

COME DIVENTARE AUTONOMI E COMPETENTI? UN PERCORSO DI INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

di Marina Civardi

ABSTRACT

Con questo contributo intendo presentare un progetto di ricerca-azione finalizzato a sostenere il senso di competenza e a consolidare l'autonomia nella pratica scolastica di un gruppo di studenti, caratterizzato da una forte differenziazione sul piano delle caratteristiche personali, culturali e linguistiche.

L'ipotesi di lavoro, definita attraverso le diverse fasi della ricerca, ha avuto come importante riferimento teorico e strumento pratico, la didattica metacognitiva e in generale un approccio rivolto, da un lato a valorizzare lo studente nella sua individualità e complessità, dall'altro a favorirne la riflessione sui percorsi d'apprendimento. Per raggiungere dei risultati significativi nell'acquisizione delle competenze, è stato indispensabile valorizzare la dimensione relazionale quale contesto di realizzazione dell'apprendimento.

Il coinvolgimento dello studente nella globalità delle sue competenze e la consapevolezza dei progressi nell'apprendimento linguistico, hanno incrementato progressivamente l'autonomia nell'esecuzione e nella valutazione del lavoro svolto, favorendo la messa in atto di comportamenti efficaci sia sul piano cognitivo sia su quello comunicativo.

1. IL CONTESTO DELLA RICERCA

L'analisi delle caratteristiche della classe in cui ho attuato il percorso di ricerca è stata decisiva per la definizione del problema iniziale e per la scelta delle metodologie e delle attività didattiche.

Il contesto in cui la ricerca è stata realizzata è quello di una classe della scuola secondaria di I grado in cui l'Italiano, per la maggior parte degli studenti, è lingua di contatto, acquisita a diversi livelli di competenza e che, in ambito scolastico, è il

medio linguistico per tutte le discipline specialistiche che concorrono a formare il curriculum di studi.

In particolare il gruppo di studenti con cui abbiamo lavorato, al momento della ricerca, era costituito da 14 alunni che, con l'eccezione di due studenti di origine italiana, presentavano differenti lingue e culture d'origine, competenze diverse nella abilità linguistiche, e diversi approcci all'attività scolastica, sia sul piano cognitivo sia sul piano motivazionale. In particolare la motivazione al lavoro risentiva dei risultati, spesso modesti, ottenuti nelle diverse discipline.

Una classe plurilingue e multi-etnica, che possiamo chiamare Classe ad Abilità Differenziate, utilizzando l'espressione e la chiave di lettura che Caon (2006) propone con questa definizione: studenti diversi per tratti personali (stili cognitivi e di apprendimento, intelligenza prevalente, motivazione), peculiarità e differenze della lingua e della cultura d'origine, anche in relazione ai contenuti e ai metodi di studio, alle aspettative e prospettive per il futuro. Una CAD le cui differenze, lungi dal rappresentare un ostacolo, sono diventate una risorsa a cui attingere per la definizione di percorsi didattici, sicuramente più complessi da progettare e da orchestrare in fase di attuazione, ma che si sono rivelati coinvolgenti sul piano motivazionale, stimolanti sul piano delle competenze trasversali ed efficaci sul piano dell'apprendimento linguistico, nella prospettiva di rispondere al quesito della ricerca: come aiutare gli studenti a diventare competenti e autonomi nello svolgimento delle attività didattiche?

La ricerca si è sviluppata come uno studio di caso che ha avuto come oggetto di indagine la classe intera con particolare attenzione a quattro studenti, di origine straniera: uno studente egiziano e uno romeno che, nati in Italia e trasferiti nel paese d'origine per alcuni anni, hanno poi iniziato a frequentare dalla prima classe della scuola primaria; una studentessa romena che ha iniziato a frequentare dalla 3 elementare e una studentessa moldava, madrelingua romena, che è stata inserita, al suo arrivo in Italia, in prima media.

I quattro studenti presentavano un buon livello di autonomia nelle abilità fondamentali; ad eccezione dell'alunna moldava, gli studenti hanno frequentato la scuola primaria in Italia, quindi il livello di padronanza della lingua italiana nella comunicazione (comprensione e produzione orale) e nell'interazione quotidiana era molto alto. Modeste le competenze relativamente ai contenuti scolastici, ai linguaggi disciplinari. Per tutti, le difficoltà maggiori erano nella produzione scritta. Lo "studio di caso" mi ha permesso di osservare studenti con caratteristiche assimilabili a molti ragazzi presenti nella mia scuola, offrendomi la possibilità di sperimentare interventi didattici mirati e analizzare i cambiamenti nel processo di apprendimento (De Luchi: 2021).

2. LA RICERCA

Il lavoro di ricerca, suddiviso nelle fasi di ricognizione e di attuazione, è stato svolto con la collaborazione di due colleghe e di un'educatrice con le quali ho condiviso l'osservazione e l'analisi dei dati raccolti.

2.1 LA FASE DI RICOGNIZIONE. PRIME CONSIDERAZIONI

Nella fase di ricognizione della ricerca, svoltasi in 2 settimane tra aprile e maggio 2021, io e le colleghe abbiamo osservato gli studenti, impegnati sia in attività individuali che di gruppo.

Per la scelta delle attività da svolgere a coppie e in gruppo, ho preso spunto dalla didattica per compiti con particolare riferimento allo spazio dato alla pratica linguistica per la realizzazione concreta di un prodotto finale, in cui essenziali sono la pianificazione e la scelta delle soluzioni comunicative in un processo di mediazione all'interno del gruppo, e la riflessione sulle strutture linguistiche utilizzate e sulle strategie sperimentate per l'attuazione della consegna.

In questa fase abbiamo proposto agli studenti due attività da svolgere a coppie, la prima si concludeva con una competizione, la seconda prevedeva di sostenere gli aspetti positivi di una scelta convincendo il resto della classe; e due attività individuali: la stesura di un testo narrativo-descrittivo e la valutazione tra pari di questo stesso testo.

Abbiamo osservato il comportamento degli alunni e cercato di definirne il grado di autonomia, rilevando se gli studenti, per risolvere i problemi emersi per la realizzazione del compito, si rivolgevano agli insegnanti o ai compagni oppure non avevano necessità di aiuto.

Nel lavoro a coppie si è progressivamente osservata una crescente autonomia del gruppo che non ha avuto bisogno di ulteriori informazioni, oltre alle indicazioni della consegna, per svolgere il compito: i dubbi erano chiariti dallo scambio comunicativo tra studenti nella fase di pianificazione del lavoro. Tutti gli alunni, anche coloro per i quali la classe intera costituiva un limite alla partecipazione alle attività, hanno espresso il loro contributo nel gruppo. Inoltre il momento ludico-competitivo ha sostenuto la motivazione a svolgere bene il compito, in una dimensione collaborativa. "L'impostazione collaborativa del lavoro porta a stemperare eventuali eccessi competitivi dei singoli: l'obiettivo del gioco è perseguito, ed eventualmente raggiunto, in un clima cooperativo, senza nulla togliere alla gara che rende il gioco più avvincente" (Mezzadri, 2015).

L'attività individuale ha riproposto come soluzione dei problemi la richiesta di aiuto rivolta all'insegnante e quindi di un modello di relazione didattica in cui la mediazione dell'adulto è preponderante, mentre, proprio per le caratteristiche della CAD, la mediazione sociale può diventare la relazione comunicativa più efficace per la crescita cognitiva e linguistica (Caon: 2006).

La valutazione tra pari è risultata efficace come strumento per riflettere sulle scelte comunicativo-linguistiche effettuate per la realizzazione dei testi. I ragazzi, pur ravvisando alcune difficoltà (decifrare la grafia dei compagni, capire, in alcuni punti, le intenzioni comunicative del testo, proporre eventuali correzioni), hanno svolto il loro compito, motivando la valutazione finale con i dati raccolti dall'analisi dei testi.

2.2 IPOTESI DI INTERVENTO

La riflessione sui dati ci ha portato a formulare alcune indicazioni di lavoro per la fase di attuazione della Ricerca:

- proporre attività motivanti, che per il contenuto, la finalità, la metodologia fossero in grado di coinvolgere gli studenti sul piano emotivo e di stimolarli a perseguire un obiettivo di apprendimento. [Gli studenti della scuola media, richiedono esperienze in cui non siano in gioco solo abilità finalizzate a compiti scolastici o contenuti riferibili esclusivamente alle discipline di studio, ma compiti in cui, invece, possano misurare competenze relazionali, abilità artistico-creative, tecnologiche, conoscenze in ambito musicale, televisivo o letterario. Fondamentale appare il coinvolgimento globale (cognitivo, affettivo ed emotivo) nel processo d'apprendimento affinché tale percorso sia significativo e i contenuti nuovi siano organizzati nella struttura concettuale dello studente in modo permanente, pronti ad essere riutilizzati come risorse in nuove esperienze di conoscenza o di risoluzione di situazioni problematiche;]
- preparare una gamma abbastanza varia di attività: tipologie testuali diverse per dare a tutti la possibilità di trovare forme di espressione congeniali e di cimentarsi in esse con maggior successo;
- rispondere alla richiesta, espressa dagli studenti, specie coloro con Bisogni educativi speciali, di essere guidati, nelle prime fasi dell'attività, sostenuti e rassicurati nello svolgimento, per raggiungere lo scopo del compito, con la soddisfazione e la consapevolezza di aver fatto un buon lavoro. Ci è sembrato

- essenziale proporre con chiarezza gli obiettivi e le tappe dell'attività, le caratteristiche del prodotto da realizzare in termini di contenuti e di forma comunicativa; e sottoporre agli studenti dei compiti alla loro portata;
- riservare un tempo alla riflessione sul lavoro svolto, proprio nell'ottica di promuovere negli studenti la consapevolezza relativamente ai risultati, alle strategie per ottenere il prodotto finale, alla possibilità di ritornare sul proprio operato per cambiare alcune soluzioni o per rendersi conto di alcune deviazioni dal tracciato definito. Potenziare l'attitudine e la capacità di osservare il proprio percorso di lavoro e di apprendimento, porta ad una maggiore sicurezza e serenità nell'affrontare il compito, sperimentare strategie di risoluzione dei problemi, produce un controllo delle prestazioni e una maggiore autonomia nella fase realizzativa del compito; da ultimo, ma di fondamentale importanza, lo studente che si sente tranquillo di quello che sa ed è sicuro di avere una buona struttura cognitiva grazie alla quale apprendere nuovi contenuti, è maggiormente motivato a procedere nel suo percorso didattico. Si attiva, come spiega Torresan, nella dispensa del Modulo di Metacognizione del Master (Torresan, *Imparare ad imparare: Metacognizione e strategie di apprendimento*), un sistema di autoregolazione grazie al quale lo studente si sente in grado di attuare un compito, sa di poterlo fare in base alle sue competenze e alle strategie già sperimentate ed è, per questo, sostenuto da una forte motivazione allo svolgimento delle attività;
 - proporre attività in cui sviluppare una competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon 2015), nell'ottica del potenziamento dell'attitudine alla riflessione e della competenza metacognitiva.
 - utilizzare il supporto tecnologico, sfruttando le possibilità dello strumento informatico per stimolare il lavoro in gruppo, la pianificazione del percorso, la divisione dei compiti, la realizzazione da parte di ognuno del ruolo più congeniale.

2.3. LA FASE DI ATTUAZIONE DELLA RICERCA

Questa fase si è svolta da settembre a dicembre 2021. I tempi di questo parte del lavoro si sono dilatati per ragioni sia contingenti, quarantene di alunni e insegnanti, sia strutturali alla programmazione, come attività di orientamento, progetti, verifiche.

In questa fase abbiamo proposto due attività da svolgere individualmente e tre attività da realizzare in gruppo. Sia le attività individuali che quelle di gruppo, hanno previsto due fasi: la prima fase "istruttoria", di preparazione dell'attività e la

seconda di realizzazione; le attività di gruppo si sono concluse con la presentazione del lavoro alla classe. Al termine delle attività si è dato spazio alla riflessione sul lavoro svolto con diverse modalità: il questionario, proposto dagli insegnanti agli studenti, la discussione in plenaria, il questionario di gradimento, compilato dagli studenti come valutazione del lavoro dei compagni. Inoltre gli studenti hanno realizzato un portfolio dei loro lavori, definendo i criteri di scelta e di organizzazione del materiale; descrivendo le caratteristiche di ogni prodotto, rilevando le difficoltà emerse nella sua attuazione, le strategie utilizzate per superare le situazioni problematiche.

Esempi di attività

In questo spazio, intendo presentare un'attività individuale e una di gruppo tra quelle realizzate, e riportare le rilevazioni effettuate al termine di ogni lavoro.

Attività individuale

Nei mesi di settembre e ottobre, la classe ha ripreso la lettura e l'analisi del viaggio di Dante nell'aldilà, utilizzando un racconto della Commedia, semplificato e ridotto nel contenuto, sul quale avevamo già svolto la comprensione del testo e la rielaborazione delle informazioni, in diverse attività, compresa una di gruppo con finalità ludico-competitiva, realizzata nella fase di ricognizione della Ricerca. Per questa attività ho proposto di realizzare un'intervista al poeta.

Nella fase di motivazione la figura di Dante è stata ricostruita nella conversazione con gli studenti, nella sua eccezionalità, spiegando la scelta di definirlo un uomo che visse due vite e cercando di far emergere ciò che potrebbe interessare a un pubblico di lettori o spettatori.

Nella fase di preparazione del testo, sulla base del libro che racconta il suo viaggio, ogni studente ha fissato le informazioni essenziali che ne caratterizzano la storia e che sono diventate la base su cui formulare le domande per l'intervista. Ogni studente/giornalista aveva il compito di far emergere ciò che Dante aveva vissuto.

In questa attività abbiamo utilizzato una sola fonte di informazione (quella verbale, cioè la narrazione di cui ci siamo serviti per ricostruire il viaggio di Dante); infatti l'utilizzo di due fonti di informazioni (visiva e verbale) si erano rilevate complesse da rielaborare, in un compito precedentemente affrontato.

Nella fase di realizzazione del lavoro, gli studenti hanno redatto il testo, seguendo delle indicazioni circa la struttura (divisione in paragrafi, contenuto dei paragrafi), il numero di domande da rivolgere all'intervistato, le strutture comunicativo-linguistiche da utilizzare (formule per effettuare le domande; tempi verbali, a seconda dell'informazione da trasmettere/raccontare; uso di verbi per esprimere

un'opinione; espressioni per esprimere un proprio pensiero; lessico proprio del viaggio).

Per questa attività abbiamo osservato il comportamento degli alunni nella fase di codifica delle informazioni e la realizzazione delle richieste linguistico-testuali, nella rielaborazione di esse, durante la stesura del testo.

Da una breve conversazione avuta in classe al termine del lavoro, è risultato che tutti gli studenti hanno trovato semplice scrivere il testo, la fase preparatoria è stata utile, si sono trovate idee, contenuti che non erano chiari fin dall'inizio. Nonostante la complessità del tema, la maggior padronanza dell'argomento, il fatto che si riferisse ad un contenuto narrato, hanno facilitato l'individuazione dei contenuti, una prima codifica sotto forma di appunti e quindi la rielaborazione nel testo dell'intervista. Un numero maggiore di alunni rispetto all'attività proposta in precedenza, ha dimostrato di saper condurre in modo autonomo le attività richieste in questa fase (organizzazione delle informazioni memorizzate o ritrovate nel libro di lettura, classificate secondo le 5 W). Rispetto all'attività precedente, alcuni parametri relativi alla produzione scritta sono migliorati, in particolare, abbiamo osservato nei testi degli studenti oggetto dello studio di caso come il contenuto sia stato sviluppato e approfondito; il lessico e i tempi verbali siano stati utilizzati con maggior correttezza.

Attività a gruppi

La prima attività di gruppo è stata proposta subito dopo la fase di motivazione del modulo intitolato: "Metamorfosi ed altre identità", un modulo composto da unità didattiche in cui il tema principale era la trasformazione, la metamorfosi del protagonista, e i cui obiettivi, oltre ad essere pertinenti all'ambito linguistico-testuale (ogni unità prevedeva la lettura di un testo narrativo) riguardavano l'ambito interculturale: saper cambiare prospettiva; essere consapevoli della diversità di comportamenti e stili di vita.

Questa attività dal titolo *Lascio tutto e cambio vita!* aveva come compito la realizzazione di un lavoro da presentare alla classe: il lancio pubblicitario di un prodotto da parte di un'agenzia, composta dal team di studenti, a cui i clienti si rivolgevano per ottenere un servizio particolare: cambiare stile di vita. Il gruppo di studenti doveva scegliere il target di clienti, esporre la propria proposta in modo convincente, elencare in modo sintetico ed efficace le ragioni di un cambiamento radicale della propria esistenza. I ragazzi, già nella fase di motivazione, in cui erano stati presentati alcuni brevissimi brani di film, avevano definito alcuni modelli di vita a cui attingere per definire il prodotto della propria agenzia. I lavori dovevano essere realizzati con una presentazione, per la quale utilizzare immagini, video, file audio.

Le osservazioni hanno riguardato i comportamenti degli alunni all'interno del gruppo, relativamente all'autonomia e alla collaborazione durante la fase di realizzazione del prodotto e la fase finale di esposizione orale dei contenuti.

In generale la classe ha risposto con entusiasmo all'attività. Abbiamo osservato che all'interno dei gruppi, alcuni studenti hanno trainato il lavoro, almeno in una fase iniziale, quella in cui decidere cosa fare; in un secondo tempo, alcuni gruppi hanno operato al loro interno, una divisione del lavoro (ricerca delle immagini, impostazioni dello spazio grafico, definizione delle parti di testo) attraverso una fase di discussione, che ha visto partecipare anche chi, nelle attività a classe intera emerge di meno. L'affiancamento da parte degli insegnanti di sostegno e degli educatori, ha permesso, in questa prima esperienza di lavoro così organizzato, una collaborazione migliore tra alcuni studenti, inizialmente poco partecipi.

Dopo la fase di preparazione, che si è prolungata per 2 moduli orari (1 ora e 40 minuti), i gruppi hanno effettuato la loro presentazione, al termine della quale, gli studenti hanno commentato il lavoro dei compagni, relativamente all'efficacia delle scelte grafiche e testuali.

Già in questa prima esperienza, si sono visti diversi aspetti positivi:

- lo scambio comunicativo finalizzato alla realizzazione del compito. La rilevanza che, nella didattica per compiti (Ferrari, Nuzzo in Caon, a cura di, 2010) è data all'output implica la sperimentazione della lingua, il cui uso diventa essenziale per la comunicazione e la negoziazione dei contenuti in vista della realizzazione di un obiettivo extralinguistico;
- lo scambio comunicativo diventa inoltre il terreno in cui si attuano le strategie di risoluzione dei problemi e, gradualmente, l'interlocutore privilegiato non è più l'insegnante, ma il compagno di lavoro;
- la didattica finalizzata al compito, ha contribuito notevolmente a sostenere la motivazione che spesso manca nelle attività rigidamente focalizzate su obiettivi linguistici o che gli alunni sentono finalizzate alla valutazione: la tensione alla realizzazione del prodotto, il lavoro di gruppo che permette di non esporsi direttamente al giudizio di insegnanti e compagni, la competizione tra i gruppi che offre uno stimolo ulteriore a fare del proprio meglio, contribuiscono a creare il contesto motivazionale che spesso manca nel lavoro a scuola;
- la riflessione sui lavori presentati anche se attuata in modo abbastanza libero, ha trattenuto l'attenzione dei ragazzi sul lavoro appena svolto, portandoli ad esprimere un commento, un'osservazione su un aspetto del prodotto dei compagni;

- l'utilizzo dello strumento informatico ha fatto emergere competenze inaspettate e non solo relative all'ambito tecnologico. Alcuni studenti hanno dimostrato grande incisività nella scelta di immagini, di simboli o di parole chiave, essenziali per l'efficacia comunicativa del prodotto richiesto.

Nella fase di attuazione della Ricerca si sono svolte un'altra attività da realizzare individualmente e due lavori di gruppo, al termine dei quali, gli studenti hanno svolto un questionario in cui esprimere le proprie preferenze per i tipi di lavoro, i punti di forza, le criticità.

3. IL PORTFOLIO

Per promuovere un'ulteriore fase di riflessione sul percorso didattico, ho proposto agli studenti la costruzione di un Portfolio dei testi e dei prodotti realizzati in gruppo. Il portfolio si è rivelato uno strumento efficace per seguire i progressi dello studente a partire dai documenti che lo studente stesso sceglie tra quelli prodotti in un arco di tempo abbastanza lungo. "Si potrebbe paragonare il portfolio ad un "album fotografico", dove singole fotografie scattate dalla stessa persona in tempi, in occasioni e in luoghi diversi per un periodo considerevole danno la possibilità di ricostruire l'esperienza e i momenti significativi vissuti dal protagonista" (Comoglio, 2002).

I ragazzi hanno scelto le presentazioni e i testi maggiormente significativi, quelli riusciti meglio; li hanno riletti e riguardati, li hanno messi in ordine cronologico e hanno fatto alcune considerazioni per cogliere eventuali miglioramenti nelle loro prestazioni. Il materiale raccolto in questa antologia è diventato l'oggetto del colloquio d'esame di terza media.

4. CONCLUSIONI

L'osservazione dei dati raccolti durante le lezioni, il commento alle risposte degli studenti ai questionari e l'analisi dei testi prodotti dai quattro studenti oggetto dello studio di caso, ci hanno portato a rilevare un atteggiamento molto positivo, da parte degli studenti nei confronti del lavoro proposto, le attività sono risultate alla loro portata e, nello stesso tempo, presentavano un elemento di novità e di sfida che ha contribuito a sostenere la motivazione.

Le osservazioni svolte sulle attività di gruppo hanno rilevato che questa metodologia ha fatto emergere competenze trasversali da parte di tutti gli studenti;

ragazzi con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento scolastico, hanno messo in campo competenze relazionali indispensabili al funzionamento del gruppo; capacità organizzative e di pianificazione del lavoro che si sono evolute e consolidate nel tempo; sensibilità e predisposizione per l'aspetto grafico ed estetico del prodotto o una particolare lucidità per realizzarne l'efficacia comunicativa.

Al progresso sul piano delle competenze trasversali, si è accompagnata una prestazione migliore sul piano linguistico. I testi degli studenti oggetto dello studio di caso, presentano una maggior sicurezza nell'utilizzo delle strutture linguistiche e testuali richieste dal compito. Un miglioramento dovuto in gran parte alla realizzazione di strategie di controllo della propria prestazione comunicativa che gli studenti hanno attuato sia all'interno del gruppo sia rivolgendo all'insegnante una richiesta precisa di *feedback* sulle scelte operate in ambito grammaticale e sintattico.

A conclusione di questo mio contributo, vorrei ribadire l'importanza dell'approccio metacognitivo, anche in un contesto, quello della scuola media, in cui gli studenti non sono adulti, in un ambiente di apprendimento in cui gli studenti di origine straniera sono immersi nella lingua e cultura italiane, infine, in una classe in cui non c'è omogeneità nelle competenze, non solo linguistiche.

È un approccio che si rivolge allo studente nella sua interezza, nella consapevolezza che l'apprendimento è efficace quando l'azione didattica tiene conto della dimensione relazionale e comunicativa, degli atteggiamenti e delle convinzioni degli studenti, e sviluppa quelle competenze trasversali, di tipo appunto metacognitivo, che intervengono nella costruzione di conoscenze significative. Già con l'applicazione del Metodo Feuerstein, utilizzato nella mia scuola da diversi anni, l'organizzazione della lezione avviene, tenendo conto delle esigenze cognitive degli studenti e della gradualità nella costruzione di conoscenze e nell'acquisizione di competenze; e l'azione didattica è considerata un'azione globale e complessa, attenta agli aspetti cognitivi e affettivi dello studente. La didattica metacognitiva ha rafforzato la scelta di progettare i percorsi di apprendimento della lingua italiana avendo come sfondo un'impostazione teorico- metodologica che considera il contesto educativo un sistema complesso le cui componenti (persone, comportamenti, contenuti) agiscono e si trasformano su un terreno comune di interazione e mediazione.

BIBLIOGRAFIA

- CAON, F., (a cura di), (2006) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- COMOGLIO, M. (2002) "Il portfolio, strumento di valutazione autentica", *Orientamenti pedagogici*, 7-32.
- DE LUCHI, M. (2003) "La ricerca-azione", in Dolci, R., Celentin, P., (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 196-210.
- DE LUCHI, M. (2021), *Metodologia della ricerca nella didattica delle lingue*, Modulo del Master Itals II Livello XV ciclo.
- FERRARI, S.; NUZZO, E. (2010), "Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per *task*" in F. Caon (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'Italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, Utet, 168-179.
- MARIANI, L. (2006), *La motivazione a scuola*, Roma, Carocci.
- MEZZADRI, M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Loescher.
- TORRESAN, P. (2007) *Imparare ad imparare: metacognizione e strategie per l'apprendimento*, Modulo del Master Itals II Livello, XV ciclo, www.itals.it.
- TORRESAN, P. (2014), "La motivazione secondo l'Analisi Transazionale e l'insegnamento delle lingue: appunti di metodologia", *Revista de lenguas modernas*, 20, 20, 1, 213-240. <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/14980/14238>>