saranno tentativi d'uso, anche parziale, della costruzione. In questo senso, i partner comunicativi (adulti o compagni) svolgono due funzioni importanti: da una parte, possono fornire un *feedback* sulla correttezza della costruzione usata, che aiuta l'apprendente a rafforzarne o a modificarne la rappresentazione mentale; dall'altra, possono fornire nuovo input, ad esempio usando la stessa costruzione con un significato che l'apprendente non conosce ancora, oppure utilizzandone altre per lui nuove, che daranno vita ad un nuovo ciclo di apprendimento.

Chiaramente, il Ciclo Glottomatetico è soggetto a variabili individuali (es. processi psicodinamici come la motivazione, o l'ansia linguistica) e contestuali (es. una diversa disponibilità dell'input nel

contesto di apprendimento della lingua straniera rispetto alla L1). Tuttavia, la ricerca neuropsicologica e clinica ha individuato alcune costanti nello sviluppo linguistico, definite 'funzioni di controllo', che fungono da sostrato cognitivo del Ciclo Glottomatetico. Si tratta di un sistema di supervisione cognitiva che consente al soggetto di affrontare compiti nuovi e complessi (come può essere, appunto, l'apprendimento di una lingua), stabilire obiettivi e strategie per raggiungerli, orientare gli sforzi e, con il variare delle situazioni, adattare i piani d'azione. La ricerca clinica ha inoltre evidenziato che gli apprendenti con disabilità e disturbi possono presentare significative limitazioni proprio in una o più funzioni di controllo.⁴

Nella seguente tabella cercheremo di sintetizzare i tipi principali di funzioni di controllo che sono rilevanti per l'apprendimento linguistico, facendo riferimento ad una nostra proposta di sintesi dei più accreditati modelli teorici disponibili (Daloiso 2019). Le prime quattro sono anche definite 'funzioni fredde', perché si occupano della gestione di processi cognitivi intenzionali e finalizzati; invece le 'funzioni calde', qui riassunte con l'espressione-ombrello 'competenza emotiva', riguardano le dimensioni più prettamente emotiva e motivazionale dell'apprendimento di una lingua; esse sono da ritenersi a tutti gli effetti forme di elaborazione cognitiva, in quanto è stata ormai superata la dicotomia tra razionalità ed emotività, come suggeriscono gli studi che rientrano nel filone della 'Cognitive Theory of Emotion' (Oatley, Johnson-Laird 2014).

Tabella 1 Principali funzioni di controllo per l'apprendimento linguistico

Tipo di funzione	Denominazione	Attività
Fredde	Controllo attentivo-inibitorio	- Orientare e mantenere l'attenzione verso un input. - Distribuire l'attenzione su più input. - Inibire interferenze e stimoli non pertinenti.
	Efficienza di elaborazione	- Elaborare input in modo rapido ed efficace. - Trattenere l'input nella memoria di lavoro.
	Flessibilità cognitiva	- Decentrare il punto di vista. - Adattarsi a un input. - Collegare un input a conoscenze pregresse. - Ristrutturare le proprie conoscenze.
	Controllo strategico	- Individuare obiettivi e problemi, selezionare strategie per affrontarli. - Pianificare, monitorare, valutare le proprie azioni.

⁴ Sui disturbi dell'apprendimento: cf. Marotta, Varvara 2013; sui disturbi del linguaggio: cf. Sabbadini 2013; sui disturbi dello spettro autistico: cf. Valeri 2017; sulle disabilità intellettive: cf. Lanfranchi, Carretti 2017.

Calde	Competenza emotiva	- Attivare, controllare e valutare aspetti emozionali positivi e negativi e spinte motivazionali legati all'apprendimento linguistico.
-------	--------------------	--

Le funzioni di controllo costituiscono il 'sistema operativo' che sorregge le varie fasi del Ciclo Glottomatetico. Mentre la competenza emotiva agisce trasversalmente all'intero ciclo, le varie funzioni fredde concorrono in misura maggiore o minore a seconda dello stadio in cui si trova l'apprendente. Durante la focalizzazione assumono un ruolo centrale il controllo attentivo-inibitorio e l'efficienza di elaborazione. Nell'interazione (anche didattica) non è così scontato che un apprendente si accorga di qualcosa di nuovo nell'input linguistico che sente o legge. Da una parte, infatti, gli eventi comunicativi sono spesso orientati a 'capire e farsi capire' in modo immediato; dall'altra, proprio per agevolare lo scambio di significati, il messaggio verbale è spesso accompagnato da codici non verbali. Tutto questo rende efficiente la comunicazione immediata, ma può ostacolare la focalizzazione sugli aspetti formali dell'input; occorre dunque un buon controllo attentivo-inibitorio per rivolgere esplicitamente l'attenzione sulla nuova costruzione linguistica e inibire stimoli non rilevanti, e una buona capacità di elaborazione, per trattenere nella memoria di lavoro le informazioni e formulare le prime ipotesi sul suo possibile significato. Nello stadio dell'interiorizzazione, invece, assumono un ruolo più rilevante la flessibilità cognitiva e il controllo strategico, che consentiranno all'apprendente di mettere in relazione la costruzione linguistica ascoltata con le sue conoscenze pregresse, il contesto d'uso, le intenzioni comunicative dei parlanti ecc. In particolare, la flessibilità cognitiva contribuisce a mantenere dinamica e *in fieri* l'interlingua, mentre il controllo strategico sarà fondamentale nei casi in cui l'apprendente non riesca a interiorizzare alcuni aspetti della costruzione ed abbia bisogno di attivare strategie efficaci per l'elaborazione profonda. Infine, lo stadio dell'uso sarà probabilmente il più impegnativo sul piano cognitivo, e richiederà l'attivazione simultanea di tutte le funzioni di controllo; a seconda del tipo di compito e delle modalità di comunicazione (orale o scritta, sincrona o asincrona, spontanea o progettata) possono prevalere o essere inibite certe funzioni di controllo. Una produzione scritta con possibilità di pianificazione, ad esempio, non solleciterà la memoria di lavoro tanto quanto un'interazione orale improvvisata, e potrebbe altresì richiedere forme diverse di controllo strategico dipendenti dal tipo di compito che l'apprendente sta svolgendo.

Nella nostra visione, il Ciclo Glottomatetico rappresenta un riferimento interessante in prospettiva edulinguistica per due ragioni: 1) in generale, consente di cogliere non solo le caratteristiche degli stadi che conducono all'interiorizzazione della lingua, ma anche i processi psicolinguistici che la rendono possibile, e che andranno sostenuti

sul piano didattico; 2) offre un modello interpretativo delle difficoltà di *processing* che incontrano gli apprendenti con BiLS nello sviluppo dell'interlingua. Le informazioni che provengono dalla ricerca clinica sui deficit linguistici in presenza di disturbi della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento sono infatti interpretabili alla luce del Ciclo Glottomatetico (per una disamina della letteratura clinica: Daloiso 2019). Un apprendente con dislessia e uno con disturbo pragmatico presentano profili differenti perché diversi sono sia gli stadi in cui si manifestano le difficoltà sia le funzioni di controllo deficitarie: nel primo caso, gli ostacoli emergono sin dallo stadio della focalizzazione, ed interessano l'efficienza di elaborazione e il controllo attentivo-inibitorio, che renderanno la decodifica linguistica lenta o inaccurata; nel secondo caso, è l'interiorizzazione ad essere problematica, in quanto l'insufficiente flessibilità cognitiva dell'apprendente renderà difficile la connessione tra le costruzioni linguistiche, la comprensione di significati non letterali o l'integrazione di informazioni verbali e non verbali. Per queste ragioni, riteniamo che il Ciclo Glottomatetico, in virtù della sua attenzione ai processi psicolinguistici e della sua compatibilità con la letteratura clinica, possa candidarsi a rappresentare un riferimento per la costruzione di procedure glottodidattiche maggiormente inclusive.

3.2 Le basi didattiche

Come abbiamo evidenziato nei paragrafi precedenti, i dispositivi didattici gettano le loro basi su una o più teorie dell'apprendimento. Allo stesso modo, il Ciclo Glottomatetico descritto nella sezione precedente costituisce la base teorica da cui siamo partiti per l'elaborazione di una proposta di procedura didattica in sintonia con i recenti sviluppi della ricerca acquisizionale, psicolinguistica e clinica. Chiameremo questo dispositivo *Ciclo Glottodidattico* proprio per richiamarne esplicitamente, anche nella denominazione, la sua funzione di sostegno ai vari stadi del Ciclo Glottomatetico.

La nostra proposta si inserisce nella tradizione di ricerca sulle procedure didattiche cercando di affrontare alcuni nodi concettuali che, dal nostro punto di vista, sono rimasti irrisolti. In primo luogo, i dispositivi didattici tradizionali tendono a proporre sequenze di lavoro (PPP, la triade gestaltica), che per loro natura non riescono a rispecchiare la ciclicità e la non linearità dell'apprendimento linguistico. Si incorre dunque in quello che viene denominato «*delayed effect of instruction*» (Tomlinson 2011), in quanto appare irrealistico che gli apprendenti riescano a familiarizzare con una costruzione linguistica in tutte le sue caratteristiche formali e di uso e ad incorporarla nella loro interlingua nello spazio di una sequenza di lavoro. Questo ci conduce al secondo aspetto che ci pare caratterizzare le

procedure didattiche tradizionali (in particolare le prime formulazioni dell'Unità Didattica), ossia una certa tendenza alla "onnicomprensività" dell'unità, che prevede un input testuale a partire dal quale proporre un lavoro su tutti gli aspetti della competenza linguistica (comprensione, grammatica, lessico, produzione ecc.). Un terzo aspetto, di estrema rilevanza nella prospettiva della didattica inclusiva, riguarda la tanto invocata funzione di *scaffolding* che l'insegnante è chiamato a svolgere per sostenere tutti gli alunni; se l'apprendimento linguistico procede per cicli a loro volta composti di stadi diversi, occorre riflettere sulla funzione specifica che dovrà svolgere il docente per sostenere ciascuna di queste fasi.

Innestandosi in questa discussione, la nostra proposta di procedura didattica si presenta come un percorso a cicli, ciascuno dei quali composto da tre fasi centrali, che sorreggono gli stadi del Ciclo Glottomatetico e le relative funzioni di controllo, precedute e seguite rispettivamente da un momento di apertura e uno di chiusura del percorso. Ciascun ciclo di lavoro potrà essere incentrato su un focus preciso della padronanza linguistica (comprensione, competenza grammaticale, interazione, mediazione ecc.) così come descritta dal Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa 2020). Le medesime fasi di lavoro possono perciò essere applicate dapprima alla comprensione di un testo, per poi dar vita ad un secondo ciclo, con le stesse fasi, in cui si lavora sulla competenza grammaticale, a conclusione del quale si può agganciare un ulteriore ciclo sulla produzione scritta, e così via, favorendo in questo modo un approccio a spirale (altro aspetto tanto invocato quanto di difficile applicazione nella didattica delle lingue). In ciascuna fase, l'educatore linguistico⁵ assume una funzione tutoriale diversa nel rispetto delle caratteristiche specifiche dello stadio di apprendimento che intende sostenere; ci preme precisare che tutte le funzioni indicate nel dispositivo didattico sono sempre compresenti nell'educatore, ma le finalità e le caratteristiche di ciascuna tappa del ciclo faranno emergere una sua funzione in particolare lasciando sullo sfondo le altre.

5 Nel descrivere il Ciclo Glottodidattico preferiamo utilizzare l'espressione 'educatore linguistico' come iperonimo che può comprendere non solo l'insegnante tradizionale, ma anche altre figure educative che concorrono all'educazione linguistica, quali il tutor dell'apprendimento o l'educatore professionale. In una prospettiva ecologica dell'educazione linguistica ci pare, infatti, importante non trascurare le potenziali applicazioni della procedura didattica in tutti quei contesti educativi, scolastici e para/extrascolastici, in cui sono presenti apprendenti con BiLS.

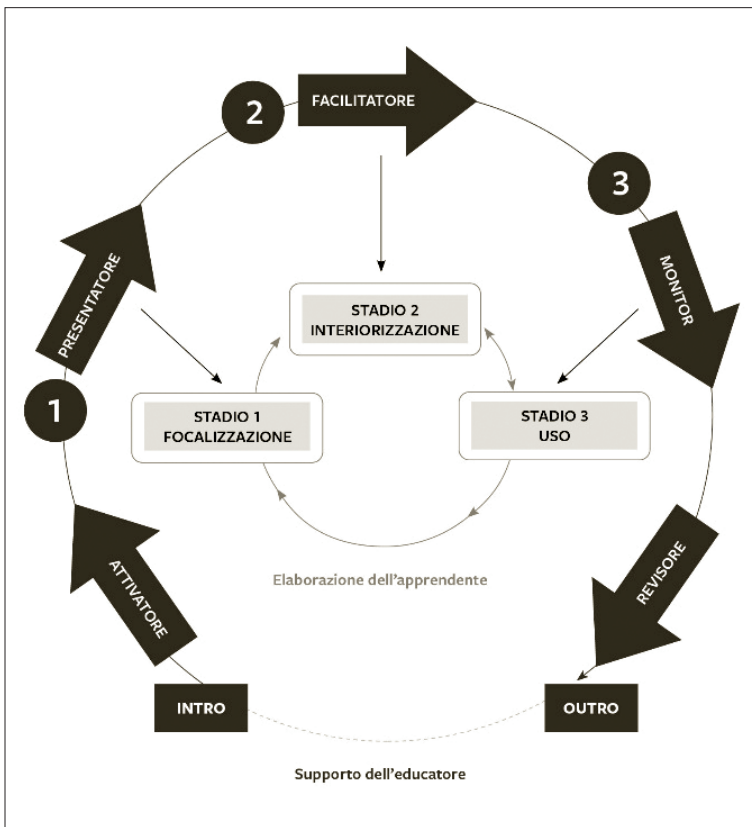


Grafico 2 Il Ciclo Glottodidattico

Passiamo, dunque, in rassegna le fasi del Ciclo Glottodidattico, evidenziando per ciascuna la funzione tutoriale e i compiti che svolgerà l'educatore linguistico. Nell'*intro* l'educatore assume il ruolo di *attivatore* in quanto dovrà predisporre gli studenti all'apprendimento, stimolando la loro curiosità verso l'input su cui si lavorerà, attivando le loro competenze linguistiche, strategiche ed esistenziali, e facendo attenzione anche alle risorse cognitive necessarie per affrontare il ciclo di lavoro. Questa fase, dunque, da un lato richiama esplicitamente la tradizione umanistica evidenziando l'importanza di stimolare la motivazione, e dall'altro evidenzia un'attenzione specifica alle funzioni di controllo che gli apprendenti dovranno attivare per elaborare l'input [graf. 2].

Nella prima delle tre fasi centrali, l'educatore assume la funzione di *presentatore*, proponendo un input linguistico su cui verterà il Ciclo Glottodidattico (ad esempio, un testo audiovisivo, scritto o orale,

un racconto per immagini ecc.). L'obiettivo di questa fase consiste nel favorire il passaggio dall'input all'*intake*, ossia guidare gli apprendenti nell'esplorazione dell'input affinché 'notino ciò che devono notare', che ovviamente dipenderà dal focus didattico di quel particolare ciclo di lavoro. Se, ad esempio, l'obiettivo è la comprensione di un testo, questo momento richiamerà il tipo di lavoro tradizionalmente proposto nella fase di *globalità* della sequenza gestaltica, stimolando ad esempio l'analisi del paratesto e la lettura orientativa per favorire una prima comprensione globale del contenuto. Se invece il focus è la riflessione grammaticale, si potrà implementare qui il primo passo della *Processing Instruction* (preferibile alla sequenza PPP, alla luce delle critiche che quest'ultimo ha ricevuto e che abbiamo discusso nel paragrafo precedente): si prevede qui la presentazione di input strutturato, ossia «input that is manipulated in particular ways to push learners to become dependent on form and structure to get meaning» (Lee, VanPatten 2003, 142), e l'utilizzo di specifiche tecniche che favoriscono il *noticing* (sui potenziali benefici della *Processing Instruction* in caso di BiLS: Daloiso, Jiménez 2017). Infine, se il focus del ciclo sarà lo sviluppo di modalità di comunicazione produttive (es. interazione orale o online, produzione orale o scritta), in questa fase l'educatore offrirà esempi di interazione o produzione che in questo momento saranno esplorati solo al fine di coglierne il significato generale. In tutti i casi, si farà attenzione a proporre attività che favoriscono la decodifica linguistica e concettuale, guidando gli apprendenti nell'esplorazione dell'input in modo tale da indirizzare il loro controllo attentivo-inibitorio, ed eliminando a monte il carico cognitivo estraneo, in modo da sostenere la loro memoria di lavoro in questa fase del *processing*.

Nella seconda delle tre fasi centrali, l'educatore assume principalmente la funzione di *facilitatore* dei processi che consentono l'elaborazione profonda di quegli aspetti dell'input focalizzati nella fase precedente, allo scopo di arricchire il sistema linguistico dell'apprendente. A seconda del focus del Ciclo Glottodidattico, in questa fase troveranno spazio attività diverse: se si sta lavorando sulla comprensione di un testo, si procederà con la seconda tappa della sequenza gestaltica; se il focus è la riflessione grammaticale, si potrà implementare il secondo passo della *Processing Instruction*, che prevede una focalizzazione sulle strategie improprie che utilizzano in genere gli apprendenti per far fronte all'input linguistico (es. sovragegeneralizzazione, evitamento, *transfert*), proponendo «attività di input strutturato» (VanPatten 1996) finalizzate ad aumentare la consapevolezza degli apprendenti circa le caratteristiche di uso e forma della costruzione linguistica oggetto di attenzione. Se si sta lavorando su aspetti della lingua che richiedono uno sforzo mnemonico (es. item lessicali, costruzioni grammaticali), si possono prevedere qui momenti di sperimentazione di mnemotecniche ed altre strategie (meta)

cognitive che favoriscono la memorizzazione. Infine, se il focus del ciclo è invece sulle modalità di comunicazione produttive, trova spazio qui l'analisi meta-testuale dell'input allo scopo di favorire la scoperta e l'osservazione delle cornici (*frame*) e dei copioni (*script*) che caratterizzano un determinato tipo di testo, nonché degli aspetti più strettamente (socio)linguistici (stile, registro, costruzioni linguistiche ricorrenti); in questo modo il Ciclo Glottodidattico, procrastinando l'uso della lingua ad una fase successiva anche quando il focus è sulla produzione, si rivela attento alle dinamiche inclusive, in quanto riduce i fenomeni di pressione e ansia linguistica che l'impostazione comunicativa può provocare, e il sovraccarico cognitivo derivato dalle difficoltà di automatizzazione di alcuni apprendenti (Daloiso 2017). Gli esempi proposti suggeriscono che questa fase debba stimolare in particolar modo la flessibilità cognitiva e il controllo strategico degli apprendenti, che sono necessari affinché la porzione di input su cui ci si sta concentrando venga interiorizzata.

La sequenza di fasi principali del Ciclo Glottodidattico si conclude con un momento che punta a stimolare l'output degli apprendenti, offrendo opportunità per riutilizzare gradualmente l'input elaborato, mettendo anche in campo tutta la padronanza della lingua sviluppata fino a questo momento. A seconda del focus didattico, si potranno proporre attività diverse: se si sta giungendo al termine di un percorso di comprensione di un testo, qui troveranno spazio momenti di confronto, rielaborazione e discussione sul testo, stimolando quei processi tipici della fase di sintesi della sequenza gestaltica. Se, invece, il Ciclo Glottodidattico verte sulla riflessione grammaticale, sarà ora il momento di proporre «attività di output strutturato» (VanPatten 1996), che stimolano gli apprendenti a scegliere l'una o l'altra costruzione linguistica a seconda delle loro intenzioni comunicative, proponendo dunque un riutilizzo guidato sempre orientato al significato e non solo alla forma. Infine, se il focus del ciclo è l'interazione o la produzione linguistica, sarà questo il momento di invitare gli apprendenti ad utilizzare gli elementi meta-testuali interiorizzati nella fase precedente per realizzare una interazione o produzione personale; questa impostazione non è del tutto incompatibile con il *Task-Based Learning*, in quanto si potrebbe proporre un compito leggermente superiore alle competenze degli apprendenti che richieda anche l'uso di una costruzione linguistica non ancora focalizzata; le *performance* degli studenti potranno così diventare il punto di partenza per un successivo Ciclo Glottodidattico che, stimolando il confronto tra le produzioni degli studenti e quelle di parlanti più esperti, focalizzerà l'attenzione proprio sulla nuova costruzione linguistica. In generale, alla luce di questi esempi, si noterà che l'educatore linguistico, dopo l'intensa attività di *scaffolding* realizzata nelle fasi precedenti, può assumere ora il ruolo di *monitor*, ossia osservatore attento che tiene traccia dell'output dei suoi apprendenti, per analizzarlo in un

secondo momento. Poiché il passaggio dall'input all'output è tutt'altro che immediato, l'educatore potrebbe dover mantenere anche la sua funzione facilitatrice, specialmente in presenza di BiLS, continuando a fornire all'occasione il supporto necessario.

Il Ciclo Glottodidattico si conclude con la fase di *Outro*, che rappresenta un momento di raccordo importante. Usando la lingua con altri partner comunicativi (stadio dell'uso nel Ciclo Glottomatetico), l'apprendente riceve non solo un *feedback* utile a rafforzare l'interiorizzazione della lingua, ma anche ulteriori input che possono poi dar luogo ad un nuovo ciclo di apprendimento. In questo momento, l'educatore è chiamato a favorire questi processi proponendosi come *revisore* dell'attività svolta, con due finalità di carattere metacognitivo: da una parte fornire/stimolare un *feedback* sull'output realizzato dagli apprendenti, dall'altra promuovere una revisione e sintesi complessiva del lavoro svolto nell'intero percorso, che aprirà la strada per un successivo Ciclo Glottodidattico.

3.3 L'attenzione all'inclusività

Nel titolo di questa sezione abbiamo utilizzato l'aggettivo 'inclusiva' per riferirci alla nostra proposta di procedura didattica. Le ragioni che ci inducono a sostenere l'inclusività di questo dispositivo risiedono nella sua attenzione ai processi psicolinguistici (in particolare, le funzioni di controllo, che abbiamo visto essere un aspetto cruciale nell'inquadramento clinico dei disturbi dello sviluppo) e nel suo carattere graduale e ciclico, che riduce il carico cognitivo determinato da percorsi didattici troppo 'compressi' e promuove un approccio a spirale. Questa impostazione, nel suo complesso, favorisce quello che nella letteratura scientifica riguardante i BiLS viene definito *overlearning*, ossia

Revisiting the same information in different contexts so that automaticity can be developed through the chunking of single actions or sub-skills into one action, that then in turn can become a sub-routine in a more complex task. (Kormos, Smith 2012, 111)

L'inclusività, dunque, non consiste nel costruire procedure *ad hoc* per apprendenti con BiLS, bensì nell'elaborare un dispositivo per la progettazione didattica che, in sintonia con lo *Universal Design for Learning*, possa tenere conto, sin dall'origine, di fenomeni psicolinguistici che interessano tutti gli apprendenti, ma in particolare coloro che presentano bisogni specifici. Seguendo questa direzione, il Ciclo Glottodidattico potrà poi essere progettato con ulteriori attenzioni verso questi apprendenti; in particolare, l'educatore linguistico potrà implementare in ciascuna fase i principi *evidence-based* che

promuovono l'accessibilità glottodidattica.⁶ A titolo esemplificativo, proponiamo una sintesi dei compiti dell'educatore linguistico in ciascuna fase e alcune possibili azioni basate sui principi dell'accessibilità in un Ciclo Glottodidattico orientato alla composizione di un testo scritto (ciascun compito e relativa azione sono contrassegnati dalla medesima lettera; tra parentesi, in corsivo, è indicato il principio *evidence-based* applicato).

Tabella 2 Compiti e possibili azioni inclusive dell'educatore linguistico all'interno del Ciclo Glottodidattico

Ruolo	Compiti	Azioni
Attivatore	<ul style="list-style-type: none"> a) Stimolare la curiosità. b) Fornire un orientamento generale. c) Attivare la competenza linguistica ed essenziale. d) Attivare la competenza strategica. Attivare conoscenze enciclopediche. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Coinvolgere gli apprendenti nella scelta degli input (<i>interdipendenza</i>). b. Condividere un itinerario che rappresenti graficamente obiettivi, fasi di lavoro e strumenti (<i>sistematicità</i>). c. Proporre un'attività di 'riscaldamento' linguistico e comunicativo mirato da svolgere prima della lezione (<i>arrangiamento</i>). d. Chiedere a ogni apprendente di porsi un obiettivo da perseguire durante il ciclo, tenendo presenti i propri punti di miglioramento (<i>empowerment</i>). e. Chiedere agli alunni di sintetizzare le loro conoscenze su un argomento che si approfondirà in classe, secondo la modalità da loro preferita – orale o scritta, verbale o iconica (<i>multimodalità</i>).
Presentatore	<ul style="list-style-type: none"> a) Assicurarsi che l'input sia accessibile. b) Valutare se è necessaria l'attivazione di altri canali di supporto. c) Dirigere l'attenzione verso gli aspetti rilevanti dell'input. d) Favorire momenti di 'attenzione condivisa'. e) Esplicitare i processi. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Adattare il <i>layout</i> del testo-modello su cui si lavorerà (<i>arrangiamento</i>). b. Usare immagini di supporto alla comprensione e attivare la lettura con sintesi vocale (<i>multimodalità</i>). c. Favorire l'esplorazione di singoli aspetti dell'input per favorire la comprensione globale (titolo, parole-chiave ecc.) (<i>sistematicità</i>). d. Chiedere a gruppi di apprendenti di osservare aspetti diversi del testo, favorendo poi la condivisione (<i>interdipendenza</i>). e. Chiedere agli studenti di autovalutare il loro livello di comprensione globale rispetto all'obiettivo personale prefissato nella fase precedente (<i>empowerment</i>).
Facilitatore	<ul style="list-style-type: none"> a) Dirigere l'attenzione verso ulteriori aspetti dell'input. b) Valutare se è necessaria l'attivazione di altri canali di supporto. c) Favorire momenti di 'elaborazione condivisa'. d) Stimolare l'interiorizzazione consapevole. e) Fornire un supporto all'elaborazione di input/output. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Proporre collegamenti tra il testo-modello in oggetto e altri testi appartenenti alla stessa tipologia già esplorati informalmente in altri cicli glottodidattici (<i>sistematicità</i>). b. Evidenziare con i colori diversi gli elementi che compongono la struttura del testo-modello (<i>multimodalità</i>). c. Promuovere la condivisione di osservazioni, ipotesi e dubbi sulla struttura del testo, nonché l'analisi di singoli segmenti da parte degli apprendenti suddivisi in gruppi di esperti (<i>interdipendenza</i>). d. Chiedere agli studenti di sintetizzare in forma personalizzata le caratteristiche testuali dell'input (<i>empowerment</i>). e. Fornire agli alunni esempi di mappe o altri organizzatori grafici da usare come modello per il compito al punto d (<i>arrangiamento</i>).

⁶ Per una revisione aggiornata della letteratura scientifica, cf. Daloiso 2021.

Monitor	<ul style="list-style-type: none"> a) l'output in modo progressivo e graduato. b) Fornire molteplici opportunità di output. c) Fornire adeguati supporti all'output. d) Stimolare l'output consapevole. e) Favorire momenti di 'output condiviso'. 	<ul style="list-style-type: none"> a. Formulare una consegna chiara, indicando i requisiti del testo da produrre e i possibili passi da seguire (<i>sistematicità</i>). b. Proporre la composizione di un testo multimodale (ad esempio, un fumetto), per poi trasformarlo in un testo solo verbale (<i>multimodalità</i>). c. Consentire l'uso di schemi-guida per la composizione del testo costruiti nella fase precedente (<i>arrangiamento</i>). Incentivare l'applicazione di strategie di pianificazione e monitoraggio della scrittura (<i>empowerment</i>). d. Promuovere forme di scrittura non individuale, es. composizione testuale a coppie; scrittura collettiva di testi complessi, in cui, ad esempio, ogni apprendente si occupa di una parte di un testo composito, come una guida turistica (<i>interdipendenza</i>).
Revisore	<p>Fornire <i>feedback</i> personalizzati. Differenziare le modalità di <i>feedback</i>. Favorire momenti di '<i>feedback</i> condiviso'. Ricapitolare il percorso svolto. Promuovere l'autovalutazione personale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Elaborare un <i>feedback</i> costruttivo sull'output dell'apprendente, basato sul suo progresso individuale, indicando strategie per migliorarsi (<i>arrangiamento</i>). b. Valutare l'utilizzo di forme diverse di <i>feedback</i> (individuale o a gruppi, orale o scritto ecc.) sulla base delle esigenze e preferenze individuali (<i>multimodalità</i>). c. Proporre l'auto-correzione e la correzione reciproca delle produzioni (<i>interdipendenza</i>). d. Riprendendo l'itinerario, sintetizzare gli obiettivi, le fasi e le attività svolte (<i>sistematicità</i>). e. Chiedere agli apprendenti di autovalutare la loro performance, tenendo presente l'obiettivo personale stabilito durante l'intro (<i>empowerment</i>).

4 Conclusioni e prospettive

La procedura glottodidattica che abbiamo presentato in questo contributo è stata sviluppata da chi scrive negli ultimi tre anni coniugando l'approfondimento teorico e il confronto con studiosi e professionisti del settore. In particolare, il processo di elaborazione del Ciclo Glottodidattico ha previsto due *focus group* rispettivamente a novembre 2019 e a maggio 2021: il primo ha coinvolto tre membri dell'area Ricerca & Sviluppo del Centro Studi Erickson, con cui l'Università di Parma ha all'attivo una collaborazione, allo scopo di discutere la coerenza di impostazione della procedura rispetto ai principi pedagogici alla base della didattica inclusiva; il secondo ha coinvolto nove collaboratori del Gruppo di Ricerca ELICom (Università di Parma) con profili scientifici e professionali diversi (insegnanti, tutor, assegnisti/borsisti di ricerca), allo scopo di confrontare il Ciclo Glottodidattico con altre procedure didattiche e discuterne l'applicabilità nella pratica educativa.⁷ Gli esiti dei *focus group* hanno poi condot-

⁷ Un sentito ringraziamento va alle persone che hanno preso parte ai *focus group*: Maria Chiara Aielli (Collaboratrice ed Esperta Linguistica, Università di Parma), Susana Benavente Ferrera (Collaboratrice ed Esperta Linguistica, Università di Verona), Stefania Campestrini (psicoterapeuta), Angela Cattoni (Ricerca & Sviluppo Erickson), Paola Celentin (Collaboratrice ed Esperta Linguistica, Università degli studi di Vero-

to alla elaborazione di esemplificazioni di percorsi di insegnamento/apprendimento basati sul Ciclo Glottodidattico, ciascuno orientato ad una componente specifica della padronanza linguistica: competenze meta-fonologica e meta-ortografica, comprensione orale, comprensione scritta, analisi del testo letterario, interazione orale, produzione scritta, mediazione a livello testuale, mediazione a livello concettuale, mediazione a livello comunicativo. I percorsi sono stati recentemente pubblicati in un volume metodologico (Daloiso, Gruppo di Ricerca ELICom 2023).

Come abbiamo evidenziato in apertura a questo contributo, gli studi sui dispositivi didattici, specialmente in Italia, si sono caratterizzati per una forte componente teorica, con un minore interesse alla validazione sperimentale: è vero che l'Unità Didattica, nelle versioni elaborate sia da Freddi sia da Titone, fu scelta come base per la creazione di materiali didattici utilizzati in svariate sperimentazioni controllate a cavallo fra gli anni Settanta ed Ottanta (tra tutte, i progetti ILSSE e *Ianua Linguarum*), ma non si è mai proceduto ad una verifica empirica di una maggior efficacia di questo dispositivo didattico rispetto ad altri (ad esempio, la procedura PPP). La validazione del Ciclo Glottodidattico potrebbe avvenire testando la procedura all'interno di varie condizioni sperimentali in cui sono presenti apprendenti con e senza BiLS, alcuni dei quali vengono invece esposti agli stessi contenuti presentati mediante procedure tradizionali; ciò che andrà indagato non è solo il maggiore o minore progresso degli apprendenti, ma anche il suo effetto su alcuni costrutti psicodinamici di estrema rilevanza in presenza di BiLS, quali ad esempio il senso di auto-efficacia o l'ansia linguistica.

Nella prospettiva della *Critical Applied Linguistics*, occorre inoltre ricordare che il filone di ricerca sulle procedure didattiche, per quanto abbia cercato di elaborare dispositivi didattici basati su principi 'universali', è pur sempre il prodotto di una prospettiva culturale specifica, tanto che, come abbiamo evidenziato sin dall'introduzione, secondo vari studi il tentativo di esportazione acritica di questi 'modelli occidentali' spesso non sortisce gli effetti sperati perché non tiene conto delle specificità culturali ed educative locali. Queste constatazioni devono fungere da monito anche alla ricerca empirica sul Ciclo Glottodidattico, che, abbandonando velleità universalistiche, dovrebbe variare le condizioni sperimentali promuovendo piuttosto,

na), Luciana Favaro (formatrice e ricercatrice indipendente), Alice Fiorentino (*ingé-
nieure pédagogique*, Università di Savoie Mont Blanc), Marta Genduso (tutor dell'ap-
prendimento e dottoranda presso l'Università di Parma), Andrea Ghirarduzzi (Collabo-
ratore ed Esperto Linguistico, Università di Parma), Simone Marsi (assegnista di ricer-
ca, Università di Parma), Elisabetta Moro (insegnante di scuola secondaria), Fran-
cesca Panzica (insegnante di scuola primaria), Elisa Raschini (docente di lingua italiana,
Ecole Normale Supérieure di Parigi), Elena Stanchina (Ricerca & Sviluppo Erickson).

fin dove è possibile, la *glocalizzazione* della procedura come frutto della negoziazione con le tradizioni educative locali. Questa prospettiva è fondamentale sul piano interculturale, se si considera che il Ciclo Glottodidattico nasce come procedura didattica per promuovere una maggiore inclusione nella classe di lingua, ma se si intende sperimentarne la validità in altri sistemi scolastici non si potrà ignorare l'esistenza di visioni politico-educative diverse, che determinano impianti organizzativi basati sulla separazione o sull'integrazione, e non necessariamente sull'inclusione così come intesa nella tradizione pedagogica italiana. Occorrerà comprendere, dunque, se e in quale misura il Ciclo Glottodidattico è capace di adattarsi anche a situazioni didattiche e culturali diverse.

A conclusione di questo contributo, immaginando futuri scenari di ricerca e di applicazione operativa, ci preme evidenziare la necessità di non concepire la procedura qui proposta come rigida sequenza di fasi, bensì come un dispositivo didattico flessibile, che, in virtù del suo assetto ciclico, mira a realizzare quella prospettiva che Titone definiva 'modulare':

Un insegnamento si può definire 'modulare' quando sia caratterizzato da *reversibilità ciclica* e da uno *sviluppo a spirale*. [...] L'insegnamento è modulare quando sia caratterizzato dalla reversibilità e intercambiabilità delle fasi di istruzione. Ciò significa che la posizione di ciascuna fase principale può venire mutata o rovesciata rispetto a quella di ciascuna altra fase. Anche se, teoricamente, le fasi istruttive si dispongono in un ordine ottimale, particolari esigenze di approfondimento o di recupero possono permettere o richiedere un ordine diverso delle sequenze. [...] L'insegnamento è modulare, se ciascuna fase istruttiva resta compresente mentre ciascun'altra viene sviluppata. Ovviamente, mentre una particolare fase è messa a fuoco, le altre sono attive soltanto in grado ridotto. [...] La natura *ciclica* dell'insegnamento modulare è una caratteristica generale del processo in quanto fasi e ruoli non si giustappongono in maniera lineare ma si sviluppano gli uni dagli altri quasi a modo di generazione continua. Ciascuna fase o porzione di apprendimento va vista più come una molecola germinale protesa verso successivi sviluppi che come una monade isolata o una entità autosufficiente. (Titone 1977, 54-5; corsivo in originale)

Bibliografia

- Anderson, J.R. (1982). «Acquisition of Cognitive Skills». *Psychological Review*, 89(4), 369-406. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.89.4.369>.
- Anderson, J. (2016). «Why Practice Makes Perfect Sense: The Past, Present and Potential Future of the PPP Paradigm in Language Teacher Education». *English Language Teacher Education and Development (ELTED) Journal*, 19, 14-22. <http://www.elted.net/volume-19.html>.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2007). *Operational Models for Language Education*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2022). *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>.
- Brumfit, C.J. (1979). «'Communicative' Language Teaching: An Educational Perspective». Brumfit, C.J.; Johnson, K. (eds), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 183-91.
- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. London: Pearson.
- Cappelli, G.; Noccetti, S. (eds) (2022). *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/cap-pe15966>.
- CAST (2012). *Universal Design for Learning Guidelines*. <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 5th ed. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315883113>.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare. Italiano LinguaDue*, 12(2). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>.
- Criado, R. (2013). «A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching». Monroy, R. (ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*. Murcia: Universidad de Murcia, 97-115.
- Daloiso, M. (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni Linguistici Specifici'». *EL.LE*, 2(3), 635-49. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/75p>.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1574>.
- Daloiso, M. (2019). *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*. Trento: Erickson.
- Daloiso, M. (2021). «Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire un'educazione linguistica inclusiva». Garrulli, V.; Pasetti, L.; Viale, M. (a cura di), *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*. Bologna: Bononia University Press, 9-26.
- Daloiso, M.; Gruppo di Ricerca ELICom (2023). *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strategie per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson.

- Daloiso, M.; Jiménez Pascual, G. (2017). «Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica. Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva». *EL.LE*, 6(3), 363-84. <https://doi.org/10.30687/el-le/2280-6792/2017/03/004>.
- Diessel, H. (2019). *The Grammar Network. How Linguistic Structure is Shaped by Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108671040>.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, V. (2019). *Cognitive Linguistics. A Complete Guide*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (2010). *Lingue: strumenti di humanitas*. Milano: EDUCatt.
- Gass, S.M. (2017). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. New York: Routledge.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson.
- Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Kormos, J. (2017). *The Second Language Processes of Students with Specific Learning Difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos, J.; Kontra, E.H. (eds) (2008). *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690913>.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Lanfranchi, S.; Carretti, B. (2017). «Memoria di lavoro, funzioni esecutive e disabilità intellettive». *Vicari, Di Vara* 2017, 67-96.
- Lee, J.F.; VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lewis, M. (1996). «Implications of a Lexical View of Language». Willis, D.; Willis, J. (eds), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 10-16.
- Long, M.H. (1991). «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». De Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39-52. <https://doi.org/10.1075/sib1l.2.07lon>.
- Maftoon, P.; Sarem, S.N. (2012). «A Critical Look at the Presentation Practice Production (PPP) Approach: Challenges and Promises for ELT». *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(4), 31-6.
- Marotta, L.; Varvara, P. (a cura di) (2013). *Funzioni esecutive nei DSA. Disturbo di lettura: valutazione e intervento*. Trento: Erickson.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Loescher.
- Mezzadri, M. (2022). «Dal 1960 a oggi: riflessioni sull'influenza della Teoria della Gestalt sui dispositivi didattici per l'insegnamento linguistico». *EL.LE*, 11(2), 139-54.
- Norris, J.M.; Ortega, L. (2000). «Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis». *Language Learning*, 50(3), 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>.
- Nuzzo, E.; Grassi, R. (2015). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher.

- Oatley, K.; Johnson-Laird, P.N. (2014). «Cognitive Approaches to Emotions». *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 134-40. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.12.004>.
- Osmanska-Lipka, I. (2012). «Elements of Gestalt Psychology in American Cognitive Linguistics». *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, Sectio FF*, 30(2), 47-72.
- Pennycook, A. (2021). *Critical Applied Linguistics. A Critical Re-introduction*. London: Routledge.
- Sabbadini, L. (2013). *Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive*. Milano: Springer. https://doi.org/10.1007/978-88-470-5349-6_5.
- Skehan, P. (1996). «Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction». Willis, D.; Willis, J. (eds), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N.; Lightbrown, P.M. (2008). «Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?». *TESOL Quarterly*, 42(2), 181-207. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>.
- Spada, N.; Tomita, Y. (2010). «Interaction Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis». *Language Learning*, 60(2), 263-308. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>.
- Swan, M. (2005). «Legislation By Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction». *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valentini, A. (a cura di) (2016). *Input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Cesati.
- Valeri, G. (2017). «Funzioni esecutive e disturbi dello spettro autistico». *Vicari, Di Vara* 2017, 25-66.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Westport: Ablex.
- VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary*. London: Erlbaum.
- Vicari, S.; Di Vara, S. (a cura di) (2017). *Funzioni esecutive e disturbi dello sviluppo. Diagnosi, trattamento clinico e intervento educativo*. Trento: Erickson.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses. Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511732973>.

