

“In linea” con Milano. Il master Promoitals per formarsi e informare sull’italiano per stranieri

Monica Barsi - Maria Cecilia Rizzardi

Il decennio 2005-2015 del Master Promoitals, dedicato alla promozione e all’insegnamento della lingua e cultura italiana a stranieri, si è svolto sotto la guida di Silvia Morgana con l’obiettivo di formare due figure professionali così delineate:

insegnanti di italiano L2/LS, presso enti locali, aziende, organizzazioni legate al mondo del lavoro, associazioni e scuole private, Comitati locali della Dante Alighieri in Italia e all’estero; insegnanti presso i CPIA (Centri provinciali per l’istruzione degli adulti), docenti e facilitatori linguistici nella scuola dell’obbligo; erogatori e certificatori del test di italiano per immigrati soggiornanti di lungo periodo (obbligatorio da febbraio 2011); collaboratori ed esperti linguistici presso centri linguistici d’Ateneo, insegnanti di italiano all’estero, assistenti e lettori presso scuole, Istituti italiani di cultura e università straniere, nelle rappresentanze diplomatiche, Ambasciate e Uffici consolari.

esperti nella organizzazione della promozione della lingua e cultura italiana, nella progettazione di eventi culturali, nella gestione e direzione di corsi di lingua e cultura italiana; esperti e consulenti nel settore del turismo culturale e religioso, negli Uffici commerciali presso le sedi diplomatico-consolari italiane, negli Uffici dell’Istituto per il commercio estero, nelle camere di Commercio italiane all’estero, negli “Sportelli Italia” istituiti dal Ministero Affari esteri in accordo con Ambasciate e Uffici consolari.¹

La modalità di erogazione del corso, principalmente *on line*, ha consentito l’accesso a un vasto pubblico di iscritti italiani ma anche stranieri che si sono formati o hanno perfezionato il loro profilo secondo la duplice via menzionata.

Come membri del comitato ordinatore e del corpo docenti del Master Promoitals, vorremmo illustrare, limitandoci all’area specifica della prima figura professionale, due momenti del percorso: le riflessioni *in itinere* di alcuni corsisti sulla propria formazione e l’apporto delle loro esperienze al termine della

1. <http://promoitals.ariel.ctu.unimi.it/v3/Contents/PublicResource.aspx?resourceUrl=start.html>.

formazione e all'inizio del cammino professionale. Ci sembra infatti particolarmente interessante mettere a confronto il momento della formazione con quello dell'applicazione per cogliere l'imponderabile risultato dell'azione didattica che trasforma in modo unico ogni apprendente, che diventa a sua volta un formatore con tutta la creatività che gli è propria e che garantisce la continuità di un rapporto, quello tra insegnante e studente, sempre nuovo e sempre da rinnovare.

1. Da corsista prima...

Una delle attività svolte dai corsisti del Master verte su uno dei documenti condivisi a livello europeo riguardante il profilo dell'insegnante di lingue: il PEFIL (Profilo Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue)² che, come si legge nell'introduzione, è

un documento pensato per coloro che stanno intraprendendo la propria formazione iniziale come docenti di lingue (*student-teachers*) e ha lo scopo di incoraggiarli a riflettere sulle conoscenze e le competenze necessarie per insegnare le lingue, aiutandoli a valutare le proprie competenze didattiche e permettendo loro di monitorare i propri progetti e di prendere nota delle esperienze di insegnamento durante il corso della propria formazione glottodidattica.

Come altri importanti documenti del Consiglio d'Europa, anche il PEFIL è composto da descrittori particolareggiati di conoscenze e competenze, che l'insegnante di lingue deve possedere e quindi il futuro insegnante di lingue deve imparare a declinare per svolgere efficacemente la propria professione. Il PEFIL è stato introdotto nel percorso di formazione del Promotals come strumento attivo nelle mani dei corsisti: il confronto tra il proprio operato o quello di insegnanti osservati in videoregistrazioni e i descrittori aumenta la consapevolezza e la capacità di riflessione su ciò che significa essere insegnanti di una lingua seconda e straniera. L'indagine condotta *a posteriori* ci ha permesso di rilevare le reazioni e le aspettative dei corsisti, di cui riportiamo alcuni estratti, in forma anonima, relativamente a due domande che abbiamo posto.

Prima domanda: Pensate che il PEFIL possa essere uno strumento di autovalutazione utile per diventare un "buon" insegnante e/o per monitorare il proprio insegnamento?

2. Si tratta della traduzione in italiano di Pierangela Diadori del Rapporto finale dell'*European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, elaborato nel 2004 da Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza e William McEvoy. Il testo si trova in Diadori 2010 e anche *on line*.

Corsista A: Ritengo che il PEFIL non solo sia uno strumento utile per diventare un buon insegnante, ma fondamentale per monitorare la propria evoluzione nel tempo. Nella prospettiva di un *life-long-learning* che coinvolga anche l'insegnante stesso, saper individuare i propri nodi di forza e debolezza, potersi confrontare con i colleghi su parametri universali e ricostruire con metodo le proprie scelte di campo per poterle integrare è, a mio avviso, il codice etico del “buon insegnante”.

Corsista B: Penso che il PEFIL sia un ottimo strumento di autovalutazione e di automonitoraggio per l'insegnante, sia neofita sia con anni di esperienza, perché per svolgere bene questo mestiere ci si dovrebbe aggiornare e formare costantemente e il PEFIL è come uno specchio che ti pone domande che possono andare bene oggi come fra trent'anni, focalizzandosi di sezione in sezione su tutti gli aspetti che riguardano l'insegnamento.

Corsista C: Ritengo che il PEFIL sia utile perché offre al docente l'opportunità di concentrarsi su di sé. Viviamo in una società talmente velocizzata che non si ha il tempo per chiedersi chi si è o che cosa si è fatto e perché lo si è fatto. Il PEFIL potrebbe essere un importante strumento di autoconsapevolezza che insegna al professore a mettersi in discussione anche riguardo a ciò in cui è già “bravo”. Tutto questo perché il PEFIL, se usato seriamente, aiuta l'individuo a farsi domande e ad attivare un processo di auto-osservazione.

Corsista D: Ritengo il PEFIL un valido strumento di autovalutazione per permettere a un insegnante di migliorarsi continuamente. Il fatto che un insegnante debba riflettere su di sé, il suo modo di progettare e gestire l'insegnamento della disciplina attraverso la scelta di materiali e strumenti e anche sul suo metodo di valutazione, è molto utile per l'autovalutazione, un'eventuale discussione tra pari e la costruzione di un “diagramma di progressi”.

Nei diversi casi si nota che il “buon insegnante” si riferisce soprattutto a una forma di consapevolezza complessa e maturata nel tempo, che può essere notevolmente approfondita mediante l'autovalutazione e il confronto con i propri pari. Emerge quindi la necessità di imparare a osservare, a osservarsi, a riflettere e a rendere conto della propria azione didattica possibilmente nella sua integralità, come viene indicato con forza nella letteratura glottodidattica.

Seconda domanda: Pensate che il PEFIL possa essere utile per identificare le aree che un insegnante sente di dover approfondire ma anche quelle su cui pensa di essere già “bravo”?

Corsista A: Sì. Quando un insegnante ha coscienza delle proprie capacità e predisposizioni personali può impostare il proprio lavoro in classe in modo da sfruttare le proprie sicurezze e farne un punto di forza. Allo stesso modo, saper identificare le proprie lacune può consentirgli di attivare strategie di compensazione e spingerlo a una continua ricerca sul campo.

Corsista B: Ritengo che il PEFIL possa risultare utile per focalizzarsi sulle aree che un insegnante sente di dover approfondire ma anche su quelle in cui pensa di essere “bravo” perché può comunque servire per monitorare le attività ben riuscite e costruire un dossier da riutilizzare con apprendenti con caratteristiche simili.

Corsista C: Sia le suddivisioni in aree, sia i descrittori specifici per ogni area sono molto chiari, precisi e rispondenti alle finalità di riflessione, ma anche di progettazione ragionata delle attività didattiche. Il PEFIL è uno strumento che certamente utilizzerò nel corso del prossimo anno scolastico.

Corsista D: Sì, credo che possa essere utile perché la soddisfazione di riconoscersi “bravi” in una determinata area può essere uno sprone a migliorarsi in quelle che si devono approfondire. È però importante che ogni insegnante riconosca che c'è sempre qualcosa di nuovo da imparare e aggiorni la sua formazione in tutte le aree.

Le istanze esposte precedentemente nella prima domanda sono qui precisate nella prospettiva del PEFIL riguardo alle diverse aree in cui è suddiviso il documento (il contesto, la metodologia, le risorse, la progettazione didattica, la realizzazione didattica, l'apprendimento autonomo, la valutazione dell'apprendimento), nelle quali peraltro si collocano i lavori finali dei corsisti che completano le attività del Master. In questa fase conclusiva avviene il passaggio verso la professione dell'insegnante che si configura anche come ricercatore in grado di ampliare le prospettive disciplinari, come dimostrano le pubblicazioni di molti ex-corsisti. Questo insieme di contributi merita particolare attenzione perché esercita una sorta di retroazione sulla nostra stessa azione di formatori, oltre a promuovere la ricerca glottodidattica in nuove direzioni.

2. ... a insegnante poi...

Il dispositivo che permette di raccogliere i contributi menzionati è la rivista «Italiano Lingua Due», fondata nel 2009 e accessibile *on line*.³ Come già accennato, tra gli autori dei contributi si trovano ex-corsisti che con riflessioni teoriche, percorsi di ricerca-azione e studi di casi contribuiscono ad arricchire la didattica dell'italiano lingua seconda e straniera. I pubblici degli apprendenti, i materiali, le nuove tecnologie, la lingua delle diverse discipline, le lingue di provenienza sono alcuni dei filoni trattati. Mettiamo in luce di seguito alcuni apporti.

L'attenzione dedicata ai diversi profili degli apprendenti ha evidenziato le problematiche specifiche delle donne migranti che in molti casi non sono state

3. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>.

alfabetizzate nella loro lingua madre e quelle, più generali, degli adulti immigrati (Solcia 2011; Aquilino 2011; Sudati 2013). I detenuti stranieri sono stati al centro di numerose osservazioni per quanto riguarda i percorsi di apprendimento della lingua italiana finalizzata ai loro bisogni quotidiani e anche allo sviluppo di abilità specifiche come quello della scrittura che consente di muoversi in uno spazio di libertà in cui è possibile recuperare fiducia, serenità e conseguente autostima (Bonfanti 2012; Savino 2014; Ottaviano 2014). L'insegnamento “uno a uno” in ambito professionale ha messo a fuoco tramite uno studio di casi alcune identità di apprendenti con un'alta scolarizzazione e con esigenze che si discostano dalle classi propriamente scolastiche (Panasci 2014).

Strettamente collegato allo studio dei pubblici, l'uso dell'autobiografia permette di approfondire la conoscenza degli apprendenti di lingua seconda. Sono immigrati che raccontano nella lingua adottiva le proprie esperienze di vita, di passaggio dal luogo natio a quello nuovo, di difficoltà nel capire la realtà in cui si trovano, nell'esprimersi, nel progredire linguisticamente, nel riappropriarsi di un'identità e di relazioni significative, nel rapportarsi agli altri e ai luoghi. E sono anche studenti stranieri che intraprendono studi universitari in Italia, venendo da lontano e spesso dall'Oriente. Il docente utilizza tutti questi nutriti racconti per orientare maggiormente la sua azione verso un pubblico di cui impara a delineare il profilo (Cattoretti 2010; Groppaldi 2010; Messina 2010; Corti 2012).

Sempre in questa prospettiva di comprensione degli utenti della lingua, portatori di conoscenze ma anche di emozioni ed effetti di straniamento, il teatro, soprattutto nella forma del *process drama*, permette all'insegnante di rinforzare la motivazione e di instaurare un clima di fiducia favorevole all'apprendimento linguistico (Faggiano 2010; Pirola 2011; Pezza 2011).

Su un altro versante, ricco di spunti, si trovano i materiali, adattati o costruiti e testati attraverso sperimentazioni sul campo. I manuali disponibili sono analizzati sotto diversi aspetti in vista di una loro semplificazione, della loro effettiva comprensibilità e utilizzabilità in corsi di italiano come lingua seconda e straniera (Sala L. 2009; Tassara 2010; Sacchini 2010). Materiali di diverso tipo forniscono un ricco repertorio, come gli esempi di utilizzo del notiziario (Harrich 2010), dei *corpora* (Viganò 2011), del testo poetico (Delucchi 2012), di un testo letterario come i *Promessi Sposi* (Colombo 2012), di una visita guidata (all'orologio planetario di Clusone; Borlini 2012), della nota saga di Harry Potter (Sala M. 2012), di supporti per studenti stranieri analfabeti (Ragazzo 2013), di film (Albizzati 2013), di testi in cui si segnala la morfologia derivazionale (Mantovani 2014), di scrittura collaborativa (Bellinzani 2014), di elementi culturali (le operazioni antimafia) con tecniche CLIL (Panzarella 2014), di avviamento all'intercomprensione di lingue neolatine (gli *Itinéraires Romains* dell'Unione Latina; Proserpi 2010), di testi umoristici (Gironzetti 2010) e di attività rispondenti ai meccanismi di acquisizione fonologica della lingua

seconda (Mastrantuono 2010). Le proposte didattiche che corredano i contributi segnalati sono strettamente correlate a un'azione didattica centrata sugli interessi degli apprendenti e svincolata dalla manualistica.

Le nuove tecnologie completano attraverso altri canali l'offerta dei materiali. L'uso del videogioco, dei video in generale, degli *smartphone* consente di offrire, al di fuori dei percorsi tradizionali, numerosissimi *input* linguistici motivando soprattutto i giovanissimi (Zanoli 2010; Guidi 2010; Zanoli 2011). In questi casi si assottiglia il confine tra apprendimento guidato e acquisizione spontanea; si presentano inoltre le condizioni per il formarsi di una comunità di apprendimento (Quaggia 2013; Baccari 2015). Sono anche forniti i criteri per costruire una sitografia pertinente nell'era del "googlare" (Santalucia-Bartolucci 2014).

Le lingue settoriali sono un'altra area d'indagine in cui vengono affrontate materie come la storia in una classe plurilingue (Castelli 2010; Coluccio 2011; Ciaccio 2011), la geografia a livello scolastico (Baccella 2014) e universitario (Gilardi 2010), la storia dell'arte, la critica d'arte (Bogliioni 2011) e testi specifici come gli apparati para-testuali (didascalie) che accompagnano le opere d'arte (Villa 2014), la terminologia delle partiture musicali fissatasi tra il XVIII e il XX secolo con un confronto tra italiano e tedesco e francese di alcuni compositori stranieri (Giardini 2014), il melodramma con un'analisi linguistica dei libretti d'opera (Minghi 2015), i manuali di medicina in commercio (Polita 2013) e forme di divulgazione scientifica riscontrabile nei foglietti illustrativi che accompagnano i medicinali (Giumelli 2013), il parlato delle guide turistiche analizzato in un *corpus* registrato di visite guidate (Mauri 2014) e il parlato dell'insegnante e degli studenti in una classe di italiano lingua seconda (Corradi 2012).

Il contatto internazionale con studenti di diversa provenienza in Italia e all'estero ha gettato nuove basi su cui costruire una didattica appropriata alla lingua e alla cultura d'origine degli apprendenti. Nella nostra università, i corsi Erasmus hanno fornito l'occasione per studiare le problematiche del *feedback* correttivo nella comunicazione fra insegnante e apprendenti in classe (Dota 2013). La forte presenza di studenti sinofoni, accolti ogni anno tramite il progetto Marco Polo, è stata all'origine di molteplici ricerche: l'analisi degli errori, i problemi di interferenza con il cinese mandarino (Limonta 2009), il confronto culturale tra i due paesi per alcuni elementi extralinguistici e pragmatici (Bonaffini 2011), la conoscenza del metodo di apprendimento in vigore nelle scuole cinesi da cui derivano stili e strategie degli apprendenti sinofoni in una classe di lingua seconda (Consalvo 2012), la riflessione sulle difficoltà poste dal sistema verbale e in particolare del passato prossimo e dell'imperfetto (Prina 2013; Crippa 2014) e l'applicazione dell'apprendimento basato sul compito (*Task-based Learning*) (Ingrassia 2014).

Le incursioni nel mondo anglosassone permettono di conoscere alcune realtà di insegnamento dell'italiano come quella irlandese dell'*Italian Leaving*

Certificate Examination rilasciato dalla scuola superiore e corrispondente all’esame di maturità della scuola italiana (Preatoni 2014) e dello studio dell’italiano sia nella scuola superiore sia nelle università attraverso l’esperienza diretta di insegnamento (Zeni 2010) e quella statunitense per i corsi di italiano impartiti in alcune università dell’East Coast e in particolare per l’offerta formativa del Dipartimento di Italian Studies della Kennesaw State University, dove gli studenti tramite un questionario hanno esposto le loro motivazioni nello scegliere la lingua italiana come lingua straniera (Coccia 2014). Sono altresì indagate la storia dell’immigrazione italiana in Australia dall’inizio dell’Ottocento e la varietà linguistica chiamata italo-australiano (Campolo 2009).

Il problemi di *transfer* dalla lingua materna all’italiano come lingua seconda e straniera degli ispanofoni sono studiati con attenzione allo scopo di evitare la cristallizzazione degli errori su cui, anche se non ostacolano la comunicazione, è necessario intervenire (Zurlo 2009; Maggioni 2010; Ferrario 2013). L’insegnamento universitario dell’italiano in Messico e l’analisi delle motivazioni degli studenti ci consegnano un altro caso rappresentativo (Bello 2011).

Altre lingue di provenienza e altri Paesi sono stati al centro dei contributi: l’esame orale di italiano come lingua straniera al Baccalauréat in Francia (Massignan 2013) e l’insegnamento dell’italiano all’Université de Savoie - Mont Blanc con un ritratto articolato degli apprendenti (Costantini 2013), la proposta di una pianificazione dei corsi e dell’elaborazione di attività didattiche per la lingua italiana nella scuola pubblica polacca (Kozik 2009), i corsi di formazione professionale per adulti nella Svizzera tedesca (Fantuzzi 2015), l’uso delle collocazioni in italiano lingua madre e lingua straniera con riferimento a parlanti neerlandofoni (Scinetti 2013), la specificità dell’insegnamento a studenti giapponesi ed estremorientali soprattutto per la comprensione orale in fase iniziale fino al livello soglia (Superti 2010), l’analisi comparativa tra l’interlingua degli stranieri e il criolo guineense (Gelso 2009) e le difficoltà di locutori di madrelingua sinta nell’apprendimento dell’italiano (Sorrenti 2014).

E infine ricordiamo le trasmissioni radiofoniche sulla lingua e cultura italiana,⁴ un ulteriore risultato della creatività degli ex-corsisti che hanno chiamato all’ascolto, la prima delle abilità linguistiche, gli appassionati della lingua italiana.

Per concludere il Master Promotals prevede fasi di formazione, operatività e sviluppo da cui emerge una prospettiva di intervento determinato più dal contesto che dalle istituzioni. Oggi più che mai, insegnare significa infatti partire senza timore dalla realtà per trasformare in azione glottodidattica le esigenze di espressione del singolo e del gruppo in un momento cruciale di comunicazione tra i popoli. In questo senso soprattutto abbiamo interpretato

4. <<https://sullondadellitaliano.wordpress.com/>> a cura di G. Grechi, V. Guerini Rocco, E. Villa e V. Cattaneo.

L'invito che ci ha rivolto Silvia Morgana, cui rendiamo qui un sentitissimo omaggio, a partecipare alla costruzione di un percorso di studi e di ricerca responsabilmente specialistico che si inserisce in modo pressante nell'attualità.

Riferimenti bibliografici

Diadori 2010 = P. Diadori (a c. di), *Formazione, Qualità e Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Firenze, Le Monnier, 2010, 257-300.

Articoli pubblicati in «ItalianoLinguaDue» (<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index>):

Albizzati 2013 = M. Albizzati, *Il film a lezione di italiano L2. Gli esami al cinema*, 2 (2013), 182-210.

Aquilino 2011 = A. Aquilino, *Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati*, 2 (2011), 419-444.

Baccella 2014 = C. Baccella, *Atlante online di Geografia: facilitazione di testi*, 2 (2014), 332-378.

Bellinzani 2014 = D. Bellinzani, *La scrittura collaborativa: lo stato della ricerca e uno studio di caso*, 1 (2014), 163-201.

Bello 2011 = E. Bello, *L'italiano lingua straniera a Città del Messico*, 2 (2011), 218-227.

Boglionni 2011 = E. Boglionni, *La lingua speciale della storia dell'arte nella divulgazione per la didattica accademica*, 1 (2011), 207-220.

Bonaffini 2011 = G. Bonaffini, *Confronti socio-culturali tra Italia e Cina: un percorso illustrato*, 1 (2011), 353-396.

Bonfanti 2012 = V. Bonfanti, *La didattica dell'italiano L2 a detenuti stranieri*, 1 (2012), 46-64.

Borlini 2012 = K. Borlini, *Di tempo in tempo... Progetto di laboratori interculturali a partire dall'Orologio planetario Fanzago della città di Clusone*, 1 (2012), 424-447.

Campolo 2009 = C. Campolo, *L'italiano in Australia*, 1 (2009), 128-141.

Castelli 2010 = F. Castelli, *L'insegnamento-apprendimento della storia nella scuola plurilingue*, 1 (2010), 284-296.

Cattoretti 2010 = P. L. Cattoretti, *La scrittura migrante: la mia lingua e la mia nuova lingua*, 1 (2010), 80-88.

Ciaccio 2011 = S. Ciaccio, *Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia*, 1 (2011), 177-206.

Coccia 2014 = V. Coccia, *L'italiano lingua straniera nelle università della East Coast americana. Studio di un caso: il Dipartimento di Italian Studies della Kennesaw State University*, Georgia, 2 (2014), 173-191.

Colombo 2012 = L. Colombo, *I Promessi Sposi: percorso didattico in una classe interculturale*, 1 (2012), 395-423.

Coluccio 2011 = M. Coluccio, *Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale*, 1 (2011), 159-176.

Consalvo 2012 = G. Consalvo, *L'influenza delle differenze culturali nell'apprendimento dell'italiano L2 da parte degli apprendenti sinofoni: il metodo di studio e l'insegnamento della lingua straniera in Cina*, 1 (2012), 31-45.

Corradi 2012 = D. Corradi, *Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua*, 2 (2012), 226-257.

Corti 2012 = L. Corti, *Autobiografie linguistiche con una classe di italiano L2 di sinofoni*, 1 (2012), 448-470.

Costantini 2013 = A. Costantini, *L'italiano all'Université de Savoie*, 2 (2013), 132-148.

Crippa 2014 = F. Crippa, *Considerazioni sull'acquisizione dei tempi verbali dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni*, 1 (2014), 148-162.

Delucchi 2012 = F. Delucchi, *Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, 1 (2012), 352-394.

Dota 2013 = M. Dota, *L'errore e il feedback correttivo: considerazioni teoriche e studio di un caso*, 1 (2013), 29-96.

Faggiano 2010 = S. Faggiano, *Lingua e teatro: l'italiano, un dramma?*, 2 (2010), 300-320.

Fantuzzi 2015 = F. Fantuzzi, *L'italiano nella Svizzera tedesca*, 1 (2015), 211-241.

Ferrario 2013 = G. M. Ferrario, *L'italiano degli immigrati ispanofoni. L'influenza della lingua1 nell'apprendimento di lingue affini*, 5 (2013), 1, 314-340.

Giardini 2014 = M. Giardini, *La lingua italiana nelle partiture musicali fra XVIII e XX secolo*, 2 (2014), 217-240.

Gilardi 2010 = T. Gilardi, *Studiare in italiano: elaborazione di esercizi su testi universitari di geografia*, 1 (2010), 309-323.

Gironzetti 2010 = E. Gironzetti, *L'umorismo nella didattica dell'italiano per stranieri. Proposte didattiche*, 1 (2010), 124-140.

Groppaldi 2010 = A. Groppaldi, *L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS*, 1 (2010), 89-103.

Giumelli 2013 = S. Giumelli, *Le caratteristiche linguistiche del foglietto illustrativo*, 1 (2013), 160-176.

Guidi 2010 = E. Guidi, *Guarda e impara... Un nuovo approccio all'uso di supporti audiovisivi in classe. Riflessioni ed esempi*, 2 (2010), 107-135.

Harrich 2010 = K. Harrich, *Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico*, 2 (2010), 321-335.

Ingrassia 2014 = M. Ingrassia, *La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni*, 2 (2014), 379-399.

Kozik 2009 = D. Kozik, *Programma d'insegnamento della lingua italiana nelle scuole secondarie della Polonia (ciclo didattico triennale)*, 1 (2009), 98-122.

Limonta 2009 = G. Limonta, *Analisi degli errori in produzioni scritte di apprendenti sinofoni*, 1 (2009), 29-54.

Mantovani 2014 = L. Mantovani, *Morfologia derivazionale: risvolti applicativi per l'insegnamento dell'italiano L2/LS*, 1 (2014), 97-116.

Maggioni 2010 = V. Maggioni, *L'influenza della L1 nell'apprendimento di lingue affini: analisi delle interferenze linguistiche di ispanofoni apprendenti l'italiano come lingua straniera*, 1 (2010), 17-34.

Massignan 2013 = G. Massignan, *L'italiano alla prova del Bac*, 1 (2013), 177-206.

Mauri 2014 = E. Mauri, *L'italiano delle guide turistiche: uno studio della lingua orale del turismo*, 1 (2014), 232-248.

Messina 2010 = A. Messina, *Il mio mondo visto da fuori: un'opportunità interculturale*, 2 (2010), 75-90.

Minghi 2015 = U. Minghi, «*Dal labbro il canto estasiato vola*»: riflessioni linguistiche e glottodidattiche sull'italiano dell'opera lirica, 1 (2015), 131-156.

Ottaviano 2014 = G. Ottaviano, “*Avrei qualcosa da dire*”. Un progetto di scrittura creativa in carcere, 2 (2014), 400-425.

Panasci 2014 = M. Panasci, *Lo sviluppo della personalità interculturale nella relazione didattica uno a uno: studi di caso*, 1 (2014), 353-394.

Panzarella 2014 = G. Panzarella, *Hai paura della mafia? La cultura dell'antimafia attraverso il CLIL nelle lezioni di italiano LS*, 1 (2014), 342-352.

Pezza 2011 = A. Pezza, *Imparare in ruolo: un'esperienza di Process Drama per l'insegnamento dell'italiano agli studenti del progetto Stranimedia*, 1 (2011), 484-509.

Pirola 2011 = C. Pirola, *Process Drama e l'affascinante ruolo dell'insegnante: come insegnare una lingua facendo teatro*, 1 (2011), 463-483.

Polita 2013 = M. Polita, *L'apprendimento della lingua della medicina in L2: due manuali a confronto*, 1 (2013), 341-365.

Preatoni 2014 = M. Preatoni, *La scrittura nella classe di italiano L2/LS in un contesto interculturale: il caso dell'Italian Leaving Certificate Examination in Irlanda*, 2 (2014), 192-216.

Prina 2013 = L. Prina, *Passato prossimo e imperfetto: un problema per gli apprendenti sinofoni*, 2 (2013), 96-108.

Proserpi 2010 = P. Proserpi, *Intercomprensione: la strada del dialogo interculturale attraverso l'analisi di Itinéraires romans*, 1 (2010), 324-354.

Quaggia 2013 = R. Quaggia, *La lingua2 nel Web. Prospettive digitali per la didattica dell'italiano a stranieri*, 1 (2013), 128-159.

Ragazzo 2013 = M. Ragazzo, *Insegnare italiano L2 a studenti stranieri analfabeti. Criticità e proposte didattiche*, 2 (2013), 148-181.

Sacchini 2010 = I. Sacchini, *Corso di italiano per studenti anglofoni negli USA: l'importanza del libro di testo*, 2 (2010), 278-299.

Sala L. 2009 = L. Sala, *Percorsi di apprendimento per gli stranieri nella scuola italiana*, 1 (2009), 16-28.

Sala M. 2012 = M. Sala, *Insegnare l'italiano nella scuola superiore di primo grado. Il laboratorio Hogwarts: giocare per imparare*, 1 (2012), 471-509.

Santalucia-Bartolucci 2014 = D. Santalucia-S. Bartolucci, *Il Web e l'offerta formativa per l'autoapprendimento dell'italiano L2 per studenti di livello A2/B1*, 1 (2014), 1-96.

Savino 2014 = C. Savino, *Progetto didattico per detenuti stranieri*, 1 (2014), 295-411.

Scinetti 2013 = L. Scinetti, *L'uso delle collocazioni: due gruppi di apprendenti a confronto*, 2 (2013), 109-131.

Solcia 2011 = V. Solcia, *Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione*, 2 (2011), 129-200.

Sorrenti 2014 = E. Sorrenti, *Italiano e sinto lombardo a confronto: somiglianze, divergenze e prospettive didattiche*, 1 (2014), 117-147.

Sudati 2013 = I. Sudati, *La didattica ludica. Teoria e applicazioni pratiche nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti*, 2 (2013), 211-225.

Superti 2010 = I. Superti, *Le abilità di ascolto e gli apprendenti giapponesi: difficoltà e stimoli per l'apprendimento dell'italiano LS*, 1 (2010), 66-79.

Tassara 2010 = M. Tassara, *La lingua per studiare: una rassegna bibliografica*, 2 (2010), 247-277.

Viganò 2011 = P. B. Viganò, *I Corpora e il loro sfruttamento in didattica*, 2 (2011), 115-128.

Villa 2014 = E. Villa, *Le caratteristiche linguistiche delle didascalie nell'arte, analisi di un caso: il Museo del '900 di Milano*, 1 (2014), 412-430.

Zanoli 2010 = F. Zanoli, *Videogiochi e italiano L2/LS*, 1 (2010), 141-153.

Zanoli 2011 = F. Zanoli, *La i-classe – Smartphone e italiano L2/LS*, 2 (2011), 445-452.

Zeni 2010 = M. Zeni, *L'italiano lingua straniera in Irlanda*, 1 (2010), 171-181.

Zurlo 2009 = F. Zurlo, *Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo. Un'indagine a partire da un test a scelta multipla per gli studenti dell'Università Complutense di Madrid*, 1 (2009), 55-67.