



Università
Ca' Foscari
Venezia

Master's Degree programme in
Scienze del linguaggio

Final Thesis

**Linguistic Education through Differentiation in
Mixed-Ability Classes: Theory and Practice**

Supervisor

Prof. Fabio Caon

Assistant supervisors

Prof. Barbara Baschiera

Prof. Sveva Battaglia

Graduand

Ilaria Galvagno

Matriculation number: 884037

Academic Year

2024 / 2025

Abstract

The evolution in the field of didactics has led to a redefinition of the crucial role of students as protagonists of the teaching process. However, the large variety of pupils' characteristics can represent quite a challenging factor to deal with in class. Differentiated instruction reflects precisely the effort on the teacher's part to create lesson plans tailored to the students' profile. The thesis aims at examining the nature of differentiation in linguistic education by providing a detailed theoretical background and by applying such information to design a didactic plan. To be more precise, the first part is dedicated to an historical overview and a general introduction on the topic. In the following section, the focus shifts towards the learning variables among students. The research then provides a recollection of practical suggestions proposed by different authors. The discussion proceeds by delving into some general key aspects to be taken into account to design the lesson plan. Finally, the latter is presented as a means to illustrate the concrete application of the research.

INDEX

Introduction.....	1
 Capitolo 1. Il contesto della Classe ad Abilità Differenziate.....	3
1. Il contesto della Classe ad Abilità Differenziate.....	3
1.1 Evoluzione storica del concetto di differenziazione.....	3
1.2 La didattica centrata sullo studente.....	15
1.3 Il background teorico.....	17
1.4 Sviluppo e definizione del concetto di CAD.....	21
1.5 La visione internazionale sul tema.....	26
1.6 Lo Universal Design for Learning.....	33
1.7 Sintesi.....	37
 Capitolo 2. Le variabili individuali dell'apprendimento linguistico.....	39
2. Le variabili individuali dell'apprendimento linguistico.....	39
2.1 Le variabili interne o caratteristiche dell'individuo (descrittive e cognitive).....	39
2.1.1 Le variabili descrittive.....	40
2.1.1.1 Et�.....	40
2.1.1.2 Personalit�.....	41
2.1.1.3 Attitudine.....	44
2.1.1.4 Motivazione.....	45
2.1.1.5 Esperienze previe.....	46
2.1.2 Le variabili cognitive.....	47
2.1.2.1 Intelligenza.....	48
2.1.2.2 Stile cognitivo.....	49
2.1.2.3 Stile di apprendimento.....	54
2.1.2.4 Strategie di apprendimento.....	60
2.2 Fattori esterni.....	61
2.2.1 Stile di insegnamento.....	62
2.2.2 Contesto (di apprendimento e sociale)	63
2.2.3 Cultura.....	64
2.3 Sintesi.....	66

Capitolo 3. Rassegna nazionale e internazionale (dal punto di vista operativo) delle strategie didattiche.....68

3. Rassegna nazionale e internazionale (dal punto di vista operativo) delle strategie didattiche.....	68
3.1 Rassegna internazionale.....	68
3.1.1 Tomlinson.....	68
3.1.2 Kotob & Abadi.....	74
3.1.3 Whetten.....	75
3.1.4 Ur.....	76
3.1.5 Şalli-Çopur.....	78
3.1.6 Arzhanik <i>et al.</i>	79
3.1.7 Bondie <i>et al.</i>	80
3.2 Rassegna nazionale.....	81
3.2.1 D'Alonzo.....	81
3.2.2 Monauni.....	83
3.2.3 Caon.....	85
3.2.4 Caon & Meneghetti.....	87
3.2.5 Baschiera.....	88
3.3 Potenziali criticità.....	90
3.4 Sintesi.....	93

Chapter 4. Guidelines for an effective (linguistic) didactic plan in the MAC.....95

4. Guidelines for an effective (linguistic) didactic plan in the MAC.....	95
4.1 Managing the relational dimension in class.....	96
4.1.1 Moreno's sociogram.....	101
4.2 The communicative approach.....	104
4.3 Autonomy.....	109
4.4 Plurilingualism.....	115
4.4.1 Intercomprehension.....	118
4.4.2 Translanguaging.....	120
4.5 Summary.....	122

Chapter 5. My didactic proposal.....	124
5. My didactic proposal.....	124
5.1 The context.....	125
5.2 Learning objectives.....	126
5.3 The structure of the Learning Unit.....	133
5.4 Learning Unit: executive steps.....	140
5.4.1 Lesson 1 _English lesson (and pre-assessment).....	145
5.4.2 Lesson 2 _Spanish lesson.....	149
5.4.3 Lesson 3 _Italian lesson.....	152
5.4.4 Homework.....	155
5.4.5 Final Product.....	155
5.4.6 Portfolio.....	159
5.4.7 Assessment.....	159
5.5 Criticism.....	160
 Conclusion.....	 162
 Bibliography.....	 167
 Sitography.....	 178
 Appendix.....	 185
Pre-assessment.....	185
Lesson 1 _English lesson	187
Lesson 2 _Spanish lesson	199
Lesson 3 _Italian lesson	207
Homework.....	215
Final Product.....	216

Table of illustrations

Figure 1. Graphic Sociogram.....	102
Figure 2. Pair Setting.....	144
Figure 3. Group Setting.....	144
Figure 4. U-shaped Setting.....	144
Figure 5. Pre-assessment diagram.....	185
Figure 6. René Magritte - Gli amanti (1928)	191
Figure 7. Edward Hopper - Room in New York (1932)	191
Figure 8. Gulsun Karamustafa - Prison Paintings 9 (1972).....	191
Figure 9. AI - Under the Streetlight in the style of Edward Hopper.....	191
Figure 10. Edgar Degas - L'assenzio (1875).....	191
Figure 11. Final Brainstorming of Lesson 1	198
Figure 12. Final Brainstorming of Lesson 2.....	206
Figure 13. DigComp Scheme.....	212
Figure 14. Final Brainstorming of Lesson 3	214
Figure 15. Final Product Brainstorming.....	216

Introduction

This thesis explores the notions of Differentiated Instruction (DI) and Mixed-Ability Class (MAC) applied to linguistic education, diving into theoretical principles and practical guidelines, to illustrate their functioning on a Learning Unit.

The purpose of this thesis is to first examine in depth the constructs of DI and MAC, by integrating the contributions of different authors, bringing together national and international perspectives. The theoretical and practical reviews are then combined with additional crucial aspects of linguistic education (such as Communicative Language Teaching and Plurilingualism). The final purpose is to convert theory into practice, which is achieved by designing a Learning Unit tailored to the Italian context. To carry out the discussion, the thesis is structured into five chapters.

The first chapter expands on the context of MAC, from its historical development to its theorization. First, an overview on the evolution of differentiation is provided, since Comenius to Tomlinson. Afterwards, attention is directed towards learner-centred instruction, strictly related to DI. Some educational concepts at the foundation of DI are then expanded on, adding a further conceptual layer on the origin of DI. After that, the discussion shifts to the central theme of Mixed-Ability Class, which is examined both through a national and international perspectives. The last part of the chapter draws a connection to Universal Design for Learning, not only for its relevance, but also to investigate its relation with differentiated instruction.

The second chapter provides a recapitulatory review of students' learning variables in relation to linguistic education. Indeed, the theorization of the MAC is based on the vast diversity in classes, hence this chapter aims at pointing out some of the factors which generate such heterogeneity. More specifically, this is done starting from Celentin and Caon's models and then incorporating the discussion with international perspectives, so as to obtain an integrated model.

The third chapter recollects practical directions proposed by both Italian authors and international academics, to offer a thorough overview. Since the final chapter is dedicated to instructional design, it appears useful to recollect instructions by authors on how to plan lessons according to the characteristics of DI.

The fourth chapter presents some aspects of teaching which play a crucial role in linguistic education (beyond differentiation), in order to integrate them into the final project. Indeed, since the thesis aims at analysing DI in a specific context (linguistic education), it also needs to consider what implications the latter has. In addition to aspects strictly connected to linguistic education, some more suggestions regarding class management in general are explored. Indeed, some aspects have not been expanded on through the previous chapters because they are not strictly related to DI, yet they are considered significant factors.

Finally, the fifth concluding chapter aspires to design a concrete product in the form of an interdisciplinary Learning Unit, combining DI with the constructs emerged throughout the discussion as well as with further context-binding guidelines. This is to illustrate how the discussion could be turned into actual lessons.

CAPITOLO 1:

IL CONTESTO DELLA CLASSE AD ABILITÀ DIFFERENZIATE

1. Il contesto della Classe ad Abilità Differenziate

Il primo capitolo mira a fornire il quadro teorico generale relativo ai temi della differenziazione didattica e della Classe ad Abilità Differenziate. In primo luogo, viene trattata l'evoluzione del concetto di differenziazione, da Comenio ai giorni nostri. In secondo luogo, viene approfondito il tema della didattica centrata sullo studente, dove si colloca la differenziazione, rispetto ad altri modelli. Successivamente, si espongono alcuni concetti cardine alla radice della nascita della differenziazione didattica. Si procede esaminando il tema della classe ad abilità differenziate, definendone le coordinate teoriche e raccogliendo contributi internazionali. In seguito, si analizza un aspetto strettamente connesso alla eterogeneità della classe e alla differenziazione, ossia lo *Universal Design for Learning*. Si conclude riepilogando i punti centrali esposti nel capitolo.

1.1 Evoluzione storica del concetto di differenziazione

Il concetto di classe ad abilità differenziate nasce negli anni 90, ma l'eterogeneità dell'ambiente didattico che la caratterizza è stata inizialmente indagata attraverso la differenziazione didattica. Benché anche quest'ultima nozione sia relativamente recente, nel corso della storia della didattica, e in particolare del ventesimo secolo, ci sono stati autori che hanno messo in luce la necessità di considerare le diversità degli apprendenti.

Il primo ad aver contribuito in questo ambito fu Comenio, celebre figura in ambito didattico. I principi cardini relativi alla riforma del sistema educativo da lui avviata nel diciassettesimo secolo hanno avuto un ruolo cruciale per lo sviluppo della didattica e hanno ripercussioni tutt'ora, come ad esempio “le spiegazioni chiare; la consapevolezza dell'apprendente circa le attività parte dell'apprendimento; la costruzione di conoscenza sul lungo termine¹” (Cerna & Poulova, 2013: 454)

Tra gli aspetti significativi che tratta, Comenio pone l'accento sulla necessità di mettere a disposizione delle figure professionali e specializzate in un determinato ambito con il

¹ Traduzione mia. Originale: “clear explanations; learner's awareness of all activities relating to learning; forming long-lasting knowledge”.

compito di istruire, in quanto l'istruzione non avrebbe potuto essere veicolata attraverso le figure genitoriali: "è molto raro che i genitori abbiano sufficienti capacità o sufficiente tempo libero per insegnare ai loro figli. La conseguenza è che è nata una classe di uomini che si occupa di questa cosa, come una professione, e grazie a questo l'intera comunità ne trae vantaggio²" (Comenio, 1907: 63³). Queste figure responsabili dell'insegnamento non sono dei meri detentori della conoscenza, ma sono delle figure competenti che conoscono anche i processi legati all'apprendimento; precisa infatti l'autore che "l'insegnante dovrebbe conoscere tutti i metodi attraverso i quali la comprensione può essere perfezionata e dovrebbe metterli in pratica abilmente⁴" (Comenio, 1907: 120).

Nell'opera "A Reformation Of Schooles" (1642) egli riflette su quali aspetti non funzionavano nell'istruzione e come la stessa potesse essere resa più efficace. Comenio notò che "le cose non sono presentate direttamente agli occhi e alle mani degli apprendenti, ma piuttosto vengono presentate a loro attraverso narrazioni ampie e tediose che hanno ben poco effetto sulla comprensione, e che vengono difficilmente conservate nella memoria" (Comenio, 1642)⁵, sottolineando l'importanza di proporre una didattica che non sia stantia, tediosa e inutilmente difficile, ma che sia piuttosto motivante, e soprattutto, efficace ai fini dell'acquisizione dei concetti.

Secondo la visione di Comenio, il processo di istruzione può essere facilitato, se segue gli "stadi della natura" (*footsteps of nature*) (Comenio, 1907: 127). In accordo con la sua proposta, l'istruzione è favorita dalle seguenti condizioni:

- (i.) Se comincia presto, prima che la mente sia corrotta.
- (ii.) Se la mente è debitamente preparata a riceverla.
- (iii.) Se procede dal generale al particolare.
- (iv.) E da ciò che è facile a ciò che più difficile.
- (v.) Se l'alunno non è sovraccaricato da troppe materie.
- (vi.) E se il progresso è lento in ogni caso.

² Traduzione mia. Originale: "[By necessity, because] it is very seldom that parents have sufficient ability or sufficient leisure to teach their children. The consequence is that there has arisen a class of men who do this one thing alone, as a profession, and that by this means the advantage of the whole community is attained".

³ Le citazioni sono prese dalla traduzione del 1907.

⁴ Traduzione mia. Originale: "That the teacher should know all the methods by which the understanding may be sharpened, and should put them into practice skilfully".

⁵ Traduzione mia. Originale "Secondly, a great part of this difficulty lyes herein, that things are not presented unto the very eyes and hands of those that are learners, but rather delivered to them in vast, and dull narrations, which make little impression upon the understanding, and are hardly retained by the memory".

La versione digitale del testo è consultabile al seguente sito:
<https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A34114.0001.001/1:2?rgn=div1;view=fulltext>

- (vii.) Se l'intelletto non viene forzato a qualcosa verso cui la sua inclinazione naturale non tende, in accordo con la sua età e con il giusto metodo.
 - (viii.) Se tutto viene insegnato attraverso i sensi.
 - (ix.) E se l'uso di ciò che viene insegnato è costantemente monitorato.
 - (x.) Se tutto viene insegnato secondo un solo e lo stesso metodo⁶
- (Comenio, 1907: 127).

Tali condizioni sono rilevanti poiché mettono in luce non solo la centralità dello studente nel processo di insegnamento, ma evidenziano anche uno sforzo per comprendere il funzionamento cognitivo degli apprendenti, al fine di facilitare l'acquisizione di informazioni. Molte delle condizioni, inoltre, riflettono modalità di fare didattica attuali, ad esempio tenere in considerazione l'attivazione cognitiva (punto ii), procedere con gradualità da una comprensione più generale ad una più specifica, e da ciò che è più facile a ciò che è più complesso (punti iii e iv) e fare attenzione al carico cognitivo (punto v). L'ultimo punto, invece, si discosta dalla maniera odierna di concepire un insegnamento efficace, poiché lo stesso metodo potrebbe funzionare in alcuni contesti e non funzionare in altri, aspetto che verrà approfondito nel corso del capitolo.

Inoltre, a più riprese, Comenio sottolinea l'importanza di proporre una didattica che sia conforme rispetto alle caratteristiche degli studenti, facendo particolare riferimento alla loro età e alle loro capacità, come si evince di seguito “tutte le materie che vengono apprese dovrebbero essere organizzate in modo da adattarsi all'età degli studenti, cosicché nulla di ciò che devono imparare sia oltre al loro livello di comprensione.”⁷ (Comenio, 1907: 114) e “tutto è organizzato per adattarsi alla capacità dell'alunno, che aumenta naturalmente con lo studio e con l'età⁸” (Comenio, 1907: 137).

Un altro autore i cui principi hanno posto le basi per la differenziazione è John Dewey, uno dei pionieri della pedagogia. Secondo la visione pedagogica di Dewey, scuola e società sono profondamente interconnesse, pertanto l'istruzione degli alunni deve essere orientata a formarli in quanto cittadini agenti in una società, capaci di affrontare il futuro positivamente,

⁶ Traduzione mia. Originale: “(i.) If it begin early, before the mind is corrupted. (ii.) If the mind be duly prepared to receive it. (iii.) If it proceed from the general to the particular. (iv.) And from what is easy to what is more difficult. (v.) If the pupil be not overburdened by too many subjects. (vi.) And if progress be slow in every case. (vii.) If the intellect be forced to nothing to which its natural bent does not incline it, in accordance with its age and with the right method. (viii.) if everything be taught through the medium of the senses the senses. (ix.) And if the use of everything taught be continually kept in view. (x.) if everything be taught according to one and the same method”.

⁷ Traduzione mia. Originale: “All the subjects that are to be learned should be arranged so as to suit the age of the students, that nothing which is beyond their comprehension be given them to learn”.

⁸ Traduzione mia. Originale: “[If] everything be arranged to suit the capacity of the pupil, which increases naturally with study and age”.

come esprime di seguito “lo scopo o obbiettivo principale è di preparare il ragazzo alle responsabilità future e al successo nella vita mediante l'acquisizione di un insieme di conoscenze e di forme di abilità ben fondate che costituiscono il materiale dell'istruzione” (Dewey, 2014⁹: 4). Ne consegue l'inevitabile centralità dell'esperienza personale degli alunni che tesse con l'istruzione un “nesso organico” (Dewey, 2014: 11) e la necessità di predisporre un ambiente di apprendimento che consenta un approccio attivo a concreto verso le materie apprese (Dewey, 2014).

In primo luogo, Dewey si focalizza sull'importanza di creare un ambiente di apprendimento che tenga in considerazione il profilo degli studenti e le caratteristiche dell'apprendimento.

Il guaio dell'educazione tradizionale non era già che gli educatori si assumessero la responsabilità di allestire un ambiente. Il guaio era che non consideravano l'altro fattore nel creare un'esperienza, vale a dire i poteri e i propositi di quelli cui insegnavano. Si muoveva dal presupposto che una certa serie di condizioni fosse intrinsecamente desiderabile, ma si astraeva dalla sua capacità di evocare una certa qualità di risposta negli individui. Questo difetto di mutuo adattamento rendeva accidentale il processo dell'insegnare e dell'apprendere. Coloro per i quali le condizioni che si erano provviste erano adatte riuscivano a imparare. Gli altri se la cavavano come potevano. La responsabilità di scegliere condizioni oggettive porta allora con sé la responsabilità di comprendere i bisogni e le attitudini degli individui che imparano in un dato tempo. Non basta che certi materiali e metodi si siano mostrati efficaci con altri individui in altri tempi. Ci deve essere una ragione per pensare che essi funzioneranno nel provocare un'esperienza che ha qualità educativa con dati individui in un dato tempo (Dewey, 2014: 32).

Nel passaggio Dewey menziona un aspetto chiave, ossia l'erronea supposizione che ci siano delle condizioni di apprendimento intrinsecamente desiderabili, le quali devono quindi essere efficaci per tutti, quando invece potranno funzionare con alcuni e non risultare adeguate per altri. Infatti l'autore procede rimarcando l'importanza di investigare e comprendere i bisogni e la capacità degli studenti, e agire dunque di conseguenza. Il fatto che in alcuni contesti alcuni materiali e metodi risultino efficaci non implica che lo siano in tutti i contesti.

Dewey, nel seguente passaggio, riprende alcuni punti presentati anteriormente e muove ulteriori critiche alla modalità di didattica tradizionale.

Al vezzo di non prendere nel debito conto la necessità di adattarsi ai bisogni e alle attitudini degli individui risale l'idea che certe materie di studio e certi metodi siano

⁹ Le citazioni sono prese dall'edizione italiana del 2014.

intrinsecamente culturali o intrinsecamente buoni per la disciplina mentale [*disciplined mind*]. L'idea che certi oggetti di studio e certi metodi e che la conoscenza di certi fatti e di certe verità posseggono valore educativo in sé e per sé è la ragione per cui l'educazione tradizionale ha ridotto in gran parte il materiale dell'educazione a una dieta di materiali predigeriti. Sulla base di questa idea, si è creduto che bastasse regolare la quantità e la difficoltà del materiale offerto secondo un piano di gradualità quantitativa, di mese in mese e di anno in anno. Si è supposto che l'alunno l'avrebbe preso in base alle dosi prescritte dall'esterno. Se egli si rifiutava di prenderlo, se disertava fisicamente la scuola, se la disertava mentalmente con il fantasticare e finalmente mostrava un senso di ripugnanza per l'argomento di studio, lo si imputava a una sua colpa. Nessuno si chiedeva se l'inconveniente non risalisse alla materia offerta e al modo in cui veniva offerta. Il principio dell'interazione ci fa intendere che il mancato adattamento del materiale ai bisogni e alle attitudini degli individui può provocare un'esperienza non educativa quanto il mancato adattamento di un individuo al materiale (Dewey, 2014: 33).

Ancora una volta, l'autore mette in risalto come la credenza che esistessero materie e metodi intrinsecamente efficaci derivasse dal mancato adattamento ai bisogni e capacità degli individui. Conseguentemente il materiale veniva selezionato, scaglionato e sottoposto a tutti gli studenti allo stesso modo e, qualora alcuni studenti mostrassero difficoltà, la colpa era imputata a loro, piuttosto che mettere in discussione le modalità di insegnamento della materia.

In un altro passaggio tratto dalla stessa opera, Dewey fa riferimento all'eterogeneità dell'ambiente didattico e alla presenza di studenti "problematici", che oggi probabilmente rientrerebbero nella categoria Bisogni Educativi Speciali:

Non m'illudo talmente nei riguardi dei ragazzi da supporre che tutti gli alunni risponderanno o che tutti i ragazzi di impulsi normali risponderanno in ogni occasione. Taluni di essi indubbiamente, quando iniziano la scuola, sono già vittime di condizioni esterne sfavorevoli, e sono diventati così passivi e inopportunitamente docili che non sono più in grado di collaborare. Altri, per colpa di esperienze anteriori, sono presuntuosi, indisciplinati e, forse, apertamente ribelli. Ma questi casi non possono certo mettere in forse il principio generale del controllo sociale. È altresì vero che non ci sono regole generali per trattare questi casi. L'insegnante deve regolarsi nei loro riguardi caso per caso. Essi rientrano in classi generali, ma non ce ne sono due identici. L'educatore deve scoprire meglio che può le cause delle abitudini a recalcitrare. Se il processo dell'educazione deve aver corso, egli non può farne un'occasione di opposizione di una volontà a un'altra per il gusto di vedere quale è la più forte, né può permettere che allievi turbolenti e spiritualmente assenti ostacolino di continuo le attività educative degli altri. L'esclusione è forse l'unica misura che si conviene in certi casi, ma non è una soluzione. Può difatti rafforzare proprio le cause che hanno dato origine all'indesiderabile atteggiamento antisociale,

per esempio al desiderio di richiamare l'attenzione su di sé o di mettersi in evidenza (Dewey, 2014: 44).

Nell'estratto Dewey comincia mettendo luce sul fatto che sia irrealistico pensare che ogni studente risponda allo stesso modo. Infatti, prosegue, ci saranno ad esempio studenti che vivono condizioni personali difficili che inevitabilmente hanno ripercussioni anche a scuola, sia in termini di ribellione, ma anche di eccessiva passività. Di conseguenza, non ci sono regole generali che possono essere applicate in questi casi e, piuttosto, è il caso di trattarli individualmente. Con o senza situazioni personali problematiche, non esistono due studenti che siano l'uno uguale all'altro. Dewey termina evidenziando un problema che anche oggi persiste, ossia come gestire gli studenti difficili, sostenendo che l'unica misura che può temporaneamente prevenire la loro interferenza con l'andamento della classe sia l'esclusione, che tuttavia non rappresenta affatto la soluzione.

In virtù di queste osservazioni, la visione di Dewey prevede che l'istruzione cominci dall'analisi dello studente “con un approfondimento psicologico delle capacità del bambino, degli interessi e delle abitudini” e che “questi poteri, interessi, e abitudini devono essere interpretati continuamente – dobbiamo sapere cosa significano¹⁰” (Dewey, 1897: 6). Dunque, non si tratta solo di ricercare questi aspetti, ma si tratta di analizzarli, interpretarli e sapere cosa significano, così da agire in modo opportuno.

L'evoluzione circa il tema della differenziazione è merito anche della celebre pedagogista Maria Montessori. Secondo il suo punto di vista, l'educazione era finalizzata alla “valorizzazione della personalità” e allo “sviluppo dell'umanità” (Montessori, 1970a: 77). Con Dewey, condivide un approccio orientato verso una formazione volta ad una integrazione armonica dell'individuo nella società. Relativamente alla modalità di istruire, è noto e tuttora largamente diffuso, il metodo montessoriano.

La tecnica di insegnamento nelle scuole comuni aveva come forma una lenta e successiva progressione tra supposte difficoltà classificate in precedenza. Invece, i bambini, lasciati liberi nell'ambiente, hanno mostrato *tecniche* originali, che non avremmo potuto sospettare. Il bambino impara veramente solo quando può esercitare le sue proprie energie secondo i procedimenti mentali della natura, che agiscono qualche volta in modo assai diverso da quello che si suppone comunemente. E perciò falliscono o si nascondono coi procedimenti in uso nelle scuole comuni (Montessori, 1970b: 53).

¹⁰ Traduzione mia. Originale: “Education, therefore, must begin with a psychological insight into the child's capacities, interests and habits [...] These powers, interests, and habits must be continually interpreted – we must know what they mean”.

Montessori sostiene la necessità che l'insegnante agisca come guida e che adotti quindi un approccio "indiretto" (Montessori, 1970b: 54) che lasci i bambini liberi di sperimentare a seconda delle loro inclinazioni. Questo, secondo Montessori, porterebbe ad una naturale estensione della conoscenza, dettata dalla volontà dei bambini stessi di approfondire l'ambito che ha catturato la loro attenzione (Montessori, 1970b: 56). Nell'ambito della differenziazione questo contributo è significativo poiché mette in risalto due nozioni fondamentali. Anzitutto, il fatto che la didattica debba partire dai processi attraverso cui l'alunno è incoraggiato ad imparare attivamente, distaccandosi da modalità di insegnamento antiquate e standardizzate; in secondo luogo, viene sottolineata l'importanza di far emergere gli interessi dei singoli e le diverse forme di conoscenza, in modo che ognuno dia prova dei propri punti forza. A tal proposito, Montessori riporta diversi esempi, da bambini che mostrano una forte inclinazione a compiti di natura matematica, ad altri che prediligono attività in ambito linguistico o artistico (Montessori, 1970b: 55). Il fatto che i bambini siano liberi di esplorare e abbiano il controllo, suggerisce Montessori, permette loro di essere "più consci di sé, più padroni delle proprie azioni, più sicuri nel procedimento della condotta [...] pronti anche a un adattamento verso le altre persone e verso l'ambiente" (Montessori, 1970b: 60). Montessori vede nell'insegnante una figura che si mette al servizio dei bambini e che sarà testimone dei frutti del suo lavoro se il suo comportamento risponderà alle esigenze degli stessi (Montessori, 1992: 281). Infatti, il metodo montessoriano prevede che in caso di indisciplina o comportamenti devianti, sia l'insegnante a doversi interrogare su eventuali errori, piuttosto che addossare tutta la responsabilità ai bambini (Montessori, 1992: 245). Secondo Montessori, è fondamentale predisporre un ambiente adeguato, che in maniera naturale solleciterà la fisiologica curiosità e laboriosità del bambino (Montessori, 1970b: 54; 1992: 277).

Un altro grande merito di Montessori è quello di aver messo le basi per la didattica speciale. Già a fine Ottocento, partecipò al Primo Congresso Pedagogico di Torino dove spostò l'attenzione su un aspetto cruciale:

Io però, a differenza dei miei colleghi, ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anziché prevalentemente medica; e mentre molti parlavano nei congressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione dei fanciulli frenastenici io ne feci argomento di educazione morale al Congresso Pedagogico di Torino nel 1898 (Montessori, 2000: 113).

Montessori, quindi, vide il potenziale nelle persone che presentavano una deficienza, andando oltre la loro condizione sotto il profilo esclusivamente medico e adottando una prospettiva pedagogica. Gli atti del Congresso di Torino riportano quanto segue in riferimento al suo intervento:

Sono questi poveri esseri che il Governo dovrebbe correggere ed educare in speciali Istituti; sono costoro che, abbandonati nella società a loro medesimi, non potendo vivere del proprio lavoro cercano di mantenersi con il lavoro degli altri e diventano delinquenti; questi fanciulli lasciando la Scuola sono destinati a popolare i manicomi, i postriboli, le galere. I degenerati non sono sempre incapaci di educazione; occorrono per essi metodi speciali. Usare per l'educazione di questi disgraziati i metodi ordinari è uno sprecare inutilmente il tempo e la fatica (Congresso di Torino, 1898: 123).

Questo passaggio mette in evidenza il problema legato alla gestione dei ragazzi con esigenze specifiche che, lasciati a se stessi, si trovano a delinquere. Montessori sostiene invece l'esigenza di provvedere alla loro educazione con dei metodi speciali. Si tratta quindi di accoglierli, progettando una didattica su misura per i loro bisogni.

La questione ruota dunque attorno ad una categoria specifica di studenti che richiedono attenzioni particolari e un'assistenza specifica, ma mette altresì in luce come le diversità tra gli studenti, seppur notevoli, non hanno fatto desistere l'opera di Montessori che invece riconosce la necessità di agire rispondendo ai bisogni specifici, garantendo l'inclusione di tali studenti nella didattica. A tal proposito, Caprara & Macchia (2019) individuano i punti di raccordo tra il pensiero montessoriano e l'inclusione educativa:

Fornire gli aiuti necessari a chi ne ha realmente bisogno, rendere partecipi i bambini al loro contesto sociale di appartenenza, saper individuare i bisogni speciali degli alunni e valorizzare le loro potenzialità e i loro interessi, saper adattare le proprie modalità di insegnamento sfruttando tutte le risorse presenti negli alunni (Caprara & Macchia, 2019: 31).

Questi, come verrà illustrato di seguito, sono nozioni chiave alla base della differenziazione didattica.

Il concetto differenziazione didattica come lo conosciamo oggi fu sistematizzato dall'educatrice e autrice statunitense Carol Ann Tomlinson (Folci, 2019; Gibbs & McKay, 2021; Eikeland & Ohna, 2022; d'Alonzo & Monauni, 2021; Riordan & Convery, 2024). Tomlinson sostiene che la differenziazione si sia diffusa naturalmente, come risposta della scuola alle esigenze di una società in cambiamento (Tomlinson *et al.*, 2003: 121). L'autrice

afferma che la differenziazione “consiste negli sforzi degli insegnanti per rispondere alla variabilità degli apprendenti nella classe. In ogni momento in cui un insegnante si mette a servizio di un individuo o di un piccolo e varia il suo insegnamento per creare la migliore esperienza di apprendimento possibile, l’insegnante sta differenziando l’istruzione.”¹¹ (Tomlinson, 2000a: 2). Questi insegnanti, dice l’autrice, “predispongono alternative specifiche per gli individui per fare in modo che possano imparare nella maniera più approfondita e veloce possibile” (Tomlinson, 2022: 20¹²) e “credono che si debbano mantenere alte le aspettative [...] in tal modo tutti gli alunni sperimentano la realtà delle cose, ovvero che il successo deriva da un lavoro intenso e consapevole” (Tomlinson, 2022: 20). È significativo l’aspetto di fissare delle alte aspettative poiché la differenziazione mirata a supportare gli alunni potrebbe essere fraintesa come un intervento ‘assistivo’, volto a colmare delle lacune, mentre si tratta di lavorare al massimo sul potenziale di ognuno. La sfida non è tra gli alunni, bensì ognuno compete con se stesso (Tomlinson, 2022: 19). Tomlinson specifica che la differenziazione non è da confondersi con l’Istruzione Individualizzata teorizzata negli anni 70, che comportava una frammentazione del sapere al fine di andare incontro ai diversi livelli di competenza degli alunni (Tomlinson, 2001: 2). Tomlinson (2022: 30) sostiene che la differenziazione didattica metta le radici su una serie di fondamenta, riportate di seguito:

- a. l’importanza dell’ambiente di apprendimento: creare un ambiente supportante dal punto di vista relazionale ha ricadute anche sui processi cognitivi;
- b. le differenze degli alunni sono considerate: tutti gli alunni condividono dei bisogni¹³, ma il modo di soddisfarli dipende dalle caratteristiche del singolo. Gli insegnanti fanno una diagnosi degli studenti e operano scelte in linea con il profilo di ognuno;
- c. il fine della progettazione didattica è supportare l’apprendimento: bisogna preferire la qualità alla quantità. È bene selezionare i temi da trattare e trattarli in maniera efficace che permetta, il più possibile, che siano utili anche a lungo termine.
- d. la valutazione è inseparabile dall’insegnamento: la valutazione è uno strumento la cui funzione non è indirizzata solo all’alunno, bensì è soprattutto uno strumento che aiuta a misura l’efficacia dell’insegnamento. Una valutazione costante (formativa)

¹¹ Traduzione mia. Originale: “[At its most basic level], differentiation consists of the efforts of teachers to respond to variance among learners in the classroom. Whenever a teacher reaches out to an individual or small group to vary his or her teaching in order to create the best learning experience possible, that teacher is differentiating instruction”.

¹² Le citazioni sono prese dall’edizione italiana del 2022.

¹³ L’autrice menziona i bisogni di sostentamento, rifugio, sicurezza, appartenenza, realizzazione, partecipazione e soddisfazione che richiamano la piramide di Maslow.

permette un monitoraggio che verifica quali scelte funzionano e cosa, invece, modificare.

L'autrice sostiene che la differenziazione si declini in tre dimensioni, ovvero il 'cosa', il 'come' e il 'perché', riassunte attraverso la seguente tabella:

DIFFERENZIARE		
<i>Cosa</i>	<i>Come</i>	<i>Perché</i>
Contenuto	Il profilo di apprendimento degli studenti	Accessibilità dell'apprendimento
Processo		Motivazione/ coinvolgimento/ rilevanza dell'argomento
Prodotto	La prontezza degli studenti	Efficacia dell'apprendimento
Relazioni		Livello appropriato di difficoltà
Ambiente di apprendimento	L'interesse degli studenti	Opportunità di esprimere ciò che si è appreso

Tabella 1. Classificazione di Tomlinson (2022: 102)

Il 'cosa' riguarda gli aspetti sui quali l'insegnante può agire per differenziare la didattica:

1. il contenuto – ciò che lo studente ha bisogno di imparare o come lo studente accede all'informazione;
 2. il processo – attività in cui gli studenti vengono coinvolti per comprendere o padroneggiare il contenuto;
 3. i prodotti – i progetti finali che richiedono allo studente di provare, applicare ed ampliare ciò che lui/lei ha imparato in un'unità; e
 4. l'ambiente di apprendimento – il modo in cui la classe funziona e fa sentire lo studente¹⁴
- (Tomlinson. 2000a: 2).

¹⁴ Traduzione mia. Originale: "(1) content--what the student needs to learn or how the student will get access to the information; (2) process--activities in which the student engages in order to make sense of or master the content; (3) products--culminating projects that ask the student to rehearse, apply, and extend what he or she has learned in a unit; and (4) learning environment--the way the classroom works and feels".

Il ‘come’ della differenziazione riguarda gli aspetti che orientano l’azione dell’insegnante, ossia le caratteristiche degli alunni: la loro prontezza, l’interesse e il profilo di apprendimento.

Il profilo di apprendimento si riferisce a tutte le caratteristiche che rendono ogni studente unico e che determinano la grande variabilità delle classi. Questo aspetto viene approfondito nel Capitolo 2.

La prontezza indica “il punto di partenza dello studente rispetto a una particolare conoscenza, competenze o abilità” (Tomlinson, 2022: 33), quindi è sostanzialmente il livello dello studente in un preciso momento e rispetto a un determinato tema. Può capitare che la prontezza sia poco sviluppata, o molto avanzata rispetto alla media, e in questi casi bisognerà agire in due direzioni diverse, ad esempio colmando le lacune da un lato e proponendo attività sfidanti dall’altro (Tomlinson, 2022: 33).

L’interesse, come è intuibile, riguarda le “affinità, curiosità o passione dell’allievo per un particolare argomento o competenza” (Tomlinson, 2022: 34). Ognuno ha le proprie inclinazioni, le proprie preferenze e i propri interessi, i quali possono variare nel tempo. Va da sé che non a tutti piacerà l’argomento che si decide di proporre e, in tal senso, la chiave è variare i temi.

Relativamente al ‘perché’ della differenziazione, le ragioni sono piuttosto auto-esplikative; si tratta di garantire un accesso equo all’apprendimento, fornendo ad ognuno la possibilità di dimostrare ciò che ha appreso nella modalità più congrua. Si tratta altresì di fornire un insegnamento efficace, che coinvolga gli studenti e la cui difficoltà venga tarata adeguatamente.

In relazione al tema della differenziazione didattica in Italia, l’autore che se ne è occupato maggiormente è Luigi d’Alonzo, professore presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore a Milano. D’Alonzo, che prende Tomlinson come punto di riferimento, definisce la differenziazione:

Una prospettiva metodologica di base, capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti (d’Alonzo, 2016: 47 in d’Alonzo & Monauni, 2021: 53).

La differenziazione didattica si configura, non tanto come un mero insieme di strategie o di tecniche didattiche, bensì come una prospettiva, un modo guardare la realtà al quale segue un

modo di agire operativo. È un agire che diventa “consuetudine”, non è quindi un intervento mirato per rispondere a un problema in un contesto e momento circoscritti.

D’Alonzo & Monauni (2021: 74), come fa anche la Tomlinson, precisano quali siano gli assunti alla base della differenziazione, la quale:

- a. risponde ai bisogni degli alunni: l’apprendimento non avviene attraverso l’imposizione, bensì ricordano gli autori rifacendosi ad Ausubel, l’allievo deve essere coinvolto attivamente, deve costruire la conoscenza su ciò che già sa e collaborando con gli altri. Deve inoltre riflettere sulle sue azioni e deve cogliere il valore derivato dall’esperienza di apprendimento. Gli autori individuano cinque bisogni da considerare (D’Alonzo & Monauni, 2021: 75):
 - di autodeterminazione: gli studenti non devono essere succubi delle decisioni altrui, devono essere protagonisti dell’apprendimento e poter agire, valutare e prendere decisioni;
 - di relazione: l’alunno non è un’entità isolata, è parte di un gruppo. L’insegnante deve favorire un clima di cooperazione, da cui il singolo e il gruppo traggano beneficio;
 - di competenza: l’alunno deve auto percepirsi individuo capace, deve essere sottoposto a compiti che lo mettano di fronte a un adeguato livello di sfida e che quindi riesca a superare. Deve essere consapevole di avere gli strumenti per affrontare le sfide e non deve sentirsi sopraffatto dalla sfera emotiva;
 - di successo: in parte legata al bisogno precedente, l’alunno ha bisogno di sperimentare il successo. Infatti, risultati negativi ricorrenti possono avere un forte impatto sullo studente, demotivandolo e portandolo a non sentirsi competente;
 - di autostima: gli alunni devono essere motivati nell’eseguire le attività e devono attribuire successi e insuccessi alle giuste cause. In tal modo, se necessario, saranno in grado di indirizzare le loro scelte verso la giusta direzione e dimostreranno di aver compreso il loro funzionamento;
- b. si fonda su uno studio approfondito di ogni apprendente e del gruppo (D’Alonzo & Monauni, 2021: 92): l’insegnante dovrebbe avere un quadro piuttosto completo dei suoi alunni. Dovrebbe conoscere, ad esempio, le preconoscenze, il livello, i punti di forza e così via. Il rendimento non è legato solo ai singoli risultati nelle prove, piuttosto si tratta di monitorare il percorso in un’ottica formativa. Oltre alla sfera prettamente didattica, l’insegnante dovrebbe avere informazioni relativamente al

contesto culturale, familiare, gli interessi, le passioni e le relazioni all'interno della classe. Il riferimento, in questo caso, è al profilo di apprendimento proposto da Tomlinson;

- c. viene promossa da un insegnante che cura le relazioni (D'Alonzo & Monauni, 2021: 94): alla base del successo didattico c'è la capacità di creare un ponte con lo studente. Il docente prende in carico lo studente, ascolta le sue esigenze e cerca di comprenderle con un atteggiamento disponibile e aperto;
- d. è legata a una buona gestione della classe (D'Alonzo & Monauni, 2021: 99): spesso gestire la classe è tra le sfide maggiori di ogni insegnante. Contrariamente a ciò che si potrebbe pensare, non è con un approccio repressivo che essa si raggiunge. È invece frutto degli step esposti anteriormente, ovvero leggendo i bisogni, ascoltando gli studenti e lavorando sull'aspetto relazionale;
- e. agisce su contenuto, processo e prodotto (D'Alonzo & Monauni, 2021: 104): naturalmente si tratta della classificazione illustrata anteriormente, proposta da Tomlinson. Questo punto sottolinea quanto sia cruciale la preparazione del docente, che non deve solo conoscere la materia ma deve anche sapere come insegnarla, come già indicava Comenio nella sua *Didactica Magna*.

1.2 La didattica centrata sullo studente

La differenziazione didattica si configura come un approccio *student-centered*, ossia centrato sullo studente ed è questa sua natura che ne determina il successo. Questa visione della didattica è frutto di quello che può essere definito un cambio di paradigma (Montanaro, 2023: 297) da una visione *teacher-centered*, centrata sull'insegnante ad una centrata sullo studente.

La didattica centrata sull'insegnante, detta anche didattica tradizionale o didattica centrata sull'insegnamento (Gargallo-Lopez *et al.*, 2017: 2), vede l'insegnante come il detentore della conoscenza, il cui compito è trasmettere le informazioni che vengono poi assorbite dagli studenti (Altun, 2023: 106). La didattica centrata sullo studente, invece:

si focalizza sui bisogni e sugli interessi dello studente. Lo studente è visto come un partecipante attivo nel proprio processo di apprendimento, con l'insegnante che

svolge il ruolo di facilitatore o guida. In questo approccio, gli studenti sono incoraggiati a esplorare, scoprire e creare la loro conoscenza del materiale¹⁵ (Altun, 2023: 106).

Entrambe le modalità hanno punti di forza e di debolezza.

La didattica tradizionale è centrata sulla quantità piuttosto che sulla qualità ed è adeguata a trattare una grande mole di materiale in poco tempo. Inoltre, per la sua natura strutturata e prevedibile, può essere indicata per gli studenti che faticano ad autogestirsi (Altun, 2023: 107). Il fatto che sia così strutturata e prevedibile è legato a ciò che criticava Dewey, ossia il fatto di utilizzare un unico modo di erogare l'insegnamento uguale per tutti, pratica sicuramente vantaggiosa per l'insegnante dal punto di vista delle tempistiche organizzative. D'altra parte, presenta molti aspetti negativi, come la mancanza di partecipazione da parte dello studente, di sviluppo del pensiero critico e di capacità di risoluzione di problemi (Altun, 2023: 106). È quindi un approccio pensato per soddisfare tutte le esigenze secondo un'unica modalità. Inoltre, il punto di forza legato alla sua essere strutturata, e quindi adeguata agli studenti che fanno fatica a gestirsi, può in realtà essere ribaltato in un punto a sfavore, poiché uno degli obiettivi da perseguire con la didattica dovrebbe essere implementare lo sviluppo dell'autonomia da parte degli studenti (tema approfondito nel Capitolo 4).

La didattica centrata sullo studente colma le lacune presentate da quella centrata sull'insegnamento poiché sviluppa l'autonomia, il senso critico, una rielaborazione più profonda dei concetti, il ruolo attivo degli studenti e la creatività (Altun, 2023: 108), tutti aspetti che richiamano quanto descritto dagli autori presentati nel paragrafo precedente. Come già visto nel caso della differenziazione, valorizza la diversità, ed è flessibile e motivante. È un modello che viene definito anche *learning-centered* (Gargallo-Lopez *et al.*, 2017: 2), in quanto mette in primo il modo in cui si apprende e le strategie per incentivare l'apprendimento.

È significativo anche considerare la relazione tra la differenziazione, ossia un modello di didattica basata sullo studente, e la *standard-based instruction*, basata appunto sullo standard. Tomlinson (2000b: 2) sostiene che le due siano compatibili; infatti, molti insegnanti vedono il curriculum come una serie di standard accademici prescritti che riducono l'insegnamento a una corsa al raggiungimento dello standard, all'aumentare del

¹⁵ Traduzione mia. Originale: “[Student centered education, on the other hand, focuses on the needs and interests of the student. The student is seen as an active participant in their own learning process, with the teacher serving as a facilitator or guide. In this approach, students are encouraged to explore, discover, and create their own understanding of the material.”.

punteggio nei test. L'autrice risolve questa dicotomia sostenendo che la contraddizione è solo apparente, in quanto “il Curriculum ci dice *cosa* insegnare, mentre la Differenziazione ci dice *come* farlo¹⁶” (Tomlinson, 2000b: 4). Di conseguenza, la differenziazione mostra come, diversificando l'insegnamento, si possa insegnare lo stesso standard a un gruppo eterogeneo (Tomlinson, 2000b: 4).

È doveroso specificare che nessuna modalità è del tutto giusta o del tutto sbagliata, poiché le scelte didattiche rispondono a una serie di fattori come la materia, il contesto, il numero e di studenti, il tempo ecc. Benché sia più efficace la didattica centrata sullo studente per i motivi sopraelencati, non è esclusa l'integrazione dei diversi approcci in base all'esigenza, così da trovare un equilibrio anche rispetto al carico di lavoro dell'insegnante.

1.3 Il background teorico

Come parzialmente emerso nei paragrafi precedenti, il riconoscimento della necessità di proporre una didattica congrua con l'eterogeneità della classe, pur essendo un aspetto facilmente intuibile, è legata a scoperte derivate da studi passati. Le basi scientifiche della differenziazione sono infatti legate a note teorie riguardanti aspetti come i diversi tipi di intelligenza, stili cognitivi, stili di apprendimento ecc., che verranno approfondite nel Capitolo 2. Gli aspetti che sono invece oggetto di trattazione in questo paragrafo sono dei costrutti teorizzati da Vygotsky e da Bruner, rispettivamente le Zone di Sviluppo Attuale e Prossimale e lo *Scaffolding*, concetti chiave nell'ambito della differenziazione (Subban, 2006; Bekiryazici, 2015; Caon, 2016a; Taylor, 2017; Deunk *et al.*, 2018; Folci, 2019; Gibbs & McKay, 2021; Riordan & Covery, 2024).

Alla base della differenziazione didattica ci sono delle nozioni legate alla corrente socio-costruttivista, secondo cui lo studio dell'individuo non può prescindere dallo studio del contesto in cui lo stesso agisce (Subban 2006: 936; Taber, 2024: 1537). Il costruttivismo sociale in ambito educativo riconosce l'importanza del contesto sociale, dell'ambiente in cui avviene l'apprendimento e del modo di interagire dell'individuo con l'ambiente (Taber, 2024: 1537). Il noto pedagogista e psicologo russo Lev Vygotsky fu tra le figure di maggiore caratura della corrente socio-costruttivista e teorizzò uno dei concetti alla base della differenziazione didattica, ossia la Zona di Sviluppo Prossimale. La premessa alla base della

¹⁶ Traduzione mia. Originale: “Curriculum tells us what to teach: Differentiation tells us how”.

sua teoria è che l'apprendimento dovrebbe essere allineato rispetto al livello di sviluppo del bambino nel dato momento (Vygotsky, 1978: 85).

Vygotsky distingue tra Zona di Sviluppo Attuale (ZAD) e Zona di Sviluppo Prossimale (ZPD). Nel primo caso, come suggerisce il nome stesso, fa riferimento al livello di sviluppo attuale del bambino, frutto di cicli di sviluppo che sono già stati completati, funzioni che il bambino ha già maturato e che sono conseguenza dello sviluppo (Vygotsky, 1978: 86). Per tale ragione questo concetto guarda allo sviluppo mentale retrospettivamente (Vygotsky, 1978: 86) e comprende le operazioni che il bambino è in grado di fare autonomamente. Questo concetto ha delle ricadute didattiche; un interessante lavoro di Leoni & Papa (2022: 95) indica modi di applicare concretamente i concetti di ZAD e ZPD nella didattica odierna, testimoniandone la validità attuale. Ad esempio, le autrici propongono di sfruttare compiti che ricadono nella ZAD nei seguenti modi:

1. in una fase di recente acquisizione delle competenze in oggetto, essi consentono all'allievo di esperire il senso di competenza, utile per la costruzione di un'immagine positiva di sé e delle proprie capacità.
2. richiedendo limitate risorse attentive, essi consentono di svolgere attività di riflessione metacognitiva, orientando l'allievo a cogliere le strategie efficaci per lo svolgimento del compito.
3. in terzo luogo, le competenze già acquisite possono essere utilizzate come piattaforma per accedere a nuove abilità e competenze.
4. tali compiti possono infine essere proposti come attività di lavoro autonomo, utili in alcuni momenti della routine scolastica (Leoni & Papa, 2022: 95).

Dunque, prima di focalizzare l'azione didattica verso la costruzione di nuove competenze, è buona pratica sfruttare ciò che l'allievo già conosce e sa fare, così da mettere delle basi solide per l'apprendimento.

Relativamente alla teorizzazione del più noto concetto di ZPD, esso sembrerebbe aver origine da una critica di Vygotsky verso la procedura di testing psicometrico praticata nelle scuole russe, i cui risultati riflettevano la ZAD, ma non coglievano il grado di sviluppo potenziale degli allievi (Fani & Ghaemi, 2011: 1550). La ZPD indica la "distanza tra il livello di sviluppo attuale definito dalla capacità di risolvere problemi autonomamente e il livello di sviluppo potenziale, determinato dalla capacità di risolvere problemi sotto la guida di un

adulto o collaborando con compagni più esperti¹⁷” (Vygotsky, 1978: 86). In questo caso, quindi, ci si concentra su funzioni che lo studente non è ancora in grado di svolgere, ma che può maturare nel tempo; in questo senso, la ZDP guarda allo sviluppo mentale prospetticamente (Vygotsky, 1978: 87). La rilevanza di tale concetto risiede nell’enfasi posta sull’aspetto della cooperazione, o meglio, sul sostegno che accompagna l’apprendimento. Infatti, proporre compiti sfidanti, senza però offrire alcun supporto, è un metodo destinato a fallire, sintomo di un’istruzione improntata sui punti deboli dell’apprendente, piuttosto che sui suoi punti di forza (Vygotsky, 1986: 189). Il supporto in questa fase non è legato solo alla figura adulta, che nel contesto scolastico è incarnata dal docente, bensì si ritrova anche nei compagni più esperti, in un’ottica di *peer-tutoring*. Quando il bambino opera in quest’area, suggeriscono Leoni & Papa (2022: 95), è necessario che le risorse cognitive vengano indirizzate verso un obiettivo per volta, poiché il bambino è impegnato in un’operazione che richiede un notevole sforzo. Le autrici suggeriscono inoltre di operare con “compiti microvariati, caratterizzati cioè da ripetizioni accompagnate da opportune variazioni, che consentano all’allievo di praticare le abilità e i processi in modo non meccanico” (Leoni & Papa, 2022: 94), così da evitare i *pattern drills*. Una volta che i nuovi processi sono stati interiorizzati, rientreranno nella ZAD, come si evince di seguito:

Proponiamo che una caratteristica essenziale dell’apprendimento sia che crea la zona di sviluppo prossimale; ossia, l’apprendimento risveglia una serie di processi interni di sviluppo che sono in grado di operare solo quando il bambino interagisce con persone nel suo ambiente e in cooperazione con i suoi pari. Una volta che questi processi vengono internalizzati, diventano parte del traguardo di sviluppo indipendente del bambino¹⁸ (Vygotsky, 1978: 90).

Strettamente connesso alla ZDP è il concetto di *scaffolding*, teorizzato dallo psicologo cognitivista americano Jerome Bruner che lo definisce “un processo di ‘disporre’ la situazione in modo da rendere l’ingresso del bambino facile e di successo e poi tirarsi indietro gradualmente a lasciare la gestione al bambino che nel frattempo acquisisce le

¹⁷ Traduzione mia. Originale: “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”.

¹⁸ Traduzione mia. Originale: “We propose essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement”.

competenze e diventa abile al punto tale da gestirla [autonomamente]¹⁹” (Bruner, 1983: 60, citato in Monteiro *et al.*, 2022: 130). Il termine significa letteralmente impalcatura e, in ambito didattico, viene utilizzato metaforicamente per indicare il sostegno da fornire all'apprendente. Vygotsky si rifà a questo concetto, integrandolo con il concetto di ZPD. Infatti, lo sviluppo così come inteso da Vygotsky, è il risultato di un grado di competenza raggiunto grazie al sostegno di una figura più esperta. Questo sostegno non permane inalterato, bensì, man mano che la padronanza dell'apprendente va aumentando, si fa via via meno presente, fenomeno definito *fading*²⁰ (Monteiro *et al.*, 2022: 130; Taber, 2024: 1538). Il supporto è inoltre diretto, non tanto alla semplificazione dell'attività che svolge l'apprendente, quanto invece all'adattamento del ruolo dello studente nell'attività (Bekiryazıcı, 2015: 915).

La significatività dei concetti sopra presentati è legata non solo al fatto che hanno costituito la base della differenziazione, ma anche al fatto che, seppur datati, presentino delle ricadute tutt'ora attuali (Morselli, 2019; Ramhat *et al.*, 2020). Dal punto di vista della differenziazione i concetti illustrati hanno messo in luce alcuni interessanti aspetti. Innanzitutto l'importanza di sfruttare le preconoscenze di ogni alunno, che non hanno un ruolo meramente didattico, ma possono essere una risorsa per processi complessi come la metacognizione, o per lavorare sullo sviluppo della fiducia e della consapevolezza in sé, volte non solo a migliorare l'apprendimento, ma anche ad abbassare il filtro affettivo. Un altro interessante fattore da considerare è che quando si ha a che fare con una classe, ci si confronta con un gruppo di individui intrinsecamente differenti, anche se all'apparenza potrebbero non sembrarlo. Ciò comporta che, anche qualora il loro livello di partenza (ZAD) appaia simile, non significa che lo sia effettivamente e, tantomeno che il loro progredire (ZPD) procederà allo stesso modo. Infine il concetto di *scaffolding* richiama l'attenzione non solo sulla necessità della mediazione per un apprendimento efficace, ma anche la natura sociale e dinamica della classe, dove passa in secondo piano l'aspetto competitivo, in favore di uno spirito collaborativo.

¹⁹ Traduzione mia. Originale: ““a process of ‘setting up’ the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it””.

²⁰ Il termine significa letteralmente “sbiadire”, “scompare” e potrebbe essere reso con l’espressione “graduale calo del sostegno”.

1.4 Sviluppo e definizione del concetto di CAD

La grande eterogeneità degli studenti ha portato nel corso della storia a creare delle classi suddivise per livello, pratica che prende il nome di *ability grouping* o *between-class ability grouping*. I benefici di questa pratica sarebbero molteplici. Di seguito viene riproposta la classificazione di Jerrim *et al.* (2024: 2):

- a. gli studenti beneficiano dall'apprendere assieme a studenti dello stesso livello (Gabaldón-Estevan, 2020);
- b. i materiali sono più appropriati al target di studenti, essendo un gruppo più omogeneo (Taylor *et al.*, 2015);
- c. in generale, tutta la gestione didattica è più semplice (Taylor *et al.*, 2017), poiché non è necessario differenziare il materiale o offrire supporti specifici. Allo stesso modo, risulta più semplice supportare in maniera efficace gli studenti, sia quelli più avanzati, sia quelli più fragili.

Questo modo di fare didattica è stato sperimentato fin dalla prima metà del secolo scorso. Ad esempio, come riporta Şalli-Çopur (2005), negli anni trenta negli UK gli studenti venivano divisi in base ai loro quozienti intellettivi. Tuttavia, i risultati non furono quelli sperati; come riporta l'autrice:

[...] è stato osservato che i nuovi gruppi continuavano a presentare variazioni tra gli studenti, e non è fattibile cambiare i gruppi e i curricula ogni volta (Kelly 1979). Inoltre, Prodromou (1989, 2) indica che anche quando gli studenti vengono raggruppati in base ai risultati dei test, il loro ritmo di progresso procederà sempre a livelli diversi per via dei metodi di insegnamento, dei materiali, e/o delle differenze negli stili di apprendimento. Pertanto, gli insegnanti diventano il fattore chiave nel raggiungere ogni studente della classe²¹ (Şalli-Çopur, 2005²²).

Sostanzialmente, nonostante la divisione venga calibrata sul livello, le differenze tra studenti permangono. In particolare, il loro ritmo di avanzamento (didattico) è variabile per via dei metodi di insegnamento (che possono essere più o meno efficaci), dei materiali (che possono risultare più o meno difficili) e degli stili di apprendimento. Pertanto il ruolo chiave è

²¹ Traduzione mia. Originale: “[However,] it was seen that the new groups still had variations among students, and it is not feasible to change these groups and the curricula every time (Kelly 1979). Furthermore, Prodromou (1989, 2) indicates that even when students are grouped according to their test scores, their progress rates will always be at different levels due to the teaching methods, materials and/or learning style differences. Hence, the teachers become the key factor in reaching each and every student in a class”.

²² Non viene riportata la pagina poiché non è presente nella fonte originale.

rivestito dagli insegnanti, responsabili di fornire una didattica che riesca a soddisfare le esigenze di ogni studente.

Anche secondo studi posteriori, il raggruppamento per abilità non sembrerebbe una pratica efficace. Hallam & Iresome (2005) si rifanno a studi condotti a cavallo tra gli anni novanta e duemila riassumendone i risultati:

Le revisioni della letteratura (Hallam & Toutounji, 1996; Harlen & Malcolm, 1997; Sukhnandan & Lee, 1998; Ireson & Hallam, 1999; Hallam, 2002) hanno indicato che il raggruppamento strutturato per abilità non ha alcun effetto positivo costante sui traguardi scolastici [attainment]. La recente ricerca condotta negli UK suggerisce che il raggruppamento strutturato per abilità, in alcune materie nella scuola secondaria, può addirittura avere un effetto deleterio sulla performance degli studenti appartenenti ai gruppi di livello più basso, poiché allarga il gap tra gli studenti nei gruppi di livello alto e quelli nei gruppi di livello basso (Ireson *et al.*, 2002). Può anche avere un effetto negativo sull'autostima (Ireson *et al.*, 2001); sull'esperienza degli studenti a scuola (Hallam, S. & Ireson, J., submitted); sulle loro preferenze per i diversi sistemi di raggruppamento (Hallam, S. & Ireson, J., submitted); e sulle loro attitudini verso la scuola (Ireson, J. & Hallam, S., in press)²³ (Hallam & Ireson, 2005: 4).

Anche questo contributo evidenzia come questa pratica potrebbe andare addirittura a svantaggio di alcuni studenti, in quanto aumenterebbe il gap di preparazione didattica tra gli studenti, oltre ad avere un impatto negativo sulla loro autostima e, più in generale, sul loro rapporto con la scuola. Parrebbe dunque che il raggruppamento per abilità non sia necessariamente una pratica efficace.

Questo approccio risulta tutt'ora in uso in molti contesti come, ad esempio, in Inghilterra, Stati Uniti, Australia, Canada e Nuova Zelanda (OECD, 2012²⁴). In uno studio recente, Jerrim *et al.* (2024) sottolinea come spesso questa pratica vada a detrimento di un gruppo in particolare, ossia gli alunni svantaggiati dal punto di vista socio-economico, i quali tendono a essere inclusi nel gruppo avente il livello più basso, “*low ability*” (Jerrim *et al.*, 2024: 2). Questo avrebbe molteplici ripercussioni; in primo luogo, minerebbe la sicurezza in se stessi

²³ Traduzione mia. Originale: “Reviews of the literature (Hallam & Toutounji, 1996; Harlen & Malcolm, 1997; Sukhnandan & Lee, 1998; Ireson & Hallam, 1999; Hallam, 2002) have indicated that structured ability grouping has no consistent positive effect on attainment. Recent research in the UK suggests that structured ability grouping in some subjects in the secondary school can actually have a detrimental effect on the performance of those in the lower ability groups, widening the gap between children in high and low groups (Ireson *et al.*, 2002). It can also have a negative impact on self esteem (Ireson *et al.*, 2001); pupils’ experiences of school (Hallam, S. & Ireson, J., submitted); their preferences for different grouping systems (Hallam, S. & Ireson, J., submitted); and their attitudes towards school (Ireson, J. & Hallam, S., in press)”.

²⁴ La fonte è consultabile al seguente link:

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2013/12/pisa-2012-results-what-makes-schools-successful-volume-iv_g1g2ef65/9789264201156-en.pdf

degli studenti, il loro livello di gradimento della materia e la loro ambizione (Jerrim *et al.*, 2024: 2). In secondo luogo, sarebbe più frequente che alla classe venga assegnato un insegnante meno competente, aspetto che si somma al fatto di essere circondati da altri studenti spesso meno ambiziosi e la cui condotta può essere discutibile (Jerrim *et al.*, 2024: 2). Ulteriori studi sono stati condotti per verificare la diversa efficacia di gruppi omogenei e eterogenei in ambienti di apprendimento collaborativi (An & Zhang, 2024; Kanika *et al.*, 2023). Parrebbe che i gruppi eterogenei performino meglio (Kanika *et al.*, 2023: 6376) e mostrino un maggiore grado di negoziazione (An & Zhang, 2024: 18).

In sostanza dunque, benché le classi divise per livello presentino dei vantaggi, rimangono ancora vari interrogativi circa la loro efficacia. Inoltre, anche suddividendo le classi in base al grado di abilità, permane un livello di variabilità per via delle caratteristiche degli studenti. Per tali ragioni, risulta necessario in ogni caso approfondire il concetto di Classe ad Abilità Differenziate (CAD), che più veridicamente rappresenta il contesto didattico.

Una definizione chiara ed esaustiva dell'espressione Classe ad Abilità Differenziate viene presentata da Caon (2008):

la Classe ad Abilità Differenziate, (d'ora in poi CAD), nella nostra prospettiva, è da intendersi non tanto come la realtà delle classi ma piuttosto come un modo di osservare la realtà delle classi.[...] se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della "differenza", che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico (Caon, 2008: XII).

Tale definizione mette in luce diversi aspetti interessanti. Innanzitutto, l'espressione in esame più che descrivere la realtà della classe, restituisce il modo in cui il docente *osserva* quest'ultima. In effetti, il livello di efficacia didattica è spesso correlato alla corretta lettura degli apprendenti. Quest'ultimi non sono degli individui a sé stanti, bensì sono agenti che si relazionano in un contesto. In questi termini la classe non è una semplice somma di individui diversi, ma è un contesto vivace fatto di persone (insegnante compreso) che interagiscono, si relazionano l'uno con l'altro e co-costruiscono la conoscenza. In questo senso si guarda alla diversità come un elemento avente potenziale che può contribuire al processo di insegnamento attraverso la propria unicità, piuttosto che un ostacolo alla didattica. Caon & Tonioli (2016) riassumono gli aspetti che possono determinare la diversità nella classe:

- a. fattori personali (articolati in personalità, diversi tipi di intelligenza, motivazione allo studio, stili cognitivi, stili di apprendimento, attitudine all'apprendimento linguistico);
- b. fattori socio-culturali (divisi in ambiente familiare, ambiente sociale);
- c. fattori relazionali (declinati in clima della classe e relazione docente-studenti) (Caon & Tonioli, 2016: 144).

Questa classificazione mette in evidenza l'importanza di considerare non solo le differenze intrinseche di ogni studente, ma anche il contesto più ampio e le relazioni che tessono gli uni con gli altri.

Il concetto di CAD è rispecchiato nel concetto internazionale di *Mixed-Ability Class* (MAC), che si ritrova in Ur (1996). L'autrice inizialmente parla di classe "eterogenea", in contrapposizione alla classe "omogenea", pur sostenendo che per quanto simili possano essere gli studenti, tutte le classi sono in certa misura eterogenee (Ur, 1996: 302). Preferisce inoltre l'aggettivo 'eterogeneo' a '*mixed-ability*' in quanto quest'ultimo potrebbe venire interpretato come un indicatore di diversi livelli di performance, mentre "'abilità' include non solo l'immediata e osservabile 'abilità di performare' degli apprendenti, ma anche la loro 'potenziale abilità di imparare'²⁵" (Ur, 1996: 303), la quale è influenzata da vari fattori come la motivazione e le opportunità di apprendimento precedenti.

Alcune differenze che caratterizzano le classi eterogenee evidenziate dall'autrice sono le seguenti (Ur, 1996: 304):

- | | |
|----------------------------------|---|
| a. il background culturale; | h. la personalità; |
| b. lo stile di apprendimento; | i. la sicurezza di sé; |
| c. l'intelligenza; | j. la motivazione; |
| d. la conoscenza del mondo; | k. gli interessi; |
| e. l'esperienza di apprendimento | l. il grado di indipendenza; |
| f. l'età o la maturità; | m. l'auto disciplina; |
| g. il genere; | n. il livello di istruzione ²⁶ . |

L'autrice menziona anche altri aspetti che non sono stati inclusi in quanto strettamente correlati all'insegnamento delle lingue, nel concreto: l'abilità di apprendere una lingua (*language-learning ability*), la conoscenza linguistica (*language knowledge*), la conoscenza delle altre lingue (*knowledge of other languages*), l'attitudine verso la lingua (*attitude to the*

²⁵ Traduzione mia. Originale "However, the implications of the term 'ability' include not just the immediate observable 'ability to perform' of the learners, but also their "potential learning ability".

²⁶ Traduzione mia. Originale: "[...] cultural background, learning style, [...] intelligence, world knowledge, learning experience, [...], age or maturity, gender, personality, confidence, motivation, interests, independence, self-discipline, educational level".

language) e la lingua materna (*mother tongue*). Alla luce di questa eterogeneità, Ur (1996: 303) evidenzia i problemi più comuni affrontati dall'insegnante, in ordine di rilevanza:

- a. apprendimento efficace per tutti (*effective learning for all*): in quanto il grado di efficacia varia in base alle caratteristiche degli studenti;
- b. materiali (*materials*): i libri di testo sono spesso poco flessibili e molto omogenei;
- c. partecipazione: non tutti gli alunni rispondono allo stesso modo e spesso partecipano solo gli studenti con una padronanza maggiore della disciplina;
- d. interesse (*interest*): il rischio che gli studenti si annoino è alto, poiché non è facile accontentare gli interessi di tutti;
- e. disciplina (*discipline*): la condotta degli alunni può creare problemi di gestione della classe.

Ur (1996: 304) menziona altri due ulteriori aspetti, ossia la correzione dei compiti scritti (*correcting written assignments*), legata quindi al carico di lavoro dell'insegnante, e la consapevolezza individuale (*individual awareness*) dell'insegnante verso la classe, ossia la capacità di seguire consapevolmente lo sviluppo di ogni studente, ma ritiene non siano altrettanto critici in quanto risolvibili dedicando del tempo extra.

Nonostante le classi eterogenee siano una realtà difficile da gestire, presentano sicuramente dei vantaggi sia a livello didattico, sia a livello umano, oltre a quelli sopramenzionati ad inizio paragrafo. Ur (1996: 305), ad esempio, evidenzia quattro aspetti fondamentali:

- a. l'autrice usa l'espressione "*pool of human resources*" (Ur, 1996: 305), che si potrebbe tradurre in bacino di risorse umane, espressione che fa riferimento alle diverse esperienze di vita, interessi, opinioni e conoscenze degli alunni;
- b. il valore educativo del contatto tra persone diverse;
- c. la maggiore interazione tra studenti, legata al fatto che il docente non riesce ad assistere ogni studente a livello individuale e quindi si avvale dell'insegnamento tra pari tra gli studenti, in un'ottica di *peer-tutoring*, così come illustrato nel paragrafo precedente;
- d. la sfida positiva che presentano le classi eterogenee in termini di richieste didattiche che si traducono in maggiore creatività e innovazione.

Benché la composizione eterogenea delle classi dovrebbe essere un elemento cardine che direziona la didattica, parrebbe che molti studenti non ricevano un'istruzione che sia in linea con le loro necessità (Taylor, 2017). In particolare Taylor (2017), nel suo lavoro di revisione critica del concetto di differenziazione pone l'accento su un aspetto cruciale:

Molti insegnanti tendono a pianificare lezioni rivolte agli studenti “nel mezzo” [di livello medio] perpetuando un approccio ‘*one size fits all*’ generalizzato che non prende in considerazione i bisogni largamente variati di una classe pluralizzata (Brighton *et al.*, 2005, p.9; Hertberg-Davis, 2009, p.251; Wu 2013, p.130; Westwood, 2013). Pertanto, piuttosto che essere conosciuta per offrire un programma multifacettato di attività, capace di andare incontro ai bisogni individuali degli studenti, la differenziazione è spesso etichettata come un meccanismo di supporto per gli apprendenti più fragili, che fa poco per stimolare le abilità degli apprendenti più avanzati (Hertberg-Davis, 2009; Westwood, 2013)²⁷ (Taylor, 2017: 56).

Questo passaggio enfatizza un problema piuttosto diffuso, ossia l’adozione un approccio didattico orientato a soddisfare le esigenze della maggioranza degli studenti, dunque rivolto alla fascia media della classe, trascurando sia gli studenti più fragili, ma anche quelli più performanti. Per tale ragione la didattica differenziata viene a volte interpretata erroneamente come improntata verso un’attenzione maggiore alle categorie “anomale” della classe, che si discostano dal livello medio in positivo e in negativo. Tuttavia, come esposto in questo paragrafo, la realtà su cui agisce la differenziazione, ossia la CAD/MAC, è un sistema dove la diversità non viene vista come anomalia rispetto alla media, bensì come risorsa. Va de sé che la presenza di studenti più fragili non equivale a volgere l’insegnamento in un intervento assistivo, ma si tratta di studiare il profilo dell’alunno, trovare quali caratteristiche possano fornire un contributo costruttivo e assegnarli un ruolo idoneo. Questo vale non solo per gli studenti in difficoltà o per quelli particolarmente avanzati, ma per tutti, poiché la CAD è il risultato dell’apporto di ciascuno.

1.5 La visione internazionale sul tema

Per favorire una comprensione più profonda della CAD e della differenziazione didattica, viene proposta una rassegna internazionale²⁸ dei temi dal punto di vista teorico.

Il primo contributo considerato è di Tomlinson, educatrice americana considerata tra le più autorevoli in tema di didattica differenziata. Come già esplicitato nel Paragrafo 1.1, Tomlinson reputa la differenziazione un modo di vedere l’insegnamento e l’apprendimento

²⁷ Traduzione mia. Originale: “many teachers tend to plan lessons aimed at students in the ‘middle’ perpetuating a generalised ‘one size fits all’ approach that does not account for the vastly varied needs of a pluralised classroom (Brighton *et al.*, 2005, p.9; Hertberg-Davis, 2009, p.251; Wu 2013, p.130; Westwood, 2013). Therefore, rather than being known for providing a multifaceted programme of activities capable of meeting the individual needs of students, differentiation is often labelled as a support mechanism for weaker learners, which does little to challenge the abilities of more able learners (Hertberg-Davis, 2009; Westwood, 2013)”.

²⁸ Poiché si tratta di una rassegna internazionale, si utilizza l’acronimo MAC.

(Tomlinson, 2000b: 1), definizione che richiama il “modo di osservare la realtà delle classi” di Caon (2008: XII). Tomlinson (2000b) elenca le convinzioni alla base della differenziazione, le quali descrivono appieno la natura della MAC:

- a. gli studenti della stessa età differiscono per la loro prontezza ad apprendere, i loro interessi, i loro stili di apprendimento, le loro esperienze e le loro circostanze di vita;
 - b. tali differenze hanno un impatto sostanziale su ciò che gli studenti hanno bisogno di apprendere, il loro ritmo e il sostegno che necessitano per imparare;
 - c. gli studenti apprendono più efficacemente se spinti leggermente oltre quello che riescono a fare, se sostenuti;
 - d. gli studenti apprendono meglio quando possono creare collegamenti tra il curriculum e i loro interessi e esperienze di vita;
 - e. gli studenti apprendono meglio se le loro opportunità di apprendimento sono naturali;
 - f. gli studenti sono degli apprendenti migliori quando in classe si crea un senso di comunità, dove si sentono rispettati e valorizzati;
 - g. il lavoro centrale della scuola è di massimizzare le capacità di ogni studente²⁹
- (Tomlinson, 2000b: 1).

Ciò che appare significativo è che l'autrice mette in evidenza come l'aspetto da cui si sviluppa la didattica siano proprio gli studenti, posti al centro del processo. Queste credenze di base, seppur non menzionando mai l'espressione MAC, descrivono al meglio la natura dei suoi apprendenti; non solo ciò che determina le loro differenze, ma anche le accortezze da prendere per agevolare il loro apprendimento.

Bellil (2020) affronta il tema della MAC nel contesto tunisino, in relazione all'apprendimento linguistico. L'autrice si rifà alle caratteristiche proposte da Rinvolucri (1994), secondo cui le abilità differenziate dell'acronimo MAC si riflettono in contesti quali:

- classi dove ci sono differenze molto chiare nel livello di apprendimento linguistico tra gli studenti.
- classi dove gli stili di apprendimento, la velocità l'attitudine e il livello di motivazione tra gli studenti variano molto da studente a studente.

²⁹ Traduzione mia. Originale: “- Students who are the same age differ in their readiness to learn, their interests, their styles of learning, their experiences, and their life circumstances. - The differences in students are significant enough to make a major impact on what students need to learn, the pace at which they need to learn it, and the support they need from teachers and others to learn it well. - Students will learn best when supportive adults push them slightly beyond where they can work without assistance. - Students will learn best when they can make a connection between the curriculum and their interests and life experiences. - Students will learn best when learning opportunities are natural. - Students are more effective learners when classrooms and schools create a sense of community in which students feel significant and respected. - The central job of schools is to maximize the capacity of each student”.

- classi dove ci sono chiare differenze nella conoscenza di fondo degli studenti, nei loro talenti, nelle loro capacità e in altre aree³⁰
(Rinvolucris, 1994 citato in Bellil, 2020: 63).

Queste sono caratteristiche che più che definire contesti circoscritti sembrerebbero rispecchiare la normale conformazione di una classe media. Infatti, come sostenuto da Syathroh *et al.* (2019), nei contesti di apprendimento attuali, è inevitabile che la classi rispecchino le caratteristiche della MAC (Syathroh *et al.*, 2019 citati in Bellil, 2020 :63). L'autrice sottolinea che, nel caso del contesto tunisino, l'eterogeneità delle classi può essere legata a fattori come il background di apprendimento, lo stile di insegnamento, la velocità in cui lo studente progredisce e l'attitudine (Bellil, 2020: 63).

Pourdana & Rad (2017) dell'Università Islamica Azad in Iran confermano ciò che afferma Bellil (2020). Gli autori sostengono che, anche formando classi per livello, inevitabilmente sorgeranno delle differenze (Pourdana & Rad, 2017: 70). Nel caso dell'insegnamento linguistico, a cui gli autori fanno riferimento, specificano che i docenti devono far fronte non solo alla diversa competenza linguistica, ma anche ai tratti individuali di ciascun alunno. Rifacendosi a Valentic (2005), gli autori riportano la partecipazione (*participation*), il successo (*achievement*) e la prontezza per l'apprendimento (*level of readiness for learning*) come fattori di diversità nell'apprendimento linguistico (Valentic, 2005 citato in Pourdana & Rad, 2017: 70). Dunque, affermano gli autori, le classi di lingua si diversificano sia per fattori "esterni" come il contesto, l'anno frequentato o il luogo, sia per le caratteristiche individuali di ciascun alunno (Pourdana & Rad, 2017: 70).

Anche Hazaea (2023) dell'Università Najran in Arabia Saudita ribadisce quanto affermato fino ad ora. Infatti, rifacendosi a Tice (1997) sostiene che i fattori di differenza nella MAC, in particolar modo nel contesto di apprendimento linguistico, siano legati a: "livelli linguistici, conoscenza di fondo, motivazione, atteggiamenti, stili di apprendimento, velocità e attitudine³¹" (Tice, 1997 citata in Hazaea, 2023: 2). Di conseguenza, afferma l'autore, è compito del docente agire scegliendo strategie e metodi efficaci che rendano l'insegnamento in linea con le esigenze degli studenti (Hazaea, 2023: 2).

³⁰ Traduzione mia. Originale: "- Classes in which there are very clear differences in learning language level among the students .- Classes where learning styles, speed, attitudes and motivation level among the students largely differ from one student to another.- Classes where there are clear differences in the students' background knowledge and their talents and skills in other areas".

³¹ Traduzione mia. Originale: "language levels, background knowledge, motivation, attitudes, learning styles, speed, and aptitude".

Un altro contributo significativo è quello di Şalli-Çopur (2005) che lavora al dipartimento di didattica delle lingue straniere all'Università METU in Turchia. L'autrice espone alcuni problemi che si incontrano nelle MAC, rifacendosi alle categorie proposte da Ur (1996):

- a. *effective learning*. Può essere inteso sia come un apprendimento efficace, sia come un apprendimento effettivo. L'autrice mette in evidenza che, per via della grande diversità degli studenti legata a fattori interni ed esterni, è difficile per l'insegnante garantire che tutti apprendano in maniera efficace;
- b. *materials*. I manuali utilizzati sono spesso inadatti, poiché ideati per un gruppo di studenti ideale, tale per cui lo stesso materiale verrà percepito diversamente a seconda del livello dello studente;
- c. *participation*. In quanto docente di lingua, Şalli-Çopur evidenzia il problema della scarsa partecipazione degli studenti. Infatti, se è vero che si tratta di una questione che può riguardare ogni materia, d'altra parte è accentuato nelle discipline linguistiche poiché si deve fare attenzione al contempo sia al contenuto sia alla lingua straniera in uso;
- d. *interests*. Un problema molto comune che devono affrontare i docenti è riuscire a proporre delle lezioni coinvolgenti, nonostante l'eterogeneità di interessi nella classe;
- e. *discipline*. Il problema che solleva l'autrice riguarda i diversi tempi d'esecuzione dovuti al diverso livello degli studenti che può provocare noia da parte degli studenti più capaci, e insicurezza da parte di quelli più fragili.

Hordienko & Lomakina (2015) dell'Università di Kiev mettono in evidenza alcuni aspetti da considerare per contrastare alcuni aspetti problematici che caratterizzano la MAC, con particolare attenzione all'insegnamento delle lingue straniere:

- a. in primo luogo suggeriscono di sfruttare le abilità differenziate del gruppo a proprio vantaggio (Hordienko & Lomakina, 2015: 40); spesso le sfide presentate dalla MAC possono intimidire, ma una buona conoscenza didattica permette di sfruttare al meglio le proprie risorse, oltre ad attestare la preparazione e la professionalità della figura dell'insegnante;
- b. il *peer-tutoring* può essere una soluzione facilmente praticabile (Hordienko & Lomakina, 2015: 40); questo aspetto si connette al punto precedente poiché di fatto si tratta di avvalersi dei diversi livelli della classe, affiancando uno studente più esperto ad uno più fragile. Oltre al vantaggio sotto il profilo didattico, si riscontrano benefici anche dal punto di vista dell'atmosfera in aula;

- c. un'altra soluzione proposta è disporre delle attività che abbiano livelli diversi, così da consentire a tutti il giusto livello di difficoltà (Hordienko & Lomakina, 2015: 41). Tuttavia, questa è una pratica che richiede molto lavoro di preparazione;
- d. uno dei problemi più comuni della CAD è il diverso ritmo di avanzamento, aspetto particolarmente evidente nell'insegnamento delle lingue straniere. In questo caso viene suggerito di fare attenzione al ritmo con cui viene erogata la lezione, di monitorare l'andamento della lezione e di essere sempre pronti a intervenire per operare eventuali modifiche (Hordienko & Lomakina, 2015: 41);
- e. infine, le autrici mettono in guardia circa un problema molto diffuso nella MAC, ovvero il fatto che alcuni studenti possano sviluppare complessi di inferiorità rispetto agli studenti più performanti (Hordienko & Lomakina, 2015: 41). Spesso, nel caso delle lingue straniere, la scarsa partecipazione di alcuni studenti non è legata a una scorsa conoscenza o alla mancata volontà di partecipare, bensì a una barriera psicologica. Le autrici sostengono che per agevolare gli studenti, è fondamentale che il docente crei un ambiente supportivo e si premuri di dedicare attenzione a tutti gli studenti.

Kotob & Abadi (2019) dell'Università Internazionale Libanese trattano il tema della MAC, definendo due profili di studenti. Gli autori confermano una visione della MAC assodata, in quanto sostengono che ogni classe sia composta da un gruppo eterogeneo per conoscenza previa, stile di apprendimento, motivazione, interesse, velocità di apprendimento e livello linguistico, tutti aspetti già presentati (Kotob & Abadi, 2019: 9). Per tale ragione, nella MAC, ogni studente reagisce diversamente alle scelte operate dall'insegnante, in virtù dei propri punti di forza e di debolezza. Alla luce di queste diversità, varia anche il livello di rendimento degli studenti. In particolare, gli autori distinguono tra *high-achievers* (alunni ad alto rendimento) e *low-achievers* (alunni a basso rendimento).

Gli *high achievers*, come suggerisce il nome, sono gli studenti che ottengono buoni risultati. Tenzialmente comprendono velocemente le consegne, sono organizzati e mostrano una buona condotta (Kotob & Abadi, 2019: 13). Ciononostante, come ricordano gli autori, hanno comunque bisogno di essere seguiti e sostenuti dall'insegnante, così da progredire e sfruttare il loro potenziale. Gli autori evidenziano alcune caratteristiche che spesso gli *high achievers* manifestano (Kotob & Abadi, 2019: 13):

1. si concentrano sui risultati [...].
2. vedono le attività come sfide, non come minacce [...].
3. si ricordano le risposte [...].
4. hanno un alto livello di comunicazione [...].
5. generano informazioni di livello avanzato e assorbono le nuove informazioni velocemente [...]³²

(Kotob & Abadi, 2019: 13).

Gli studenti *low achievers*, al contrario, mostrano un basso rendimento accademico, al di sotto dei risultati attesi. Questi studenti, solitamente, hanno una scarsa stima di se stessi sotto il profilo accademico, sono meno motivati e gli scarsi risultati accademici sono correlati alla loro attitudine negativa verso la scuola (Kotob & Abadi, 2019: 13). Pertanto è necessario che l'insegnante proponga delle attività che siano in linea con il loro livello, così che riescano a svolgerle e acquisiscano fiducia in se stessi (Kotob & Abadi, 2019: 13).

Questa visione dicotomica traccia i profili degli studenti sulla base di alcune generalizzazioni che possono essere indicative, ma non dovrebbero portare a collocare gli studenti permanentemente in una categoria. Inoltre, come si vedrà di seguito, l'associazione tra *low-achiever*/necessità di sostegno e *high-achiever*/necessità di potenziamento, non è necessariamente corretta.

Roberts (2016) dello University College di Londra si occupa del tema della MAC dal punto di vista dell'apprendimento collaborativo, e giunge a delle conclusioni interessanti che offrono una prospettiva diversa circa quanto affermato da Kotob & Abadi (2019). L'assunto di base dell'autrice, frutto della sua esperienza di insegnamento, è che l'apprendimento sia instabile e proceda 'a singhiozzo'³³ (Roberts, 2016: 42), aspetto che rende difficoltoso un approccio basato sulle abilità degli studenti (*ability-based*). Roberts riporta una sua esperienza di insegnamento in una classe di ragazzi in seconda media, come insegnante di inglese L1. In particolare, si focalizza su due studentesse molto diverse l'una dall'altra, sia per livello di competenza, sia per background. Attraverso attività basate sull'approccio collaborativo e sul tutoraggio tra pari, è giunta a delle interessanti conclusioni. Dalla didattica ad abilità differenziate, ambo le studentesse hanno tratto uguale beneficio poiché l'apprendimento è stato reciproco. Contrariamente alla diffusa credenza che dal lavoro di gruppo traggano beneficio soprattutto gli studenti più fragili "a discapito" di quelli più esperti, Roberts ha osservato un meccanismo di mutuo apprendimento nel corso delle

³² Traduzione mia. Originale: "Concentrate on outcomes or results [...] See opportunities instead of threat [...] Remember the answers [...] High levels of communication [...] Generate advanced ideas and absorb information quickly".

³³ L'espressione originale è "in fits and starts".

attività, legato ai diversi contributi delle studentesse. Questa constatazione porta anche a riconsiderare il ruolo del *more capable peer* di Vygotsky, che non deve essere elevato al di sopra degli altri, ma può lui stesso trarre beneficio dai contributi altrui, se inserito nel contesto adeguato. L'autrice invita quindi a rivalutare la visione secondo cui gli studenti di livello avanzato risentano della presenza degli altri studenti e suggerisce di puntare a valorizzarli non in termini quantitativi (ossia assegnandogli un carico maggiore di lavoro), bensì in termini qualitativi (ossia predisponendo attività che permettano il contributo di tutti) (Roberts, 2016: 50). Il contributo di Roberts fornisce un ulteriore argomento a sfavore della pratica del raggruppamento per abilità, poiché sostiene che “sia quando vengono organizzati i banchi [di lavoro] secondo il grado di capacità percepito all'interno della classe ad abilità differenziate, sia quando gli studenti vengono segregati in classi diverse in base alle supposizioni fatte sul loro livello di abilità, si stanno togliendo opportunità di apprendere agli alunni [...] i quali sostengono reciprocamente il proprio apprendimento grazie alle loro differenze³⁴” (Roberts, 2016: 51).

Un'altra visione costruttiva è quella di Aftab (2015), la quale sostiene che al giorno d'oggi più che mai sia necessario implementare l'istruzione differenziata per via della grande variabilità negli studenti, legata al loro potenziale di apprendimento, il loro intelletto, i loro interessi, la loro cultura, e il loro contesto di provenienza più in generale (Aftab, 2015: 94). Un insegnamento efficace nella MAC prende in considerazione questa diversità e fa in modo che gli apprendenti possano esprimere le loro capacità al massimo (Tomlinson, 1999 citata in Aftab, 2015: 96). Lo scopo primario nel contesto della MAC deve essere garantire l'equità, raggiunta attraverso il riconoscimento delle diverse necessità degli studenti. L'autrice inoltre conduce uno studio in una scuola media privata a Karachi, in Pakistan, per esaminare la percezione degli insegnanti riguardo la differenziazione attraverso un questionario; dalle risposte si evince un'attitudine positiva verso il tema, ma una mancanza di applicazione dei principi nel pratico (Aftab, 2015: 106).

Rimanendo nella prospettiva dell'insegnante, Huang (2014) si occupa del *Mixed-Ability Teaching* nelle scuole elementari taiwanesi. L'espressione *Mixed-ability Teaching* (MAT), ribalta il concetto di MAC visto fino ad ora poiché attribuisce il costrutto 'ad abilità differenziate' all'insegnamento, piuttosto che agli studenti. Il MAT si configura nel

³⁴ Traduzione mia. Originale: “Whether in organising tables according to perceived capability within a mixed-ability class or in segregating students in different classes on the basis of assumptions about their ability, this takes away the learning opportunities afforded to students [...] who support each other's learning precisely because of their differences”.

momento in cui l'insegnante opera delle scelte che tengano in considerazione le differenze individuali del gruppo. Gli aspetti vantaggiosi del MAT a cui Huang (2014: 86) fa riferimento sono i seguenti:

- a. questa nomenclatura sposta il focus dagli studenti, all'insegnante, evitando di etichettare gli alunni. Inoltre, favorisce una giustizia educativa poiché garantisce a tutti le medesime opportunità di apprendimento;
- b. il MAT è un approccio che può dare agli studenti una maggiore sicurezza in se stessi, una maggiore responsabilità ed indipendenza. Al contempo, le occasioni di lavoro a coppie o a gruppi agevolano lo sviluppo del rispetto verso la diversità e la convivenza con l'altro;
- c. i bisogni degli studenti vengono efficacemente soddisfatti. Infatti, per via della natura stessa del MAT, gli insegnanti sono consapevoli della grande variabilità e degli apprendenti e agiscono attivamente per andare incontro alle diverse esigenze, cercando di sviluppare al meglio il potenziale di ognuno;
- d. ultimo, ma non per importanza, il fatto che gli studenti vengano sostenuti durante l'apprendimento, sviluppino sicurezza e collaborino l'uno con l'altro, contribuisce a creare un'atmosfera migliore in classe, a beneficio dell'apprendimento.

Dai contributi considerati emergono alcuni aspetti fondamentali:

- lo studente è collocato al centro dell'apprendimento;
- le scelte didattiche rispondono alle esigenze degli alunni precedentemente individuate;
- non esistono due studenti uguali, e anche il profilo dello stesso studente evolve nel tempo;
- la diversità può essere destabilizzante, ma è il carburante della didattica;
- il contesto della MAC non è di facile gestione e richiede un alto grado di competenza per essere affrontato al meglio.

1.6 Lo Universal Design for Learning

Un concetto cardine che si inserisce nella discussione legata a una visione internazionale della differenziazione didattica e della CAD è quello di *Universal Design for Learning*, in italiano, Progettazione Universale per l'Apprendimento. L'espressione *Universal Design* nasce negli anni Ottanta, dal fondatore del Center for Accessible Housing, Ronald Lawrence Mace (Baroni & Folci, 2022: 63). Mace "ha teorizzato e diffuso un'idea secondo la quale

«separate is not equal», creando un vero e proprio movimento che dall'architettura si è diffuso alla tecnologia, al design degli oggetti d'uso quotidiano, all'organizzazione dei servizi e agli ambienti di apprendimento” (Baroni & Folci, 2022: 63). Alla base del concetto ci sono sette principi, ovvero “(1) uso giusto, (2) flessibilità d'uso, (3) semplice e intuitivo, (4) informazione percettibile, (5) tolleranza per l'errore, (6) sforzo fisico basso, (7) dimensione e spazio per l'approccio e l'uso³⁵” (Center for Universal Design 1997 citato in Ferguson *et al.*, 2019: 3). Tali principi evidenziano la chiara volontà di garantire una forma di accessibilità universale, inizialmente legata a dei contesti fisici, poi estesa ad altri ambiti. La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del definisce lo *Universal Design* o Progettazione Universale:

la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La “progettazione universale” non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessario (ONU, 2007: 9).

Questa definizione, come anche l'origine del concetto stesso, mettono in luce come esso nasca da esigenze pratiche di una categoria di persone che si sono viste costrette a vivere una realtà separata da quella “ordinaria” e i cui bisogni sono stati a lungo ignorati.

In ambito didattico, la Progettazione Universale si sviluppa con il CAST, acronimo di Center for Applied Special Technology (Baroni & Folci, 2022: 67, Timus *et al.*, 2024: 474), il quale ha creato il framework dell'UDL “in modo tale che tutte le esperienze di apprendimento a scuola, nel posto di lavoro e nella vita siano progettate per elevare i punti di forza ed eliminare le barriere”³⁶ (CAST). Il CAST si occupa quindi di sfruttare la tecnologia per garantire un'equa accessibilità agli utenti.

L'UDL non dovrebbe però essere rivolta solo alle categorie svantaggiate. Edyburn (2021) distingue tra beneficiari primari e beneficiari secondari (Edyburn, 2021: 310), dove quelli primari sono gli studenti aventi bisogni speciali che ostacolano il loro accesso generale all'istruzione (ad esempio, per via di disturbi dell'apprendimento o del comportamento), mentre quelli secondari sono tutti gli altri studenti in classe (Edyburn, 2021: 310). Infatti, sostiene l'autore, se l'UDL fosse rivolta unicamente alla prima categoria, si tratterebbe di

³⁵ Traduzione mia. Originale: “(1) equitable use, (2) flexibility in use, (3) simple and intuitive, (4) perceptible information, (5) tolerance for error, (6) low physical effort and (7) size and space for approach and use”.

³⁶ Traduzione mia. Originale: “so that all learning experiences in school, the workplace, and life are thoughtfully designed to elevate strengths and eliminate barriers”. La fonte è consultabile al seguente link: <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>.

tecnologie assistive (Edyburn, 2021: 310). Come già discusso previamente, al di là di eventuali bisogni educativi speciali, le classi sono per loro natura eterogenee e per via di questa alta variabilità, un approccio multimodale è vantaggioso per tutti (Levey, 2023: 479). Infatti, i processi di apprendimento variano in base alle abilità degli studenti, al loro background [...] alle differenze nella cultura, nella lingua, alle preferenze e alle esperienze³⁷ (Kubat, 2018 citato in Levey, 2023: 479), oltre al fatto che anche nell'eseguire la stessa attività, ognuno agisce in maniera diversa (Petrea, 2019 citato in Levey, 2023: 479). Lo scopo dell'UDL è "l'agentività dell'apprendente, che è deliberata e riflessiva, ingegnosa e autentica, strategica e mirata all'azione"³⁸ (CAST), quindi l'obiettivo è valorizzare il contributo attivo di tutti gli individui, di fornire "principi e linee guida per sviluppare curricula per minimizzare le barriere nell'apprendimento"³⁹ (Levey, 2023: 479). Il fine promosso dal CAST viene perseguito seguendo alcuni principi; Meyer *et al.* (2014) hanno introdotto i tre principi dell'UDL (Timus *et al.*, 2024: 474) che consistono nell'offrire modalità multiple di rappresentazione, azione, espressione, coinvolgimento. Questi tre ambiti sono presentati come segue.

- a. il coinvolgimento (*engagement*) è legato alle pratiche che permettono di:
 - sollecitare gli interessi degli studenti;
 - allenare la loro competenza emotiva;
 - riconoscere i loro sforzi;
- b. la rappresentazione (*representation*) è riferita alle modalità per lavorare su:
 - sulla percezione degli studenti;
 - sul loro modo di costruire la conoscenza;
 - su come sfruttare al meglio la dimensione linguistica e simboli;
- c. l'azione e l'espressione (*action & expression*) fanno riferimento alla modalità in cui:
 - viene disposta l'interazione tra gli studenti;
 - gli studenti comunicano e si esprimono;
 - si lavora sullo sviluppo delle strategie⁴⁰.

³⁷ Traduzione mia. Originale: "learning processes differ according to students' abilities and backgrounds, including differences in culture, language, preferences, and experiences".

³⁸ Traduzione mia. Originale: "The goal of UDL is learner agency that is purposeful & reflective, resourceful & authentic, strategic & action-oriented". La fonte è consultabile al seguente link: <https://udlguidelines.cast.org/>.

³⁹ Traduzione mia. Originale: "UDL provides Principles and Guidelines for developing curricula to minimize barriers to learning".

⁴⁰ La fonte è consultabile al seguente link: <https://udlguidelines.cast.org/>.

Si tratta di un modello la cui natura non è prescrittiva, bensì si offre come punto di riferimento per orientare l'azione didattica e operare scelte calibrate sul contesto (Ewe & Galvin, 2023: 4).

Appare chiaro che i principi alla base dell'UDL siano in linea con le caratteristiche della differenziazione e con il contesto della MAC. Esistono però diversi orientamenti che interpretano la relazione tra UDL e differenziazione.

Levey (2023) ritiene che la differenza principale tra i due modelli risieda nel fatto che l'UDL agisca d'anticipo, preventivando eventuali difficoltà degli studenti, mentre l'istruzione differenziata agirebbe solo dopo aver riscontrato le difficoltà (Levey, 2023: 492). Anche Sewell *et al.* (2022), pur non facendo una comparazione tra i due modelli, descrivono la UDL come “proattivo, strategico e anticipatorio, poiché riconosce la variabilità dell'apprendente fin dal principio, eliminando la necessità di aggiornamento⁴¹” (Sewell *et al.*, 2022 citati in Ewe & Galvin, 2023: 2). Tuttavia, ciò non è necessariamente vero; da un lato è certamente corretto sostenere che la fase di *pre-assessment* sia di vitale importanza nella differenziazione per conoscere gli studenti e poter proporre una didattica in linea con i loro profili. Ciononostante, non sempre si ha il tempo di conoscere i ragazzi prima di progettare le lezioni (ad esempio nel caso si abbiano poche ore di lezione a disposizione) e in quel caso è compito del docente cercare di differenziare le attività, i materiali, i temi ecc. in modo da incrementare la probabilità che ciò che si propone soddisfi le necessità del più alto numero di studenti.

Un interessante visione della questione è fornita da Griful-Freixenet *et al.* (2020). Gli studiosi hanno condotto una revisione sistematica della letteratura per analizzare i diversi modi in cui viene concepita la relazione tra didattica differenziata e UDL. Sono giunti a individuare tre tendenze, secondo cui i due concetti possono avere:

- una relazione di reciproca complementarità (Griful-Freixenet *et al.*, 2020: 17), secondo cui didattica differenziata e UDL sono diversi ma hanno una serie di caratteristiche in comune, prima tra tutte la finalità del rispondere ai bisogni degli studenti, ma anche altre come riconoscere le differenze tra gli studenti e promuovere la loro agentività;
- una relazione di reciproca integrazione (Griful-Freixenet *et al.*, 2020: 17), secondo cui la didattica differenziata è inglobata nella categoria più ampia rappresentata dallo UDL e ne è quindi una declinazione;

⁴¹ Traduzione mia. Originale: “proactive, strategic, and anticipatory, as it recognizes learner variability from the outset, eliminating the need for retrofitting”.

- una relazione di reciproca incompatibilità, secondo cui si tratta di due modelli validi, ma differenti sotto diversi aspetti (Griful-Freixenet *et al.*, 2020: 18). Ad esempio, la didattica differenziata è vista come reattiva, mentre lo UDL come proattivo. O ancora, il fatto che lo UDL promuova l'accesso a una sfida accademica di livello simile per tutti, mentre la didattica differenziata parta da una base comune e poi gradui la difficoltà sulla base delle necessità individuali.

Per via della natura dei due modelli, dei loro principi e delle loro funzioni, appare più opportuno adottare una visione che non li scinda, ma li consideri modelli accumulati dall'attenzione per il singolo e dalla volontà di proporre un accesso equo all'istruzione.

Cai & Lombaerts (2024: 4) infine sostengono una visione che marca una chiara relazione tra i due modelli e propongono tre elementi che ricoprono un ruolo di mediazione tra la didattica differenziata e lo UDL:

- la mentalità orientata alla crescita (*growth mindset*), ovvero il fatto che il docente creda che l'intelligenza degli studenti sia malleabile e che quindi il lavoro competente dell'insegnante possa avere un effetto concreto;
- la valutazione continua (*ongoing assessment*); come già sottolineato da Tomlinson, è essenziale che la valutazione sia volta a monitorare il percorso dello studente passo a passo, così da intervenire tempestivamente in caso di difficoltà;
- la pratica dei raggruppamenti flessibili (*flexible grouping*), ossia il fatto che vengano implementati gruppi di diversa natura nella pratica didattica, sia sfruttando l'omogeneità, sia sfruttando l'eterogeneità.

Risulta quindi innegabile la relazione tra UDL e differenziazione e, nell'approfondire in particolare l'aspetto di progettazione didattica in chiave differenziata, sarà fondamentale prendere in considerazione le direttive dello UDL.

1.7 Sintesi

In questo capitolo sono state fornite le coordinate teoriche sui temi della differenziazione e della CAD a livello storico e con un approccio internazionale. Questi due temi sono infatti interconnessi poiché la differenziazione nasce per rispondere all'esigenza di insegnare nelle classi eterogenee composte da individui molto diversi tra loro. Sono stati presi in considerazione i contributi di Comenio, Dewey e Montessori, i cui pensieri hanno messo le fondamenta per la sistematizzazione del concetto di differenziazione, così come proposto da Tomlinson. È stato quindi approfondito il modello fondante, quello di Tomlinson e, in

seguito, sono state approfondite le coordinate teoriche proposte da d'Alonzo, per riportare una visione nazionale. È stato poi approfondito il modello di didattica centrata sullo studente, in cui rientra la differenziazione, e ne sono state esposte le qualità a confronto con altri modelli, per motivare l'efficacia didattica. È stato quindi presentato un quadro teorico su alcuni concetti alla base della differenziazione, in particolare la ZPD di Vygotsky e lo *scaffolding* di Bruner, così da giustificare le scelte operative proposte nella differenziazione. In seguito, è stato definito il concetto di CAD, tramite la visione italiana di Caon e quella inglese di Ur, che ha messo le fondamenta per il concetto internazionale di MAC. Successivamente, è stata condotta una ricognizione internazionale di tale concetto per sommare i contributi dei diversi punti di vista, approfondire alcuni aspetti specifici ed estrapolare punti in comune o differenze. Come naturale continuazione della revisione internazionale, è stato infine esaminato il concetto di UDL, nozione chiave che intreccia accessibilità e insegnamento.

CAPITOLO 2:

LE VARIABILI INDIVIDUALI DELL'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

2. Le variabili individuali dell'apprendimento linguistico

Nel Capitolo 1 è stato approfondito il concetto di differenziazione, il quale si fonda sul principio della valorizzazione delle differenze. Il Capitolo 2 si occupa dunque di indagare i fattori principali che danno luogo all'eterogeneità della classe, qui definiti come *variabili dell'apprendimento*. In questo caso, poiché la discussione si situa nell'ambito glottodidattico, si pone maggiore enfasi sull'apprendimento linguistico. Classificazioni delle variabili dell'apprendimento sono già state elaborate da diversi studiosi come Ehrman *et al.* (2003), Taylor (2017) e Ertürk & Özdemir (2022). Nel primo caso, Ehrman *et al.* (2003: 313) individuano come fattori gli stili di apprendimento, le strategie di apprendimento e le variabili affettive (che comprendono ad esempio la motivazione, la tolleranza verso l'ambiguità, l'autoefficacia e l'ansia). Nel caso di Taylor (2017: 60), l'autore pone l'attenzione su classe sociale, background socioeconomico, genere e cultura. Infine, Ertürk & Özdemir (2022: 213) si soffermano su età, genere, abilità, stile cognitivo, motivazione, metodo di insegnamento e personalità. La proposta che viene presentata in questo capitolo è frutto dell'integrazione di diversi lavori, tra cui i sopramenzionati e le puntuali tassonomie proposte da Caon (2008) e Celentin (2019).

Tale classificazione, riassunta nella Tabella 4 a conclusione del capitolo, prevede una prima distinzione tra variabili interne (o caratteristiche dell'individuo) e variabili esterne (o contestuali). Le variabili interne sono a loro volta suddivise in descrittive (età, personalità, attitudine, motivazione ed esperienze previe) e cognitive (intelligenza, stile cognitivo, stile di apprendimento e strategie di apprendimento). Infine, le variabili esterne comprendono stile di insegnamento, contesto (scolastico e sociale) e cultura.

2.1 Le variabili interne o caratteristiche dell'individuo (descrittive e cognitive)

Le variabili interne fanno riferimento alle caratteristiche strettamente individuali degli alunni e che possono avere un impatto nell'apprendimento. Come già accennato, vengono suddivise in variabili descrittive e variabili cognitive e sono approfondite di seguito.

2.1.1 Le variabili descrittive

Le variabili descrittive (nomenclatura scelta per distinguerle da quelle cognitive) indicano alcune caratteristiche generali dell'individuo, una sorta di identikit dell'alunno. Includono aspetti mutevoli, come l'età e la motivazione, ed altri che sono il frutto della crescita personale, come la personalità, l'attitudine e le esperienze previe.

2.1.1.1 Età

Uno dei fattori che ha particolare rilevanza nell'apprendimento linguistico è l'età. Celentin (2019: 39) menziona l'età come fattore cognitivo, approfondendo il concetto di periodo critico. Quest'ultimo indica una fase della vita cruciale per l'apprendimento linguistico. Nello specifico “prima di tale periodo critico, identificato con la pubertà, l'acquisizione avverrebbe in modo ottimale, spontaneo e automatico mentre successivamente non sarebbe più possibile acquisire una piena competenza linguistica” (Celentin, 2019: 41). Tuttavia, la studiosa sostiene che non ci sia unanime concordanza circa il concetto di periodo critico e che “si potrebbe parlare di più periodi critici a seconda delle diverse aree di competenza linguistica” (Celentin, 2019: 43). Ad esempio, per sviluppare una pronuncia nativa, l'esposizione sembra essere fondamentale, ma l'acquisizione morfosintattica sembra più efficace negli adolescenti e negli adulti, rispetto ai bambini (Celentin, 2019: 42).

Ertürk & Özdemir (2022) avvalorano questa tesi sostenendo che “nonostante la credenza diffusa che gli apprendenti più giovani imparino le lingue più agevolmente, ci sono anche prove a favore del fatto che gli apprendenti adulti imparino più velocemente⁴²” (Ertürk & Özdemir, 2022: 213). In particolare, gli autori affermano che gli studenti più giovani “sono avvantaggiati perché hanno un cervello più flessibile, un input più semplice, una minore senso di identità di gruppo, minore inibizione e hanno più successo con le competenze non analitiche⁴³” (Ertürk & Özdemir, 2022: 213). D'altra parte, gli studenti adulti “hanno una maggiore conoscenza della loro competenza di apprendimento, maggiori abilità analitiche e pragmatiche, conoscenza del mondo, e conoscenza della L1⁴⁴” (Ertürk & Özdemir, 2022:

⁴² Traduzione mia. Originale: “despite the common belief that young people learn languages better, there is also evidence that adults learn languages faster”.

⁴³ Traduzione mia. Originale: “Young learners are advantageous because they have a more flexible brain, simpler input, weaker group identity, less inhibition, and are more successful with non-analytical skills”.

⁴⁴ Traduzione mia. Originale: “adults are more advantageous because they have more knowledge of learning capacity, analytical ability, pragmatic ability, real-world knowledge, and L1 knowledge”.

213). Inoltre, “mentre i giovani sono più competenti degli adulti nell’uso della lingua quotidiana, gli adulti hanno più successo nell’esprimersi in lingua formale⁴⁵” (Saville-Troike, 2016: 89 citato in Ertürk & Özdemir, 2022).

Pertanto, si potrebbe affermare che non esiste necessariamente un’età ideale per l’apprendimento linguistico, bensì a differenti età corrispondono differenti punti di forza.

2.1.1.2 Personalità

La personalità può essere definita “l’insieme delle caratteristiche psichiche e delle modalità di comportamento di una persona che, nella loro integrazione, ne costituisce l’essenza” (De Mauro, 2000 citato in Caon, 2008: 5) o come “le qualità psicologiche che contribuiscono ai pattern individuali duraturi dei sensi, del pensiero e dei comportamenti⁴⁶” (Cervone & Pervin, 2015: 7 citati in Chen *et al.*, 2022: 853). Si parla di tratti che caratterizzano il modo di pensare e agire di una persona nei diversi ambiti della sua vita, da quello personale a quello scolastico. Caon (2008) sostiene che tali caratteristiche “possono essere considerate delle tendenze generali e piuttosto stabili che influenzano l’approccio e la gestione del compito scolastico” (Caon, 2008: 5) e che “possono generare preferenze per alcune modalità di lavoro e possono almeno in parte modificarsi a seconda della tipologia di relazione” (Caon, 2008: 5). Dunque si tratta di caratteri che, pur essendo relativamente stabili, non definiscono la persona permanentemente e presentano un certo grado di plasticità. Chen *et al.*, (2022), riportano che “alcuni studi hanno messo in luce il fatto che alcuni tratti della personalità potrebbero favorire l’apprendimento (Jackson, 2019; Zhang, 2008), mentre altri hanno suggerito un possibile impatto negativo di alcuni tratti della personalità (Dewaele, 2013; Piechurska-Kuciel, 2019)⁴⁷” (Chen *et al.*, 2022: 852).

I tratti della personalità sono di diversa natura e un modello normalmente preso come riferimento è quello di Costa & McCrae (Barańczuk, 2019; Celentin, 2019; Chen *et al.*, 2022), che identificano cinque fattori principali: l’apertura alle esperienze, la coscienziosità,

⁴⁵ Traduzione mia. Originale: “while young people use their language better than adults in daily use, adults are more successful in learning to express themselves in formal language”.

⁴⁶ Traduzione mia. Originale: “the psychological qualities that contribute to an individual’s enduring and distinctive patterns of feeling, thinking and behaviors”.

⁴⁷ Traduzione mia. Originale: “Some studies have found that certain personality traits could enhance language learning (Jackson, 2019; Zhang, 2008), whereas others have suggested possible negative impact of some personality traits (Dewaele, 2013; Piechurska-Kuciel, 2019)”.

l'estroversione, l'amicalità e il nevroticismo⁴⁸ (Costa & McCrae, 1989, 1992 citati in Barańczuk, 2019: 218). Secondo la classificazione proposta da Chen *et al.* 2022, che riprende Costa & McCrae (1992) e McCrae & Costa (1987), i tratti della personalità possono essere descritti come segue:

- a. l'apertura alle esperienze, come facilmente intuibile, indica "la volontà della persona di essere curiosa, di immaginare, di investigare e di esplorare"⁴⁹ (Costa & McCrae, 1992; McCrae & Costa, 1987 citati in Chen *et al.*, 2022: 853). Gli studenti con maggiore apertura sono generalmente "aperti a sfide ed esperienze non tradizionali e tendono ad avere la curiosità e l'interesse di esplorare nuove cose e fenomeni"⁵⁰ (Chen *et al.*, 2022: 853). Queste caratteristiche "potrebbero facilitare il loro apprendimento attivo che implicherebbe maggiori livelli di successo nell'apprendimento della L2"⁵¹ (Chen *et al.*, 2022: 853);
- b. la coscienziosità si manifesta negli individui che tendono a essere "responsabili, ben organizzati e auto-disciplinati"⁵² (Costa & McCrae, 1992; McCrae & Costa, 1987 citati in Chen *et al.*, 2022: 853), pertanto risulta piuttosto comprensibile come tali caratteristiche possano rivelarsi predittrici di un apprendimento efficace, frutto dell'utilizzo consapevole delle strategie più adatte;
- c. l'estroversione riguarda l'aspetto sociale, interattivo e interpersonale e si riflette nell'essere "socievole, loquace e amante della partecipazione attiva in attività sociali e interpersonali"⁵³ (Costa & McCrae, 1992; McCrae & Costa, 1987 citati in Chen *et al.*, 2022: 854). Questa caratteristica tende a favorire soprattutto nella comunicazione orale poiché questo tipo di studente è "più propenso a correre il rischio nella comunicazione"⁵⁴. Tuttavia, è necessario sottolineare come, in generale, non ci siano pareri nettamente a favore dell'estroversione come tratto che favorisce in toto

⁴⁸ La traduzione è ripresa da Celentin (2008). Originale "[According to the Big Five, people differ in five personality trait dimensions which are] neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness, and conscientiousness".

⁴⁹ Traduzione mia. Originale: "a person's willingness of being curious, imaginative, investigative, and exploring".

⁵⁰ Traduzione mia. Originale: "[Learners with higher levels of openness] tend to be more open to non-traditional experience and challenges, and tend to have the curiosity and interest to explore new things and phenomena".

⁵¹ Traduzione mia. Originale: "[Such personal tendencies] could facilitate their active learning that would lead to higher levels of L2 learning achievement".

⁵² Traduzione mia. Originale: "[Conscientious individuals] tend to be responsible, well-organized, and self-disciplinary".

⁵³ Traduzione mia. Originale: "[Extraversion reflects one's characteristics of being] sociable, talkative, and of loving to actively participate into the interpersonal and social activities".

⁵⁴ Traduzione mia. Originale: "[extraverted individuals] tend to be more likely to take the risk in communication".

l'apprendimento linguistico. Infatti, ad esempio, nelle prove scritte “non c'è una relazione significativa tra estroversione e abilità nello scrivere” (Najad *et al.*, 2012; Nosratinia & Kounani, 2016 citati in Chen *et al.*, 2022: 854⁵⁵). In alcuni casi, parrebbe addirittura che gli studenti introversi siano migliori apprendenti di quelli estroversi (Ehrman, 2008 citato in Chen *et al.*, 2022: 854);

- d. l'amicalità indica la disposizione ad essere “compassionevoli, d'aiuto, empatici, amichevoli e premurosi verso gli altri⁵⁶” (Costa & McCrae, 1992; McCrae & Costa, 1987 citati in Chen *et al.*, 2022: 854). Questo aspetto è fondamentale soprattutto dal punto di vista interculturale, dunque in relazione allo studio e al contatto con altre culture e, più in generale, con altri parlanti. Una disposizione tesa all'ascolto, non solo favorisce la comprensione, ma può anche aumentare la motivazione, innescando un circolo virtuoso;
- e. il nevroticismo, infine, fa riferimento ad aspetti connessi alla gestione emotiva. In particolare, questi individui “tendono ad essere ansiosi, preoccupati, nervosi ed emotivi⁵⁷” (Costa & McCrae, 1992; McCrae & Costa, 1987 citati in Chen *et al.*, 2022: 855). In questo caso si tratta di elementi che inficiano l'apprendimento linguistico e quindi, diversamente dai tratti illustrati precedentemente, presentano una correlazione perlopiù negativa.

Più in generale, alcuni tratti della personalità che sembrerebbero avere un impatto positivo sull'apprendimento delle lingue sono “l'empatia, la sicurezza in sé, la propensione al rischio il coraggio, la creatività, l'immaginazione e la tolleranza verso l'ambiguità⁵⁸” (Ertürk & Özdemir, 2022: 217). Come già suggerito in precedenza, il tratto relativo all'estroversione risulta particolarmente rilevante nel parlato. Ertürk & Özdemir (2022: 217) confermano che gli studenti più timidi e introversi tendono ad essere meno prestanti nella produzione orale, in quanto l'ansia legata a questo tipo di scambio comunicativo (come il timore di non comprendere l'interlocutore o di non essere compresi) diminuisce la motivazione e compromette la performance.

⁵⁵ Traduzione mia. Originale: “there is no significant relationship between extraversion and writing ability”.

⁵⁶ Traduzione mia. Originale: “[Agreeable individuals] tend to be soft-hearted, helpful, sympathetic, friendly, and caring for others”.

⁵⁷ Traduzione mia. Originale: “[Conscientious individuals] tend to be responsible, well-organized, and self-disciplinary”.

⁵⁸ Traduzione mia. Originale: “[It was concluded that] empathy, self-confidence, risk-taking, courage, creativity, imagination and tolerance to ambiguities have a positive effect on L2 learning”.

2.1.1.3 Attitudine

Un aspetto che può condizionare l'efficacia dell'apprendimento linguistico è l'attitudine. Essa non va confusa con la personalità, infatti “i tratti della personalità si legano a quella che viene considerata la ‘predisposizione’ all'apprendimento linguistico e che abbiamo chiamato ‘attitudine’” (Celentin, 2019: 189). Secondo Celentin (2019: 73), l'attitudine indica “la misura in cui si reputa che una persona possa riuscire bene in una certa attività, ancora prima di averla affrontata”. Nel caso delle lingue, si tratta di una predisposizione che Skehan (1989) mette in relazione ad alcuni processi cognitivi, quali l'abilità di codificazione fonemica, l'abilità di analisi linguistica e la memoria (Caon, 2008: 29; Celentin, 2019: 75). Tuttavia, l'attitudine sembrerebbe essere frutto sia di fattori innati sia di fattori legati al contesto, “se gli apprendenti possono imparare in un ambiente che coincide con la loro predisposizione attitudinale ottengono risultati migliori” (Celentin, 2019: 75). Ad esempio, il metodo di insegnamento adottato o le interazioni nell'ambiente familiare possono avere una certa influenza, come affermato di seguito:

Dalle ricerche condotte si è evidenziato che gli apprendenti di successo non sono necessariamente forti in tutte le componenti dell'attitudine e di conseguenza il tipo di esposizione e insegnamento ricevuti sembrano essere determinanti per l'esito positivo e a volte “eccezionale” dell'apprendimento linguistico (Celentin, 2019: 75).

Inoltre, nel caso dell'apprendimento linguistico, l'attitudine non è un fattore indispensabile per il raggiungimento di determinati livelli, bensì né condiziona i tempi di raggiungimento (Caon, 2008: 29).

Anche il diverso modo di attribuire successi e/o insuccessi gioca un ruolo significativo (Celentin, 2019: 67). Il celebre modello di Weiner, in questo senso, è fondamentale. Tale modello “identifica le cause comuni [...] usate dagli individui per spiegare il loro successo o fallimento, quali abilità, sforzo, difficoltà del compito e fortuna⁵⁹” (Weiner, 1985, 2000 citato in Dong *et al.*, 2013: 1588). Inoltre, esistono “tre dimensioni di attribuzione fondamentali: il locus di causalità (cioè se la causa è interna o esterna), di controllabilità (cioè se la causa può essere intenzionalmente alterata) e di stabilità (cioè quanto la causa

⁵⁹ Traduzione mia. Originale: “academic motivation and performance. Weiner (1985, 2000) identified common causes (called causal ascriptions) used by individuals to explain their success or failure, such as ability, effort, task difficulty, and luck”.

cambia o persiste nel tempo)⁶⁰” (Weiner, 1985 citato in Yao & Siegel, 2023: 1). Ad esempio, se un alunno riceve una valutazione insufficiente in una verifica e attribuisce questo insuccesso alla sua scarsa abilità (variabile interna, non controllabile e stabile), nella mente dell’alunno, questo implica che non valga la pena impegnarsi per migliorare poiché non ha controllo nella sua limitata abilità nella disciplina. Allo stesso modo, se l’insuccesso viene attribuito alla difficoltà del compito (variabile esterna, non controllabile e stabile), l’implicazione è una deresponsabilizzazione dell’alunno che non può fare nulla di fronte all’imprevedibilità del compito. Contrariamente, l’alunno che sostiene di non essersi impegnato a sufficienza (variabile interna, controllabile e instabile) riconosce la possibilità di ottenere un risultato migliore con uno sforzo maggiore. Di conseguenza, il meccanismo di attribuzione può avere ripercussioni su “aspettative di successo, responsabilità, e emozioni, che a loro volta influenzano la motivazione e la prestazione accademica⁶¹” (Weiner, 1985 citato in Dong *et al.*, 2013).

2.1.1.4 La motivazione

Come afferma Balboni (2015), “acquire è uno sforzo” (Balboni, 2015: 82), e la motivazione è “l’energia per fare questo [sforzo] – e per sostenere le fatiche sociali di un corso di lingua (tempo, denaro, tentativi falliti)” (Balboni, 2015: 82). Lo studioso propone un modello di motivazione che mette in evidenza come le azioni avvengano per tre ragioni principali: il dovere, il bisogno e il piacere (Balboni, 2015: 83).

Il dovere circoscrive una situazione dove lo studente si vede costretto ad apprendere, come ad esempio durante la scuola dell’obbligo. Questo contesto non porta all’acquisizione poiché lo studente si limiterà ad apprendere le informazioni necessarie per superare le prove scolastiche, per poi dimenticarle (Balboni, 2015: 83).

Nel caso del bisogno, lo studente è spinto ad apprendere per una necessità percepita. Ad esempio, una persona che si trasferisce in un paese straniero per lavorare sentirà il bisogno di apprendere la lingua del posto per riuscire ad integrarsi. Questo tipo di motivazione, sottolinea l’autore, ha il limite di perdurare fintantoché il bisogno persiste (Balboni, 2015: 83). In altre parole, nell’esempio sopracitato, la persona si sforzerà finché il suo livello

⁶⁰ Traduzione mia. Originale: “[Weiner (1985) proposed] three fundamental attribution dimensions: locus of causality (i.e., whether the cause is internal or external), controllability (i.e., whether the cause is volitionally alterable), and stability (i.e., how much the cause changes or persists over time)”.

⁶¹ Traduzione mia. Originale: “[Weiner (1985) argued that attributions influence] individuals' expectations of success, responsibility, and emotions, which in turn affect their motivation and academic performance.”

linguistico gli consentirà di comunicare nella sua quotidianità, dopodiché verosimilmente cesserà.

L'azione motivata dal piacere risulta normalmente in un'acquisizione più efficace. In generale, per piacere si intende l'“appagamento di un'esigenza conoscitiva e di un desiderio di partecipazione” (Caon, 2008: 14). Secondo Balboni (2015: 84), nell'acquisizione linguistica, il piacere può essere connesso a:

- a. il fatto di apprendere, il quale è connesso al successo (che lo favorisce) e al fallimento (che lo scoraggia);
- b. la varietà, che calza perfettamente con le caratteristiche della didattica differenziata;
- c. la sfida, in particolare verso se stessi e, da qui, l'importanza dell'autovalutazione;
- d. la sistematizzazione, ossia “capire come funziona il mondo, un meccanismo, un sistema di segnali ecc.” (Balboni, 2015: 84). Ad esempio, Balboni suggerisce di adottare un metodo induttivo per l'insegnamento della grammatica;
- e. il senso del dovere, che non è il dovere *in sé* menzionato previamente, bensì si potrebbe essere ricondotto a una dimensione motivante individuale.

Celentin (2019: 49) fa inoltre riferimento all'esauritivo modello proposto da Daloiso (2011) che prevede che la motivazione possa avere origini esterne (esogene) e interne (endogene). Quelle esterne sono costituite da bisogno e dovere, come illustrato da Balboni, e gli scopi a cui è orientato l'apprendimento sono rispettivamente di natura strumentale (ad esempio la necessità di trovare un impiego) e risultativa (ad esempio la necessità di prendere un voto sufficiente nella prova di verifica). La fonte di motivazione interna è individuata nel piacere, i cui scopi possono essere di natura ego-dinamica (ossia la realizzazione personale), edonistica (ovvero la gratificazione derivata dall'apprendimento) e integrativa (legata cioè alla volontà di integrarsi nella cultura oggetto di studio) (Daloiso, 2011 citato in Celentin, 2019: 49).

2.1.1.5 Esperienze previe

Un altro fattore significativo nell'apprendimento linguistico è relativo alle esperienze precedenti. In particolare, Celentin (2019) sostiene che chi ha già esperienza nell'apprendimento di una nuova lingua abbia un vantaggio purché:

- Queste esperienze siano state positive, o nei risultati o nell'atmosfera di apprendimento;
 - L'apprendente abbia la capacità di generalizzare le strategie impiegate;
 - Non vi sia "eccessiva" distanza fra le lingue/ culture in causa [...].
- (Celentin, 2019: 62).

Inoltre, come si può intuire "un apprendente che abbia vissuto in alcuni paesi stranieri e sia stato esposto a culture diverse costruisce un terreno più fertile per l'apprendimento di un'ulteriore lingua" (Celentin, 2019: 62), quindi essere esposti fin da bambini a culture diverse può certamente incentivare l'apprendimento.

Il ruolo dell'esperienza riguarda sia lo studente, sia l'insegnante (Gürsoy, 2013; Oleson & Hora, 2014). Secondo uno studio condotto da Oleson & Hora nel 2014, gli insegnanti basano il loro modo di insegnare sulla loro esperienza di studenti (Oleson & Hora, 2014: 41). Da un lato, propongono una modalità di insegnamento che hanno osservato da studenti, quindi imitando un modello che loro stessi hanno avuto. Dall'altro lato, il metodo di insegnamento è dettato dalle preferenze dell'insegnante stesso, quindi ipotizzando che "i suoi studenti impareranno nello stesso modo in cui lui [l'insegnante] imparava quando era studente"⁶², (Oleson & Hora, 2014: 41). Sostanzialmente viene messa in evidenza:

l'importante influenza delle abitudini di studio e degli approcci all'apprendimento acquisiti negli anni formativi da studente, e come queste competenze precoci possono essere mobilitate quando si elaborano esperienze di apprendimento per altri⁶³ (Oleson & Hora, 2014: 41).

Pertanto, da una parte è bene fare leva sulle esperienze positive degli alunni, ma dall'altra è essenziale essere consapevoli del proprio vissuto da studenti, con un occhio critico che sia in grado di scindere ciò che funziona per sé stessi da ciò che è efficace in un altro contesto.

2.1.2 Le variabili cognitive

Le variabili cognitive fanno riferimento ai fattori di variabilità individuale legati alla sfera cognitiva del singolo. Questi includono l'intelligenza, lo stile cognitivo, lo stile di apprendimento e le strategie di apprendimento.

⁶² Traduzione mia. Originale: "[the teacher assumes that] his or her students will learn the same way that they did when they were students".

⁶³ Traduzione mia. Originale: "[This finding underscore] the important influence of study habits and approaches to learning acquired in one's formative years as a student, and how these early skills can be mobilized when crafting learning experiences for others".

2.1.2.1 Intelligenza

Il concetto di intelligenza è cruciale quando si parla di differenziazione. Definire *intelligenza* non è un compito affatto semplice, ma non è probabilmente essenziale una definizione per comprenderne l'importanza. Risulta invece più utile illustrare un modello che permetta di cogliere le sfumature del concetto in ambito didattico. Uno dei modelli più celebri, se non il più celebre, è quello proposto dal noto studioso Howard Gardner (2011). Benché il modello sia datato, viene tutt'ora considerato una fonte autorevole da prendere come riferimento (Ehrman *et al.*, 2003; Subban, 2006; Caon, 2008; Balboni, 2015; Huang, 2014; D'Alonzo, 2016; Taylor, 2017; Celentin, 2019; Gibbs & McKay, 2021; Tomlinson, 2022; Baschiera, 2024). Esso ha il merito di “non considerare più l'intelligenza come un concetto monolitico ma piuttosto di attribuirle una natura composita che può essere articolata in diverse intelligenze” (Caon, 2008: 6). Di seguito viene riportata una sintesi essenziale dei principali tipi di intelligenza e delle rispettive ripercussioni didattiche, frutto dell'integrazione delle fonti sopramenzionate:

- a. intelligenza linguistica, riferita alla padronanza della lingua nel suo complesso, quindi implica un'ottima capacità comunicativa e argomentativa scritta e orale. In questo caso l'apprendimento più consono prevede attività dove la lingua sia la protagonista come la scrittura, la lettura e i dibattiti;
- b. intelligenza musicale, relazionata a una forte predilezione per la musica, una capacità di comprendere i suoni e le melodie, di ricordarle e di seguire il ritmo. Dunque sono indicate attività che coinvolgano musica e strumenti musicali, come la creazione di canzoni su temi didattici;
- c. intelligenza logico-matematica, dove è particolarmente spiccata la capacità analitica di ragionamento e di comprensione delle relazioni causa-effetto. Sotto questo punto di vista, le discipline scientifiche sono avvantaggiate, ma è possibile sfruttare anche altri ambiti come quello storico dove ricorre spesso il meccanismo causa-effetto;
- d. intelligenza spaziale, che riguarda la percezione dello spazio e la capacità di modificarlo. In questo caso vengono predilette attività che richiedano rappresentazioni collocate in uno spazio come schemi, disegni o cartine.
- e. intelligenza cinestetica, dove prevale il movimento fisico, pertanto sono indicate attività che prevedano azioni come il *role play* o il mimo;

- f. intelligenza intrapersonale, cioè la capacità di conoscersi e di comprendere i propri stati d'animo. Questo tipo di intelligenza si presta ad attività metacognitive e introspettive, come una produzione scritta che richiede una riflessione su un tema;
- g. intelligenza interpersonale, legata a un'ottima capacità di relazionarsi con l'altro, comprenderne gli stati d'animo e rispondere adeguatamente. È quindi ideale per attività rientranti nell'architettura collaborativa;
- h. intelligenza naturalistica, dove viene manifestato un forte interesse verso il mondo naturale. Pertanto risultano particolarmente adeguate attività a stretto contatto con la natura, ad esempio classificando le specie.

Oltre alle intelligenze, Gardner sostiene l'esistenza di sotto-intelligenze, infatti "ogni intelligenza ha 8 punti di accesso, cioè otto modi diversi in cui può essere sollecitata, tante quante cioè sono le intelligenze" (Celentin, 2019: 105). Celentin (2019: 106) riporta una classificazione di Torresan (2008) che elenca le sotto-intelligenze linguistiche, ovvero gli aspetti della lingua presi in causa per ogni intelligenza:

- a. linguistica, che riguarda le aree della semantica e del lessico;
- b. logico-matematica, che riguarda l'aspetto morfologico e sintattico, ossia i meccanismi di costruzione di parole e proposizioni;
- c. musicale, che riguarda l'aspetto dei suoni (fonetica, accento, intonazione);
- d. cinestetica, che riguarda i codici extralinguistici, come la prossemica e la gestemica;
- e. visivo-spaziale, che riguarda l'aspetto grafico, come il coteo;
- f. intrapersonale, che riguarda l'aspetto della lingua legato alle emozioni;
- g. interpersonale, che riguarda la pragmatica, quindi l'uso della lingua nel contesto;
- h. naturalistica, che riguarda l'aspetto delle relazioni nella lingua, per esempio di carattere interlinguistico o interculturale.

Questa categorizzazione proposta da Torresan, oltre a offrire un prezioso approfondimento nell'ambito glottodidattico, aiuta a comprendere la complessità di ogni intelligenza e le numerose declinazioni per ciascuna area.

2.1.2.2 Stile cognitivo

Lo stile cognitivo, in generale, indica "le caratteristiche psicologiche costanti che gli individui manifestano al percepire, organizzare e processare le informazioni"⁶⁴ (Zhuo, 2024:

⁶⁴ Traduzione mia. Originale: "[Cognitive style refers to] the consistent psychological characteristics that individuals exhibit when perceiving, organizing and processing information".

2), più nello specifico, le “differenze individuali nel processare [le informazioni] che sono integralmente connesse al sistema cognitivo di una persona... sono il modo preferito della persona di processare [le informazioni]... sono delle preferenze parzialmente fisse, relativamente stabili e verosimilmente innate⁶⁵” (Peterson *et al.*, 2009b, citati in Evans *et al.*, 2010: 467). È particolarmente significativo l’aspetto della permanenza che risulta nella generalizzazione dello stile cognitivo; infatti, come sottolinea anche Boscolo, lo stile cognitivo è una “modalità di elaborazione dell’informazione che la persona adotta in modo prevalente, che permane nel tempo e si generalizza a compiti diversi” (Boscolo 1981, 186 citato in Sisti, 2020: 299).

Un modello spesso menzionato in rapporto all’apprendimento linguistico è l’E&L di Ehrman & Leaver (2003). Gli autori individuano un costrutto superiore che vede l’opposizione tra *ectenic* e *synoptic* e dieci sottocategorie (Tabella 2) (Ehrman & Leaver, 2003: 395). L’obiettivo è superare la distinzione ‘globale-analitico’, in favore di dieci scale in grado di fornire informazioni più precise “[il costrutto synopsis-ectasis] è nato dalla nostra insoddisfazione con quella che viene comunemente definita distinzione ‘globale-analitico’ [...] abbiamo quindi selezionato dieci scale che fossero per noi informative circa il nostro lavoro con gli studenti” (Ehrman & Leaver, 2003: 395). Di seguito si presenta ciascuno stile.

<i>Synoptic</i>	<i>Ectenic</i>
Sensibile al campo	Insensibile al campo
Indipendente dal campo	Dipendente dal campo
Casuale (non lineare)	Sequenziale (lineare)
Globale	Particolare
Induttivo	Deduttivo
Sintetico	Analitico
Analogico	Digitale
Concreto	Astratto
Leveling	Sharpening
Impulsivo	Riflessivo

Tabella 2. La struttura del modello E&L⁶⁶.

⁶⁵ Traduzione mia. Originale: “individual differences in processing that are integrally linked to a person’s cognitive system...they are a person’s preferred way of processing...they are partly fixed, relatively stable and possibly innate preferences”.

⁶⁶ Si è preferito mantenere i termini *Leveling* e *Sharpening* in originale poiché non si è trovata una traduzione efficace.

L'importanza del ruolo del campo non è casuale. Esso, infatti, sorge in correlazione allo sviluppo dell'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue straniere:

[...] i concetti emergenti di INSEGNAMENTO COMUNICATIVO DELLA LINGUA (Savignon 1972), a cui in alternativa ci si riferiva in termini di approcci comunicativi, avrebbero teoricamente privilegiato gli apprendenti in grado di usare il campo, non quelli che estraevano facilmente informazioni da esso. Il nuovo paradigma ha pertanto fornito l'impeto per la de-combinazione degli aspetti della cognizione di percezione (controllo cognitivo) e del processo (manipolazione cognitiva), che ha portato al riconoscimento della categoria distinta della sensibilità al campo⁶⁷ (Leaver & Corin, 2019: 67).

Lo stile cognitivo *field independent*, ossia indipendente dal campo (IC), riguarda “il grado in cui un individuo si focalizza in qualche aspetto dell'esperienza e li separa dal campo⁶⁸” (Ehrman & Leaver, 2003: 396). Questo stile prevede che le persone tendano ad imporre il proprio schema, qualora il campo non sia ben organizzato e siano in grado di scomporre le informazioni e selezionare quelle in primo piano (Ehrman & Leaver, 2003: 396). Lo stile *field sensitive* o dipendente dal campo (DC), invece, indica sostanzialmente l'assenza dell'indipendenza dal campo in quanto esso viene normalmente misurata attraverso test riferiti allo stile IC (Ehrman & Leaver, 2003: 397).

Poiché è necessario che gli studenti siano consapevoli di ciò che avviene nel campo [background] e che siano in grado di focalizzarsi sulle informazioni e riorganizzarle, c'è un aspetto positivo legato a ciò che è tradizionalmente definito “dipendenza dal campo”, che può migliorare il funzionamento nelle situazioni sociali complesse. Le situazioni sociali complesse [...] spesso comportano un uso autentico della lingua, quindi questa “dipendenza dal campo” ha probabilmente un ruolo costruttivo⁶⁹ (Ehrman & Leaver, 2003: 397).

⁶⁷ Traduzione mia. Originale: “the emerging concepts of COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING (Savignon 1972), alternatively referred to as communicative approaches, would theoretically privilege learners able to make use of the field, not those who easily extracted information from it. The new paradigm thus provided impetus for the de-conflation of the perception (cognitive control) and process (cognitive manipulation) aspects of cognition, which led to recognition of the distinct category of field sensitivity”.

⁶⁸ Traduzione mia. Originale: “Field independence (FI) addresses the degree to which an individual focuses on some aspect of experience and separates it from its background”.

⁶⁹ Traduzione mia. Originale: “because learners need to be able to be aware of background activity as well as bring information into focus and reorganize it, there is a positive aspect to what is traditionally called “field dependence”, which can enhance functioning in complex social situations. Complex social situations are in turn often involved in real language use, so this kind of “field dependence” is likely to play a constructive role”.

Questo tipo di meccanismo è indicato da alcuni autori come ‘dipendenza dal campo’, mentre Ehrman & Leaver lo definiscono ‘sensibilità al campo’. Un chiarimento sulla differenza tra dipendenza dal campo e sensibilità al campo è il seguente:

Ehrman notò che il termine “dipendente dal campo” nella letteratura esistente aveva due definizioni. Poteva riferirsi o all’assenza di indipendenza dal campo o alla presenza di attributi definiti positivamente di dipendenza dal campo. Ehrman definì quest’ultimo sensibilità al campo [...] e lo trattò come una categoria indipendente nella quale la sensibilità al campo era opposta alla mancanza di sensibilità al campo (ora infelicemente definita insensibilità al campo). Questo aprì alla possibilità di quattro combinazioni di indipendenza dal campo alta o bassa con sensibilità al campo alta o bassa⁷⁰ (Leaver & Corin, 2019: 67).

Gli stili casuale/non lineare (*random/non-linear*) e sequenziale-lineare (*sequential/linear*) si riferiscono a “come l’apprendente struttura le informazioni⁷¹” (Ehrman & Leaver, 2003: 398). Lo studente può infatti adottare criteri esterni, come nel caso dello stile sequenziale, o interni, come in quello casuale (Ehrman & Leaver, 2003: 398). In quest’ultimo, infatti, lo studente tende a stabilire le proprie sequenze d’apprendimento, che dall’esterno possono sembrare casuali ma che seguono dei criteri soggettivi stabiliti dallo studente. Contrariamente, nello stile sequenziale lo studente solitamente rispetta una linearità che deriva dall’esterno, ad esempio la suddivisione già presente nei manuali (Ehrman & Leaver, 2003: 398).

Il contrasto tra globale e particolare riguarda il grado di generalità o specificità con cui si analizza l’informazione. Lo stile globale prevede uno studio dal generale al particolare, spesso trascurando i dettagli; lo stile particolare si basa invece sul processo inverso, quindi comincia dall’analisi dei dettagli per poi processare il significato generale (Ehrman & Leaver, 2003: 398).

Il binomio deduttivo e induttivo è analogo ai metodi di insegnamento induttivo e deduttivo. Lo stile deduttivo, infatti, prevede che lo studente cominci studiando le regole e applicandole ai contesti; nel caso dello stile induttivo, invece, lo studente osserva e analizza molteplici

70 Traduzione mia. Originale: “Ehrman noted that the term “field dependent” in existing literature had two definitions. It could refer either to the absence of field independence or to the presence of the positively defined attributes of field dependence. Ehrman termed the latter field sensitivity [...] and treated it as an independent category in which field sensitivity was opposed to lack of field sensitivity (now infelicitously termed field insensitivity). This opened up the possibility of four combinations of high or low field independence with high or low field sensitivity”.

71 Traduzione mia. Originale: ““Random” (non-linear) and sequential (linear) learning relate to how a learner structures information”.

esempi, per poi formulare delle ipotesi e trarne una generalizzazione (Ehrman & Leaver, 2003: 398).

Il contrasto sintetico/analitico viene proposto in alternativa alla dicotomia globale/analitico. Lo stile sintetico consiste nell'aggregare parti più piccole per creare un'entità unica, dalla conoscenza alla costruzione. Lo studente analitico invece parte da un nucleo e lo scompone in unità minori (Ehrman & Leaver, 2003: 399).

La contrapposizione digitale/analogico metaforicamente richiama il funzionamento degli orologi. Nel caso dello stile digitale, lo studente tende a vedere solo ciò che è sulla superficie (come l'ora già riportata numericamente negli orologi digitali), senza fare ragionamenti che vadano oltre all'interpretazione letterale (Ehrman & Leaver, 2003: 399). Lo studente analogico, invece, tende a sfruttare la rappresentazione metaforica nell'apprendimento e a studiare le connessioni profonde (Ehrman & Leaver, 2003: 399).

In merito agli stili concreto e astratto, la differenza è piuttosto intuitiva. Infatti, lo stile cognitivo concreto predilige un apprendimento esperienziale che permetta di avere un contatto diretto con ciò che si insegna. Al contrario, lo stile astratto si presta a lavorare con regole grammaticali, discussioni e, in generale, a lavorare sulla teoria (Ehrman & Leaver, 2003: 400).

I concetti di *leveling* e *sharpening* sono legati a come gli studenti “percepiscono, immagazzinano e richiamano le informazioni⁷²” (Ehrman & Leaver, 2003: 400). Gli studenti *leveler* fanno affidamento sui propri ricordi, tendono a generalizzare e fondere assieme informazioni diverse. Lo stile *sharpener*, invece, si caratterizza per una migliore abilità di scindere ricordi passati dal presente, di prestare molta attenzione ai dettagli e di trovare le differenze (Ehrman & Leaver, 2003: 400).

Gli stili riflessivo e impulsivo, infine, riguardano il ‘tempo di reazione’ degli studenti. Lo stile impulsivo è caratterizzato da risposte veloci, spesso non ponderate, e un alto livello di partecipazione. Quello riflessivo, al contrario, necessita di più tempo di elaborazione (a volte più tempo di quello concesso) e mira a ragionamenti più complessi (Ehrman & Leaver, 2003: 402).

Questo modello offre quindi una panoramica dettagliata circa la varietà dei diversi stili cognitivi, mettendo in luce un altro aspetto che arricchisce la complessità cognitiva da gestire in classe.

⁷² Traduzione mia. Originale: “The leveling and sharpening scales reflect how students perceive, store, and recall information”.

2.1.2.3 Stile di apprendimento

Oltre a intelligenze e stili cognitivi, occorre soffermarsi sul concetto di stili di apprendimento. Una definizione piuttosto generale di questa espressione è fornita dallo *European Learning Styles Information Network* (ELSIN), che li definisce “la maniera preferita di un individuo di rispondere (cognitivamente e a livello comportamentale) alle attività di apprendimento e che cambia in base all’ambiente o al contesto... e sono quindi visti come malleabili⁷³” (Peterson *et al.*, 2009b: 11 citati in Evans *et al.*, 2010: 468).

Trattandosi di un tema ampiamente esplorato in letteratura, non è semplice trovare un'unica definizione esaustiva. Una definizione particolarmente puntuale è di Keefe (1985) che afferma:

lo stile di apprendimento, individuato attraverso l’osservazione del comportamento manifesto dello studente, indica qual è il modo migliore dello studente per apprendere. Le caratteristiche dello stile riflettono il coding genetico, lo sviluppo della personalità e l’adattamento all’ambiente. Si tratta di qualità relativamente persistenti nel comportamento del singolo studente. Lo stile di apprendimento presenta elementi cognitivi, motivazionali, e fisiologici⁷⁴ (Keefe, 1985: 138).

Questa definizione mette in luce vari aspetti significativi. Innanzitutto, l’importanza dell’osservazione dello studente che può essere particolarmente utile soprattutto con studenti più giovani, i quali devono ancora sviluppare una competenza cognitiva profonda e quindi potrebbero avere difficoltà ad individuare il proprio stile di apprendimento. Inoltre, poiché si tratta del risultato di caratteristiche intrinseche dell’individuo combinate con il contesto, lo stile di apprendimento presenta un margine di plasticità. Potrebbero sorgere dubbi circa la differenza tra stile cognitivo e stile di apprendimento. A tal proposito, risulta utile il seguente chiarimento:

stile cognitivo si riferisce alle differenze individuali nei modi prediletti di organizzare e processare le informazioni e le esperienze (Chen & Macredie, 2002; Triantafillou, Pomportsis, & Demetriadis, 2003), mentre lo stile di apprendimento è definito come un modo costante di funzionare che riflette le cause sottostanti delle

⁷³ Traduzione mia. Originale: ““The dominant perception of learning styles by the ELSIN community is that they represent: ‘an individual’s preferred way of responding (cognitively and behaviourally) to learning tasks which change depending on the environment or context ...’ and are thus seen as malleable”.

⁷⁴ Traduzione mia. Originale: “Learning style, recognized by observing a student’s behavior, indicates how a student learns best. Style characteristics reflect genetic coding, personality development, and environmental adaptation. They are relatively persistent qualities in the behavior of individual learners. Learning style has cognitive, motivational, and physiological elements”.

condotte di apprendimento (Keefe, 1987). Inoltre, gli stili cognitive hanno a che fare con un'attività cognitive (i.e. pensare, percepire, ricordare), mentre gli stili di apprendimento sono indicatori di come gli apprendenti percepiscono, interagiscono con e rispondono agli ambienti di apprendimento, il che comprende i comportamenti cognitivi, affettivi e psicologici (Triantafillou, Pomportsis, & Demetriadis, 2003)⁷⁵ (Yang *et al.*, 2013: 187).

Le teorie sugli stili di apprendimento sono molteplici, tra le più citate primeggiano Kolb (1984) e Felder & Silverman (1988) (Caon, 2008; Yang *et al.* 2013; Celentin, 2019; Lwande *et al.*, 2021).

Kolb formula il modello dell'apprendimento esperienziale (ELT⁷⁶) secondo cui l'apprendimento è “il processo mediante cui la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza. La conoscenza è il risultato combinato dell'assimilazione e della trasformazione dell'esperienza⁷⁷” (Kolb, 1984: 41 citato in Kolb & Kolb, 2005: 194). Secondo il modello dell'apprendimento esperienziale esistono “due modalità connesse dialetticamente di assimilare l'esperienza” (Kolb & Kolb, 2005: 194) e “due modalità dialetticamente connesse di trasformare l'esperienza⁷⁸” (Kolb & Kolb, 2005: 194). Nel primo caso le modalità sono esperienza concreta (CE) e concettualizzazione astratta (AC). Nel secondo caso, invece, sono osservazione riflessiva (RO) e sperimentazione attiva (AE) (Kolb & Kolb, 2005: 194). A seconda di come queste modalità si combinano nell'individuo, costituiscono i diversi stili di apprendimento. Il modello di Kolb (Kolb & Kolb, 2005: 196) identifica quattro stili di apprendimento: divergente, assimilatore, convergente e accomodante.

Nello stile divergente, prevalgono le abilità di apprendimento legate all'esperienza concreta e all'osservazione riflessiva. Si tratta di persone che sono brave a vedere le situazioni da diverse prospettive e che hanno sempre nuove idee da proporre. Preferiscono lavorare in gruppo e sono disposte a mettersi in discussione (Kolb & Kolb, 2005: 196).

⁷⁵ Traduzione mia. Originale: “cognitive style refers to the individual differences in preferred ways of organizing and processing information and experience (Chen & Macredie, 2002; Triantafillou, Pomportsis, & Demetriadis, 2003), while learning style is defined as a consistent way of functioning that reflects the underlying causes of learning behaviors (Keefe, 1987). Moreover, cognitive styles deal with a cognitive activity (i.e., thinking, perceiving, remembering), while learning styles are indicators of how learners perceive, interact with and respond to learning environments, including cognitive, affective and psychological behaviors (Triantafillou, Pomportsis, & Demetriadis, 2003)”.

⁷⁶ Acronimo di *Experiential Learning Theory*.

⁷⁷ Traduzione mia. Originale: “as “the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience”.

⁷⁸ Traduzione mia. Originale: “[The ELT model portrays] two dialectically related modes of grasping experience – Concrete Experience (CE) and Abstract Conceptualization (AC) – and two dialectically related modes of transforming experience – Reflective Observation (RO) and Active Experimentation (AE)”.

Nel caso dello stile assimilatore, dominano osservazione riflessiva e la concettualizzazione astratta. In questo caso, si manifesta una maniera di pensare più logica, volta ad analizzare e classificare le informazioni. Questo profilo di persone solitamente necessita di tempo per ragionare e predilige letture e modelli analitici (Kolb & Kolb, 2005: 196).

Lo stile convergente presenta come abilità dominanti la sperimentazione attiva e la concettualizzazione astratta. Queste persone hanno un'indole più pratica, perciò sono abili nei *task* tecnici e nel trovare soluzioni pratiche. Di conseguenza laboratori, esperimenti, e attività pratiche in generale, sono ideali per il loro profilo (Kolb & Kolb, 2005: 197).

Nello stile accomodante prevalgono l'esperienza concreta e la sperimentazione attiva. Si tratta di persone che amano mettersi alla prova e seguire il loro istinto, cercando di raggiungere gli obiettivi prefissati. Lavorano efficacemente con altri, specialmente per realizzare dei progetti (Kolb & Kolb, 2005: 197).

Come menzionato in precedenza, l'altro modello a cui si fa maggiormente riferimento è di Felder & Silverman (1988). Gli autori suddividono gli stili di apprendimento in base a delle categorie riassunte nella Tabella 3 a fine paragrafo (Felder & Silvermann, 1988: 675). Il loro modello si articola come segue:

- secondo la percezione sensoriale vengono distinti gli stili sensoriale e intuitivo:
 - a. sensoriale: “gli piacciono fatti, dati e la sperimentazione [...], gli piace risolvere i problemi con metodi standard e non amano le “sorprese” [...] sono pazienti con i dettagli ma non amano le complicazioni. Sono bravi e memorizzare i dati [...] sono prudenti ma possono essere lenti⁷⁹” (Felder & Silverman, 1988: 676). Inoltre, non sono molto abili a maneggiare i simboli (come anche le parole), quindi hanno difficoltà nei test a tempo (Felder & Silverman, 1988: 676);
 - b. intuitivo: “preferiscono i principi e le teorie [...] gli piace l'innovazione e non la ripetizione [...] sono annoiati dalla precisione e stimolati dalle complicazioni [...] sono bravi ad accogliere nuovi concetti [...] sono rapidi ma possono essere superficiali [...] sono più a loro agio con i simboli [...] potrebbero ottenere scarsi risultati nei test a tempo per via della loro impazienza⁸⁰” (Felder & Silverman, 1988: 676).

⁷⁹ Traduzione mia. Si consulti la nota 80.

⁸⁰ Traduzione mia. Originale: “Sensors like facts, data, and experimentation; intuitors prefer principles and theories. Sensors like solving problems by standard methods and dislike “surprises”; intuitors like innovation and dislike repetition. Sensors are patient with detail but do not like complications; intuitors are bored by detail and welcome complications. Sensors are good at memorizing facts; intuitors are good at grasping new concepts. Sensors are careful but may be slow; intuitors are quick but may be careless. These characteristics are tendencies of the two types, not invariable behavior patterns: any individual—even a strong sensor or intuitor—

- Secondo l'input preferito vengono distinti gli stili visivo, uditivo e cinestetico:
 - c. visivo: “ricordano meglio ciò che vedono: foto, diagrammi, diagrammi di flusso, linee del tempo, film, dimostrazioni. Se qualcosa viene solo detto loro probabilmente lo dimenticheranno⁸¹” (Felder & Silverman, 1988: 676);
 - d. uditivo: “ricordano molto di ciò che ascoltano e ancor più di ciò che sentono e poi dicono. Beneficiano molto dalle discussioni, preferiscono la spiegazione verbale alla dimostrazione visuale, e imparano in modo efficace spiegando cose agli altri⁸²” (Felder & Silverman, 1988: 676);
 - e. cinestetico: “coinvolge sia la percezione delle informazioni (tatto, sapore e odore) sia il modo di processare le informazioni (spostare, metter in relazione, fare attivamente qualcosa mentre si impara)⁸³” (Felder & Silverman, 1988: 676).
- Secondo il modo di organizzazione le informazioni vengono distinti gli stili induttivo e deduttivo:
 - f. induttivo: “l'induzione è la progressione del ragionamento che procede dai particolari (osservazioni, misure, dati) alle generalizzazioni (norme regolatrici, leggi, teorie)⁸⁴” (Felder & Silverman, 1988: 677). Inoltre “l'induzione è lo stile di apprendimento naturale dell'essere umano⁸⁵” (Felder & Silverman, 1988: 677);
 - g. deduttivo: “la deduzione procede nella direzione opposta. Nell'induzione si inferiscono i principi; nella deduzione si deducono le conseguenze⁸⁶” (Felder & Silverman, 1988: 677). Inoltre, “la deduzione è lo stile di insegnamento naturale dell'essere umano⁸⁷” (Felder & Silverman, 1988: 677).

may manifest signs of either type on any given occasion. An important distinction is that intuitors are more comfortable with symbols than are sensors. Since words are symbols, translating them into what they represent comes naturally to intuitors and is a struggle for sensors. Sensors' slowness in translating words puts them at a disadvantage in timed tests: since they may have to read questions several times before beginning to answer them, they frequently run out of time. Intuitors may also do poorly on timed tests but for a different reason—their impatience with details may induce them to start answering questions before they have read them thoroughly and to make careless mistakes.”

⁸¹ Traduzione mia. Originale: “Visual learners remember best what they see: pictures, diagrams, flow charts, time lines, films, demonstrations. If something is simply said to them they will probably forget it”.

⁸² Traduzione mia. Originale: “Auditory learners remember much of what they hear and more of what they hear and then say. They get a lot out of discussion, prefer verbal explanation to visual demonstration, and learn effectively by explaining things to others”.

⁸³ Traduzione mia. Originale: “[...] while kinesthetic learning involves both information perception (touching, tasting, smelling) and information processing (moving, relating, doing something active while learning)”.

⁸⁴ Traduzione mia. Originale: “Induction is a reasoning progression that proceeds from particulars (observations, measurements, data) to generalities (governing rules, laws, theories)”.

⁸⁵ Traduzione mia. Originale: “Induction is the natural human learning style”.

⁸⁶ Traduzione mia. Originale: “Deduction proceeds in the opposite direction. In induction one infers principles; in deduction one deduces consequences.”.

⁸⁷ Traduzione mia. Originale: “On the other hand, deduction is the natural human teaching style”.

- Secondo il modo di processare le informazioni vengono distinti gli stili attivo e riflessivo:
 - h. attivo: “qualcuno che si sente più a suo agio, o è migliore, con la sperimentazione attiva rispetto all’osservazione riflessiva⁸⁸” (Felder & Silverman, 1988: 678). Gli apprendenti attivi “non imparano molto in situazioni dove gli viene richiesto di essere passivi [...] lavorano bene in gruppo [...] tendono a sperimentare⁸⁹” (Felder & Silverman, 1988: 678);
 - i. riflessivo: “l’osservazione riflessiva comporta esaminare e manipolare le informazioni introspettivamente⁹⁰” (Felder & Silverman, 1988: 678). Gli apprendenti riflessivi “non imparano molto in situazioni che non prevedano la possibilità di riflettere sulle informazioni presentate [...] lavorano meglio da soli o con un’altra persona al massimo [...] tendono a teorizzare⁹¹” (Felder & Silverman, 1988: 678).
- Secondo il modo di procedere verso la comprensione vengono distinti gli stili sequenziale e globale:
 - j. sequenziale: “seguono i processi di ragionamento lineari quando risolvono i problemi [...] possono lavorare con il materiale [anche] quando lo capiscono parzialmente o superficialmente [...] possono essere inclini al pensiero convergente e all’analisi [...] imparano meglio quando il materiale viene presentato in una progressione costante di complessità e difficoltà⁹²” (Felder & Silverman, 1988: 679);
 - k. globale: “fanno salti intuitivi e possono avere difficoltà nello spiegare come sono giunti alla soluzione [...] sono migliori [rispetto agli apprendenti sequenziali] nel pensiero divergente e nella sintesi [...] a volte hanno più successo quando si

⁸⁸ Traduzione mia. Originale: “An “active learner” is someone who feels more comfortable with, or is better at, active experimentation than reflective observation”.

⁸⁹ Traduzione mia. Si consulti la nota 91.

⁹⁰ Traduzione mia. Originale: “reflective observation involves examining and manipulating the information introspectively”.

⁹¹ Traduzione mia. Originale: “Active learners do not learn much in situations that require them to be passive (such as most lectures), and reflective learners do not learn much in situations that provide no opportunity to think about the information being presented (such as most lectures). Active learners work well in groups; reflective learners work better by themselves or with at most one other person. Active learners tend to be experimentalists; reflective learners tend to be theoreticians”.

⁹² Traduzione mia. Si consulti la nota 93.

immergono direttamente nel materiale più complesso e difficile⁹³” (Felder & Silverman, 1988: 679).

GLI STILI DI APPRENDIMENTO		GLI STILI DI INSEGNAMENTO CORRISPONDENTI	
Percezione (<i>Perception</i>)	Sensoriale (<i>Sensory</i>)	Contenuto (<i>Content</i>)	Sensoriale
	Intuitivo (<i>Intuitive</i>)		Intuitivo
Input	Visuale (<i>Visual</i>)	Presentazione (<i>Presentaion</i>)	Visuale
	Uditivo (<i>Auditory</i>)		Uditivo
	Cinestetico (<i>kinesthetic</i>)		Cinestetico
Organizzazione (<i>Organization</i>)	Induttivo (<i>Inductive</i>)	Organizzazione (<i>Organization</i>)	Induttivo
	Deduttivo (<i>Deducative</i>)		Deduttivo
Processo (<i>Processing</i>)	Attivo (<i>Active</i>)	Partecipazione dello studente (<i>Student Participation</i>)	Attivo
	Riflessivo (<i>Reflective</i>)		Riflessivo
Comprensione (<i>Understanding</i>)	Sequenziale (<i>Sequential</i>)	Prospettiva (<i>Perspective</i>)	Sequenziale
	Globale (<i>Global</i>)		Globale

Tabella 3. Il modello di Felder & Silvermann (1988). La tabella è adattata da Felder & Silvermann (1988: 675)⁹⁴.

Gli stili di apprendimento mettono quindi in evidenza la complessa varietà cognitiva che ogni studente manifesta nell'apprendere e possono essere un elemento che guida l'insegnante a sperimentare con modalità didattiche diverse.

⁹³ Traduzione mia. Originale: “Sequential learners follow linear reasoning processes when solving problems; global learners make intuitive leaps and may be unable to explain how they came up with solutions. Sequential learners can work with material when they understand it partially or superficially, while global learners may have great difficulty doing so. Sequential learners may be strong in convergent thinking and analysis; global learners may be better at divergent thinking and synthesis. Sequential learners learn best when material is presented in a steady progression of complexity and difficulty; global learners sometimes do better by jumping directly to more complex and difficult material”.

⁹⁴ La tabella originale non includeva lo stile cinestetico, poiché considerato irrilevante nell'ambito ingegneristico analizzato nel paper, ma in questo caso è stato incluso poiché il focus è più ampio.

2.1.2.4 Strategie di apprendimento

Le strategie di apprendimento, diverse dagli stili di apprendimento, sono “operazioni impiegate dall’apprendente per sostenere l’acquisizione, l’immagazzinamento, il recupero e l’uso delle informazioni [...]; azioni specifiche per rendere l’apprendimento più facile, più veloce, più autonomo, più efficace, e più trasferibile a nuove situazioni⁹⁵” (Oxford, 1990: 8 citata in Hsiao & Oxford, 2002: 369). Sono sostanzialmente i comportamenti manifesti che traducono lo stile di apprendimento in azioni concrete (Ehrman *et al.*, 2003: 315). Una strategia si rivela utile se “(a) la strategia è adeguata al task di L2 [...], (b) la strategia è adatta alle preferenze dello stile di apprendimento [...], e (c) lo studente applica la strategia in maniera efficace e la collega con altre strategie rilevanti⁹⁶” (Oxford, 2003: 8). Inoltre “l’uso di strategie di apprendimento appropriate fa sì che gli studenti assumano la responsabilità del proprio apprendimento tramite il potenziamento della loro autonomia, indipendenza e intraprendenza⁹⁷” (Brown *et al.*, 1980 citato in Oxford & Nyikos, 1989: 291). Oxford (2003: 2) individua sei categorie di strategie (cognitive, metacognitive, relative alla memoria, compensative, affettive e sociali⁹⁸), come presentate di seguito (Oxford, 2003: 12):

- a. cognitive: consistono nel “manipolare il materiale linguistico in modo diretto, e.g. attraverso il ragionamento, l’analisi, gli appunti, riassumere, sintetizzare, abbozzare, riorganizzare informazioni per sviluppare degli schemi (strutture di conoscenza) più robusti, fare pratica in ambienti naturalistici, ed esercitarsi con strutture e suoni in maniera formale⁹⁹” (Oxford, 2003: 12);
- b. metacognitive: implicano una capacità di riflessione sul processo di apprendimento in sé, come per esempio l’identificazione del proprio stile di apprendimento, l’organizzazione del materiale di studio o il modo in cui si monitorano i propri errori e successi (Oxford, 2003: 12);

⁹⁵ Traduzione mia. Originale: “operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information [...] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective, and more transferable learners”.

⁹⁶ Traduzione mia. Originale: “[A strategy is useful if the following conditions are present:] (a) the strategy relates well to the L2 task [...], (b) the strategy fits the particular student’s learning style preferences [...], and (c) the student employs the strategy effectively and links it with other relevant strategies”.

⁹⁷ Traduzione mia. Originale: “Use of appropriate learning strategies enables students to take responsibility for their own learning by enhancing learner autonomy, independence, and self-direction”.

⁹⁸ Traduzione mia. Originale “[Learning strategies can be classified into six groups:] cognitive, metacognitive, memory-related, compensatory, affective, and social”.

⁹⁹ Traduzione mia. Originale: “[Cognitive strategies] enable the learner to manipulate the language material in direct ways, e.g., through reasoning, analysis, note-taking, summarizing, synthesizing, outlining, reorganizing information to develop stronger schemas (knowledge structures), practicing in naturalistic settings, and practicing structures and sounds formally”.

- c. relative alla memoria: servono, appunto, ad allenare la memoria a richiamare nozioni o parole, infatti “aiutano gli studenti a collegare un elemento o concetto della L2 con un altro ma non coinvolgono necessariamente una comprensione profonda¹⁰⁰” (Oxford, 2003: 13). Esse possono sfruttare i diversi sensi attraverso suoni, immagini o movimenti del corpo (Oxford, 2003: 13);
- d. compensative: hanno lo scopo di compensare eventuali “lacune” dello studente, come ad esempio la capacità oratoria di riuscire a riempire i silenzi quando non si padroneggia bene un argomento o di intuire il significato di parole che non si conoscono mediante il contesto (come avviene nelle comprensioni scritte) (Oxford, 2003: 13);
- e. affettive: hanno a che fare con la gestione dell’aspetto emotivo e si traducono in azioni quali “identificare lo stato d’animo, parlare di sentimenti, ricompensarsi a seguito di una buona prestazione, lavorare sulla respirazione o sul dialogo interiore positivo¹⁰¹” (Oxford, 2003: 14);
- f. sociali: sono legate all’aspetto relazionale, alla capacità di lavorare in sintonia con gli altri e di comunicare in maniera costruttiva. Alcuni esempi sono: chiedere dei chiarimenti, approfondire l’aspetto culturale e conversare con una persona madrelingua (Oxford, 2003: 14).

Lo studio esplicito dei diversi tipi di strategie a disposizione e l’allenamento ad usarle possono essere fondamentali per incentivare la riflessione metacognitiva, nonché agevolare il successo dell’apprendimento.

2.2 Fattori esterni

Le variabili esterne o contestuali indicano, appunto, i fattori che hanno a che fare con il contesto circostante all’individuo. In questo caso vengono considerati lo stile di insegnamento, il contesto (di apprendimento e sociale) e la cultura, presentati nei prossimi paragrafi.

¹⁰⁰ Traduzione mia. Originale: “[Memory-related strategies] help learners link one L2 item or concept with another but do not necessarily involve deep understanding”.

¹⁰¹ Traduzione mia. Originale: “Affective strategies, such as identifying one’s mood and anxiety level, talking about feelings, rewarding oneself for good performance, and using deep breathing or positive self talk”.

2.2.1 Stile di insegnamento

Come già visto nel Capitolo 1, la didattica differenziata è il frutto di una lunga evoluzione storica che ha portato a rivalutare i ruoli nell'istruzione, collocando lo studente al centro dell'apprendimento. L'insegnante ha quindi la responsabilità di scegliere le strategie e il metodo più appropriati, non tanto secondo le proprie preferenze, quanto piuttosto in base alle esigenze della classe. L'insegnante è inoltre la figura addetta a disporre le condizioni tali da favorire la motivazione degli studenti, attraverso il materiale opportuno, le modalità di lavoro più adeguate, il setting formativo ecc. (Skehan, 1991: 281 citato in Celentin, 2019: 163). Celentin (2019) propone che, oltre alla metodologia, sia centrale lo stile dell'insegnante, descritto come:

[le] qualità dell'insegnante che hanno carattere pervasivo e persistente, anche al cambiare delle situazioni contingenti. Si tratta di una serie di comportamenti indipendenti dal contenuto didattico (Conti e Welborn, 1996) che esprimono la totalità della filosofia, del credo e dei valori dell'insegnante. [...] Attraverso lo stile di insegnamento è possibile intuire la filosofia educativa che dà direzione e scopo al suo insegnamento (Celentin, 2019: 163).

Come esistono diversi stili di apprendimento, quindi, esistono anche diversi stili di insegnamento e il problema sorge nel momento in cui si presenta un'incompatibilità tra i due (Celentin, 2019: 164). In particolare, menzionando i sopracitati Felder & Silverman (1988), Celentin afferma che questa incompatibilità può tradursi in “scarse prestazioni degli studenti e frustrazione professionale per gli insegnanti” (Celentin, 2019: 164). Benché non esista uno stile migliore di un altro, è opportuno che il docente vari quanto possibile il proprio stile in modo che risulti più probabile riuscire ad andare incontro ai bisogni degli studenti (Celentin, 2019: 164; Ertürk & Özdemir, 2022: 219). Inoltre, è bene che l'insegnante impieghi tecniche differenti per ciascuna competenza considerata, cosicché gli studenti “non saranno solo nella posizione di ricevere le informazioni, ma anche nella posizione di produrle¹⁰²” (Ertürk & Özdemir, 2022: 219), oltre ad essere più motivati (Ertürk & Özdemir, 2022: 219).

¹⁰² Traduzione mia. Originale: “Thus, students will not only be in the position of receiving the information, but also in the position of producing it”.

2.2.2 Contesto (di apprendimento e sociale)

Il contesto di apprendimento gioca un ruolo fondamentale nello studio della lingua. Ad esempio, è ben diverso il contesto di lingua seconda (L2) da quello di lingua straniera (LS) (Celentin, 2019: 147). Nel primo caso, si fa riferimento ad apprendere una lingua nuova nel luogo dove essa viene parlata, mentre nel secondo caso ci si riferisce all'apprendimento di una lingua in un contesto dove essa non viene parlata, e quindi il suo uso risulta circoscritto al contesto di apprendimento (Balboni, 2015: 83), come nel caso dell'apprendimento dell'inglese nelle scuole italiane.

Nel contesto L2, lo studente è esposto a maggiori input, poiché è immerso in un ambiente dove la lingua è utilizzata in ogni contesto (Celentin, 2019: 147). Inoltre, si tratta di una lingua autentica, usata dai parlanti nativi e che si focalizza sull'obiettivo comunicativo, più che sulla forma (Celentin, 2019: 147). Tuttavia, un ostacolo che si presenta è la mancata ricezione di feedback, elemento fondamentale nell'apprendimento, poiché i parlanti con cui si interagisce verosimilmente saranno interessati al messaggio e non correggeranno l'interlocutore in caso di errori (Celentin, 2019: 148).

Contrariamente, nel contesto LS l'esposizione alla lingua è decisamente inferiore, spesso limitata alle sole ore di lezione. In aggiunta, si tratta di un insegnamento a volte vincolato al mero successo scolastico (superare una verifica) e spesso improntato sulla correttezza e centrato sulla forma standard della lingua, non sempre autentica (Celentin, 2019: 148). Ciononostante, il grosso vantaggio riguarda la possibilità di ricevere feedback (Celentin, 2019: 147). Inoltre, nel caso in cui la lingua materna di insegnante e studenti sia la stessa risultano due vantaggi. In primo luogo, ci potrebbe essere una maggiore efficacia nello spiegare gli aspetti complessi della lingua giacché l'insegnante conosce la L1 degli studenti e ha appreso la LS in prima persona. In secondo luogo, la comunicazione potrebbe essere agevolata dalla condivisione della stessa cultura della L1 (Walkinshaw & Oanh, 2014: 6).

A livello di contesto sociale si è notata una correlazione tra background socio-economico e risultati scolastici, per cui studenti aventi uno background socio-economico svantaggiato ottengono in media risultati peggiori rispetto a studenti più abbienti (Considine & Zappala, 2002 citati in Taylor, 2017: 61). Caon (2008) avvalorava tale tesi riportando degli studi del sociologo Bernstein, secondo cui "i ragazzi provenienti da un background culturale medio-alto dimostravano una buona probabilità di successo scolastico" (Caon, 2008: 33). In particolare, sottolinea come le famiglie più colte fossero più comunicative con i figli, in quanto più incentrate sulla persona, a differenza delle classi sociali basse, caratterizzate da

scarsa comunicazione e incentrate sui ruoli (Caon, 2008: 33). In un'ottica di istruzione differenziata, il fatto che esistano queste differenze comporta un intervento bidirezionale, che vada da un lato a sostenere le fragilità e, dall'altro, a potenziare l'eccellenza, spesso trascurata (Caon, 2008: 37).

2.2.3 Cultura

Il concetto di cultura è assai complesso da definire, ma è cruciale nella vita di ogni membro della società. Un interessante definizione è di Balboni, illustre esperto di glottodidattica, il quale distingue tra cultura quotidiana (*way of life*) e civiltà (*way of thinking*). Nel primo caso si tratta della “risposte di cultura ai bisogni di natura” (Caon *et al.*, 2020: 18) e, tra le tante cose, comprende “la cultura quotidiana, materiale, la cucina, la strutturazione della scuola, la realtà urbanistica di una città” (Caon *et al.*, 2020: 18). La civiltà, *way of thinking*, indica “natura, aspirazioni, bagaglio di un popolo” (Caon *et al.*, 2020: 18) e include “l'*idea* di scuola, e di conoscenza; l'*idea* di città, l'*idea* di spazio e come questo viene vissuto, gestito e goduto” (Caon *et al.*, 2020: 18). Quindi, oltre agli aspetti legati agli individui facenti parte di una cultura, anche tutte le componenti della società sono, in certa misura, culturalmente connotate. Quando si parla di lingue straniere, l'aspetto culturale è imprescindibile. Dörnyei (2003) sostiene che:

Benchè la L2 sia una materia scolastica “apprendibile” in cui gli elementi discreti del codice della comunicazione (ad esempio, le regole grammaticali e gli item lessicali) possono essere insegnati esplicitamente, essa è anche socialmente e culturalmente vincolata, il che rende l'apprendimento linguistico un elemento profondamente sociale che richiede l'incorporazione di una vasta serie di elementi della cultura dell'L2¹⁰³ (Dörnyei, 2003: 4).

Le differenze culturali possono implicare un modo diverso di comportarsi, di svolgere le attività o anche di percepire i ruoli in classe (Caon *et al.*, 2020: 18). Ad esempio, alcune culture concepiscono l'educazione come “*a means to an end*” (Taylor, 2017: 62), un “mezzo orientato a una finalità”, pertanto gli studenti si impegneranno per raggiungere i risultati migliori possibili. O ancora, in alcune culture come quella giapponese, è considerato rispettoso ascoltare tenendo gli occhi socchiusi e rivolti verso il basso (Balboni & Caon,

¹⁰³ Traduzione mia. Originale: “While an L2 is a “learnable” school subject in that discrete elements of the communication code (e.g., grammatical rules and lexical items) can be taught explicitly, it is also socially and culturally bound, which makes language learning a deeply social event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture”.

2015: 57), comportamento che in un contesto scolastico italiano potrebbe essere interpretato come una mancanza di rispetto verso l'insegnante, un manifesto disinteresse verso la lezione. La mancata consapevolezza della variabilità culturale può comportare problemi comunicativi e relazionali dovuti a diverse ragioni, come un modo di interpretare la realtà etnocentrico (Balboni & Caon, 2015: 139) o la convinzione che elementi culturali siano naturali (e quindi comuni a tutti) (Balboni & Caon, 2015: 54).

Taylor (2017: 62) sottolinea come sia importante che gli insegnanti conoscano e le diverse culture degli studenti e ricevano una formazione adeguata rispetto a come gestire l'aspetto culturale, non solo tra loro e gli studenti, ma anche tra gli studenti stessi. In relazione alla gestione dell'aspetto culturale, Oxford & Gkonou (2018), parlano di un concetto interessante, *empatia etnoculturale*, ossia:

l'abilità di comprendere i sentimenti di individui che sono etnicamente e/o culturalmente diversi da sé. [...] coinvolge una risposta emotiva che è congruente con il benessere percepito degli individui; percepiamo i loro sentimenti e ci interessiamo. Coinvolge l'abilità di mettersi nei panni dell'altro "sentire con" una persona molto diversa da sé¹⁰⁴ (Oxford & Gkonou, 2018: 408).

L'aspetto problematico è che la competenza interculturale non può essere insegnata sia per ragioni qualitative, legate al fatto che essa non è statica, bensì "in continua evoluzione" (Balboni & Caon, 2015: 33), sia per motivi quantitativi, poiché ci sono numerosissime culture nel mondo, ognuna con le proprie peculiarità e variazioni anche all'interno di una stessa cultura (Balboni & Caon, 2015: 33).

Oltretutto, al di là delle caratteristiche che generalmente contraddistinguono una cultura, ogni individuo è un'entità a sé, avente la propria cultura di appartenenza, espressione che indica "una costruzione soggettiva, un'autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società" (Balboni & Caon, 2015: 157), tale per cui, pur conoscendo i tratti che normalmente caratterizzano una cultura, essi potrebbero non corrispondere al modo di agire del singolo. Dunque, è bene che gli insegnanti sviluppino una competenza interculturale, che permetta loro di gestire al meglio la dimensione culturale in classe, sia dal punto di vista dell'insegnamento, sia dal punto di vista relazionale.

¹⁰⁴ Traduzione mia. Originale: "[Ethnocultural empathy refers to] the ability to understand the feelings of individuals who are ethnically and/or culturally different from oneself. [...] it involves an emotional response that is congruent with the perceived welfare of the individuals; we feel their feelings and care about them. It involves the ability to walk in another's shoes or "feel with" a person quite different from oneself".

2.3 Sintesi

Questo capitolo ha affrontato alcuni tra i fattori più significativi alla base dell'eterogeneità della classe. A seguito della consultazione di studi e classificazioni proposte da altri studiosi, si è giunti a una proposta integrata (riassunta di seguito nella Tabella 4) che prevede una prima suddivisione in variabili interne ed esterne e ulteriori sottogruppi. Le variabili interne sono state a loro volta differenziate in variabili descrittive e variabili cognitive.

Nel primo caso sono stati considerati il ruolo centrale dell'età, quelli della personalità e attitudine dello studente, nonché il livello di motivazione che può essere determinante per garantire un apprendimento efficace. Infine, è stata affrontata l'incidenza delle esperienze previe, tanto dalla prospettiva dell'alunno, quanto da quella del docente.

Relativamente al gruppo di variabili cognitive, sono stati approfonditi il ruolo dell'ampiamente studiata intelligenza, la funzione di (e la distinzione tra) stile cognitivo e stile di apprendimento per concludere affrontando il significativo tema delle strategie di apprendimento.

In conclusione, è stato dedicato dello spazio al ruolo fondamentale delle variabili esterne o contestuali. Nello specifico ci si è focalizzati sulla funzione cruciale dello stile di insegnamento, per poi soffermarsi sulle caratteristiche del contesto (di apprendimento e sociale) ed infine sulle pervasività e centralità dell'aspetto culturale.

CLASSIFICAZIONE DELLE VARIABILI DELL' APPRENDIMENTO LINGUISTICO		
Variabili interne – le caratteristiche dell'individuo	Descrittive	Età
		Personalità
		Attitudine
		Motivazione
		Esperienze previe
	Cognitive	Intelligenza
		Stile cognitivo
		Stile di apprendimento
		Strategie di apprendimento
Variabili esterne o contestuali	Stile di insegnamento	
	Contesto	Di apprendimento
		Sociale
	Cultura	

Tabella 4. Classificazione delle variabili dell'apprendimento linguistico.

CAPITOLO 3:
RASSEGNA INTERNAZIONALE E NAZIONALE
(DAL PUNTO DI VISTA OPERATIVO) DELLE STRATEGIE DIDATTICHE

3. Rassegna internazionale e nazionale (dal punto di vista operativo) delle strategie didattiche

Il terzo capitolo si occupa delle proposte operative per offrire una didattica differenziata efficace. Al fine di eseguire una ricognizione il più completa possibile, verranno esaminate le proposte internazionali e quelle nazionali, in modo da integrare le diverse visioni. Lo scopo è riprendere i contributi teorici presentati nei Paragrafi 1.4 e 1.5 e presentarne il risvolto pratico (se presente). Quando ritenuto opportuno, sono state inserite anche proposte di autori non menzionati nella discussione teorica del primo capitolo, ma le cui proposte operative risultano pertinenti. Poiché la bibliografia a disposizione è ampia, va de sé che, soprattutto nel caso degli autori più prolifici sul tema, vengono selezionati gli elementi ritenuti più rilevanti ai fini della discussione. Inoltre, a conclusione del capitolo, vengono raccolte alcune potenziali criticità riscontrate nell'uso della didattica differenziata. Il capitolo si chiude con una sintesi dei contenuti presentati.

3.1 Rassegna internazionale

Dal momento che l'obiettivo è di procedere dal generico allo specifico, il primo paragrafo raccoglie i contributi internazionali. Vengono raccolte sia indicazioni generali, sia indicazione specifiche legate a determinati contesti. Giacché ritenuta pioniera nell'ambito della differenziazione, è inevitabile che l'autrice di riferimento sia Tomlinson, alla quale è quindi dedicato uno spazio maggiore.

3.1.1 Tomlinson

Dal punto di vista internazionale, come già ampiamente discusso nel Capitolo 1, l'autrice di riferimento è Carl Ann Tomlinson che rappresenta pertanto il punto di partenza per la rassegna internazionale. Tomlinson *et al.* (2003: 131) propongono che una differenziazione efficace abbia le seguenti caratteristiche:

- a. “sia proattiva e non reattiva¹⁰⁵” (Tomlinson *et al.*, 2003: 131): la differenziazione non è il risultato di qualche modifica sporadica a una lezione progettata per la maggioranza, bensì è lo sforzo di rivolgersi, fin dal principio, alla variabilità complessiva della classe;
- b. “impieghi, in modo flessibile, i gruppetti di insegnamento-apprendimento¹⁰⁶” (Tomlinson *et al.*, 2003: 132): questo non è solo un modo per andare incontro alla diversità degli studenti che si troveranno ad interagire sempre con compagni differenti, ma permette anche di sviluppare un’attitudine positiva verso l’insegnamento e un più solido concetto di sé;
- c. “vari i materiali utilizzati dai singoli e dai piccoli gruppi di studenti in classe¹⁰⁷” (Tomlinson *et al.*, 2003: 132): ad esempio, quando si svolgono attività in gruppo, è consigliato variare il materiale in base alle esigenze del gruppo;
- d. “vari il ritmo di insegnamento come modo per rivolgersi ai bisogni degli studenti¹⁰⁸” (Tomlinson *et al.*, 2003: 132): infatti, uno degli aspetti che spesso viene trascurato, è proprio il fatto che il ritmo di apprendimento sia soggettivo (anche a parità di prontezza). Ne consegue che, se non è efficace basarsi sul ritmo degli studenti avanzati, non è nemmeno corretto calibrarlo sugli studenti fragili (in quanto creerebbe frustrazione per tutti gli altri);
- e. “sia centrata sulla conoscenza¹⁰⁹” (Tomlinson *et al.*, 2003: 133): la conoscenza approfondita della disciplina da parte dell’insegnante è un requisito fondamentale per la pianificazione didattica. Vista la complessità dell’istruzione differenziata, l’insegnante deve avere le idee chiare per potere selezionare correttamente i materiali e le attività funzionali ad apprendere i concetti chiave prefissati;
- f. “sia centrata sullo studente¹¹⁰” (Tomlinson *et al.*, 2003: 133): questo punto è già stato approfondito nel Paragrafo 1.2.

La stessa autrice aggiunge che affinché l’insegnamento oltre che efficace sia anche duraturo, debba far leva su due aspetti fondamentali, il coinvolgimento e la comprensione (Tomlinson,

¹⁰⁵ Traduzione mia. Originale: [Effective differentiation of curriculum and instruction] is proactive, rather than reactive”.

¹⁰⁶ Traduzione mia. Originale: “[Effective differentiation] employs flexible use of small teaching-learning groups in the classroom”.

¹⁰⁷ Traduzione mia. Originale: “[Effective differentiation] varies the materials used by individuals and small groups of students in the classroom”.

¹⁰⁸ Traduzione mia. Originale: “[Effective differentiation] uses variable pacing as a means of addressing learner needs”.

¹⁰⁹ Traduzione mia. Originale: “[Effective differentiation] is knowledge centered”.

¹¹⁰ Traduzione mia. Originale: “[Effective differentiation] is learner centered”.

2022: 82). Nel primo caso si tratta di progettare una lezione che invogli gli studenti a partecipare, catturi la loro attenzione e che quindi renda l'esperienza di apprendimento significativa. Nel secondo caso, la studiosa ricorda che le proposte didattiche non devono andare a discapito della comprensione. Quest'ultima comprensione implica un grado di elaborazione profonda dell'informazione, che rende lo studente in grado di manipolare ciò che acquisisce, creare collegamenti con altre conoscenze, spiegarlo ad altri ecc. (Tomlinson, 2022: 82).

Allo stesso modo, viene evidenziata la centralità degli obiettivi (Tomlinson, 2022: 87). L'azione dell'insegnante deve essere motivata e direzionata verso delle mete precise. Tali mete solitamente rientrano nell'ambito del sapere (in termini di fatti), nell'ambito della comprensione (in termini di concetti e principi) o sono espresse attraverso l'applicazione del sapere (abilità) (Tomlinson, 2022: 84). Gli obiettivi dovrebbero inoltre essere interpretati tracciando collegamenti con la vita reale degli studenti, in modo che siano più motivati e che l'apprendimento sia significativo (Tomlinson, 2022: 82).

Oltre alle indicazioni generali appena esposte, l'autrice fornisce delle indicazioni operative più dettagliate. Secondo il modello proposto da Tomlinson già presentato nel Paragrafo 1.1, la differenziazione agisce in base alla prontezza, agli interessi e al profilo di apprendimento degli studenti (Tomlinson, 2022: 102), ovvero il *come* della differenziazione. Questo principio ha delle ripercussioni a livello operativo.

Nel caso della prontezza, Tomlinson (2001: 46) suggerisce di procedere nei seguenti modi:

- da ciò che è fondamentale a ciò che è trasformativo;
- dal concreto all'astratto;
- dal semplice al complesso;
- dalla singola sfaccettatura alle molteplici sfaccettature;
- dai piccoli ai grandi salti;
- dallo ciò che è strutturato alla risposta aperta;
- dalla dipendenza all'indipendenza;
- dal lento al veloce.¹¹¹

È significativo come alcuni di questi aspetti ricordino i principi proposti da Comenio, presentati nel Capitolo 1 (Paragrafo 1.1). In generale, il comune denominatore di tutti i punti risulta essere la gradualità.

¹¹¹ Traduzione mia. Originale: "Foundational to Transformational [...] Concrete to Abstract [...] Simple to Complex [...] Single Facet to Multiple Facets [...] Small Leap to Great Leap [...] Structured to Open-Ended [...] Dependent to Independent [...] Slow to Fast".

In relazione agli interessi, Tomlinson (2001: 53) suggerisce di fare attenzione alle inclinazioni degli studenti e cercare di integrarle il più possibile nel curriculum. Consiglia poi una serie di strategie adatte alla differenziazione che possono incentivare gli studenti ad approfondire le loro passioni. La maggior parte di queste consistono in diverse modalità di realizzare una ricerca su dei temi di interesse degli studenti, come *I-Search*, *Orbitals*, *Design-A-Day*, *Group Investigation*, *WebQuests* (Tomlinson, 2001: 58). Ad esempio, gli Studi Orbitali (*Orbitals*) prevedono che gli studenti portino a termine dei progetti (di durata variabile) su degli argomenti che “orbitano” (da qui il nome della strategia) attorno a temi affrontati nel programma scolastico, sulla base delle loro curiosità e inclinazioni personali. In questo caso sarebbe auspicabile il coinvolgimento di vari insegnanti in modo ognuno metta a disposizione le proprie competenze per affiancare gli studenti a seconda dei diversi ambiti approfonditi (Tomlinson, 2022: 135).

Riguardo al profilo d'apprendimento, Tomlinson (2001: 60) ricorda che, tra le numerose caratteristiche, gli studenti hanno diverse preferenze a livello cognitivo, di intelligenza, di stile di apprendimento, di genere e di cultura. Pertanto, l'insegnante dovrebbe guidare gli studenti a una riflessione sulle loro preferenze e lasciare loro un margine decisionale. A livello operativo, l'autrice fornisce varie indicazioni, ma le strategie rilevanti sono:

- a. Istruzione Complessa (*Complex Instruction*): questa strategia prevede che gli alunni vengano divisi in piccoli gruppi eterogenei ai quali viene insegnato un compito molto strutturato composto da compiti che richiedono diversi tipi di competenze e dove sia quindi necessario fare appello ai diversi punti di forza di ognuno. Nello specifico: offre la possibilità di venire svolto con molteplici modalità e di giungere a diverse soluzioni, sfrutta le diverse caratteristiche degli studenti e fa uso di oggetti reali (Tomlinson, 2022: 131);
- b. Punti di accesso (*Entry Points*): questa strategia riprende la teorizzazione di Gardner relativamente alle intelligenze multiple. I punti di accesso fanno riferimento alle diverse modalità che il docente può impiegare per affrontare un argomento sulla base dei diversi tipi di intelligenza (Tomlinson, 2022: 149). Si distinguono i seguenti tipi di punti d'accesso:
 - narrativo, che sfrutta narrazioni, appunto, attorno un dato tema;
 - logico-quantitativo, che enfatizza l'approccio scientifico, il ragionamento e la razionalità;
 - fondativo, focalizzato sull'analisi delle radici di un argomento;
 - estetico, che mira a sollecitare i sensi;

- esperienziale, che sfrutta l'esperienza diretta degli alunni e il contatto diretto con l'argomento (Gardner 1991, 1993 citato in Tomlinson, 2022: 150).
- c. 4-MAT: questa strategia si basa sul fatto che gli studenti possano scegliere quale sfera vogliano focalizzarsi tra: “(1) padroneggiare l'informazione, (2) comprendere le idee chiave, (3) coinvolgimento persona, o (4) creare qualcosa di nuovo collegato all'argomento¹¹²” (Tomlinson, 2001: 64). L'insegnante procede progettando le lezioni in sequenze che si concentrano in ognuna delle quattro sfere (Tomlinson, 2001: 64).

Come già è noto, tutta la progettazione deve inoltre mostrare una coerenza tra:

- a. contenuto, ossia “ciò che un alunno dovrebbe conoscere, capire (concetti e principi) ed essere in grado di fare (abilità) in relazione ad un determinato argomento di studio” (Tomlinson, 2022: 90);
- b. processo, ovvero “l'opportunità per gli alunni di dare un senso al contenuto” (Tomlinson, 2022: 90);
- c. prodotto, cioè “il veicolo attraverso il quale gli alunni mostrano (ed accrescono) ciò che hanno capito e possono fare alla fine di un determinato argomento” (Tomlinson, 2022: 10).

Queste tre dimensioni, come da modello, indicano il ‘cosa’ della differenziazione. L'autrice propone che si possano fare interventi specifici per ciascuna dimensione.

Nel caso del contenuto, Tomlinson (2000a: 2; 2001: 74) suggerisce varie strategie di procedere. Ad esempio, consiglia di agire variando i materiali (giornali, immagini, risorse online ecc.) e i sistemi di supporto (organizzatori visivi, concetti chiave evidenziati, *peer-tutoring* ecc.). È poi fondamentale che l'insegnamento non sia centrato sulla conoscenza mnemonica, ma sia diretto verso la comprensione profonda dei concetti e dei principi del tema trattato (Tomlinson, 2001: 20).

Tra le strategie che menziona l'autrice, risulta particolarmente interessante quella relativa ai *Learning Contracts*, ossia i Contratti di apprendimento (Tomlinson, 2001: 76). Questa strategia funziona come una sorta di patto tra le parti. Da un lato l'insegnante deve mettere dei paletti, delineando degli obiettivi chiari, le conoscenze e competenze attese, le condizioni di lavoro ecc. Dall'altro lato, allo studente viene lasciato un margine di autonomia che implica che debba assumersi parte della responsabilità dell'apprendimento, in quanto può selezionare quali attività intraprendere tra quelle proposte dall'insegnante, seguendo i criteri accordati (Tomlinson, 2022: 158).

¹¹² Traduzione mia. Originale “(1) mastery of information, (2) understanding of key ideas, (3) personal involvement, or (4) creating something new related to a topic”.

Per quanto riguarda il processo, l'autrice propone strategie che permettono agli studenti di ragionare e ricostruire il senso delle cose in modo flessibile (Tomlinson, 2001: 80). Si tratta quindi di mantenere per tutte le attività gli stessi concetti e competenze chiave, variando tuttavia il livello di difficoltà e di supporto (Tomlinson, 2000a: 2). Tra le numerose strategie proposte dall'autrice, le seguenti risultano particolarmente utili:

- a. Stazioni: questa strategia prevede che nell'ambiente didattico ci siano diverse postazioni in cui gli alunni svolgono attività diverse, in maniera flessibile, contemporaneamente. In questo modo, lo stesso argomento viene sviscerato in modi differenti e adeguati ai diversi livelli e punti di forza della classe (Tomlinson, 2022: 122);
- b. Agenda: questa strategia prevede di stilare una serie personalizzata di attività che lo studente deve svolgere entro una scadenza. In questi casi si prevede di dedicare con regolarità una parte della lezione a questa attività e di lasciare gli studenti liberi di decidere l'ordine di svolgimenti dei vari compiti (Tomlinson, 2022: 128);
- c. *Tri-mind*: si rifà sulla tripartizione dell'intelligenza di Sternberg e prevede che l'insegnante proponga una o più opzioni di tipo analitico, pratico e creativo per la stessa attività, cosicché lo studente scelga quella più appropriata per sé (Tomlinson, 2022: 163).

Infine, in relazione al prodotto, si tratta di fornire agli studenti la modalità che più li valorizza per esprimere ciò che hanno appreso (Tomlinson, 2000a: 2). Le modalità per presentare i risultati dell'apprendimento sono molteplici, come la creazione di un video, la scrittura di un articolo, la gestione di un simposio, la creazione di una guida, l'organizzazione di un *role play*, la realizzazione di una canzone e molte altre (Tomlinson, 2001: 89). La fase cruciale nella differenziazione del prodotto è però quella che procede il prodotto stesso. Infatti, creare una consegna di alta qualità non è sempre facile. Tomlinson (2001: 85) sostiene che, anzitutto l'insegnante debba riflettere su quali siano i possibili formati appropriati per verificare l'apprendimento dell'argomento in questione. In secondo luogo, è necessario che vengano chiarite quali sono le aspettative in merito al prodotto finale e quali siano le modalità di lavoro (negoziabili con gli studenti). Dopodiché, poiché si tratta di lavorare nella ZPD, l'attività dovrà richiedere un certo sforzo da parte degli studenti, per il quale l'insegnante dovrebbe valutare modi di fornire *scaffolding* (Tomlinson, 2001: 86). Infine viene presentata la consegna vera e propria agli studenti, durante la quale vengono specificati i contenuti, le competenze e le conoscenze che il prodotto finale degli alunni deve contenere (e che quindi

devono dimostrare di padroneggiare), nonché le varie modalità in cui è possibile realizzare tale prodotto (Tomlinson, 2001: 87).

Tomlinson, quindi, illustra un modello molto dettagliato, contenente non solo indicazioni generali, ma anche istruzioni specifiche per ciascuna fase.

3.1.2 Kotob & Abadi

Kotob & Abadi (2019: 9) sostengono che una differenziazione efficace abbia le seguenti caratteristiche:

- a. sia “centrata sui concetti e guidata dai principi¹¹³” (Kotob & Abadi, 2019: 9): l’insegnante si focalizza sulle informazioni e sulle competenze che gli studenti dovranno apprendere che saranno le stesse per tutti, ma che verranno veicolate in modi differenti;
- b. “impieghi i gruppi flessibili siano in modo sistematico e organizzato¹¹⁴” (Kotob & Abadi, 2019: 9): i gruppi vengono formati secondo criteri di vario tipo (ad esempio, il livello di prontezza, gli interessi ecc.), in base all’esigenza, incentivando quanto più possibile l’interazione tra gli studenti;
- c. “usi il tempo, lo spazio e il materiale flessibilmente¹¹⁵” (Kotob & Abadi, 2019: 9): il setting dell’aula cambia per agevolare l’attività da svolgere così come il tempo, che viene gestito in base all’evolvere dell’attività. I materiali vengono scelti coerentemente con le mete didattiche e con gli studenti, ai quali viene riservato un ruolo attivo;
- d. “usi la valutazione come uno strumento di insegnamento che estende l’istruzione, piuttosto che essere unicamente uno strumento di misurazione¹¹⁶” (Kotob & Abadi, 2019: 9); la valutazione, costante durante tutto il processo, guida l’azione didattica e segnala la necessità di eventuali cambiamenti.

Gli autori menzionano inoltre la necessità, già evidenziata da Tomlinson, di differenziare il contenuto, il processo e il prodotto, secondo il modello della studiosa (Kotob & Abadi, 2019: 10). Relativamente al contenuto fanno espressamente riferimento alla pratica del *Curriculum Compacting* (compattamento del curriculum), indicato per gli studenti avanzati. Questa

¹¹³ Traduzione mia. Originale: “Instruction is concept centered and principle driven”.

¹¹⁴ Traduzione mia. Originale: “Flexible grouping is used systematically and in an organized way”.

¹¹⁵ Traduzione mia. Originale: “Using time, space, and material flexibly”.

¹¹⁶ Traduzione mia. Originale: “Use assessment as a teaching tool to extend rather than merely measure instruction”.

strategia consiste fondamentalmente nell'offrire un piano di attività più sfidanti, più approfondite o più veloci in un'ottica di massimizzare l'apprendimento degli studenti che mostrano di avere un livello di prontezza maggiore (Reis *et al.*, 1992 citato in Kotob & Abadi, 2019: 11).

3.1.3 Whetten

Una testimonianza particolarmente interessante è di Whetten (2021), professore universitario all'Università dell'Illinois con esperienza pluridecennale (Whetten, 2021: 835). L'autore elabora una sintesi di pratiche efficaci per proporre una didattica centrata sull'apprendimento (*learning-centered*), integrando la propria esperienza e l'evidenza scientifica.

Il primo punto che prende in considerazione sono gli obiettivi di apprendimento, che definisce la “traccia distintiva¹¹⁷” del corso (Whetten, 2021: 840). Gli insegnanti devono chiarire che impatto l'esperienza di apprendimento avrà sugli studenti e cosa quest'ultimi saranno in grado di fare (Whetten, 2021: 840). Inoltre, sottolinea l'autore, un apprendimento efficace è legato a una comprensione profonda dell'argomento che, a sua volta, è favorita dall'applicazione pratica. In questo senso, la comprensione non è una finalità, piuttosto un mezzo (Whetten, 2021: 840).

Un altro punto toccato dall'autore riguarda la valutazione. Le modalità di valutazione (il *cosa* e il *come* si valuta) sono molteplici e per gli studenti sono chiari indicatori dei “fini educativi, valori, e filosofia¹¹⁸” (Whetten, 2021: 843) dell'insegnante, più di qualunque altro aspetto. L'autore sostiene di aver rivoluzionato più volte le sue modalità di valutazione nel corso degli anni scoprendo, ad esempio, che non tutte le prove per valutare l'apprendimento debbano avere necessariamente un voto o che una valutazione formativa efficace si serva anche del feedback tra pari e dell'autovalutazione (Whetten, 2021: 844). Quindi, oltre alla selezione ponderata del tipo di valutazione che si vuole intraprendere, la riflessione di Whetten mette in risalto la flessibilità dell'insegnante che non deve fossilizzarsi sulle proprie credenze, ma deve essere aperto a valutare altre alternative.

Whetten (2021: 845) insiste anche sul proporre attività che incitino un apprendimento attivo, dove siano gli studenti a sviscerare i temi piuttosto che assistere al professore che lo fa al loro posto. In questo senso, alcune buone pratiche sono: l'apprendimento centrato sul

¹¹⁷ Traduzione mia. Originale: “Distinctive imprint or signature”

¹¹⁸ Traduzione mia. Originale: “educational goals, values, and philosophy”.

problema, l'applicazione diretta di ciò che si studia e l'interazione (Whetten, 2021: 846). Più gli studenti sono attivi, maggiore sarà la loro padronanza dell'argomento.

Un ultimo punto messo in evidenza dall'autore è il necessario allineamento tra gli elementi che compongono il corso, ovvero le attività, gli obiettivi e la valutazione (Whetten, 2021: 848). Questo suggerimento ricorda anche la coerenza tra contenuto, processo e prodotto già evidenziata da Tomlinson. È chiaro che tutti gli elementi siano interconnessi e una progettazione efficace ne deve tener conto. Come ricorda l'autore, gli studenti non dovrebbero essere colti alla provvista dai contenuti o dalla modalità del test a loro somministrato.

3.1.4 Ur

Un'altra autrice rilevante è Penny Ur, già introdotta per definire il concetto internazionale di MAC. Ur (1996: 306) offre una serie di direttive per gestire un gruppo eterogeneo. Nel suo caso si tratta di un contesto di insegnamento linguistico, tuttavia le soluzioni che propone sono in gran parte trasversali:

- a. “variare gli argomenti, i metodi e i testi¹¹⁹” (Ur, 1996: 306), in modo che si abbia più probabilità di arrivare a tutti gli studenti sul lungo termine;
- b. “rendere le attività interessanti¹²⁰” (Ur, 1996: 306): in questo caso fa riferimento al fatto che, qualora le attività proposte non siano linguisticamente sfidanti per alcuni studenti, quest'ultimi saranno comunque portati a partecipare se trovano le attività stimolanti. Questo è indicato per qualunque disciplina, a prescindere dalle lingue (come ricorda Tomlinson);
- c. “incoraggiare la collaborazione¹²¹” (Ur, 1996: 306): il beneficio di questa pratica, secondo l'autrice, sarebbe riuscire a incoraggiare la partecipazione e il coinvolgimento di ogni studente nelle attività, anche quando l'insegnante non può interagire con ogni singolo studente;
- d. “individualizzare¹²²” (Ur, 1996: 306), nella misura di lasciare che lo studente possa avere libertà di scelta, ad esempio sui materiali o su quali attività svolgere e come farlo;

¹¹⁹ Traduzione mia. Originale: “vary your topics, methods, texts”.

¹²⁰ Traduzione mia. Originale: “make activities interesting”.

¹²¹ Traduzione mia. Originale: “encourage collaboration”.

¹²² Traduzione mia. Originale: “Individualize”.

- e. “personalizzare¹²³” (Ur, 1996: 306) le attività in base alle caratteristiche dello studente (quando possibile);
- f. “usare istruzioni obbligatorie e, in aggiunta, opzionali¹²⁴” (Ur, 1996: 306): ovvero fornire dei task che abbiano una sezione obbligatoria per tutti, al termine della quale, gli studenti possano scegliere se e come proseguire il compito in base al tempo a disposizione o alle loro preferenze;
- g. “proporre attività a risposta aperta¹²⁵” (Ur, 1996: 306), in modo che non ci sia un unico modo corretto di svolgerle, ma dove ognuno possa proporre la propria soluzione.

Ur (1996: 217) consiglia anche dei modi di variare la lezione, concentrandosi su:

- “ritmo” (*tempo*) (Ur, 1996: 217), che può essere più veloce in alcuni casi e più lento in altri (come nei momenti di riflessione);
- “organizzazione” (*organization*) (Ur, 1996: 217), ad esempio nel lavorare individualmente o a gruppi;
- “modalità e competenza” (*mode and skill*) (Ur, 1996: 217) che fanno riferimento specificamente alle aree linguistiche richieste dall’attività scelta (produzione scritta/orale o comprensione scritta/orale);
- “la difficoltà” (*difficulty*) (Ur, 1996: 217) delle attività proposte che può variare;
- “l’argomento” (*topic*) (Ur, 1996: 217) che, nel caso delle lingue, può variare, sia in relazione al contenuto trattato, sia in relazione all’aspetto linguistico;
- “l’atmosfera” (*mood*) (Ur, 1996: 217), sempre legata al tipo di attività svolta che può creare un clima più leggero o uno più teso e serio;
- “*stir-settle*¹²⁶” (Ur, 1996: 217), espressione che indica l’alternarsi di attività più movimentate (*stir*) e attività più stazionarie (*settle*);
- “attivo-passivo” (*active-passive*) (Ur, 1996: 217), che dipende dal fatto che gli studenti debbano meramente eseguire una consegna o intraprendere scelte attivamente.

¹²³ Traduzione mia. Originale: “Personalize”.

¹²⁴ Traduzione mia. Originale: “Use compulsory plus optional instructions”.

¹²⁵ Traduzione mia. Originale: “Use open-ended cues”.

¹²⁶ Traduzione mia. Originale: “Stir-settle”. Si è deciso di non tradurre *Stir-settle* in quanto non si è trovata un’equivalenza valida in italiano. La definizione è consultabile al seguente link: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-lesson/articles/stirrers-and-settlers-primary-classroom>.

3.1.5 Şalli-Çopur

Altri suggerimenti operativi significativi vengono proposti da Şalli-Çopur (2005)¹²⁷, la quale suggerisce una serie di misure atte a gestire al meglio il contesto della MAC. Poiché, come nel caso di Ur, i suoi suggerimenti derivano dall'esperienza stessa dall'autrice come insegnante di inglese LS, alcuni suggerimenti sono espressamente vincolati a tale contesto:

- a. in primo luogo sostiene che “l'insegnamento dovrebbe coinvolgere tutti i sensi, gli stili di apprendimento e le intelligenze¹²⁸” (Şalli-Çopur, 2005), come già sottolineato ampiamente nel Capitolo 2. Evidenzia altresì l'importanza di curare il contesto di apprendimento, rendendolo accattivante per gli studenti;
- b. suggerisce poi, “è consigliabile avere dei piani di riserva¹²⁹” (Şalli-Çopur, 2005) da proporre per gli studenti che dovessero terminare le attività prima degli altri. Questi possono in effetti essere dei momenti di approfondimento o di rinforzo;
- c. come già suggerito nel punto f. di Ur, l'autrice è concorde nel proporre attività aventi una parte obbligatoria per tutti e ulteriori opzioni a scelta;
- d. proporre “*task* a risposta aperta”, che abbiano “una gamma di risposte corrette possibili¹³⁰” (Şalli-Çopur, 2005), così che ognuno possa eseguirli a seconda del proprio livello. Questo è anche un modo di differenziare il prodotto;
- e. personalizzare i *task* proposti; infatti “personalizzando i *task*, tutti gli studenti possono partecipare volontariamente¹³¹” (Şalli-Çopur, 2005) a discapito del diverso livello linguistico;
- f. includere attività motivanti, come “giochi, competizioni e drammatizzazioni¹³²” (Şalli-Çopur, 2005), particolarmente efficaci per l'apprendimento linguistico;
- g. prevedere lavori in gruppo o a coppie, che “sono utili non solo per l'insegnante che può osservare gli studenti ma anche per gli studenti che cooperano e imparano l'uno dall'altro¹³³” (Şalli-Çopur, 2005). È una modalità di lavoro tra le più consigliate dai

¹²⁷ Non vengono indicate le pagine delle citazioni relative a questa fonte, poiché nel documento originale non sono indicate.

¹²⁸ Traduzione mia. Originale: “teaching should appeal to all senses, all learning styles and all intelligences”.

¹²⁹ Traduzione mia. Originale: “It is advisable to have contingency plans”.

¹³⁰ Traduzione mia. Originale: “Open-ended tasks [...] have a variety of possible correct answers instead of a single answer”.

¹³¹ Traduzione mia. Originale: “By personalising the tasks, all students can participate voluntarily.”

¹³² Traduzione mia. Originale: “games, competitions and dramatisation”.

¹³³ Traduzione mia. Originale: “Group/pairwork activities are useful not only for the teacher to observe students but also for the students to cooperate and to learn from each other”.

vari autori. Oltre ad essere utile per gli studenti, quindi, è anche un'occasione per l'insegnante di osservare le dinamiche della classe;

- h. assegnare compiti extra (*extra homework*) (Şalli-Çopur, 2005) può essere molto utile qualora le consegne siano personalizzate rispetto al profilo dello studente. È inoltre indicato che siano attività piacevoli cosicché gli studenti siano motivati a svolgerle;
- i. utilizzare il portfolio (Şalli-Çopur, 2005) è ottimale per fare in modo che gli studenti abbiano un registro delle attività svolte e del progresso fatto, in modo da sottolineare il valore del percorso svolto;
- j. predisporre dei “centri ad accesso autonomo, dove gli studenti possono andare nel loro tempo libero per studiare solo, con un compagno o con un tutor¹³⁴” (Şalli-Çopur, 2005); qui gli studenti possono studiare ciò che preferiscono e nel modo che vogliono.

3.1.6 Arzhanik *et al.*

Un esempio di applicazione pratica della differenziazione è fornito da Arzhanik *et al.* (2015). Nel loro articolo intitolato “Differentiated approach to learning in higher education” spiegano come è stato adottato un approccio differenziato nel Dipartimento di Matematica della Siberian State Medical University (Arzhanik *et al.*, 2015: 288). Questo contributo è particolarmente significativo poiché fornisce un esempio di istruzione differenziata in un ambito scientifico. Per strutturare il corso di Psicologia Clinica con un approccio differenziato, gli autori spiegano che di aver agito seguendo delle condizioni:

- a. il training complex dovrebbe contenere un sistema di task multi-livello;
 - b. gli studenti dovrebbero poter scegliere il livello di difficoltà del task;
 - c. i livelli di difficoltà dei task e i criteri legati ai risultati dell'apprendimento dovrebbero essere spiegati agli studenti¹³⁵
- (Arzhanik *et al.*, 2015: 288).

Riguardo alla modalità di valutazione, spiegano gli autori, essa racchiude i risultati non tanto della singola unità, quanto di ogni blocco che costituisce i diversi moduli tematici del

¹³⁴ Traduzione mia. Originale: “self-access centres, where they can visit in their free times to study alone, with a peer or a tutor”.

¹³⁵ Traduzione mia. Originale. “the training complex should contain a system of multi-level tasks; Students should be able to choose the level of complexity of the tasks; levels of complexity of tasks and criteria for the learning results should be explained to students”.

semestre. Infatti ciascun blocco comprende compiti, lavoro individuale in varie forme, e test di controllo (Arzhanik *et al.*, 2015: 289). Questa forma di valutazione in itinere permette di monitorare costantemente i progressi e le difficoltà, nonché di intervenire in caso di bisogno. Gli autori mettono l'accento su vari benefici che hanno osservato, sostenendo che:

L'utilizzo di un approccio differenziato nell'apprendimento nell'istruzione superiore:

- a. consente di creare un ambiente di apprendimento psicologicamente confortevole per gli studenti - imparano il materiale in base al loro livello di difficoltà;
- b. contribuisce alla formazione di una motivazione positiva all'apprendimento della matematica, poiché gli studenti acquisiscono maggiore libertà di azione;
- c. offre l'opportunità di valutare la propria forza e di scegliere autonomamente il livello che corrisponde alle esigenze e alle capacità degli studenti in quel momento, per poi eventualmente passare a un livello superiore.
- d. contribuisce allo sviluppo dell'indipendenza e della responsabilità per i risultati, alla formazione di autostima¹³⁶

(Arzhanik *et al.*, 2015: 290).

Pertanto, secondo gli autori, l'approccio differenziato avrebbe permesso di creare un ambiente di apprendimento rassicurante e motivante, di autovalutarsi e di sviluppare un senso di responsabilità e indipendenza.

3.1.7 Bondie *et al.*

In conclusione, risulta utile evidenziare che le istruzioni operative raccolte fino a questo momento trovano riscontro nella revisione di Bondie *et al.* (2019) che indaga i cambiamenti delle pratiche di insegnamento negli Stati Uniti, tra il 2001 e il 2015, per implementare l'istruzione differenziata. Alcune delle tendenze riportate riguardano l'adozione di piccoli gruppi di lavoro (al posto di concepire la classe vista come un *unicum*), una maggiore libertà decisionale per gli studenti, delle attività maggiormente dirette dallo studente, maggiore spirito collaborativo tra insegnanti e una maggiore cura dell'ambiente di apprendimento (Bondie *et al.*, 2019: 348). Sono stati altresì individuati alcuni elementi che possono fungere da facilitatori o da barriere, ad esempio, le risorse disponibili, l'allineamento di pensiero tra

¹³⁶ Traduzione mia. Originale: "The usage of a differentiated approach to learning in higher education: allows to create a psychologically comfortable learning environment for students - they learn the material according to their difficulty level; contributes to the formation of positive motivation to learn Mathematics as students gain greater freedom of action; gives an opportunity to assess their own strength and to choose for themselves the level that corresponds to the needs and abilities of students at the moment, and eventually move to a higher level; contributes to the development of independence and responsibility for their results, the formation of self esteem".

l'istruzione differenziata, l'insegnante e l'istituto, il tempo a disposizione e la predisposizione dell'insegnante (Bondie *et al.*, 2019: 351).

3.2 Rassegna nazionale

In ambito nazionale, ovvero nel contesto italiano, le indicazioni operative vengono fornite principalmente dagli autori introdotti nel primo capitolo. Per ciascun autore, si è cercato di cogliere gli elementi distintivi, selezionandoli tra l'ampia letteratura.

3.2.1 D'Alonzo

Come già visto nel Paragrafo 1.1, d'Alonzo è tra i principali esponenti in tema di differenziazione in Italia. D'Alonzo (2016) sostiene che una didattica inclusiva faccia leva su alcuni aspetti fondamentali. Da un lato, cita il bisogno di rinnovamento didattico (D'Alonzo, 2016: 49) e la disposizione ad accogliere la diversità (D'Alonzo, 2016: 50) che risultano perfettamente coerenti con ciò che è stato presentato fino ad ora, ovvero la necessità che i docenti siano formati e propongano modalità di fare lezione al passo con i tempi e che siano flessibili nella progettazione didattica sulla base del profilo della classe. Dall'altro lato, rivolge l'attenzione a due aspetti meno scontati, ossia l'essere aperti a ciò che definisce i "contributi esterni" (D'Alonzo, 2016: 50) e il lavoro di squadra (D'Alonzo, 2016: 51). Nel primo caso si tratta di estendere la progettazione al di fuori del contesto scolastico, rivolgendo lo sguardo verso le risorse del territorio e sfruttando la realtà comunitaria come elemento arricchente. In relazione al lavoro di squadra, l'autore sottolinea l'importanza di instaurare un dialogo tra colleghi, in modo da prendere consapevolezza di eventuali difficoltà e agire secondo una linea comune (D'Alonzo, 2016: 51).

Per proporre una didattica in linea con i bisogni degli alunni, d'Alonzo (2016: 85) propone di creare un profilo della classe, ossia stilare una lista che raccolga tutte le informazioni sugli alunni, funzionale a guidare le scelte didattiche (ad esempio costruendo una tabella nella quale, per ogni alunno, l'insegnante inserisce caratteristiche come lo stile di apprendimento, i tipi di intelligenza, le difficoltà ecc.). Per compilare questo profilo è necessario conoscere gli alunni e quindi disporre le condizioni affinché questo accada, ad esempio, dedicando tempo per coltivare la relazione, curando il modo in cui si gestisce il gruppo o proponendo attività mirate alla conoscenza dei singoli (d'Alonzo, 2016: 84).

Relativamente alle strategie concrete da utilizzare per una didattica differenziata, l'autore ne menziona alcune già proposte da Tomlinson come le Stazioni e le Tabelle di Scelta (tabelle dove in ogni casella viene proposta un'attività diversa e gli studenti possono scegliere le caselle che preferiscono) (d'Alonzo, 2016: 104). Tuttavia, ne propone anche altre che risultano molto utili.

Ad esempio, suggerisce di sfruttare organizzatori grafici di vario tipo. Quest'ultimi, tra i molti vantaggi, permettono di organizzare le informazioni, visualizzarle più facilmente e comprendere più intuitivamente la relazione tra i concetti. Nello specifico, d'Alonzo (2016: 108) fa alcuni esempi:

- il diagramma di Venn, che permette di ragionare sulle relazioni tra gli elementi attraverso gli insiemi;
- il modello di Frayer, che si focalizza sulla comprensione e richiede di fornire una definizione, una caratteristica, un esempio corretto e uno errato relativi ad un certo tema;
- la KWL Chart che, rispetto agli altri, presenta una dimensione metacognitiva. Essa richiede di esplicitare cosa si conosce, cosa si vuole conoscere (e quindi si deve apprendere) e che cosa si è appreso relativamente ad un dato tema;
- il diagramma di flusso, ossia le classiche rappresentazioni grafiche (una sorta di mappa concettuale) che permettono di cogliere nell'immediato i vari tipi di relazioni tra i concetti e le gerarchie. Sono adeguati ad una vasta serie di argomenti poiché sono in larga parte personalizzabili.

L'autore incoraggia inoltre all'utilizzo di gruppi flessibili (d'Alonzo, 2016: 110). Questo aspetto è particolarmente importante nell'ambito della differenziazione. Secondo d'Alonzo (2016: 110) questa pratica è motivante, migliora l'apprendimento e l'interdipendenza atta a soddisfare il bisogno di relazione. I gruppi flessibili permettono di far svolgere nello stesso momento attività diverse agli studenti, ma richiedono anche una buona gestione della classe. Per una buona esecuzione della strategia, l'autore raccomanda di definire chiaramente gli obiettivi da perseguire, le finalità dell'attività per gli studenti, i ruoli degli studenti e le modalità di lavoro (d'Alonzo, 2015: 44 citato in d'Alonzo, 2016: 110). Le metodologie che favoriscono la cooperazione menzionate dall'autore sono il *peer tutoring*, il piccolo gruppo e, naturalmente, il *cooperative learning*¹³⁷.

¹³⁷ Questa strategia viene approfondita nel contributo di Baschiera (2024).

D'Alonzo (2016: 125) fa inoltre riferimento alla stratificazione che consiste nel proporre attività aventi gradi di difficoltà e profondità diversi. In tal senso, una modalità di procedere proposta dall'autore (d'Alonzo, 2016: 125) è creando un *Layered Curriculum*, il quale si fonda su tre principi:

- incentivare lo studente alla scelta, così da implementare il senso di autodeterminazione;
- proporre diverse tipologie di lavoro, in modo che siano alla portata di tutti gli studenti;
- variare la modalità di presentazione dei contenuti.

Il *Layered Curriculum* si rivela una pratica efficace in quanto riduce il tasso di fallimento tra gli studenti e le difficoltà legate alla gestione della classe, oltre a rendere gli studenti più motivati (Nunley, 2002: 61 citato in d'Alonzo, 2016: 127).

3.2.2 Monauni

Un contributo interessante è dei già citati d'Alonzo & Monauni (2021), autori del volume “Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa”. In questo caso viene presa in esame la seconda parte del manuale, a cura di Monauni. L'autrice si sofferma nello specifico sulla pratica del *pre-assessment*, ovvero sullo studio del profilo degli studenti. Come già illustrato nel Capitolo 1, è determinante conoscere i destinatari dell'apprendimento per proporre un piano educativo idoneo alle loro caratteristiche. Il *pre-assessment* è volto a fotografare la situazione della classe e, in questo senso, è simile alla profilazione proposta da d'Alonzo. Inoltre, esso viene proposto in accordo con il modello di Tomlinson, in particolare in relazione agli aspetti legati alla prontezza degli studenti, ai loro interessi e al loro profilo di apprendimento. Al fine di conoscere gli studenti, l'autrice richiama l'attenzione sull'importanza dell'osservazione, che deve essere sistematica e selettiva, oltre che costante durante tutto il percorso educativo (d'Alonzo & Monauni, 2021: 125). Tale pratica mira a conoscere al meglio lo studente, nel suo modo di interagire in classe, di svolgere le attività, nelle sue difficoltà, ma anche nei suoi punti di forza. L'autrice sottolinea anche l'importanza di questa pratica per “identificare precocemente eventuali predittori e fattori di rischio di disturbi del neurosviluppo come i Disturbi Specifici dell'Apprendimento” (d'Alonzo & Monauni, 2021: 134).

Come già affermato in precedenza, il *pre-assessment* è messo in pratica nell'ambito della prontezza degli studenti, dei loro interessi e del loro profilo di apprendimento.

In relazione al livello di prontezza, l'autrice suggerisce il Modello di Frayer e la KWL Chart (d'Alonzo & Monauni, 2021: 136), già descritti da Alonzo (2016). Menziona altresì alcune strategie prese da Tomlinson, come il Formato 3-2-1 che può essere proposto chiedendo di scrivere per un determinato argomento ciò che già si sa, i dubbi che si hanno in merito e cosa si vorrebbe approfondire, oppure cosa si è appreso (d'Alonzo & Monauni, 2021: 139). L'autrice riporta proposte di vario genere, che possono essere personalizzate in base al livello; ad esempio, Trova l'intruso (d'Alonzo & Monauni, 2021: 142), dove vengono proposti una serie di elementi (anche in formato immagine) e viene chiesto agli alunni di individuare l'elemento anomalo; è una strategia adatta se si vuole evitare la produzione. Oppure propone di fornire dei termini dell'UdA che gli studenti devono definire o per i quali devono fornire degli esempi (d'Alonzo & Monauni, 2021: 143). Dunque ci sono varie modalità possibili e personalizzabili, ma ciò che conta è che l'insegnante riesca a identificare il punto di partenza degli studenti, in modo da riflettere sulla maniera migliore di fare didattica.

L'autrice si sofferma poi sugli interessi e suggerisce di utilizzare questionari, liste di preferenza (dove devono ordinare gerarchicamente dei temi da quello favorito a quello meno favorito), istogrammi di interessi (dove orizzontalmente sono disposti gli argomenti e verticalmente il grado interesse), o interviste interattive (dove sono gli studenti stessi a raccogliere informazioni gli uni sugli altri) (d'Alonzo & Monauni, 2021: 149). Queste attività, oltre a permettere all'insegnante di conoscere meglio studenti e gli studenti di conoscersi meglio reciprocamente, sono anche un'occasione per mettere in evidenza le diversità all'interno della classe (d'Alonzo & Monauni, 2021: 153).

Infine, riguardo al profilo di apprendimento, l'autrice (d'Alonzo & Monauni, 2021: 155) propone diverse soluzioni tra cui:

- Carta d'Identità, dove lo studente deve inserire delle informazioni su se stesso seguendo delle categorie (cosa mi piace, cosa non mi piace, come imparo meglio ecc.);
- Pagine Bianche, dove per ogni caratteristica e talento vengono inseriti gli studenti che rispecchiano quella descrizione;
- Questo (non) sono Io, dove gli studenti devono inserire delle informazioni che li rappresentano o meno.

L'autrice ha quindi messo in evidenza numerose strategie per mettere in pratica quella che è forse la fase più importante della differenziazione, il *pre-assessment*. Alcune di queste strategie potrebbero sembrare infantili (in quanto sono in gran parte esempi pensati per la

scuola primaria), ma il grande margine di flessibilità permette di adattarli a target di studenti di diverse età e livelli e sono pertanto da considerarsi degli spunti da cui prendere ispirazione (come del resto tutte le strategie presentate).

3.2.3 Caon

Un autore già menzionato nel contesto della CAD che fornisce diversi spunti interessanti è Fabio Caon, docente universitario specializzato in didattica delle lingue moderne. Caon (2008, 2016a, 2016b) tratta l'aspetto della CAD dal punto di vista dell'educazione linguistica. L'autore suggerisce che una delle strade più efficaci da intraprendere per gestire i diversi livelli della classe sia attraverso le metodologie a mediazione sociale (Caon, 2008: 58; 2016a: 11), dove la conoscenza viene attivamente co-costruita tra gli studenti, piuttosto che essere trasmessa verticalmente dall'insegnante. Queste metodologie richiedono al docente di rivestire il ruolo di facilitatore dell'apprendimento e di mediatore di conflitti, tale per cui viene richiesta una buona capacità di gestione del gruppo (Caon, 2008: 58). I due metodi illustrati sono il tutoraggio tra pari e il *cooperative learning*, di cui si è già discusso in precedenza e che vengono approfonditi in seguito con Baschiera (2024). Questi due metodi, secondo Caon (2016b: 71), sono legati dal fatto che agiscono nello stesso momento sull'aspetto cognitivo (sui diversi livelli degli studenti), intrapersonale (quindi in relazione alla soggettività dello studente) e interpersonale (ossia nella relazione con l'altro).

Lo studioso inoltre rivolge particolare attenzione verso due strategie efficaci di presentare i contenuti nella CAD, ovvero la differenziazione e la stratificazione (Caon, 2008: 65).

Nel primo caso si tratta di offrire modalità differenti di trattare lo stesso tema, differenziando l'input. Caon (2008: 67) sostiene che possono essere differenziati:

- a. metodologie e tecniche glottodidattiche: il fatto di incentivare l'interazione non implica fossilizzarsi unicamente su quel tipo di attività. È bene variare e cercare il giusto equilibrio;
- b. ritmi della lezione: lavorare differenziando permette di eseguire nello stesso momento attività diverse che richiedono più o meno tempo;
- c. l'input: ci sono molte modalità di presentare un argomento (testi scritti, video, blog, canzoni), quindi risulta opportuno scegliere quella più adeguata alle esigenze.

Nel caso della stratificazione, si tratta di strutturare un compito seguendo una gradualità, in modo che sia costituito da sezioni via via più complesse. In questo caso l'autore suggerisce

che si possa agire differenziando contenuti linguistici e le tecniche glottodidattiche (Caon, 2008: 68).

A livello di contenuto, l'autore suggerisce di proporre attività divergenti, evidenziando l'importanza di proporre consegne di *problem solving* oppure che non abbiano un'unica soluzione, simili quindi alle *open-ended* proposte da Ur e Tomlinson (Caon, 2008: 69).

In aggiunta, l'autore suggerisce degli utili consigli per la gestione organizzativa nelle scuole (Caon, 2008: 71). Tra i punti più significativi, si sottolinea l'importanza della cooperazione tra insegnanti, attraverso la compresenza oppure sfruttando le classi aperte, ossia classi diverse aventi la stessa disciplina allo stesso orario, in modo gestirle come una macro-classe (aumentando, ad esempio, le risorse umane per costruire i gruppi di lavoro) (Caon, 2008: 71). L'autore menziona anche altre iniziative come i laboratori pomeridiani (per sostegno e per approfondimento) e la creazione di gruppi di livello facendo convergere alunni di più classi (Caon, 2008: 72), ovvero l'*ability-grouping* discusso nel Paragrafo 1.4. È bene sottolineare che, seppur di tale pratica siano stati presentati molti punti a sfavore, essa può essere adottata all'occorrenza, ad esempio per proporre lavoro intensivi pensati per dei livelli specifici.

Un'ulteriore modalità efficace di fare didattica nella CAD è attraverso la didattica ludica, un veicolo di apprendimento motivante (Caon, 2016b: 80). L'autore la include nei metodi a mediazione sociale per via del ruolo centrale dello studente, della stretta relazione con la cooperazione e per l'approccio comunicativo (Caon, 2016b: 80). Essa rappresenta uno strumento ideale per facilitare l'apprendimento poiché coinvolge numerose dimensioni, da quelle più disciplinari (come quelle linguistiche e cognitive) a quelle più relazionali (come quella affettiva e sociale), ma coinvolge anche la sfera più contestuale legata alla cultura (Caon, 2016b: 81). Il gioco, sostiene lo studioso, si rivela ideale per la CAD per svariate ragioni. In primo luogo, la sua flessibilità operativa (permette di valorizzare le diverse intelligenze) e organizzativa (si può lavorare singolarmente, a coppie, in squadre ecc.) (Caon, 2016b: 82). In secondo luogo, la sua natura attiva e multisensoriale, che lo rende motivante e che fa degli alunni dei costruttori di conoscenza (Caon, 2016b: 82). Ultimo ma non per importanza, dal punto di vista linguistico, non richiede necessariamente un livello avanzato, permette un uso della lingua più spontaneo ed è funzionale all'integrazione di studenti stranieri, ad esempio i neo-arrivati (Caon, 2016b: 82).

3.2.4 Caon & Meneghetti

Un altro contributo sulle pratiche operative efficaci nella CAD è quello di Caon & Meneghetti (2017), che approfondiscono l'uso del *task-based learning* nell'ambito glottodidattico. Il *task* è una metodologia che incentiva l'uso pragmatico della lingua per una comunicazione autentica che si focalizzi sul significato (Ellis, 2003: 16 citato in Caon & Meneghetti, 2017: 221). I punti centrali che contraddistinguono un *task*, secondo Ellis (2009) sono:

1. il focus principale dovrebbe essere sul 'significato' [...]
 2. dovrebbe esserci un qualche 'gap' [...]
 3. gli apprendenti dovrebbero avere la necessità di fare affidamento in gran parte sulle proprie risorse [...]
 4. c'è una finalità definita chiaramente al di là dell'uso della lingua [...] ¹³⁸
- (Ellis, 2009: 223 citato in Caon & Meneghetti, 2017: 222).

Le caratteristiche che la rendono particolarmente calzante per il contesto delle CAD sono: la possibilità di adeguare il contenuto a seconda delle esigenze degli studenti, il fatto che sia un compito eligibile¹³⁹ e, dal punto di vista linguistico, il fatto che permetta di lavorare in maniera autentica con particolare enfasi sull'aspetto pragmatico (Caon & Meneghetti, 2017: 232).

La struttura del *task*, secondo il modello di Willis (1996) è suddivisa tre fasi: *pre-task*, *task cycle* e *focus on language* (Willis: 1996 citato in Caon & Meneghetti, 2017: 223).

Il *pre-task* è la fase che precede il vero e proprio *task* e che serve per preparare gli studenti allo svolgimento del *task* stesso. In questa fase l'insegnante chiarisce il tema del *task*, la sua struttura, le istruzioni per lo svolgimento dello stesso, fornisce degli esempi e richiama le preconcoscenze. Caon & Meneghetti (2017: 224) suggeriscono che in questa fase si definisca il patto formativo con la classe. È inoltre la fase in cui si fornisce l'input per "avvicinare maggiormente agli scopi delle attività" (Caon & Meneghetti, 2017: 224); l'input può essere stratificato considerando aspetti quali il lessico, la sintassi, il genere testuale e il tipo di sequenza (Caon & Meneghetti, 2017: 225). Esso può inoltre essere differenziato sfruttando

¹³⁸ Traduzione mia. Originale: "1. The primary focus should be on 'meaning' [...] 2. There should be some kind of 'gap' [...] 3. Learners should largely have to rely on their own resources [...] 4. There is clearly defined outcome other than the use of language [...]".

¹³⁹ I compiti a risposta aperta o eligibili vengono definiti come "attività di *problem solving* o attività che sviluppino il pensiero 'divergente', cioè che non prevedano un'unica risposta corretta e che permettano a studenti con livelli differenti di competenze di riuscire a svolgere comunque il compito" (Caon, 2016: 29).

i codici di comunicazione come quello linguistico (ad esempio presentando l'input in forma orale o scritta) o quello multimediale (ad esempio sfruttando le risorse del web, come i blog) (Caon & Meneghetti, 2017: 226).

Il *task-cycle* è il momento centrale, in cui il task viene svolto. Lo svolgimento normalmente avviene in piccoli gruppi e gli studenti sono tenuti a pianificare la presentazione del loro task che avviene in conclusione di questa fase. Anche in questo caso è possibile differenziare proponendo diversi tipi di attività che meglio si adattino alle caratteristiche degli studenti, ad esempio, *problem solving*, dibattiti, classificazioni, scrittura creativa ecc. Come ricordano Caon & Meneghetti (2017: 229), la differenziazione non è legata unicamente al tipo di attività proposta, bensì anche alle modalità di svolgimento della stessa. Il *task-cycle* può anche essere stratificato. A tale fine, gli autori rimandano ai criteri di Ellis (2003) che fanno riferimento a condizioni, processi e risultati e ai macro-fattori di Robinson (2011), ovvero complessità, condizione e difficoltà (Caon & Meneghetti, 2017: 230).

Il *language focus* è l'ultima fase, durante la quale gli studenti esaminano specifici elementi linguistici emersi nel corso del *task*, i quali vengono analizzati, e sui quali si farà ulteriore pratica. Anche in questo caso gli autori propongono di poter stratificare l'attività scegliendo di lavorare su aspetti diversi, in base al livello degli alunni (Caon & Meneghetti, 2017: 231). Il *task-based learning*, quindi, ben si adatta alla realtà della CAD, per via della sua natura flessibile e manipolabile a seconda del contesto.

3.2.5 Baschiera

Un elemento comune a tutte (o quasi) le proposte operative è l'aspetto interattivo. Un ultimo contributo che è utile per chiarire il valore delle modalità di lavoro a coppie o in gruppo è di Barbara Baschiera, docente universitaria specializzata in didattica e pedagogia speciale. L'autrice, infatti, si dimostra particolarmente sensibile riguardo il tema della didattica inclusiva e approfondisce il tema dell'architettura collaborativa come mezzo inclusivo. In questo caso vengono prese in esame il tutoraggio tra pari e l'apprendimento cooperativo, strategie appartenenti all'architettura collaborativa e suggerite a più riprese come pratiche operative efficaci nella CAD.

Nel primo caso, si tratta di una forma di supporto tra compagni, dove un alunno più esperto in uno specifico contesto fa da tutor a un altro compagno che può aver bisogno di un sostegno. A differenza di come avverrebbe con un adulto, in questo caso lo studente a cui viene assegnato il tutor si sentirà meno a disagio a confrontarsi con il compagno, ad

esprimere i propri dubbi e, quindi, a sfruttare l'aiuto ricevuto (Baschiera, 2024: 74). Tuttavia, anche il tutor trae beneficio da questa strategia, poiché rafforza la sua conoscenza, la sua autostima e, da ambo le parti, viene rafforzato l'aspetto relazionale (Baschiera, 2024: 75). Naturalmente, per utilizzare questa strategia è necessario conoscere bene i propri studenti, nonché essere in grado di gestire le tempistiche (Baschiera, 2024: 75).

Relativamente all'apprendimento cooperativo, esso è una strategia che prevede un lavoro di gruppo molto strutturato, essenzialmente differente dal lavoro di gruppo canonico. Secondo Baschiera (2024: 76), il gruppo cooperativo prevede che l'insegnante componga il gruppo (assegnando i ruoli), fornisca i materiali e chiarisca i compiti da svolgere. Poiché ogni componente ha un ruolo ben preciso, si limita il rischio che si crei la tipica dinamica dei lavori di gruppo dove la mole di lavoro ricade inevitabilmente sul (o sui) componente più motivato o diligente. Questo spesso porta all'insorgere di tensioni legate alla percezione di aver subito un'ingiustizia da parte di chi si vede costretto a sobbarcarsi il lavoro di altri, i quali peraltro beneficiano dei risultati. Nel gruppo cooperativo, poiché vengono definiti dei compiti per tutti i membri, quest'ultimi sono vincolati l'uno dall'altro. Infatti, ciascuno ha delle responsabilità verso gli altri e ha bisogno degli altri per la creazione del lavoro finale (Baschiera, 2024: 76). In un contesto di questo tipo, l'aspetto relazionale è cruciale poiché la collaborazione è un requisito indispensabile per la riuscita dell'attività. Come sostiene Baschiera (2024: 78), il gruppo cooperativo è contraddistinto da cinque principi:

- a. della leadership distribuita, poiché ogni componente ha uguale importanza, quindi non c'è un leader;
- b. del raggruppamento eterogeneo, in quanto la diversità è voluta e costituisce un valore aggiunto;
- c. dell'interdipendenza positiva, giacché ogni lavoro individuale è equamente importante e contribuisce alla creazione del lavoro finale;
- d. dell'acquisizione delle competenze sociali, in quanto, come previamente menzionato, l'aspetto relazionale non può prescindere dal successo del gruppo;
- e. dell'autonomia del gruppo poiché gli studenti sono spronati a gestire eventuali difficoltà all'interno del gruppo, senza il continuo intervento dell'insegnante.

Un esempio di tecnica cooperativa molto nota è la *Jigsaw*, che prevede che gli studenti siano suddivisi inizialmente in dei gruppi (gruppi base) e ogni componente riceva un argomento/incarico specifico legato a un tema comune al gruppo. I membri di ogni gruppo aventi lo stesso argomento/incarico (gruppi esperti) si riuniscono a loro volta confrontandosi, condividendo e ampliando la propria conoscenza relativa a quell'argomento/incarico.

Quindi, ritornano al gruppo base dove possono condividere con gli altri quanto appreso (Baschiera, 2024: 99).

Ci sono molti esempi di tecniche cooperative, ma anche attività che non nascono come prettamente cooperative possono essere organizzate sfruttando questo approccio. Una metodologia che può essere strutturata in maniera cooperativa e che può risultare particolarmente appropriata al contesto della CAD è il *Digital Storytelling* (DS). Questa metodologia prevede la costruzione di una narrazione digitale, solitamente realizzata mediante un video. Questo tipo di progetto richiede diversi tipi di conoscenze e competenze, come: le competenze relazionali, la conoscenza delle caratteristiche della narrazione (in termini di struttura, personaggi, ambientazione ecc.), la capacità di scrittura creativa, la capacità di selezionare le informazioni rilevanti, di riassumere e, naturalmente, di utilizzare strumenti digitali.

Baschiera (2014) propone che il DS sia uno strumento efficace per garantire una didattica inclusiva. L'autrice suggerisce che questa metodologia permetta al docente di assegnare i ruoli più appropriati agli allievi, sulla base delle loro caratteristiche e dei loro obiettivi individuali (Baschiera, 2014: 183). La studiosa afferma che:

Organizzati in gruppi di lavoro eterogenei, gli studenti sono stati formati ad affrontare situazioni-problema di realtà, compiti autentici e prove esperte, utilizzando il Digital Storytelling (DS) come ambiente di apprendimento cooperativo digitale, volto all'inclusione e alla acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza, in cui esercitare creatività e pensiero inventivo; sviluppare abilità cognitive di ordine superiore; agire in modo meta-cognitivo e riflessivo.
(Baschiera, 2014: 182)

Quindi, questo tipo di attività si colloca in una forma di didattica autentica che prevede la mobilitazione e l'acquisizione di molte competenze in forma attiva, inclusiva e, soprattutto, cooperativa.

3.3 Potenziali criticità

Nei paragrafi precedenti sono state raccolte indicazioni operative nazionali e internazionali, in modo da identificare le procedure condivise dagli autori per strutturare una lezione differenziata efficace, anche in funzione della progettazione prevista nel Capitolo 5. A fronte dell'efficacia della differenziazione didattica (Valiandes, 2015; Saleh, 2021; Palieraki &

Koutrouba, 2021; Liou *et al.*, 2023; Potot *et al.*, 2023), è altresì doveroso mettere in luce quali criticità l'insegnante possa riscontrare.

A tal proposito risulta utile un contributo di Lavania & Nor (2020), i quali hanno condotto una revisione della letteratura su 19 studi pubblicati tra il 2014 e il 2019, individuando undici ostacoli alla differenziazione didattica, di cui i più frequenti risultano essere: la mancanza di conoscenza sul tema, i limiti di tempo, la dimensione della classe, l'amministrazione scolastica e la mancanza di risorse (Lavania & Nor, 2020: 295). Gli autori dividono queste criticità a seconda dell'origine esterna o interna e il grado di governabilità (Lavania & Nor, 2020: 295), ponendo:

- a. la conoscenza sul tema come fattore interno governabile;
- b. i limiti di tempo e la mancanza di risorse come fattori esterni governabili;
- c. la dimensione della classe e l'amministrazione scolastica come fattori esterni non governabili.

In relazione ai fattori esterni governabili, purtroppo gli insegnanti non possono fare molto a riguardo. Oltretutto si tratta di problemi trasversali, non solamente legati alla differenziazione didattica. Nel caso dei limiti di tempo, dovuti sia ai tempi di preparazione, sia ai tempi di lezione, essi possono essere gestiti procedendo gradualmente. L'istruzione differenziata è molto complessa, quindi richiede molto tempo di pianificazione e spesso anche di svolgimento. Pertanto, si potrebbe cominciare a piccoli passi, magari concentrandosi su un elemento volta per volta. L'ambizione è riuscire a gestire molteplici aspetti simultaneamente, ma si tratta una competenza che si acquisisce nel tempo e, con la pratica, diventerà verosimilmente sempre più agevole. La mancanza di risorse, puntualizzata anche da (Hallam & Ireson, 2005: 18) può essere gestita raccogliendo più informazioni possibili prima della vera e propria progettazione, e adeguando le scelte di conseguenza. Ad esempio, la presenza di banchi fissi renderà difficile i lavori a gruppi, quindi si dovranno preferire attività individuali o a coppie. La conoscenza, infine, può essere implementata sia con studio autonomo sia con specifici programmi di training, specialmente per l'applicazione pratica.

Uno studio condotto da Pozas *et al.* (2020) sulle strategie di didattica differenziata più impiegate dai docenti in Germania ha rilevato che le strategie più utilizzate siano quelle che richiedono meno tempo di preparazione, mettendo nuovamente in evidenza il fattore tempo come determinante. Gli autori associano tale problema a motivi legati al carico di lavoro dei docenti e alla percezione di non essere sufficientemente preparati da parte degli stessi (Pozas

et al., 2020: 224). In generale, gli autori sottolineano la necessità che gli insegnanti ricevano una preparazione adeguata in tema di differenziazione (Pozas *et al.*, 2020: 224).

Un altro contributo interessante è di Porta *et al.* (2022), i quali hanno condotto una ricerca sui docenti di due scuole superiori australiane per indagare la loro conoscenza e la loro attitudine rispetto alla differenziazione didattica. In generale è emersa una buona conoscenza teorica e pratica della differenziazione che tuttavia, in alcuni casi, non si traducono nella percezione di un'implementazione efficace della pratica in classe (Porta *et al.*, 2022: 301). In questi casi, suggeriscono gli autori, potrebbe essere necessario implementare ulteriormente la conoscenza degli insegnanti in modo che il loro agire abbia ricadute positive sugli studenti (Porta *et al.*, 2022: 301). Inoltre, è emersa una tendenza differente legata ad una percezione negativa della differenziazione, che viene attribuita a una scarsa padronanza metodologica e alla mancanza di tempo per implementare le strategie (Porta *et al.*, 2022: 301). Gli autori ipotizzano che “un più profondo senso di autoefficacia possa essere legato a una conoscenza più profonda delle strategie della didattica differenziata, mentre un minor senso di auto-efficacia possa sviluppare un senso di fallimento nell'implementare specifiche strategie della differenziazione didattica e una mancanza di padronanza pratica della differenziazione didattica¹⁴⁰” (Porta *et al.*, 2022: 303).

Riguardo le credenze personali, anche la ricerca condotta da Dixon *et al.* (2014) ha evidenziato una correlazione tra una maggiore percezione di auto-efficacia dei docenti e l'implementazione della differenziazione didattica (Dixon *et al.*, 2014: 127). Al contempo, la percezione di efficacia risulta legata a un maggiore sviluppo professionale, mettendo nuovamente in evidenza il bisogno di formazione e di pratica nel campo (Dixon *et al.*, 2014: 125).

Uno studio condotto da Gaitas & Alves Martins (2017) in 273 scuole primarie portoghesi ha evidenziato che gli ambiti che risultano più problematici in termini di differenziazione didattica sono: fornire materiali e attività che siano in linea con i profili degli studenti, la valutazione, la gestione delle modalità di lavoro in classe e l'organizzazione generale dell'esperienza didattica (Gaitas & Alves Martins, 2017: 548), tutti aspetti centrali nella differenziazione didattica. Benché lo studio non abbia raccolto le motivazioni di tali scelte, gli autori rimarcano la necessità che i programmi di preparazione per i docenti siano basati

¹⁴⁰ Traduzione mia. Originale: “A deeper sense of self-efficacy may be tied to a deeper knowledge of DI strategies, whilst a lower sense of self-efficacy may develop from a sense of failure with implementing specific DI strategies and a lack of practical mastery in DI”.

sui bisogni e sulle difficoltà degli insegnanti stessi, così da garantire una preparazione più idonea (Gaitas & Alves Martins, 2017: 551).

Relativamente alla necessità di maggiore preparazione per i docenti, evidenziata più volte nel corso del paragrafo, Valiandes & Neophytou (2018) hanno messo in luce i risultati positivi di un programma di sviluppo professionale in materia di istruzione differenziata fatto su misura per i docenti a Nicosia. In particolare, il programma è stato strutturato in una prima fase teorica, seguita da una fase progettuale e, infine, una fase pratica (Valiandes & Neophytou, 2018: 127). Le attività previste sono state di diversa natura, come seminari, osservazione di lezioni, pianificazione di attività e lezioni vere e proprie (Valiandes & Neophytou, 2018: 127). Il programma ha riscosso molti risultati soddisfacenti poiché i docenti partecipanti hanno dichiarato di aver acquisito le conoscenze e le competenze necessarie per utilizzare la differenziazione didattica, oltre ad aver notato un impatto positivo sugli studenti (Valiandes & Neophytou, 2018: 134). Gli autori hanno attribuito il successo del programma a sei fattori “(a) la risposta ai bisogni degli insegnanti [...], (b) la durata del programma, (c) il training iniziale e le successive sedute di training, d) la collaborazione e la comunicazione con i colleghi e con gli esperti, (e) il costante supporto sul campo [...] e (f) lo sviluppo di competenze personali per la riflessione e l’auto-valutazione da parte dei docenti¹⁴¹” (Valiandes & Neophytou, 2018: 134).

Appare chiaro che la didattica differenziata non sia esente da criticità, ma in molti casi sembrerebbero essere legate a una mancanza di formazione per gli insegnanti. Infatti, la differenziazione didattica è molto complessa tanto in fase di progettazione quanto in fase di svolgimento, pertanto una preparazione svolta in autonomia potrebbe non essere sufficiente, soprattutto nel momento in cui la conoscenza teorica si traduce in applicazione pratica.

3.4 Sintesi

Questo terzo capitolo si è occupato di raccogliere contributi internazionali e nazionali relativi alle strategie operative consigliate dagli autori per proporre una didattica differenziata efficace nella CAD. In aggiunta, sono stati esposti alcuni elementi potenzialmente problematici relativi alla didattica differenziata.

¹⁴¹ Traduzione mia. Originale: “(a) the response to teachers’ needs [...] (b) the duration of the program, (c) the initial training and the follow-up training sessions, (d) the collaboration and communication with colleagues and experts, (e) the constant, on-site support [...] and (f) the development of personal skills for reflection and self-evaluation of teachers”.

Le rassegne internazionale e nazionale hanno messo in evidenza alcuni aspetti comuni alla maggior parte degli autori, che vengono sintetizzati di seguito:

- la conoscenza degli alunni: come già ampiamente discusso nel Capitolo 2, è irragionevole proporre una didattica *one-size-fits-all* credendo che sia possibile soddisfare le esigenze di ogni studente in un'unica modalità. Di conseguenza, è cruciale conoscere i propri alunni in modo da selezionare le strategie più consone;
- il ruolo attivo degli studenti: molti autori sono concordi nell'enfatizzare l'importanza del rendere lo studente il protagonista dell'apprendimento. La stessa dedizione nel conoscerlo, espressa nel punto precedente, è un atto che colloca l'alunno al centro del processo. Il ruolo attivo non è dato solo dall'usare un metodo induttivo oppure nel proporre delle strategie che prevedano una maggiore partecipazione, bensì si riscontra anche in altri aspetti, come lo sviluppo dell'autonomia e la possibilità di scegliere;
- la modalità di lavoro a coppie e in gruppo: quasi tutti gli autori menzionano l'importanza di promuovere l'interazione tra gli studenti. In questo modo, non solo si favorisce l'aspetto relazionale, ma si permette altresì ad ognuno di apportare il proprio contributo, in un'ottica di costruzione attiva della conoscenza. Inoltre, in più occasioni, viene suggerito il *flexible grouping* che prevede diverse modalità di raggruppamento a seconda del bisogno (e non esclude quindi il raggruppamento per livello), nonché lo svolgimento di attività diverse contemporaneamente;
- la lezione flessibile: la flessibilità è un concetto fondamentale nella didattica ed essa va oltre l'adozione di strategie differenti. Essa può infatti essere estesa alla conduzione della lezione nel suo complesso, cambiando il ritmo, variando le tempistiche e, in generale, dimostrandosi sempre pronti ad eventuali cambiamenti;
- la valutazione: nell'istruzione differenziata dove ogni studente dovrebbe avere i mezzi per apprendere e mostrare ciò che apprende nel modo a lui più consono, la valutazione formativa è essenziale. Ogni passo compiuto viene considerato alla luce di un percorso più ampio che non riguarda solo l'alunno, ma anche il docente, per il quale la valutazione rappresenta un necessario momento di riflessione sul proprio operato.

A conclusione della discussione sono state puntualizzate alcune criticità comuni associate alla differenziazione didattica che sono tuttavia state perlopiù ricondotte a una necessità di incrementare la formazione per i docenti.

CHAPTER 4:

GUIDELINES FOR AN EFFECTIVE (LINGUISTIC) DIDACTIC PLAN IN THE MAC

4. Guidelines for an effective (linguistic) didactic plan

This chapter marks a transition from Chapters 1-3 on Differentiated Instruction to Chapter 5, in which a didactic proposal is presented. This chapter aims at examining some aspects that are essential to consider in instructional design in general and, in some cases, in linguistic education. Hence, the topics examined are chosen as guidelines for Chapter 5.

The current chapter is essentially composed of three parts. The first is dedicated to the relational aspect of education, whose relevance is sometimes underestimated. The second part expands on Communicative Language Teaching (CLT), since the thesis's field is linguistic education. Strictly related to CLT and differentiation is the theme of learner autonomy, which is therefore investigated. The third and last part dwells on plurilingualism, not only due to its connection to linguistic education, but also due to its relevance in relation to the European context, with an emphasis on intercomprehension and translanguaging.

As previously mentioned, the first part (Paragraphs 4.1 and 4.1.1) deals with class management, with particular attention to the relational dimension. This aspect is of paramount importance in instructional design, both in relation to the learner-teacher direct interaction and to the interaction among students. Since differentiation revolves around learner's necessities and since in Chapter 3 many authors encourage proposing activities which require interaction, it is considered fundamental to further analyse the relational aspect, which can have a significant impact on learning itself.

The second part (Paragraphs 4.2 and 4.3) begins with an overview of language teaching approaches to then examines in depth the communicative approach. The latter is chosen as the approach to be pursued, because of its stress on authentic language use and because of its consideration of the learner, which draws a connection to differentiation. Throughout the discussion, the key aspect of autonomy emerges and it is further analysed in a separate paragraph due to its relevance with respect to linguistic education and differentiation.

The third part (Paragraphs 4.4, 4.4.1 and 4.4.2) is concerned with the significant matter of plurilingualism. The latter is not only relevant in disciplinary terms, *i.e.* in regards to linguistic education. Indeed, as later shown in Paragraph 4.4, it also has a social value related

to the European context. Of all plurilinguistic approaches, intercomprehension and translanguaging are presented, since they are planned to be included in the lesson plan designed in Chapter 5.

The chapter ends with a brief summary which recapitulates the main points of the discussion.

4.1 Managing the relational dimension in class

Classroom management is a crucial aspect of lesson planning. It does not matter how involving and stimulating the planned activities might seem to the teacher, students' reception might not meet the teacher's expectations. For instance, a research was conducted to highlight the issues faced by professors in highly-attended Business Communication courses held in English across different Pakistani Universities. The result pointed at problems such as "lack of discipline, noise, distraction and timely completion of classroom activities [...] difficulty in assessing and providing feedback to a large number of students [...] limited time available" (Naper *et al.*, 2024: 147).

Şoneriu (2023), author with experience in foreign language teaching, expands on the notion of classroom management, claiming that it includes aspects such as "the preparation of the classroom itself; the teacher's voice and body language; the roles of the teacher; classroom interaction; supportive materials; teacher talking time; eye-contact; rhythm of activities; motivating students; dealing with adverse circumstances; choosing the type of learning that best fits the class; creating a positive classroom climate" (Şoneriu, 2023¹⁴²). Therefore, it goes beyond the behavioural dimension, as one might expect.

When it comes to the physical environment represented by the classroom, the author suggests providing a "neat, clean and orderly" (Şoneriu, 2023) environment, by assigning tasks to the students themselves, so as to foster their active participation. The placement of desks and seats is also crucial, because the active role of students requires certain mobility in the classroom, thus the seating arrangement should be flexible and encourage interaction (Şoneriu, 2023). Indeed, as illustrated in Chapter 3, several authors agree on the importance of students' interaction, whether through cooperative groups, pairs, peer-tutoring *etc.* (Ur, 1996; Tomlinson, 2003; Şalli-Çopur, 2005; Caon, 2008; d'Alonzo, 2016; Bondie *et al.*, 2019; Kotob & Abadi 2019; Baschiera, 2024). At the same time, whatever instrument is used to display information (such as a blackboard or an interactive whiteboard), the teacher should

¹⁴² The page number is not included because the pages of the original source are not numbered.

make sure to illustrate all information in a clear and organized manner (Şoneriu, 2023). The research conducted by Naper *et al.* (2024) also pointed at the necessity of having access to the infrastructural facilities that support teaching and learning (Naper *et al.*, 2024: 149). In reference to general equipment, the teacher should verify if it works, if it is visible for all students and that the teacher himself/herself can actually use it (Şoneriu, 2023). This might come off as an obvious fact, but sometimes it might be taken for granted, resulting in a failed activity and a disappointing experience for students.

Another dimension of classroom management regards what the author refers to as the “rapport” (Şoneriu, 2023), defined as “the relationship or connection the teacher establishes with his/her students, a relationship that is built on trust and respect” (Şoneriu, 2023) which makes students feel “capable, competent and creative” (Şoneriu, 2023). Naper *et al.* (2024) reinforce this aspect by claiming that one of the issues when dealing with a large class is precisely interaction, both among students and between teacher and student (Naper *et al.*, 2024: 135). Such relationship “can be accomplished by treating each student as an individual, as a person and not as a manipulated object, by giving feedback on each person’s progress, by openly showing interest in each student’s opinions, ideas and feelings, by laughing with the students and never at the students, by working with students as a team and not against them, as their enemy” (Şoneriu, 2023).

Farmer *et al.*, (2014) stresses the complexity of class functioning, claiming that it revolves around different domains. *i.e.* academic (students are expected to learn), behavioural (students are asked to follow rules and manage their conduct) and social (students have to interact and negotiate with their peers) (Farmer *et al.*, 2014: 69). The malfunctioning of one of the domains can have an impact on the others as well, thus the teacher should make sure to address not only the general functioning of the class, but also the individual needs (Farmer *et al.*, 2014: 69). Hence, the stress in this case is on building a form of constructive dialogue between the parts. The teacher should be clear and honest both with criticism and praise. Indeed, “Sincere praise, appropriately delivered, enables students to welcome criticism and to put it to use” (Şoneriu, 2023), as well as fostering intrinsic motivation which, as illustrated in Chapter 2, is the most effective kind of motivation.

Therefore, instead of guiding students by only pointing at mistakes, teachers can also emphasize pupils’ accomplishments. Farmer *et al.* (2014) emphasise the importance of reinforcing positive behaviours (Farmer *et al.*, 2014: 67). To do so, the teacher should “be aware of both the antecedent conditions that elicit the targeted behavior and the consequences that support its continuing occurrence” (Farmer *et al.*, 2014: 68). This is a

dynamic established not only between the student and the teacher, but also among students. Farmer *et al.* (2014: 68) argue that students can synchronize their behaviour through:

- imitation, when one student's behaviour serves as model for others (Farmer *et al.*, 2014: 68);
- reciprocity, when “the two individuals involved in the interaction respond to each other in similar ways that elicit and reinforce common behaviors” (Farmer *et al.*, 2014: 68);
- complementarity, when “the two individuals have different levels of status and forms of behaviors, but the behavior of each is necessary for the behavior of the other” (Farmer *et al.*, 2014: 68).

As a consequence, the teacher should not only pay attention to his/her own relationship with students, but also to how students interact with each other (this aspect is further discussed in Paragraph 4.1.1).

Şoneriu, (2023) mentions the relevance of giving proper feedback which, together with assessment, are considered by Naper *et al.* (2024) critical aspects of large classes (Naper *et al.*, 2024: 136). In relation to this issue, the authors suggest implementing self-assessment and peer-assessment. The former can be a useful metacognitive tool, while the latter not only help teachers to better manage their workload, but it also enhances students' engagement (Krouglov, 2020 cited in Naper *et al.*, 2024: 148) and self-reflection (Anggraini *et al.*, 2020 cited in Naper *et al.*, 2024: 148).

Caon (2008) also expands on the relational dimension in class. He underscores the significance of establishing an educational agreement (*patto formativo*), based on the explicitation of:

- “what is done in class to balance work modalities” (*Cosa si farà in classe per equilibrare le modalità di lavoro*) (Caon, 2008: 42), which basically refers to the clear assignment of tasks and responsibilities;
- “how it is done” (*Come lo si farà*) (Caon, 2008: 42), meaning clarifying the specific role of each person;
- “why it is done in a specific way” (*Perché lo si farà*) (Caon, 2008: 42), implying that the teacher shares with the class the purpose of the activity;
- “what aspects are assessed” (*Quali sono gli aspetti che verranno valutati*) (Caon, 2008: 43), so that students can be prepared;
- “what values are fostered” (*Quali sono I valori che si vogliono promuovere*) (Caon, 2008: 43), since school education goes beyond mere disciplinary content.

The author claims that “l’efficacia dell’attività dipende in buona parte dalla capacità di condividere delle modalità di lavoro” and that the key concepts of the educational agreement are transparency (*trasparenza*) and shared responsibility (*corresponsabilità*) (Caon, 2008: 43). Caon (2008) also proposes some guidelines to manage groups, coherent with some of Şoneriu’s suggestions, namely:

- a. “behaviour oriented towards democratic leadership” (*comportamento di leadership democratica*) (Caon, 2008: 45), related to the creation of a positive environment in which students feel free to express themselves;
- b. “teacher’s verbal behaviour” (*comportamento verbale dell’insegnante*) (Caon, 2008: 45) which can be either oriented to pupils (e.g. praising students, listening to them *etc.*), or oriented to teachers themselves (e.g. being strict, controlling *etc.*) (Caon, 2008: 45);
- c. “respect towards students” (*rispetto per gli studenti*) (Caon, 2008: 45) which is a fundamental aspect, also mentioned by Şoneriu (2023);
- d. “open discussion” (*discussione aperta*) (Caon, 2008: 45), which underlines the importance of establishing a dialogue with students;
- e. “cooperation” (*la cooperazione*) (Caon, 2008: 46), widely fostered by most authors, as shown in Chapter 3.

Regarding communication, Şoneriu (2023) highlights the importance of both verbal and non-verbal language (Şoneriu, 2023). In the first case, the stress is on using a clear and calm tone with comprehensible articulation, which is particularly significant when it comes to foreign language classes (Şoneriu, 2023). In terms of non-verbal communication, the teacher can draw attention by adjusting their facial expression, body posture, eyes *etc.* In addition, the author suggests following “the conventional rules of proxemics and kinesthetics that apply for the culture of the students; dress appropriately considering the expectations of your students and the culture in which you are teaching” (Şoneriu, 2023). This aspect is crucial; as discussed in Chapter 2, culture plays a fundamental role in the context of learning. Communicative habits are strictly related to culture, hence being aware of the characteristics of a culture and of the complexity of communication is essential when trying to establish a dialogue with an interlocutor (Balboni & Caon, 2015: 25), such as in the case of teachers and students.

A further aspect related to the relational dimension is getting to know students. Having already discussed the central role of students in differentiation, this is no surprise. In order to establish a positive relationship with students, the teacher should not only gather

information about how they learn or what they are interested in, but he/she should also make the effort to learn their names, to show that he/she cares, though it might not be easy in a large class (Şoneriu, 2023).

One last aspect of classroom management underlined by Şoneriu (2023) regards the way students receive instructions. As a way of presenting the topic, the author quotes a contribute by Penny Ur, who has already been presented in regards to MAC. Ur (1996: 16) provides some guidelines to ensure giving effective instructions.

1. Prepare

[...] It is worth preparing: thinking for a while about the words you will use, the illustrations you will provide, and so on; possibly even writing these out.

2. Make sure you have the class's full attention

In ongoing language practice learners' attention may sometimes stray; they can usually make up what they have lost later. But if you are explaining something essential, they must attend [...]

3. Present the information more than once

A repetition or paraphrase of the necessary information may make all the difference: [...] it is important to give them [students] more than once chance to understand what they have to do. Also, it helps to re-present the information in a different mode

4. Be brief

Learners - in fact, all of us - have only a limited attention span; they cannot listen to you for very long at maximum concentration. Make your explanation as brief as you can, compatible with clarity. [...] In some situations it may also mean using the learners' mother tongue [...]

5. Illustrate with examples

Very often a careful theoretical explanation only 'comes together' for an audience when made real through an example, or preferably several. [...] when giving instructions for an activity, it often helps to do a 'dry run': an actual demonstration of the activity [...]

6. Get feedback

When you have finished explaining, check with your class that they have understood. It is not enough just to ask 'Do you understand?'[...] It is better to ask them to do something that will show their understanding: to paraphrase in their own words, or provide further illustrations of their own
(Ur, 1996: 16).

Giving instructions is especially challenging in a large MAC, in which, once the activity has started, it is hard to intervene in case of misunderstandings (Şoneriu, 2023).

In general, Naper *et al.*, (2024) suggest that efficient classroom management can be achieved if teachers are aware of the issues they have to face and receive proper training, so that they know how to deal with them. The aspects recollected in this paragraph demonstrate how complex this area of instruction truly is.

4.1.1 Moreno's sociogram

The previous paragraph delved into the complexity of class management, a big portion of which was dedicated to the relational dimension. The latter is of considerable importance, not only between teachers and students, but also among students themselves. Indeed:

in the classroom and school ecology, children develop preferences for specific classmates, and they tend to organize their social interactions around peers with whom they share common behaviors, interests, and values
(Gifford-Smith & Brownell, 2003 cited in Farmer *et al.*, 2014: 70).

Related to this matter, Moreno's concept of sociometry is worth mentioning. Sociometry refers to "that part of socionomy which deals with the mathematical study of psychological properties of populations, the experimental technique of and the results obtained by application of quantitative methods [...]. This is undertaken through methods which inquire into the evolution and organization of groups and the position of individuals within them" (Moreno, 1934: 10). To measure the social level of organization in groups, Moreno (1953: 92) mentions various tests (e.g., the acquaintance test, the role-playing test, the test of emotional expansiveness *etc.*) but the most appropriate for the scholastic context is perhaps the sociometric test, which "requires an individual to choose his associates for any group of which he is or might become a member. He is expected to make his choices without restraint and whether the individuals chosen are members of the present group or outsiders" (Moreno, 1934: 11). In the school context, this would implicate asking students to indicate, for instance, which classmates they get along with and which, on the other hand, they would rather not spend time with. Teachers might articulate the question differently choosing their own criteria, based on the established purpose. For instance, they might ask students to write the name of three classmates they would like to do a group project with and two names of classmates they would never study with. This would be useful, not only in disciplinary terms (*i.e.* to figure out what group combinations are more compatible to carry out a task), but also to better comprehend hierarchic relations and prevent mobbing. Indeed, Farmer *et al.* (2014) claim that: "social structures and peer groups become hierarchically organized with some students having higher status and influence than others" (Farmer *et al.*, 2014: 70); thus "students develop distinct social roles and social interactional patterns and may engage in a variety of problematic behaviors to protect their social position or to gain favor with high status peers (Adler & Adler, 1998; Evans & Eder, 1993)" (Farmer *et al.*, 2014: 70).

The data collected is then presented through a sociogram, which shows “the proper placement of every individual and of all interrelations of individuals” (Moreno, 1953: 96). To represent the results, various sociometric diagrams have been created such as: Acquaintance Diagrams, Sociograms, Sociomatrix or the Role Diagram (Moreno, 1953: 140). In the school context the most functional tools to use are the sociogram and the sociomatrix. Regarding sociograms, Moreno claims that “a readable sociogram is a good sociogram. To be readable, the number of lines crossing must be minimized” (Moreno, 1953: 141). An example of a graphic diagram is illustrated through Figure 1.

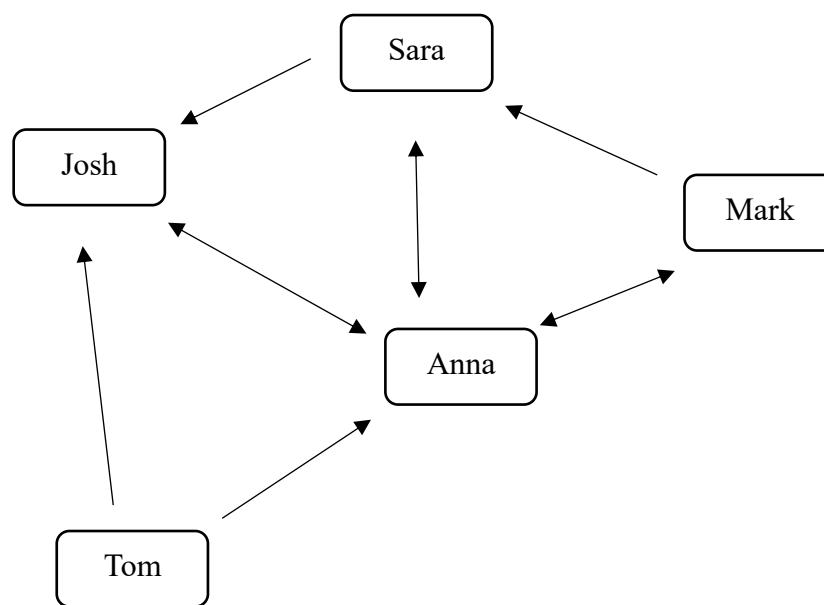


Figure 1. Graphic Sociogram.

In Figure 1, a small group of people is represented (the names are random). The arrows represent the relational scheme; the direction of each arrow indicates the chosen person. If the choice is reciprocated, then the arrow is bidirectional. For instance, Mark chooses Sara and Anna, and is chosen by Anna.

The sociomatrix, on the other hand, is more abstract, as “all the persons participating in a situation are recorded but here not only time and space, but also the signs of contact between them are eliminated” (Moreno, 1953: 142). An example is illustrated below (Table 5).

SOCIOMATRIX					
Chooser	Chosen				
	Josh	Sara	Mark	Tom	Anna
Josh		-	/	/	+
Sara	+		-	/	+
Mark	/	+		/	+
Tom	+	/	-		+
Anna	+	+	+	/	
+	+3	+2	+1		+4
-		-1	-2		
Result	3	1	-1	/	4

Table 5. Sociomatrix adapted from McKinney (1948: 358) cited in Moreno (1953: 147).

In the sociomatrix illustrated above, the relational dynamics are not visually represented through arrows, but they are actually recollectored through symbols; “+” stands for acceptance (plus 1), “-” stands for rejection (minus 1) and “/” stands for indifference (zero). By analysing the results, one can see who is popular (“star”), who is rejected, who is isolated (“ghost”), the mutual relationships and so on (Moreno, 1953: 130). In this case, for example, Anna is definitely popular, having received the most choices. Mark, in contrast, has received the most rejections, while Tom is completely isolated from the group.

The most adequate way to represent group dynamics depends on the context. On the one side, the sociogram “presents all the data and their relationships at one glance and it permits structural analysis in its most minute detail” (Moreno, 1953: 141). However, on the other side, “sociograms can be constructed easily if the group is small (below thirty individuals) and if the number of choices and rejections is limited (two to five)” (Moreno, 1953: 141), as in the hypothetical case represented in Figure 1. Therefore, for bigger groups, it might be more efficient to use a sociomatrix.

Furthermore, it would be advised to proceed with the sociometric classification of a group only after its members have had the time to get to know each other. In addition, it is suggested to repeat the process throughout the year, so as to keep track of any changes since “groups of individuals have a tendency to develop definite organization which can be accurately ascertained and [...] the patterns of this organization change” (Moreno, 1934: 96).

4.2 The communicative approach

After expanding on the relational dimension at the beginning of the chapter, the remaining paragraphs explore themes strictly connected to linguistic education. As for the present paragraph, its purpose is to explore Communicative Language Teaching (CLT), which shares some similarities with Differentiation. Before expanding on CLT, it briefly goes through the historical evolution of teaching approaches in linguistic education until CLT itself.

Before delving into the historical overview, it is essential to clarify the meaning of the terms *approach* and *method*, which appear repeatedly throughout the paragraph.

Approach refers to “la filosofia di fondo: l’idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante, di insegnamento” (Balboni, 2015: 9), that is to say, the “theoretical positions and beliefs about teaching, language, language learning, learners, institutional and societal factors, purposes of a course, and the applicability of all to a specific educational context” (Brown & Lee, 2015: 16).

The *method*, on the other hand, is “la traduzione dell’approccio in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare le indicazioni dell’approccio stesso” (Balboni, 2015: 10). More specifically, it refers to “a set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives. Methods tend to identify teacher and student roles, linguistic and subject-matter objectives, sequencing, and materials” (Brown & Lee, 2015: 16).

Throughout history there have been numerous approaches to language teaching (Celce-Murcia, 1991; Balboni, 2015; Brown & Lee, 2015). For centuries, teachers adopted a formalistic approach through the so-called Classical Method, which was “teacher centered, with memorization of grammatical rules and vocabulary, translations of texts, and written exercises” (Brown & Lee, 2015: 17). Towards the end of the 19th century this method became known as the Grammar-Translation Method, whereby language was taught through lists of isolated items, only oriented towards translation (Celce-Murcia, 1991: 3; Brown & Lee, 2015: 18). Later, in the US, the efficacy of the formalistic approach was questioned since it did not meet the “esigenze comunicative di una società multiculturale in rapidissima crescita” (Balboni, 2015: 22). The natural approach was consequently adopted and it tried to follow the natural steps of L1 acquisition. An application of this approach is the Direct Method which focused on “lots of oral interaction, spontaneous use of the language, no translation [...] and little or no analysis of grammar” (Brown & Lee, 2015: 20). Towards the middle of the 20th century the structuralist approach started spreading, as:

il risultato dell'interazione tra la linguistica tassonomica, che riduce la lingua a microstrutture, della psicodidattica comportamentistica, che vede l'apprendimento come risultato di una serie intensiva di pattern drill, e della disponibilità di nuove tecnologie di registrazione (Balboni, 2015: 30).

For instance, the Audiolingual Method was characterized by “dialogs [...] mimicry and memorization [...] grammatical structures are sequences [...] skills are sequenced [...] language is often manipulated without regard to meaning or context [...]” (Celce-Murcia, 1991: 4). The Situational Method was then applied to respond to the need of teaching language while considering the context of application. Teaching in this case followed a deductive method according to the presentation-practice-production sequence (Balboni, 2015: 39). The affective-humanistic approach then integrated another layer in linguistic education, by shifting the focus to the individual. This approach was implemented as a result of the growing interest in psych-didactic thanks to the contributions of authors such as Bruner, Rogers and Gardner (Balboni, 2015: 43). Montanaro (2023) states that:

gli sviluppi degli studi di neurolinguistica determinano lo spostamento dell'attenzione dall'esterno (input, ambiente, lingua, docente) all'interno dell'apprendente, ovvero si scopre come avviene l'apprendimento, fattore che porta allo sviluppo delle teorie sugli stili di apprendimento, le differenze individuali, le tipologie di intelligenze (Damasio, 1995; Daloiso, 2009; Lucchiari, 2018; Mariani, 2010; Mora, 2021) (Montanaro, 2023: 288).

This interest on the individual has also laid the foundations of differentiated instruction. The communicative approach was born as a result of the integration of: the emphasis on the context (promoted by the situational approach), the studies on the individual (through humanistic psychology) and the definition of the notion of communicative competence. In this regard, Montanaro (2023) claims that:

L'approccio comunicativo ha le sue radici nelle psicologie umanistico-affettive; quindi, è centrato sullo studente, inteso come una persona con esperienze e conoscenze prelieve, specificità cognitive e affettive e bisogni individuali. Si considera che l'apprendimento significativo è quello autodiretto dal discente, che è coinvolto nel processo e a cui si conferisce fiducia incondizionata per la sua autorealizzazione libera di condizionamenti esterni (Rogers, 1978, 1982) (Montanaro, 2023: 288).

This passage also highlights the analogies with differentiated instruction and the repositioning of roles in the teaching process, with students being at the centre. This new

active, participative, and responsible role attributed to the student stresses the key notion of learner autonomy, object of discussion in Paragraph 4.3.

The birth of Communicative Language Teaching (CLT) can be attributed to the contributions of Hymes and of Canale & Swain on the notion of communicative competence (Brown & Lee, 2015: 30). Canale & Swain claim that the communicative competence is made of four components, as illustrated below:

Grammatical. Knowledge of and ability to use the forms of language.

Discourse. Knowledge of and ability to comprehend and produce stretches of language across sentences in both oral and written modes.

Sociolinguistic. Applying sociocultural contexts to communication, including participants' roles, information they share, and the function of a communicative act.

Strategic. Use of verbal and nonverbal tactics to accomplish a communicative goal, including compensation for breakdowns.

(Canale & Swain 1980 cited in Brown & Lee, 2015: 30).

These components emphasise how language cannot be considered an isolated set of words and rules, but it is actually a multi-layered means to communicate. As a consequence, its correct use is correlated to different kinds of knowledge concerning not only language itself, but also the communicative context. According to Richards (2005), communicative competence also includes:

- a. Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
- b. Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants [...]
- c. Knowing how to produce and understand different types of texts [...]
- d. Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge [...]

(Richards, 2005: 3).

CTL succeeds in bringing together all these components, because it “extends beyond the merely grammatical elements of communication into the social, cultural, and pragmatic features of language” (Brown & Lee, 2015: 31). In brief, CLT can be defined as:

an approach that encourages “real-life” communication in the classroom. It aims to develop linguistic fluency, and not just the accuracy that once consumed its methodological predecessors. CLT promotes classroom practices that equip students with tools for generating unrehearsed language performance “out there” when they leave the womb of the classroom. CLT seeks to facilitate lifelong language learning among students that extends well beyond classroom activities. Learners are partners

in a cooperative venture. And CLT-based classroom practices seek to intrinsically spark learners to reach their fullest potential (Brown & Lee, 2015: 31).

This definition sheds light on some key features of CLT. First thing first, the focus of CLT is on fluency, though “not at the expense of a healthy focus on accuracy” (Brown & Lee, 2015: 32). Such fluency is achieved through unrehearsed performance, whose purpose is to simulate real-life communication scenarios. The perspective is that of life-long learning, thus students are encouraged to explore language even outside the time spent in school. Brown & Lee (2015) efficiently summarise the main characteristics of CTL. The essential points are presented below:

1. **Overall goals.** CLT suggests a focus on all of the components (grammatical, discourse, sociolinguistic, and strategic) of communicative competence. Goals therefore must intertwine the organizational (grammatical, discourse) aspects of language with the pragmatic (sociolinguistic, strategic) aspects.
2. **Relationship of form and function.** Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. [...]
3. **Fluency and accuracy.** A focus on students’ “flow” of comprehension and production and a focus on the formal accuracy of production are seen as complementary principles. At times fluency may have to take on more importance than accuracy [...] At other times the student will be encouraged to attend to correctness. Part of the teacher’s responsibility is to offer appropriate corrective feedback on learners’ errors.
4. **Focus on real-world contexts.** Students in a communicative class ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts outside the classroom [...]
5. **Autonomy and strategic involvement.** Students are given opportunities to focus on their own learning process through raising their awareness of their own styles (strengths, weaknesses, preferences) of learning and through the development of appropriate strategies for production and comprehension. Such awareness and action will help to develop autonomous learners capable of continuing to learn the language beyond the classroom and the course.
6. **Teacher roles.** The role of the teacher is that of facilitator and guide, not an all-knowing font of knowledge. The teacher is an empathetic “coach” who values the best interests of students’ linguistic development. Students are encouraged to construct meaning through genuine linguistic interaction with other students and with the teacher.
7. **Student roles.** Students are active participants in their own learning process. Learner-centered, cooperative, collaborative learning is emphasized, but not at the expense of appropriate teacher-centered activity (Brown & Lee, 2015: 31).

These indications further highlight some recurring aspects, specifically the stress on authentic use of language, fluency, and on language use applied to real-world contexts. In addition, some new elements regarding students and teachers are presented. In relation to the former, CTL is believed to foster their autonomy and their active participation, which are both in line with the purpose of differentiated instruction. Regarding teachers, they are expected to act as guides and as facilitators, hence their role mirrors the features of differentiation and, more in general, those of student-centred instruction, illustrated in Chapter 1. Interestingly enough learner-centred instruction, though encouraged, should not fully overtake teacher-centred instruction, which can still be functional based on the context “in communicative classrooms, students are encouraged to deal with unrehearsed situations under the guidance, but not control, of the teacher” (Brown & Lee, 2015: 32).

When it comes to concrete practice in class, Richards (2005; 2015) suggests implementing activities whereby meaningful communication can be achieved. The latter can be obtained as the result of “activities where practice in using language within a real communicative context is the focus, where real information is exchanged, and where the language used is not totally predictable” (Richards, 2005: 16). According to Richards (2005: 18; 2015: 71), some examples of activities having such characteristics are the following:

- a. Information-gap activities, which “require learners to communicate in order to get information they do not possess” (Richards, 2015: 71).
- b. Task-completion activities, such as “Puzzles, games, map-reading and other kinds of classroom tasks in which the focus is on using one’s language resources to complete a task” (Richards, 2015: 71).
- c. Jigsaw activities, where students are first divided into the so-called home groups; then one member of each group is reunited into another group that works on a specific aspect of a topic, becoming the expert. After having gathered all the information, the experts go back to their home group to share their findings.
- d. Reasoning-gap activities, which “involve deriving some new information from given information, through the process of inference, practical reasoning, *etc.* – for example, working out a teacher’s timetable on the basis of given class timetables” (Richards, 2015: 72).
- e. Role plays, “in which students are assigned roles and improvise a scene or exchange, based on given information or clues” (Richards, 2015: 72).
- f. Information-gathering activities, whereby students have to gather information through interviews, surveys *etc.*

g. Opinion-sharing activities, which involve sharing opinions, preferences and point of views.

h. Information-transfer activities, in which students are required to represent the information they receive in a different form compared to how it is originally presented; for instance, they might have to represent a written text through a drawing.

All things considered, CLT appears to be a particularly effective approach in linguistic education which highly promotes linguistic production, students' agency, and authentic language use.

4.3 Autonomy

Autonomy, a key principle of learning, is extremely relevant in differentiated instruction and, in general, in learner-centred instruction, as mentioned in the previous paragraph. As Boyadzhieva (2016) claims:

the concept of learner autonomy contributed immensely to the dramatical shift from a teacher-centered to a learner-centered approach in foreign language teaching. This shift prompted the move from the traditional teacher's role of a supplier of knowledge to the one of a facilitator. The learner, who at the time of the grammar-translation and audio-lingual methods was treated as an empty vessel, is now expected to actively participate in the teaching /learning process in and out of the language classroom. This immediately implies that the teaching/learning process in FLT presupposes equal participation of both teachers and learners leading to shared responsibility (Boyadzhieva, 2016: 36).

Therefore, it has driven to the shift towards learner-centred instruction through the attribution of a new agency to the learner. The attention that the notion of autonomy has received is due to factors of language-teaching (*glottodidattico*), scientific (*scientifico*) and sociocultural (*socioculturale*) nature (Montanaro, 2023: 288).

Firstly, in relation to language-teaching factors:

Dal punto di vista glottodidattico, la «rivoluzione copernicana» (Balboni, 2015) ovvero la svolta verso l'approccio comunicativo – per cui cambia radicalmente la concezione di lingua, di studente e di docente – ha inciso notevolmente. In particolare, la lingua non è più da intendersi solo come grammatica e lessico, bensì si introducono le funzioni comunicative, gli aspetti sociolinguistici, culturali e pragmatici – grazie ai contributi della linguistica pragmatica. (Montanaro, 2023: 287).

Hence, learner autonomy is strictly connected to CLT, analysed in the previous paragraph. Secondly, the scientific factors regard the studies conducted in the field of psych-didactic and neurolinguistics mentioned earlier in Paragraph 4.2, while discussing the affective-humanistic approach. The interest towards the functioning of the individual has led to theorize how one learns, how one processes the information and what makes each person different (such as intelligences, cognitive styles *etc.*).

Thirdly, from the sociocultural point of view:

la spinta della globalizzazione, il cambiamento del mercato verso un modello sempre più interconnesso, caratterizzato dalla continua mobilità fisica e virtuale determinano la richiesta di competenza plurilingue e pluriculturale nonché abilità che garantiscano il continuo aggiornamento di tali competenze (Montanaro, 2023: 288).

This aspect presents education as a response to society's needs, derived from its characteristics. The distinctive multilingualism and multiculturalism of society, related to the notions of globalization and interconnection cited above, are further investigated in Paragraph 4.4.

The concept of autonomy can be defined as “the ability to take charge of one's own learning” (Holec, 1981 cited in Boyadzhieva, 2016: 36) and it has been investigated specifically in relation to language learning (Nunan, 2003; Little, 2007; Boyadzhieva, 2016). The expression *to take charge* “implies that the learner has the freedom to plan and control his own learning by choosing what, when and how to learn in compliance with their own needs, interests and abilities” (Boyadzhieva, 2016: 36). Applied to foreign language learning, autonomy can be defined as follows:

Per quanto riguarda l'autonomia di apprendimento delle lingue straniere, si appoggerà l'idea che identifichi la *capacità* di sapersi *far carico* del proprio apprendimento e di scegliere di farlo in modo *consapevole e responsabile*. Si riterrà pertanto che tale capacità sia frutto di un processo *continuo e graduale*. Tale capacità è anche un insieme di diversi elementi che si intersecano in modo assolutamente personale, in base alle proprie esperienze di vita e di apprendimento, sia rispetto al sapere in generale che rispetto alle lingue straniere in modo specifico: fattori *attitudinali, motivazionali, esperienziali*, ma anche legati al *contesto* in cui si apprendono le lingue straniere, a scuola e fuori dalla scuola. Per questa ragione si appoggia la convinzione che l'autonomia si potenzi tramite un apprendimento di tipo *interdipendente*, ossia tramite il contatto con tutto ciò che può essere considerato input linguistico. L'autonomia nell'apprendimento linguistico necessita solitamente di un *supporto esterno* affinché possa essere appropriatamente potenziata e possa

favorire lo sviluppo della competenza linguistica (e plurilinguistica) in modo più naturale e efficace (Menegale, 2011: 68 cited in Menegale, 2011: 2).

This thorough definition provides four key-concepts: responsibility, will, ability & self-efficacy, and attitudes & attributions (Menegale, 2011: 4).

In the first place, *responsibility* is related to the involvement of the pupil in every step of the learning process, from learning objectives to evaluation and so on (Menegale, 2011: 4). Montanaro (2023), reinforces the value of responsibility stating that “l’assunzione di responsabilità da parte dell’apprendente implica la sua partecipazione attiva al processo di insegnamento – apprendimento e la capacità di auto-dirigerlo nei momenti che lo compongono” (Montanaro, 2023: 292).

In the second place, *will* is the direct result of students engaging in the decision-making process and it is usually nurtured by intrinsic motivation (Menegale, 2011: 4). In the third place, *ability & self-efficacy* regard the degree to which the student feels able to do something which is partly a natural disposition, but which can also be built through external support (Menegale, 2011: 4).

Last but not least, *attitudes & attributions* are crucial aspects that have been examined in Chapter 2 and that have a significant impact on students’ will and motivation (Menegale, 2011: 4).

By gaining more and more autonomy, while also maturing on a metacognitive and experiential level, learners can then:

Imparare da soli una lingua straniera, riflettere sulle caratteristiche di un codice, sfruttare coscientemente analogie con altre lingue già conosciute, ricercare risorse che permettano di avanzare nel proprio apprendimento, modificare ed adattare i propri obiettivi cognitivi man mano che si consolida la propria competenza comunicativa, mantenere vivo e costante l’interesse [...] (Menegale, 2011: 3).

Autonomy can thus encourage out-of-school learning (Montanaro 2023; Menegale, 2011), since autonomous students should be able to find the right sources (the *what* of learning) and select the best way to take advantage of them (the *how* of learning). Montanaro (2023), states that “l’autonomia, intesa come saper apprendere, diventa presupposto per il *life long learning*, l’apprendimento per tutta la vita, che supera i limiti dell’apprendimento formale (Mariani, 1994; Menegale, 2013)” (Montanaro, 2023: 288).

Little (2007) proposes three principles to make language learning effective, which shed light on the necessity to promote learners’ autonomy:

- a. the first principle is learner involvement, that “requires that the teacher draws her learners into their own learning process, making them share responsibility for setting the learning agenda, selecting learning activities and materials, managing classroom interaction and evaluating learning outcomes” (Little, 2007: 23). In this case the author stresses the importance of involving students in each step which, not only enhance their participation, but it also allows them to have more control on the process;
- b. the second principle is learner reflection, which “is already implied by the principle of learner involvement. It is after all impossible to set a learning target, select learning activities and materials, or evaluate learning outcomes without thinking about what you are doing” (Little, 2007: 24). Thus, this principle is a necessary condition for learner involvement to take place, since any decision should be motivated;
- c. the third principle is target-language use, that “entails quite simply that the target language is the medium through which all classroom activities are conducted, organisational and reflective as well as communicative” (Little, 2007: 25). The author underlies the connection with autonomy by stating that “it is [...] on this principle that the fullest possible integration of learner autonomy with target language proficiency depends” (Little, 2007: 25). He argues that the use of the target language can be encouraged through group work, through writing and through appropriate scaffolding (Little, 2007: 25).

These three principles show how promoting language learning “requires us to grant learners freedoms that can be sustained only if they take charge of their own learning” (Little, 2007: 27). Moreover, these principles foster autonomy, but at the same time, autonomy makes them more effective. For instance, by granting students more decision-making power, they feel in charge of their learning process and become more autonomous. Vice versa, the more autonomous they are, the more responsibly they will partake in the process. The same applies to the reflection process which, as stated above, is inherent in their involvement. Concerning target-language use, the more they practice, the more autonomy they acquire; at the same time, the more autonomous they are, the more likely they will practice on their own.

Little (2007) wraps up his reflection stating that:

Learner autonomy is the product of an interactive process in which the teacher gradually enlarges the scope of her learners’ autonomy by gradually allowing them more control of the process and content of their learning. In classrooms as well as in naturalistic contexts communicative proficiency in a second or foreign language is

also the product of an interactive process. Thus, when language learner autonomy is an educational goal, we must devise an interactive dynamic that simultaneously develops communicative proficiency and learner autonomy: autonomy in language learning and autonomy in language use are two sides of the same coin (Little, 2007: 26).

This passage emphasises the crucial role of interaction as prerequisite for the development of autonomy. Such interaction is driven by the teacher, who should provide the right conditions for the students to gain more and more freedom. Students' interaction is also functional to nurture communicative skills, hence autonomy in both language learning and language use are strictly interrelated.

Autonomy does not equal “self-teaching” or “self-learning”. The teaching figure, as previously mentioned, plays a crucial role as he/she:

l'insegnante ha un ruolo essenziale perché] rappresenta un supporto esterno in grado di guidare il discente nella sua crescita personale e cognitiva, aiutandolo se necessario a modificare alcuni atteggiamenti sbagliati verso l'apprendimento o la lingua straniera stessa [...], al fine di aumentare la disposizione del soggetto verso l'apprendimento linguistico e potenziarne così le capacità ricettive (Menegale, 2011: 3).

Furthermore, Little (2007) expands on teachers' role by claiming that “learner autonomy depends on the development of teacher autonomy” (Little, 1995 cited in Little, 2007: 27). He goes on stating that:

By this I meant two things: first, that it is unreasonable to expect teachers to foster the growth of autonomy in their learners if they themselves do not know what it is to be an autonomous learner; and secondly, that in determining the initiatives they take in the classroom, teachers must be able to exploit their professional skills autonomously, applying to their teaching those same reflective and self-managing processes that they apply to their learning (Little, 2007: 27).

Thus, teachers should first be aware of what autonomy is about (by direct experience) and of the proper way to foster its development. Nunan (2003) provides a guide of nine steps to lead students into becoming more and more autonomous. The steps go as follows:

- a. “make instruction goals clear to learners” (Nunan, 2003: 196). The focus here is first on making the objectives explicit (a step which is sometimes ignored), and then on making sure that such objectives are clear to students. Self-checking exercises are a good way to do so (Nunan, 2003: 197);

- b. “allow learners to create their own goals” (Nunan, 2003: 197). The teacher might integrate the goals to be pursued with students’ suggestions (fostering their participation). Furthermore, other than the goals planned on the curriculum, each student might set additional personal goals;
- c. “encourage learners to use their second language outside the classroom” (Nunan, 2003: 198). This is a key concept to foster life-long learning, as already suggested by Menegale (2011) and Montanaro (2023);
- d. “raise awareness of learning processes” (Nunan, 2003: 199). The attention shifts to the *how* of learning and is connected to the following step;
- e. “help learners identify their own preferred styles and strategies” (Nunan, 2003: 200). As stated above, the attention is on the process. In order to raise awareness, it is advised to guide them to understand how they learn best, for example by presenting to them different ways of learning and making them reflect on which ways they feel most comfortable using;
- f. “encourage learner choice” (Nunan, 2003: 200). This is a key principle of differentiated instruction; Nunan suggests proceeding gradually, first with “modest level of decision-making” (Nunan, 2003: 200), and then allowing for more elaborate choices;
- g. “allow learners to generate their own tasks” (Nunan, 2003: 201). For instance, the author mentions asking students to work on a comprehension activity in groups and formulate some questions (about the comprehension) to be answered, after having read the text. Then, the groups exchange the questions and proceed to answer. (Nunan, 2003: 202);
- h. “encourage learners to become teachers” (Nunan, 2003: 202). In this sense, peer tutoring is a good practice;
- i. “encourage learners to become researchers” (Nunan, 2003: 202). The expression “becoming researchers” means having the chance to further investigate a certain topic through autonomous research, even out of school; this would be particularly effective if students could choose what topic to delve into.

As a result of the discussion, it appears clear that “autonomy is not an optional extra, sometimes required by the way in which learning is organised, but belongs at the very centre of language teaching theory and practice” (Little, 2007: 27).

4.4 Plurilingualism

The last theme of the chapter is intrinsically bound to linguistic education since it concerns the implications of linguistic variety on society, briefly touched upon in the previous paragraph (while discussing Montanaro's sociocultural factors). Linguistic diversity is here presented through the concept of *plurilingualism*, presented in comparison to *multilingualism*. Before examining this matter, some contextual information is provided.

Mobility and change are key features of today's society, but together with "language diversity, exchange, contact, and the coexistence of different languages and cultures" (Piccardo, 2013: 601), they have always existed (Piccardo, 2013: 601). When it comes to the European context, the officially recognized languages spoken in the countries belonging to the European Union are 24 (EU website¹⁴³), and this without considering all the dialects and minoritarian languages of some countries, e.g. minority languages in Italy (Italian Ministry of Education website¹⁴⁴), other official languages spoken in some countries e.g. Spain with Catalan, Gallego *etc.* (Spanish Ministry of Territorial policy and Democratic Memory website¹⁴⁵), and the languages spoken in other European countries that are not part of the EU. Not to mention the fact that everyone is, to a certain extent, plurilingual since "a human language is not a closed and homogeneous "mono system"; it is rather a unique, complex, flexible dynamic «polysystem»" (Wandruszka, 1979: 39 cited in Piccardo, 2013: 605). For instance, even when using only one language, we change the register based on the context (Piccardo, 2013: 604), showing how layered language truly is. Consequently, "no matter how monolingual we consider ourselves to be, we are fundamentally plurilingual, albeit unconsciously so" (Piccardo, 2013: 605).

When talking about the multiplicity of languages in the same territory, one usually hears the terms multilingualism and plurilingualism. However, these terms are not to be mistaken for synonyms, since their meaning is quite different. Regarding the former, "multilingualism/multiculturalism considers languages and cultures as separate and somehow static entities that co-exist in societies or individuals" (CEFR website¹⁴⁶).

¹⁴³ The source is available at the following link: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en.

¹⁴⁴ The source is available at the following link: <https://www.mim.gov.it/lingue-di-minoranza-in-italia>

¹⁴⁵ The source is available at the following link: <https://mpt.gob.es/politica-territorial/autonomica/Lenguas-cooficiales.html>.

¹⁴⁶ The source is available at the following link: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>.

As far as the plurilingualism is concerned:

Plurilingualism and pluriculturalism aim to capture the holistic nature of individual language users/learners linguistic and cultural repertoires. Learners/users are seen as social agents who draw upon all sorts of resources in their linguistic and cultural repertoires and further develop these resources in their trajectories. Plurilingualism/pluriculturalism stresses the dynamic use of multiple languages/varieties and cultural knowledge, awareness and/or experience in social situations. Both plurilingualism and pluriculturalism focus on interconnectedness of different languages and cultures rather than on their differences and stress the importance of evolving profiles that value even the most partial competences in and awareness of languages and cultures (CEFR website¹⁴⁷).

When these concepts are compared, two main differences are evident.

In the first place, the contrast between the static nature of multilingualism where the various languages just co-exist in the same place, and the dynamic nature of plurilingualism in which these languages actually interact with each other.

In the second place, multilingualism adopts a social perspective which focuses on the ‘outside’ observation of languages, whereas plurilingualism seeks to adopt the individual perspective and the way the speaker relates to society (Luise, 2013: 527).

One of the distinctive values of EU is multilingualism, whose policy aims at:

- a. communicating with its citizens in their own languages
 - b. protecting Europe’s rich linguistic diversity
 - c. promoting language learning in Europe
- (EU website¹⁴⁸)

At the same time, from the individual perspective, EU fosters plurilingual education in order to encourage the full use of citizens’ linguistic repertoires and all the related advantages, which should not be given for granted. Indeed, until the 60s bilingualism was believed to have a negative impact, affecting psychological development (Luise, 2013: 527) and requiring bilingual children longer time for linguistic acquisition compared to monolingual children (Luise, 2013: 528). Later studies have debunked these theories, proving that “i bambini esposti ad ambienti bilingui sviluppano infatti fin dai primi mesi di vita strategie di apprendimento linguistico più flessibili rispetto ai bambini che imparano una sola lingua”

¹⁴⁷ The source is available at the following link: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>.

¹⁴⁸ The source is available at the following link: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en.

(Bialystok, 2001 cited in Luise, 2013: 528). In addition, they also seem to have advantages at a cognitive level, such as “un maggior controllo esecutivo sull’attenzione in compiti non verbali che richiedono di risolvere problemi o di selezionare e ignorare elementi di interferenza sul compito” (Bialystok 2001 cited in Luise, 2013: 529). According to a research carried out by the European Commission, plurilingualism has positive effects on mental flexibility, problem solving, metalinguistic and interpersonal abilities, learning to learn as well as preventing aging (European Commission, 2009: 6 cited in Luise, 2013: 529). In order to encourage the acquisition and the enhancement of languages, the EU promotes plurilingual education, whose aim is:

to integrate the approaches to the language of schooling, heritage languages, minority languages, modern foreign languages and even classical languages into one coherent policy that values and encourages users/learners to value their own and others’ linguistic and cultural diversity. Essentially, students should view these languages as a source of enrichment and awareness and as a window onto a wider world (Piccardo, 2019: 197).

Furthermore, through plurilingual education it is possible to develop plurilingual competence. The distinctive feature of the latter is that “plurilinguals have a single, interrelated, repertoire that they combine with their general competences and various strategies in order to accomplish tasks (CEFR 2001 Section 6.1.3.2)” (CEFR Companion Volume, 2020¹⁴⁹). The emphasis is on the flexible interaction between one’s linguistic repertoire and one’s competences which allows the person to:

- switch from one language or dialect (or variety) to another;
 - express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another;
 - call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text;
 - recognise words from a common international store in a new guise;
 - mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even if possess only a slight knowledge oneself;
 - bring the whole of one’s linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression;
 - exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, *etc.*)
- (CEFR Companion Volume, 2020¹⁵⁰).

¹⁴⁹ The source is available at the following link: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

¹⁵⁰ The source is available at the following link: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

Plurilingual education can be implemented through plurilingual approaches such as CLIL, intercomprehension and translanguaging (Beacco *et al.*, 2016).

In short, the acronym CLIL stands for Content and Language Integrated Learning, which refers to a plurilingual approach “in which a non-native, second language (or L2) is used to teach disciplinary content to learners with developing competences in the language used as a means of instruction” (Urmeneta, 2019: 8). Thus, it requires “dual objectives, both content and language” (Coonan, 2012: 16) and it usually involves both a subject-teacher and a language teacher (Coonan, 2017: 3), unless the subject teacher is qualified to deal with the linguistic dimension.

As far as intercomprehension and translanguaging are concerned, they are further analysed in the following paragraphs.

4.4.1 Intercomprehension

Intercomprehension “is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other” (Doyé, 2005: 7), therefore it implicates the use of different languages simultaneously in communication (both oral and written).

Doyé claims that intercomprehension can be considered under two aspects, *i.e.* performance and competence. As far as performance is concerned, “it can be described as an activity of people with different first languages who communicate in such a way as to use their own language and understand that of the others” (Doyé, 2005: 7). Regarding competence, “it can be conceived as the capacity to understand other languages without having studied them” (Doyé, 2005: 7). Thus, intercomprehension is both a form of knowledge, of mastery and its concrete manifestation.

This competence is not necessarily an innovation. Indeed, in some contexts, it is an everyday occurrence. To give an example, according to the National Institute of Statistics (ISTAT), in 2015, 32,2% of the Italian population above six years old used both Italian and dialect to communicate with family (ISTAT, 2017¹⁵¹). In addition, the data collected shown an increase in the use of languages other than Italian and dialects (ISTAT, 2017¹⁵²). Some more recent data shows that in 2020, the population of non-UE citizens living in Italy amounted to over three and a half million, mainly from Morocco, Albania, China, and Ukraine (Ministry of

¹⁵¹ The source is available at the following link: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/luso-della-lingua-italiana-dei-dialetti-e-di-altre-lingue-in-italia-anno-2015/>.

¹⁵² The source is available at link of the previous note.

Labour and Social Policies, 2021¹⁵³). As a consequence, the coexistence and use of multiple languages in the same context is quite common even within the same country.

A significant aspect of intercomprehension is that it is usually employed when the languages involved belong to the same “family”, meaning that they have a common origin and similar features. For instance, many of the languages spoken in Europe belong to either the Romance branch, the Germanic branch, or the Slavic branch (Doyé, 2005: 11). Native speakers of different languages belonging to the same language family have less difficulty understanding each other (due their common origin), compared to understanding languages of other linguistic families. For this reason, intercomprehension in this scenario is further implemented and can help bridging between cultures.

The author argues that intercomprehension presents three main advantages:

- a. firstly, it is “politically relevant” (Doyé, 2005: 9) due to the large cultural variety of Europe. Indeed, it is an instrument to both preserve the “multilingual wealth” of Europe and to guarantee equality among languages (Doyé, 2005: 9). Instead of adopting a dominant *lingua franca*, people would prioritize their mother tongue.
- b. Secondly, it is psychologically well-founded (Doyé, 2005: 9), meaning that “it rests on the interplay of man’s faculty for language and his ability to exploit his previously acquired funds of knowledge”. In other words, men are believed to be naturally inclined to learn languages and to take advantage of their prior knowledge in a perspective of life-long learning.
- c. Thirdly, it is “educationally reasonable” (Doyé, 2005: 10) since “the acquisition of competence in intercomprehension can be supported by teaching”, specifically by providing the adequate conditions. For instance, by fostering students’ motivation, making them aware of what they know and of what they can do with their knowledge (Doyé, 2005: 10), which draws a connection with the concept of competence and performance previously introduced. Furthermore, students should be guided into acquiring more and more autonomy, and use intercomprehension as a self-directed process (Doyé, 2005: 11). Last but not least, intercomprehension is a great way to promote intercultural education (Doyé, 2005: 11), as discussed above.

It appears clear that intercomprehension is not only a means to create connections between languages, but is also a convenient tool for students and language users in general.

¹⁵³ The source is available at the following link: [https://www.lavoro.gov.it/priorita/pagine/pubblicati-i-rapporti-2020-le-comunita-migranti-in-italia#:~:text=La%20popolazione%20extra%20UE%20in,tunisina%20\(28%2C4%25\).](https://www.lavoro.gov.it/priorita/pagine/pubblicati-i-rapporti-2020-le-comunita-migranti-in-italia#:~:text=La%20popolazione%20extra%20UE%20in,tunisina%20(28%2C4%25).)

4.4.2 Translanguaging

Translanguaging is another practice to foster plurilingualism. It can be described as “the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (Otheguy *et al.*, 2015: 283). In other words, it indicates the fluent use of (and switch between) all the languages known by an individual, beyond the socially perceived value of each language. In this sense translanguaging also has a political value, aimed at the “maintenance” (Otheguy *et al.*, 2015: 283) of languages. As Otheguy *et al.* state:

translanguaging, as we understand it, helps to disrupt the socially constructed language hierarchies that are responsible for the suppression of the languages of many minoritized peoples. As we will show here, translanguaging does this by insisting on the well-known, but almost always forgotten, postulate that a named language is a social construct, not a mental or psychological one, and on the radical implications of this position for one’s theoretical conceptualization of bilingual individuals and societies (Otheguy *et al.*, 2015: 283).

In the passage the expression *named language* refers to a language “defined by the social, political or ethnic affiliation of its speakers” and that “cannot be defined linguistically” (Otheguy *et al.*, 2015: 286). This expression is in contrast with the notion of *idiolect*, understood as “a person’s own unique, personal language, the person’s mental grammar that emerges in interaction with other speakers and enables the person’s use of language” (Otheguy *et al.*, 2015: 289). Basically, the authors argue that the definition of language is layered. On the one hand, languages can be seen from a social perspective “as the names of enumerable things that are socially or socio-politically constructed, maintained, and regulated” (Otheguy *et al.*, 2015: 286). On the other hand, languages can also be conceived in mental terms “as entities without names, as sets of lexical and structural features that make up an individual’s repertoire and are deployed to enable communication” (Otheguy *et al.*, 2015: 286). In the first case, the social sense could be assimilated to the concept of named language as a social construct. Instead, the mental dimension involving the individual repertoire would be consistent with the concept of idiolect. In other words, named languages as social constructs are the result of the interaction of individuals’ idiolects, thus, according to the authors, they do not exist on their own. To be more precise, Otheguy *et al.* claim that:

the only thing anyone actually speaks is his or her own idiolect, something that no one else speaks. In other words, given that a named language is a collection of the only partially overlapping idiolects of people who share a common cultural identity (and who manage to communicate with greater or lesser success); and given that the idiolects that comprise a named language are all ultimately different, it follows that no one really speaks a named language. For, as we have mentioned, the set of shared features of any two speakers that the society dubs as belonging to the same named language is unlikely to ever be the same set; each speaker-dyad, even among the closest of relatives or friends, most likely shares a slightly different set (Otheguy *et al.*, 2015: 294).

This distinction is fundamental to understand the complexity of one's linguistic repertoire and how it relates to society. Indeed, the practice of translanguaging aims at encouraging the free use of languages "without regard for socially and politically defined language labels or boundaries" (Otheguy *et al.*, 2015: 297). The act of distancing from socially-defined boundaries, intrinsic in translanguaging, implies adopting a perspective "from inside the speaker" (Otheguy *et al.*, 2015: 297). On the contrary, named languages offer an external view "from which the speaker has to fit as a member of a set group" (Otheguy *et al.*, 2015: 297). This interesting constant interplay between idiolects and named languages suggests that the process of assessing language proficiency should take into consideration both the inside and the outside perspectives: "assessing the size, development, flexibility, richness, complexity, and agility of deployment of an idiolect must be kept separate from testing the ability to recognize and adhere to politically defined boundaries in the deployment of the idiolect" (Otheguy *et al.*, 2015: 299).

This is to be taken into consideration in the educational context, especially when dealing with the teaching of languages. Otheguy *et al.* argue that "schools everywhere seek to limit translanguaging in all students; even monolingual students are penalized for deploying idiolectal features that fall outside the sanctioned set" (Otheguy *et al.*, 2015: 302). Consequently, students who speak more than one language are further penalized since they "are kept from using their entire language repertoire, are compelled to suppress a big part of their idiolect; are not allowed to translanguage" (Otheguy *et al.*, 2015: 299). In this way, instead of benefiting from their greater knowledge, they are actually expected to not only do without it, but also restrain their natural resources. In addition to being forced to suppress part of their knowledge, they are assessed using standardized monolingual methods. As the authors claim, "it is unfair and inaccurate to teach and assess bilingual students, and especially language minoritized students, with monolingual approaches that rely on the

standardized version of the named language as the guiding category” (Otheguy *et al.*, 2015: 305).

All things considered, translanguaging has the following advantages:

- a. it “offers a way to fairly and accurately sustain the named languages of bilingual minoritized groups” (Otheguy *et al.*, 2015: 305);
- b. strictly related to the previous point, it “offers support for the sustainability of what are considered threatened or endangered languages” (Otheguy *et al.*, 2015: 305);
- c. it then “invites speakers to deploy all their linguistic resources” (Otheguy *et al.*, 2015: 305);
- d. as a consequence of the previous advantage, it “provides a more accurate measure of learners’ linguistic abilities” (Otheguy *et al.*, 2015: 305).

Translanguaging should thus be implemented, not only for the advantages listed above, but also because it “offers an epistemologically different alternative, one that is based on the individual learners’ idiolect, and it offers as well the potential to expand and free up all the learners’ linguistic and semiotic resources” (Otheguy *et al.*, 2015: 305).

4.5 Summary

This chapter proposed some crucial guidelines to consider in instructional design. The first part, concerned with the relational dimension, explored not only the merely affective aspect, but also how to concretely improve class management. The latter concerns a variety of features, from the resources available, to the teacher’s body language and the physical setting. Indeed, to lead a successful class it is essential to consider every planned activity in relation to the context (in terms of resources and of students’ profile) and to how it is to be delivered to the class. Regarding the affective dimension, Moreno’s sociometry was presented as a tool to manage the social dynamics in class, also in relation to group activities; the well-being of students is prerequisite for successful teaching.

The second part started off with a brief overview on the main approaches in the history of linguistic education, highlighting the fundamental shift to learner-centred teaching, which is at the foundation of both differentiation and CLT. After delving into the significant notion of communicative competence, the characteristics of the communicative approach were presented, together with some guideline regarding teaching practice. A key concept in the shift from teacher-centred to learner-centred instruction is autonomy, illustrated as a pivotal

aspect to be implemented in instructional design in a life-long learning perspective, as highlighted in Paragraphs 4.2 and 4.3.

Last but not least, the third part investigated the multifaceted notion of plurilingualism. The latter, different from multilingualism, adopts an individual perspective regarding learners; it is a competence that enables them to effectively value diversity in an intercultural society. Therefore, plurilingualism is not to be intended only in relation to the linguistic competence, but in a broader social sense. It is a means through which enhancing personal competences outside formal learning contexts. Finally, intercomprehension and translanguaging were discussed to demonstrate how plurilingualism can be fostered through linguistic education.

CHAPTER 5:

MY DIDACTIC PROPOSAL

5. My didactic proposal

This chapter aims at providing an example of how the concepts presented in the previous chapters can be applied to instructional design. To do so, the project is centred on the model of the *Unità di Apprendimento*, Learning Unit (LU), defined as the:

insieme autonomamente significativo di competenze, abilità e conoscenze in cui è organizzato il percorso formativo della studentessa e dello studente; costituisce il necessario riferimento per la valutazione, la certificazione e il riconoscimento dei crediti, soprattutto nel caso di passaggi ad altri percorsi di istruzione e formazione. Le UdA partono da obiettivi formativi adatti e significativi, sviluppano appositi percorsi di metodo e di contenuto, tramite i quali si valuta il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite e la misura in cui la studentessa e lo studente hanno maturato le competenze attese (Ministry of Education, Universities and Research, 2018: 5).

According to Didacta Italia, a national exhibition promoted by the Italian Ministry of Education and Merit (MEM) on teacher's professional development¹⁵⁴, the Learning Unit is:

un approccio che mette [...] al centro le competenze e il loro sviluppo attraverso un percorso svolto dagli studenti in maniera autonoma ed interdisciplinare. L'insegnante ha il compito di organizzare il lavoro secondo un macro-tema, entro cui la classe dovrà orientare un progetto incentrato nello sviluppo di una serie di competenze ben definite in base alla trasversalità dell'attività intrapresa. L'unità di apprendimento è chiaramente molto [...] complessa da strutturare e inoltre deve poter essere flessibile e modificabile strada facendo in base alla reazione degli studenti e all'evolversi del loro percorso nello sviluppo del progetto (Didacta Italia, 2021¹⁵⁵).

Tacconi (2005) claims that some of the features of the Learning Unit are:

- a. “mette l'accento sull'attività del soggetto che apprende” (Tacconi; 2005: 7);

¹⁵⁴ The source is available at the following link: <https://www.mim.gov.it/-/didacta-italia-torna-la-fiera-sull-innovazione-nella-scuola-e-per-la-scuola#:~:text=per%20la%20scuola-.Didacta%20Italia%3A%20torna%20la%20Fiera%20sull'innovazione%20nella.scuola%20e%20per%20la%20scuola&text=Torna%20dall'8%20al%2010.e%20la%20formazione%20degli%20insegnanti.>

¹⁵⁵ The source is available at the following link: <https://fieradidacta.indire.it/it/blog/quali-sono-le-differenze-fra-unita-didattica-e-unita-di-apprendimento/>.

- b. “Il tema dell’UdA [...] può dunque essere inteso come [...] come scenario ricavato dall’ambiente di vita extrascolastico, dagli interessi o dalle esperienze dei/delle ragazzi/e” (Tacconi; 2005: 7);
- c. “è prevalentemente interdisciplinare e valorizza anche l’interdisciplinarità interna alle discipline” (Tacconi; 2005: 7), which is also stated in Tarantino *et al.* (2020: 5);
- d. “è centrata sulle competenze” (Tacconi; 2005: 7);
- e. “ha una struttura molto flessibile” (Tacconi; 2005: 7);
- f. “dal punto di vista metodologico, l’UdA utilizza una [...] varietà di dispositivi per agganciare la varietà delle intelligenze dei soggetti in apprendimento; in particolare, in essa, assumono rilievo le attività didattiche di genere attivo” (Tacconi; 2005: 7);

Thus, the distinctive features of the learning Unit appear to be: its interdisciplinary nature, the significant role of competencies, its flexibility and the central role of the learner.

The Learning Unit of this chapter is designed to offer an idea of how one could integrate all the aspects previously discussed in the thesis and give prompts to teachers.

The chapter first expands on the context of the LU, so that the choices made are further clarified. Then, it dives into the learning objectives, which are the starting point of the LU. Next, the general structure of the LU is presented, exploring its different components, such as content, subjects, duration, and others. The following section is dedicated to the structure of each lesson, including the design of the actual materials (which can be consulted in the Appendix¹⁵⁶); this part also includes the steps preceding the lessons (resources, pre-assessment) and following them (final product, portfolio), as well as assessment. Finally, some potentially problematic features of the Unit are addressed.

5.1 The context

The context selected in this case are Italian high-schools, specifically language-focused high schools (*liceo linguistico*). The *liceo linguistico* is a high school which has a five-year duration, in which students receive instruction mainly oriented towards theoretical subjects in both the humanistic (Italian literature, history, philosophy, art, foreign languages *etc.*) and the scientific areas (mathematics, physics, science *etc.*). Despite learning subjects of different areas, the primary focus is on foreign languages. Specifically, students study

¹⁵⁶ The material in the Appendix includes further details to the descriptive section in the chapter.

English (which is a mandatory subject in all degrees of instruction in Italy) and two more foreign languages (usually chosen among French, Spanish, German and Russian).

The study of these languages involves aspects of both linguistic (grammar, vocabulary *etc.*), and cultural nature, with the purpose of acquiring knowledge and skills to develop competences. Usually, the linguistic dimension of language (especially grammar) is only studied during the first two years, whereas the last three years are mostly dedicated to literature.

According to the timetable, during the first two years of high-school, students have 4 hours per week of English and 3 hours per week for each of the other foreign languages. During the last three years, the hours dedicated to English go down to 3, whereas the other foreign languages have 4 hours each available. This timetable also includes an hour per week (during all five years) of conversation with a native speaker of each foreign language, in which oral interaction is privileged and the topics addressed are of various nature, often current news.

The reason why this context was selected is that it constitutes one of the most appropriate choices since the focus is on linguistic education. Specifically, the target of students considered are fifth-year students, meaning 18/19-year-old students, who are attending the last year of Italian high-school and who have to undertake the Italian high-school final exam, the *maturità*. This age range was selected for two main reasons. First, as mentioned earlier, in the last years languages are studied mainly through literature and culture, rather than through grammar, which allows for more freedom in the choice of topics, since students should have a good linguistic level. Secondly, their age should allow for a greater degree of maturity which is more suitable for activities that requires a lot of responsibility (flexible grouping, interaction, autonomous tasks *etc.*) and metacognition.

5.2 Learning objectives

The Learning Unit aims at presenting a theme taken from the Civic Education Guidelines through an interdisciplinary approach, involving three subjects, English language, Spanish language and Italian, with particular attention to foreign languages.

The LU takes as reference different types of documentation. First, the guidelines of the Italian Ministry of Education, Universities and Research (MIUR) about high-school

instruction in *licei*¹⁵⁷, specifically regarding the *liceo linguistico*, as mentioned above. In particular, the LU considers the national indications (*indicazioni nazionali*) by the MIUR (2010). The focus of this LU are foreign languages, in this case English (first foreign language) and Spanish (second or third foreign language), thus the paragraph explores primarily the indications related to these subjects. Instead, the design of the Italian lesson is mainly based on the Civic Education Guidelines (later presented).

As far as foreign languages are concerned, the common learning objectives for both are:

Lo studente acquisisce capacità di comprensione di testi orali e scritti inerenti a tematiche di interesse sia personale sia scolastico (ambiti sociale, letterario, artistico); di produzione di testi orali e scritti per riferire fatti, descrivere situazioni, argomentare e sostenere opinioni; di interazione nella lingua straniera in maniera adeguata sia agli interlocutori sia al contesto; di analisi e interpretazione di aspetti relativi alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua, con attenzione a tematiche comuni a più discipline (MIUR, 2010: 260).

Furthermore, students are expected to master the “uso consapevole di strategie comunicative efficaci” (MIUR, 2010: 260), as well as the “comprensione e rielaborazione orale e scritta di contenuti di discipline non linguistiche” (MIUR, 2010: 260). In order to achieve this, the “utilizzo costante della lingua straniera” (MIUR, 2010: 260) is to be encouraged. Also, depending on the foreign language, learning objectives might differ as reported in Table 6.

¹⁵⁷ Italian upper-secondary-school instruction mainly consists of three main types of high school: *istituti professionali* (which privilege practice), *istituti tecnici* (which combine theoretical knowledge and skills) and *licei* (oriented towards more theoretical knowledge). The source is available at the following link: <https://www.mim.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>

FIRST FOREIGN LANGUAGE	SECOND/THIRD FOREIGN LANGUAGE
<i>Language</i>	
“Lo studente produce testi orali e scritti (per riferire, descrivere, argomentare) e riflette sulle caratteristiche formali dei testi prodotti al fine di pervenire ad [...]” (MIUR, 2010: 261)	
"un buon livello di padronanza linguistica" (MIUR, 2010: 261).	“un’accettabile competenza linguistica ” (MIUR, 2010: 263).
Minimum level to be achieved: B2 (MIUR, 2010: 261).	Minimum level to be achieved: B1 (MIUR, 2010: 263).
“In particolare, lo studente consolida il metodo di studio della lingua straniera per l’apprendimento di contenuti di una disciplina non linguistica, in funzione dello sviluppo di interessi personali o professionali” (MIUR, 2010: 261).	“In particolare [lo studente] consolida il proprio metodo di studio, trasferendo nella lingua abilità e strategie acquisite studiando altre lingue” (MIUR, 2010: 263).
<i>Culture</i>	
“Lo studente approfondisce gli aspetti della cultura relativi alla lingua di studio (ambiti storico sociale, letterario e artistico) con particolare riferimento alle problematiche e ai linguaggi propri dell’epoca moderna e contemporanea. Analizza e confronta testi letterari provenienti da lingue e culture diverse [...]; comprende e interpreta prodotti culturali di diverse tipologie e generi, su temi di attualità, cinema, musica, arte; utilizza le nuove tecnologie per fare ricerche, approfondire argomenti di natura non linguistica, esprimersi creativamente e comunicare con interlocutori stranieri” (MIUR, 2010: 262).	“Lo studente approfondisce gli aspetti della cultura relativi alla lingua di studio; comprende ed analizza brevi testi letterari e altre semplici forme espressive di interesse personale e sociale (attualità, cinema, musica, arte, ecc.), anche con il ricorso alle nuove tecnologie; utilizza la lingua straniera per lo studio e l’apprendimento di argomenti inerenti le discipline non linguistiche” (MIUR, 2010: 264).

Table 6. Learning objectives depending on the foreign language.

Linguistic education should also be conceived in relation to the wider European context, in which multilingualism is part of the key competences for lifelong learning¹⁵⁸. For this reason, another crucial document considered is the Common European Framework of Reference (CEFR) which sets shared standards to assess a language user's level. As already mentioned, the levels considered in the LU are B1 and B2.

According to the Global Scale (CEFR¹⁵⁹), the B1 and B2 levels are attributed to independent users. At these levels (respectively B1 and B2), a person:

can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans (CEFR¹⁶⁰).

can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options (CEFR¹⁶¹).

In the Guidelines it is stated that these are the *minimum* levels to be achieved, so it is important to both support weaker students and to sustain those who might have a higher level.

Other than the Global Scale, the CEFR also provides other useful tools. In the first place, a table called “Qualitative aspects of spoken language use”, which describes the levels of competence in oral production regarding the following aspects: range, accuracy, fluency, interaction, and coherence¹⁶². This can be particularly helpful for both students and teachers due to the large amount of interaction that the communicative approach entails. In the second place, a self-assessment grid, which can be used as a metacognitive tool for students.

¹⁵⁸ The source is available at the following link: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

¹⁵⁹ ¹⁵⁹ The source is available at the following link: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>.

¹⁶⁰ The source is available at the following link: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>.

¹⁶¹ The source is available at the following link: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>.

¹⁶² The source is available at the following link: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use>

The CEFR describes linguistic levels in terms of what users can do rather than specific grammar topics or vocabulary areas. This also corresponds to the communicative approach adopted in the LU, which is therefore not concerned with the mere study of linguistics, rather with the natural use of language in communication. Moreover, it is more likely to find materials on grammar and vocabulary since those aspects are always taught in linguistic education, rather than materials that are not strictly linguistic. Hence, it appears more interesting to design the LU with a view that goes beyond exclusively-linguistic topics.

In relation to the Italian lesson, the national guidelines state that:

Nel secondo biennio e nell'anno finale lo studente consolida e sviluppa le proprie conoscenze e competenze linguistiche in tutte le occasioni adatte a riflettere ulteriormente sulla ricchezza e la flessibilità della lingua, considerata in una grande varietà di testi proposti allo studio. L'affinamento delle competenze di comprensione e produzione sarà perseguito sistematicamente, in collaborazione con le altre discipline che utilizzano testi, sia per lo studio e per la comprensione sia per la produzione [...] Lo studente analizzerà i testi letterari anche sotto il profilo linguistico [...]. Essi, pur restando al centro dell'attenzione, andranno affiancati da testi di altro tipo, evidenziandone volta a volta i tratti peculiari (MIUR, 2010: 257).

Hence, in this case, the emphasis is on the reflection on language, as well as on linguistic analysis.

As anticipated, the content of the LU is structured around Civic-Education topics. The latter was taught in Italian schools during the second half of the 20th century¹⁶³ and has been reintroduced in the curriculum in 2019¹⁶⁴. Specifically, this LU follows the recent guidelines proposed by the Ministry of Education and Merit in 2024 (MEM, 2024)¹⁶⁵. The document in question is titled *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (Guidelines for the teaching of civic education), and it was elaborated by the MEM. According to this document, Civic Education:

favorisce il riconoscimento di valori e comportamenti coerenti con la Costituzione attraverso il dialogo e il rispetto reciproco, volti a incoraggiare un pensiero critico personale, aperto e costruttivo, in un percorso formativo che, coinvolgendo la persona nella sua interezza e unitarietà, inizia dall'infanzia e prosegue lungo tutto l'arco della vita (MEM, 2024: 3).

¹⁶³ The source is available at the following link:

https://www.camera.it/leg17/995?sezione=documenti&tipoDoc=lavori_testo_pdl&idLegislatura=17&codice=17PDL0057690

¹⁶⁴ The source is available at the following link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

¹⁶⁵ The source is available at the following link: https://www.istruzione.it/educazione_civica/.

One principle which is repeatedly emphasised throughout the document is the ‘transversality’ of teaching, that is to say, an interdisciplinary approach (already intrinsic in the nature of Learning Units) to the teaching of Civic Education. The following passages highlight this aspect:

le Linee guida propongono un approccio sistematico e trasversale per la progettazione, valutazione e promozione dei valori e delle competenze di educazione civica. Il richiamo al principio della trasversalità dell’insegnamento dell’educazione civica si rende necessario anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili ad una singola disciplina e neppure ad ambiti disciplinari delimitati (MEM, 2024: 3).

Le Linee guida [...] mirano a favorire e incoraggiare un più agevole raccordo fra le discipline, nella consapevolezza che ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascuno studente (MEM, 2024: 3).

Possono, in sede di pianificazione, essere individuati percorsi didattici, problemi, situazioni, esperienze anche laboratoriali idonei ad aggregare più insegnamenti/discipline e che richiedano la specifica trattazione di argomenti propri dell’educazione civica (MEM, 2024: 6).

nuclei fondamentali [...] saranno oggetto di ulteriore approfondimento, di riflessione e ricerca in unità didattiche di singoli docenti e in unità di apprendimento e moduli interdisciplinari trasversali condivisi da più docenti. Si potranno così offrire agli allievi gli strumenti indispensabili per affrontare le questioni e i problemi in modo trasversale al curriculum, favorendo un dialogo interdisciplinare [...](MEM, 2024: 7).

Regarding the themes to be examined, the document mentions multiple areas such as the constitution, the environment and sustainability. This LU focuses on the so-called ‘digital citizenship’ (*cittadinanza digitale*), described as the “capacità di un individuo di interagire consapevolmente e responsabilmente con gli sviluppi tecnologici in campo digitale” (MEM, 2024: 5). This is a particularly urgent matter, due to the fact that “la dimensione «fisica», tangibile, della vita si è ridotta” (MEM, 2024: 5), in favour of a digital life, whereby youngsters are “vulnerable and exposed” (*vulnerabili ed esposti*) (MEM, 2024: 5). As stated in the document:

Particolare attenzione potrà essere riposta nell’aiutare gli studenti a valutare criticamente dati e notizie in rete, individuando fonti attendibili e modalità di ricerca adeguate; allo stesso modo, potranno essere previsti approfondimenti in tema di privacy e tutela dei propri dati e identità personale, oltre ad adeguati focus che mirino a prevenire e contrastare attività di cyberbullismo. Infine, la rapida evoluzione tecnologica nel campo dell’Intelligenza Artificiale (MEM, 2024: 5).

The purpose is working on “la consapevolezza che l’utilizzo corretto delle tecnologie è quello che potenzia l’esercizio delle competenze individuali, non quello che lo sostituisce” (MEM, 2024: 6).

The main competence considered for this Unit is “sviluppare la capacità di accedere alle informazioni, alle fonti, ai contenuti digitali, in modo critico, responsabile e consapevole”, competence 10 of the document (MEM, 2024: 21), whose main related learning objectives are:

- a. “Analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l’affidabilità delle fonti” (MEM, 2024: 21);
- b. “Analizzare, interpretare e valutare in maniera critica dati, informazioni e contenuti digitali” (MEM, 2024: 21), which is also in line with the key competence of literacy proposed by the EU¹⁶⁶;
- c. “Distinguere i fatti dalle opinioni” (MEM, 2024: 21).

Another relevant competence considered, though separated from the one just mentioned, is “gestire l’identità digitale e i dati della rete, salvaguardando la propria e altrui sicurezza negli ambienti digitali, evitando minacce per la salute e il benessere fisico e psicologico di sé e degli altri”, competence 12 of the document (MEM, 2024: 22), particularly in relation to the exposure of minors. In this case, the learning objective considered is: “Analizzare le problematiche connesse alla gestione delle identità digitali, ai diritti del cittadino digitale e alle politiche sulla tutela della riservatezza e sulla protezione dei dati personali riferite ai servizi digitali” (MEM, 2024: 22).

In addition to subject-specific learning objectives, the LU also collaterally works on some competences of the LifeComp model¹⁶⁷. Specifically:

- a. communication, both oral (by favouring interactive activities) and written (by analysing written texts);
- b. collaboration, due to the employment of flexible grouping and cooperative learning;
- c. critical thinking, already implied in the Civic Education guidelines, through the critical analysis of articles;
- d. managing learning, by implementing metacognitive reflection and self-assessment.

¹⁶⁶The source is available at the following link: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

¹⁶⁷ The source is available at the following link: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp/lifecomp-conceptual-reference-model_en

The LU, thus, aims at following Italian national guidelines regarding both languages and Civic Education, while also adopting a wider perspective which integrates European legislation with respect to language policy (CEFR) and competences (LifeComp model).

5.3 The structure of the Learning Unit

As already stated, the LU designed in this chapter aims at providing an example of how the theoretical discussion of the previous chapters can be put into practice. In other words, the LU is meant to illustrate how to concretely implement differentiation in linguistic education. Besides differentiated instruction, the LU also attempts to include other significant aspects that have emerged throughout the discussion, specifically:

- a. the principles of Universal Design for Learning, as presented in Chapter 1;
- b. learners' Autonomy, as presented in Chapter 4;
- c. Cooperative learning, as presented in Chapter 3;
- d. Communicative Language Teaching as presented in Chapter 4;
- e. Plurilingualism, as presented in Chapter 4;

Although the purpose is to involve as many aspects discussed in the thesis as possible, realistically, one could choose to only focus on one aspect at a time. The following sections dwell on the various components of the LU.

Theme. The LU revolves around the topic of digital literacy, explored in the guidelines of Civic Education. The theme was chosen for various reasons. First, because it is part of students' life, due to the widespread use of online platforms, thus it is likely to be interesting for them. Secondly, the theme is quite versatile and can be expanded to various subjects. Thirdly, functional illiteracy is a crucial issue in Italy (OECD, 2024¹⁶⁸), hence it is a chance to provide students with some tools to face it. Moreover, due to its massive presence in students' life, it allows the teacher to work on competences that students can directly apply to their life, since “il docente non limita il suo campo di azione all'aula, ovvero l'apprendimento non è finalizzato al voto e alla promozione, ma è orientato alla sua applicazione nel mondo, nella società” (Montanaro, 2023: 298).

¹⁶⁸ The source can be accessed at the following link: https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_ab4f6b8c-en/italy_b03d6066-en.html

Subjects. As anticipated, the Learning Unit involves different subjects. In this case it has been decided to include three subjects, two of which are foreign languages (English and Spanish), and the third one is hypothesised to be Italian. Although the primary focus is on linguistic education, the third subject (Italian) was still included to complete the learning path of the LU. Thus, the LU involves three different teachers. As affirmed earlier, transversality is a key purpose to pursue, in a holistic view of learning, whereby different subjects contribute to offer diverse perspectives on the same topic. The LU is planned to be delivered in 3 lessons of about 2 hours each, and 3 more hours to work on the final product, as well as extra work at home, for a total of 9 hours of in-school work, plus at-home learning. The duration proposed is approximate (for instance, the teacher might skip an activity or only do part of it) and the hours indicated for each lesson do not need to be consecutive. As far as the single lessons are concerned, their general structure is exposed below.

The first lesson is the English lesson, which introduces the topic of digital platforms, exploring both the risks connected to them and what makes them useful tools. This lesson is held by the English teacher and is planned to be held during the conversation hour, which is usually dedicated to oral interaction, often on current events. However, it can also be held during the ‘standard’ (non-conversation) English hour, as it also entails cultural aspects and the topics discussed can be connected to literary works.

The second lesson is the Spanish lesson, which focuses on the theme of online exposure of minors and on intercomprehension. The former is a relatively new matter that emerged with the growing use of social media and the common practice of oversharing information online. This lesson is held by the Spanish teacher and, as for the English lesson, it can be held either during the conversation hour or during the “standard” Spanish class.

The third lesson is the Italian lesson, which deals with the theme of misinformation. The latter is quite urgent since, according to the OECD adult skills in Italy in 2022-2023 were below the OECD average. In particular the 35% of Italian adults (aged 16-65) presented low level of literacy proficiency and the same percentage also scored low in numeracy (OECD, 2024¹⁶⁹). The lesson starts by analysing an authentic piece of Italian news (which went viral in summer 2023) and how it was portrayed in the media, to then dive into the reasons why the news was widespread and received in a certain way. This lesson is designed according to Civic Education guidelines and is hypothesised to be held during the Italian hour, maybe in connection to an insight on media communication. This can be considered a form of

¹⁶⁹ The source can be accessed at the following link: https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_ab4f6b8c-en/italy_b03d6066-en.html

linguistic education, structured around the reflection and analysis of students' native language. However, since it is in Italian, it could also be adapted to the programme of other teachers.

Methodology. As far as teaching methodology is concerned, the Civic Education guidelines stress the importance of “experiential learning” (*apprendimento esperienziale*) (MEM, 2024: 3), whose purpose is to value:

attività di carattere laboratoriale, casi di studio, seminari dialogici a partire da fatti ed eventi di attualità, così come esperienze di cittadinanza attiva vissute dagli studenti in ambito extra-scolastico e che concorrono a comporre il curriculum di educazione civica, grazie anche ad una loro rilettura critico-riflessiva e alla loro discussione sotto la guida del docente e nel confronto reciproco tra pari, ovvero nel confronto esperienziale fra studenti (MEM, 2024: 3).

This same concept is reiterated and expanded in other passages:

Lo sviluppo di autentiche e stabili abilità e competenze civiche si consegue in un ambiente di apprendimento [...] dove l'organizzazione dei tempi, degli spazi e delle attività consente la discussione, il confronto reciproco, la collaborazione, la cooperazione e l'esperienza diretta (MEM, 2024: 7).

Le conoscenze e le abilità connesse all'educazione civica trovano stabilità e concretezza in modalità laboratoriali, di ricerca, in gruppi di lavoro collaborativi, nell'applicazione in compiti che trovano riscontro nell'esperienza, nella vita quotidiana, nella cronaca. Il laboratorio, la ricerca, il gruppo collaborativo, la riflessione, la discussione, il dibattito intorno a temi significativi, [...] gli approcci sperimentali nelle scienze sono tutte attività concrete, da inserire organicamente nel curriculum, che possono permettere agli studenti non solo di “applicare” conoscenze e abilità, ma anche di costruirne di nuove e di sviluppare competenze. In un ambiente di apprendimento così organizzato, anche l'utilizzo responsabile e consapevole dei dispositivi digitali riveste importanza (MEM, 2024: 7).

In the LU designed, experiential learning is fostered in different ways, for instance through strategies such as Stations, cooperative groups, Case Analysis, Entry Points and Task-based learning. In general, students' active role is encouraged thanks to the high degree of interaction during lessons, which is implemented also through peer tutoring and flexible grouping. Students' agency also stems from the stress of the LU on autonomy. The latter is enforced by allowing students' choice (both on what to do and how to do it), by involving them in the assessment process (by co-creating the assessment tools and through self-

evaluation) and by implementing metacognitive activities to help them find out more about themselves, as well as improving their learning strategies.

Students' active role is supported through motivation as well. The latter is nurtured in three main ways. In the first place, the topic chosen is expected to be familiar to them, since it constitutes a part of their daily life. In the second place, some of the activities are structured around authentic material, which feels more concrete and closer to them. In third place, the final product aims at involving skills that students have likely developed out of school (through the use of online platforms) and is supposed to be a product that "exists" outside school (since it should be published online) so, once again, something that feels tangible and useful.

The attention towards offering a wide range of activities in the LU is also the result of Differentiated Instruction, which is implemented through several steps. Before the LU, pre-assessment is suggested to create a profile of the class, gathering information on students' characteristics and preferences, so as to guarantee effective lessons. As far as the lessons are concerned, they aim at providing variation on activities, materials, and content delivery (also in accordance with Universal Design for Learning) to try to meet students' different needs. In addition, in some cases, extra activities are proposed in order to avoid downtime and offer extra training for faster students. In other cases, alternatives are presented so that it is possible to choose the most appropriate option. During group work, specific roles are described (they can be assigned by the teacher or chosen by students, depending on the purpose), not only to make sure everyone contributes, but also to guarantee that each student can work on a task aligned to his/her potential.

Fostering peer and group work in the LU is also a way of both providing scaffolding (with mutual support between students) and improve class relations (and work on soft skills at the same time). On some occasions, pair and group work is preceded by individual work; this is to allow students who might need it, the time to reflect and brainstorm ideas, so that they do not get outshined by peers. In general, the adoption of a differentiated approach is itself a form of scaffolding, since it is oriented towards favouring learning.

Linguistic education is also a central aspect of the LU. The lessons are structured with a communicative approach, thus with great stress on interaction and on the use of language as a medium to encourage authentic communication. For this same reason, there is less attention to linguistics and more attention towards communicative competence. Plurilingualism plays a significant role as well. The lessons involve three languages that often intertwine (for instance, by providing materials in other languages), even if each lesson should be primarily

centred around one language. In addition, one of the lessons expands on intercomprehension, while translanguaging could be included in the portfolio.

As regards the general structure of each lesson, the purpose is to proceed gradually, with a sequence of steps inspired by Balboni's model, organized according to the motivation, globality, synthesis and reflection sequence (Balboni, 2008: 23).

The final product of the LU is inspired by Digital Storytelling and is carried out through Task-based learning; students are required to produce an authentic digital product on the themes of the LU.

Students are also asked to design a portfolio to keep track of their knowledge, in view of the Italian high-school final exam (*maturità*), during which they are asked to master the interdisciplinary knowledge of the last year of high-school curriculum.

The assessment process includes summative, formative, and self-assessment. This is to make sure it is as complete and reliable as possible, taking into consideration student's path and involving them in the process. The following table summarises the structure of the LU¹⁷⁰.

¹⁷⁰ The model is inspired by the following source: <https://nuoviprofessionali.indire.it/wp-content/uploads/2018/12/MODELLO-di-UdA-SALATIN-1.pdf>.

LEARNING UNIT STRUCTURE		
“Digital Literacy - Raising Awareness on the Use of Social Platforms”		
Brief Description	The interdisciplinary LU is designed around Civic Education, specifically in relation to the theme of digital literacy through a differentiated approach, and with a focus on linguistic education.	
Target students	18/19-year-old students of <i>Liceo Linguistico</i> .	
Duration and Subjects	Around 9 hours in total of in-class work (+ at-home work) - Lesson 1: English language (2 hours). - Lesson 2: Spanish language (2 hours). - Lesson 3: Italian (2 hours). - Final product (3 hours).	
Main Learning Objectives		
Based on the competences 10 and 12 of the Civic Education guidelines.		
L1: English language	L2: Spanish language	L3: Italian
- The student gains knowledge on the risks and opportunities of social platforms. - The student can recognize and prevent the risks of web surfing.	- The student finds out about the risks of sharenting. - The student is aware of how to use his linguistic knowledge to understand new languages.	- The student gains knowledge on controversial aspects of social platforms and web exposure. - The student can recognise reliable sources. - The student can critically evaluate data.
- The student can comprehend and produce texts to¹⁷¹: - o argue and report facts; - o express an opinion; - o describe a situation.		- The student can analyse a text and recognise communicative strategies.

¹⁷¹ For reasons of space, these are presented as common objectives of both languages, but they are to be considered at different degrees of difficulty depending on the language.

LifeComp involved		
- The student can cooperate with other students to achieve a common goal. - The student can critically participate in a debate. - The student can manage his/her own learning, reflect on his strengths and weaknesses		
Lessons' Layout		
L1: English language: <i>Online platforms: between potential and danger</i>	L2: Spanish language: <i>Exposición de niños en línea (e intercomprensión)</i>	L3: Italian: <i>Alfabetizzazione digitale attraverso le fake news</i>
1. Pre-assessment 2. Stations 3. Vocabulary exercises + work on risks and prevention 4. Final Brainstorming	1. Ice-braker for motivation 2. Intercomprehension activities on sharenting 3. Comparison with literature 4. Case analysis 5. Final Brainstorming	1. Ice-braker for motivation 2. analysis via Entry Points 3. Activity on prevention 4. Familiarizing with the DigComp document 5. Final Brainstorming
Final Product	Students are asked to produce a digital content in the form of a Storytelling. The activity is structured through Task-Based Learning.	
Assessment	- Summative, on the final product. - Formative, through observation and the portfolio. - Self-evaluation, through the portfolio and homework.	

Table 7. Learning Unit structure.

5.4 Learning Unit: executive steps

This paragraph deals with the development of the LU and the corresponding materials for each section (available in the Appendix). The first part covers the steps preceding the lessons, *i.e.* resources, pre-assessment and sociometry. The succeeding sections are dedicated to the design of the three lessons, which are made of a descriptive segment, followed by the design of materials. The final part is dedicated to analysing the final product, the portfolio and the assessment procedure. The aim is to propose an outline of the LU, but every aspect of it should be flexibly adapted to each class, since the specific context in which it is applied makes a difference. For instance, the period of the year when it takes place, whether the teacher knows the students or not, how many students are in class, are all determining factors in deciding how the class should be best carried out. Furthermore, the lesson materials provided are not a script, so there might be passages throughout the lesson which are only mentioned in the descriptive part and are not present in the materials, such as oral corrections. Moreover, as already mentioned, this is not to be intended as a prescriptive guide, rather it is a potential LU, from which one might draw inspiration and get an idea of how all the elements discussed interact together.

Step 1: Resources

The first step regards familiarizing with the environment which, as Şonerio pointed out in Chapter 4, is composed of several aspects. The latter are, for instance, the dimension of the class, seating arrangement and its flexibility (addressed later in Step 4), equipment (whiteboard, blackboard, interactive whiteboard), spaces available (laboratories, open-air spaces) and out-of-school opportunities (museums, associations and so on). Based on this information, the teacher can make the most adequate choices, in terms of available resources and feasibility. In the case of this LU, some of the designed activities involve the use of the blackboard, the interactive whiteboard, and students' own devices, but in many cases their use can be substituted by printed materials.

Step 2: Pre-assessment

As it has been pointed out multiple times, getting to know students is a key factor for successful instruction. Pre-assessment involves various areas, *i.e.* students' learning profile, readiness, and interests (in accordance with Tomlinson's model).

The first more general area is how students learn, which goes back to the learning variables presented in Chapter 2. This process does not need to be too “technical”, especially with younger students. To collect this kind of information students could be handed out a multiple-choice questionnaire or open questions, depending on students’ age.

For instance, Felder and Soloman elaborated a multi-choice test based on the Felder-Silvermann Learning Styles model, which is available online through the North Carolina State University website and provides information based on the categories Active/Reflective, Sensing/Intuitive, Visual/Verbal, Sequential/Global¹⁷². Other than the test, Felder provided a handout with instructions and further clarification on the categories¹⁷³. Besides multiple-choice tests or open questions, information can also be gathered in other ways. For instance, students might be given a table that summarises Gardner’s intelligences¹⁷⁴ and they could be asked to pinpoint which intelligences they feel most represented by. The table should not only generally describe the features of each intelligence, but also some concrete implications so that students can draw a comparison based on concrete examples.

When it comes to learning strategies, students might first be required to work on a definition and on their significance, to then proceed by making some examples. Later, they could be shown a list of learning strategies divided into categories¹⁷⁵ and could be asked to indicate which strategies they use, which strategies they do not use but would like to try and grade their effectiveness. By doing this, they might find out new strategies that work better than those they were accustomed to use.

A lot of material is available online and, once verified it is reliable, it can be adapted to the use in class. In general, all the materials used should be adapted to students’ age and on the teacher’s purpose. For instance, in the case of the LU considered, the questionnaire should be conducted in Italian so that all teachers can fully understand it. Or, it can still be conducted in a foreign language (as a language activity), but the results should be translated into Italian. In addition to helping students learn more about themselves, as Monauni noticed, teachers should actively and constantly observe the class and note down any worth-considering aspect. Pre-assessment can either be done deductively (telling students what they are being

¹⁷² The source is available at the following link: <https://learningstyles.webtools.ncsu.edu/>

¹⁷³ The source is available at the following link: https://drive.google.com/file/d/1KoADBslhMEkgV_6HRpLZ84isPFwTzFKU/view

¹⁷⁴ An example of a recapitulatory table can be accessed at the following link: https://www.selfawarenesscounseling.com/wp-content/uploads/2019/01/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf

¹⁷⁵ For instance, Oxford (1990: 38) recapitulates her model in a convenient map. Vlčková (2013) also summarizes different models of learning strategies.

assessed on and why) or inductively (letting them fill in the questionnaire and then guiding them to understand what they are doing and why it is relevant).

This is a general “transversal” pre-assessment, meaning that all teachers should cooperate to gather as much information as possible. Indeed, since it is in the interests of all teachers, they should all dedicate some time of their classes to gather information, whether it is through a questionnaire, through observation or any other modality. The involvement of all teachers would also make the process faster, as each teacher would deal with one aspect. The results could be collected in a shared table that summarizes all the information, such as Table 8, which all teachers have access to.

	INTELLIGENCE	COGNITIVE STYLE	LEARNING STYLE	LEARNING STRATEGIES	INTERESTS	[...]
<i>Student's Name</i>						

Table 8. Students' profile table.

The table presents illustrative categories, but it can include any other relevant data. This is an in-progress process, meaning that teachers should keep the document always updated, potentially even repeating the questionnaires throughout the year (if there is enough time). Indeed, if students are elicited to work metacognitively, they might get to know themselves better and might change the information previously stated. Moreover, it is of paramount importance to make it clear that these characteristics are not fixed labels (also considering that some of the theories are outdated), rather they are exemplifying descriptors meant to facilitate the teaching and learning process. Indeed, they could also be expressed in a descriptive manner, without using pre-established categories (instead of saying “sequential learning style”, one can write its traits “the student prefers linear reasoning and works best when material is presented in a progressive level of difficulty”). This would also allow for a more reliable description, since features of different profiles might intersect.

The second area is concerned with students' readiness. This is specific for each topic, so in this case teachers work separately. As amply discussed in Chapter 3, teachers should have an idea of what students already know and what they would like to know, to make sure that what they propose is coherent and motivating. Monauni provided several ways to do so,

according to the age, such as KWL Chart, 3-2-1 format, interactive interviews *etc.* This form of pre-assessment does not need to be carried out every lesson, but could be a good habit at the beginning of a LU. Due to time restriction, it does not have to be a very elaborated activity, it can easily be presented through quicker activities, such as a brainstorming, or it could be given as homework prior to the lesson.

The third area regards students' "personal" characteristics, that is to say their interests, passions, hobbies and any other relevant aspects, for instance, what languages they speak or understand (a crucial information to implement plurilingualism). Showing interest in getting to know students on a more personal level could be conceived as a demonstration of a more "authentic" care for students. This kind of pre-assessment is especially relevant when interacting with new students, since the first lesson usually coincides with the first meeting. Getting to know students often happens indirectly through ordinary instruction, meaning that students' interests and thoughts can emerge during activities, such as during debates or oral presentations. Thus, getting to know them by explicitly asking them questions is an additional step to what is usually accomplished as an indirect standard procedure. This is a relevant aspect for teachers, but it is even more important to strengthen relationships among students, especially when they meet for the first time. Moreover, as already seen, differentiated instruction promotes the possibility for students to choose activities that can further stimulate their passions. Thus, knowing what their interests are makes it easier to provide adequate and motivating materials.

Step 3: Sociometry

As seen in Chapter 3, interaction through peer-tutoring, cooperative learning and flexible grouping is highly encouraged by several authors. To guarantee adequate pair/group building, it is essential to analyse students' relations within the class. These kinds of activities, indeed, are also ideal to develop soft skills, thus they can be strategically employed to face relational issues in the class. As mentioned in Chapter 4, the teacher should hand out a questionnaire to collect information to find out which students get along and which do not. Then he/she should write down all the information (for instance, through a table) and create groups based on the purpose of each activity.

Step 4: Setting

The LU includes several pair and group activities, hence the class should allow for a certain seating mobility. The main settings considered for this LU are presented below (Figure 2, 3

and 4). In the illustrations, the dark bar on the upper left side symbolizes the blackboard, while the light bar on the upper right side of the class indicates the interactive whiteboard. Figure 2 represents the Pair Setting, which is precisely meant to be used for in-pair activities, but it may also be used for individual work. Figure 3¹⁷⁶ illustrates the Group Setting, which is indicated for group activities, such as collaborative and cooperative learning, but also for teaching strategies, such as Stations. Figure 4 represents the U-shaped Setting, which is adequate for *in plenum* activities, such as instruction delivery, brainstorming, discussions, or collective feedback and allows all students to efficiently visualize the blackboard and the interactive whiteboard.

Changing setting for each activity can be quite time consuming; the most convenient option might be having the Pair Setting as the default setting, since it is then easier to shift to the Group Setting (if needed). The activities planned for the U-Shaped Setting can then still be carried out with the other settings. These settings are not the only possible ones, but they are just suggestions based on the activities proposed in the LU.

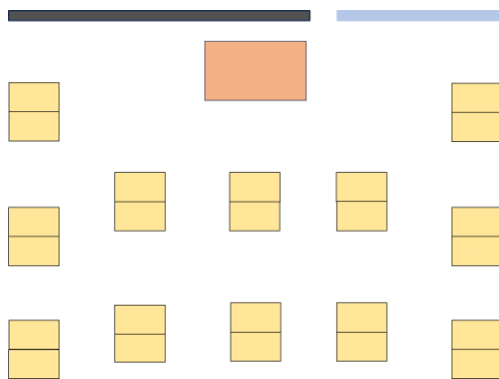


Figure 2. Pair Setting.

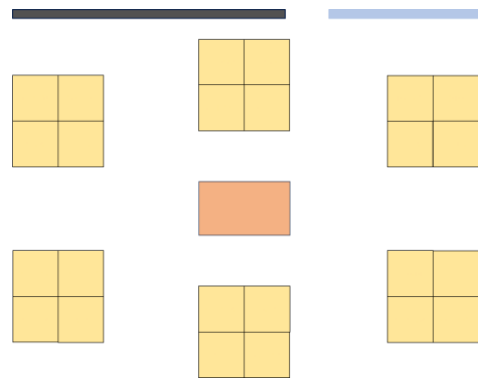


Figure 3. Group Setting.

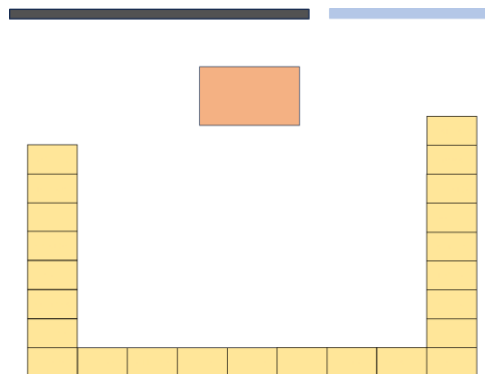


Figure 4. U-shaped Setting.

¹⁷⁶ In the figure the desks are placed following a vertical direction, but they can also be positioned horizontally

5.4.1 Lesson 1_English lesson (and pre-assessment)

Main theme: opportunities and dangers of online platforms

Before the lesson

Students are asked to bring their phone and a pair of headphones. In addition, they are assigned some exercises which constitutes the pre-assessment (regarding readiness and interests) on online platforms, in which they are asked to indicate what platforms they use the most, what they use each for and any curiosity they have regarding the theme. They can either do it on a printed sheet or by compiling the document online. The teacher might require that they send in the part regarding curiosities a couple of days before the lesson to integrate their ideas ever since the first lesson, or they might share their curiosities during the lesson.

During the lesson

Activity 1¹⁷⁷ (10-15 minutes)

The first activity of the lesson is the continuation of the pre-assessment. The purpose is to verify what they know and would like to know, as well as motivate them. They have to discuss one of the questions of the homework, where they are asked what platforms they use and what they use them for.

Students are asked to work in small groups of 3-4 and share their findings. In an online shared pre-compiled document, they need to gather all the information, making sure to only include new points. Alternatively, they can do it on a printed sheet and then the teacher can write the main points on the blackboard.

Once they are done, the teacher comments on the shared file, pointing out common choices and interesting points.

Activity 2 (1 hour)

The second activity focuses on the negative aspects of online platforms (especially social media) and is structured following Tomlinson's strategy called Stations. The class is divided

¹⁷⁷ During every activity the teacher is supposed to go around the class, monitor students' participation and interaction, as well as be ready to answer any doubt. He/she should also note down any linguistic mistakes (so as to give a feedback) and students' positive contributions (for the formative assessment). In order not to be repetitive, this is not specified, but it planned for every lesson.

into five stations, four of which focus on negative aspects of social media presented in different ways (written text, music, video, image) and one extra station to reflect and make assumptions on the activity. Students are not told what stations represent, so they are first asked to explore every station, follow the instructions, and think of what they represent and how they can be connected. The stations are structured as follows:

- a. Station A explores the theme of social image and the importance attributed to physical objects or anything that indicates wealth. For this purpose, an extract from *Fight Club*, a piece of contemporary American literature, is chosen. It is presented on a printed sheet.
- b. Station B explores the theme of unrealistic standards set by social media and insecurity caused by constant comparison. In this case, students are asked to listen to a song titled *jealousy, jealousy* by Olivia Rodrigo (by scanning a QR code).
- c. Station C explores the general theme of social isolation, which students will have to reconduct to the theme of social network. This theme is illustrated through art works presented as images (which can be printed).
- d. Station D explores the theme of addiction, which is presented through a video (accessed via QR code). The latter is a scene from the film *Requiem for a Dream*, available online. The scene in question depicts addiction through multiple means: visual, auditory, editing, rhythm, *etc.* If the scene is too complicated to understand, an alternative option would be a short film¹⁷⁸.
- e. Station E asks the students to make assumptions about what each station might represent and what the common theme may be.

Part 1. Students are first asked to freely explore every station and follow the instructions (They are given 30 minutes, about 5 minutes for each station). Besides exploring, they are also assigned two quick questions to see if they were already familiar with the elements presented and what their first impression was. Once time is up, they are asked to share their assumptions made in Station E *in plenum* (5 minutes).

Part 2. The teacher asks students to choose the station they have preferred and go to the corresponding desks (the setting should be adjusted based on the number of students for every station). Once students have decided, they are given further instruction (either through the interactive blackboard or a sheet). Each station provides some questions on its product (text, audio, image and video) to test comprehension and students have about 10 minutes to

¹⁷⁸ The source is available at the following link: <https://www.youtube.com/watch?v=5sVwy0tF3Pc&t=10s>.

answer (they can answer in a non-discursive manner, for instance through notes and key words). Since the questions to be corrected are mostly personal, the correction can be done in pairs or in small groups, depending on the number of students for each station (5-10 minutes). If they still have any doubt, they can ask the teacher. Then, they are asked if they have changed their mind about their initial assumption on what stations represent. Through *in-plenum* discussion, they find out whether they were right or not.

Part 3. The last part provides two questions. First, they are asked to draw connections with what they already know, expanding on the theme of the station (as a preparation for the final exam, as stated in Paragraph 5.1). The second is a more personal creative/reflective task as explained below:

- a. Station A: after the comprehension, students are asked to write a comment to contextualise the theme on the present;
- b. Station B: after the comprehension, students are asked to write about 5-10 verses on the same topic from a male perspective;
- c. Station C: after the comprehension, students are asked to draw a representation of solitude in the internet era without drawing people;
- d. Station D: after the comprehension, students are asked to explain how they would present the topic through a short video directed at Gen Alpha.

To carry out the activity, they have 10-15 minutes.

[Break: 5 minutes]

Before moving on to the next activity, students are asked to share their work first with the other students at the station and then they have to choose a representative work for every station to be briefly shared with the class (10 minutes).

Activity three (25-30 minutes)

The purpose of the lesson is expanding on the dangers of online platforms without demonizing them. Thus, the activity focuses on pointing out how online platforms can be useful tools.

Part 1. Students are divided into small groups (3-4 people). First, they are given a list of vocabulary related to social media. They are asked to select the right definition and, based on the time available, write an example; then they share with the class (10 minutes). The teacher can provide the correct associations and then ask some volunteers to share examples.

This exercise is not only to expand their vocabulary, but also to provide them with some tools to use in the following parts of the exercise.

Part 2. Then they are asked to think back at the uses of online platforms that were listed at the beginning of the lesson. They have to think about what risks they might run into while using social platforms. These risks can be new risks that have not been mentioned during Activity 2 (10 minutes).

e.g. “Using social media to keep updated → Risk: misinformation”.

The exercise is followed by an *in-plenum* correction.

Part 3. Then, they need to think about how to prevent the risks previously mentioned.

e.g. “Using social media to keep updated → Risk: misinformation → Prevention: training critical thinking”.

In addition, they should also indicate an alternative and safer way to accomplish the same original task.

e.g. “Using social media apps to keep updated → Alternative: consult reliable source/ make sure to fact-check any information”.

They are asked to work at their pace, writing as many sentences as they can within the time provided (5-10 minutes). The exercise is followed by an *in-plenum* correction.

[Extra activity]

If there is any spare time, students might be asked to work on a real-life example, whether it is their first-hand experience or something they have read about. Specifically, they should talk about a risk they have run into and what they did when it happened. They are asked to orally report their story to a peer.

Activity four (5-10 minutes)

As a final activity, the teacher goes through the topics dealt with during the lesson.

First, she focuses on giving linguistic feedback. Throughout the lesson, he/she has noted down some mistakes that he/she has heard and, at the end of the lesson, she/he writes them on the blackboard; then they are corrected *in plenum*.

At the end, the teacher shows a recapitulatory map of the lesson on the interactive whiteboard (or have it printed and handed out to the class). The teacher goes through the scheme orally, asking students, on a voluntary basis, to expand on the elements written in the scheme.

5.4.2 Lesson 2_Spanish lesson

Main themes: sharenting and intercomprehension

Before the lesson

Before the lesson students are asked to read a document on the use of online platforms by minors¹⁷⁹. This is to both familiarize with the topic in advanced and to support them during one of the activities of the lesson (Case Analysis in Activity 4 with the same document).

Activity 1 (5-10 minutes)

As an introductory activity, students are shown some pictures (either digitally or printed) of famous internet children¹⁸⁰. The teacher asks students if they know who the children are and what they know them for. Then the teacher orally asks a couple of questions to break the ice. The purpose of the activity is to enhance students' motivation and introduce the topic.

Activity 2 (40 minutes)

Part 1. This activity focuses on intercomprehension between Spanish and Portuguese. Portuguese was selected for this activity since it is a romance language, like Italian (students' supposed native language) and Spanish (the language that they are studying). Students are presented with an article written in Portuguese¹⁸¹. The article, which deals with the dangers of sharenting, is quite long, so the teacher might only select a couple of paragraphs and focus the activities on them. The teacher explains to students that through the activity they can self-test their level of comprehension of a language they do not know. Students have to read the article and do a comprehension activity (they can choose whether to answer close or open questions); they work on their own and have 15-20 minutes. Once time is up, the teacher provides the solution (in this way the correction is easier, since they might have chosen different exercises). Before diving into intercomprehension, the teacher might conduct an oral brainstorming (in Spanish) on the content of the article to make sure all students are on

¹⁷⁹ The source is available at the following link: <https://documenti.camera.it/leg19/dossier/pdf/TR0109.pdf>.

¹⁸⁰ The sources are available at the following links:

First picture: https://www.instagram.com/p/CxIBWL_om72/?igsh=MXF3ajhvcWdnZTdodw==.

Second picture: <https://www.instagram.com/p/DH6McXYClvo/?igsh=M3d5ajc4MmxuNjU3>.

Third picture <https://www.instagram.com/p/C5h16TlPnqm/?igsh=a2d6dXpya2tnbHA=>.

¹⁸¹ The source is available at the following link:

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/sharenting-os-perigos-ocultos-de-expor-criancas-nas-redes-sociais>.

the same page. Once they are done with the comprehension, the activity shifts towards a reflection on intercomprehension.

Part 2. Students are handed out a sheet containing some guiding questions on intercomprehension (to reflect on the strategies they used to comprehend the foreign language) and are asked to answer while working in pairs, so that they can help each other. Once they are done, the teacher asks them to share their answers and writes on the blackboard the main points (10-15 minutes in total). Then, they are assigned an elective closed exercise about intercomprehension (still on the article) to be done individually (5 minutes); the solutions are provided by the teacher.

Activity 3 (20-25 minutes)

This activity introduces the wider topic of parents-children relation, to show how the topic can be connected with literature. Since the lesson already deals with two substantial themes (sharenting and intercomprehension), the teacher might decide to skip this activity.

The activity involves literature, specifically Federico García Lorca's play *La casa de Bernarda Alba*. Depending on when the LU is delivered, students might either be already familiar with the Spanish play or it might be their first contact with it. In the latter case, the teacher should provide some context on the play. The focus of this activity is showing two opposite versions of difunctional parenting, passing through current social issues and literature. After reading the extract once (5 minutes), students are asked if they need any clarification. Then they proceed working individually and compiling a table which summarizes the differences and similarities between sharenting and Lorca's play which they can compile writing notes (10 minutes). After working individually, they are given some time to discuss with a peer (5 minutes) and then the activity is corrected *in plenum* (5 minutes).

[Break: 5 minutes]

Activity 4 (45 minutes)

Students are asked to work on a Case Analysis. First, they listen to an audio in Portuguese from another online article about sharenting¹⁸² (5 minutes). The audio is one minute long, so it can be reproduced multiple times. The listening is not easy considering that, as similar as

¹⁸² The source is available at the following link: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-09/exposicao-excessiva-de-criancas-em-redes-sociais-pode-causar-danos>

the languages may be, it is still an audio in an unknown language, and it is not designed for their level. Nevertheless, the main goals are providing different means of presentation and allowing students to self-test. Indeed, they are later provided with the transcription to facilitate comprehension (5 minutes). The audio is taken from an online article, still about the theme of sharenting, and the part of the audio listened to by the students is about a mother talking about the choices she has made regarding her daughter and social network. If this activity is too difficult for students' level, the teacher can provide a summary in Spanish of the case analysis' scenario. After having clarified any doubts (also regarding the document they had to read before the lesson), they start working on the case analysis (10 minutes). In the case analysis students are asked if they would allow a child (their hypothetical younger sister) to use social network or not, or if they would maybe manage an account for her.

This could either be done in small groups of 3-4, or the initial approach could be done individually, so that every student takes a stance, and then groups can be formed according to students' opinion. During the group discussion, they need to also consider other sources, such as social media regulation regarding users' age (25 minutes) and the document regarding the use of online platforms by minors assigned before the lesson. The teacher suggests different roles for the member of each group: one student analyses the document about the use of online platforms by minors; one student does research on social media regulation regarding users' age; one student recollects and organises the gathered information. During this activity they may also consult an online dictionary in case they needed to use 'technical' words in the presentation. After their research and discussion, they should come up with a shared position within the group. Depending on the remaining time, they could either take part in a debate, or one group could summarize their work in a 5-minute presentation.

Activity 5 (5-10 minutes)

As a final activity, the teacher goes through the topics covered during the lesson.

First, she focuses on giving linguistic feedback. Throughout the lesson, he/she has noted down some mistakes that he/she has heard and, at the end of the lesson, she/he writes them on the blackboard; then they are corrected *in plenum*. Then the teacher shows a recapitulatory map of the lesson on the interactive whiteboard (or have it printed and handed out to the class). This time, the layout of the scheme is provided, but students have to complete it choosing from a list of words provided. Once they are done, the teacher might ask one student, on a voluntary basis, to comment on the map.

5.4.3 Lesson 3 _Italian lesson

Main theme: misinformation

Activity 1 (10 Minutes)

Students are shown Instagram posts reporting an Italian piece of news that went viral during Summer 2023 due to its controversial nature¹⁸³. The episode in exam is about an adult figure working in a high school exhibiting an inappropriate behaviour towards a student. Students are provided with different sources reporting the same piece of news and are asked to work in pairs; they have to summarise in a short paragraph the dynamics of the event described by the posts. Once they are done, the teacher asks 2-3 pairs to read it out loud. Then the teacher asks the other pairs if they have added any other details, so that everyone agrees on one common version. To avoid production, instead of having students summarizing the event, the teacher might provide a list of sentences to order or a true or false exercise. The purpose is to understand what idea these posts create on the average reader.

Activity 2 (50 minutes)

Part 1. Once everyone has agreed on the events, they are asked to consult the full version of the sentence (in Italian) of the case in exam¹⁸⁴. The text is not very easy to understand, since some parts might be too technical, but students should be able to grasp the main points; the teacher might visually draw attention to the key paragraphs/phrases of the sentence (for instance highlighting them), and provide any clarifications. First, they should read it individually and then discuss with a peer (10 minutes). Based on students' feedback, the teacher might intervene and further clarify the sentence.

In order to verify comprehension, students are first asked to reflect on the differences between the media version and the sentence. To do so, they are asked to focus on specific aspects and write down a list of points which highlight the differences. They work in pairs and the correction is done *in plenum* (10 minutes).

¹⁸³ The sources are available at the following links:

Post 1: <https://www.instagram.com/larepubblica/reel/CujbDCXJoOO/>.

Post 2: <https://www.instagram.com/p/Cuma6ohOejv/?igsh=MWoxZXY3cDRuYzBkaQ%3D%3D>.

Post 3: <https://www.instagram.com/p/CumEnIYNZg6/?igsh=MnFnZW1sYzB6Yzh>.

¹⁸⁴ The source is available at the following link: <https://www.ethicasocietas.it/wp-content/uploads/2023/07/Tribunale-di-Roma-Sez.-V-penale-6-luglio-2023.pdf>. The purpose of the activity is not to diminish the gravity of the events reported, but to show how the same event can be reported in a partial way to foment a certain narrative.

Part 2. The following part of the activity focuses on analysing the issue more in depth. It is inspired by the strategy of the Entry Points and the roles are the following:

- a. Student A points out the implications of the differences between the media version and the sentence (logical reasoning).
- b. Student B highlights the communicative strategies used in the media versions¹⁸⁵ (inductive processing).
- c. Student C rewrites the course of the events based on the sentence (narrative skills).

They first have 15-20 minutes to work individually and then 10 extra minutes to share the result with the other members of the group. At the end of the activity, one group could be randomly selected to present their work. After their presentation, the teacher might ask other students if they have done something differently, so as to make sure that everyone is on the same page.

[Extra activity]

Based on the time remaining, students might be asked to do a more fun activity to apply what they have learned. They are asked to read a piece of news, which is quite uninteresting and poor in content¹⁸⁶. Their goal is to create a clickbait title to attract any potential reader and foster debate. They have 10 minutes in total. Then, they write their title in an anonymous piece of paper and they get to vote the best title (the members of the winning group obtain an extra point for the final evaluation).

[Break: 5 minutes]

Activity 3 (20 minutes)

Once the problem has been examined, students are asked to work on possible solutions, specifically focusing on preventing misinformation. To do so, they are asked to first think about who is involved in the process (institutions, users, journalists), their roles, what they should do in order to spread reliable information on what students can first-hand do on their daily basis. This activity can first be done individually (5-10 minutes), and then students can share their ideas in pairs or in small groups (5-10 minutes). This is to reduce the risks that

¹⁸⁵ This was planned as a way to connect Civic Education and Italian, in the hypothesis of an analysis of journalism/media communication with the Italian teacher. If it is too difficult, this role might be removed (the reflection might be carried out by the teacher) and students just work in pairs.

¹⁸⁶ The source is available at the following link: <https://europa.today.it/attualita/bicicletta-problema-parigi.html>.

students who need more time to think fail to give proper contribution and get overshadowed by louder, more impulsive classmates. Once they are done, the teacher can encourage an open discussion, depending on the time left (5-10 minutes).

Activity 4 (30 minutes)

The last activity before concluding the lesson focuses on the “DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens”, which is suggested in the bibliography of the Civic Education guidelines¹⁸⁷. The purpose of the activity is to familiarize with the document. The teacher first presents the general outline of the document, by going through it on the interactive whiteboard, as well as providing a map. The purpose is to show its structure (*i.e.* the sections it is divided into) and the contents (with particular attention to how each competence area is investigated and to the self-reflection tools) (5-10 minutes). Then the teacher asks which of the competences have been expanded on during the lesson (5 minutes). Once they have orally answered, the activity begins.

Students are asked to quickly go through pages 9 to 14, about the competence area of “information and data literacy”. This is so that they can familiarize with the structure (5 minutes). Then they are provided with some questions on the document, and they need to read the pages, find the answers and underline them working on their own (10 minutes). Then, they work in pairs to discuss their answers and then they share them with the class (5 minutes). As an activity to be done at home, they might also be asked to self-reflect on their level of digital literacy using the self-reflect tools provided in the document.

Activity 5 (10 minutes)

As a final activity, the teacher goes through the topic dealt with during the lesson. He/she shows a recapitulatory map of the entire LU on the interactive whiteboard (or have it printed and handed out to the class). This time, however, it is the students who have to summarize the main points. Depending on the time left, the teacher could ask students to only draw a map of this lesson, and then the general map summarizing the LU at home, or they could be asked to draw the latter right away. The layout of the scheme is provided, but students have to complete it with their own phrases or words. Once they are done, the teacher might ask a student, on a voluntary basis, to comment on their map.

¹⁸⁷ As for Activity 3 of Lesson 2 on literature, the teacher might decide to do this in a different lesson and dedicate more time to expand on the other activities.

5.4.4 Homework

As homework, students are asked to answer some questions, which have three main goals:

- a. first, they are a significant tool for the teacher to have feedback;
- b. secondly, they serve as a metacognitive activity for students to reflect on their learning;
- c. thirdly, they aim at keeping track of the evolution of class dynamics, with respect to sociometry.

The homework questions for each subject regard: what students have found out, what they have enjoyed (or not), and what they have found useful. Moreover, they receive some questions on the entire LU experience, in relation to the learning process and the interaction with other students (for instance, if they preferred individual/pair or group work and who they enjoyed working with).

5.4.5 Final Product

As a final product, students are required to produce a virtual narration along the lines of a Digital Storytelling (DS) carried out through a structure inspired by Task-based learning. They are asked to create a digital product in the form of a digital storytelling, which should either:

- a. raise awareness on the use of online platforms; or
- b. promote an original way of using online platforms;

The topic they choose should be directed to a specific audience of their choice and should be agreed with the teacher, before students start working on it.

This product can be designed in the form they prefer, as long as the format chosen can be published:

- a. YouTube videos;
- b. Posts with multiple slides including a description;
- c. Posts with multiple slides containing text;
- d. Short reels¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Some of the formats listed are not typically used for DS (*e.g.* pictures with description or slides), but they were added because they still allow to construct a digital narrative which includes multiple aspects (images, writing and audio).

To make the activity plurilingual, students might be required to include at least 3 languages in the final product, as long as this does not make it too complicated. There could be additional indications on length *e.g.* maximum 5 minutes long/1200 characters long, so that students do not engage in something too demanding. It would be even more interesting if this final product could be connected to out-of-school activities. For instance, the product could be done in collaboration with an association or with the structure in which students are doing their high-school internship.

Students can decide whether to work individually, in pair, or in group, so they have to compile an online module to express their preference. Since students should be accustomed to work in pairs or groups, they could be left the freedom to choose who to work with, which would also foster their autonomy. In alternative, groups could be formed based on the type of format they would rather engage into (so, in the previously-mentioned module, they should specify both if they would rather work with someone else and the format they prefer). At the end, the final product is orally presented.

The activity should take place in more lessons following the structure described below:

a. Lesson 1¹⁸⁹: Pre-Task (1 hour).

Part 1. During this phase the teacher should motivate students, solicit previous knowledge, and provide any necessary background knowledge. In this case, students are already familiar with the theme, so the teacher might conduct an oral brainstorming on the LU at the beginning of the lesson (5-10 minutes).

Part 2. After the quick brainstorming students should familiarize with the topic of Digital Storytelling¹⁹⁰. They are shown a video¹⁹¹ and a post¹⁹² portraying examples of DS and they are asked what they are about. Once they have identified the theme and the message, they should focus on form. They are asked to find similarities and differences between the products they have watched. They first work individually and then in pairs (15-20 minutes). Through this activity students should be able to

¹⁸⁹ The following lessons (1-2-3) do not correspond to the lessons of the LU, they are additional lessons that can be held by any of the teachers involved in the LU; it would be beneficial the joint presence of more than one teacher (even during the LU lessons), though it would be very complicated. If the indication regarding the use of multiple languages is given, students would still have to use multiple languages. Moreover, the material provided is already multi-language, hence there is still continuous interaction among the languages.

¹⁹⁰ The topic of DS could be expanded on, collaborating with the Italian teacher, who might work on narrative structures used in online communication.

¹⁹¹ The source is available at the following link: https://www.youtube.com/watch?v=U8LfG4b_R3Y.

¹⁹² The source is available at the following link: <https://www.instagram.com/p/DJt7Ej1tpMt/?igsh=ZXFnMjhpbmllcWp6>.

pinpoint the characteristics of a DS. If necessary, the teacher might expand on the topic through more literature, for instance using Lambert's (2010) model. Students are also assigned some additional materials to be watched at home, for those who need further clarifications¹⁹³.

Part 3. Then students are informed on what the task assigned consists on. The teacher should take the necessary time to deliver precise instructions, explain the purpose of the project, and answer any doubt students may have (5-10 minutes). Once the instructions are clear, the criteria of evaluation should be agreed with the class.

Part 4. The teacher asks students to propose what aspects they think should be evaluated and the grid could be compiled by students themselves (20 minutes, but it depends on the time left). After the lesson, the teacher should check the table and propose any necessary changes. This is quite a complex task, considering that students likely have no experience in compiling assessment grids. If it is too complicated, it can be made more accessible by providing students with 2-3 grids already compiled, and vote for the grid they find the most adequate, or they might just propose the criteria and assign a grade based on a 1-10 scale, without descriptors. Students should have some time (a couple of days) to compile a module at home where they say how they would prefer working (individually, in pairs or in groups) and on what format. After the lesson, the teacher should access the module and figure out the possible pair/group formation. By the following lesson both students' grouping and the assessment grid should be ready.

b. Lesson 2: Task-Cycle (1 hour).

Part 1. The lesson starts with the teacher showing the assessment grid (on the interactive whiteboard or printed) and signalling to students any changes she/he has made (and why), also clearing out any doubt (5 minutes).

Part 2. Then the task-cycle begins. Students start working on the task itself; they are provided with written guidelines¹⁹⁴ and can consult the extra materials previously assigned, according to their preference. If needed, the teacher might take some extra time to go through the materials, and then let them work. They are also given a table

¹⁹³ The sources are available at the following links:

Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=Jlix-yVzheM>.

Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=o-Ikkh5oxuo>.

¹⁹⁴ The source is available at the following link: https://www.detales.net/wp/wp-content/uploads/2012/09/DS-Guide_IT_17.09.12.pdf.

to fill in which summarises the characteristics of the project as well as the making process. This table should be handed out and can be useful for students to structure the final oral presentation. They are given 30 minutes to start working on the DS; then students should be ready to submit a draft of the DS to have the teacher's approval. Part 3. Once they have received the approval, they can start making the product for the remaining time of the lesson. Since they might need a certain setting to film the video or extra time to finish the work, they present the final product in a different day so that they have time to finish the work at home. The time allowed to finish the work should be clarified by the teacher. At the end of the lesson, students are also informed about the presentation modalities. The time allowed for the presentation should be adjusted to the number of DS produced. Hypothetically, they could be allowed around 10 minutes, including both the projection of the DS and a brief presentation on the project by the group (all the members of the group should be included in the presentation). However, the time allowed can be reduced if there are too many DS.

a. Lesson 3: Task-Cycle and Post-Task (1 hour)

Part 1. The lesson begins with students' presentations, during which each group shows and presents the final product. Students should have sent their work to the teacher in advance, so he/she can be ready to provide feedback. Students are also asked to evaluate the works of the other groups completing a table, following the (printed) grid they have designed. The winning group could be given a prize, such as an extra point, or their work could be published on the school websites, though it would be preferable if all the works were published on some platforms (*e.g.* the school website or a social media profile), so that their work feels more tangible and useful.

Part 2. The last phase (post-task) is dedicated to general feedback on the activity. First, the teacher should provide feedback on any linguistics mistakes or positive uses she/he has noticed during the presentations and in the DS (5-10 minutes).

Part 3. Then, students are asked to share their opinion through a written anonymous exercise. Once they are done, the teacher asks students if anyone feels comfortable sharing what they have written (5-10 minutes). Since the presentations are very time-consuming, this last part could also be done as homework.

5.4.6 Portfolio

Students are also asked to keep track of all the themes dealt with during each lesson in a portfolio. For each theme they should draw as many connections as possible, for instance including all the cultural products in which every theme appears. By doing that, they train for the final high-school exam, where they are expected to make connections among different topics. For this reason, during the activity with Stations (in the first lesson) they were explicitly asked to draw connections.

This portfolio should be designed the way in which each student prefers, with either a written description, images, schemes and so on (the teacher might provide some examples). Furthermore, it is interdisciplinary (to foster an holistic view of knowledge) and, consequently, it involves all the languages in the curriculum. It could also be designed applying translanguaging. To do so, students should first be made aware of what translanguaging means and its importance. Since the portfolio should be carried out through the entire year, the lesson on translanguaging should be held at the beginning of the year. Once they have found out about translanguaging, they should be given freedom to integrate all the languages of their linguistic repertoire. If students should decide to include other languages outside those studied, they could be asked to insert translations or clarifications (if these languages represent an obstacle during assessment).

It would more convenient if this portfolio was digital, so that it can be easily modified and updated throughout the year. At the end of the year, it can be printed and evaluated. As for the final product, the criteria for evaluation should be agreed together with students, so that they know what it is expected from them.

5.4.7 Assessment

The assessment process comprehends:

- a. Summative assessment of the final product. The final product is assessed using a grid shared with students. The final mark could be the result of the teacher's mark and students' mark (which assigned extra points).
- b. Formative assessment which includes the teacher's in-class monitoring and the portfolio. The teacher monitors students' participation and contribution during every activity. The portfolio is also part of the formative assessment. Depending on the period of the year when this LU takes place, the assessment might take into

consideration either the portion of the portfolio completed so far or even just the sections dealing with the themes of the LU. This assessment could either be expressed through an individual mark or as extra points to be added to the summative assessment;

- c. Self-evaluation which involves homework, the portfolio and potentially the CEFR grid. Student's homework is part of the assessment process, as students not only provide feedback for the teacher, but they are also involved in a reflection towards their own experience. The portfolio is part of the self-assessment as well, since it is supposed to be managed autonomously. Moreover, when it comes to foreign languages, students can also be asked to self-evaluate their level using the CEFR self-assessment grid in the different languages¹⁹⁵.

5.5 Criticism

In this paragraph, some potentially problematic aspects of the LU are addressed.

As regards the general structure of the LU, the most critical point is perhaps time. Indeed, designing a LU which includes multiple subjects, covers different learning objectives for each of them and involves several other aspects, while also adopting a differentiated perspective, is certainly demanding. It is not only challenging in terms of combining everything together, but it also extremely time consuming. However, if all teachers involved are able to set clear goals and agree on the *how* of teaching, the distribution of the workload is more manageable. By doing so, they would also choose what specific strategies each teacher implements, instead of every teacher experimenting every strategy. Furthermore, the LU presented in the chapter has tried to integrate as many aspects as possible (differentiated instruction, CLT, plurilingualism *etc.*), but that is not necessary. Each LU has a different purpose and can focus on few specific aspects, which allows the teacher to examine them more in depth and make learning more effective. Not every single lesson must include great experimentation on the part of the teacher, but by consistently making small steps, it becomes part of the routine. In addition, since essential topics in teaching programs tend to remain the same through the years, the idea would be designing a LU to be reused through the years with the needed adaptation, instead of creating a brand-new unit every time (even by sharing materials between teachers of the same subject).

195 The source is available at the following link: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>

Another crucial aspect is class management. Choosing activities that allow for more freedom, including students using their own devices, implies that the teacher puts a lot of trust on students, who can easily get distracted or misbehave. As previously mentioned, especially with more lively students, the process should be gradual, so that they get accustomed to activities of such kind. Chaos can also be reduced with good organization; instruction should be clear and precise, with specific tasks and time indications¹⁹⁶. Flexible grouping should be employed strategically, creating groups using specific criteria, based on the purpose of the activity, so that they are more likely to work. Students' age is also a relevant factor; the LU proposed is designed for last-year high-school students, so that they are expected to have a good level of maturity. However, these kinds of activities might not be suited even for older students, if they are not accustomed to them and might not take them seriously. For this reason, clarifying the purpose of the activities and fostering reflection might help them understand that what they do is actually useful. This being said, since every class is different, some strategies might work better than others.

¹⁹⁶ For extra support, it would be beneficial the joint presence of another figure, such as a teacher in training, especially during complex activities such as Stations. The teacher in training would both support the subject teacher and gain experience at the same time.

Conclusion

The thesis has examined the notions of Mixed-ability Class and Differentiated Instruction through the lens of Linguistic Education. *Mixed-ability* was identified as the common denominator of any class since all students, even those exhibiting similar levels of competence, are essentially different. The heterogeneous nature of classes was thus established as the founding premise of differentiation, understood as the effort to varying teaching practices to meet students' needs. The intimate connection between Mixed-ability Class and Differentiated Instruction was explored throughout the chapters under both a theoretical and a practical perspective.

The first chapter expanded on the roots of differentiation. First, it investigated the historical evolution of teaching philosophy leading to the current theorization of differentiated instruction. Then, related to the latter, the crucial shift towards learning-centred instruction and its implications were examined. Next, some background information about Mixed-ability Classes was presented to both provide a better understanding of the concept and to formulate a definition. Afterwards, the same notion was analysed from an international perspective, drawing a connection with the broader concept of Universal Design for Learning.

The second chapter provided a review of individual learning variables, to shed light on some of the factors determining the wide level of variability in classes. The starting point were Celentin and Caon's models, which were integrated with views by other scholars. The analysis resulted in the primary distinction between external and internal variables. According to the model proposed, external variables include teaching styles, social and learning contexts, and culture. On the other hand, internal variables are further subdivided into descriptive and cognitive variables. The former include age, personality, attitude, motivation, and previous experience; the latter incorporate intelligence, cognitive style, learning style and learning strategies.

The third chapter presented national and international contributions, in order to provide a wider overview on Differentiated Instruction. Throughout the discussion some recurring suggestions emerged. Firstly, to design effective lessons and adequate assessment procedures, getting to know students is a fundamental step. Secondly, many authors agreed on fostering flexible grouping and, in general, interactive activities. Thirdly, directly connected to the previous point, lessons should be planned to contain activities that guarantee an active role for students; by doing so, they feel engaged in the process and can actively contribute to the lesson. Lastly, the teacher should be flexible in delivering the lesson, taking into account every aspect, from teaching strategies and materials to rhythm.

The fourth chapter contributed to the discussion by expanding on significant notions related to linguistic education, beyond differentiation. These notions can be reconducted to four main areas. The first one deals with class management, not only from the teacher's perspective, but also in regards to students' relations. The second area concerns implementing interaction in class by adopting a Communicative Approach, fundamental when learning foreign languages. The third area is related to students' agency and explores the measures to foster their Autonomy. The last area deals with Plurilingualism, which is not only significant in the field of language teaching, but also in relation to the international context.

The fifth chapter focused on instructional design, in an effort to turn the previous discussion into a tangible product. The aim was to incorporate Differentiated Instruction as described in Chapters 1 to 3 with both the notions debated in Chapter 4 and the guidelines explored in Chapter 5. The result was a Learning Unit designed according to Italian national guidelines and with the recommendations collected in Chapter 3. The unit also aimed at embracing key themes of linguistic education, *i.e.* learner's Autonomy, Communicative Language Teaching and Plurilingualism.

The discussion developed throughout the chapters provided a well-constructed platform to investigate Mixed-ability Class and Differentiated Instruction and to redact a thorough review, as well as design a practical example. The chapters were written aiming at highlighting the interaction between the parts, emphasising the continuity between the theoretical discussion of Chapters 1 to 3, the additional guidelines of Chapter 4 and the application of Chapter 5.

The discussion, summoning perspectives from diverse contexts, resulted in a coherent description of widely shared opinions on the topics, underlining a common set of guidelines among different experts in the field. Considering the establishment of these well-defined key points, the results of this discourse were then converted into a Learning Unit. The incorporation of these features in a Learning Unit also showed their versatility, since they can be tailored and applied to different contexts. Furthermore, the final lesson plan demonstrated how all the aspects explored through the thesis can be integrated in instructional design, to turn knowledge into competence. The designing process is certainly not easy, as it requires simultaneous managing of several aspects, yet it is a worth-making effort to offer an up-to-date didactic and it likely becomes easier with practice.

Considering the complexity of the topic, future research could be implemented, especially to deepen the comprehension of specific dimensions. For instance, in relation to the discussion, one challenging aspect is to what extent special educational needs can be integrated in Differentiated Instruction. As regards the practical section, it was not possible to test the efficacy of the Learning Unit in a class, yet it would certainly be beneficial to see what student's response would be.

Bibliography

- Aftab, J. (2015). Teachers' Beliefs about Differentiated Instructions in Mixed Ability Classrooms: A Case of Time Limitation. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2), 94-114.
- Altun, M. (2023). The ongoing debate over teacher centered education and student centered education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 10(1).
- An, S., & Zhang, S. (2024). Effects of ability grouping on students' collaborative problem solving patterns: Evidence from lag sequence analysis and epistemic network analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101453.
- Arzhanik, M. B., Chernikova, E. V., Karas, S. I., & Lemesko, E. Y. (2015). Differentiated approach to learning in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 287-291.
- Atti del primo congresso pedagogico nazionale italiano in Torino, 8-15 settembre 1898
- Balboni, P. (2008) *Fare educazione linguistica*. Utet università. Torino.
- Balboni, P. (2015). Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse (Quarta Edizione). UTET Università. Torino.
- Balboni, P., & Caon F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio. Venezia.
- Barańczuk, U. (2019). The five factor model of personality and emotion regulation: A meta-analysis. *Personality and individual differences*, 139, 217-227.
- Baroni, F., & Folci, I. (2022). Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, 10(2), 061-070.
- Baschiera, B. (2014). L'uso del Digital Storytelling in contesti di apprendimento cooperativo per l'inclusive education e l'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza. Digital Storytelling: A powerful Cooperative Learning methodology for inclusive education and the acquisition of citizenship key-competencies. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 181-188.
- Baschiera, B. (2024). Modelli e strategie didattiche per insegnare nella scuola secondaria. *NON SOLO SCUOLA*, 1-173.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale. *Italiano LinguaDue*, 8(2).

- Bekiryazıcı, M. (2015). Teaching mixed-level classes with a Vygotskian perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 913-917.
- Bellil, N. (2020). Communicative sessions in mixed-abilities classroom: The Big Challenge for Low Achievers. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2(5), 61-75.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching?. *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362.
- Boyadzhieva, E. (2016). Learner-centered teaching and learner autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 35-40.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Pearson.
- Cai, J., Wen, Q., Bi, M., & Lombaerts, K. (2024). How Universal Design for Learning (UDL) is related to Differentiated Instruction (DI): The mediation role of growth mindset and teachers’ practices factors. *Social Psychology of Education*, 1-20.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*. UTET Università. Torino.
- Caon, F. (2016a). La CAD: Fondamenti teorici e dimensione operativa. *L&L-LINGUA E LINGUE*, 8, 9-34.
- Caon, F. (2016b). Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD. *L&L-LINGUA E LINGUE*, 8, 69-88.
- Caon, F., & Tonioli, V. (2016). La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa. In *Le lingue in Italia, le lingue*. Edizioni Ca’ Foscari-Digital Publishing.
- Caon, F., & Meneghetti, C. (2017). Il task-based approach nella classe ad abilità differenziate. *EDUCAZIONE LINGUISTICA LANGUAGE EDUCATION*, 6, 217-235.
- Caon, F., Battaglia, S., & Bricchese, A. (2020). *Educazione interculturale in classe*. Sanoma. Torino.
- Caprara, B., & Macchia, V. (2019). La visione del bambino in Maria Montessori: tra pedagogia speciale, psicologia dello sviluppo e didattica generale. *Italian journal of special education for inclusion*, 7(2), 25-36.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.). Heinle & Heinle Publishers. Boston, Massachusetts.

- Celentin, P. (2019). Le variabili dell'apprendimento linguistico: perché non tutti impariamo le lingue allo stesso modo. QuiEdit. Verona.
- Cerna, M., & Poulova, P. (2013). Reflection of Comenius' Didactic Principles in ESP instruction. In *Proceedings of the 2013 International Conference on Information, Business and Education Technology (ICIBET 2013)* (pp. 553-556). Atlantis Press.
- Chen, X., He, J., Swanson, E., Cai, Z., & Fan, X. (2022). Big five personality traits and second language learning: A meta-analysis of 40 years' research. *Educational Psychology Review*, 1-37.
- Comenius, J. A. (1907). *The Great Didactic of John Amos Comenius: Part II.-text*. A. and C. Black.
- Coonan, C. M. (2012). The foreign language curriculum and CLIL. *Synergies Italie*, (8), 117-128.
- Coonan, C. M. (2017). CLIL teacher education: Issues and direction. *Language Teacher Education*, 4(2), 1-16.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Metodi, strategie, attività. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Morcelliana. Brescia.
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. E.L. Kellogg & Company. New York.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore. Milano.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Dong, Y., Stupnisky, R. H., & Berry, J. C. (2013). Multiple causal attributions: An investigation of college students learning a foreign language. *European journal of psychology of education*, 28, 1587-1602.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53.

- Doyé, P. (2005) Intercomprehension. *Reference study. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education.*: Editions of the Council of Europe. Strasbourg.
- Edyburn, D. L. (2021). Universal usability and universal design for learning. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 310-315.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.
- Ehrman, M., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System*, 31(3), 393-415.
- Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157-170.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ertürk, D. Ç., & Özdemir, M. (2022). Analysis of the Effects of Factors, Which Affect Language Acquisition, on Four Basic Language Skills. *Sakarya University Journal of Education*, 12(1), 206-223.
- Evans, C., Cools, E., & Charlesworth, Z. M. (2010). Learning in higher education—how cognitive and learning styles matter. *Teaching in Higher Education*, 15(4), 467-478.
- Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal design for learning across formal school structures in Europe—A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 867.
- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554.
- Farmer, T. W., Reinke, W. M., & Brooks, D. S. (2014). Managing classrooms and challenging behavior: Theoretical considerations and critical issues. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 67-73.
- Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engr. Education*, 78(7), 674–681.
- Ferguson, B. T., McKenzie, J., Dalton, E. M., & Lyner-Cleophas, M. (2019). Inclusion, universal design and universal design for learning in higher education: South Africa and the United States. *African journal of disability*, 8(1), 1-7.
- Folci, I. (2019). La differenziazione didattica per l'inclusione: approcci pedagogici e contributi psicologici. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 37-43.

- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books. New York.
- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Verde-Peleato, I., & Garcia-Felix, E. (2017). Learning styles among university students and learning-centered teaching. *Rev. Elec. Inv. Eval. Educ*, 23, 1-14.
- Gibbs, K., & McKay, L. (2021). Differentiated teaching practices of Australian mainstream classroom teachers: A systematic review and thematic analysis. *International Journal of Educational Research*, 109, 101799.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29, 100306.
- Gürsoy, E. (2013). What is effective in forming our beliefs: Experience or education?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 763-770.
- Hallam*, S., & Ireson, J. (2005). Secondary school teachers' pedagogic practices when teaching mixed and structured ability classes. *Research Papers in Education*, 20(1), 3-24.
- Hazaea, A. N. (2023). Process-Genre Approach in Mixed-Ability Classes: Correlational Study between EFL Academic Paragraph Reading and Writing. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 17(2), 1-12.
- Hordiienko, N. M., & Lomakina, L. V. (2015). Teaching EFL to mixed-ability classes: strategies, challenges, solutions. *Advanced education*, 39-43.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The modern language journal*, 86(3), 368-383.
- Huang, L. Y. (2014). Investigating Mixed-Ability Teaching in Taiwanese Primary Schools. *International Education Studies*, 7(5), 85-93.
- Jerrim, J., Alejandro Lopez-Agudo, L., & David Marcenaro-Gutierrez, O. (2024). Does within-school between-class ability grouping harm the educational outcomes of socio-economically disadvantaged children? International evidence. *European Sociological Review*, jcae050.
- Kanika, Chakraverty, S., Chakraborty, P., & Madan, M. (2023). Effect of different grouping arrangements on students' achievement and experience in collaborative learning environment. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 6366-6378.

- Keefe, J. W. (1985). Assessment of learning style variables: The NASSP task force model. *Theory into practice*, 24(2), 138-144.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212.
- Kotob, M. M., & Abadi, M. A. (2019). The influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed ability classrooms. *International Linguistics Research*, 2(2), p8-p8.
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Digital Diner Press. Berkley.
- Lavanaia, M., & Nor, F. B. M. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297.
- Leaver, B. L., & Corin, A. R. (2019). Fields of the Mind: An Integral Learning Styles Component of the E&L Cognitive Styles Construct. *Russian Language Journal*, 69(1), 5.
- Leoni, C., & Papa, L. (2022). La rilevanza degli aspetti cognitivi nel processo educativo alla scuola primaria. *Formazione & insegnamento*, 20(2 Suppl.), 93-106.
- Levey, S. (2023). Universal design for learning. *Journal of Education*, 203(2), 479-487.
- Liou, S. R., Cheng, C. Y., Chu, T. P., Chang, C. H., & Liu, H. C. (2023). Effectiveness of differentiated instruction on learning outcomes and learning satisfaction in the evidence-based nursing course: Empirical research quantitative. *Nursing open*, 10(10), 6794-6807.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Lui, M. (2013). Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale. *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-535.
- Lwande, C., Muchemi, L., & Oboko, R. (2021). Identifying learning styles and cognitive traits in a learning management system. *Heliyon*, 7(8).
- Menegale, M. (2011). Qual è il grado di autonomia degli studenti nell'apprendimento delle lingue. *Studi di glottodidattica*, 5(1), 1-14.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2010). Indicazioni nazionali per i licei.

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). Decreto 24 maggio 2018, n. 92.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024). Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.
- Montanaro, M. (2023). Autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere: una revisione della letteratura. *Italiano LinguaDue*, 15(2), 287-303.
- Monteira, S. F., Jiménez-Aleixandre, M. P., & Siry, C. (2022). Scaffolding children's production of representations along the three years of ECE: A longitudinal study. *Research in Science Education*, 52(1), 127-158.
- Montessori, M. (1970a). *Educazione e pace*. Garzanti. Milano.
- Montessori, M. (1970b). *Formazione dell'uomo: [Pregiudizi e nebuli]*. Garzanti. Milano.
- Montessori, M. (1992). *La mente del bambino: Mente assorbente*. Garzanti. Milano.
- Montessori, M. (2000). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Ediz. Critica Opera Nazionale Montessori.
- Moreno, J. L. (1934) *Who shall survive: A new approach to the problem of human interrelations*. Nervous and Mental Disease Publishing Co. Washington, D. C.
- Moreno, J. L. (1953). *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon Press. Boston.
- Morselli, D. (2019). L'attualità degli studi di matrice vygotskijana e il loro contributo alla ricerca educativa. *Formazione & insegnamento*, 17(1 Suppl.), 39-58.
- Naper, M. A., Younus, M., & Mangrio, A. M. (2024). Teaching the Course of Business Communication to Large Classes in Pakistani Universities: Challenges and Suggested Strategies. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, 10(2), 132-154.
- Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Symposium 2003*, 193-204.
- Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher education*, 68, 29-45.
- ONU (2007). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied linguistics review*, 6(3), 281-307.

- Oxford, R. L., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle publishers. Boston.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Learning Styles & Strategies*, 1-25.
- Oxford, R. L., & Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 403-426.
- Palahniuk, C. (2003). *Fight Club*. Vintage. New York.
- Palieraki, S., & Koutrouba, K. (2021). Differentiated Instruction in Information and Communications Technology Teaching and Effective Learning in Primary Education. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1487-1503.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *Tesol Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Piccardo, E. (2019). "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10.
- Porta, T., Todd, N., & Gaunt, L. (2022). 'I do not think I actually do it well': a discourse analysis of Australian senior secondary teachers' self-efficacy and attitudes towards implementation of differentiated instruction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 297-305.
- Potot, A., Kyamko, L. N., Reponte-Sereño, R. R., & Bustrillo, H. (2023). Differentiated instruction as strategy in improving reading comprehension. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(4), 113-128.
- Pourdana, N., & Shahpouri Rad, M. (2017). Differentiated instructions: Implementing tiered listening tasks in mixed-ability EFL context. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 4(1), 87-69.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.
- Rahma, H., Leng, C. O., & Mashudi, R. (2020). Innovative Educational Practice for Impactful Teaching Strategies through Scaffolding Method. *Asian Journal of University Education*, 16(4), 53-60.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Riordan, T., & Convery, A. (2024). Reimagining the concept of differentiation in languages classrooms. *The Language Learning Journal*, 52(3), 271-284.
- Roberts, J. (2016). The ‘more capable peer’: Approaches to collaborative learning in a mixed-ability classroom. *Changing English*, 23(1), 42-51.
- Saleh, A. H. A. E. (2021). The effectiveness of differentiated instruction in improving Bahraini EFL secondary school students in reading comprehension skills. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 3(2), 135-145.
- Şalli-Çopur, D. (2005). Coping with the problems of mixed ability classes. *The Internet TESL Journal*, 11(8), 1-5.
- Sisti, F. (2020). Enneagramma, motivazione e stile cognitivo: una prospettiva inclusiva per lo studio delle lingue straniere. *EL. LE*, 9(2), 295-316.
- Şoneriu, C. (2023). Classroom Management in Large and Mixed Ability Classes. *RATE Issues*, 30(2).
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Taber, K. S. (2024). Educational constructivism. *Encyclopedia*, 4(4), 1534-1552.
- Tacconi, G. (2005). Lessico pedagogico-Unità di apprendimento. *R & S. RELIGIONE & SCUOLA*, 33(4), 75-80.
- Tarantino, P., Moretti, R., Galli, L., & Zaninoni, E. (2020). Un approccio utilitaristico alla costruzione delle Unità di Apprendimento e alla didattica delle scienze. *Revue d'études benthamiennes*, (18).
- Taylor, S. C. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Warwick Journal of Education-Transforming Teaching*, 1, 55-68.
- Timuş, N., Bartlett, M. E., Bartlett, J. E., Ehrlich, S., & Babutsidze, Z. (2024). Fostering inclusive higher education through universal design for learning and inclusive pedagogy–EU and US faculty perceptions. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 473-487.
- Tomlinson, C. A. (2000a). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. ERIC Digest.
- Tomlinson, C. A. (2000b). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58(1), 6-13.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How To Differentiate Instruction In Mixed Ability Classrooms* 2nd Edition. ASCD. Alexandria.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A. (2022). *La differenziazione didattica in classe. Per rispondere ai bisogni di tutti gli alunni*. A cura di Luigi d'Alonzo. Morcelliana. Brescia.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching* (Vol. 1, No. 998, p. 41). Cambridge University Press. Cambridge.
- Urmeneta, C. E. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123-138.
- Vlčková, K., Berger, J., & Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: an exploratory analysis. *Studia paedagogica*, 18(4), 93-113.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., (2022) DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union. Luxembourg.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press. Cambridge.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT press. Cambridge.
- Walkinshaw, I., & Oanh, D. H. (2014). Native and non-native English language teachers: Student perceptions in Vietnam and Japan. *Sage Open*, 4(2), 2158244014534451.
- Whetten, D. A. (2021). Republication of "Principles of effective course design: What I wish I had known about learning-centered teaching 30 years ago". *Journal of Management Education*, 45(6), 834-854.

- Yang, T. C., Hwang, G. J., & Yang, S. J. H. (2013). Development of an adaptive learning system with multiple perspectives based on students' learning styles and cognitive styles. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(4), 185-200.
- Yao, E., & Siegel, J. T. (2023). Weiner's Attribution-Emotion-Action Model: Uncovering the Mediating Role of Self-Blame and the Moderating Effect of the Helper's Responsibility for the Help Recipient's Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 01461672241238132.
- Zhuo, H. (2024). The influence of cognitive style differences on foreign language learning strategies. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 200, p. 02027). EDP Sciences.

Sitography

- Adamo Romano's Instagram post (16/05/2025). Accessed: May 2025: <https://www.instagram.com/p/DJt7Ej1tpMt/?igsh=ZXFmMjhpbm1lcWp6>.
- Alice Campello's Instagram post (1/04/2025). Accessed: May 2025: <https://www.instagram.com/p/DH6McXYClvo/?igsh=M3d5ajc4MmxuNjU3>.
- Angela Mengino - I'm an introvert. (Digital Storytelling) (11/03/2020). Accessed: May 2025: https://www.youtube.com/watch?v=U8LfG4b_R3Y.
- Arte – Opere – Artisti. René Magritte - Gli Amanti (1928). Accessed: May 2025: <https://www.arteopereartisti.it/gli-amanti/>.
- Arte Svelata. Edgar Degas - L'assenzio (1875). Accessed: May 2025: <https://www.artesvelata.it/degas-assenzio/>.
- Article by Adriele Oliveira - Sharenting: os perigos ocultos de expor crianças nas redes sociais (14/03/2025). Accessed: May 2025: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/sharenting-os-perigos-ocultos-de-expor-criancas-nas-redes-sociais>.
- Article by Ludmilla Souza - Exposição excessiva de crianças em redes sociais pode causar danos (25/09/2021). Accessed: May 2025: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-09/exposicao-excessiva-de-criancas-em-redes-sociais-pode-causar-danos>.
- Bellis *et al.* Guida sul Digital Storytelling Manuale di Formazione sull'allargamento dell'Unione europea. Accessed: May 2025: https://www.detales.net/wp/wp-content/uploads/2012/09/DS-Guide_IT_17.09.12.pdf.
- Biblioteca virtual Miguel de Cervantes – La casa de Bernarda Alba. Accessed: May 2025: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-casa-de-bernarda-alba-775125/html/6aef1659-90e7-443f-bd6c-a8fe62c4c04a_2.html.
- British Council, “Stirrers and settlers for the primary classroom”. Accessed February 2015: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/managing-lesson/articles/stirrers-and-settlers-primary-classroom>.
- Cambridge Dictionary - fact-checking. Accessed: May 2025: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fact-checking>.
- Cambridge Dictionary - overshare. Accessed: May 2025: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/overshare>.

- Camera dei deputati - In materia di minori e Internet, con riferimento particolare all'accesso alle piattaforme e all'uso dell'immagine dei minori; Schede di lettura n. 309 (18/06/2024). Accessed: May 2025: <https://documenti.camera.it/leg19/dossier/pdf/TR0109.pdf>.
- Camera dei deputati on Civic Education. Accessed: June 2025: https://www.camera.it/leg17/995?sezione=documenti&tipoDoc=lavori_testo_pdl&idLegislatura=17&codice=17PDL0057690.
- CAST, Universal Design for Learning - Guidelines accessible. Accessed: January 2025: <https://udlguidelines.cast.org/>.
- CAST, Universal Design for Learning. Accessed January 2025: <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>.
- Chiara Ferragni's Instagram post (24/09/2023). Accessed: May 2025: <https://www.instagram.com/p/CxIBWLom72/?igsh=MXF3ajhvcWdnZTdw==>.
- Comenius - A Reformation of Schooles. Accessed January 2025: <https://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A34114.0001.001?rgn=main;view=fulltext>.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Global scale - Table 1. Accessed: May 2025: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Plurilingualism and pluriculturalism. Accessed: April 2025: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-and-pluriculturalism>.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Qualitative aspects of spoken language use - Table 3. Accessed: May 2025: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use>.
- Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) - Self-assessment Grids. Accessed: May 2025: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume (2020). Accessed: April 2025: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

- Didacta Italia on the definition of Learning Unit (24/11/2021). Accessed: June 2025. <https://fieradidacta.indire.it/it/blog/quali-sono-le-differenze-fra-unita-didattica-e-unita-di-apprendimento/>.
- EuroComDidact - Intercomprensión en pocas palabras. Accessed: May 2025: https://eurocomdidact.eu/?page_id=5555&lang=es.
- EuropaToday – “Troppe biciclette, piovono multe contro i ciclisti "selvaggi"”. Accessed: May 2025: <https://europa.today.it/attualita/biciclette-problema-parigi.html>.
- European Commission - LifeComp conceptual reference model (2018). Accessed: May 2025: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp/lifecomp-conceptual-reference-model_en.
- European Union - Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (22/05/2018). Accessed: May 2025: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC.
- European Union – Official Languages in EU. Accessed: April 2025: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en.
- Europosters. Illustration Solitude Under the Streetlight in the style of Edward Hopper made with AI. Accessed: May 2025: <https://www.europosters.it/marketplace/solitude-under-the-streetlight-in-the-style-of-edward-hopper-v169320>.
- Gazzetta Ufficiale on the Introduction of Civic Education in the curriculum. Accessed: June 2025: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.
- Instagram page on security. Accessed: June 2025: <https://about.instagram.com/it-it/safety>.
- Instagram page on accounts for teenagers. Accessed: June 2025: <https://about.instagram.com/it-it/community/teen-accounts>.
- Instagram page with suggestions for parents. Accessed: June 2025: <https://about.instagram.com/it-it/community/parents>.
- Instagram post of il Giornale’s page (12/07/2023). Accessed: May 2025: <https://www.instagram.com/p/Cuma6ohOejv/?igsh=MWoxZXY3cDRuYzBkaQ%3D%3D>.
- Instagram post of La Repubblica’s page (11/07/2023). Accessed: May 2025: <https://www.instagram.com/larepubblica/reel/CujbDCXJoOO/>.

- Instagram post of La Stampa's page (12/07/2023). Accessed: May 2025: <https://www.instagram.com/p/CumEnIYNZg6/?igsh=MnFnZW1sYzB6Yzh1>.
- Istituto Superiore Ricci - Griglia di valutazione lingue straniere Prova orale - triennio. Accessed: May 2025: https://docs.google.com/document/d/1msbER4nyooNgy2A9hPQTBo_YFqRKcuET/edit?tab=t.0.
- Italian Ministry of Education and Merit – Minority languages in Italy. Accessed: April 2025: <https://www.mim.gov.it/lingue-di-minoranza-in-italia>.
- Italian Ministry of Labour and Social Policies – Migrant communities in Italy. Accessed: April 2025: [https://www.lavoro.gov.it/priorita/pagine/pubblicati-i-rapporti-2020-le-comunita-migranti-in-italia#:~:text=La%20popolazione%20extra%20UE%20in,tunisina%20\(28%2C4%25\)](https://www.lavoro.gov.it/priorita/pagine/pubblicati-i-rapporti-2020-le-comunita-migranti-in-italia#:~:text=La%20popolazione%20extra%20UE%20in,tunisina%20(28%2C4%25)).
- Italian National Institute of Statistics – “Italian language, dialects and other languages” (2015). Accessed: April 2025: <https://www.istat.it/comunicato-stampa/luso-della-lingua-italiana-dei-dialetti-e-di-altre-lingue-in-italia-anno-2015/>.
- Kim Kardashian's Instagram page (9/04/2024). Accessed: May 2025: <https://www.instagram.com/p/C5hI6TIPnqm/?igsh=a2d6dXpya2tnbHA=>.
- KPM Official - “Be Real | Award Winning Short Film on Social Media” Addiction (31/01/2024). Accessed: May 2025: <https://www.youtube.com/watch?v=5sVwy0tF3Pc&t=10s>.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito - Griglia di valutazione prova orale triennio. Accessed: May 2025: https://www.mim.gov.it/documents/20182/7414469/Allegato_A.pdf.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito on Civic Education Guidelines. Accessed: May 2025: https://www.istruzione.it/educazione_civica/.
- Ministero dell'Istruzione e del merito on Didacta Italia (21/02/2023). Accessed: June 2025: <https://www.mim.gov.it/-/didacta-italia-torna-la-fiera-sull-innovazione-nella-scuola-e-per-la-scuola#:~:text=per%20la%20scuola-.Didacta%20Italia%3A%20torna%20la%20Fiera%20sull'innovazione%20nella,scuola%20e%20per%20la%20scuola&text=Torna%20dall'8%20al%2010,e%20la%20formazione%20degli%20insegnanti>.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito - Scuola secondaria di secondo grado. Accessed: May 2025: <https://www.mim.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>.

- Northern Illinois University, Faculty Development and Instructional Design Center – “Howard Gardner’s Theory of Multiple Intelligences”. Accessed: May 2025: https://www.selfawarenesscounseling.com/wp-content/uploads/2019/01/howard_gardner_theory_multiple_intelligences.pdf.
- Obelisk Art History. Edward Hopper - Room in New York (1932). Accessed: May 2025: <https://www.arthistoryproject.com/artists/edward-hopper/room-in-new-york/>.
- OECD PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Accessed January 2025: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2013/12/pisa-2012-results-what-makes-schools-successful-volume-iv_glg2ef65/9789264201156-en.pdf.
- OECD Survey of Adults Skills 2023: Italy (10/12/2024). Accessed: May 2025: https://www.oecd.org/en/publications/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_ab4f6b8c-en/italy_b03d6066-en.html.
- Pearson - Indicazioni e griglie per la valutazione. Accessed: May 2025: <https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/EsameStato/esame-stato-griglia-valutazione-ministeriale.pdf>.
- Richard M. Felder - Learning Styles And Strategies Handout. North Carolina State University. Accessed: May 2025: https://drive.google.com/file/d/1KoADBslhMEkgV_6HRpLZ84isPFwTzFKU/view
- Richard M. Felder & Barbara A. Soloman - Index of Learning Styles Questionnaire. North Carolina State University. Accessed: May 2025: <https://learningstyles.webtools.ncsu.edu/>.
- Spanish Ministry of Territorial policy and Democratic Memory – Official languages in Spain. Accessed: April 2025: <https://mpt.gob.es/politica-territorial/autonomica/Lenguas-cooficiales.html>.
- Starbucks UK - Every Table Has A Story (30/08/2022). Accessed: May 2025: <https://www.youtube.com/watch?v=o-Ikkh5oxuo>.
- Structure of the Learning Unit in Indire website. Accessed: June 2025: <https://nuoviprofessionali.indire.it/wp-content/uploads/2018/12/MODELLO-di-UdA-SALATIN-1.pdf>.
- The Board of Trustees of the Tate Gallery. Gulsum Karamustafa - Prison Paintings 9 (1972). Accessed: May 2025: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/karamustafa-prison-paintings-9-t15189>.

- The Diana Award – Definitions of Cyberbullying and Catfishing. Accessed: May 2025:
<https://www.antibullyingpro.com/support-and-advice-articles/cyberbullying-behaviour-and-catfishing-how-can-we-recognise-if-someone-is-fake-online>.
- Tribunale di Roma Sezione V penale. Roma, 6 luglio 2023. Accessed: May 2025:
<https://www.ethicasocietas.it/wp-content/uploads/2023/07/Tribunale-di-Roma-Sez.-V-penale-6-luglio-2023.pdf>.
- U of G Library - What is Digital Storytelling? (29/11/2019). Accessed: May 2025:
<https://www.youtube.com/watch?v=JIix-yVzheM>.

Appendix

Pre - Assessment

a. What online platforms are you familiar with?

Select them from the following table and feel free to add more! Keep in mind that they can be social media platforms, websites, forums, online newspapers *etc.*

	INSTAGRAM		YOUTUBE
	TIKTOK		LINKEDIN
	SNAPCHAT		WHATSAPP
	FACEBOOK		TELEGRAM
	REDDIT		WIKIPEDIA

b. How would you divide the platforms you mentioned into groups? Why did you choose this kind of grouping? [optional activity]

Be creative with the way you represent the grouping and with the categories you choose to divide your platforms into! Here are some examples: type of platform, type of content, popularity... Have a look at the example below.

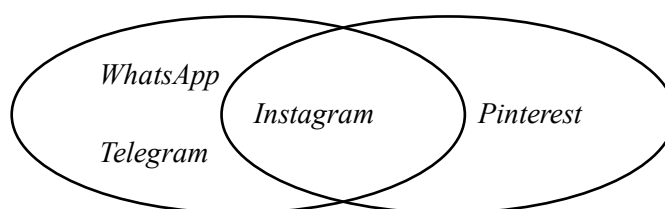


Figure 5. Pre-assessment diagram.

Apps I use to chat with friends: WhatsApp and Telegram

Apps I use to share pictures: Pinterest

Apps I use to chat with friends and to share pictures: Instagram

- c. Now go through your list. Which of them do you actually use? How much time do you spend on them on a daily basis?

Add the platforms in the table and select the time that best applies. Keep in mind that your device might already collect this information for you!

PLATFORM NAME	<i>LESS THAN 30 MINUTES</i>	<i>30 MINUTES – 1 HOUR</i>	<i>1 – 3 HOURS</i>	<i>MORE THAN 3 HOURS</i>
				
				
				
				
				
				

- d. What do you use them for? Do any of these platforms help you with tasks of your daily life?

Indicate the different uses for each platform.

- e. Is there a social platform you do not use and would like to find out more about?

- f. In general, is there anything you do not know and would like to find out about them?

For example, you might be curious about their functioning, their norms, any controversy you have heard of *etc.*

Lesson 1

--- ACTIVITY 1 ---

Discuss with your classmates your answers to question d of your homework.

First, you have 5 minutes to discuss orally. Then you need to access the link¹⁹⁷ and report in the table all the ways in which you use online platforms. Make sure not to repeat the information that has already been written by other groups, since you are all working simultaneously.

PLATFORM	USE(S)
GROUP 1 ¹⁹⁸ <i>(First name Last name, First name Last name, First name Last name)</i>	
GROUP 2 <i>(First name Last name, First name Last name, First name Last name)</i>	

¹⁹⁷ In the hypothesis that students work in a shared online document.

¹⁹⁸ In the group activities of the LU, students might be asked to choose a name for the group, other than just writing their own names.

--- ACTIVITY 2 ---

Complete the following theme-specific activities¹⁹⁹.

As you can see, the class is divided into four main stations, each of which has some instructions. Go to each station and follow the instructions you will find there. After finishing the activities from the stations, proceed to the extra station!



STATION A

“You buy furniture. You tell yourself, this is the last sofa I will ever need in my life. Buy the sofa, then for a couple years you’re satisfied that no matter what goes wrong, at least you’ve got your sofa issue handled. Then the right set of dishes. Then the perfect bed. The drapes. The rug. Then you’re trapped in your lovely nest, and the things you used to own, now they own you” (Palahniuk, 2003: 44).

“You have a class of young strong men and women, and they want to give their lives to something. Advertising has these people chasing cars and clothes they don’t need. Generations have been working in jobs they hate, just so they can buy what they don’t really need. “We don’t have a great war in our generation, or a great depression, but we do, we have a great war of the spirit. We have a great revolution against the culture. The great depression is our lives. We have a spiritual depression” (Palahniuk, 2003: 149).

PART I

Read the passages from Palahniuk and answer the following questions.

- a. Are you familiar with them? If you are, can you remember where you have read or heard something similar?
- b. What ideas did the passages trigger in you? Take some notes or write some key words.

¹⁹⁹ If needed, to facilitate comprehension in the Stations A and B, the teacher might provide the translation of difficult terms.

PART 2

The passages you have read are taken from the novel titled Fight Club (1996), written by Chuck Palahniuk, but you may be more familiar with the homonymous film adaptation (1999) directed by David Fincher.

Read the passages once again and answer at least two of the following questions.

- a. What would you say is the theme of the passages?
- b. What stylistic features (e.g. register, vocabulary, syntax) do you notice?
- c. What effects do they have?
- d. Do you agree with what is said?

PART 3

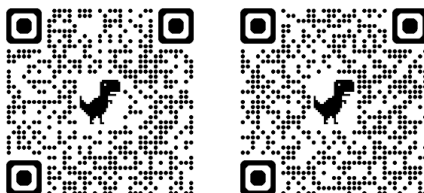
First, work on the following questions on your own. Once time is up, discuss your answers with the other classmates at the station.

- a. Can you think of any other “cultural objects” (literature, art, cinema, music *etc.*) where this theme appears?
- b. How do you think that the phenomenon described in the passages has changed with the advent of internet and social media? Who does it affect? [write at least 50 words]



STATION B

“jealousy, jealousy” - Olivia Rodrigo



PART 1

Scan the first QR code, listen to the song and answer the following questions.

- Did you know the song or the artist? Do you know any other songs from this singer?
- What ideas did the passages trigger in you? Take some notes or write some key words.

PART 2

Listen again and focus on the lyrics (second QR Code).

Then answer at least 2 of the questions provided.

- What would you say is the theme of the passages?
- What issues does the “narrator” faces?
- What are the underlying causes of said issues?
- Have you ever felt the same way?

PART 3

First, work on the following questions on your own. Once time is up, discuss your answers with the other classmates at the station.

- Can you think of any other “cultural objects” (literature, art, cinema, music *etc.*) where this theme appears?
- Try to write 5-10 verses on the same topic from a male perspective.



STATION C

200



Figure 6: René Magritte - Gli amanti (1928)



Figure 7: Edward Hopper - Room in New York (1932)



Figure 8: Gulsun Karamustafa - Prison Paintings 9 (1972)



Figure 9: AI - Under the Streetlight in the style of Edward Hopper



Figure 10: Edgar Degas - L'assenzio (1875)

PART I

Look at the images and answer the following questions.

- Are you familiar with any of them?
- What words come to your mind when you look at them?

²⁰⁰ The sources are available at the following links:

Figure 6: <https://www.arteopereartisti.it/gli-amanti/>.

Figure 7: <https://www.arthistoryproject.com/artists/edward-hopper/room-in-new-york/>.

Figure 8: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/karamustafa-prison-paintings-9-t15189>.

Figure 9: <https://www.europosters.it/marketplace/solitude-under-the-streetlight-in-the-style-of-edward-hopper-v169320>. This is a great prompt for a debate on AI substituting human art.

Figure 10: <https://www.artesvelata.it/degas-assenzio/>.

PART 2

Look at the pictures once again and answer at least two of the following questions.

- a. Which do you think could the themes illustrated be?
- b. What characteristics do these pieces have in common?
- c. Which one do you prefer? Why?

PART 3

First, work on the following questions on your own. Once time is up, discuss your answers with the other classmates at the station.

- a. Can you think of any other “cultural objects” (literature, art, cinema, music *etc.*) where this theme appears?
- b. If you had to represent the same theme without drawing people, how would you do it?



STATION D

“REQUIEM FOR A DREAM ADDICTION MONTAGE” – Making The Cut



PART 1

Scan the QR Code, watch the video and answer the following questions.

- Do you recognize any of the actors?
- How did the video make you feel?

PART 2

*The video you have watched is taken from the film *Requiem for a Dream* (2000) directed by Darren Aronofsky and inspired by the homonymous novel (1978) by Hubert Selby Jr.*

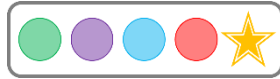
Watch the video once again and answer at least two of the following questions.

- What do you think is the theme illustrated? Why do you think so?
- Which of the five senses are addressed in the video?
- What stylistic features (visual, auditory, editing...) struck you the most?

PART 3

First, work on the following questions on your own. Once time is up, discuss your answers with the other classmates at the station.

- Can you think of any other “cultural objects” (literature, art, cinema, music, *etc.*) where this theme appears?
- If you had to make an Instagram reel to illustrate the same concept to Gen Alpha, how would you make it?



STATION E

PART I

If you are here, it means you have visited all the other four stations. If you have not, make sure to visit the stations you have missed!

This is the station in which you are asked to make assumptions.

- a. What do you think is the common denominator of the four stations?
- b. What is the underlying theme?

--- ACTIVITY 3 ---

PART I

Look at the list of words below.

*Fact-checking - Cyberbullying - Oversharing - Disinformation - Filter bubble -
Misinformation - Echo chamber - Media literacy - Catfish*

Have you ever heard of them? Associate each term to the corresponding definition by reporting the letter in the table. If you have extra time, write a sentence containing each term.

- a. *“Creating fake profiles or providing fake pictures or fake information on social media networking sites, apps and online²⁰¹”*
- b. *“The repeated, negative use of technology to intentionally hurt others²⁰²”*
- c. *“False information intentionally created and disseminated to deceive people”
(Vuorikari, 2022: 64)*
- d. *“False information regardless of intent to deceive or mislead people” (Vuorikari, 2022: 64)*
- e. *“Can result from personalised searches on the internet and/or social media when an algorithm selectively guesses what information a user would like to see based on information about the use” (Vuorikari, 2022: 64)*
- f. *“Situations in social media and online discussion groups in which beliefs are amplified or reinforced by communication and repetition inside a closed, insulated system” (Vuorikari, 2022: 64)*
- g. *“Skills, knowledge and understanding that allow citizens to use media effectively and safely” (Vuorikari, 2022: 64)*
- h. *“The process of checking that all the facts in a piece of writing, a news article, a speech, etc. are correct²⁰³”*
- i. *“To tell people too much personal information about yourself²⁰⁴”*

²⁰¹ The source is available at the following link: <https://www.antibullyingpro.com/support-and-advice-articles/cyberbullying-behaviour-and-catfishing-how-can-we-recognise-if-someone-is-fake-online>.

²⁰² The source is available at the following link: <https://www.antibullyingpro.com/support-and-advice-articles/cyberbullying-behaviour-and-catfishing-how-can-we-recognise-if-someone-is-fake-online>.

²⁰³ The source is available at the following link: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/fact-checking>.

²⁰⁴ The source is available at the following link: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/overshare>

TERM	DEFINITION	EXAMPLE
Catfish		
Cyberbullying		
Disinformation		
Misinformation		
Echo chamber		
Fact-checking		
Filter bubble		
Media literacy		
Oversharing		

PART 2

Now, look back at the first activity we have done today when we discussed about the different uses of internet platforms. What risks could you run into for each use? You can find inspiration from the terms you learned in Part 1, but feel free to mention risks that have not been presented in this lesson.

You should come up with at least 6 associations, as shown in the provided examples²⁰⁵.

Using social media to keep updated → Risk: misinformation

Using social media to meet new people → Risk: catfish

²⁰⁵ This activity is structured in this way so that it is students who have to reflect on the consequences of each use. However, the exercise could be made more accessible, by providing a list of risks and asking students to associate them to each use.

PART 3

Now think about prevention. Go back to the risks you have previously mentioned and add next to them a form of prevention. In addition, write an alternative way to the use you have mentioned in the previous exercise; for instance:

keep updated [use] not through social media, but through newspapers [alternative]

Write as much examples as you can in the time provided. Follow the example.

<u>Use:</u> Using social media to keep updated	<u>Risk:</u> misinformation	<u>Prevention:</u> training critical thinking
	<u>Alternative:</u> consult reliable source/ make sure to fact-check any information	

EXTRA ACTIVITY

Think about real-life scenarios. Have you directly run into the online risks we have talked about? If not, have you have read any news report about them? Describe what happened including the categories mentioned so far:

- The online platform where it happened.
- The use you were making of it.
- The risk you run into.
- How you could have prevented it.

You do not need to write a test, you can take notes, make a scheme or whatever you prefer.

--- ACTIVITY 4 ---

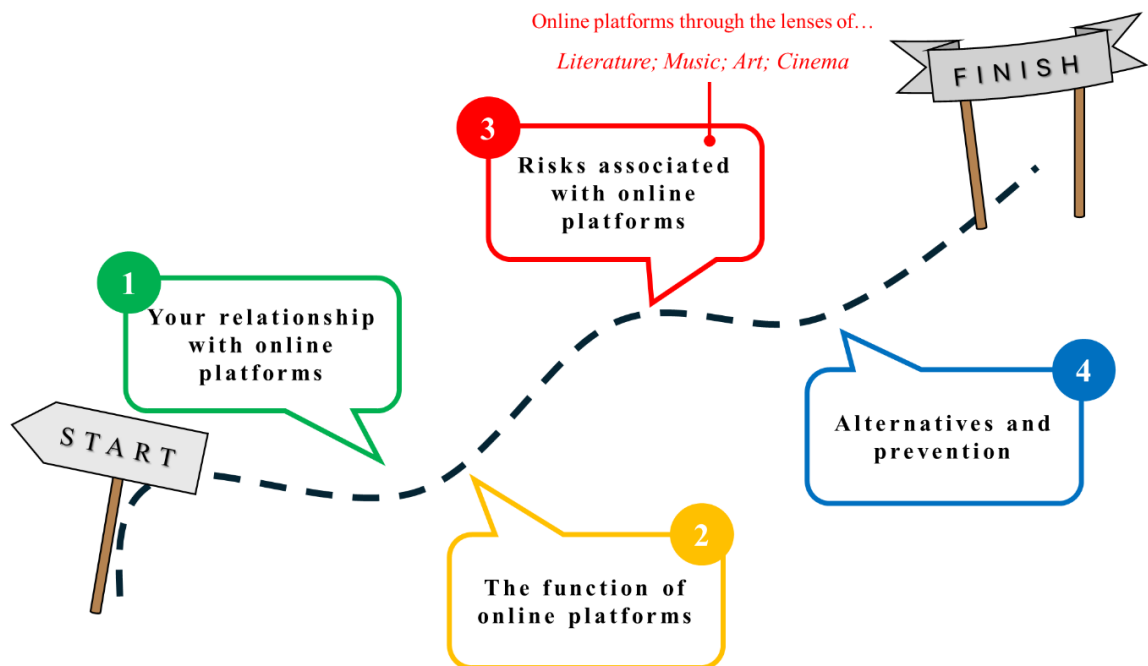


Figure 11. Final Brainstorming of Lesson 1.

Clase 2

--- ANTES DE LA CLASE ---

Leed el siguiente documento. Enfocad vuestra atención en las páginas:

5-12; 15-17; 29-32; 36; 41-44.

Subrayad las informaciones interesantes y tomad notas si teneis algunas dudas.

<https://documenti.camera.it/leg19/dossier/pdf/TR0109.pdf>²⁰⁶

--- ACTIVIDAD 1 ---

Mirad las siguientes fotos.

Foto 1: https://www.instagram.com/p/CxlBWL_om72/?igsh=MXF3ajhvcWdnZTdodw==

Foto 2: <https://www.instagram.com/p/DH6McXYClvo/?igsh=M3d5ajc4MmxuNjU3>

Foto 3: <https://www.instagram.com/p/C5hI6TlPnqm/?igsh=a2d6dXpya2tnbHA=>

- ¿Reconocéis los sujetos?
- ¿Por qué los conocéis? ¿Dónde los habéis visto?
- ¿Cuándo habéis empezado a utilizar plataformas en línea como Instagram?
- ¿Cuál creéis que es la edad justa para empezar a utilizar las redes sociales?

²⁰⁶ The document provided is in Italian because one of the activities of the lesson is a Case Analysis on students' experience. To make it more realistic, the case analysis is based on the Italian context, so they need to be made aware of norms in Italy.

--- ACTIVIDAD 2 ---

PARTE I

Ahora leed el siguiente artículo. Como veis, el artículo no es en español, sino en portugués. A través de este ejercicio podéis evaluar vuestro nivel de comprensión de un idioma que no conocéis.

Sharenting: os perigos ocultos de expor crianças nas redes sociais

Adriele Oliveira, 14/03/2025

<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/sharenting-os-perigos-ocultos-de-expor-criancas-nas-redes-sociais>

Ahora intentad responder a las siguientes preguntas. Podéis elegir entre las preguntas abiertas (a-d) y las preguntas cerradas (e-i).

Preguntas abiertas:

- a. ¿Qué indica el porcentaje 29% mencionado al principio del artículo?
- b. ¿Qué crees que indica la expresión “pegada digital”?
- c. ¿Qué relación hay entre el *sharenting* y las celebridades?
- d. ¿Cómo se pueden prevenir los problemas relacionados al *sharenting*?

Preguntas cerradas:

- e. ¿Qué significa el termino *sharenting*?
- ☐ Indica el uso de las redes sociales por parte de los padres.
 - ☐ Indica la exposición online de los niños por sus padres.
 - ☐ Indica la voluntad de los padres de enseñar sus niños.
- f. ¿Cuál riesgo no se menciona en el artículo?
- ☐ La exposición sin consentimiento.
 - ☐ El acoso digital.
 - ☐ La intervención de las autoridades.
- g. ¿Cuáles repercusiones psicológicas puede conllevar el *sharenting*?
- ☐ Puede incentivar la comparación con los demás.
 - ☐ Puede llevar a la depresión.
 - ☐ Puede impactar sobre su autoestima e identidad.
- h. ¿Por qué se mencionan los robos (fraudes) de identidad?
- ☐ Porque los padres ganan dinero del *sharenting*.
 - ☐ Porque las imágenes del niño pueden ser robadas.
 - ☐ Porque los padres venden fotos de sus niños.
- i. ¿Cuál es el propósito del artículo?
- ☐ Informar sobre los riesgos del *sharenting*.
 - ☐ Criticar la conducta de los padres.
 - ☐ Tutelar el bienestar de los lectores.

PARTE 2

¿De 1 (fácil) a 10 (muy complicado), a qué nivel de dificultad pondrías la comprensión del artículo? ¿Por qué?

Nivel:

Motivación:

.....

Lo que acabas de hacer se llama **intercomprensión**, y se refiere a:

“comprender una lengua extranjera o variedad lingüística (dialecto, sociolecto) sin haberla adquirido en su entorno natural o a través de un aprendizaje formal”

(EuroComDidact²⁰⁷)

Es una práctica que normalmente se hace con lenguas parecidas.

- a. ¿Cuáles idiomas se parecen al español?
- b. ¿A qué familia lingüística pertenecen?

Volviendo al artículo²⁰⁸:

- a. ¿Cómo has logrado recuperar las informaciones para entender el artículo?
- b. ¿En qué te has fijado?
- c. ¿Has notado algunos rasgos recurrentes en el texto?
- d. ¿Cuáles estrategias has empleado?

Ahora elige uno de los dos siguientes ejercicios:

²⁰⁷ The source is available at the following website: https://eurocomdidact.eu/?page_id=5555&lang=es.

²⁰⁸ These questions are central in driving students to reflect on how to take advantage of their knowledge. For this reason, they are proposed as open questions. However, if it is too difficult, the teacher might give some hints. For instance, in question c., he/she might direct students' attention towards specific aspects (how words are built, the similarity with Spanish or Italian etc.). Regarding question d., students might be given a list of strategies to choose from.

Ejercicio 1

En la siguiente tabla se recogen algunas palabras que has encontrado en el artículo. Intenta escribir los términos correspondientes en los otros idiomas que conoces.

PORTUGUÉS	ESPAÑOL	ITALIANO	FRANCES	RUMANO
criança				
permissão				
responsável				
saúde				
país				

Ejercicio 2

Encuentra las frases correspondientes en el texto:

“Le foto condivise devono essere selezionate con attenzione”

“Los niños no tienen capacidades para decidir sobre la exposición de sus imágenes”

“Expunerea constantă poate avea un impact semnificativ asupra sănătății mintale a copiilor”

“Une fois publiées, ces images sont disponibles en permanence sur Internet”

“Queste immagini possono essere trovate facilmente dai datori di lavoro”

“Esto pasa porque, frecuentemente, los padres de estos niños buscan aumentar su visibilidad en las redes sociales”

“Ces interactions peuvent affecter le bien-être émotionnel de l’enfant”²⁰⁹

PARTE 3 [FACULTATIVA]

- ¿Te ha parecido útil esta actividad?
- ¿Como puedes emplear la intercomprensión?

²⁰⁹ The sentences in French and Romanian have been translated using an online translator.

--- ACTIVIDAD 3 ---

Leed el siguiente extracto de la obra “La casa de Bernarda Alba” de Federico García Lorca. Id hacia la mitad del Acto I, desde “LA PONCIA.- (Entrando con una bolsa.) De parte de los hombres esta bolsa de dineros para responsos” hasta “CRIADA.- Me ha costado mucho sujetarla. A pesar de sus ochenta años, tu madre es fuerte como un roble”.

https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-casa-de-bernarda-alba-775125/html/6aef1659-90e7-443f-bd6c-a8fe62c4c04a_2.html

Reflete sobre el tema del *sharenting* y el pasaje que acabas de leer. Si te resulta más útil, puedes hacer el ejercicio tomando apuntes en la tabla.

- ¿Cuáles son las diferencias con respecto a como se tratan los hijos?
- ¿Cuáles son los aspectos problemáticos?
- ¿Cuáles son los aspectos positivos (si hay)?
- ¿Qué tienen en común las dos situaciones?

SHARENTING		LA CASA DE BERNARDA ALBA	
<i>Aspectos problemáticos</i>	<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos problemáticos</i>	<i>Aspectos positivos</i>
<i>Aspectos en común</i>			

--- ACTIVIDAD 4 ---

Escucha el siguiente audio y toma apuntes sobre las informaciones que logras entender.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-09/exposicao-excessiva-de-criancas-em-redes-sociais-pode-causar-danos> [Audio hasta el minuto 1:04]

No os preocupéis si no habéis entendido mucho. Ahora podéis consultar la versión escrita. (mismo enlace, desde “A menina Alice”, hasta “postar no Instagram”)

- a. Imaginad que Alice es vuestra hermana ¿Qué haríais?
- b. ¿Dejaríais que tenga perfiles en las redes sociales o se lo negaríais?
- c. ¿Abriríais una cuenta vuestra para compartir sus contenidos?

Primero podéis reflexionar sobre el tema individualmente; luego vais a trabajar en grupos. Para clarificar vuestra posición, volved al documento que teníais que leer antes de la clase:

“In materia di minori e Internet, con riferimento particolare all’accesso alle piattaforme e all’uso dell’immagine dei minori”

<https://documenti.camera.it/leg19/dossier/pdf/TR0109.pdf>

Además, tenéis que buscar informaciones sobre las reglas de cada plataforma por lo que se refiere a la edad de los usuarios, para que vuestras ideas sean coherentes con las normas.

Como no tenéis mucho tiempo, es conveniente que os compartáis los encargos:

- 1/2 estudiante se encarga de analizar el documento;
- 1 estudiante busca las normas de las redes sociales (en este caso sería Instagram²¹⁰, pero podéis profundizar también otras, según necesitéis);
- 1 estudiante recoge los datos y los organiza, trabajando con los otros miembros;

Al término de la actividad deberíais estar listos para defender vuestra posición en un debate, donde cada miembro tiene que participar.

²¹⁰ To save time, the teacher might already provide them with links (either in Spanish or Italian) such as: Instagram page on security: <https://about.instagram.com/it-it/safety>. Instagram page on accounts for teenagers: <https://about.instagram.com/it-it/community/teen-accounts>. Instagram page with suggestions for parents: <https://about.instagram.com/it-it/community/parents>.

--- ACTIVIDAD 5 ---

Palabras que faltan:

*Potencial del aprendedor de idioma - Tutela de los niños -
Intercomprensión - Sharenting - La casa de Bernarda Alba*

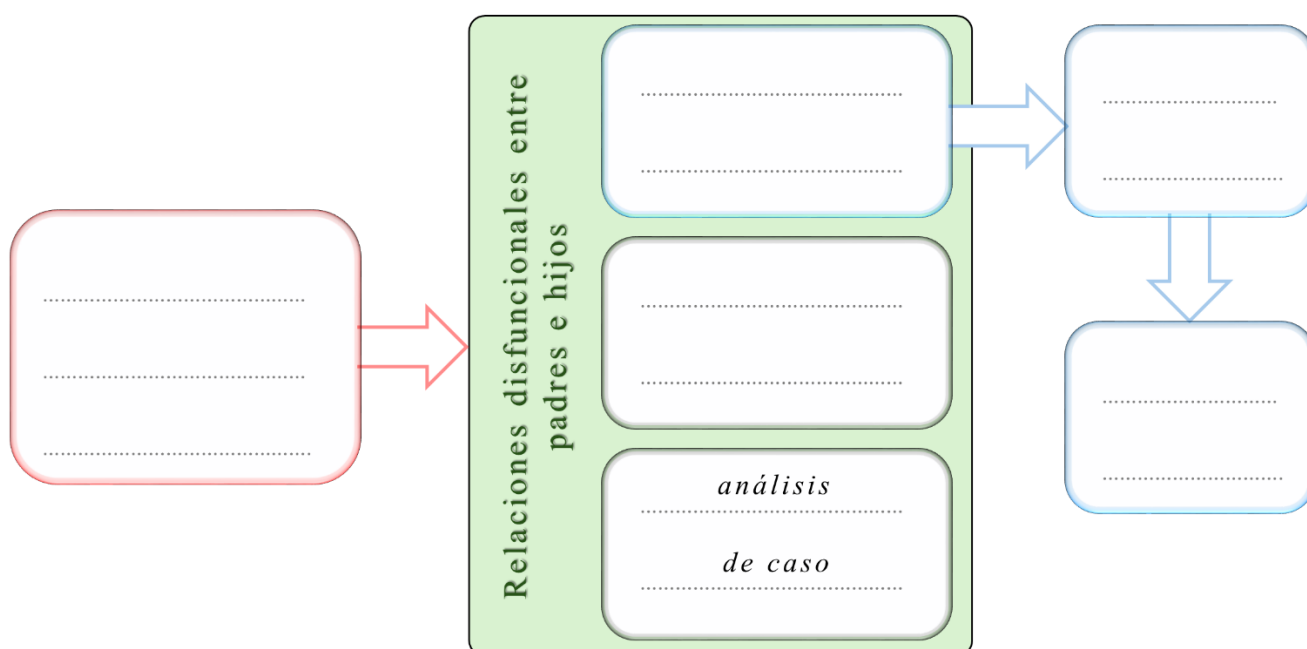


Figure 12. Final Brainstorming of Lesson 2.

Lezione 3

--- ATTIVITÀ 1 ---

Leggete i seguenti post²¹¹.

<https://www.instagram.com/larepubblica/reel/CujbDCXJoOO/>

<https://www.instagram.com/p/Cuma6ohOejv/?igsh=MWoxZXY3cDRuYzBkaQ%3D%3D>

<https://www.instagram.com/p/CumEnIYNZg6/?igsh=MnFnZWlsYzB6YzhI>

Questa notizia è diventata virale nell'estate 2023. Ne avete mai sentito parlare?

Riassumete in qualche riga la dinamica raccontata in questi link, facendo particolare attenzione a:

- le parti coinvolte;
- lo sviluppo della vicenda;
- le relative conseguenze.

²¹¹ These are some examples, but the teacher might provide further posts/articles to include more perspectives.

--- ATTIVITÀ 2 ---

Leggete il seguente documento. Si tratta della sentenza relativa al caso narrato nell'attività precedente.

<https://www.ethicasocietas.it/wp-content/uploads/2023/07/Tribunale-di-Roma-Sez.-V-penale-6-luglio-2023.pdf>

Per prima cosa focalizzatevi sulla comprensione del documento. Ognuno lo legga singolarmente, appuntando punti interessanti, perplessità o osservazioni.

Soffermatevi sulla versione che avete scritto prima e sulla sentenza. Quali differenze notate? Concentratevi, nuovamente, su: parti coinvolte, svolgimento degli eventi, motivazioni ed esito. Annotate le differenze individualmente e poi discutatene con un compagno.

Ora analizzerete più nello specifico il documento in gruppi. In particolare:

- Il membro A dovrà analizzare le implicazioni di queste differenze, sia dal punto di vista interpretativo, sia nel concreto (nella reazione delle persone; potete anche leggere i commenti);
- Il membro B dovrà esplicitare quali strategie comunicative sono state nei post/articoli presentati precedentemente per attirare l'attenzione del pubblico;
- Il membro C dovrà scrivere la versione definitiva degli eventi, attraverso una narrazione chiara e più dettagliata rispetto a quella concordata durante l'attività precedente.

Lavorerete prima singolarmente; poi vi confronterete con gli altri membri del gruppo e, una volta accordati, inserite il lavoro finale nella tabella. Assicuratevi che ci sia coerenza tra le parti e siate pronti a presentare il vostro lavoro.

GRUPPO:

MEMBRI:

Implicazioni delle differenze

Strategie impiegate

Versione definitiva

--- ATTIVITÀ EXTRA ---

Ora è tempo di mettere in pratica ciò sui cui avete lavorato in precedenza!

Leggete la seguente notizia.

<https://europa.today.it/attualita/biciclette-problema-parigi.html>

Si tratta di una “notizia” piuttosto ordinaria. La sfida per i vostri gruppi è di formulare un titolo che possa convincere quante più persone possibili a leggere l’articolo.

Riportate il vostro titolo in un bigliettino anonimo, così che io lo legga e i vostri compagni possano dare una valutazione imparziale per scegliere il titolo più originale e accattivante.

Vi verrà consegnata una tabella per assegnare le votazioni. Dovrete assegnare un punteggio da 1 a 10 ai titoli; non potete tuttavia votare il vostro stesso titolo (quando lo incontrerete, sbarrate la corrispondente casella). Che vinca il migliore!

GRUPPO:	
MEMBRI:	
IL NOSTRO TITOLO:	
<i>Titolo</i>	<i>Voto</i>
1.	
2.	
3.	

--- ATTIVITÀ 3 ---

Ora che avete individuato il problema, pensate a come è possibile lavorare sulla prevenzione. Pensate alle parti coinvolte (istituzioni, utenti, giornalisti, influencer *etc.*) e scrivete come dovrebbero muoversi per evitare la diffusione di informazioni false o distorte. Poi pensate a come voi, nel vostro piccolo, potete agire nella vostra quotidianità.

[Potete svolgere l'attività in maniera discorsiva, oppure a punti, o ancora con uno schema. L'importante è che la suddivisione dei ruoli risulti chiara.]

Avrete del tempo per svolgere l'attività singolarmente e poi vi confronterete con un compagno.

--- ATTIVITÀ 4 ---

Consultate il seguente documento:

“DigComp 2.2 Il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini”

Quale o quali delle 5 aree di competenza presentate nel documento abbiamo affrontato?

Come avrete osservato, il quadro delle competenze digitali è strutturato nel seguente modo:

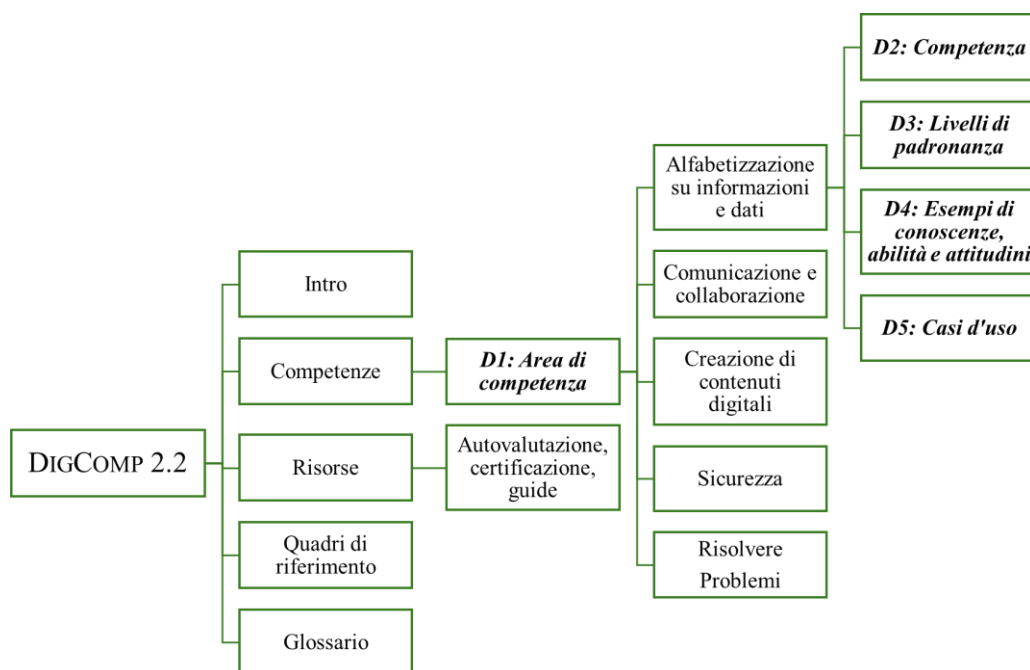


Figure 13. DigComp Scheme.

Focalizzatevi sulle pagine da 9 a 14. Avete qualche minuto per familiarizzare con i contenuti e verificare di aver compreso la struttura del documento. Durante la lettura, prendete nota di eventuali dubbi che vi sorgono riguardo al contenuto.

Ora leggete le seguenti domande e provate ad individuare le risposte nel documento.

- a. “Comprendere la differenza tra disinformazione e misinformazione” è una conoscenza, abilità o competenza?
- b. Cosa si intende con “Infodemia”?
- c. A quali competenze fa riferimento l’abilità di distinguere un contenuto promozionale da uno non promozionale?
- d. Quale aspetto dell’AI emerge nella competenza “Gestire dati, informazioni e contenuti digitali”?
- e. Cosa significa “personalizzazione” quando è associata alle piattaforme di contenuti?
- f. Prestare attenzione all’accuratezza delle rappresentazioni dei dati è una conoscenza, abilità o competenza?

Quando avete terminato, confrontatevi con un compagno sulle risposte.

--- ATTIVITÀ 5 ---

Partendo dal seguente schema, create una mappa concettuale per riassumere quelli che ritenete essere i concetti chiave di ciascuna lezione trattata.

Ad esempio, potreste aggiungere un titolo rappresentativo ad ogni lezione e creare dei collegamenti che descrivano in modo schematico ciascuna attività oppure i risultati di apprendimento che avete raggiunto.

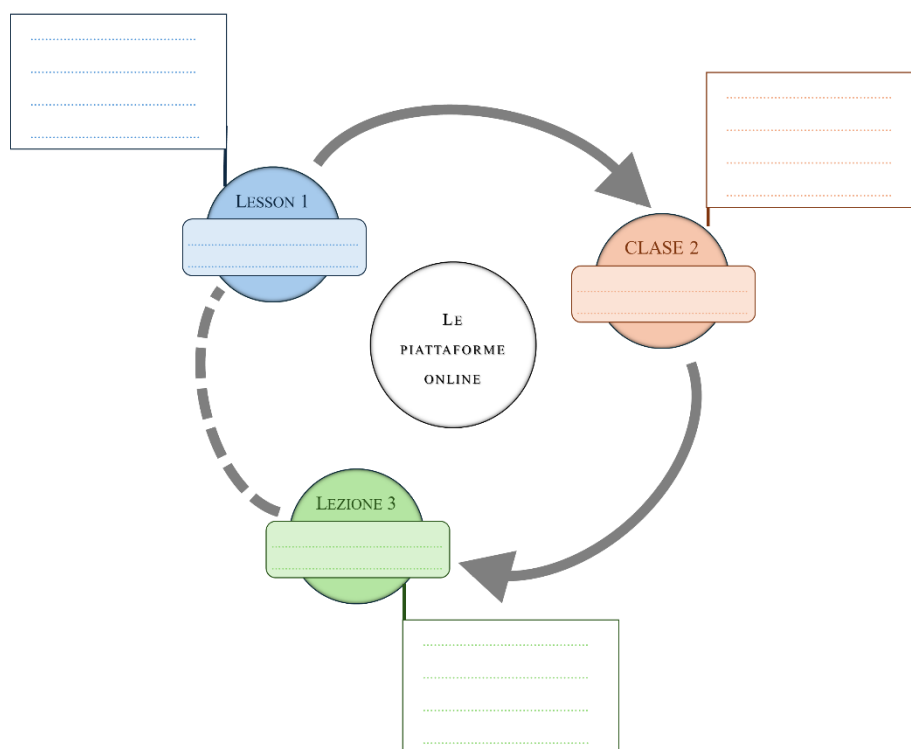


Figure 14. Final Brainstorming of Lesson 3.

HOMEWORK²¹²

HOMEWORK		
Lesson 1	Clase 2	Lezione 3
- Did you find out anything new through the lesson? - What did you like the most? - What did you like the least? - Did you find this lesson helpful? If yes, in what ways? If no, what would you have changed?	- ¿Has descubierto algún aspecto nuevo durante la clase? - ¿Cuáles aspectos te han gustado más? - ¿Cuáles aspectos no te han gustado? - ¿Esta clase te ha parecido útil? ¿Si piensas que sí, por qué? Si piensas que no, ¿Qué harías de forma diferente?	- Hai scoperto qualche aspetto nuovo durante la lezione? - Quali aspetti ti sono piaciuti di più? - Che cosa non ti è piaciuto? - Hai trovato questa lezione utile? Se sì, sotto quali aspetti? Se no, che cosa faresti in modo diverso?
General feedback		
- How was working with your classmates during the activities? - How did you prefer working? (individually, in pairs, in groups <i>etc.</i>) - Who did you most enjoy working with? Why? - Did you find out anything new about your classmates? Has anyone surprised you? - Are there topics you would like to dwell on in the future?		

²¹² The homework section divided by lesson should be assigned after each lesson, so that their memory is still fresh. The general feedback, instead, should be assigned at the end of the LU and should be delivered in Italian, so that all teachers can understand.

FINAL PRODUCT

Pre-Task

Lesson 1

--- PART 1 ---

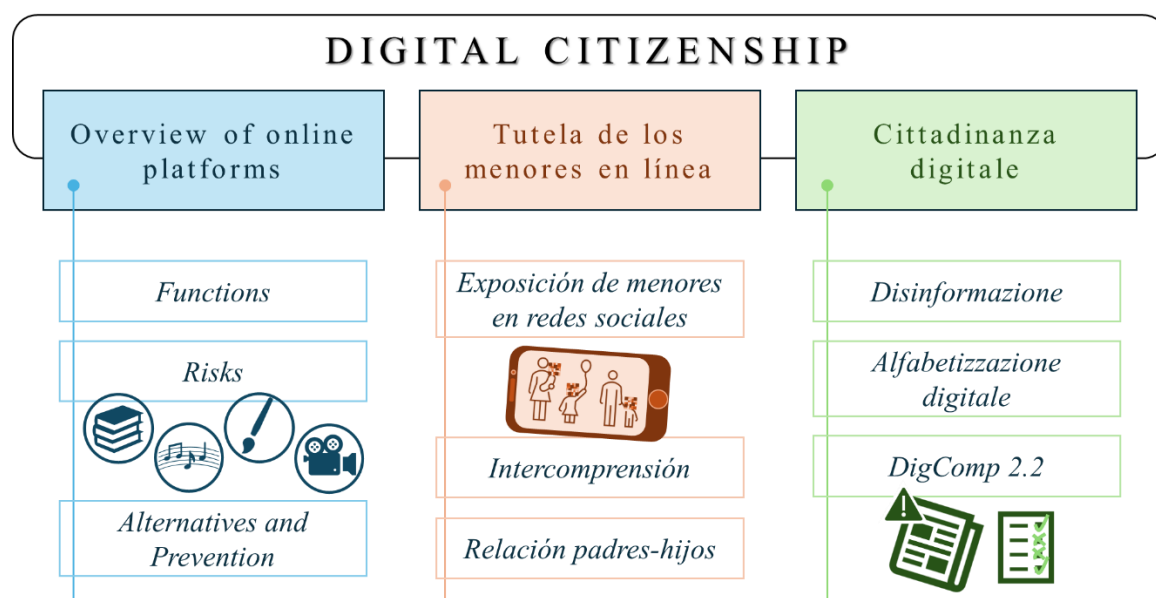


Figure 15. Final Product Brainstorming.

--- PART 2 ---

You are now going to watch some digital products. You should pay attention to the following aspects:

- What each product narrates.
- What the theme is.
- How the narration is portrayed.
- Similarities and differences between the products.

https://www.youtube.com/watch?v=U8LfG4b_R3Y

<https://www.instagram.com/p/DJt7Ej1tpMt/?igsh=ZXFmMjhpbmllcWp6>

You have 5-10 minutes to briefly answer the questions by writing down some key points. Once you are done, you have 5 extra minutes to share your answers with a peer.

NB: If you want some more clarifications or you wish to deepen this topic, I suggest watching the following videos at home!

To revise what a DS is: <https://www.youtube.com/watch?v=Jlix-yVzheM>

To watch another example: <https://www.youtube.com/watch?v=o-Ikkh5oxuo>

You can also search for “Draw my life” videos on YouTube. You will find many videos in different languages. Have fun!

--- PART 3 ---

INSTRUCTIONS

Some of the characteristics we have just summarized are typical of digital storytelling (DS); have you have heard of digital storytelling?

The project assigned to you is precisely inspired by DS and this will be your final product. You are asked to create a digital product in the form of a storytelling, which should either:

- raise awareness on the use of online platforms; or
- promote an original way of using online platforms.

The topic you choose should be directed to a specific audience of your choice and should be connected to one of the above-mentioned purposes. After you have elaborated your idea, you should have your draft submitted and approved.

This product can be designed in the format you prefer, as long as it can be published. Some examples you can choose from are:

- YouTube videos;
- Posts with multiple slides including a description;
- Posts with multiple slides containing text;
- Short reels.

If you would like to propose a different format besides what is mentioned, let me know!

The final product [should include at least three different languages] and should be maximum 5 minutes long/ 1200 characters long. You can work on your own, with a peer or in a small group.

Your final product will be orally presented in 10 minutes and will be evaluated (also by your classmates).

Do you have any questions so far?

--- PART 4 ---

For the next activity you will be divided into groups. It is time to think about how the project is assessed. With my assistance, you will create a grid including all the aspects that need to be evaluated and the description of each level.

What aspects do you think should be evaluated?

For example, when thinking about these aspects you can consider adding:

creativity, clarity, depth of details, coherence etc.

First, each group needs to propose 4 aspects to be evaluated.

After you are done, we will begin to complete the grid starting from the aspects that have been mentioned the most and then choosing between the remaining aspects on a vote-based selection. You have 10 minutes.

Now look at the following grid. You will have to complete the grid, explaining what is expected of you for each level (1-20) of every aspect (A-D), as shown in the first column of the grid. Each group deals with 1 of the aspects. You can also access the links below to have a clearer idea on how to compile the grid:

MIM - Griglia di valutazione prova orale triennio:

https://www.mim.gov.it/documents/20182/7414469/Allegato_A.pdf

Istituto Superiore Ricci - Griglia di valutazione triennio

https://docs.google.com/document/d/1msbER4nyooNgy2A9hPQTBo_YFqRKcuET/edit?tab=t.0

Pearson - Griglie di valutazione per lo scritto

<https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/EsameStato/esame-stato-griglia-valutazione-ministeriale.pdf>

Level	ASPECT A Coherence with instructions	ASPECT B	ASPECT C	[...]
1-2	<i>The work lacks any coherence with instructions.</i>			
3-4	<i>The work barely meets the minimum requirements.</i>			
5-6	<i>The work sufficiently follows the instructions, though not entirely.</i>			
7-8	<i>The work adequately meets the requirement.</i>			
9-10	<i>The work is perfectly coherent with the instructions and demonstrates comprehension of the requirements.</i>			

MODULE TO BE COMPILED AT HOME
<i>How would you like to work?</i> ☐ <i>Individually</i> ☐ <i>In pair</i> ☐ <i>In a small group (3-4 students)</i> <i>What format would you like to work on?</i>

Lesson 2

--- PART 1 ---

Let us go back to the grid you have worked on during the last lesson. This grid has been reviewed and you now have it printed and ready to be used in the following activities.

Are you satisfied with the final result?

Would you change anything?

Task-Cycle

--- PART 2 ---

Today you are going to start working on the task. To do so, you should look back at the materials we have used during the last lesson and the homework you were assigned.

Each group/pair/individual student should organise the work autonomously. As a suggestion, I would advise you to have a look at the following file, which summarizes the steps to make a DS, from page 25 to page 27.

*Guida sul Digital Storytelling Manuale di Formazione
sull'allargamento dell'Unione europea: https://www.detales.net/wp/wp-content/uploads/2012/09/DS-Guide_IT_17.09.12.pdf.*

In addition to the final product, you should also hand back the following table, which summarizes the structure of the DS, as well as the process of its realization.

STUDENT/PAIR/ GROUP:	
MEMBER (S):	
<i>Title</i>	
<i>Target Audience</i>	
<i>Description</i>	
<i>Goal</i>	
<i>Languages</i>	
<i>Motivation</i>	
<i>Role/s of each member</i>	
<i>Step of realization</i>	
<i>Time required</i>	

You now have 30 minutes to start developing your idea on the final product. By the end of the 30 minutes, all groups/pairs/individual students should have a draft of the table to hand out. Your draft will be subjected to a pre-approval stage before you can start making the final product.

If you manage to finish the draft before the end of the assigned time, feel free to hand it out as soon as you have it ready.

--- PART 3 ---

You can now start creating your final product!

Lesson 3

--- PART 1 ---

As you know, in today's lesson you will present your final products. Each presentation should last no more than 10 minutes, and every member of the group should give their contribution.

As already mentioned, you get to evaluate your classmates' work as well. To do so, you should compile the table below; make sure you have the assessment grid close at hand! As always, remember you cannot mark your own work. You have 2 minutes after each presentation to assign the points. The winners will get 1 extra point added to the final evaluation.

Student/pair/group:			
Final Product title:			
	ASPECT A COHERENCE	ASPECT B	[...]
<i>First presentation</i> Title:			
<i>Second presentation</i> Title:			
[...]			

Post-Task

--- PART 2 ---

Now, we can go over some of the sentences we heard during the presentations. First, I would like to share with you some remarkable expressions you have used during the presentations.

Then, I will write down some sentences and I would like you to suggest a better way to express the same concept.

--- PART 3 ---

Lastly, I would like to hear your opinions on the activity. Look at the following statements and complete them with your perspective.

<i>What I found out about...</i>	
... digital storytelling	
... my classmates	
... myself	

<i>Which aspects of my work...</i>	
... I was satisfied with	
... I could have improved	

<i>In which ways was the activity...</i>	
... helpful or interesting to me	
... lacking or not enjoyable	