

---

# La Grammatica Contrastiva come laboratorio interculturale nella scuola italiana

---

Marina De Rossi,<sup>1</sup> Francesca Favino<sup>2</sup> e Barbara Cinel<sup>3</sup>

## Sommario

L'articolo esplora il ruolo della Grammatica Contrastiva (GC) nell'insegnamento e apprendimento delle lingue, evidenziandone la prima applicazione pratica in Italia per quanto concerne l'abbinamento italiano-inglese e le relative implicazioni pedagogiche, osservate e future. In un contesto scolastico di crescente *superdiversità* (Vertovec, 2007) sia culturale che linguistica, le pratiche contrastive potrebbero supportare lo sviluppo di un «curricolo più inclusivo» (Santipolo, 2020), eppure gli studi sugli aspetti morfologici di tali pratiche sono ancora limitati (Cognini, 2022). Pertanto, a partire dall'analisi della letteratura esistente, si individuano alcuni gap di ricerca e si propongono possibili traiettorie di analisi, attraverso uno studio di caso qualitativo di tipo esplorativo (Yin, 2018), che ha coinvolto due docenti e 44 studenti di una scuola secondaria di secondo grado. Le percezioni dei partecipanti sono state raccolte al termine di un corso sperimentale di GC, grazie a interviste semi-strutturate e focus group, mentre, per la codifica, si è ricorso alla tabulazione dei dati con fogli di calcolo e all'analisi tematica con il software *QDA Miner Lite*. I dati delle interviste sono stati triangolati con quelli di alcune verifiche sommative, somministrate a una delle due classi coinvolte. I risultati, seppur limitati a una sola scuola, indicano che la GC può favorire la consapevolezza, il pensiero critico e la capacità di apprendere in modo autonomo. La riflessione metacognitiva sulla lingua, promossa dalla GC, può contribuire al successo formativo di tutti gli studenti, specialmente quelli più svantaggiati. In chiusura, si suggeriscono altre possibili applicazioni delle GC nel contesto educativo italiano, anche in funzione di future potenzialità di ricerca.

## Parole chiave

Interculturalità, Grammatica contrastiva, Glottodidattica, Focus on Form, Metacognizione.

---

<sup>1</sup> P.O., Università degli Studi di Padova, Delegata del Rettore alla Formazione degli insegnanti e alla didattica innovativa.

<sup>2</sup> PhD, Tutor Coordinatore nei percorsi abilitanti per docenti scuola secondaria, Università degli Studi di Padova.

<sup>3</sup> Tutor Coordinatore nei percorsi abilitanti per docenti scuola secondaria, Università degli Studi di Padova.

# Contrastive Grammar as an Intercultural Laboratory in the Italian School

---

Marina De Rossi,<sup>4</sup> Francesca Favino<sup>5</sup> and Barbara Cinel<sup>6</sup>

## Abstract

This article explores the role of Contrastive Grammar (CG) in language teaching and learning, highlighting its first practical application in Italy with regard to the Italian-English combination and the related pedagogical implications, both observed and future ones. In a school context of increasing cultural and linguistic *superdiversity* (Vertovec, 2007), contrastive practices could support the development of a «more inclusive curriculum» (Santipolo, 2020), yet recent insights on the morphological aspects of such practices are still limited (Cognini, 2022). Therefore, starting from an analysis of the existing literature, this study identifies some research gaps and aims to contribute to filling them through a qualitative exploratory case study (Yin, 2018), involving two teachers and 44 students from an upper secondary school. Semi-structured interviews and focus groups were the means for collecting participants' perceptions at the end of an experimental CG course, while spreadsheets and *QDA Miner Lite* software were used for coding. The interview data were triangulated with document analysis from summative assessments administered to one of the two classes involved. The results, although limited to a single school, indicate that CG can promote awareness, critical thinking, and the ability to learn independently. Metacognitive reflection on language as fostered by CG may help all students succeed, especially those with fewer opportunities. Finally, the study outlines the possible applications of CG in the Italian educational context, also in view of potential future research.

## Keywords

Intercultural Education, Contrastive Grammar, Language Teaching & Learning, Focus on Form, Metacognition.

---

<sup>4</sup> P.O., University of Padua, Rector's Delegate for Teacher Education and Innovative Teaching.

<sup>5</sup> PhD, Coordinating Tutor in teacher qualification pathways for secondary school teachers, University of Padua.

<sup>6</sup> Coordinating Tutor in teacher qualification pathways for secondary school teachers, University of Padua.

## Introduzione

La Grammatica Contrastiva (GC) rappresenta un approccio fondamentale nell'insegnamento e apprendimento delle lingue, in quanto consente di mettere a confronto strutture grammaticali diverse per evidenziarne somiglianze e divergenze, non solo facilitando l'apprendimento linguistico, ma stimolando anche la riflessione metalinguistica e il pensiero critico negli studenti.

Questo studio si propone di analizzare i fondamenti teorici della Grammatica Contrastiva, ma, soprattutto, di focalizzarne applicazioni pratiche e implicazioni pedagogiche, osservate per la prima volta in Italia nell'abbinamento italiano-inglese. Come osservava già Symaco (2017, p. 88), l'inglese, pur configurandosi come lingua privilegiata della globalizzazione, rende necessaria una formazione multilinguistica più inclusiva, fondata sulla valorizzazione della lingua madre locale, in alternativa a pratiche monolingui centrate esclusivamente sull'inglese; in questa prospettiva, la diffusione di approcci multilingui potrebbe favorire un sistema educativo più equo e inclusivo.

## Fondamenti teorici della Grammatica Contrastiva

La GC affonda le sue radici nella «Ipotesi di Analisi Contrastiva» (*Contrastive Analysis Hypothesis* – CA), teorizzata da Fries e Lado nel 1957 a partire dalla teoria comportamentista, secondo cui l'acquisizione di una seconda lingua avviene principalmente come risultato delle istruzioni impartite dal docente, volte soprattutto a evitare potenziali errori degli studenti, prima (CA forte) o dopo (CA debole) che questi si verifichino. Tale ipotesi ha subito forti critiche, in quanto tende a concentrarsi sull'eliminazione del transfer negativo negli studenti (Al-Khreshah, 2016). Tuttavia, come ha notato Parvizi (2018), essa ha assunto una connotazione più positiva a partire dalla fine del secolo scorso, quando Ringbom (1987) e Kupferberg (1999) hanno teorizzato l'approccio oggi noto come *Focus on Form Instruction* (FFI), con una forte componente metalinguistica. In particolare, la GC può essere considerata come appartenente alla più ampia categoria della *Contrastive Focus on Form Instruction* (CFFI; Ammar, Lightbown e Spada, 2010), «che guida i discenti nella comprensione delle somiglianze e differenze tra la loro lingua madre e la lingua target in termini di specifiche forme, nonché, in generale, dei loro sistemi fonologici, morfologici, lessicali o grammaticali» (Parvizi, 2018, p. 15). L'analisi della GC ha avuto maggiore fortuna nell'ambito universitario, dove risultano numerosi studi applicativi in diversi abbinamenti linguistici, come arabo-inglese, tedesco-italiano o spagnolo-italiano (Larsen-Freeman, 2014), mentre sembra che l'insegnamento contrastivo di inglese e italiano in ambito scolastico sia stato meno esplorato (Trahey, 2006).

Oltre a questi gap relativi ai partecipanti e alle conoscenze, dall'analisi della letteratura emerge anche una generale confusione epistemologica tra «Grammatica Comparativa» e «Grammatica Contrastiva»: Kotvun (2022), infatti, segnala che le due espressioni vengono spesso utilizzate come equivalenti, ma in realtà la prima implica un confronto dello sviluppo grammaticale in senso diacronico tra due lingue diverse, con una forte vicinanza alla filologia, mentre la seconda analizza sincronicamente le somiglianze e differenze con cui uno stesso aspetto grammaticale viene utilizzato nelle due lingue studiate, in modo da minimizzare le incomprensioni: il suo fine è, dunque, intrinsecamente didattico.

Risulta, pertanto, particolarmente degno di nota il fatto che, come sottolinea Cognini (2022), non siano disponibili molte analisi sugli aspetti morfologici delle pratiche contrastive. Eppure, vista la fondamentale importanza rivestita in Italia dalla grammatica nella didattica dell'inglese come lingua straniera, questo approccio potrebbe rappresentare una buona pratica per lo sviluppo di quello che Santipolo (2020) ha definito come «un curriculum più inclusivo». Infatti, i dati forniti dall'Ufficio Statistica del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM, 2024) mostrano un numero di studenti provenienti da contesti migratori in costante crescita a livello nazionale: in un tale scenario di aumentata *superdiversità* culturale e linguistica (Vertovec, 2007), il metodo della GC potrebbe fornire una base efficace per favorire il dialogo interculturale a partire dal confronto tra gli aspetti morfologici, sintattici e lessicali della lingua madre e di quella target.

## Metodologia

Il presente articolo riprende e integra i dati raccolti nel corso di uno studio di caso condotto nell'ambito di una ricerca dottorale sull'internazionalizzazione scolastica a livello regionale (Favino, 2025). In particolare, quell'analisi mirava a inquadrare la pratica contrastiva della grammatica nella più ampia cornice delle mobilità internazionali (soprattutto mobilità di breve termine finanziate dal Programma Erasmus+ per il settore scuola; EC, 2024), mentre l'attuale riflessione allarga lo sguardo sul contesto nazionale, non solo per quanto riguarda l'insegnamento dell'inglese in ottica plurilingue, ma anche per le implicazioni pedagogiche e organizzative di questa pratica per la scuola italiana.

Un problema fondamentale, infatti, è rappresentato dalla difficoltà organizzativa spesso evidenziata dai docenti italiani per la realizzazione di pratiche pluridisciplinari nella scuola secondaria dove, al contrario di quanto avviene nella scuola primaria, non è stata messa a sistema una vera abitudine alla collaborazione interdisciplinare. Ciò si ripercuote, ad esempio, nell'implementazione del CLIL (*Content and Language-Integrated Learning*), ancora molto al di sotto di quanto previsto dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (Aiello e Di Martino,

2023). L'interculturalità, inoltre, è vista come un problema di inclusione, spesso affidata ai docenti di sostegno, che non sempre hanno gli strumenti, metodologici o linguistici, utili a supportare gli studenti con background migratorio.

Le domande di ricerca a cui questo studio si propone di dare una risposta sono dunque:

1. In che modo il metodo GC in italiano e inglese è percepito da docenti e studenti?
2. In che modo la GC italiano-inglese può contribuire a creare un curriculum più interculturale e inclusivo nella scuola italiana?

Il presente studio si inserisce in una prospettiva epistemologica di tipo interpretativista-costruttivista (Trincherò, 2002), secondo la quale la realtà sociale è il risultato di una costruzione intersoggettiva tra i partecipanti e il ricercatore vi prende parte attivamente, non configurandosi come osservatore neutrale. Ne deriva che l'obiettivo dell'analisi non è misurare l'efficacia causale della GC, né generalizzare i risultati, bensì comprendere i significati attribuiti dai partecipanti alla propria esperienza e individuarne le potenziali implicazioni pedagogiche. Il disegno adottato è quello dello studio di caso qualitativo di tipo esplorativo (Yin, 2018), che privilegia la profondità interpretativa rispetto all'estensione statistica del campione e consente il ricorso a una varietà di strumenti e strategie di ricerca.

La combinazione inglese-italiano è stata scelta non solo per la mancanza di studi specifici già evidenziata, ma anche perché ha permesso la raccolta dei dati in una scuola italiana dove questo metodo è applicato da alcuni anni (Cinèl, 2018). Lo studio ha coinvolto due docenti (una di inglese e una di italiano) e due classi (una prima e una terza) di un Istituto tecnico commerciale, per un totale di 44 studenti. Tali classi non costituiscono gruppi comparabili a fini statistici, ma due sottocasi esplorativi distinti, analizzati per osservare come la GC operi in livelli diversi di competenza linguistica e maturità cognitiva.

Inoltre, la presenza di una delle autrici all'interno del contesto scolastico oggetto di indagine (*insider researcher*) ha, da un lato, agevolato l'accesso al campo e consentito una raccolta dati più approfondita; dall'altro, ha reso necessaria l'adozione di strategie volte a contenere i possibili bias, quali la triangolazione dei dati e la supervisione di un ricercatore esperto esterno nella validazione degli strumenti di rilevazione.

Entrambe le classi, infatti, condividevano la stessa docente di italiano, che aveva sviluppato i propri materiali originali per l'insegnamento dell'inglese con il metodo della GC in combinazione con la lingua italiana (Cinèl, 2018). In particolare, l'analisi si è focalizzata su un periodo di due mesi, da febbraio ad aprile 2023, in cui il metodo della GC è stato utilizzato dall'insegnante di italiano per stimolare negli allievi una riflessione strutturale e metalinguistica, finalizzata all'acquisizione di alcune forme verbali inglesi.

La classe prima era composta da 13 studentesse e 11 studenti, in maggioranza con competenza di inglese al livello A2 del QCER (Linguadue, 2021), tranne uno studente con certificazione B1. Inoltre, 6 studenti provenivano da contesti migratori (2 madrelingua cinese, 2 madrelingua araba e 2 madrelingua rumena), oltre a uno studente con DSA e a due studentesse con livelli dichiarati di lingua inglese molto bassi.

La classe terza, invece, mostrava una forte preponderanza femminile, con 17 studentesse e solo 3 studenti, in linea con il trend nazionale di iscrizione all'indirizzo turistico (MIM, 2024). Il livello dichiarato per l'inglese era il B1 del QCER per tutti gli allievi. Alcuni erano assenti nei giorni concessi dalla dirigenza per realizzare i focus group; pertanto, il campione totale di studenti intervistati è risultato pari a 37 soggetti (22 in prima e 15 in terza), anche se alcuni partecipanti hanno fatto riferimento alle esperienze dei compagni assenti.

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati strumenti diversi: oltre all'analisi del contesto scolastico, nonché delle pratiche didattiche e valutative per l'insegnamento dell'inglese, sono stati analizzati i materiali per l'applicazione del metodo GC, mentre le percezioni degli studenti sono state raccolte grazie a focus group composti da 4-6 ragazzi ciascuno, in modo da permettere a tutti di comunicare liberamente la propria esperienza. Le docenti di italiano e di inglese sono state intervistate separatamente. Tutte le conversazioni sono state registrate e trascritte.

Entrambe le classi avevano partecipato a lezioni di inglese tenute dalla docente di italiano con il metodo GC, previo accordo con i colleghi di inglese, per approfondire i verbi modali, la forma condizionale (in prima) e la forma passiva (in terza). In entrambi i casi, le lezioni erano state erogate nell'orario di italiano per 6 ore complessive per classe, durante le quali la docente aveva utilizzato materiali autoprodotti, come brevi cartoni animati, per presentare somiglianze e differenze linguistiche in maniera accattivante (Cinel, 2018) o per illustrare argomenti particolarmente difficili per gli studenti italiani, come la *duration form*.

La valutazione degli studenti di classe prima è stata curata dalla stessa docente di italiano alla fine del corso di GC, somministrando una verifica sommativa autoprodotta. La docente di inglese della classe prima ha poi controllato e convalidato i voti. La valutazione della classe terza, invece, è stata realizzata dal docente curricolare di inglese (che non ha potuto essere intervistato), con un test basato su modello fornito dal libro di testo (in seguito non fornito alle autrici).

L'analisi tematica è stata condotta tramite fogli di calcolo e software *QDA Miner Lite*, seguendo un approccio induttivo-interpretativo coerente con la cornice epistemologica adottata (Braun e Clarke, 2006). In una prima fase, i testi trascritti sono stati letti integralmente per acquisire familiarità con i dati; successivamente sono stati assegnati codici descrittivi a unità di testo significative, senza partire da categorie predefinite. Nella fase successiva, i codici semantica-

mente affini sono stati raggruppati in categorie più ampie secondo una logica di astrazione progressiva: ad esempio, codici come «comprensione della regola» e «riduzione della memorizzazione meccanica» sono confluiti nella categoria «sviluppo di strategie metacognitive». Il processo è stato iterativo: le categorie sono state riviste più volte, confrontandole con i dati originali per verificarne la tenuta interpretativa. Le decisioni di codifica sono state discusse tra le autrici e validate da un ricercatore esperto esterno, per mitigare i rischi di circolarità interpretativa derivanti dalla presenza di un *insider researcher*.

L'affidabilità si basa su due diverse strategie: 1. la tabulazione dei dati in fogli di calcolo, con registrazione progressiva della codifica, e 2. la triangolazione dei dati provenienti da fonti diverse (Yin, 2018), come interviste, focus group e test, al fine di supportare le intuizioni derivanti dall'analisi.

## Risultati

Prima di procedere con la presentazione dei dati, è opportuno precisare un elemento metodologico fondamentale: nella ricerca qualitativa interpretativista, la ricorrenza di un tema nel corpus non ne determina automaticamente la rilevanza interpretativa (Braun e Clarke, 2006; Bazeley, 2013). Un tema può essere centrale dal punto di vista interpretativo anche se menzionato raramente, se emerge in contesti discorsivi particolarmente significativi o se costituisce un'eccezione rispetto al pattern prevalente. Per questa ragione, i riferimenti alla distribuzione tematica dei codici presenti nell'analisi, per quanto utili per orientare la lettura e rendere il processo di codifica più trasparente, vanno intesi come strumenti di orientamento euristico, subordinati al giudizio interpretativo delle ricercatrici, che hanno privilegiato la salienza tematica e la profondità degli estratti selezionati rispetto alla mera frequenza.

La fase iniziale dell'analisi ha visto la creazione di due sottocasi con i dati raccolti, uno per le risposte degli insegnanti e l'altro per quelle degli studenti, indagati separatamente tramite analisi intra-caso (Bazeley, 2013). La codifica separata ha aiutato lo sviluppo di categorie più ampie e, in ciascun set di dati, è stato creato un quadro tematico specifico. L'analisi tematica dei focus group ha, inoltre, comportato un'attenzione maggiore sui singoli individui piuttosto che sul gruppo nel suo complesso (Krueger, 1994).

La codifica ha permesso l'emergere di alcuni aspetti ricorrenti, tipici della metodologia CLIL, tra cui le *Higher Order Thinking Skills* (HOTS) della tassonomia di Bloom (1956, aggiornata da Krathwohl et al. nel 2001), ovvero le abilità cognitive più complesse, come analizzare, valutare o creare, in contrapposizione con le *Lower Order Thinking Skills* (LOTS), come ricordare, comprendere e applicare quanto appreso, che richiedono un carico cognitivo minore.

Un altro concetto emerso dai dati e mutuato dal CLIL è quello denominato *Students' Talking Time* (STT), prevalente in una didattica attenta alla *agency* degli studenti, dove viene dato maggiore spazio alle interazioni tra pari, in contrapposizione al *Teacher's Talking Time* (TTT), che caratterizza la lezione più tradizionale (Serragiotto, 2019).

Fondamentale nel CLIL è anche l'idea delle *pluriliteracies*, in cui L1 e L2 sono utilizzate insieme «come strumento semiotico fondamentale per lo sviluppo concettuale e come strumento di comunicazione» (Coyle, 2018, p. 171). Anche se non si può considerare la GC come CLIL vero e proprio, dato che coinvolge solo l'aspetto linguistico, alcuni descrittori della CG indicano un suo potenziale utilizzo didattico in vista di un efficace sviluppo delle *pluriliteracies* come definite da Coyle (2018) e Dalton-Puffer (2013). Pertanto, l'analisi dei dati è stata ulteriormente approfondita con riferimento alle Funzioni Cognitive del Discorso (CDF) come classificare, descrivere o definire, in quanto aree «di sufficiente sovrapposizione tra le ricontestualizzazioni dell'insegnamento delle discipline e dell'insegnamento delle lingue» (Dalton-Puffer, 2013, p. 242). In effetti, la pratica della GC sembra avere sviluppato tali CDF nelle classi in cui è stata applicata, poiché gli studenti vi fanno riferimento nei focus group e le docenti ne segnalano l'utilizzo.

Per quanto riguarda i feedback positivi sull'applicazione della GC, sia gli studenti che gli insegnanti hanno notato come questa favorisse lo sviluppo e l'uso delle HOTS, tema emerso con marcata ricorrenza nei dati degli studenti e confermato da entrambe le insegnanti. La parola «logica», spesso utilizzata dagli intervistati, rimanda all'attivazione di strategie metalinguistiche per evitare errori e migliorare le prestazioni senza affidarsi esclusivamente alla memorizzazione, come nell'esempio seguente:

Non pensavo che avrei utilizzato [il metodo della GC] in futuro, cioè, non credevo che mi sarebbe stato utile. Pensavo di continuare a utilizzare il mio solito metodo di studio, ma dopo queste lezioni [di CG], comprendendo la logica, riesci a evitare di imparare a memoria, perché quello era il mio problema (studente di classe prima).

Dai dati raccolti emerge con particolare rilevanza come l'insegnamento contrastivo dell'inglese e dell'italiano possa rappresentare un primo passo verso lo sviluppo delle *pluriliteracies* (Coyle & Meyer, 2021), come evidenziato negli esempi seguenti:

Questi ragazzi invece di usare le due materie [italiano-inglese] in maniera distinta, le hanno intersecate (docente di italiano),

e in quello successivo:



... anche a me ha aiutato... ci insegnavano le regole e io non capivo proprio, poi non me li ricordavo più bene, perché sono tante regole, invece ragionando con l'italiano è stato molto più facile (studentessa di classe terza).

L'inclusività del metodo è stata notata sia dallo studente con DSA che dagli studenti provenienti da contesti migratori. Di seguito vengono riportati due esempi tratti dal testo del primo partecipante, mentre il terzo esempio è tratto da quanto riportato da una ragazza di madrelingua non italiana:

Non sono mai stata brava in grammatica e, all'inizio [del corso GC] avevo paura che sarebbe stato ancora più difficile e doloroso, ma, a poco a poco, ho capito l'impostazione della prof. e le basi del metodo.

Questo metodo aiuta a mantenere l'attenzione e la concentrazione più a lungo.

Collegare italiano e inglese è molto utile. Ti fa imparare anche cose nuove in inglese. Io preferisco il metodo della grammatica contrastiva.

Le opinioni espresse dagli intervistati su aspetti specifici dell'attuazione della CG hanno permesso di categorizzare i dati emersi dalle interviste in maniera più generale, ovvero negli aspetti riconducibili ai vantaggi e in quelli assimilabili a potenziali sfide nell'attuazione della CG, come riassunto nella tabella 1.

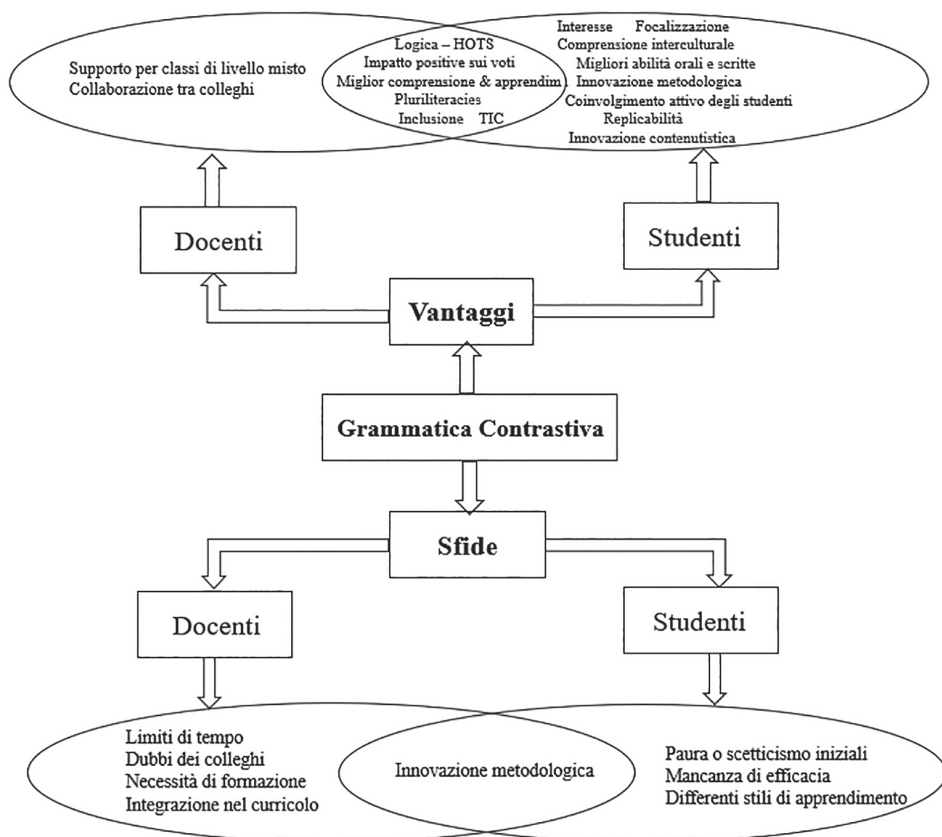
**Tabella 1**

Densità tematica vantaggi-sfide percepita dai partecipanti

Partecipanti	Vantaggi della CG (media percentuale nei dati raccolti)	Sfide della GC (media percentuale nei dati raccolti)
Studenti	98,2%	1,73%
Docenti	72,8%	27,1%

Va sottolineato che le percentuali riportate nella tabella 1 non hanno in alcun modo valore statistico, né aspirano a misurare l'efficacia del metodo, ma riflettono la distribuzione tematica dei codici nel corpus testuale e sono utilizzate come strumento euristico per visualizzare l'orientamento prevalente dei partecipanti, non come indicatore di frequenza oggettiva. Una visualizzazione di questa ulteriore codifica dei dati, emersi sia nelle registrazioni dei docenti che in quelle degli studenti, è riportata nella figura 1.

**Figura 1**



Sintesi benefici-sfide della GC risultanti dai dati raccolti

L'impatto positivo sui voti dei partecipanti è stato segnalato sia dalle docenti che dagli studenti stessi (22), come risulta negli estratti seguenti:

Ho visto per esempio il risultato... dunque... purtroppo non sono mai in classe quando lei [la docente di italiano] insegna italiano [e inglese con il metodo della CG] e quindi è questo il limite, però l'ho visto, per esempio... mi ha fatto vedere delle verifiche, piuttosto complesse, che i ragazzi hanno dominato (docente di inglese in classe prima).

...lo ho visto... anche altri miei compagni che nella verifica, magari prima vedevano [i.e. prendevano] sei e con questo metodo hanno preso otto, quindi... (studentessa di classe terza).

Per approfondire questo aspetto è stata eseguita la triangolazione documentale, grazie alle verifiche di italiano con domande contrastive in inglese somministrate in classe prima. Si trattava di un test sommativo composto da 8 quesiti, in cui si chiedeva agli studenti di declinare in una tabella le forme, studiate in classe, di alcuni verbi italiani e di fornire l'equivalente forma inglese nella colonna affiancata. I primi 3 esercizi contrastivi riguardavano la declinazione del verbo essere-*to be* al passato remoto-*simple past*, congiuntivo presente-*present subjunctive*, passato prossimo-*past subjunctive*, gerundio e infinito passato.

Oltre a questi, un ulteriore quesito, forse il più sfidante di tutta la verifica, richiedeva che gli studenti identificassero modo, tempo, persona e numero di 35 forme verbali italiane e ne traducevano 12 (scelti dalla docente) in inglese. Mentre la parte in italiano era obbligatoria per tutti, gli studenti potevano scegliere se compilare anche la parte contrastiva, che includeva anche il modo condizionale inglese, di solito non affrontato in prima negli istituti tecnici, ottenendo un punteggio aggiuntivo fino a un massimo di 1,5 punti.

Come si può notare dai risultati degli studenti riportati nella tabella 2, la maggioranza dei voti (*Marks*) conseguiti (espressi in decimi) risulta più che sufficiente, con alcune punte di eccellenza. Solo 2 studenti su 19 hanno scelto di non fare la parte GC, ottenendo comunque voti medi intorno alla sufficienza.

**Tabella 2**

Test CG – Voti studenti

Marks	N	%
5.5	1	5.2
6	1	5.2
6.5	1	5.2
7	2	10.5
7.5	2	10.5
8	1	5.2
8.5	4	22.1
9	4	22.1
9.5	3	15.7
10	0	0
	19	100%

## Implicazioni pedagogiche e prospettive future

Alla luce dei risultati evidenziati, riprendendo la prima domanda di ricerca, ci sembra che il metodo GC italiano-inglese abbia avuto un riscontro prevalentemente positivo nelle percezioni dei partecipanti allo studio. Analisi precedenti sul tema *Focus on Form Instruction* (Al-khresheh, 2016) hanno sottolineato soprattutto gli effetti del transfer linguistico negativo, in particolare la necessità che il docente conosca le aree di potenziale difficoltà ed errore dovute all'interferenza tra lingua target e lingua di istruzione dei discenti. Al contrario, la GC enfatizza il transfer positivo, invitando gli studenti a riflettere in maniera metacognitiva sulle diversità delle strutture linguistiche attraverso un approccio inclusivo, multimediale e coinvolgente, teso non solo a evitare gli errori, ma anche a riconoscere forme ricorrenti in entrambe le lingue studiate, migliorando il pensiero critico e la riflessione sul proprio apprendimento.

La seconda domanda di ricerca, invece, assume una valenza più normativa e interpretativa, ancorata teoricamente al concetto di superdiversità applicato all'ambiente scolastico, dove compare, secondo Vertovec (2018), *a habitus of superdiversity* e dove, quindi, può trovare piena realizzazione l'idea sociologica di *intercultural habitus* (Benson, 2019), specialmente in ottica di sviluppo di curricoli più inclusivi.

In tale prospettiva, l'analisi dei dati raccolti relativamente allo sviluppo delle HOTS nelle lezioni di GC ha cercato di evidenziare come la riflessione metalinguistica possa aiutare a validare non solo le identità plurilingui e multiculturali presenti in classe, ma anche i diversi stili di apprendimento, fino a comprendere molte difficoltà a esso collegate. Infatti anche i disturbi dell'apprendimento, come già evidenziato per la multiculturalità, sono in crescita costante nelle scuole italiane (MIM, 2024), ed è, pertanto, auspicabile che, grazie al confronto tra le lingue, alla riflessione sulle regole grammaticali, all'identificazione di *pattern* e alla formulazione di ipotesi su differenze e somiglianze, gli studenti siano sempre più stimolati a sviluppare il pensiero critico e la capacità di trasferire conoscenze da un contesto linguistico all'altro, competenze che risultano fondamentali per l'apprendimento autonomo e la cittadinanza globale. Inoltre, per contrastare la limitata applicazione del CLIL nella scuola italiana, l'approccio della GC potrebbe rappresentare un valido supporto nella formazione dei docenti di discipline non linguistiche, in linea con le indicazioni ministeriali (MIM, 2022).

## Conclusioni

Pur in esito a uno studio di caso limitato a una singola realtà, le percezioni raccolte indicano che la GC può rappresentare un utile supporto per l'insegnamento e apprendimento delle lingue e per lo sviluppo delle HOTS nei discenti,

favorendo consapevolezza, pensiero critico e capacità di apprendere in modo autonomo. L'approccio esplorativo ha permesso di evidenziare, inoltre, come la GC possa agire da ponte per aumentare l'inclusività dei curricula.

Ulteriori ricerche potranno approfondire la rilevanza di questi risultati, ad esempio in gradi e indirizzi scolastici diversi, con differenti abbinamenti di lingue, nella formazione degli insegnanti, oppure nei percorsi formativi per adulti di recente immigrazione in Italia, tutti ambiti in cui la GC potrebbe contribuire alla promozione di una migliore inclusione interculturale.

## Bibliografia

- Aiello J. e Di Martino E. (2023), *CLIL in Italy*. In D.L. Banegas e S. Zappa-Hollman (a cura di), *The Routledge handbook of content and language integrated learning*, London, Routledge, pp. 419-432, <https://doi.org/10.4324/9781003173151-34>
- Al-khresheh M.H. (2016), *A review study of contrastive analysis theory*, «Journal of Advances in Humanities and Social Sciences», vol. 2, n. 6, pp. 330-338, <https://doi.org/10.20474/jahss-2.6.5>.
- Ammar A., Lightbown P. e Spada N. (2010), *Awareness of L1/L2 differences: Does it matter?*, «Language Awareness», vol. 19, n. 2, pp. 129-146.
- Arnaut K., Blommaert J., Rampton B. e Spotti M. (a cura di) (2016), *Language and superdiversity*, London, Routledge.
- Bazeley P. (2013), *Qualitative data analysis: Practical strategies*, London, Sage. Trad. it., *L'analisi dei dati qualitativi. Strategie pratiche*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.
- Benson A. (2019), *Migrant teachers and classroom encounters: Processes of intercultural learning*, «London Review of Education», vol. 17, n. 1, <https://doi.org/10.18546/lre.17.1.01>.
- Bloom B. (1956), *The taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*, Chicago, University of Chicago Press.
- Braun V. e Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», vol. 3, n. 2, pp. 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cinel B. (2018), *Grammatica contrastiva italiano-inglese*, Milano, Liberali.
- Cognini E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, ETS.
- Coyle D. (2018), *The place of CLIL in (bilingual) education*, «Theory into Practice», vol. 57, n. 3, pp. 166-176.
- Coyle D. e Meyer O. (2021), *Beyond CLIL. Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/9781108914505>.
- Dalton-Puffer C. (2013), *A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education*, «European Journal of Applied Linguistics», vol. 1, n. 2, pp. 216-253, <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>.
- De Rossi M. (2019), *Teaching methodologies for educational design. From classroom to community*, New York, McGraw Hill.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (EC) (2024), *Erasmus+ annual report 2023*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/833629>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2023), *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Favino F. (2025), *The internationalisation of Veneto schools: Addressing a growing superdiver-*

- ity. *A mixed-method study on the impact of Erasmus+short-term mobilities and eTwinning virtual projects on the linguistic, intercultural and digital dimensions of internationalisation in secondary schools*, Tesi di dottorato, Università degli Studi di Padova.
- Fries C.C. e Lado R. (1958), *English pattern practices: Establishing the patterns as habits*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Italiano LinguaDue (2021), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, «Italiano LinguaDue», vol. 12, n. 2, <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120>
- Kotvun O. (2022), *Actual problems of contrastive grammar in the focus of pragmalinguistics*, «Studia Rossica Posnaniensia», vol. 47, n. 2, pp. 181-196, Poznań, A. Mickiewicz University Press, <https://doi.org/10.14746/strp.2022.47.2.13>.
- Krathwohl D.R. (2002), *A revision of Bloom's taxonomy: An overview*, «Theory into Practice», vol. 41, n. 4, pp. 212-218.
- Krueger R.A. (1994), *Focus groups: A practical guide for applied research*, 2ª ed., Thousand Oaks, CA, Sage.
- Kupferberg I. (1999), *The cognitive turn of contrastive analysis: Empirical evidence*, «Language Awareness», vol. 8, nn. 3-4, pp. 210-222. <https://doi.org/10.1080/09658419908667130>
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman D. (2014), *Teaching grammar*. In M. Celce-Murcia (a cura di), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.), Boston, National Geographic Learning, pp. 256-270.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2022), *DPIT n. 1511 del 23-06-2022*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/7414469/DPIT+1511+del+23-06-2022.pdf> (consultato il 20 marzo 2026).
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) (2024), *Principali dati della scuola - Focus avvio anno scolastico 2024-2025*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2024-2025.pdf> (consultato il 20 marzo 2026).
- Parvitz G.R. (2018), *The effect of comparative FonF structure on learning L2 verb components*, «Studies in Literature and Language», vol. 16, n. 1, pp. 14-24, <http://dx.doi.org/10.3968/10281>
- Piccardo E. (2017), *Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices*. In O. García, A.M.Y. Lin e S. May (a cura di), *Bilingual and multilingual education*, Cham, Springer, pp. 207-225, [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3\\_47](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_47).
- Ringbom H. (1987), *The role of L1 in foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Santipolo M. (2020b), *Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo*, «EL-LE», vol. 9, n. 2, pp. 281-294, <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/008>.
- Serragiotto G. (2019), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra.
- Stake R.E. (1995), *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Symaco L.P. (2017), *Education, language policy and language use in the Philippines*, «Language Problems and Language Planning», vol. 41, n. 1, pp. 87-102, <https://doi.org/10.1075/lplp.41.1.05sym>
- Trahey M. (2006), *Form-focused instruction in the mainstream classroom: Effects on the grammatical development of adolescent English language learners*, Tesi di dottorato. University of Toronto, Canada.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Vertovec S. (2007), *Super-diversity and its implications*, «Ethnic & Racial Studies», vol. 30, n. 6, pp. 1024-1064.
- Vertovec S. (2018), *Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity*, «International Social Science Journal», vol. 68, nn. 227-228, pp. 167-178, <https://doi.org/10.1111/issj.12191>

Vettorel P. (2014), *English as a lingua franca in wider networking: Blogging practices*, Berlin, De Gruyter Mouton.

Yin R.K. (2018), *Case study research and applications: Design and methods*, 6<sup>a</sup> ed., Thousand Oaks, CA, Sage.