

## **Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici**

Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia)

### **1. Introduzione**

La riflessione teorica che, a partire dagli anni Sessanta, ha riguardato l'educazione linguistica è stata promotrice di spinte politiche e culturali democratiche che hanno profondamente influenzato il modo di concepire i processi di insegnamento e apprendimento e il ruolo della scuola<sup>1</sup>. Sotto i colpi del *j'accuse* di Don Milani e di linguisti, pedagogisti e insegnanti decisamente critici nei confronti di una scuola che non dava a tutti gli alunni le stesse opportunità creando così sacche di emarginazione linguistica e culturale (e dunque anche sociale e politica), il sistema d'istruzione tradizionale ha vacillato, lasciando aperto il passo a proposte didattiche alternative profondamente influenzate dalle istanze contenute in diversi documenti programmatici, espressione di una scuola militante: tra questi, le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*<sup>2</sup>. Pubblicate nel 1975, le tesi prendono posizione contro la pedagogia linguistica tradizionale, ritenuta responsabile di un insegnamento inefficace, in quanto basato sulla presentazione di una lingua "in vetrina" (come insieme fisso di regole grammaticali svincolate dall'uso concreto), nonché parziale, in quanto non tiene conto né degli studi sulle diverse dimensioni della lingua né delle diverse competenze e abilità linguistiche da sviluppare, e si incentra invece sulla lingua scritta, trascurando l'oralità e l'ampia gamma di capacità espressive e semiotiche degli alunni.

Di contro a una scuola che discrimina gli alunni, senza tenere conto del loro retroterra socioculturale, l'obiettivo prioritario dell'educazione linguistica diventa quello di fornire a tutti, senza distinzioni, gli strumenti per potersi muovere con agio nel proprio spazio linguistico e per poterlo sviluppare e arricchire. Oggi, dopo quasi 45 anni dalla pubblicazione delle *Dieci tesi*, possiamo affermare che lo sforzo teorico e implementativo di quegli anni è stato notevole e ha portato buoni frutti. L'educazione linguistica rimane infatti ancora uno dei temi caldi in ambito educativo, ma quali sono le istanze con cui deve confrontarsi in un contesto socioculturale così diverso da quello degli esordi?

Nel presente contributo, dopo una riflessione sulle nuove istanze che interpellano l'educazione linguistica, con una focalizzazione da un lato sulla necessità di salvaguardare la diversità linguistica e culturale che caratterizza le classi multietniche, dall'altro sulle potenzialità formative dell'odierna tecnologia, se usata in modo consapevole, si valutano le possibili risposte fornite dalle metodologie

---

<sup>1</sup> Cfr., in questo volume, l'articolo di F. Gallina sull'educazione linguistica.

<sup>2</sup> Il testo originale è in De Mauro e Lodi (1993).

e dalle tecniche di matrice dialogica, alla luce di percorsi formativi e sperimentazioni condotte con adulti (insegnanti in formazione, studenti universitari) e ragazzi (alunni del primo ciclo).

## **2. Le istanze dell'educazione linguistica oggi tra plurilinguismo e tecnologia**

Una delle istanze fondamentali dell'educazione linguistica è stata quella democratica di garantire a tutti gli alunni un'adeguata formazione linguistica, intesa come chiave d'accesso ai saperi e alla partecipazione sociale. Quest'istanza permane ancora, anche se con caratteristiche diverse, in quanto il panorama sociale è cambiato e una folta schiera di immigrati accresce le fasce più deboli della società. Oggi si chiede all'educazione linguistica di sopperire, fornendo strumenti idonei, alle necessità linguistico-culturali specifiche di chi proviene da queste fasce, in modo da rendere realmente operativo, e non solo una dichiarazione d'intenti, il diritto di tutti alla parola, all'istruzione, alla partecipazione. Il primo passo è ovviamente la tutela del repertorio linguistico degli alunni; la scuola deve legittimare le lingue d'origine dei ragazzi, dare loro visibilità, incoraggiarne l'uso, salvaguardando così quello che possiamo ormai considerare come un vero e proprio diritto delle scuole multietniche, il diritto al plurilinguismo (Coppola, 2016a). La diversità linguistica e la sottesa diversità culturale possono davvero trasformarsi da ostacolo, quale viene spesso percepito da genitori e insegnanti forse troppo preoccupati di non poter svolgere per intero e senza intralci il programma prestabilito, in preziosa risorsa per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa dei ragazzi e di un'identità culturale aperta alla pluralità dei punti di vista: tutto dipende dalla prospettiva che si adotta.

Contro l'azione omologante del monolinguisimo imposto dalla scuola tradizionale, l'educazione linguistica è stata da sempre promotrice di una prospettiva plurilingue, occupandosi dell'intero spazio linguistico-comunicativo dell'alunno; oggi che il plurilinguismo ha aggiunto colorazioni nuove alla tradizionale policromia del paesaggio linguistico italiano, con la presenza massiccia delle lingue immigrate, questa istanza assume un valore cruciale (Vedovelli, 2017). Incoraggiare il plurilinguismo in classe significa infatti riconoscere l'esistenza legittima non solo delle varietà dell'italiano e dei dialetti, ma anche di quelle lingue così diverse e difficili da comprendere in cui si riconoscono gli alunni che vengono da lontano e che spesso fanno fatica a imparare la "lingua della scuola".

Un'adeguata educazione linguistica dovrebbe aiutare gli alunni a capire quanto sia importante l'incontro con nuovi idiomi per lo sviluppo della competenza linguistica profonda e del repertorio. Tutte le lingue che si acquisiscono spontaneamente o si apprendono a scuola, tutte le lingue con cui si entra in contatto sono tra loro interdipendenti; solo in apparenza separate, come le punte emerse

di un iceberg, esse sono in realtà unite in profondità nella comune competenza linguistica che trae alimento da tutte e che, a sua volta, tutte alimenta. È grazie a questa competenza "sommersa" che l'alunno può trasferire le conoscenze e abilità che ha sviluppato nella propria lingua a ogni nuova lingua, e questa contribuirà a sua volta a potenziare la competenza linguistica profonda, con evidenti vantaggi per tutte le lingue del repertorio (cfr., ad es., Coppola e Moretti, 2018). In questa prospettiva, il plurilinguismo diventa per la classe la chiave d'accesso a un patrimonio comune (non solo linguistico, ma anche culturale) che ogni lingua contribuisce ad arricchire e che costituisce una risorsa per tutti gli alunni. Di conseguenza, mutano gli obiettivi dell'insegnamento linguistico: non si mira più tanto alla padronanza di una o più lingue apprese separatamente, avendo come modello di riferimento il parlante madrelingua, quanto piuttosto alla capacità di usare in modo appropriato ed efficace tutte le lingue acquisite o apprese a livelli diversi di competenza. L'interpretazione ampia di plurilinguismo che troviamo nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) e in altri documenti del Consiglio d'Europa, in risposta alle nuove esigenze del "villaggio globale", tratteggia il modello di un "parlante plurilingue" che si trova a dover comunicare contemporaneamente con interlocutori madrelingua di diversa provenienza, e che quindi oltre a conoscere una lingua franca, dovrebbe anche possedere una competenza di grado diverso in altre lingue (solo passiva o anche attiva) e soprattutto saper utilizzare adeguate strategie di tipo interlinguistico e interculturale, senza preoccuparsi troppo di far trasparire la propria nazionalità.

## **2.1. L'istanza tecnologica**

Un'altra caratteristica dei nostri giorni con cui l'educazione linguistica deve fare i conti riguarda il *Reality-Virtuality Continuum* in cui viviamo immersi e che è il prodotto della tecnologia e delle nuove forme virtuali di comunicazione e apprendimento.

Una folta schiera di "catastrofisti" imputa proprio alla pervasività della tecnologia il degrado in cui verserebbero oggi l'apprendimento dell'italiano e delle abilità di lettura e scrittura. Già in un sondaggio condotto dieci anni fa sulle possibili conseguenze dell'impiego della tecnologia nell'insegnamento e nell'apprendimento, che ha interessato un nutrito campione di docenti universitari di aree disciplinari diverse (Coppola, 2013), si evincono le perplessità di quanti paventavano la cattiva influenza che la tecnologia poteva esercitare sul modo di esprimersi dei giovani, sulla scrittura e sulla lettura: «*La tecnologia - affermava un docente - ha prodotto analfabeti che non sanno più leggere e scrivere*». Un'affermazione estrema questa, difficile da condividere allora come oggi, anche se sottende un problema reale, messo in luce, più

recentemente, dai firmatari della *Lettera dei 600*.<sup>3</sup> Se guardiamo il problema da una prospettiva più ampia, ci rendiamo conto che la diffusione pervasiva della tecnologia ha provocato mutamenti così profondi in tutti gli ambiti, compreso il modo in cui comunichiamo, reperiamo informazioni, ci esprimiamo, da far pensare a passaggi epocali come quelli dall'oralità alla scrittura, dal dattiloscritto alla stampa, dal libro stampato al giornale, fino ai media e ai nuovi media: qualcosa si è perso, forse inevitabilmente, ma in cambio di qualcos'altro.

Venti anni fa, Raffaele Simone (1998) constatava come la richiesta educativa che i giovani facevano alla scuola fosse diventata di tipo minimale, anche riguardo al linguaggio, in quanto essi imparavano preferibilmente da fonti esterne ben più accattivanti; il suo consiglio era quello di riconsiderare le mete dell'educazione linguistica, un consiglio che sembra quanto mai attuale oggi, visto il rilievo che hanno assunto gli ambienti digitali di apprendimento informale esterni alla scuola. Basta guardare i dispositivi portatili di ultima generazione per avere la misura di quanto l'informazione sia diventata di facile accesso, "tascabile", veicolo di quell'apprendimento ubiquo (*u-Learnig*) e continuativo nel tempo (*Lifelong Learning*) che si fa sempre più prossimo alla vita delle persone, alle attività che svolgono, ai luoghi che abitano. Le obiezioni e le perplessità che la tecnologia suscita nei docenti e in chi, a livelli diversi, si occupa di educazione, non dovrebbero quindi avallare atteggiamenti di chiusura nei confronti di un modo di apprendere e comunicare che costituisce ormai il tratto distintivo del nostro tempo, destinato a svilupparsi e a influenzare sempre più la vita di tutti. Tenendo fede alla sua originaria vocazione, l'educazione linguistica dovrebbe promuovere un approccio al digitale antropocentrico, considerando la tecnologia come uno strumento al servizio delle persone, non viceversa, e diffondendo un atteggiamento critico nei confronti delle ambivalenze che la caratterizzano e dei rischi che può comportare; ma, ciò premesso, dovrebbe anche servirsi appieno delle sue molteplici potenzialità in ambito educativo, senza sprecarle, come accade quando si ripropongono pedissequamente in modalità digitale metodi e tecniche tradizionali dell'insegnamento in presenza. Sono piuttosto da mutuare nell'insegnamento in classe quei modelli didattici di matrice sociocostruttivista ispirati alla filosofia dell'*open source/open content* e caratterizzati da un elevato livello di cooperazione, che costituiscono una delle risorse più interessanti e produttive della rete: si impara assieme, attraverso un processo di costruzione congiunta, negoziazione e condivisione della conoscenza.

La tecnologia può svolgere un importante ruolo nell'apprendimento linguistico attraverso la creazione di ambienti virtuali coinvolgenti, vicini all'esperienza dell'utente, che tengono conto dei

---

<sup>3</sup> Si tratta della lettera aperta contro il declino dell'italiano a scuola, firmata da 600 docenti universitari; a tale riguardo cfr., in questo volume, l'articolo di Daria Coppola, *Quale educazione linguistica? Alcune riflessioni a margine del dibattito sullo stato dell'italiano a scuola*.

suoi bisogni e interessi (cfr., ad es., Coppola, 2011a; Leone, 2017). Lo sviluppo del *mobile software* rende oggi possibile apprendere le lingue in modo incidentale, mentre si gioca, si viaggia o si visita un museo, senza trascurare l'aspetto intenzionale, grazie alla possibilità di reperire, in tempo reale, informazioni sia di contenuto che di tipo grammaticale, compresa la proposta di esercizi.

In particolare, per quanto riguarda la lettura e la scrittura, che in molti ritengono oggi carenti proprio per colpa della tecnologia, numerosi sono gli stimoli che questa può offrire per un uso della lingua più consapevole. Il confronto tra la lettura sequenziale dei libri e quella non lineare dei testi digitali potrebbe diventare il punto di partenza per far riflettere gli alunni sul diverso modo di procedere a livello cognitivo nella dimensione orizzontale e lineare della prima e in quella verticale e simultanea della seconda, per sollecitarli a verificare con maggior attenzione la coerenza semantica dei collegamenti ipertestuali, per renderli consapevoli delle specificità semiotiche degli ipertesti, per metterli in guardia dai pericoli di distrazione e dispersione nelle infinite possibilità della rete. Altrettanto utile può diventare l'analisi delle diverse forme e varietà di scrittura digitale che caratterizzano la comunicazione nei social network, sia per stimolare una riflessione critica sulle trasformazioni che l'uso della tecnologia ha comportato ai diversi livelli della lingua sia per contestualizzare le differenti forme di *netspeak* e metterne in luce la funzione espressiva e sociale<sup>4</sup> (ad es., Tavosanis, 2011 e 2018; Chiusaroli e Zanzotto, 2012; Pistolesi, 2014; Spina, 2016; Patota e Rossi, 2018).

In conclusione, le istanze che riguardano oggi l'educazione linguistica impongono la scelta di metodologie idonee a promuovere il plurilinguismo, sviluppare la competenza linguistica profonda e arricchire lo spazio linguistico degli alunni, valorizzare le diversità linguistico-culturali delle classi multietniche, rendendole una risorsa per tutta la classe, utilizzare in modo consapevole la tecnologia di ultima generazione per creare ambienti di apprendimento cooperativi funzionali a una costruzione congiunta dei saperi e delle competenze. Nei prossimi paragrafi presenteremo alcune proposte metodologiche di matrice dialogica che hanno tenuto conto di queste istanze e che si sono rivelate versatili e produttive; preliminarmente, ci soffermeremo sulle caratteristiche teorico-metodologiche dell'approccio dialogico.

### **3. Un approccio dialogico all'educazione linguistica: metodologie e tecniche**

La base teorica dell'approccio dialogico è ampia e interdisciplinare; per fare solo qualche esempio, essa tiene conto: dei principi euristici ed etici del dialogo (ad es., Lévinas, 1984); della teoria

---

<sup>4</sup> Si sottolinea oggi la necessità di parlare di lingua al plurale per riferirsi alla lingua della rete, visto che internet si configura come «un insieme di ambienti diversi, un contenitore di contenitori, cioè di varietà linguistiche diverse, piuttosto che una macrovarietà di lingua» (Patota e Rossi, 2018:10).

dell'agire comunicativo orientato alla reciproca comprensione (Habermas, 1997); della nozione di intersoggettività, intesa quale struttura emergente del processo comunicativo, nel quale l'interlocutore trascende le proprie categorie mentali per accogliere quelle dell'altro e costruire un senso condiviso (Rommetveit, 1990); di alcuni aspetti della concezione polifonica e dialogica del linguaggio di Bachtin (ad es., 2001); della prospettiva ecologica e socioculturale dell'apprendimento linguistico (ad es., Van Lier, 2004). A partire da questi e altri riferimenti teorici, l'approccio dialogico sviluppa una concezione di insegnamento linguistico *complessa, relazionale e plurale* (per un approfondimento, cfr. Coppola, 2009a; Coppola, 2011b).

Una concezione *complessa* si oppone a una visione minimalistica, che riduce l'insegnamento a una mera azione didattica di tipo trasmissivo finalizzata allo sviluppo di alcune abilità in una o più lingue considerate in modo separato e astratto: nell'approccio dialogico, l'azione didattica si trasforma in un processo di ampia portata, il "processo di insegnamento-apprendimento", che coinvolge insegnanti e alunni nella costruzione congiunta di conoscenze e competenze che diventano patrimonio della classe; inoltre la lingua non viene considerata, come spesso accade a scuola, in modo astratto e avulso dal contesto (lingua "in vetrina"), ma assume la consistenza e lo spessore di "lingua-cultura-comunicazione", cioè di lingua che, nell'uso comunicativo che ne fanno i parlanti, si incarna nella loro realtà socioculturale.

Una concezione *relazionale* mette in luce le componenti soggettive e le dinamiche intersoggettive che entrano in gioco nel processo di insegnamento-apprendimento: l'approccio dialogico tiene conto degli aspetti personali e interpersonali dell'inter-azione didattica, con particolare attenzione alle relazioni che si instaurano tra gli interattanti (insegnanti e studenti); si prefigge di promuovere il dialogo tra diversi, considerando le differenze come una risorsa; privilegia tecniche che promuovono il lavoro di gruppo; si serve della tecnologia per potenziare i punti di forza dell'apprendimento cooperativo.

Una concezione *plurale*, secondo le indicazioni del *Cadre de référence pour les approches plurielles* (CARAP), si oppone al monolinguisimo: l'approccio dialogico considera il plurilinguismo come un diritto delle classi multietniche da tutelare; si prefigge di sviluppare la competenza linguistica profonda degli apprendenti dando visibilità a tutte le lingue presenti in classe; si serve, a livello implementativo, di tecniche cooperative e della tecnologia per favorire la comunicazione tra studenti di diversa lingua-cultura; promuove l'uso contemporaneo di più lingue (lingua materna, lingua ponte, lingue curriculari), sia nelle attività didattiche che nel *language testing*.

A livello metodologico, possiamo considerare l'approccio dialogico come un'evoluzione dell'approccio comunicativo, considerato però non nella sua "versione debole", bensì nella "versione forte". La prima si riferisce ai metodi funzionali, che così tanta diffusione hanno avuto

nelle scuole, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, e che si sono limitati ad affiancare attività comunicative ad altre di tipo grammaticale, adottando sillabi che arricchiscono la parte strutturale con una parte funzionale; la seconda comprende invece le proposte glottodidattiche più radicali, centrate quasi esclusivamente sulla competenza d'uso della lingua, come ad esempio il *Task Based Teaching*, il *Project Work*, la *Strategic Interaction*.

Con la "versione forte" dell'approccio comunicativo l'approccio dialogico condivide un modello d'interazione didattica di tipo sociocostruttivista, che considera il processo di insegnamento-apprendimento quale attiva costruzione di saperi teorico-pratici, di competenze e strumenti di conoscenza e di lavoro (sapere, saper fare, saper apprendere), di valori e modi di essere e di interagire (saper essere, saper inter-essere), che è frutto di negoziazione e riflesso di complesse dinamiche socioculturali, oltre che personali. Tuttavia, mentre l'approccio comunicativo, pur considerando la centralità dell'apprendente, tiene conto soprattutto degli aspetti procedurali e socio-pragmatici dell'interazione didattica, focalizzando l'attenzione sulla *competenza comunicativa*, l'approccio dialogico mette in luce anche l'importanza di una *competenza relazionale* dagli importanti risvolti etici e sociali, in quanto chiama in causa la responsabilità individuale dei soggetti coinvolti (interattanti): ne risulta una concezione non neutrale dell'interazione didattica, quale costruzione cooperativa di spazi comuni al cui interno gli interlocutori assumono l'impegno di negoziare un'intesa, mettendo in gioco, responsabilmente, le proprie capacità linguistiche, comunicative e relazionali (Coppola, 2011b).

Per le caratteristiche sopraesposte, la prospettiva dialogica sembra in grado di dare una risposta metodologica adeguata alle nuove istanze dell'educazione linguistica così come espresse sia dagli studi che si richiamano alle *Dieci tesi* e all'ambito d'indagine della linguistica educativa sia a quelli di carattere più propriamente glottodidattico (per un approfondimento delle diverse linee di ricerca, cfr., ad es., Balboni 2013; De Mauro e Ferreri, 2005; Vedovelli e Casini, 2016; Santipolo e Mazzotta, 2018, parte prima). Di seguito riportiamo alcuni esempi concreti di come l'approccio dialogico sia stato implementato con successo in alcuni percorsi di formazione per insegnanti e in una sperimentazione plurilingue condotta nella scuola secondaria di primo grado.

### **3.1 Metodologie e tecniche dialogiche per la formazione degli insegnanti di lingue**

Nel Modulo di Glottodidattica per il tirocinio formativo attivo (TFA) e i percorsi abilitanti speciali (PAS), che si è tenuto nel triennio 2011-2015 presso l'Università di Pisa, l'approccio dialogico è diventato, nel contempo, oggetto e strumento d'insegnamento: ne abbiamo preso in esame e implementato le tecniche, finalizzate sia allo sviluppo dell'ampia gamma delle competenze

linguistiche, comunicative e culturali sia alla promozione delle relazioni, e lo abbiamo utilizzato direttamente nell'interazione con i corsisti; si è così tenuto conto di entrambe le facce della formazione dei futuri insegnanti, il sapere insegnare e il sapere apprendere. La configurazione eterogenea del Modulo, con 323 corsisti laureati in francese, inglese, russo, spagnolo, tedesco, ha consentito un approccio plurilingue ai contenuti del corso<sup>5</sup>.

Dalle risposte al questionario digitale distribuito alla fine delle lezioni, che i corsisti dovevano compilare in forma anonima e restituire solo dopo l'esame finale (in modo da poter esprimere liberamente il proprio giudizio), si evincono, oltre alla generale soddisfazione per il Modulo, che, come scrive un corsista, «è l'unico che ci permette di conoscere metodologie, tecniche e strumenti finalizzati in modo specifico all'insegnamento delle lingue, aspetto trascurato nei corsi disciplinari» (Questionario n. 28), anche un alto gradimento e interesse per le tecniche utilizzate: «innovative e complete dal punto di vista didattico perché mettono insieme la componente linguistico-comunicativa e quella relazionale» (Questionario n. 50); «veri e propri laboratori in cui l'interazione è stata autentica» (Questionario n. 33); «un esempio reale di approccio *student-centred*; un esempio anche per noi da mettere in pratica in classe» (Questionario n. 7); «la dimostrazione più evidente del valore aggiunto che un approccio di carattere dialogico possiede: tutti abbiamo lavorato con volontà ed interesse» (Questionario n. 15)<sup>6</sup>.

Le metodologie e le tecniche (tecniche di ascolto dell'interlocutore e di relativizzazione dei punti di vista, tecniche narrative, tecniche cooperative ecc.) sono state dapprima analizzate e sperimentate dai corsisti all'interno di gruppi di lavoro a geometria variabile (micro- e macrogruppi) e successivamente da loro riproposte nei contesti scolastici nei quali svolgevano il tirocinio. Ci soffermiamo qui brevemente su alcune modalità di lavoro che hanno avuto particolare successo nei percorsi di formazione: lettura empatica, scenario, narrazione, Cooperative BYOD (Coppola, 2016b)<sup>7</sup>.

### 3.1.1 Lettura empatica

Nella lettura empatica, si tiene conto dello stretto legame tra apprendimento linguistico e aspetti emotivi e motivazionali messo in luce dalle neuroscienze e dalla linguistica acquisizionale. Le attività si svolgono in un continuum che passa attraverso quattro fasi in progressione, incentrate rispettivamente sulla percezione multisensoriale del contenuto del testo, sulla partecipazione

---

<sup>5</sup> Il Modulo di Glottodidattica (6CFU) è stato progettato e diretto da Daria Coppola nell'ambito dei percorsi di formazione universitari per l'insegnamento nelle scuole secondarie.

<sup>6</sup> Le risposte dei corsisti qui riportate sono tratte dal corpus dei questionari (Coppola, 2016b).

<sup>7</sup> Alle attività del Modulo hanno collaborato Paola Minucci, Pietro Pacini e Andrea Valdambri.



emotiva alla lettura e alle situazioni descritte, sulla rielaborazione creativa e sull'analisi testuale accompagnata dalla riflessione metalinguistica:

- le attività che precedono la lettura mirano al coinvolgimento percettivo degli alunni per una fruizione più profonda del testo che coinvolge la sensorialità: l'insegnante distribuisce alcuni oggetti che hanno un collegamento con il contenuto del brano e invita i ragazzi a osservarli, toccarli, annusarli, lasciando affiorare sensazioni, emozioni e ricordi;
- le attività previste nel corso della lettura sono finalizzate ad attivare il potenziale emotivo dell'alunno per sollecitare modalità di ascolto partecipe (ricorso alla prosodia, alla mimica e ai gesti) e atteggiamenti empatici nei confronti dei protagonisti ("mettersi nei panni dell'altro") e degli avvenimenti;
- dopo la lettura, si procede con attività di rielaborazione creativa della narrazione, svolte in gruppo e con il supporto della tecnologia (immagini, video, link), seguite spesso da attività di role-playing;
- solo a conclusione del percorso sono previste le attività di analisi del testo e di riflessione metalinguistica seguite dagli esercizi.

Dopo averla sperimentata direttamente, i corsisti hanno utilizzato questa tecnica complessa per progettare assieme attività didattiche in più lingue per la scuola secondaria di primo grado, tenendo anche conto, attraverso materiali didattici specifici, dei problemi che gli alunni con disturbi specifici di apprendimento (DSA) incontrano nella lettura.

### 3.1.2 Scenario

Lo Scenario costituisce, come è noto, la base della *Strategic Interaction* e ben si attaglia agli obiettivi dell'approccio dialogico, sia perché comunica una visione complessa di lingua, considerata in tutta la sua forza comunicativa, strategica e socioculturale (*lingua-cultura-comunicazione*), sia perché, attraverso il lavoro di gruppo finalizzato a uno scopo comune, contribuisce allo sviluppo di importanti competenze comunicative e relazionali. Nel Modulo, abbiamo utilizzato una forma adattata, nella quale i corsisti hanno preso in esame le fasi che compongono lo scenario per la progettazione di attività finalizzate allo sviluppo di importanti competenze di tipo:

- *organizzativo e gestionale* nella *Pre-class preparation*: pianificazione di scenari funzionali a un uso strategico della L2 (situazioni comunicative problematiche, ruoli non complementari), pianificazione della struttura e delle modalità di gestione dei gruppi di lavoro, preparazione di role cards e griglie di valutazione;

- *linguistico e comunicativo* nella fase *Rehearsal*: progettazione di attività e materiali atti a indirizzare l'attenzione degli alunni sui diversi livelli della lingua e sulle norme e i meccanismi conversazionali che regolano l'interazione orale;
- *strategico* nella fase *Performance*: progettazione di schede di osservazione delle strategie, verbali e non, adottate dai performers;
- *metalinguistico e metacomunicativo* nella fase *Debriefing*: predisposizione di griglie per la riflessione sulla lingua e sulle strategie impiegate nella *Performance* e per l'autovalutazione (correttezza grammaticale, appropriatezza lessicale, efficacia comunicativa).

Lo scenario è stato utilizzato dai corsisti sia per progettare moduli didattici sulle microlingue del settore commerciale, turistico ed economico (istituti tecnici e professionali) sia come momento conclusivo di lavori su testi letterari, per una verifica in itinere (licei).

### 3.1.3 Narrazione

Le tecniche narrative e di analisi testuale hanno avuto un posto privilegiato nel Modulo; sono state impiegate dai corsisti sia in attività pensate per la scuola primaria e per le prime classi della scuola secondaria di primo grado, per promuovere la comunicazione interculturale, attraverso il confronto tra narrazioni, alfabeti e codici diversi, sia in lavori di analisi testuale progettati per la scuola secondaria di secondo grado con l'obiettivo di far individuare agli studenti gli elementi linguistici, paralinguistici ed extralinguistici che, spesso in modo velato, veicolano atteggiamenti culturali rigidi, stereotipi e pregiudizi. Sul versante del training professionale, l'impiego di tecniche di autobiografia educativa si è rivelato utile ai corsisti per condividere con i colleghi la propria storia educativa (le tappe, gli episodi e le figure più significative) e per riflettere con maggior consapevolezza sul proprio ruolo particolare di studenti/docenti e sull'importanza della formazione.

### 3.1.4 Cooperative BYOD

La modalità BYOD (*Bring Your Own Device*) consente di servirsi attivamente del proprio computer, tablet o smartphone per reperire informazioni, approfondire argomenti, confrontare risultati, condividere documenti e filmati, anche in remoto, attraverso risorse di cloud computing. In precedenti esperienze di didattica universitaria con studenti e dottorandi, abbiamo visto come questa modalità sia in grado di potenziare i punti di forza del Cooperative Learning (Cooperative BYOD) nel lavoro di gruppo, in particolare i due principi di interdipendenza positiva e responsabilità individuale, facendo emergere capacità e competenze (comunicative, informatiche, tecnologiche, euristiche...) che nella lezione tradizionale restano in ombra e determinando una più

equa distribuzione dei ruoli e della leadership all'interno dei gruppi (Coppola, 2015)<sup>8</sup>. Il confronto continuativo tra i membri dei gruppi di lavoro durante la navigazione in rete (imposto dalla necessità di un feedback sull'attendibilità delle fonti e la pertinenza delle informazioni), la riflessione personale e condivisa sui dati parziali dell'indagine, l'elaborazione collaborativa di un report comune sono solo alcune delle attività utilizzate dai corsisti tipiche di questa metodologia che vede nell'apporto personale di ciascuno un'importante risorsa per il successo di tutto il gruppo.

### **3.2 Tecniche e tecnologie per lo sviluppo del plurilinguismo: un progetto sperimentale per le scuole**

Il Cooperative BYOD e altre tecniche dialogiche supportate dalla tecnologia sono state utilizzate anche in un progetto sperimentale triennale che ha coinvolto l'Università di Pisa, l'ILC-CNR e alcune classi della scuola secondaria di primo grado caratterizzate da un numero di alunni immigrati di seconda generazione e di alunni con DSA significativamente superiore alla media nazionale.

Semplificando, possiamo indicare i seguenti obiettivi generali del progetto:

- valorizzare la diversità linguistica e culturale che caratterizza oggi la scuola, rendendola un punto di forza per tutti gli alunni e un'opportunità per sviluppare le loro competenze linguistico-comunicative e socioculturali;
- mirare alla formazione del "parlante plurilingue", in linea con le indicazioni del Consiglio d'Europa.

Obiettivi più specifici sono stati:

- verificare se e in qual misura l'insegnamento contemporaneo e contestualizzato di più lingue, basato su tecniche glottodidattiche dell'approccio dialogico e supportato dalla tecnologia, influisca positivamente sia sulla qualità dell'apprendimento linguistico (confronti interlinguistici, analisi metalinguistiche, riflessioni sociolinguistiche) sia sull'atteggiamento nei confronti delle culture altre (curiosità, interesse, accettazione);
- approntare test plurilingui idonei a valutare le competenze linguistico-comunicative degli alunni, tenendo conto dell'intero repertorio della classe.

---

<sup>8</sup> Il Cooperative Learning costituisce, come è noto, un ambito di studi interdisciplinare comprendente ricerche di matrice cognitivista, ricerche metodologiche che si ispirano alla *Global Education* e ricerche applicate ai diversi ambiti disciplinari, compreso quello dell'insegnamento linguistico. Il *Cooperative BYOD* prevede l'uso di dispositivi mobili per la creazione di ambienti di apprendimento inclusivi e collaborativi (cfr., ad es., Coppola, 2015).

La scelta di adottare l'approccio dialogico ha consentito di fondare il progetto su una base teorica ampia e articolata, caratterizzata da una concezione complessa e interrelata di repertorio, competenza e apprendimento linguistico, che ha tenuto conto in modo unitario di aspetti linguistici, cognitivi, comunicativi e culturali. Diversamente da quanto accade di norma a scuola, dove le lingue vengono insegnate come discipline separate, senza tener conto del naturale processo acquisizionale, e dove lo stesso studente viene valutato in ogni singola lingua curricolare, ignorando (e ostacolando) l'uso spontaneo del *translanguaging*<sup>9</sup> (García e Wei, 2014), nel progetto era previsto l'uso contemporaneo di tutte le lingue insegnate in classe e veniva legittimato il ricorso alla L1 degli alunni stranieri e alle diverse varietà dell'italiano, attraverso attività svolte in gruppi eterogenei per lingua e abilità, consegne e task formulati in più lingue e test plurilingui progettati in modo da superare, anche nella fase della verifica, l'impianto rigidamente monolingue del *language testing*.

Con questi presupposti teorico-metodologici, il progetto si è concretizzato nel Modulo sperimentale *In quante lingue mangi?*, composto da 2 Unità di Lavoro (UdL) di 64 ore complessive, implementate rispettivamente negli aa. ss. 2015/2016 (prima UdL) e 2016/2017 (seconda UdL), nelle classi prime e seconde dell'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio, alla periferia di Firenze<sup>10</sup>. Il tema (il cibo, il modo di cucinarlo e consumarlo, le ricette), scelto in quanto indicatore culturale significativo e vicino all'esperienza dei ragazzi, si è rivelato particolarmente motivante nel sollecitare narrazioni e confronti tra tradizioni culinarie molto diverse tra loro, che hanno coinvolto anche i familiari degli alunni. All'interno del Modulo sperimentale, le due UdL hanno condiviso lo scopo generale, gli obiettivi e la metodologia del progetto, mettendo tuttavia a fuoco obiettivi linguistici diversi: mentre la prima UdL si è concentrata sullo sviluppo della competenza lessicale e di quella metalinguistica, la seconda UdL ha prevalentemente riguardato lo sviluppo della competenza comunicativa e di quella testuale.

I risultati confermano la validità della metodologia utilizzata nel favorire l'uso attivo di tutte le lingue presenti in classe e la riflessione metalinguistica, migliorare la capacità degli alunni di gestire il proprio repertorio linguistico funzionalmente all'uso in contesti diversi, facilitare lo scambio interculturale. Questo si evince anche dagli 800 testi raccolti nei tre anni della sperimentazione, costituiti in massima parte da testi digitali (solo 130 cartacei) elaborati dai ragazzi nella fase implementativa del progetto e in quella della verifica.

---

<sup>9</sup> *Translanguaging*: è ormai diventato un termine ombrello, utilizzato non solo per indicare il fenomeno della commutazione di codice o le produzioni mistilingui all'interno del discorso di un parlante bi- o plurilingue, ma anche per fotografare, nel suo svolgersi, il processo comunicativo spontaneo che si attua in contesti di plurilinguismo. Il termine viene usato anche per riferirsi all'insieme di pratiche educative tese a valorizzare come risorsa la diversità linguistica e culturale delle classi plurilingui.

<sup>10</sup> Il Cooperative BYOD è stato implementato nelle classi sperimentali dall'insegnante Raffaella Moretti in collaborazione con il nostro gruppo di ricerca.

Di seguito, presentiamo gli aspetti salienti delle 2 UdL, rimandando ad altri lavori per un approfondimento (Coppola *et al.*, 2017; Coppola e Moretti, 2018; Coppola e Russo, in corso di stampa).

### 3.2.1 Prima UdL

Il campione, suddiviso in campione sperimentale e campione di controllo<sup>11</sup>, era costituito da 133 ragazzi di 11-13 anni, provenienti da classi caratterizzate<sup>12</sup>:

- da un'alta percentuale di alunni stranieri, e cioè il 32,3%, a fronte di una media nazionale del 9% nelle scuole di pari grado;
- da un'ampia varietà di L1 (alunni provenienti dall'Albania, dalla Cina, dal Marocco, dal Perù, dalla Romania e dalla Russia);
- dall'insegnamento di 4 lingue: oltre all'italiano (come L1 e L2), l'inglese (prima lingua comunitaria: 3 ore settimanali), lo spagnolo (seconda lingua comunitaria: 2 ore settimanali) e, data l'alta percentuale di alunni sinofoni, il cinese (2 ore settimanali, svolte da insegnanti madrelingua per tutti gli alunni del campione);
- da un numero statisticamente rilevante di alunni con DSA anche tra gli immigrati (l'11,3% su una media nazionale del 4,2% nelle scuole di pari grado).

Coerentemente con la metodologia adottata, il tema del cibo è stato sviluppato nel campione sperimentale attraverso:

- attività cooperative supportate dalla tecnologia *mobile* in gruppi di lavoro di 4-5 alunni con differenti livelli di competenza nella lingua italiana e con gradi diversi di sviluppo delle abilità linguistiche;
- task che prevedevano l'uso contemporaneo di tutte le lingue insegnate in classe e frequenti ricorsi alle L1 degli alunni (descrizione degli ingredienti e dei procedimenti, realizzazione di ricette, narrazioni ecc.);
- confronti intra- e interlinguistici ai vari livelli della lingua, partendo dal *translanguaging* spontaneo, e riflessioni metalinguistiche (osservazione di fenomeni linguistici e formulazione di ipotesi, riflessioni sulla variabilità linguistica in relazione agli usi sociali ecc.);
- attività interculturali (interviste, testimonianze);

---

<sup>11</sup> Le caratteristiche del campione sperimentale e di quello di controllo erano comparabili per numero e per livelli di competenza nell'italiano L2, accertati attraverso le prove CILS per bambini e adolescenti (livelli A1, A2, e B1).

<sup>12</sup> I dati statistici si riferiscono al 2015, anno in cui ha avuto inizio la sperimentazione con l'implementazione della prima UdL; dati più aggiornati si trovano più avanti, nella seconda UdL.

- uso di interfacce web, dizionari e altre risorse digitali.

Oltre a *YouTube*, utilizzato per la presentazione di video che mostravano l'esecuzione di ricette tipiche dei paesi di provenienza degli alunni, nelle classi della sperimentazione sono state impiegate per supportare l'apprendimento del lessico relativo al cibo anche le seguenti risorse digitali: *BabelNet*, un dizionario enciclopedico multilingue che forma un *network* semantico di concetti a ciascuno dei quali è associata un'immagine rappresentativa e spesso anche la riproduzione fonetica del lemma (Navigli e Ponzetto, 2012); *ImagAct*, un'ontologia interlinguistica multimodale che rende esplicito il campo di variazione pragmatica relativa ai predicati d'azione a media e alta frequenza, sia in italiano che in inglese, associando a ogni senso di un verbo scene prototipiche sotto forma di brevi video (Moneglia *et al.*, 2012)<sup>13</sup>.

Nel campione di controllo, gli insegnanti delle diverse lingue si sono invece attenuti alla attività didattiche consuete:

- lezioni di tipo prevalentemente frontale;
- introduzione graduale di nuovi input linguistici in ciascuna delle lingue curriculari, seguita da esercizi per lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche;
- attività interculturali basate su unità didattiche riprese dai libri di testo (con lettura di ricette tipiche, ricerca di immagini ecc).

Per la verifica, il cui scopo è stato ovviamente solo di tipo euristico, non selettivo, sono stati progettati e somministrati, attraverso un'interfaccia dedicata, test plurilingui, ritenuti più idonei delle prove tradizionali a verificare le reali competenze linguistico-comunicative degli alunni in un contesto di apprendimento eterogeneo come quello del nostro campione. Nella preparazione dei test, oltre a tener conto dei requisiti base della validità e dell'attendibilità, si è cercato di progettare prove che non risultassero troppo artificiose (autenticità), che fossero comprensibili, ben recepite dai ragazzi (accettabilità) e facilmente praticabili anche da parte di alunni con difficoltà linguistiche (accessibilità).

Per la prima UdL, sono stati progettati 4 test digitali nelle 4 lingue curriculari, di cui 2 cooperativi e 2 individuali; questi ultimi hanno avuto la funzione di verificare se e in qual misura il risultato delle risposte ai test cooperativi fosse confermato anche individualmente. I test erano composti da un numero variabile di prove e miravano a verificare capacità logiche (inclusione, esclusione, seriazione, classificazione) e alcuni aspetti delle competenze lessicale, semantica e metalinguistica.

---

<sup>13</sup> Questa risorsa comprende 791 verbi d'azione per l'italiano e 858 per l'inglese, risultando completa per quanto riguarda i verbi ad alta frequenza. L'accesso può essere fatto sia a partire dai lemmi che dai video.

Riportiamo, come esempio, un test nel quale, attraverso input multimediali (video, filmati, foto), si chiede ai ragazzi la descrizione dettagliata di azioni che vengono compiute durante la preparazione dei cibi (tagliare, spalmare, filtrare ecc.), utilizzando almeno due lingue tra quelle studiate; la prima prova riguarda il verbo spagnolo *colar*: gli alunni, dopo aver visto un video che riprende una persona nell'atto di filtrare una sostanza semiliquida con appositi utensili (colino, ciotola, bacinella), devono descrivere l'azione nelle sue fasi sequenziali: prerequisiti (quali strumenti occorrono per svolgere questa azione?), sequenza di sotto-eventi (in quante azioni può essere scomposta?) e conseguenze (quali sono gli effetti di questa azione?).

I risultati della verifica hanno confermato la netta superiorità del campione sperimentale rispetto a quello di controllo, sia a livello quantitativo (maggior numero di risposte adeguate, maggior numero di parole utilizzate nelle 4 lingue curricolari) che qualitativo (risposte più articolate, descrizioni più complesse, uso appropriato del lessico).

### 3.2.2 Seconda UdL

Nel campione complessivo della seconda UdL, composto da 119 ragazzi, gli alunni di altra L1 erano il 30,2 % del totale, su una media nazionale che, stando ai dati MIUR 2017/18, si attestava intorno al 9,4% per alunni di pari età, mentre gli alunni con DSA erano il 10,9% su una media nazionale di circa il 5,4%, tra questi, il 9,3% era costituito da alunni di altra L1 certificati per dislessia/disortografia.

Al tema del cibo e delle tradizioni culinarie, già affrontato nella prima UdL, si sono aggiunti altri argomenti vicini all'esperienza e agli interessi degli alunni di questa fascia d'età, come lo sport, le attività del tempo libero, la famiglia, gli amici, la musica.

Funzionalmente all'obiettivo specifico della seconda UdL, e cioè lo sviluppo della competenza comunicativa e di quella testuale, sono state utilizzate nel campione sperimentale:

- all'inizio, attività interattive tipiche della comunicazione spontanea, attraverso scambi comunicativi con un coetaneo madrelingua inglese che, per storia personale, presentava le caratteristiche tipiche del "parlante plurilingue", in quanto conosceva, a livelli diversi, tutte le lingue studiate dagli alunni;
- successivamente, attività di gruppo finalizzate alla comprensione, analisi, pianificazione e produzione di testi, con particolare attenzione alle scritture digitali informali (in particolare l'email), nelle quali la differenza tra comunicazione orale e scritta diventa molto sfumata.

Il campione di controllo ha lavorato sugli stessi argomenti, ma in modo individuale, seguendo il sillabo predisposto da ciascuno degli insegnanti delle quattro lingue curricolari; tra le tecniche

utilizzate nella fase esercitativa per la comprensione e produzione di lettere e email: varie tipologie di cloze, abbinamento (ad es., testo – immagine) e incastro (ad es., tra paragrafi).

La verifica della seconda UdL è stata incentrata sulla scrittura individuale di un'email plurilingue da inviare all'amico poliglotta. Anche in questo caso, le produzioni mistilingui degli alunni confermano la superiorità del campione sperimentale rispetto a quello di controllo; le loro email risultano infatti:

- mediamente più lunghe: 203 parole (con una differenza tra alunni di L1 italiana / alunni di altra L1 di 149 / 54) contro le 108 del campione di controllo (con una differenza tra alunni di L1 italiana / alunni di altra L1 di 72 / 36);
- più corrette dal punto di vista ortografico e morfosintattico e più appropriate riguardo al lessico;
- più complesse e coese a livello testuale, grazie all'uso di un'ampia varietà di connettivi in tutte le lingue curriculari, eccetto il cinese.

Inoltre, a differenza degli alunni del campione di controllo, che si esprimono quasi esclusivamente nella "lingua della scuola" e in modo stereotipato, quelli del campione sperimentale, compresi gli alunni con DSA, usano in modo creativo e giocoso anche le altre lingue, manifestano maggior interesse per gli aspetti culturali e integrano spesso il testo dell'email con immagini, foto, video e link allo scopo di chiarire e ampliare l'informazione, dimostrando così di tenere conto dell'interlocutore-destinatario e di saper utilizzare le risorse che la rete può offrire.

Per concludere, i risultati di questo progetto confermano quelli di precedenti esperienze condotte con studenti universitari e dottorandi, che hanno evidenziato, a fronte di un solo aspetto critico, e cioè l'aumento del tempo richiesto per lo svolgimento del compito, le potenzialità e i punti di forza del Cooperative BYOD e, più in generale, delle tecniche dell'approccio dialogico per quanto riguarda sia lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative sia gli aspetti più propriamente cooperativi, socioculturali e inclusivi della competenza interculturale.

## BIBLIOGRAFIA

Antonelli, G. *et al.* (2014, a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Carocci, Roma.

Bachtin, M. (2001), *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino.

Balboni, P. (2013), *Fare educazione linguistica, Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET, Torino.

Bosisio, C. (2011, a cura di), *Ianuam linguarum reserare*, Le Monnier, Firenze.



- Calzolari, N. *et al.* (2012, eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*, ELRA, Paris.
- Chiusaroli, F. e Zanzotto, M. (2012, a cura di), *Scritture brevi di oggi*, Quaderni di Linguistica Zero, 1, Università di Napoli "L'Orientale", Napoli.
- Coonan, C. *et al.* (2018, a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- Coppola, D. (2009a), *L'interazione glottodidattica. Un approccio dialogico*, in Coppola, D. (2009, a cura di), pp. 95-115.
- Coppola, D. (2009b, a cura di), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici Editore, Ghezzeno.
- Coppola, D. (2011a), *Tecniche d'interazione tra pari, in presenza e on line, per l'apprendimento delle lingue e lo scambio interculturale*, in Nicolini, P. (2011, a cura di), pp. 80-109,
- Coppola, D. (2011b), *La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale*, in Bosisio, C. (2011, a cura di), pp.163-170.
- Coppola, D. (2013), *Realtà aumentata e virtualità pervasiva: ambivalenze e potenzialità della tecnologia nell'insegnamento delle lingue*, in «RILA - Rassegna italiana di linguistica applicata», 45, pp. 279-291.
- Coppola, D. (2015), *Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale*, in «RILA - Rassegna italiana di linguistica applicata», 2-3, pp. 71-87.
- Coppola, D. (2016a), *Parlo cinese, sono toscano, studio l'inglese. Il diritto al plurilinguismo nella scuola multietnica*, in «Scienza e Pace», 7, pp. 1-16.
- Coppola, D. (2016b), *La sfida dei corsi di abilitazione: un bilancio e alcune proposte*, in De Marco A. (2016, a cura di), pp. 53-65.
- Coppola, D. *et al.* (2017), *In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata*, in Marotta G. e Strik Lievers F. (2017, a cura di), pp. 199-231.
- Coppola, D. e Moretti, R. (2018), *Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso*, in Coonan, C. *et al.* (2018, a cura di), pp. 397-412.
- Coppola, D. e Russo, I. (in corso di stampa), *Risorse digitali per il translanguaging e lo sviluppo di competenze lessicali e metalinguistiche*.
- De Marco, A. (2016, a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra Edizioni, Perugia.
- De Mauro, T. e Lodi, M. (1993), *Lingue e dialetti*, Editori Riuniti, Roma.

- De Mauro, T. e Ferreri, S. (2005), *Glottodidattica come linguistica educativa*, in Voghera, M. et al. (2005, a cura di), pp. 17-28.
- Ferreri, S. e Guerriero, A.R. (1998, a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre*, La Nuova Italia Editrice, 1998.
- García, O. e Wei, L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Habermas, J. (1997), *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna.
- Leone, P. (2017), *Migrazioni virtuali: teletandem per l'apprendimento di una L2*, «Incontri», 31(2), pp.61-78. Disponibile URL:  
<https://www.rivista-incontri.nl/articles/abstract/10.18352/incontri.10171/>
- Lévinas, E. (1984), *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, Città Nuova, Roma.
- Markova, I. e Foppa, K. (1990, eds.), *The dynamics of dialogue*, Harvester Wheatsheaf, New York.
- Marotta G. e Strik Lievers F. (2017, a cura di), *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*, Studi Linguistici Pisani, 8, Pisa University Press, Pisa.
- Moneglia, M. et al. (2012), *The IMAGACT cross-linguistic ontology of action. A new infrastructure for natural language disambiguation*, in Calzolari, N. et al. (2012, eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*, ELRA, Paris, pp. 2606–2613.
- Navigli, R. e Ponzetto, S. (2012), *BabelNet: The Automatic Construction, Evaluation and Application of a Wide-Coverage Multilingual Semantic Network*, «Artificial Intelligence», 193, pp. 217-250.
- Nicolini, P. (2011, a cura di), *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'interazione tra pari*, Edizioni Junior, Parma.
- Patota, G. e Rossi, F. (2018, a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca – goWare, Firenze (ebook).
- Pistoiesi, E. (2014), *Scritture digitali*, in Antonelli, G. et al. (a cura di), pp. 349-375.
- Rommetveit, R. (1990), *On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind*, in Markova, I. e Foppa, K. (1990, eds.), pp. 83-104.
- Santipolo, M. e Mazzotta, P. (2018, a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*, UTET Università, Novara.
- Simone, R. (1998), *Educazione linguistica minimalista?*, in Ferreri, S. e Guerriero, A.R. (1998, a cura di), pp. 37-51.

- Spina, S. (2019), *Fiumi di parole. Discorso e grammatica delle conversazioni scritte in Twitter*, Aracne, Roma.
- Tavosanis, M. (2011), *L'italiano del web*, Carocci, Roma.
- Tavosanis, M. (2018), *Lingue e intelligenza artificiale*, Carocci, Roma.
- Van Lier, L. (2004), *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Kluwer Academic Publishers, New York.
- Vedovelli, M. e Casini, S. (2016, a cura di), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- Vedovelli, M. (2017, a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.
- Voghera, M. et al. (2005, a cura di), *E.LI.CA Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra Edizioni, Perugia.