

L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO NELLA SCUOLA PLURALE

di Alan Pona

ABSTRACT

Questo articolo presenta una riflessione sui vantaggi dell'impiego del Cooperative Learning nell'insegnamento/apprendimento delle lingue seconde. Dopo una prima rapida contestualizzazione storica della metodologia, si passa a illustrare brevemente i vantaggi riconosciuti al Cooperative Learning nella didattica delle lingue seconde per poi concentrarsi su una sperimentazione specifica condotta nelle scuole plurali di Prato, da anni prima provincia in Italia per numero di studenti stranieri sul totale degli studenti presenti nelle scuole, secondo i dati dell'Osservatorio Scolastico Provinciale della città di Prato e dell'XI Atlante dell'infanzia a rischio (Save the Children, De Marchi 2020).

1. IL COOPERATIVE LEARNING NELL'INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELLA LINGUA SECONDA

Il *Cooperative Learning* è una metodologia a mediazione sociale che fa ampio uso di attività cooperative a coppie o a piccoli gruppi promuovendo un tipo di apprendimento non competitivo basato sull'interazione tra pari. Benché sia possibile trovare antecedenti della metodologia nel corso dei secoli, è nel secolo scorso, a partire dall'attività di ricerca di John Dewey e negli anni '60 e '70, soprattutto negli Stati Uniti, che questa metodologia è stata sviluppata e promossa ricevendo un forte impulso (Richards, Rodgers 2001).¹

Richards e Rodgers (2001), sottolineando come il *Cooperative Learning* possa essere considerato una estensione dell'approccio comunicativo, illustrano possibili scopi di questa metodologia centrata sull'apprendente; tra gli altri:

- fornire opportunità di acquisizione naturalistica della lingua seconda attraverso l'uso di coppie interattive e attività di gruppo;
- focalizzare l'attenzione verso specifiche forme lessicali, strutture linguistiche e funzioni comunicative attraverso compiti comunicativi;
- innalzare la motivazione degli apprendenti, ridurre lo stress e creare un clima di classe sereno.

¹ Per un approfondimento della metodologia del Cooperative Learning, si rimanda a Kagan 2000 e a Johnson, Johnson, Holubec 2015.

L'assunto alla base della promozione del *Cooperative Learning* nella didattica delle lingue seconde è che gli apprendenti sviluppino competenze comunicative interagendo in situazioni comunicative strutturate socialmente. Come ben illustrato da Baldi e Savoia (2018), infatti,

[l]'interazione rappresenta [...] il fattore chiave che, da una parte, riduce l'ansia del parlante e, dall'altra, introduce input adatti. (Baldi, Savoia 2018: 203).

2. L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO COOPERATIVO (ALC): LA SPERIMENTAZIONE PRATESE

La metodologia ALC (Apprendimento Linguistico Cooperativo) è stata sperimentata, nelle scuole del Comune di Prato a partire dal progetto "Implementazione del Portale Integrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale", finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali tramite ANCI, nell'anno scolastico 2012-13². Tale metodologia è stata consolidata sul territorio grazie al successivo progetto "LINC (Linguaggi Inclusivi e Nuova Cittadinanza)", che ha permesso una rielaborazione della proposta metodologica. Con tale rielaborazione si sono individuati quattro importanti punti di forza nell'impianto metodologico: clima di classe, interdipendenza positiva, inclusione, intercultura (Gentile, Chiappelli 2016).

La metodologia ALC, basata su un'integrazione tra i principi dell'Apprendimento Cooperativo e della Facilitazione linguistica e degli apprendimenti, nasce dalla volontà di implementare e potenziare prassi didattiche inclusive, prevedendo attività a mediazione sociale come sfida per lo sviluppo, per tutti e per ciascuno, di competenze, abilità e conoscenze al contempo socio-relazionali e disciplinari; attività graduate e accessibili anche per studenti con competenze interlinguistiche e/o con bisogni educativi speciali o specifici, stimolanti per tutti i discenti, ricche di elementi interculturali e plurilingui.

La metodologia ALC nasce dall'assunto che in un contesto scolastico plurilingue, un clima di classe positivo, ricco di scambi significativi di collaborazione, aiuto e condivisione tra i ragazzi, stimoli e faciliti gli apprendimenti.

La ricerca-azione è stata condotta nell'a.s. 2012-2013 da Maurizio Gentile, Tiziana Chiappelli e le psicologhe Jessica Nistri e Pamela Pelagalli (Gentile, Chiappelli 2016) e ha evidenziato un cambiamento tra prima e dopo l'intervento didattico nella struttura e nella densità delle relazioni all'interno delle classi. Tale dato si evince dall'analisi dei sociogrammi, cioè degli strumenti di analisi della struttura delle relazioni all'interno delle classi, somministrati agli alunni prima e dopo l'intervento per raccogliere le preferenze rispetto alle tre situazioni descritte a seguire.

² Si rimanda a Gentile, Chiappelli (2016) per una descrizione dettagliata del progetto.

1. "A ricreazione sto insieme a...";
2. "In classe lavoro e collaboro insieme a...";
3. "Parliamo di quello che ci piace fare con...".

L'analisi dei sociogrammi è stata visualizzata in grafici per renderla più facilmente leggibile. Qui di seguito ne riportiamo due (prima e dopo l'intervento) a titolo esemplificativo.

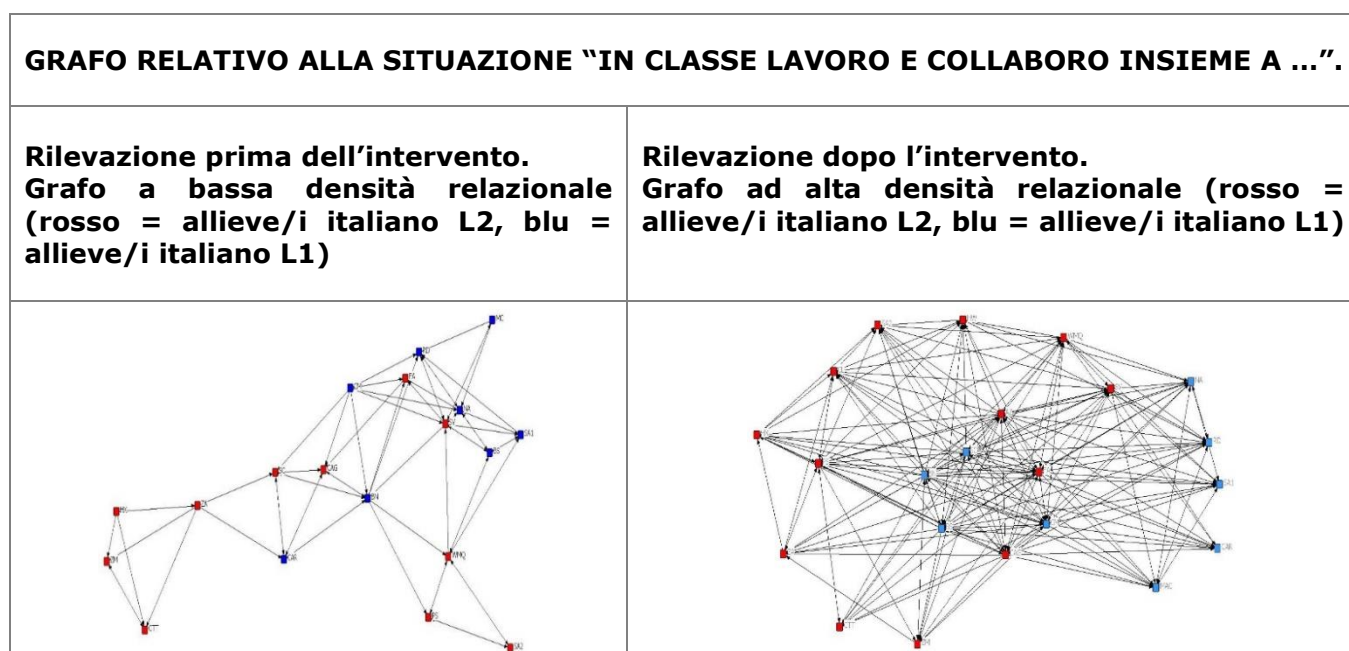


Fig. 1. *Grafi di lettura dei sociogrammi*

Con l'Apprendimento Cooperativo (AC) si interviene sulla costruzione del gruppo e la promozione di un clima positivo di lavoro. Con le tecniche e le strategie della Facilitazione Linguistica e degli apprendimenti (FL) si lavora sulle abilità linguistico-comunicative e per lo studio attraverso strumenti alternativi per accedere alle conoscenze disciplinari, coniugandole con una visione interculturale alla valorizzazione delle competenze/abilità/conoscenze (pluri)linguistiche.

Il modello operativo attinge da un pacchetto di procedure didattiche/tecniche didattiche. Le procedure sono a-disciplinari. I *team*, composti da facilitatore linguistico e metodologo (o il solo *facilitatore degli apprendimenti*, figura dalle competenze educative e didattiche "ibride"), possono riempire tali procedure didattiche di contenuti e materiali specifici ad ogni disciplina³.

³ Si veda Gentile, Chiappelli (2016) per l'illustrazione di unità di lavoro/apprendimento con il metodo ALC.

Il modello operativo – consolidatosi nel tempo grazie alla costante sperimentazione sul territorio dell'area metropolitana allargata di Firenze, Prato, Pistoia – prevede che ciascun incontro/lezione (I/L) o Unità di Lavoro/Apprendimento (UdLA)⁴ (della durata di circa 2 ore) e ciascuna Unità Didattica (3/4 incontri della durata di circa 6/8 ore) siano articolati in 3 macro-fasi:

1. Fase relazionale introduttiva;
2. Fase centrale di lavoro sulle competenze/abilità/conoscenze riguardanti le microlingue e le discipline scolastiche;
3. Fase conclusiva di auto-valutazione, di feedback e di valutazione.

Ogni UdLA è autoconclusiva e autonoma rispetto alle altre UdLA del percorso benché siano collegate a formare una rete di attività mirate allo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze. L'UdLA permette di lavorare anche in caso di fluttuazione delle presenze degli apprendenti in classe: l'assenza non pregiudica il percorso.

Questo modello operativo è flessibile e si adatta ai diversi bisogni dei contesti di apprendimento.

4 Il nome Unità di lavoro/apprendimento (UdLA) nasce dalla fusione dei modelli operativi della glottodidattica italiana: l'Unità di Apprendimento (UdA), proposta da Balboni (2002; 2008) (ma anche Unità di Acquisizione: Balboni 2012); l'Unità Didattica centrata sul testo (UDt), proposta da Vedovelli (2002); l'Unità di Lavoro (UdL), proposta da Diadori (2009) e da Diadori, Palermo, Troncarelli (2015). I diversi modelli risultano affini e facilmente integrabili. Il primo modello, della scuola di Freddi, Balboni e Porcelli, si richiama apertamente alla psicologia della Gestalt e alle nozioni di bimodalità e direzionalità; i modelli di Diadori e Vedovelli rimandano, invece, al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* e alla funzione chiave del testo nella comunicazione e nell'apprendimento delle lingue. Per una descrizione dei modelli si rimanda a Pona (2016).

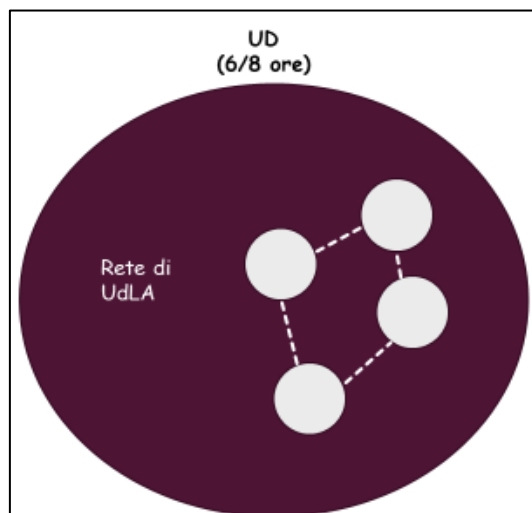


Fig. 2. Modello operativo di ALC

Ogni UdLA ha una funzione specifica all'interno della struttura dell'UD.

La prima UdLA permette di lavorare sul clima di classe. Una volta creato un clima sereno e favorevole alle relazioni si formano i gruppi di lavoro eterogenei per livello linguistico-comunicativo e si lavora sulla *team-building*, sulla contestualizzazione dell'argomento disciplinare, sul recupero delle pre-conoscenze e sull'attivazione della grammatica dell'anticipazione.

La seconda e la terza UdLA permettono di lavorare con i gruppi formati durante la prima UdLA per la promozione dei saperi individuati nella scheda di progettazione.

La quarta UdLA è interamente dedicata all'autovalutazione, al feedback e alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi dell'UD.

Questa organizzazione degli interventi didattici è in piena sintonia con quanto proposto da Pierangela Diadori per l'Unità di Lavoro (UdL) nella didattica dell'italiano, che presenta la seguente strutturazione interna: Introduzione-Svolgimento-Conclusione (Diadori 2009; Diadori, Palermo, Troncarelli 2015).

Come micropercorso di apprendimento guidato, unitario, in sé concluso, valutabile e accreditabile, l'UdL è da intendersi come iperonimo, che può realizzarsi in un incontro/lezione (I/L), in una unità didattica (UD), organizzata in più I/L, o in un modulo (M), organizzato in più UD. (Diadori 2009: 105)

In ALC, ogni UdLA e l'UD nel suo complesso seguono, dunque, la stessa organizzazione interna, con una fase introduttiva nella quale si lavora soprattutto sulle relazioni all'interno dei gruppi cooperativi, sulle pre-conoscenze e sulla contestualizzazione del lavoro disciplinare; una fase centrale di svolgimento del lavoro sulle discipline centrato sui testi in microlingua (comprensione dei testi, ricerca sui testi, rielaborazione dei temi e delle strutture dei testi); ed infine una fase conclusiva di auto-valutazione, di feedback e di valutazione del lavoro dei gruppi e dei singoli apprendenti.

3. L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO COOPERATIVO STRATIFICATO: ALC-S

Dimostrata l'efficacia della metodologia ALC nel creare un tessuto sociale più ricco e denso nelle classi, il gruppo di lavoro, di cui chi scrive fa parte come coordinatore didattico, ha deciso di sperimentare, a partire dall'anno scolastico 2014/2015, altre strategie che unitamente ad ALC potenziassero la maturazione di competenze di studio (in italiano L2, ma non solo) e la valorizzazione della lingua materna delle/degli studenti. Nascono così ALC-D (Apprendimento Linguistico Cooperativo Digitale) (Natali, Pona, Chiappelli 2016), ALC-V (Apprendimento Linguistico Cooperativo e Grammatica Valenziale) (Pona, Troiano 2018, Pona 2019) e ALC-S (Apprendimento Linguistico Cooperativo Stratificato) (Troiano 2019, Pona, Viani 2020).⁵

ALC-S unisce la metodologia ALC alla strategia della stratificazione dei compiti e dei materiali, grazie alla quale tecniche e materiali si organizzano a strati secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni apprendente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dal materiale didattico e dal compito (Caon 2006, 2008, 2016).

La proposta di stratificazione pratese è oggi in via di sperimentazione nelle scuole del Comune di Prato⁶ e oggetto di ricerca presso l'università Ca' Foscari di Venezia (Troiano 2019). Le prime osservazioni sperimentali confermano che la stratificazione dei compiti e dei materiali all'interno delle Unità di lavoro/apprendimento (UdLA) in ALC consente di personalizzare le attività didattiche e di raggiungere tutti gli studenti, anche ai livelli linguistico-comunicativi più bassi in italiano (livelli pre-A1, A1, A2), e di integrare i vantaggi del lavoro relazionale, promosso da ALC (Troiano, Gentile, Pona 2019), con i risultati della ricerca glottodidattica circa le ricadute sugli apprendimenti linguistici di un input ricco, significativo e calibrato unitamente a occasioni mirate di output (Nuzzo, Grassi 2016).

La proposta didattica pratese, in via di sperimentazione, centrata sulla stratificazione dei materiali e dei compiti trova sostegno scientifico nella Teoria della processabilità e nell'ipotesi dell'insegnabilità di Manfred Pienemann e fa costante riferimento alla

⁵ Si rimanda a Troiano, Gentile, Pona (2019) per un resoconto dettagliato della sperimentazione di didattica inclusiva sul territorio pratese.

⁶ Il Comune di Prato, in rete con il Comune di Ravenna, la città di Almería in Spagna e l'Università Ca' Foscari di Venezia sta ospitando un progetto, "FAMILIA (Famiglie Migranti: Interventi Locali di Inclusione Attiva, Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020)", in cui chi scrive ha il ruolo di ricercatore, insieme a Federico Trentanove dell'Università Ca' Foscari di Venezia, nell'individuare e sperimentare un modello di presa in carico e intervento di nuclei familiari vulnerabili. All'interno del progetto si è cercato di indagare, attraverso *équipe* multidisciplinari, i bisogni di 22 nuclei familiari.

Contestualmente è attiva sul territorio una sperimentazione biennale interistituzionale, "Gli alunni con disagio da percorso migratorio: strategie e strumenti di intervento", che nasce dall'esigenza della scuola e della rete territoriale che insieme ad essa opera, di affrontare, rispondere e costruire prassi didattiche efficaci nelle situazioni di disagio scolastico di alunni con *background* migratorio (Benelli, Pona 2020).

progressione delle abilità specifiche di ricezione e produzione prevista dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2002).

La Teoria della processabilità (Pienemann 1998) ipotizza quali strutture linguistiche possono essere processate, cioè elaborate, dall'apprendente in ogni dato momento del suo sviluppo interlinguistico. Secondo questa teoria, durante l'acquisizione di una seconda lingua si attivano diverse procedure che seguono una scala di difficoltà che va dal semplice al complesso, i cui gradini o stadi (fig. 3) rappresentano i vari livelli di accessibilità alla lingua:

- Accesso lessicale;
- Procedura categoriale;
- Procedura sintagmatica;
- Procedura frasale;
- Procedura della frase subordinata.

Procedura	T1	T2	T3	T4	T5
5 inter-clausale					Scambio di informazioni oltre la clausola
4 frasale				Scambio di informazioni tra sintagmi	Scambio di informazioni tra sintagmi
3 sintagmatica			Scambio di informazioni dentro il sintagma	Scambio di informazioni dentro il sintagma	Scambio di informazioni dentro il sintagma
2 categoriale		Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole	Categoria + affisso, nessuno scambio di informazioni tra parole
1 lemmatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica	Accesso al lemma, nessun elemento di grammatica

Fig. 3. Sequenza universale di acquisizione delle procedure di elaborazione linguistica (Bettoni 2011)

Secondo la Teoria della processabilità, l'acquisizione delle procedure di elaborazione linguistica rispecchia la stessa sequenza implicazionale attivata nella produzione del parlato: in un apprendente con L2 in fase iniziale tali procedure non sono tutte operative, ma si attivano nell'ordine man mano che avanza nel suo processo di acquisizione (Bettoni 2011).

La pianificazione didattica deve fondarsi sulle fasi naturali dell'apprendimento. Se l'apprendimento delle strutture di ogni stadio implica che quelle dello stadio precedente siano già emerse, allora si può sapere se l'apprendente è pronto per l'acquisizione delle strutture dello stadio successivo (l'Ipotesi dell'insegnabilità, Pienemann 1984, 1986).

Prendendo le mosse dal sopracitato quadro teorico di riferimento, ALC-S prevede una strutturazione dei materiali e dei compiti su cinque strati, che vanno dal più semplice al più complesso e che caratterizzano il lavoro di tutti i gruppi cooperativi (omogenei per livello linguistico-comunicativo per quanto riguarda le/gli studenti parlanti italiano L2; eterogenei per le/gli studenti con un buon livello linguistico-comunicativo in italiano). Gli strati di ALC-S sono illustrati nella fig. 4, qui di seguito:

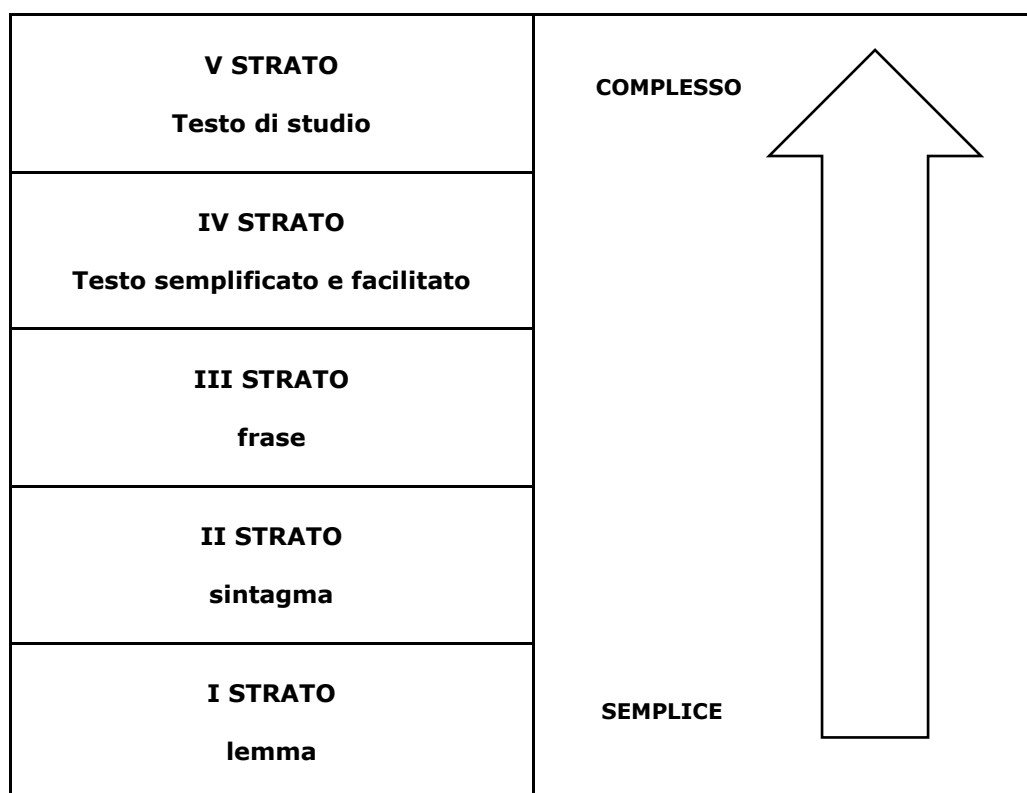


Fig. 4. Gli strati in ALC-S

In ALC-S i gruppi eterogenei previsti nelle attività iniziali di creazione di clima e di contestualizzazione dell'intervento didattico e in quelle finali di verifica, autovalutazione, valutazione e *feedback*, diventano, per le/gli studenti parlanti italiano L2, gruppi omogenei per livello linguistico-comunicativo nel lavoro di studio e sul linguaggio delle discipline.

Ogni gruppo cooperativo riceve un plico di materiale stratificato progressivamente più complesso, così come illustrato nella fig. 4: per i gruppi di studenti parlanti italiano L1 o di livello almeno B1 in italiano, le attività degli strati iniziali permettono di contestualizzare il lavoro di studio che seguirà e di introdurre, con attività motivanti, il lessico della microlingua; le stesse attività sugli strati iniziali sono invece sfidanti per le/gli studenti parlanti italiano L2 di livello pre-A1, A1 e A2 e possono rappresentare l'obiettivo stesso di apprendimento dell'unità didattica. Abbiamo notato che le attività più semplici dei primi strati svolgono l'importante funzione di facilitatori degli apprendimenti sia per le/gli studenti parlanti italiano L2 sia per gli studenti parlanti italiano L1 o di livello B1, supportando gli apprendimenti nelle attività degli strati successivi.

Quali sono i vantaggi di questa nuova modulazione dei gruppi diversa rispetto ad ALC, che prevede solo gruppi eterogenei? Questa attenta variazione interna all'UD tra gruppi eterogenei e omogenei per livello linguistico-comunicativo ci permette sia di cogliere i vantaggi di ALC nel lavoro sulle relazioni e sulla comunicazione (anche in italiano) delle/gli studenti sia di ipotizzare ricadute preziose sulla lingua dello studio. La creazione di gruppi omogenei in ALC-S permette, infatti, un lavoro mirato sull'input+1 e sulla zona di sviluppo prossimale delle/gli studenti e, al contempo, una necessaria valorizzazione della lingua materna nelle attività di studio in quelle classi, come quelle pratesi, con tante e tanti studenti parlanti una lingua straniera specifica: queste/i studenti possono svolgere compiti con materiale in italiano anche sfruttando la propria lingua materna per comunicare nel gruppo e sviluppando, grazie anche a questo uso plurilingue, capacità di studio trasversali alle singole lingue, con evidenti ricadute sull'autostima.

4. CONCLUSIONI

Il presente contributo ha illustrato, necessariamente in estrema sintesi, otto anni di sperimentazioni della metodologia dell'Apprendimento Linguistico Cooperativo (ALC) nelle classi plurali di un territorio complesso, che hanno portato allo sviluppo e al conseguente consolidamento tramite aggiustamenti e ricalibrature della metodologia. Dall'analisi dei sociogrammi della prima sperimentazione (a.s. 2012-2013), dalle osservazioni e dai *feedback* degli insegnanti e degli alunni nel corso degli anni, fino all'ultima ricerca (Troiano, Gentile, Pona 2019, Troiano 2019) e ai recenti progetti in corso sul territorio (Pona, Viani 2020), sembra plausibile affermare che le ultime rimodulazioni di ALC aiutano a:

- calibrare il materiale didattico in base alle interlingue degli apprendenti e alle loro possibilità di elaborazione del dato linguistico;

- modulare il peso cognitivo dei compiti, facilitando gli alunni con BES;
- sollecitare la zona di sviluppo prossimale degli alunni;
- gestire contemporaneamente le eccellenze e le difficoltà (Caon 2008).

Restano, tuttavia, da verificare sperimentalmente gli effetti di ALC sugli apprendimenti linguistici degli alunni parlanti italiano L2 e se, e in quale misura, tali effetti interagiscono con gli effetti sociali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

BENELLI C., PONA A. 2020 (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnolinguistici nelle scuole plurali a Prato*, Anthology Digital Publishing, Prato.

BETTONI C., 2011, "Sequenze universali e intervento mirato", in CORRÀ L. E PASCHETTO W. (a cura di) *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, 49-59.

BALDI B., SAVOIA L.M., 2018, *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*, Zanichelli, Bologna.

CAON F., 2006 (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.

CAON F., 2008, *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, UTET, Torino.

CAON F., 2016 (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Bonacci-Loescher, Torino.

DIADORI P., 2009, "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", in DIADORI P. (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Guerra, Perugia, 103-112.

DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

GENTILE M., CHIAPPELLI T., 2016 (a cura di), *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*, FrancoAngeli, Milano.

- GENTILE N., NISTRI J., PELAGALLI P., CHIAPPELLI T., 2014 (a cura di), *Il metodo ALC: Apprendimento Linguistico-Cooperativo*, Progetto Implementazione del Portale Immigrazione e sua Gestione Sperimentale a Livello Locale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali).
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J., 2015, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- KAGAN S., 2000, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
- NATALI S., PONA A., CHIAPPELLI T., 2016, "Didattica inclusiva interculturale 2.0", in CHIAPPELLI T., 2016, *Imparare assieme per imparare a vivere assieme. Inclusione scolastica e coesione sociale negli scenari 2.0*, Nerbini, Firenze, 73-83.
- PIENEMANN M., 1984, "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- PIENEMANN M., 1986, "L'effetto dell'insegnamento sugli orientamenti degli apprendenti nell'acquisizione di L2", in GIACALONE RAMAT A. (a cura di), *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, 307-326.
- PIENEMANN M., 1998, *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*, John Benjamins, Amsterdam.
- PONA A., 2016, *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*, Tecnodid, Napoli.
- PONA A., 2019, "Fare grammatica valenziale nelle classi plurali", *elledue*, 2, 2-5. http://www.sestanteedizioni.com/new/pdf/ElleDue_n2-2019_web.pdf
- PONA A., TROIANO G., 2018, "Un modello operativo per fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze", in PONA A., CENCETTI S., TROIANO G. (a cura di), *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Tecnodid, Napoli, 63-84.
- PONA A., VIANI A., 2020, "ALC-S: l'apprendimento linguistico cooperativo stratificato nelle classi plurali", in BENELLI C., PONA A. (a cura di), *Costruire sistemi inclusivi. Percorsi educativi, didattici ed etnoclinici nelle scuole plurali a Prato*, Anthology Digital Publishing, Prato, 85-108.
- PROVINCIA DI PRATO-OSSERVATORIO SCOLASTICO PROVINCIALE, 2017, *La scuola pratese: rapporto 2016*. <https://filprato.it/wp-content/uploads/2017/06/Rapporto-Scuola-anno-2016.pdf>

RICHARDS J.C., RODGERS T.S., 2001, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

SAVE THE CHILDREN, DE MARCHI V. (a cura di), 2020, *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*.

https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine_0.pdf

TROIANO G., 2019, "L'unità didattica stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera", *Italiano LinguaDue*, 11, 1, 319-374. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/11857/11108/>

TROIANO G., GENTILE M., PONA A., 2019, "L'apprendimento linguistico cooperativo: un metodo inclusivo per la didattica curricolare", in IANES D. (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*, FrancoAngeli, Milano, 103-119.

VEDOVELLI M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.