



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Università Ca' Foscari di Venezia  
Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio

**Promuovere l'inclusione di studenti con Disturbi Specifici  
dell'Apprendimento (DSA) e Bisogni Linguistici Specifici (BiLS)  
all'interno delle classi di lingua (L2, LS) attraverso nuove  
metodologie didattiche**

**Relatore**

Prof.ssa Melissa Scagnelli

**Correlatore**

Prof.ssa Francesca Santulli

**Laureanda**

Angela Facci

Matricola 841954

**Anno Accademico**

2022/2023



*“Da vicino nessuno è normale”*

(Caetano Veloso)



## ***Abstract***

Research shows that students diagnosed with Specific Learning Disorders (SLD) and Specific Language Impairment (SLI) encounter difficulties in learning the foreign language in school context (Carpanese *et al.*, 2021, Dalosio, 2015). In particular, the study of Carpanese *et al.* (2021) states that students with SLD often experience more marked difficulties than when learning a language through natural immersion. The issue becomes more complex because of many variables such as: the teaching method used by the teacher, the types of exercises proposed, the lack of exposure to the language, etc. It is therefore necessary to use specific teaching methods (Carpanese *et al.*, 2021). Furthermore, according to Dalosio's research (2015), students with SLI have limitations in the areas of language, communication and learning that make it difficult for them to complete their education in the area of language education.

The progressive increase of cases of pupils with SLD within the classes, in fact, has led to a growing interest in the study of dyslexia and language learning both in Italy and internationally (Schneider & Crombie, 2003, Caon *et al.*, 2020).

The following paper aims to investigate which are the most effective teaching methods to promote the learning of a foreign language in students diagnosed with SLD or SLI. The first chapter describes how we learn a language, meanwhile the following two chapters describe the key characteristics of students with DSA and BiLS and the possible difficulties they encounter in learning a foreign language. Moreover, they present some new inclusive techniques for teaching a foreign language in heterogeneous classes. The last chapter presents the results of a questionnaire administered to primary and secondary school teachers in the Veneto region, aimed at investigating their perception of the effectiveness of these strategies.

Le ricerche dimostrano che gli studenti con diagnosi di DSA e BiLS incontrano difficoltà nell'apprendimento della lingua straniera nel contesto scolastico (Carpanese *et al.*, 2021, Dalosio, 2015). In particolare, lo studio di Carpanese *et al.* (2021) afferma che gli studenti con DSA manifestano spesso difficoltà più marcate rispetto a quando imparano una lingua attraverso l'immersione naturale. La questione diventa più complessa perché entrano in campo moltissime variabili come, ad esempio, il metodo d'insegnamento usato dall'insegnante, i tipi di esercizi proposti, la scarsità dell'esposizione alla lingua, ecc. È necessario, quindi, utilizzare specifiche metodologie didattiche (Carpanese *et al.*, 2021). Ancora, secondo le ricerche di Dalosio (2015), gli studenti con Bisogni Linguistici speciali presentano limitazioni nelle aree del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento che rendono difficile il percorso scolastico nell'area dell'educazione linguistica.

Il progressivo aumento dei casi di alunni con DSA all'interno delle classi, infatti, ha portato a un crescente interesse per gli studi su dislessia e apprendimenti linguistici sia in ambito italiano che internazionale (Schneider & Crombie, 2003, Caon *et al.*, 2020).

Il seguente elaborato ha l'obiettivo di indagare quali sono le metodologie didattiche più efficaci per promuovere l'apprendimento di una lingua straniera in studenti con diagnosi di DSA o BiLS. Il primo capitolo si focalizza su che cosa voglia dire apprendere una lingua, mentre i seguenti due descrivono le caratteristiche chiave degli studenti con DSA e BiLS e le conseguenti possibili difficoltà che riscontrano nell'apprendimento di una lingua straniera. Presentano, inoltre, alcune nuove tecniche inclusive per l'insegnamento di una lingua straniera in classi eterogenee. L'ultimo capitolo si focalizza sui risultati di un questionario somministrato ad insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado all'interno della regione Veneto, volto a indagare la loro percezione di efficacia di tali strategie.



## Indice

<i>Introduzione</i> .....	1
<i>1 Lo sviluppo del linguaggio e l'apprendimento linguistico</i> .....	4
1.1 <i>L'apprendimento di una seconda lingua (L2) o una lingua straniera (LS)</i> .....	10
1.1.1 <i>L'hardware: le aree del cervello interessate all'apprendimento di una lingua</i> .....	11
1.1.2 <i>I principi di bimodalità e direzionalità</i> .....	12
1.1.3 <i>Il software: Chomsky e il LAD (Language Acquisition Device)</i> .....	13
1.2 <i>La memoria e l'apprendimento della lingua</i> .....	17
1.2.1 <i>Modelli di spiegazione della memoria:</i> .....	19
1.3 <i>Abilità coinvolte nell'apprendimento di una lingua</i> .....	20
1.4 <i>Fattori che influenzano l'apprendimento di una lingua</i> .....	22
1.4.1 <i>Fattori interni che influenzano l'apprendimento di una lingua</i> .....	22
1.4.2 <i>Fattori esterni che influenzano l'apprendimento di una lingua</i> .....	27
1.5 <i>Strategie didattiche per promuovere l'apprendimento di una lingua straniera</i> .....	29
1.5.1 <i>Il ruolo dell'insegnante nel metodo induttivo</i> .....	30
<i>2 Concetti chiave: i Bisogni Educativi Speciali, gli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento e Bisogni Linguistici Specifici</i> .....	32
2.1 <i>I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un inquadramento generale</i> .....	32
2.1.1 <i>Disturbo di lettura</i> .....	36
2.1.2 <i>Disturbo dell'abilità di compitazione (disortografia e disgrafia)</i> .....	38
2.1.3 <i>Discalculia</i> .....	39
2.1.4 <i>Disturbo di comprensione del testo (DCT)</i> .....	40
2.1.5 <i>Comorbilità</i> .....	40
2.2 <i>Bisogni Linguistici Specifici: un quadro teorico</i> .....	41
2.2.1 <i>Possibili cause</i> .....	44
2.2.2 <i>Il riconoscimento della fragilità nel linguaggio</i> .....	44
2.3 <i>La nozione di Bisogni Educativi Speciali</i> .....	45
2.4 <i>La nuova prospettiva ICF</i> .....	47
2.4.1 <i>A cosa serve l'ICF: i suoi obiettivi e i suoi ambiti di utilizzo</i> .....	53
2.4.2 <i>Il modello ICF-CY in relazione all'alunno con DSA o BiLS</i> .....	54
2.4.2 <i>Come cambiano le prospettive di intervento con l'uso dell'ICF-CY</i> .....	56
2.5 <i>DSA e BiLS: apprendimento delle lingue</i> .....	57
2.5.1 <i>DSA e BiLS: problematiche nell'apprendimento di una lingua straniera</i> .....	57
<i>3 Il concetto di Inclusione</i> .....	60
3.1 <i>Tecniche metodologiche per favorire l'inclusione di ragazzi con DSA e BiLS nelle classi di lingua</i> .....	63
3.1.1 <i>Metodi a mediazione sociale per creare un clima adeguato in classe: Cooperative Learning e Peer tutoring</i> .....	64
3.1.1.1 <i>Cooperative Learning</i> .....	65
3.1.1.2 <i>Peer tutoring</i> .....	69



3.1.2 Metodi per l'impostazione della lezione: Flipped classroom e Didattica laboratoriale .....	72
3.1.2.1 Flipped classroom .....	72
3.1.2.2 Didattica laboratoriale .....	74
3.1.3 Utilizzo di materiali per promuovere l'inclusione: le tecnologie .....	75
3.1.4 Tecniche per sviluppare le abilità di comprensione .....	76
3.1.4.1 Cloze .....	77
3.1.4.2 Jigsaw .....	78
3.1.5 Tecniche per guidare e verificare l'abilità di comprensione .....	79
3.1.5.1 Skimming .....	80
3.1.5.2 Scanning .....	80
3.1.5.3 Transcodificazione .....	81
3.1.5.4 Total Physical Response (TPR) .....	82
3.1.5.5 Ascolto selettivo .....	82
3.1.5.6 Accoppiamento termine-definizione .....	83
3.1.6 Tecniche per sviluppare la produzione orale e l'interazione .....	83
3.1.6.1 Flashcards .....	84
3.1.6.2 Role-taking, role-making e roleplay .....	84
3.1.6.3 Monologo con cambiamento di genere e di registro .....	85
3.1.6.4 Dialogo aperto e a catena .....	85
<b>4 Lo studio</b> .....	<b>86</b>
<b>4.1 Introduzione allo studio</b> .....	<b>86</b>
<b>4.2 Metodi</b> .....	<b>88</b>
4.2.1 Popolazione dello studio .....	88
4.2.2 Disegno di ricerca .....	90
4.2.3 Materiali .....	91
<b>4.3 Risultati</b> .....	<b>91</b>
<b>4.4 Discussione</b> .....	<b>108</b>
<b>4.5 Limiti della ricerca</b> .....	<b>116</b>
<b>Appendice – Questionario</b> .....	<b>121</b>
<b>Bibliografia</b> .....	<b>131</b>
<b>Sitografia</b> .....	<b>137</b>

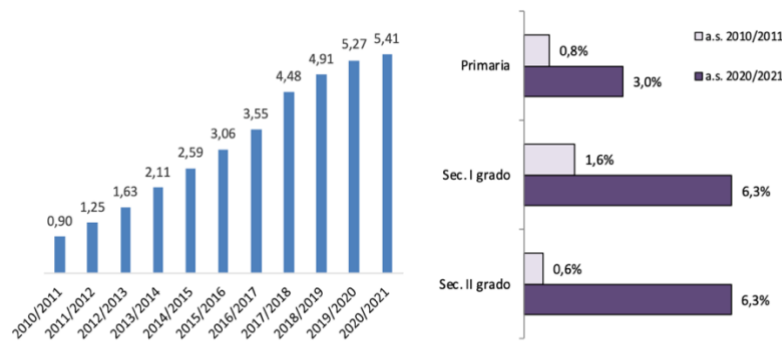


## ***Introduzione***

Nell'ultimo decennio il numero di alunni con difficoltà nel contesto scolastico, in particolare con diagnosi DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) e certificazioni BES (Bisogni Educativi Speciali) e BiLS (Bisogni Linguistici Specifici), è cresciuto in maniera costante sul totale degli studenti frequentanti. Questo viene confermato dai dati pubblicati nel MIUR (2022): si è, infatti, passati dallo 0,7% del 2010/2011 al 3,2% del 2017/2018. Nel corso degli ultimi due anni scolastici, inoltre, gli alunni a cui è stato diagnosticato un disturbo d'apprendimento, frequentanti il III, IV e V anno della scuola primaria, la scuola secondaria di I e di II grado, in possesso di certificazione di DSA si sono attestati al 5,3% e al 5,4% del numero complessivo dei frequentanti (Figura 1) (Salvini, 2022).

In particolare, il numero di certificazioni registrato nell'arco degli ultimi quattro anni è aumentato notevolmente per quanto riguarda gli alunni frequentanti il III, IV e V anno della scuola primaria, la scuola secondaria di I e di II grado (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2019):

- a. le certificazioni che riguardano la dislessia sono salite da circa 94 mila a 177 mila, segnando un tasso di crescita dell'88,7%;
- b. le certificazioni di disgrafia sono passate da 30 mila a 79 mila, con una crescita del 163,4%;
- c. le certificazioni che riguardano disortografia sono aumentate notevolmente, passando da circa 37 mila a 92 mila (+149,3%);
- d. le certificazioni di discalculia sono aumentate da 33 mila a poco meno di 87 mila (+160,5%).



Nota: i dati relativi alla provincia di Bolzano sono disponibili solo per l'a.s. 2018/2019  
 Fino all'anno 2016/2017 la percentuale riportata in serie storica è relativa a primaria, secondaria di I e II grado, mentre a partire dall'a.s.2017/2018 per la scuola primaria sono considerati solo III, IV e V anno.  
 Fonte: MI - DGSIS - Ufficio di Statistica - Rilevazioni sulle scuole

Figura 1. Percentuale alunni con DSA rispetto al totale alunni (primaria, secondaria di I e II grado) – serie storica. Immagine tratta da Salvini, (2022). “I principali dati relativi agli alunni con DSA. Aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021”. Roma: Ministero dell’Istruzione, Ufficio di Statistica.

Visto il costante aumento degli alunni con disabilità all’interno delle classi, importanti sono i contributi che le scienze che si occupano dell’educazione generale stanno offrendo per quanto riguarda le metodologie inclusive, volte a creare le condizioni ottimali con le quali l’alunno con qualsiasi tipo di BES possa essere incluso nel processo di formazione. Tutti gli insegnanti, compresi quelli di lingua, possono attingere dalla pedagogia speciale per adattare le proprie lezioni in un’ottica più inclusiva (Daloiso, 2016). Una parte di alunni con BES, però, presenta specifiche difficoltà nell’acquisizione linguistica e l’applicazione di metodologie inclusive generali non riesce a sostenere in maniera sufficiente questi studenti nell’affinamento della lingua materna o nell’apprendimento di lingue non materne (Daloiso, 2016). Si rende così necessaria da parte della glottodidattica (scienza dell’educazione linguistica) la formulazione di una serie di proposte per sostenere questi alunni specificatamente nell’apprendimento linguistico (Daloiso, 2016) perché una delle esperienze fondamentali che ogni essere umano attraversa, risulta essere proprio quella di apprendere a comunicare linguisticamente con i propri simili, aiutandolo così a sviluppare sia il pensiero che la vita personale ed interpersonale (Chini & Bosisio, 2015).

È in questo quadro che si colloca il seguente elaborato che cerca di indagare l’utilizzo di metodologie di gestione della classe e tecniche didattiche che possano includere nelle classi di lingua tutti quegli alunni che presentano specifiche difficoltà nell’apprendimento linguistico, in particolare, gli studenti con DSA e BiLS.

Il primo capitolo dell'elaborato cercherà di dare un quadro generico di che cosa significhi apprendere una lingua e i vari stadi di apprendimento. Verrà fornita una panoramica generale delle teorie sull'apprendimento della lingua ma si dedicherà attenzione, in particolare, all'analisi della teoria di Balboni (2008) che paragona il cervello ad un computer. Verranno poi descritti altri meccanismi che influenzano l'apprendimento, quali la memoria.

Il secondo capitolo, invece, si focalizzerà sulla descrizione di quegli studenti che presentano difficoltà nell'apprendimento di una lingua e descriverà, quindi, le caratteristiche generali degli studenti con DSA e BiLS. Successivamente tratterà, in particolare, quali sono le difficoltà che potrebbero incontrare durante l'apprendimento di una lingua.

Il terzo capitolo parlerà, in particolare, di inclusione dando inizialmente un'idea di che cosa significhi per poi descrivere vari metodi di gestione della classe e tecniche di insegnamento della lingua che possano includere tutti gli studenti all'interno della classe, in particolare quelli con DSA o BiLS.

Infine, il quarto capitolo sarà dedicato allo studio di ricerca svolto durante i mesi di maggio e giugno 2023 al quale hanno preso parte diciassette insegnanti della scuola Primaria e Secondaria di Primo e di Secondo Grado della regione Veneto. L'obiettivo di questo lavoro di ricerca è duplice: innanzitutto, è volto ad indagare se i docenti di lingua sono consapevoli dell'importanza dell'inclusione degli studenti con DSA e BiLS nelle loro classi; dopodiché, cerca di valutare se mettono in atto una serie di tecniche che favoriscono l'inclusione. In questo ultimo capitolo verrà inizialmente descritto il contesto della ricerca, elencate, poi, le domande di ricerca ed infine analizzati e discussi i dati raccolti.

## ***1 Lo sviluppo del linguaggio e l'apprendimento linguistico***

L'apprendimento della lingua per comunicare con i propri pari risulta essere una delle esperienze fondamentali di ogni essere umano (Chini & Bosisio, 2015). Questa prima parte dell'elaborato si focalizzerà sul linguaggio, le sue tappe e le teorie di sviluppo e successivamente ci soffermeremo sulla teoria di Balboni (2008) nella quale fa un parallelismo tra cervello e computer. L'obiettivo in questa fase sarà dare una panoramica del funzionamento del cervello umano durante l'apprendimento di una lingua e i processi ad esso connessi, come, ad esempio, il ruolo della memoria.

Prima di descrivere le varie teorie di sviluppo del linguaggio risulta, quindi, fondamentale definire che cosa sia il linguaggio stesso e quali siano le varie tappe di apprendimento linguistico.

Risulta complesso definire che cosa sia il linguaggio, ma generalmente si può affermare che è una delle conquiste che distingue gli esseri umani dal resto delle specie animali, rendendo così la condivisione e la trasmissione di emozioni, sentimenti e desideri 'più semplice'. Numerose sono le discipline che si sono occupate del linguaggio, le quali forniscono distinti punti di vista, ma il nostro interesse è di tipo psicologico quindi comprendere come il linguaggio si sviluppa dal neonato all'adolescente. Tra le componenti del linguaggio distinguiamo (Shaffer & Kipp, 2015):

- a. *la fonologia*: si riferisce al sistema di base dei suoni di una lingua e alle regole che permettono a questi suoni di coordinarsi per creare unità di discorso con significato;
- b. *la morfologia*: riguarda tutte le regole che permettono la formazione di vocaboli a partire dai suoni;
- c. *la semantica*: è in riferimento al significato espresso da parole o frasi;
- d. *la sintattica*: l'insieme di regole che dettano come accostare parole e indicatori grammaticali per produrre frasi di senso compiuto;
- e. *la pragmatica*: i principi secondo i quali si utilizza la lingua in modo appropriato ai contesti sociali di riferimento.

Cinque sono le distinte fasi di sviluppo di linguaggio che Shaffer & Kipp (2015) presentano. Risulta, però, importante sottolineare che non avvengono in modo rigido con cambiamenti radicali a seconda delle varie fasce d'età, ma dipendono dal soggetto stesso (Shaffer & Kipp, 2015).

Il primo periodo viene definito *periodo prelinguistico* e fa riferimento al periodo che va dalla nascita alla comparsa delle prime parole (10-13 mesi circa). Va sottolineato che alla nascita i neonati hanno una predisposizione all'interazione sociale anche se in modo selettivo. Infatti, nel primo periodo di vita il bimbo predilige l'attenzione alla voce, al volto e all'odore della madre ma anche a voci femminili che non sono quelle della madre. In questa fase il bambino è socialmente attivo in quanto produce segnali che portano le altre persone a prendersi cura di lui: passa da *un'interazione diadica* in cui sono realizzati i primi scambi con la mamma senza un oggetto di riferimento, ad un'*interazione triadica* in cui inizia a guardare anche gli oggetti dell'ambiente circostante e questi diventano parte della comunicazione. Successivamente, si passa *all'attenzione congiunta* in cui mamma e bambino condividono la loro attenzione sullo stesso oggetto o evento. Si ha in questa fase anche una progressione *dell'attenzione condivisa*, ciò significa che inizialmente il bambino dà attenzione sia all'adulto sia all'oggetto solamente se sono nello stesso campo visivo, ma successivamente riesce a localizzare l'oggetto indicato dall'adulto anche se questo è fuori dal suo campo visivo. Si passa poi gradualmente alle prime forme di comunicazione, come, ad esempio, nel caso del sorriso: i bambini passano dal sorriso inizialmente spontaneo, poi sorridono in risposta a degli stimoli, e poi intenzionalmente. Nel caso delle parole, invece, inizialmente ci sono suoni di natura vegetativa (come, ad esempio, i ruttini), successivamente ci sono delle imitazioni vocaliche, a cui si aggiungono poi dei suoni consonantici, e infine si arriva alla lallazione (ripetizione di suoni comuni alla lingua come, ad esempio, bababa) e alla lallazione variata con la quale compaiono le prime paroline che presentano alcuni storpiamenti. Parallelamente a ciò il bambino inizia ad utilizzare maggiormente i gesti, che inizialmente non hanno intento comunicativo. Successivamente li utilizza per ottenere qualcosa, ad esempio, apre e chiude la mano in direzione dell'oggetto o porta l'oggetto desiderato all'adulto per richiamarne l'attenzione. Così facendo coordina sempre di più i gesti legandoli allo sguardo e sono di supporto per il repertorio linguistico che inizialmente comprende un range limitato di parole. Infatti, inizialmente i bambini capiscono più parole di quanto sono effettivamente in grado di produrre e le prime parole che imparano riguardano il contesto circostante, solo successivamente si sviluppa un linguaggio più ampio e vario.

Questo perché linguaggio del bambino viene inizialmente stimolato dal linguaggio materno e paterno. Secondo le ricerche, si è evidenziato che la tendenza della mamma è quella di adattarsi alla comunicazione del bambino, semplificando il linguaggio, utilizzando molte affermazioni, riprendendo le parole dette dal bambino con un ritmo lento e un tono di voce alto. Il papà, invece, ha una tendenza ad essere più diretto e più esigente dal punto di vista comunicativo, utilizzando quindi un range linguistico più complesso e non sempre adatto. Anche la relazione con i coetanei ha un'influenza sullo sviluppo del linguaggio perché i bambini hanno la capacità di adattare il proprio linguaggio in relazione a con cui si rivolgono. Infine, un altro fattore che influenza lo sviluppo del linguaggio è sicuramente la cultura di riferimento (Shaffer & Kipp, 2015).

Al termine del periodo prelinguistico inizia il *periodo olofrastico*. Il nome di questa fase deriva da olofrasi ovvero singole parole che rappresentano il significato di un'intera frase. Il numero di parole apprese fino a questo istante varia da bambino a bambino, ma nel momento in cui arriva a produrre un repertorio di 50 parole si ha quello che si definisce *estensione del vocabolario*, ovvero inizia ad imparare più parole in meno tempo. In questa fase il bimbo continua a commettere degli errori che possono essere di pronuncia, di *iperestensione*, nel caso in cui utilizzi un termine specifico per indicare un'ampia gamma (ad esempio, chiama cane tutti gli animali pelosi e a quattro zampe) o anche di *ipoestensione*, quando utilizza vocaboli generici per una gamma ristretta di oggetti (ad esempio, chiama cane solo quello che è in casa sua). Nel caso in cui non riesca a farsi intendere soltanto con le parole, il bambino ricorre al gesto per spiegarsi e grazie all'interazione con l'adulto inizia a costruire delle piccole frasi denominate *preparatorie* ovvero predisposte dalla mamma o dalla figura di riferimento che fanno da ponte per la fase successiva (Shaffer & Kipp, 2015).

Successivamente inizia il *periodo telegrafico*. In questa fase il bambino comincia a combinare le parole in piccole frasi, che inizialmente sono composte da soggetto-verbo, dove generalmente vengono omessi sia articoli che preposizioni, per poi aggiungere aggettivo. Anche in questa tappa i gesti sono di particolare rilevanza poiché supportano la comunicazione (Shaffer & Kipp, 2015).

Inizia poi il *periodo prescolare*, fase che va dai 2 ai 5 anni ed è caratterizzata da un miglioramento della comunicazione con aggiunta di articoli, verbi ausiliari, morfemi grammaticali e la comprensione e applicazione di regole, anche se con alcuni errori quando si tratta di elementi irregolari (come, ad esempio, aperto-aprito) (Shaffer & Kipp, 2015).



Infine, troviamo il *periodo scolastico*. Questa ultima tappa va tra i 6 e i 14 anni ed è caratterizzata da un miglioramento della comunicazione che si presenta con meno errori e con una rapida estensione del vocabolario. In questa, inoltre, fare il bambino è grado di comprendere anche significati nascosti (Shaffer & Kipp, 2015).

Durante lo sviluppo delle fasi precedentemente elencate, possono esserci delle difficoltà di sviluppo delle abilità (Shaffer & Kipp, 2015). Lo sviluppo tipico o atipico identifica una variazione nel percorso di apprendimento che può dipendere da diversi fattori, quali (Shaffer & Kipp, 2015):

- a. *fattori biologici*: dovuti a fattori parzialmente nocivi nella fase prenatale o postnatale;
- b. *fattori intrinseci*: dovuti a dei disordini genetici;
- c. *fattori ambientali o socioculturali*: situazioni di deprivazione economica, privazione di stimoli o stress parentale.

Le ricerche hanno indagato in tal senso con lo scopo di comprendere i tempi di acquisizione nelle varie fasce e come queste possano diversificarsi. In particolare, si è dimostrato che l'85% dei bambini entro i 2 anni ha uno sviluppo del linguaggio normotipico, mentre il 15% presenta dei ritardi. Tra questo 15%, il 30% si stabilizza entro i 36 mesi e questi vengono definiti *late talker*, un altro 30% invece tra i 44 e i 48 mesi e vengono definiti *late bloomers* (Shaffer & Kipp, 2015).

Come riportato sopra, molti bambini utilizzano parole per indicare oggetti ed attività ancora prima di iniziare a camminare. Questo fatto attrasse lo studio di molti psicolinguisti che cercarono di spiegare come il linguaggio si sviluppi (Shaffer & Kipp, 2015). Nacquero, così, diverse teorie di spiegazione dello sviluppo del linguaggio di cui daremo una panoramica di seguito.

La prospettiva dell'apprendimento o empirista basano la loro teoria sulla base dei concetti di imitazione e rinforzo. Secondo questi teorici, dunque, il bambino impara una lingua per imitazione, cioè imitando ciò che sente, il quale viene rafforzato quando usa una grammatica appropriata e corretto quando fa degli errori. In sostanza, secondo la teoria dell'apprendimento, sono gli adulti ad 'insegnare' la lingua ai bambini rinforzando il bambino nella produzione di parole e poi di frasi. Questi teorici hanno dunque saputo

spiegare lo sviluppo delle prime parole, è infatti indubbio che bambini frequentemente incoraggiati dai genitori al dialogo abbiano uno sviluppo del linguaggio più avanzato rispetto a bambini che hanno genitori poco inclini al dialogo. Non sono, però, riusciti nella spiegazione dello sviluppo della sintassi, questo perché, dall'analisi della conversazione tra madre e figlio, scaturisce che le madri siano più inclini a rafforzare frasi semanticamente giuste piuttosto che grammaticalmente corrette (sarà più incline a correggere un bambino che indicando un cane dice: "Lui cane" piuttosto che un bambino che, guardando il cane dice: "Guarda, una mucca!" grammaticalmente corretto, ma semanticamente errato) (Shaffer & Kipp, 2015). Inoltre, nemmeno imitando ciò che riferiscono gli adulti i bambini imparano le regole grammaticali perché le prime frasi dei bambini sono affermazioni creative come, ad esempio, "Biscotto romputo" che non appare nei discorsi degli adulti. Anche quando il bambino tenta di imitare l'enunciato delle persone più grandi che lo circondano lo adatterà alla propria competenza grammaticale, quindi, al posto di dire "Guarda, il gattino si arrampica sull'albero!", dirà "Gattino arrampica albero" (Shaffer & Kipp, 2015).

Per cercare di rispondere dunque a come i bambini acquisiscano la lingua, si sviluppa la prospettiva innatista, una teoria biologica dello sviluppo del linguaggio. Secondo gli studiosi innatisti, gli esseri umani sono macchine biologicamente programmate per l'acquisizione del linguaggio. È una teoria che si sviluppa grazie al pensiero di Noam Chomsky e che dominerà il pensiero sullo sviluppo del linguaggio negli anni '60 e '70. Secondo l'autore, ogni essere umano è dotato di un dispositivo di acquisizione del linguaggio (Language Acquisition Device – LAD). Questo dispositivo contiene una grammatica universale o regole universali comuni a tutte le lingue e viene attivato da input verbali. Secondo la sua teoria, dunque, un bambino, indipendentemente dalla lingua che sente, riuscirà ad acquisire un vocabolario sufficiente che combinerà in enunciati grammaticati e riuscirà a capire gran parte di ciò che sente. Sull'onda della teoria di Chomsky, altri innatisti hanno proposto posizioni simili, ad esempio Dan Slobin (1985), che crede che i bambini abbiano una capacità di elaborazione linguistica (Language-Making Capacity – LMC) innata. In sostanza, questi meccanismi innati (LAD – LMC) permettono ai bambini di elaborare gli input linguistici ed elaborare le regolarità fonologiche, semantiche e sintattiche di qualsiasi lingua sentano. Riassumendo, per gli studiosi innatisti l'acquisizione del linguaggio nei bambini risulta naturale, quasi automatica, ma alla base devono avere degli input linguistici da elaborare. Nonostante quasi tutti gli studiosi siano concordi sul fatto che lo sviluppo del linguaggio sia influenzato da fattori biologici, anche la teoria innatista presenta alcune criticità (Shaffer & Kipp, 2015):

- a. alcuni studiosi hanno messo in dubbio che solamente i neonati umani possano fare distinzioni fonetiche nei primi giorni e settimane di vita è stato smentito perché anche altre specie animali possono sviluppare le stesse capacità;
- b. altri, invece, obiettano che gli innatisti non spieghino come effettivamente operino questi dispositivi (LAD e LMC) e riescano a filtrare gli input linguistici per poi dedurre le regole grammaticali;
- c. altri ancora affermano che gli innatisti si siano focalizzati solamente sui meccanismi biologici, trascurando completamente i modi in cui il contesto linguistico dei bambini possa influenzare l'apprendimento della lingua.

La prospettiva interazionista, che si sviluppa successivamente alle due teorie precedentemente descritte, ritiene che lo sviluppo del linguaggio sia un'interazione tra fattori biologici, sviluppo cognitivo e influenze ambientali. Sono chiare le notevoli somiglianze di sviluppo del linguaggio che dimostrano i bambini mentre imparano diverse lingue in diverse parti del mondo, ma questo non è attribuibile solamente ad un fattore biologico come possono essere il LAD o l'LMC. Secondo il punto di vista degli studiosi interazionisti, i bambini di tutto il mondo dimostrano simili tappe di sviluppo del linguaggio perché fanno parte della stessa specie ed hanno, quindi, esperienze comuni. Ciò che risulta innato non sono conoscenze linguistiche specializzate o delle capacità di elaborazione, bensì un cervello che si sviluppa più o meno in maniera simile in tutti i bambini. Esistono, infatti, molte teorie a supporto del legame tra sviluppo cognitivo e sviluppo del linguaggio. Gli interazionisti credono quindi, come gli innatisti, che tutti gli esseri umani siano biologicamente preparati ad acquisire il linguaggio ma non attraverso un LAD o LMC, bensì attraverso un cervello che matura lentamente e permette di apprendere via via sempre più informazioni di cui poi poter parlare. Tuttavia, la relazione tra sviluppo cognitivo e maturazione biologica non spiega totalmente lo sviluppo del linguaggio. Ad esempio, non spiega come i bambini piccoli riescano a sviluppare conoscenze grammaticali senza un processore linguistico specializzato. È per questo che entra in gioco il contesto linguistico. Gli studiosi interazionisti affermano, infatti, che il linguaggio sia di base un mezzo per comunicare e che si sviluppa in un contesto sociale e sono proprio le interazioni con le persone più grandi che stimolano lo sviluppo cognitivo e del linguaggio: insieme allo sviluppo del sistema nervoso, stimolato anche dagli input linguistici che ricevono, c'è una maturazione intellettuale dei bambini che li spinge ad esprimere ciò che assimilano in maniera sempre più complessa

sollecitando, così, le persone più grandi a dare risposte sempre più complesse. L'influenza è quindi reciproca: il modo di parlare dei famigliari viene influenzato dai primi tentativi di comunicazione da parte del bambino, i quali traggono informazioni dalle informazioni date dai famigliari, le elaborano e le utilizzano per sviluppare ulteriormente le aree linguistiche del cervello, dedurre regole grammaticali, parlare in modo più chiaro e influenzare nuovamente il parlare dei famigliari. Riassumendo, secondo gli interazionisti, lo sviluppo del linguaggio nei bambini viene influenzato da un ricco e reattivo ambiente linguistico che loro stessi hanno contribuito a creare. Infine, anche questa teoria, nonostante sia la più appoggiata da parte degli studiosi dell'età evolutiva per quanto riguarda l'interazione tra cultura e natura, è lontana dallo spiegare il come i bambini acquisiscano concretamente il linguaggio, soffermandosi di più sul cosa imparano quando acquisiscono una lingua piuttosto che sul come la acquisiscano (Shaffer & Kipp, 2015).

Più recente è la teoria di Balboni, che nel 2008 spiega come possiamo acquisire una lingua, in particolare una seconda lingua o una lingua straniera, facendo un parallelismo tra cervello umano e computer. Non verrà approfondita la composizione del cervello<sup>1</sup>, bensì verranno approfondite solamente le componenti strettamente legate all'apprendimento della lingua.

### ***1.1 L'apprendimento di una seconda lingua (L2) o una lingua straniera (LS)***

Per spiegare come avviene l'apprendimento di una seconda lingua (L2) o una lingua straniera (LS), Balboni riprende dalla teoria innatista il concetto che gli esseri umani sono delle macchine da apprendimento dove (Balboni, 2008):

- a. l'*hardware* è il cervello;
- b. il *software* è la mente.

L'acquisizione linguistica si basa sia sul piano dell'*hardware*, cioè del cervello, sia su quello del *software*, il cosiddetto LAD (Language Acquisition Device) come definito nelle ricerche di Chomsky. La "benzina" necessaria per attivare entrambi i piani con lo scopo di imparare

---

<sup>1</sup> Per approfondimenti vedere: Balboni, P. E. (2019). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET Università.

qualcosa è la motivazione: potenza fondamentale per sostenere il lungo e difficile sforzo di imparare una nuova lingua (Fuduli, 2014).

### ***1.1.1 L'hardware: le aree del cervello interessate all'apprendimento di una lingua***

Per quanto riguarda il cervello e quindi, come viene definito da Balboni l'hardware, tre sono le aree che si occupano della lingua:

- a. due aree della corteccia dell'emisfero sinistro che prendono il nome dai neurologi che le hanno individuate (Balboni, 2008):
  - l'area Broca;
  - e l'area Wernicke.
- b. La parte più antica del cervello, e cioè il *cervelletto*, è quella che dirige i processi automatizzati (Balboni, 2008). Qui, fino a circa tre anni di età si stabiliscono le parole "vuote"<sup>2</sup>. Passata questa fase, le nuove acquisizioni si stabiliscono nella *corteccia*. La corteccia ha delle caratteristiche diverse rispetto il cervelletto, ad esempio (Balboni, 2008):
  - è operativamente più lenta;

---

<sup>2</sup> A differenza delle "parole piene", che hanno un significato proprio, le parole cosiddette "vuote", sono quelle che servono a connettere tra loro le parti di un discorso come ad esempio:

- a. Pronomi (*l'*ho visto);
- b. congiunzioni (*anche* io);
- c. preposizioni (*a* Roma);
- d. gli articoli (*un* sasso);
- e. ecc.

Quindi, se in un brano eliminassimo le "parole vuote", riusciremmo comunque ad avere un'idea generale di ciò che è stato scritto mentre se da un testo togliamo tutte le parole piene rimarrebbe solo un elenco di parole senza alcun significato.

In ogni caso, per esprimerci al meglio abbiamo bisogno di entrambe le categorie di parole appena citate. Ad esempio, l'articolo determinativo **LA** da solo non ha un significato proprio, però, se gli si affianca la parola **CASA** si può capire subito a cosa si sta riferendo. È quindi necessario, per esprimere un concetto, aggiungere articoli, preposizioni e pronomi altrimenti non sarebbe corretto in italiano (Redazione online, 2019, <https://languageclassinitaly.com/2019/12/19/parole-piene-parole-vuote/>).

- si stanca facilmente;
- ha difficoltà quando è sotto stress.

I due emisferi cerebrali, quello destro e quello sinistro, lavorano in maniera differente e si specializzano in diversi ambiti, entrambi, però, contribuiscono alla comprensione e produzione linguistica (Balboni, 2008). Questo fenomeno viene definito dalla neurologia come fenomeno della *lateralizzazione* (Balboni, 2019).

In particolare, *l'emisfero destro* (Balboni, 2008):

- a. guida la percezione globale, olistica: percepisce, quindi, la realtà o il fenomeno analizzato nel suo insieme;
- b. è situazionale, contestuale: colloca l'evento nel contesto che lo circonda, con un forte contributo della componente visiva;
- c. analogica, associativa: mette insieme elementi su principi di somiglianza, non solo di relazioni logiche come causa-effetto, prima-dopo e così via.

*L'emisfero sinistro*, invece, governa le operazioni analitiche, logiche, razionali, e, come citato sopra, è nell'emisfero sinistro che si trovano i due principali centri del linguaggio (Balboni, 2008).

### ***1.1.2 I principi di bimodalità e direzionalità***

Secondo le ricerche neurolinguistiche, in particolare secondo gli studi di Marcel Danesi (2015), sulla base del funzionamento dei due emisferi del cervello, risultano due i principi fondamentali per l'acquisizione di una lingua (Balboni, 2019):

- a. *il principio di bimodalità*: questo termine definisce che entrambe le modalità del cervello, quella analitica propria dell'emisfero sinistro e quella globale propria dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica. È per questo motivo che devono essere entrambe integrate e utilizzate durante lo studio di una lingua. Concretamente quando la si usa per comprendere o produrre testi, per dialogare ecc., è necessario attivare le due modalità, quella globale e quella analitica.

Quando, invece, l'obiettivo è porre sotto controllo i processi "grammaticali" si utilizzerà essenzialmente con modalità analitiche, quelle proprie dell'emisfero sinistro (Balboni, 2008);

- b. *il principio di direzionalità*: stabilisce, invece, la direzione ben precisa con cui si utilizza la bimodalità del cervello, e cioè dall'emisfero destro impiegando modalità contestuali, globali ed emozionali, per poi passare a quello sinistro, avvalendosi di modalità più formali, analitiche, razionali) (Balboni, 2008). In altre parole, durante la prima fase si va a motivare l'acquisizione cercando di coinvolgere in maniera bimodale la dimensione affettiva della modalità destra, come ad esempio il piacere di comunicare in una lingua straniera o la curiosità di fronte ad una cultura diversa, e quella logica, analitica della modalità sinistra, prendendo in considerazione i bisogni linguistici, professionali o esistenziali. Si passa poi a presentare il materiale in maniera contestualizzata, sensoriale e con connotazioni culturali riattivando la modalità destra. Infine, si passa alla formalizzazione dell'analisi con tecniche associate alla modalità sinistra, come possono essere la spiegazione della grammatica, gli esercizi o la riflessione linguistica ecc.

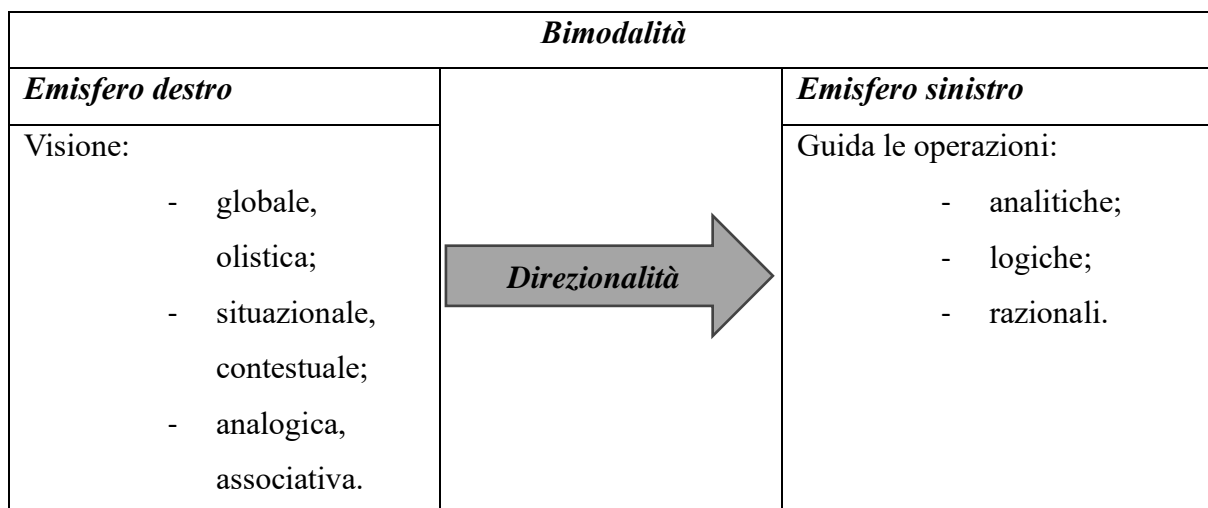


Figura 2. Schema riassuntivo del principio di bimodalità

### ***1.1.3 Il software: Chomsky e il LAD (Language Acquisition Device)***

La psicolinguistica, secondo la teoria innatista, ritiene che la facoltà di linguaggio propria della nostra specie sia innata e quindi trasmessa geneticamente. Per questo motivo uno

studente di lingua straniera non è una tabula rasa su cui incidere regole grammaticali o un vaso da riempire di lessico. Bensì, è un soggetto attivo e predisposto all'acquisizione linguistica in possesso di un LAD (Language Acquisition Device) che va supportato e guidato attraverso un LASS (Language Acquisition Support Sistem)<sup>3</sup> Secondo la teoria di Noam Chomsky<sup>4</sup>, la mente umana possiede un LAD (Language Acquisition Device), sul cui funzionamento fa delle ipotesi precise e stabilisce che funziona secondo una successione di cinque fasi che riportiamo di seguito (Balboni, 2008):

- a. *osservazione dell'input ricevuto e compreso*: in questa prima fase la mente osserva l'input linguistico che riceve e che comprende. Nella scuola si è esposti ad un input in lingua straniera prevalentemente scritto, mentre nella realtà l'input è per lo più multisensoriale. È proprio questa interazione tra lingua e contesto multisensoriale che rende possibile l'apprendimento spontaneo di una lingua seconda, e cioè la lingua appresa nel contesto in cui la si parla, come l'italiano acquisito da immigrati in Italia o l'inglese studiato in Gran Bretagna da un italiano) (Balboni *et al.*, n.d.).
- b. *creazione di ipotesi*: sulla base di ciò che si è osservato nella prima fase, la mente elabora delle ipotesi pragmatiche basate, cioè, sulla nostra conoscenza del mondo e dei "copioni" di comportamento che riconosciamo. Ad esempio (Balboni, 2019):
  - se vediamo due persone che si incontrano, si stringono la mano e ripetono lo stesso suono, tendiamo a pensare che quel suono corrisponda una formula di saluto;
  - se, durante l'apprendimento della lingua inglese, ogni volta che compaiono i soggetti he, she, it il verbo successivo al presente ha una -s finale che non compare negli altri soggetti o casi, si potrebbe elaborare l'ipotesi, consapevole o meno, secondo la quale la terza persona dei verbi al presente è caratterizzata da una -s. Grazie a questo esempio si può spiegare il meccanismo secondo il quale i

---

<sup>3</sup> Questo sistema di supporto ipotizzato da Bruner (Balboni, 2019) verrà approfondito nei paragrafi successivi riferendosi alla figura dell'insegnante di lingua straniera.

<sup>4</sup> È negli anni Sessanta che il linguista statunitense Chomsky elabora una nuova teoria glottodidattica. Tale teoria si basa sui principi cognitivisti secondo i quali «l'apprendimento è il risultato di un processo mentale creativo dovuto alla predisposizione, specificatamente umana, ad imparare una lingua» (Diadori *et al.*, 2009: 94)



bambini italiani intorno ai tre anni, dopo aver fatto l'ipotesi che la prima persona italiana è composta dalla radice del verbo + o, smettono di dire "vado" (parola memorizzata e non associata a una coniugazione verbale), che usavano correttamente per imitazione, e utilizzano, invece, "ando" (Balboni, 2008), così come i loro coetanei inglesi, una volta creata l'ipotesi che il passato abbia un suono dentale d/t, generano *goed* al posto della forma *went* forma irregolare che hanno sempre udito e usato.

c. *verifica delle ipotesi*: una volta proposte delle ipotesi, ne avviene la verifica o la correzione. Quindi, ritornando agli esempi precedenti (Balboni, 2008):

- se ai due suoni ripetuti dai signori che si incontrano segue, ad esempio, l'invito a sedersi o i due continuano a passeggiare insieme, ecc., l'osservatore riceve la conferma che si tratta di saluti. Se, invece, uno tira uno schiaffo all'altro, allora l'ipotesi può cambiare e diventare quella di un insulto;
- Se, dopo aver ipotizzato la -o della prima persona del presente dei verbi italiani si è generato "io ando" e gli ascoltatori ci correggono con "io vado", l'ipotesi viene disconfermata e corretta.

In questo processo, l'insegnante ha un ruolo fondamentale sia nel guidare la creazione, sia nella verifica delle ipotesi, nonché nel completare il quadro ipotizzato. Si dice, quindi, che svolga la funzione LASS (Language Acquisition Support System)<sup>5</sup>. Lo studente può, comunque, elaborare e verificare autonomamente le ipotesi e poi chiedere una consulenza all'insegnante (Balboni, 2008);

d. *fissazione delle "regole"*: per regole, precedentemente ipotizzate e poi confermate, si intendono la regolarità dei meccanismi di funzionamento che vengono acquisite tramite esercizi strutturati e di ripetizione. Questi esercizi sono, quindi, successivi

---

<sup>5</sup> Jerome Seymour Bruner psicologo e pedagogista americano, nato a New York nel 1915 che si può inserire nella corrente interazionista perché sostiene che i bambini apprendono il linguaggio nel contesto familiare degli scambi con chi li accudisce. Dichiarò inoltre che le due teorie sull'acquisizione del linguaggio precedenti alla "spiegazione interazionista" sono impossibili (quella di Skinner) e miracolistiche (quella di Chomsky). Secondo lui è necessario formulare una terza teoria, secondo la quale non esiste soltanto un LAD, il dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio formulato da Chomsky ma anche un LASS (Language Acquisition Support System) e cioè un sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio. Questo LASS corrisponderebbe al ruolo svolto dall'adulto e dal contesto sociale nel favorire e aiutare l'ingresso del bambino nel mondo del linguaggio e della cultura (De Luca, 2017).

alle tre fasi precedentemente descritte e non sono validi se svolti precedentemente alle fasi di osservazione e creazione e poi verifica di ipotesi. Si tratta di esercizi che risultano spesso faticosi e noiosi. È, però, grazie a questi esercizi che la regola può poi essere applicata automaticamente senza la necessità di dover passare attraverso l'elaborazione razionale, lenta, faticosa e non sempre possibile durante una comunicazione autentica (Balboni *et al.*, n.d.). La fissazione si trasforma poi, sia nei bambini che negli studenti, in forme di reimpiego sempre più creative (Balboni, 2019);

e. *riflessione*: questa fase non fa parte dell'acquisizione spontanea di una lingua, ma delle situazioni d'apprendimento strutturate. È comunque una fase essenziale perché traduce l'acquisizione implicita in apprendimento esplicito. Crea uno strumento razionale con il quale:

- si può monitorare le proprie performance linguistiche;
- consente la sistematizzazione e il completamento del quadro.

Anche in questa fase la funzione dell'insegnante è fondamentale (Balboni, 2008), in quanto può confermare la correttezza del quadro prodotto, sia aiutare a completarlo con dettagli che per lo studente sarebbero difficili da osservare (Balboni *et al.*, n.d.).

In sintesi, attraverso questo meccanismo di funzionamento della mente si può dedurre che il percorso naturale di acquisizione di una lingua passa inizialmente dall'esposizione a un input linguistico, sul quale si formulano ipotesi. Dopodiché, si verificano e dalla loro verifica si deduce la "regola". Dunque, l'acquisizione di una lingua non parte da quadri di regole o da elenchi lessicali, che possono, invece, costituire il punto d'arrivo. È indubbio il fatto che siano spesso molto utili, ma devono avvenire dopo il processo di acquisizione (Balboni, 2008).

## ***1.2 La memoria e l'apprendimento della lingua***

Per apprendere, e dunque anche per acquisire una lingua, bisogna mettere in moto la memoria, che è la funzione cognitiva di base più strettamente connessa all'apprendimento anche se il loro rapporto non è mai stato chiarito (Banzato & Coin, 2021).

Secondo le prime teorie degli anni 40 – 60 la distinzione era prettamente temporale (Banzato & Coin, 2021):

- a. l'apprendimento si identificava come la fase che avveniva prima dell'acquisizione delle informazioni;
- b. la memorizzazione corrispondeva, invece, alla fase successiva di immagazzinamento.

Questa visione è considerata tutt'ora valida, nonostante le moderne teorie evidenzino che per apprendere materiale complesso si richiede l'attivazione di molteplici abilità cognitive, come (Banzato & Coin, 2021):

- a. l'attenzione;
- b. la comprensione verbale e non verbale;
- c. la memoria stessa.

La codifica è un passaggio fondamentale per poter immagazzinare e rievocare un'informazione. Contemporaneamente, è necessario anche apprendere e immagazzinare l'informazione ricevuta per poterla apprendere. È per questo motivo che si conferma che siano due fasi distinte (Banzato & Coin, 2021):

- a. di acquisizione (apprendimento);
- b. immagazzinamento (memoria).

Esse, però, non sono più viste secondo una prospettiva sequenziale. Come si può vedere dall'immagine sottostante, il processo mnestico e il conseguente rapporto tra apprendimento, composto dalla fase di acquisizione, e memoria, articolata nelle fasi di immagazzinamento,

elaborazione e recupero, è che viene visto secondo una prospettiva ricorsiva, indicata dalla linea orizzontale tratteggiata:



Figura 3. Nuova prospettiva della relazione tra apprendimento e memoria. Immagine tratta da: Banzato, & Coin, (2021). *Teorie e Pratiche della Narrazione Digitale*. Dispense del corso. Venezia: Università Ca' Foscari.

Si può notare, quindi, che i due processi risultano strettamente interconnessi tra loro e seguono, dunque, fasi simili (Banzato & Coin, 2021):

b. Memoria:

- immagazzinamento;
- mantenimento;
- rievocazione / riconoscimento;

c. Apprendimento:

- comprensione;
- modifica dello schema di comportamento
- conservazione
- recupero / modifica del comportamento.

### ***1.2.1 Modelli di spiegazione della memoria:***

Come riportato nei paragrafi precedenti, la memoria è quel processo cognitivo che ci permette di (Banzato & Coin, 2021):

- a. *codificare*: lo stimolo viene tradotto in rappresentazioni interne stabili;
- b. *immagazzinare*: le rappresentazioni vengono collocate in modo da essere trattenute per un determinato periodo di tempo, anche attraverso l'uso di strategie;
- c. *recuperare informazioni*: attraverso il recupero è possibile accedere alle informazioni immagazzinate.

Esistono vari modelli di spiegazione della memoria che possono classificarla o dividerla in base alla sua funzione, la durata di ritenzione e la codifica dell'input immagazzinato. In questo studio si prenderà in analisi il modello di Atkinson e Shiffrin (citato in Banzato & Coin, 2021) che suddivide i tipi di memorie sulla base della durata temporale di ritenzione dello stimolo. Secondo questo modello, infatti, esisterebbero tre magazzini di memoria ognuno dei quali possiede specifici tempi e modalità di codifica (Banzato & Coin, 2021):

- a. la *memoria sensoriale*: costituisce la prima fase nel processo di memorizzazione (Scaccia, 2018), essa, infatti, immagazzina quantità limitate di input provenienti dagli organi sensoriali per tempi brevissimi, decimi di secondo (Banzato & Coin, 2021). La memoria sensoriale attua un'analisi di tipo qualitativo dove solo le caratteristiche fisiche dello stimolo vengono prese in considerazione al fine di selezionare quelle maggiormente importanti. Nelle successive fasi, che avranno luogo negli altri magazzini (vedi punto b. e c.) verrà riconosciuto lo stimolo ed estrapolato il suo significato (Scaccia, 2018);
- b. la *memoria a breve termine (MBT)*: ciò che viene selezionato dalla memoria sensoriale, passa poi alla memoria a breve termine (Scaccia, 2018) che trattiene un dato numero di informazioni ( $7 \pm 2$  item) per periodi di tempo più lunghi rispetto alla memoria sensoriale ma sono comunque limitati, qualche secondo (Banzato & Coin, 2021). Questa memoria, quindi, mantiene le informazioni per il tempo necessario a compiere i seguenti compiti cognitivi (Scaccia, 2018):

- *reiterazione*: è un processo che permette alle informazioni di venire successivamente immagazzinate dalla memoria a lungo termine;
  - *attivazione del ricordo*: la MBT permette sia alle informazioni di essere immagazzinate nella MLT, come detto nel precedente punto, ma anche il ritorno da quest'ultima tramite il processo di attivazione del ricordo;
  - permette inoltre di collegare al nuovo input appreso ciò che si era acquisito precedentemente, completando, così, informazioni insufficienti.
- c. la *memoria a lungo termine*: è in questa memoria che vengono immagazzinati tutti gli input che provengono dalla MBT (Scaccia, 2018). Ha una capacità molto ampia e le informazioni vengono qui immagazzinate per lunghi periodi (Banzato & Coin, 2021). È la memoria nella quale confluiscono le strutture profonde della lingua e le interpretazioni dei significati. È l'involucro sia della nostra conoscenza del mondo, la cosiddetta "enciclopedia", sia in particolare la memoria semantica, che interpreta e memorizza la lingua (Balboni, 2008).

Il processo di memorizzazione secondo il modello di Atkinson e Shiffrin, dunque, consiste in un input proveniente dall'ambiente esterno captato dai sistemi sensoriali, il quale attraversa tutti e tre magazzini dove all'interno viene inizialmente elaborato, poi codificato ed infine conservato (Scaccia, 2018).

### ***1.3 Abilità coinvolte nell'apprendimento di una lingua***

Oltre alla memoria, altre abilità sono coinvolte nell'apprendimento della lingua, quelle definite *abilità primarie*. Le abilità primarie sono 4: ascoltare, parlare leggere e scrivere. Queste possono essere divise secondo due modelli:

- a. la prima divisione avviene tra:
  - *abilità ricettive*: l'ascolto e la lettura.
  - *abilità produttive*: il parlato e la scrittura.

- b. La seconda divisione tra:
- *abilità orali*: l'ascolto e il parlato;
  - *le abilità scritte*: la lettura e la scrittura.

Generalmente è più semplice lavorare con le *abilità ricettive* rispetto che con quelle *produttive*, poiché quest'ultime hanno delle particolari competenze. Ci sono, ad esempio, parole in diverse lingue che si assomigliano, poiché provengono dalla stessa matrice, e quindi potrebbe essere più semplice per lo studente sentirle e quindi comprenderle, ma gli può risultare, invece, più difficile produrle.

Quando si apprende una lingua materna (L1), la si apprende per imitazione quindi si passa dalle *abilità orali* (ascolto, parlato) a quelle *scritte*, (lettura e scrittura). Dal punto di vista cognitivo quindi le abilità ricettive hanno priorità su quelle produttive e le abilità di ricezione orale su quelle scritte.

Generalmente non si opera con un'abilità alla volta, ma con più messe insieme, in questo caso si tratta di *abilità integrate*. Le abilità integrate che comprendono il saper leggere sono, ad esempio, la traduzione, la parafrasi e il riassunto, mentre quelle che comprendono il saper ascoltare sono, ad esempio, lo scrivere sotto dettatura, prendere appunti, dialogare, saper fare interpretariato.

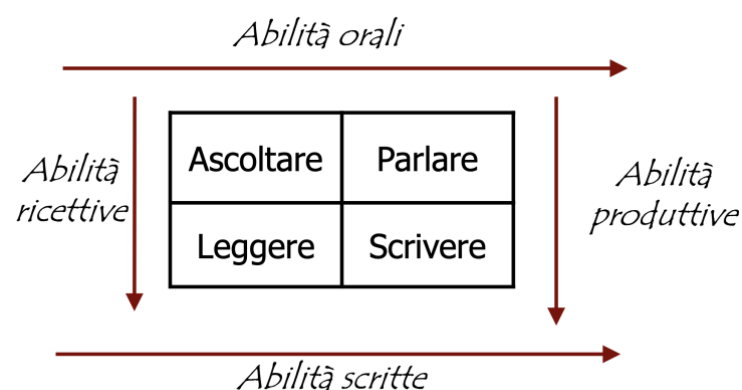


Figura 4. Le abilità primarie. Immagine tratta da: Serragiotto, (2022). *Didattica dell'italiano L1, L2, LS*. Venezia: Università Ca' Foscari.

## ***1.4 Fattori che influenzano l'apprendimento di una lingua***

Dopo aver visto una panoramica di come si acquisisce una lingua o una lingua seconda, alcune teorie di riferimento e le abilità richieste, ci concentreremo su quali sono i fattori che possono influenzare l'apprendimento di una lingua. In generale, si possono dividere in fattori interni e fattori esterni. Nei prossimi paragrafi daremo una breve panoramica nei principali.

### ***1.4.1 Fattori interni che influenzano l'apprendimento di una lingua***

Per quanto concerne i fattori intrapersonali dell'apprendente individuiamo:

- a. *motivazione*: la motivazione è un costrutto psicologico molto complesso, che si sottrae da una definizione univoca e definitiva. Rheinberg (1997) per sottolineare la natura della sua complessità, definisce la motivazione come «una categoria collettiva entro la quale sono riassunti molti processi parziali e fenomeni diversi tra loro.» La sua ampia natura fa sì che molte siano le teorie ad occuparsi di motivazione, ma ciascuna di queste focalizzandosi su una o poche variabili, finisce per creare modelli di motivazione riduzionisti. Per comprenderne il significato, si potrebbe partire dalla sua etimologia: il termine motivazione deriva dal latino *movēre* ovvero muovere. Per questo, essa è stata spesso definita come il principale motore delle nostre azioni. Dörnyei & Ushioda (2015) definiscono infatti, la motivazione come ciò che muove il soggetto a compiere determinate scelte, ad agire, ad investire impegno, a perseverare e a dedicarsi ad un compito specifico. La motivazione appare perciò essenziale, poiché l'energia che mette in moto il corpo e la mente (Balboni, 2019).

La motivazione può essere attivata attraverso il dovere, il bisogno o il piacere (Serragiotto, 2022):

- *Dovere*: Non è molto funzionale ed è limitante, perché nel momento in cui il dovere svanisce, svanisce anche l'imparare la lingua;
- *Bisogno*: È limitante, perché svanisce nel momento in cui la necessità di imparare la lingua è soddisfatta. Se si pensa ad esempio, ad uno studente che studia una L2 per bisogno quando pensa di riuscire a comprendere e a farsi comprendere, la



motivazione cessa. Questo potrebbe succedere ancor prima del raggiungimento del livello di indipendenza;

- *Piacere*: È la chiave di volta per un processo di apprendimento profondo e duraturo. Lo studente dovrebbe ricercare motivi per appassionarsi allo studio della lingua, come il ricorrere all'ascolto di canzoni, alla visione di film. Il docente di rimando dovrebbe essere l'elemento in grado di motivare gli studenti, proponendo attività accattivanti e stimolanti (creare dei task, creare la propria grammatica, scrivere il proprio manuale di comunicazione interculturale, uso della musica, uso della tecnologia, capire le caratteristiche degli apprendenti).

Infine, all'interno del concetto di motivazione, si possono distinguere diversi tipi di coppie antinomiche, tra cui quello di intrinseca ed estrinseca (Caon, 2017):

- *intrinseca*: avviene quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità per e nell'apprendere;
- *estrinseca*: avviene quando le motivazioni per cui uno studente apprende non sono legate a elementi personali, bensì sono dovute a fattori esterni, come la gratificazione o l'eventuale "ricompensa" da parte dell'insegnante.

Caon (2017) afferma che è la motivazione intrinseca quella con cui bisogna lavorare in una prospettiva di facilitazione dell'apprendimento.

- b. *la personalità*: le caratteristiche personali degli studenti come, ad esempio, introversione, estroversione, inclinazione all'autonomia o all'indipendenza, alla solitudine o alla socievolezza, alla riflessione o all'impulsività, vengono essere considerate tendenze generali e talvolta stabili che possono influenzare l'approccio e lo svolgimento del compito scolastico. Inoltre, questo tipo di caratteristiche possono creare delle preferenze per alcune tipologie di lavoro e, a volte, modificarsi a seconda del tipo di relazione che si stabilisce in classe (Caon, 2017);
- c. *l'età*: secondo gli studi, essere esposti ad una lingua straniera fin dall'infanzia porta ad un apprendimento più efficace e a notevoli vantaggi. Ciò non significa che l'apprendimento di una seconda lingua non possa avere esiti positivi anche in età adulta (Garraffa, 2020; Caon, 2022). A livello glottodidattico, queste affermazioni

permettono di prendere delle scelte diverse a seconda dell'età degli apprendenti, concentrandosi maggiormente su certe abilità piuttosto che altre e di attribuire valori diversi per quanto riguarda i parametri di fluenza e accuratezza (Caon, 2022). È doveroso tener conto anche del diverso grado di motivazione degli studenti che sussiste nelle diverse fasce d'età. Se si tiene conto di un adolescente che studia la lingua straniera non per scelta, ma perché questa è inserita nei programmi ministeriali, andrà motivato e avvicinato allo studio della lingua. Se si tiene conto di un adulto invece che studia la lingua per necessità, ha quindi delle aspettative che il docente deve stare attento a non disilludere sennò si può rischiare che questo abbandoni (Serragiotto, 2022);

d. *l'attitudine*: secondo Skehan (1994) l'attitudine è un qualcosa che non si può insegnare, un orientamento specifico nell'apprendimento delle lingue che è indipendente dalle capacità che una persona può avere in altri campi ma che dipende sia da fattori innati che da fattori educativi. Inoltre, secondo Skehan (1994) gli apprendenti possono avere una maggiore predisposizione a tre componenti:

- agli aspetti formali, cioè alle abilità di codificazione e fonetica collegata all'input;
- al lessico, cioè alle abilità di analisi linguistica e all'elaborazione;
- alla memoria, cioè con più capacità di richiamo del materiale e orientati più alla comunicazione che alla forma.

Il concetto di attitudine, quindi, ha un carattere 'componenziale' e secondo Mariani & Pozzo (2002) uno studente non è generalmente bravo in lingua ma piuttosto ha punti di relativa forza e di relativa debolezza;

e. *i tipi di intelligenza*: l'obbiettivo degli studi sull'intelligenza è quella di attribuirle una natura composita, articolata, cioè, in diverse intelligenze in modo che non venga più vista come un concetto monolitico e misurabile come in passato. Gardner (1983, 1993) ad oggi afferma che esistono nove diversi tipi di intelligenza (Pasqualin, 2022):

- *linguistica*: è quella capacità di padroneggiare un linguaggio chiaro ed efficace e di riuscire a modularlo a seconda dei contesti e delle necessità;

- *cinestica/corporea*: coinvolge cervelletto, gangli fondamentali, talamo e altre parti del cervello ed è propria di ginnasti, ballerini e sportivi in generale che hanno la capacità di coordinare e controllare le parti del proprio corpo per risolvere i problemi;
- *interpersonale*: è quella capacità di interagire in modo efficace con gli altri comprendendo i loro problemi, i loro desideri e permettendo così di creare relazioni e socializzare in modo naturale;
- *intrapersonale*: è quell'intelligenza che permette di percepire e comprendere se stessi e i propri desideri ed utilizzare questa conoscenza per dirigere la propria vita in situazioni vantaggiose;
- *logico-matematica*: l'intelligenza del ragionamento deduttivo che permette di svolgere ragionamenti molto lunghi mantenendo sempre la coordinazione dei diversi passaggi. Sfrutta l'emisfero sinistro nel ricordare i numeri e quello destro nell'elaborare i concetti;
- *musicale*: la capacità di riconoscere i suoni e metterli insieme in un linguaggio armonico;
- *naturalistica*: chi possiede questo tipo di intelligenza ha una spiccata sensibilità verso la natura e gli esseri viventi, riconosce gli oggetti naturali, li classifica e riesce a sfruttare le relazioni tra di essi;
- *spaziale*: chi possiede questo tipo di intelligenza, in genere, ha anche una memoria fotografica con la quale riesce a ricordare i dettagli degli ambienti e delle figure, permettendogli di avere un buon orientamento spaziale;
- *esistenziale*: definisce la capacità di dare un senso alle domande profonde dell'esistenza come, ad esempio, il senso della vita, da dove arriviamo, il perché della morte. Chi possiede questo tipo di intelligenza ha un'attitudine al ragionamento astratto per categorie concettuali universali.

Torresan (2006) evidenzia come il sistema educativo occidentale favorisca soprattutto la logico-matematica e il linguaggio. E sottolinea che bisognerebbe, invece, riconoscere le differenze con formare dei modelli operativi specifici per le

lingue in relazione a tutte le formae mentis, formando un'ampia gamma di attività che valorizzino i punti di forza e riducano i punti di debolezza degli studenti;

f. *gli stili cognitivi e d'apprendimento*: In concetto di stile indica che un compito cognitivo può essere affrontato in modi diversi e viene diviso in due categorie (Caon, 2022):

- *lo stile cognitivo*: si ha quando si c'è una costante e stabile tendenza nel tempo ad utilizzare una determinata classe di strategie per svolgere un compito;
- *lo stile di apprendimento*: è la tendenza di un individuo a preferire un certo modo di apprendere / studiare. Rispetto allo stile cognitivo, si concentra di più sull'elaborazione delle informazioni nelle situazioni di apprendimento scolastico o accademico facendo riferimento non solo alla dimensione 'cognitiva' ma anche a quella 'affettiva e sociale' dell'apprendimento. Elenchiamo di seguito le principali dicotomie che hanno trovato un'ampia declinazione glottodidattica indicando possibili percorsi di facilitazione:
  - *stile analitico/globale*: gli studenti analitici dividono il compito d'apprendimento in unità discrete e indipendenti mentre quelli globali prediligono un approccio d'insieme, focalizzandosi sulla struttura globale (Pallotti, 1998; Caon, 2022);
  - *stile sistematico-intuitivo*: rispetto allo stile intuitivo, gli individui con stile sistematico preferiscono non ricevere stimoli troppo variati, preferisce sapere in anticipo che compito deve svolgere e generalmente tende a rimanere entro il compito assegnato;
  - *stile impulsivo-riflessivo*: lo studente che possiede uno stile più impulsivo si basa sulle sue sensazioni su informazioni essenziali nel momento in cui deve prendere una scelta, è quindi più tollerante verso l'ambiguità e meno ansioso rispetto a chi possiede uno stile riflessivo che ha tempi di elaborazione più lunghi perché vaglia tutte le possibili opzioni;
  - *stile dipendente/indipendente dal campo*: gli studenti con uno stile dipendente dal campo sperimentano privilegiando modalità d'apprendimento di tipo

globale e si adattano all'influenza del contesto, risultando, quindi, più socievoli ma meno autonomi. Gli studenti con stile indipendente, invece, sono più portati per attività cognitive di tipo analitico (Coppola, 2002; Caon, 2022);

- g. *le strategie di apprendimento*: sono tutte quelle azioni che un allievo mette in atto per rendere l'apprendimento più facile, veloce e piacevole. È una prospettiva che apre nuove strade per quanto riguarda la facilitazione dell'apprendimento perché non possono esistere percorsi e procedure generiche, bensì bisogna trovare un'interazione strategica tra le proposte didattiche e le strategie messe in atto dal singolo allievo.

#### ***1.4.2 Fattori esterni che influenzano l'apprendimento di una lingua***

Per quanto concerne, invece, i fattori interpersonali dell'apprendente individuiamo (Caon, 2022):

- a. *l'input linguistico*: con questo termine ci si riferisce a tutto quel materiale linguistico che lo studente incontra durante l'apprendimento di una lingua e le sue caratteristiche sono:
- *la comprensibilità*: secondo la Second Language Acquisition Theory di Krashen (Caon, 2022), l'input non deve essere né troppo facile né troppo difficile. Quando il docente lavora con gli studenti, quindi, dovrebbe fornire input, messaggi, contenuti che siano leggermente al di sopra del loro livello e delle conoscenze linguistiche già acquisite. Rifacendoci alla formula  $i+1$ , dove  $i$  sta per intake quindi ciò che lo studente sa e ha interiorizzato, e  $+1$  è ciò che non conosce e che con la guida del docente prova a ricostruire; se agli studenti l'insegnante dà un input troppo semplice (solo  $i$ ), questi non innalzano il loro livello. Se invece dà un input troppo difficile (un  $+2$ ), la sfida potrebbe essere troppo complessa e gli studenti si potrebbero demotivare (Serragiotto, 2022);
  - *la quantità, la complessità e la frequenza di esposizione*: se la quantità o la complessità dell'input risultano eccessive rispetto alle competenze già acquisite

dallo studente e se le modalità di presentazione dell'input fossero ripetitive, la motivazione e l'attenzione potrebbero venire meno;

b. *lo stile di insegnamento*: lo stile d'insegnamento del docente può essere influenzato dai seguenti fattori:

- il suo stile di apprendimento;
- le convinzioni che ha sviluppato sia durante la sua carriera di studente che quella di docente che si sono sviluppate grazie alle esperienze che ha vissuto, all'influenza degli ambienti socio-culturali in cui ha studiato e ha insegnato e agli studi sull'apprendimento compiuti;
- il suo stile comunicativo;
- la percezione che ha del suo ruolo di insegnante.

Tutti questi fattori personali dimostrano che il successo o l'insuccesso scolastico degli alunni viene influenzato anche dall'impianto didattico del docente che sviluppa aspettative, tipologie di attività glottodidattiche e modelli comportamentali (Caon, 2022). Occorre, quindi, che l'insegnante abbia un atteggiamento autoriflessivo in modo da interpretare in maniera consapevole le dinamiche che si creano in classe e poter così sviluppare le metodologie didattiche più consone;

c. *il contesto socio-familiare*: con contesto socio familiare si intendono la famiglia, le amicizie, il quartiere di residenza, la comunità di appartenenza ecc., che determinano l'atteggiamento dello studente (Caon, 2022):

- in termini di sapere, abilità e competenze;
- verso una lingua;
- verso le attività proposte dall'insegnante che possono essere percepite come: infantili, poco scolastiche, noiose, perditempo ecc.

## ***1.5 Strategie didattiche per promuovere l'apprendimento di una lingua straniera***

Per promuovere l'apprendimento di una lingua straniera, l'insegnante deve certamente tenere conto di tutti i fattori interni ed esterni precedentemente descritti che possono influenzarne l'acquisizione e prediligere il *metodo induttivo* della riflessione linguistica.

All'interno del *metodo induttivo* l'insegnante risulta essere un tutor, un facilitatore che guida gli studenti alla scoperta della lingua. Costruisce il curriculum a posteriori sulla base delle esigenze comunicative dei suoi studenti che sono i veri protagonisti della lezione e svolgono un ruolo attivo nell'apprendimento (Serragiotto, 2022).

La grammatica è il punto di arrivo di un percorso di riflessione che richiama al LAD (vedi paragrafo 1 e 1.1.3) basato su (Serragiotto, 2022):

- a. formazione di ipotesi;
- b. verifica della fondatezza delle ipotesi;
- c. fissazione delle regole;
- d. riutilizzo delle regole;
- e. riflessione sulla lingua.

L'insegnante offre del materiale dove è presente l'elemento nuovo da apprendere, attira l'attenzione degli studenti su quello (li supporta con l'elemento evidenziato, scritto in grassetto ecc.). Gli studenti sono invitati a fare delle ipotesi che verranno poi confermate con l'aiuto dell'insegnante. Insieme al docente si sistematizza il nuovo input per poi riutilizzarlo (Serragiotto, 2022).

Con il metodo induttivo, quindi (Serragiotto, 2022):

- a. si sostiene il piacere della scoperta;

- b. abbassa il *filtro affettivo*<sup>6</sup>: la didattica è posta in linea dei bisogni e degli interessi degli studenti
- c. incentiva la collaborazione e l'interazione fra studenti e con il docente, elementi che favoriscono un clima positivo e fiducioso in classe;
- d. lo studente sistematizza, partendo dalle pre-conoscenze, ed estrapola il nuovo sapere dalle attività didattiche;
- e. si organizzano ed evidenziano più facilmente i meccanismi grammaticali, perché mette gli studenti nelle condizioni di osservare e ipotizzare;
- f. stimola domande e curiosità, anche degli aspetti culturali;
- g. fa luce sugli aspetti formali, gli usi e le funzioni della lingua.

### ***1.5.1 Il ruolo dell'insegnante nel metodo induttivo***

Alla luce di quanto riportato nel paragrafo precedente, il ruolo del docente cambia radicalmente con l'utilizzo del metodo deduttivo. Viene, quindi, di seguito riportata una immagine esemplificativa del ruolo che Bruner attribuisce agli insegnanti e cioè quello di LASS (Language Acquisition Support System), un sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio. Questo LASS corrisponderebbe al ruolo svolto dall'adulto e dal contesto sociale nel favorire e aiutare l'ingresso del bambino nel mondo del linguaggio e della cultura (De Luca, 2017).

---

<sup>6</sup> In situazioni di stress, ansia o disagio le ghiandole surrenali producono l'ormone dello stress. In situazioni stressanti avviene una sorta di lotta ghiandolaire fra amigdala e ippocampo, poiché la prima cerca di aumentare il sangue nell'ormone, il secondo invece cerca di limitarne la quantità. Sulla base di queste evidenze neuroscientifiche situazioni di stress non positivo possono portare lo studente a non riuscire a portare a termine i propri compiti o a limitare l'acquisizione delle nozioni. Il docente dovrebbe stare attento a ciò, favorendo situazioni in cui lo studente si sente a proprio agio (Serragiotto, 2022).



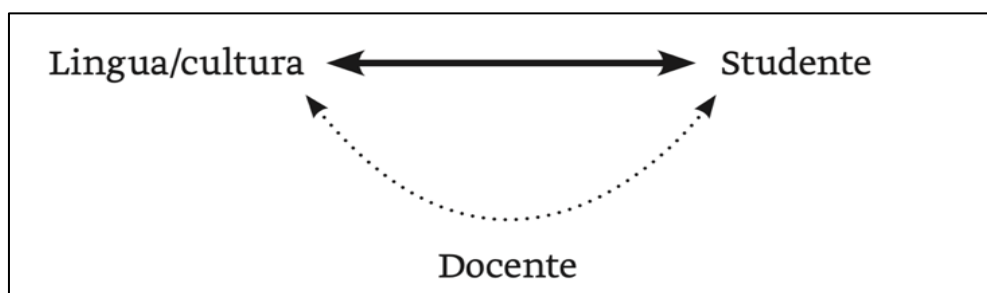


Figura 5. Esempificazione del ruolo dell'insegnante nell'apprendimento di una lingua. Immagine tratta da: Balboni, (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher/ Bonacci.

L'insegnante è dunque il principale responsabile dell'equilibrio tra lo studente e la lingua che deve apprendere (Balboni, 2014). Ogni insegnante è quindi un professionista, esperto in glottodidattica, il che significa che dovrebbe essere:

- a. *facilitatore dell'apprendimento*: tradizionalmente il docente era visto come unica fonte dell'input, conoscitore indiscusso del lessico e della morfosintassi e giudice. Al giorno d'oggi, invece, il monopolio del docente come unica fonte del sapere non esiste più e quindi, qualunque sia il contesto didattico, l'insegnante non è più l'unica fonte dell'input, cui gli studenti sono esposti per tutta la giornata, bensì il facilitatore del lavoro su quell'input. Tuttavia, l'insegnante non dovrebbe essere un facilitatore per cause esterne ma per scelta (Balboni, 2014). Per fare ciò è utile conoscere una serie di tecniche che favoriscono l'inclusione di tutti gli studenti nelle lezioni che verranno presentate nei prossimi paragrafi (vedi paragrafo 2.4);
- b. *consigliere, maieuta, tutore*: lo studente è l'assoluto protagonista, autonomo e responsabilizzato, mentre l'insegnante lo assiste e lo aiuta (Balboni, 2014). L'osservazione e la cooperazione tra gli insegnanti sono particolarmente importanti per poter essere consigliere;
- c. *regista*: l'insegnante, non essendo più il focus, il protagonista della lezione, sta dietro le quinte e guida gli studenti-attori descritti nel punto precedente (Balboni, 2014). Per poter dirigere al meglio la classe, la programmazione è un punto cardine che però deve essere flessibile e regolabile in base alle esigenze dello studente.

Riassumendo, l'insegnante passa da un ruolo di attore principale all'interno della lezione ad un ruolo di regista che consiglia, guida e include, il focus fondamentale è invece lo studente.

## ***2 Concetti chiave: i Bisogni Educativi Speciali, gli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento e Bisogni Linguistici Specifici***

Come anticipato nell'introduzione di questa tesi, negli ultimi anni è stato riscontrato un aumento nelle difficoltà nel contesto scolastico ed in particolare: l'incremento di diagnosi di DSA e certificazioni BES e BiLS (Salvini, 2022), portando gli insegnanti di lingua ad avere sempre più particolari attenzioni nello sviluppo di lezioni il più possibili inclusive.

In questa sezione dello studio verranno presentate inizialmente alcune nozioni base che possono aiutare a comprendere le principali caratteristiche degli alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) e le limitazioni che possono avere nell'apprendimento delle lingue. Mentre nella seconda parte verrà dato un breve inquadramento del concetto 'Bisogni Educativi Speciali' (BES) e della nuova prospettiva ICF. Le nozioni riportate sono tratte dalla letteratura clinica e glottodidattica.

La trattazione dei singoli disturbi offerta in questa sezione non ha l'obiettivo di fornire un quadro esaustivo, per il quale si consiglia una lettura delle opere citate in bibliografia, bensì di porre in evidenza le caratteristiche individuali degli alunni con DSA e BiLS che risultano più rilevanti a chi si occupa dell'insegnamento delle lingue.

### ***2.1 I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un inquadramento generale***

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) si riferiscono a difficoltà specifiche nelle abilità di apprendimento degli studenti, mantenendo un adeguato livello di funzionamento intellettuale rispetto alla loro età, senza alcun ritardo cognitivo o disabilità sensoriale (MIUR, 2011). Questi disturbi possono influenzare diverse competenze, come la lettura, la scrittura e il calcolo. A seconda dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica, come la dislessia per la lettura, la disgrafia e la disortografia per la scrittura, e la discalculia per il calcolo (MIUR, 2011).

Secondo le ricerche, i DSA hanno origine neurobiologica ma, allo stesso tempo, hanno anche una matrice evolutiva e si verificano come un'atopia dello sviluppo che può essere modificata attraverso interventi mirati (MIUR, 2011).

Quindi, questi disturbi dipendono dai “diversi tipi di funzionamento delle reti neuronali responsabili dei processi di lettura, scrittura e calcolo” (Associazione Italiana Dislessia, 2022). Le persone con dislessia, ad esempio, possono avere un diverso modo in cui il loro cervello elabora le informazioni legate alla lettura, mentre coloro con disgrafia o disortografia possono sperimentare specifiche disfunzioni nelle aree cerebrali coinvolte nella scrittura. La discalculia, invece, è legata a variazioni nel funzionamento delle reti neuronali coinvolte nei processi di calcolo. Ciò significa, quindi, che il cervello ha un diverso funzionamento e una diversa modalità di apprendimento e la causa non è da ricercarsi in un deficit di intelligenza, in problemi ambientali o psicologici e nemmeno in deficit sensoriali (MIUR, 2011).

Da ciò si può dedurre che i DSA non possono essere considerati malattie in quanto non sono dovuti ad un danno organico, ma piuttosto a variazioni nel modo in cui il cervello funziona nelle aree legate alla lettura, scrittura, numerazione o altre abilità. Questo tipo di funzionamento, dunque, non impedisce l’acquisizione o il compimento di queste abilità ma richiedono spesso più tempo e attenzione da parte dell’individuo (MIUR, 2011).

Non si può "guarire" dai Disturbi Specifici dell’Apprendimento perché sono una caratteristica innata e duratura che si associa all’individuo per tutta la vita, anche se può cambiare nel corso dello sviluppo e le limitazioni che li accompagnano possono essere compensate grazie ad attività di potenziamento e riabilitative (Associazione Italiana Dislessia, 2022). Lo studente, infatti, posto nelle circostanze di poter attenuare e/o compensare il disturbo, può ottenere gli obiettivi di apprendimento previsti (MIUR, 2011). È necessario, inoltre, porre l’attenzione su un aspetto molto rilevante per la didattica e cioè sul fatto che gli alunni con DSA sviluppano stili di apprendimento specifici che servono a compensare le limitazioni dovute dal disturbo (MIUR, 2011).

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono generalmente considerati caratteristiche innate e durature dell'individuo che persistono per tutta la vita. Non possono essere "guariti" nel senso tradizionale del termine, ma è possibile gestirli e affrontarli in modo efficace (Associazione Italiana Dislessia, 2022). Nel corso dello sviluppo, le manifestazioni e le sfide associate ai DSA possono cambiare, e le persone con DSA possono imparare a sviluppare strategie di compensazione per affrontare le loro difficoltà. l'uso di attività di potenziamento e riabilitative, insieme a interventi educativi mirati, può aiutare le persone con DSA a

sviluppare le loro abilità e ad adattarsi alle sfide legate al loro disturbo (Associazione Italiana Dislessia, 2022). L'obiettivo principale è consentire loro di avere successo nell'ambito scolastico e nella vita quotidiana, nonostante le difficoltà. Un supporto adeguato, una diagnosi precoce e l'adattamento delle strategie di insegnamento sono fondamentali per raggiungere questo obiettivo (MIUR, 2011).

Per ottenere una comprensione più approfondita delle caratteristiche degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), può essere utile esaminare le tre parole chiave dell'acronimo, come suggerito da Carpanese *et al.* (2021):

- a. *Disturbi*: questo termine viene utilizzato perché le prestazioni degli studenti con DSA nelle abilità di base menzionate precedentemente sono inferiori alla norma, al punto che non possono essere semplicemente considerate difficoltà temporanee;
- b. *Specifici*: le limitazioni riscontrate negli studenti con DSA non sono generalizzate e non coinvolgono tutte le abilità cognitive. Infatti, molti studenti con DSA hanno un quoziente intellettivo nella norma o, in alcuni casi, persino superiore alla norma. I deficit riguardano, invece, aspetti specifici delle abilità menzionate, come la decifrazione dei segni linguistici e la lettura (dislessia), la realizzazione grafica e la trascrizione dei segni linguistici (disgrafia e disortografia), e l'automatismo nel calcolo (discalculia);
- c. *dell'Apprendimento*: questa parola chiave sposta l'attenzione sul fatto che le abilità di base colpite dal DSA sono proprio quelle necessarie agli studenti per l'apprendimento scolastico. Per apprendere con successo, queste abilità di base devono diventare automatizzate, il che significa che gli studenti devono essere in grado di utilizzarle senza doverci pensare troppo. Ad esempio, quando si legge un libro, non si presta particolare attenzione a ogni singola lettera di una parola perché si è automatizzato il riconoscimento delle lettere stesse. La difficoltà nell'automatizzare queste abilità rappresenta un aspetto fondamentale da considerare poiché rende compiti che sarebbero semplici per altri studenti molto più impegnativi per coloro con DSA.

La diagnosi dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) di solito non viene effettuata prima della fine della seconda classe della scuola primaria. In campo clinico, ci sono due

manuali diagnostici importanti che vengono utilizzati come riferimento per classificare i DSA: l'ICD-10 e il DSM-IV-TR (Carpanese *et al.*, 2021).<sup>7</sup>

Nel caso in cui la presenza di un DSA non venga diagnosticato tempestivamente e accompagnato dal sostegno familiare e scolastico, può comportare conseguenze psicologiche importanti sull'alunno, che può (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. avere un concetto negativo di sé con conseguente scarsa autostima;
- b. non sentirsi sostenuto emotivamente;
- c. sentirsi poco responsabile del proprio apprendimento;
- d. abbandonare con più facilità lo svolgimento di un compito.

Secondo il DSM-5 (2013)<sup>8</sup>, a seconda dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica:

- a. disturbo di lettura o dislessia;
- b. disturbo dell'abilità di computazione o anche definito come:
  - disortografia;
  - disgrafia;
- c. discalculia

Nei prossimi paragrafi verranno esposte alcune informazioni legate ai disturbi degli alunni con DSA che sono più strettamente connessi all'apprendimento linguistico.

---

<sup>7</sup> Per maggiori informazioni consultare:

[https://www.reteclassificazioni.it/portal\\_main.php?portal\\_view=public\\_custom\\_page&id=12](https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=12)

<sup>8</sup> Manuale diagnostico e statistico dei disturbi Mentali.

### **2.1.1 Disturbo di lettura**

Il disturbo di lettura si rileva quando si ha una discrepanza tra le competenze cognitive (che risultano nella norma) e la prestazione in compiti di lettura che risultano inferiori al rendimento medio per età e scolarizzazione, senza evidenti cause fisiche, emotive e culturali (Carpanese *et al.*, 2021). In base al processo neuropsicologico colpito, troviamo tre tipi di dislessia legati a questo disturbo (Melero Rodriguez, 2012):

- a. fonologica;
- b. superficiale;
- c. profonda.

Nel primo caso viene danneggiata la via non lessicale (o via fonologica), cioè il sistema di conversione grafema-fonema<sup>9</sup>. Un basso grado di consapevolezza fonologica e difficoltà nella decifrazione di parole non conosciute saranno presenti nello studente con questo tipo di disturbo (Melero Rodriguez, 2012). Gli esiti di questo disturbo negli studenti saranno:

- a. tempi di lettura molto lunghi;
- b. un numero elevato di errori nella decifrazione delle lettere (decodifica scritta).

Dunque, vista la compromissione della via non lessicale o fonologica, lo studente avrà una velocità di lettura più lenta quando dovrà leggere parole che non conosce (cioè, quando non potrà usare la via lessicale) (Melero Rodriguez, 2012).

Nel secondo caso, viene colpita la via lessicale (anche chiamata via lessicale-semantic)<sup>10</sup>. Quindi, lo studente leggerà con particolare lentezza perché non può utilizzare la via lessicale per accedere a pronuncia e significato della parola prendendo in analisi soltanto i grafemi principali che la compongono. Inoltre, incontrerà notevoli difficoltà nelle parole di pronuncia

---

<sup>9</sup> È il sistema che si attiva quando non si conosce la parola che si sta leggendo, cioè il sistema attivato dai bambini per sviluppare l'abilità di lettura o quando la forma grafica delle parole non è stata ancora memorizzata (Melero Rodriguez, 2012).

<sup>10</sup> È il sistema che riconosce la forma grafica della parola, il significato e la forma fonologica (Melero Rodriguez, 2012).

irregolare: non tanto nelle lingue trasparenti (come l'italiano o lo spagnolo), ma in lingue non trasparenti (come l'inglese)<sup>11</sup> i problemi saranno molteplici. Le parole che hanno una pronuncia irregolare verranno «regolarizzate», ad esempio, in inglese, la lettera c viene pronunciata diversamente nella parola cop («poliziotto») e cerebellum («cervelletto») ma lo studente con dislessia tenderà a regolarizzare la lettura di entrambe (grafema-fonema) (Melero Rodriguez, 2012).

Nel caso in cui entrambe le vie, sia lessicale che non lessicale, siano compromesse, si verifica una combinazione di problematiche tipiche della dislessia fonologica e superficiale, come quelle descritte nei paragrafi precedenti, come ad esempio (Melero Rodriguez, 2012):

- a. ridotta velocità di lettura;
- b. erronea decodifica di parole irregolari sconosciute;
- c. errori di associazione tra significante e significato;
- d. difficoltà nella decifrazione di parole non familiari.

Inoltre, lo studente colpito da dislessia profonda può commettere errori di tipo semantico (leggere «gatto» al posto di «cane»), errori visivi (leggere «cane» al posto di «pane»), errori nella morfologia derivazionale (leggere «incapacità» al posto di «incapace») o errori di tipo paragrammatico (leggere «con» al posto di «a»). Si è anche osservato che ha più facilità ad apprendere e leggere parole con riferimenti concreti (ad esempio «cane») rispetto a parole con riferimenti astratti (ad esempio «libertà») (Melero Rodriguez, 2012).

Per quanto riguarda la diagnosi del disturbo di lettura possibile farla alla fine della seconda classe della scuola primaria, momento in cui l'abilità di lettura dovrebbe essere pienamente appresa e sviluppata<sup>12</sup> (Carpanese *et al.*, 2021).

---

<sup>11</sup> Nelle lingue trasparenti esiste una corrispondenza diretta tra grafema (segno) e fonema (suono) e viceversa mentre nelle lingue non trasparenti questa corrispondenza non esiste.

<sup>12</sup> Per tutte le informazioni sulla diagnosi di questo disturbo, che non verranno trattate in questo studio, si consiglia di consultare: <https://www.aiditalia.org/la-diagnosi#title-1>

### ***2.1.2 Disturbo dell'abilità di compitazione (disortografia e disgrafia)***

Il disturbo dell'abilità di compitazione può compromettere (MIUR, 2011):

- a. la competenza ortografica (disortografia);
- b. la competenza motoria (disgrafia);
- c. la componente dell'espressione scritta (realizzazione di frasi e di testi).

La disortografia è responsabile di una minore correttezza nel testo scritto ed è collegata all'uso del codice linguistico durante il processo di scrittura. Può essere definita come un disturbo nella codifica del testo scritto, causato da un deficit nelle componenti centrali del processo di scrittura, che sono responsabili della trasformazione del linguaggio orale in linguaggio scritto. In altre parole, le persone con disortografia possono avere difficoltà a trasformare correttamente i suoni delle parole in grafemi o lettere scritte. Ciò può comportare errori ortografici e una minore precisione nella scrittura (MIUR, 2011).

La disgrafia si riferisce, invece, al controllo degli aspetti grafici e formali della scrittura manuale ed è connessa al processo motorio-esecutivo della scrittura. Questo disturbo si manifesta spesso come una minore fluidità nella scrittura a mano, con tratti disordinati, irregolari o illeggibili. È importante notare che sia la disgrafia che la disortografia si correlano all'età dell'individuo coinvolto, poiché ci si aspetta che le abilità di scrittura migliorino con la pratica e lo sviluppo. Tuttavia, le persone con questi disturbi possono continuare a sperimentare difficoltà nella scrittura manuale anche con l'età. (MIUR, 2011).

Le abilità di pronunciare le parole oralmente e trascriverle correttamente possono essere entrambe interessate, indicando una specifica e significativa compromissione nello sviluppo delle capacità di compitazione<sup>13</sup>. Queste difficoltà possono emergere indipendentemente dalla presenza di un disturbo specifico della lettura e non sono necessariamente attribuibili a un quoziente intellettivo ridotto, problemi visivi o carenze nell'istruzione scolastica. A volte, le difficoltà di compitazione possono essere legate a problemi nella scrittura. È interessante notare, inoltre, che gli errori di compitazione tendono a non coinvolgere l'aspetto

---

<sup>13</sup> Si tratta della difficoltà a dividere le parole in sillabe e a pronunciarle e/o scriverle correttamente (Carpanese *et al.*, 2021).



fonetico, a differenza di quanto spesso osservato nei disturbi specifici della lettura. Questo suggerisce che le difficoltà nella computazione possono avere una base diversa da quella dei disturbi della lettura e possono richiedere un approccio di valutazione e supporto specifico. (Carpanese *et al.*, 2021).

### **2.1.3 *Discalculia***

la discalculia è un disturbo che influisce sull'abilità di calcolo in diversi modi. Colpisce sia l'organizzazione della componente numerica di base, che è legata alla comprensione dei concetti numerici fondamentali, sia le procedure esecutive e l'abilità di eseguire calcoli matematici (MIUR, 2011).

Nel primo caso, interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica (MIUR, 2011):

- a. il *subitizing* (o riconoscimento immediato di piccole quantità);
- b. i meccanismi di quantificazione;
- c. la seriazione;
- d. la comparazione;
- e. le strategie di composizione e scomposizione di quantità;
- f. le strategie di calcolo a mente;

Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto (MIUR, 2011):

- a. la lettura e scrittura dei numeri;
- b. l'incolonnamento;
- c. il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

Per chi soffre di discalculia, possono, dunque, sorgere difficoltà nell'apprendere e comprendere i concetti matematici di base, come il riconoscimento dei numeri, la

comprensione delle operazioni matematiche e la loro applicazione. Allo stesso tempo, possono incontrare problemi nell'esecuzione precisa dei calcoli, che può includere errori nei passaggi o nell'uso corretto delle operazioni aritmetiche. Questo disturbo può avere un impatto significativo sulla performance accademica e richiede spesso strategie di insegnamento specifiche e un sostegno personalizzato per aiutare gli individui a superare queste difficoltà matematiche (MIUR, 2011).

#### ***2.1.4 Disturbo di comprensione del testo (DCT)***

Il disturbo di comprensione del testo (DCT) non è annoverato tra i Disturbi Specifici di Apprendimento ma risulta comunque interessante nominarlo brevemente essendo strettamente collegata all'apprendimento linguistico. Il disturbo di comprensione del testo (DCT) interessa la capacità di comprendere il significato del testo scritto ed è, in un certo senso, il disturbo contrario rispetto a quello dell'abilità di lettura in quanto le abilità di decodifica risultano preservate, mentre quelle di comprensione risultano deficitarie. Le abilità cognitive si rivelano, comunque, adeguate e per questo motivo viene definito disturbo specifico. Comprendere un testo è, infatti, un compito complesso, ed è per questo motivo che solitamente gli studenti con ritardo cognitivo faticano nella comprensione del testo. In questo caso, però, le competenze cognitive generali, come specificato sopra, sono nella norma pur evidenziando carenze nella comprensione e nell'uso del linguaggio, non solo scritto, ma anche orale (Carpanese *et al.*, 2021).

#### ***2.1.5 Comorbilità***

I disturbi precedentemente descritti possono coesistere in una stessa persona, pur interessando abilità diverse. Ciò viene tecnicamente definito “*comorbilità*”. E cioè quando i disturbi specifici si relazionano. Ad esempio, il Disturbo di Lettura si può presentare da solo o, più tipicamente, associato ad altri disturbi specifici (MIUR, 2011).

La comorbilità può, poi, trovarsi anche tra i DSA e altri disturbi di sviluppo (disturbi di linguaggio, di coordinazione motoria, dell'attenzione, ecc) e tra i DSA e i disturbi emotivi e del comportamento. In questo caso, il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole

difficoltà, poiché ogni disturbo implicato nella comorbilità influenzerà in modo negativo lo sviluppo delle abilità complessive (MIUR, 2011).

## ***2.2 Bisogni Linguistici Specifici: un quadro teorico***

Per quanto riguarda la definizione di Bisogni Linguistici Specifici (BiLS), si riprende di seguito quella data da Daloiso (2015, p. 25):

“Per Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) s’intende l’insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o dell’apprendimento, dovute all’interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull’apprendimento di altre lingue (secondo, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica”.

Per meglio comprendere questa definizione si devono analizzare i termini che compongono l’espressione BiLS (Daloiso, 2015):

- a. *bisogni*: il focus è rivolto non tanto sui singoli disturbi quanto sui bisogni formativi che essi possono generare;
- b. *linguistici*: specifica il tipo di bisogno che interessa in modo particolare la glottodidattica speciale;
- c. *specifici*: in contrapposizione all’utilizzo del termine ‘speciale’ utilizzato nell’acronimo BES che si pone in contrasto a ‘normale’, secondo Daloiso (2015, p. 26) è più corretto parlare di bisogni ‘specifici’ determinati, cioè, da elementi di atipicità precisi che causano ostacoli all’apprendimento linguistico.

Con il termine Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) si intende, quindi, uno dei disordini evolutivi più comuni che riguarda la comunicazione. Ciò significa che interferisce con lo sviluppo delle abilità comunicative nonostante i soggetti con questa diagnosi possano parlare, sentire, leggere e scrivere (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019).

Possono essere definiti anche come (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019):

- a. disordini evolutivi del linguaggio;
- b. ritardo del linguaggio;
- c. disfasia evolutiva.

Per disordini evolutivi si intende, quindi, che i primi sintomi compaiono durante l'infanzia. Questo non significa, però, che con la crescita il problema vada a scomparire. Significa, invece, che se il problema appare durante la prima infanzia ha più probabilità di progredire e cambiare durante lo sviluppo. Per esempio, un bambino con BiLS potrebbe utilizzare frasi sgrammaticate durante una conversazione, mentre un adulto con BiLS potrebbe decidere di evitare frasi complicate ma potrebbe comunque avere problemi nella produzione di frasi chiare, concise, ben organizzate e senza errori grammaticali (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019).

Solitamente i soggetti a cui vengono diagnosticati BiLS sono stati bambini con ritardi nello sviluppo del linguaggio, raggiungendo le tappe fondamentali dell'evoluzione della lingua parlata più tardi rispetto ai coetanei (vedere paragrafo1). Un vocabolario inferiore alle 50 parole all'età di due anni in genere può indicare un ritardo di sviluppo (Sabbadini, 1995; Leonard, 1995; Caselli, 1998; Daloiso, 2015). Questi bambini vengono definiti "late talker" o "parlatori tardivi" e vengono monitorati nel tempo per verificare la loro accelerazione di sviluppo del linguaggio (Daloiso, 2015). In genere, però, questi "parlatori tardivi", riescono poi a rimettersi in pari, mentre i ragazzi con BiLS hanno problemi di linguaggio persistenti (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019).

I bambini in età prescolare con diagnosi BiLS potrebbero quindi: (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019);

- a. ritardare la formazione di frasi
- b. avere difficoltà nell'apprendimento di nuove parole;
- c. avere difficoltà nel fare conversazione;

- d. non riuscire a seguire delle indicazioni, non perché sono testardi ma perché non riescono a capire pienamente le parole che vengono rivolte loro;
- e. fare frequenti errori grammaticali quando parlano.

Mentre alcuni sintomi comuni a ragazzi e adulti con BiLS potrebbero essere (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019):

- a. uso limitato di frasi complesse;
- b. difficoltà nel trovare le parole giuste;
- c. difficoltà nel comprendere il linguaggio figurativo;
- d. disorganizzazione nello storytelling<sup>14</sup> o nella scrittura;
- e. frequenti errori grammaticali e nello spelling.

I Bisogni Linguistici Specifici non sono quindi la stessa cosa dei Disturbi Specifici d'Apprendimento, anche se, i BiLS potrebbero essere dei fattori di rischio per una eventuale diagnosi di DSA, visto che i problemi alle abilità linguistiche di base potrebbero inficiare anche sulle performance scolastiche. Ciò sta a significare che soggetti con BiLS sono più inclini ad essere diagnosticati anche con DSA rispetto a persone senza diagnosi di BiLS. Questo perché le loro capacità di scrittura potrebbero essere inficiate a causa dei frequenti errori grammaticali, del vocabolario limitato e dai problemi di comprensione e organizzazione dei pensieri in discorsi coerenti. Inoltre, le difficoltà nella comprensione del linguaggio possono portare ad ulteriori difficoltà con i problemi matematici. Alcuni ragazzi

---

<sup>14</sup> Non è facile definire cosa sia lo storytelling o la narrazione anche se molti studiosi hanno cercato di descriverla partendo dai suoi obiettivi:

- a. Stein (1982) ha parlato di una struttura ad episodi diretta da obiettivi precisi;
- b. Labov & Waletzky (1967) hanno descritto la struttura narrativa come il contorno di una complicata sezione di base che svolge due funzioni: riferimento e valutazione;
- c. Bruner (1986) ha definito la narrazione personale come un discorso che porta informazioni su sé;
- d. Klerfert (2007) si è avvicinato a una visione socio-narratologica, in cui la narrazione viene creata nell'interazione tra le persone e rappresenta uno strumento di influenza reciproca (citato in Banzato & Coin, 2021).

con BiLS potrebbero, inoltre, presentare sintomi di dislessia (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019). Queste probabilità vengono confermate dai dati: i soggetti con BiLS sono sei volte più soggetti ad essere diagnosticati con disabilità di lettura e di spelling, mentre hanno quattro probabilità in più di avere una diagnosi di disabilità matematiche rispetto a chi non ha una diagnosi di BiLS (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019).

### ***2.2.1 Possibili cause***

Le cause dello sviluppo di questo disturbo sono sconosciute anche se recenti studi hanno dimostrato che possiede una forte componente genetica. Infatti, bambini con BiLS hanno più possibilità di avere genitori o fratelli con difficoltà o ritardi nel linguaggio<sup>15</sup> (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019).

Inoltre, questo tipo di disordine può essere diagnosticato sia a bambini multilingue, sia a bambini che parlano solamente una lingua e, erroneamente, si potrebbe pensare che imparare più di una lingua alla volta possa essere la causa principale per la diagnosi di BiLS anche se non è così (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019).

### ***2.2.2 Il riconoscimento della fragilità nel linguaggio***

Se un medico, un insegnante o un genitore sospetta la possibilità che un bambino possa avere BiLS, un patologo del linguaggio e della comunicazione<sup>16</sup> può valutare le capacità linguistiche del bambino. Il tipo di valutazione può variare a seconda dell'età del ragazzo e a seconda delle preoccupazioni che hanno portato alla valutazione del problema. Generalmente, una valutazione include (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019):

---

<sup>15</sup> Tra il 50 e il 70 per cento dei ragazzi con BiLS hanno almeno un membro della famiglia con quello lo stesso disordine (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019)

<sup>16</sup> Un professionista incaricato di valutare e trattare persone con problemi di linguaggio o comunicazione (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019)

- a. osservazione diretta;
- b. interviste e questionari compilati dai genitori e/o dagli insegnanti;
- c. valutazione dell'abilità di apprendimento;
- d. test standardizzati della performance linguistica corrente.

Queste prove permettono allo specialista di comparare le abilità linguistiche del soggetto con quelle dei suoi coetanei, identificando così le specifiche difficoltà per poi preparare i potenziali trattamenti specifici (NIDCD, National Institute on Deafness and Other, 2019).

### ***2.3 La nozione di Bisogni Educativi Speciali***

L'espressione Bisogni Educativi Speciali (BES) può sembrare molto vaga e infatti non esiste una definizione condivisa da tutta la comunità scientifica internazionale, né un consenso riguardo le difficoltà o i disturbi che vanno inclusi o meno nel concetto di BES (Daloiso, 2015).

L'espressione BES viene dunque utilizzata per riferirsi ad una macrocategoria all'interno della quale vengono inseriti alunni ai quale vengono riconosciute significative fragilità nell'acquisizione spontanea di alcune abilità e nell'apprendimento formale in contesto scolastico che necessitano interventi specifici in ambito educativo (Daloiso, 2015).

La definizione è volutamente generica in quanto non specifica quali possano essere le cause dei BES. Infatti, la loro origine può essere (Daloiso, 2015):

- a. in alcuni casi interna al soggetto (disabilità sensoriale o disturbo clinicamente significativo);
- b. in altri casi esterna al soggetto (fattori esterni che possono provocare difficoltà di natura psicologica, relazionale, socioculturale, etc.).

Oltre ad essere generica, il concetto di BES può anche essere definito come ‘transitorio’ e ‘reversibile’. Primo, perché rientrano solo le ‘difficoltà di funzionamento’<sup>17</sup> che si manifestano in età evolutiva (entro i 18 anni). Secondo, perché in alcune situazioni queste ‘difficoltà di funzionamento’ sono transitorie e il bisogno specifico può essere temporaneo. Un esempio può essere il caso degli alunni stranieri con traumi migratori alle spalle e la non conoscenza della lingua italiana, condizioni che possono causare una limitazione della capacità di performance temporanea e che richiedono, quindi, una temporanea necessità di educazione speciale individualizzata (Daloiso, 2015).

In sintesi, ciò significa che uno studente può presentare un BES anche solo in un momento specifico del suo sviluppo e che, al contrario di un disturbo che prevede una diagnosi, non è permanente o definitivo. Questo non esclude che nella categoria BES rientrino alunni con certificazioni o diagnosi clinica, come può essere la diagnosi DSA, ma, per evitare di creare un sistema scolastico che risponda esclusivamente ai problemi certificabili, questa categoria può inglobare anche studenti con altre difficoltà evidenti in assenza di documentazione medica (Daloiso, 2015). In questo modo, l’insegnante è chiamato a promuovere l’apprendimento e l’inclusione di questi alunni tenendo conto anche delle loro specificità senza dover intervenire sullo specifico disturbo e progettare interventi terapeutici o riabilitativi (Daloiso, 2015).

Come precedentemente indicato, non esiste una definizione condivisa dell’acronimo BES nei sistemi scolastici di tutto il mondo (Daloiso, 2015). Per questo motivo, l’OCSE (2000) ha cercato di definire e promuovere un quadro di riferimento omogeneo, suddividendo i BES in tre categorie:

- a. *disabilità di origine organica*: gli alunni che rientrano in questa categoria hanno difficoltà educative dovute a basi organiche per cui esistono generalmente strumenti di misurazione e criteri diagnostici affidabili e sono quindi definibili in termini medico-sanitari. Queste difficoltà derivano da carenze organico-funzionali attribuibili a menomazioni e/o patologie organiche come deficit sensoriali, motori o neurologici (Redattore sociale, 2011);
- b. *difficoltà la cui origine è in discussione*: in questa categoria gli alunni presentano difficoltà emotive e comportamentali o Disturbi Specifici dell’Apprendimento (di cui

---

<sup>17</sup> approfondiremo il concetto di funzionamento nel paragrafo 1.5 dedicato alla prospettiva YCF.



approfondiremo gli aspetti principali nel prossimo paragrafo) che interferiscono con i processi di apprendimento e, di conseguenza, con le performance scolastiche. In tali situazioni, il bisogno educativo nasce, generalmente, da problemi di interazione tra lo studente ed il contesto educativo (Redattore sociale, 2011);

- c. *svantaggi di ordine socioeconomico, culturale o linguistico*: per gli studenti che rientrano in questa categoria risultano necessarie risorse educative aggiuntive per colmare le difficoltà di apprendimento causate dal loro background di provenienza, ai contesti socioeconomici indigenti, problematici o differenti sotto l'aspetto linguistico e/o culturale da quelli in cui gli alunni si trovano nel momento dell'apprendimento (Redattore sociale, 2011).

## ***2.4 La nuova prospettiva ICF***

Nei paragrafi precedenti si è voluto dare un quadro generale delle caratteristiche degli studenti con DSA e BiLS. In alcuni passaggi è stato inoltre evidenziato quanto il contesto in cui sono inseriti gli alunni abbia un ruolo fondamentale. Per questo motivo, anche nel campo delle classificazioni cliniche della disabilità, si è passati dai modelli biomedici, che identificavano il 'problema' esclusivamente nella persona, a quelli bio-psico-sociali (come l'ICF). Questi ultimi modelli, infatti, concepiscono la disabilità come una particolare condizione di salute inserita in un contesto "barrierante" o sfavorevole. Ciò significa che le difficoltà che gli alunni con DSA o BiLS hanno, e noi ci soffermeremo maggiormente su quelle che hanno nella classe di lingua, vengono interpretate come un'interazione non ottimale tra le caratteristiche specifiche dello studente e l'ambiente di apprendimento nel quale è inserito, eliminando, quindi, l'idea che il problema sia intrinseco nello studente (Carpanese *et al.*, 2021).

Nella prossima sezione verrà presentato un breve approfondimento sull'ICF, che fornisce una nuova prospettiva per concepire in modo diverso gli alunni con DSA e BiLS. Questo nuovo quadro rappresenta il punto cardine da cui partire per agire a livello didattico, cercando di aumentare l'accessibilità dell'ambiente di apprendimento e renderlo più inclusivo (Carpanese *et al.*, 2021). Quindi, analizzando come le persone funzionano e di che cosa hanno bisogno per vivere al meglio le loro potenzialità, sia nel presente che in

prospettiva futura, la classificazione può costituire uno strumento per promuovere l'inclusione.

Con ICF si intende il modello di Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute proposto dalla Organizzazione Mondiale della Sanità (O.M.S., Organizzazione Mondiale della Sanità, 2007).

Alla fine degli anni Settanta il paradigma bio-psico sociale suggerì un cambio di prospettiva per la descrizione degli individui, proponendo una fusione tra i precedenti modelli, quello medico e quello sociale (Tessaro, 2020);

- a. il *modello medico* vede la disabilità come una caratteristica individuale della persona, legata ad una patologia (cause naturali) o ad un avvenimento (cause accidentali);
- b. il *paradigma sociale*, al contrario, sostiene che alla base della disabilità vi possono essere, oltre che cause naturali, anche cause sociali.

Il paradigma bio-psico sociale media tra i due: più che l'individuo o il contesto, ciò che va preso in considerazione è proprio l'interazione tra l'individuo e l'ambiente, in una prospettiva sistemica (O.M.S., Organizzazione Mondiale della Sanità, 2013).

Su quest'onda, nel 2001 l'Organizzazione Mondiale della Sanità pubblicò un nuovo sistema di classificazione delle diverse persone, compiendo un enorme passo in avanti e un radicale cambio di prospettiva rispetto alle classificazioni preesistenti<sup>18</sup>: l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) (O.M.S., Organizzazione Mondiale della Sanità, 2013). È stata proposta dall'OMS come modello di riferimento standard e unificato per descrivere la salute e gli stati ad essa correlati ed è stata riconosciuta da 191 Paesi, che si sono impegnati a diffonderla al loro interno, mettendo così in atto una delle più importanti e fondamentali rivoluzioni culturali a livello mondiale sul concetto di salute e disabilità (Tessaro, 2020).

---

<sup>18</sup> Ad esempio l'ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) e il DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (Fiorino, 2020).

I principi fondamentali della classificazione ICF sono (Tessaro, 2020):

- a. universalismo;
- b. approccio integrato;
- c. modello interattivo e multidimensionale del funzionamento e della disabilità.

L'ICF, secondo le parole di Pavone (2014, p. 83), si prefigge l'obiettivo di "mettere in luce le abilità del soggetto in rapporto ai diversi ambienti in cui vive". La grande novità è innanzitutto che, al contrario di ciò che proponeva l'ICD10<sup>19</sup>, al centro è posta la salute e non la malattia, l'attività al posto della disabilità, la partecipazione al posto dell'handicap (vedi figura 6). Si cambia radicalmente il punto di vista, che passa da essere focalizzato su ciò che "non va" a ciò che invece "funziona", attraverso la descrizione del funzionamento di tutte le persone (Carpanese *et al.*, 2021).

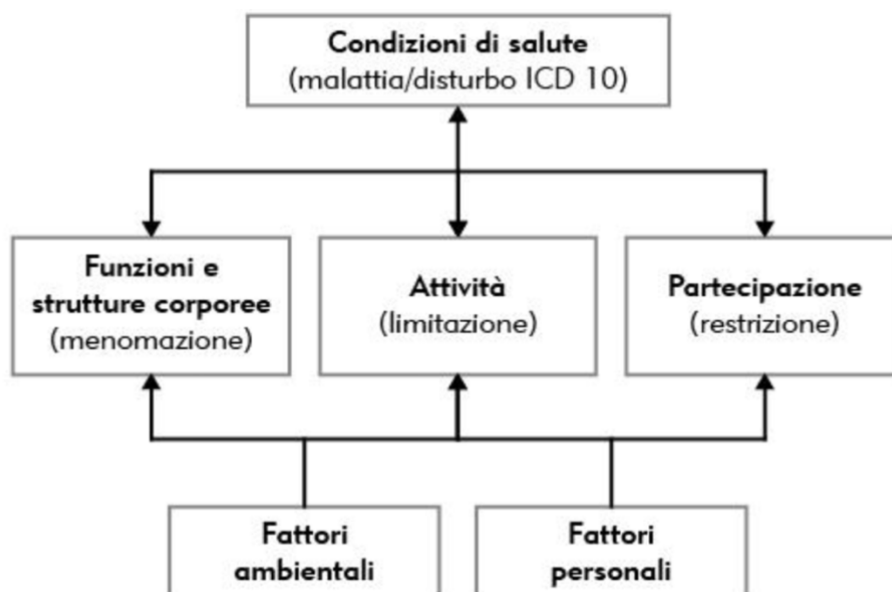


Figura 6. Modello bio-psico sociale dell'ICF. Immagine tratta da Tessaro, F. (2020). *Pedagogia della disabilità – Inclusive Education*. Venezia: Università Ca' Foscari, p. 45.

Il nuovo modello prende, quindi, in considerazione la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico sociale, al fine di classificare lo stato di salute e funzionamento, permettendo di individuare i Bisogni Educativi Speciali dell'alunno (Carpanese *et al.*, 2021).

---

<sup>19</sup> Per approfondimenti vedere: Tessaro, F., 2020, *Pedagogia della disabilità – Inclusive Education*, Università Ca' Foscari Venezia

Si basa su un quadro concettuale che considera il funzionamento e la disabilità come il risultato della complessa interazione tra vari fattori, sia interni che esterni all'individuo (M. Chiaro, 2003). Questo modello non etichetta gli individui come problematici o disabili, ma piuttosto riconosce che le sfide o le necessità educative speciali possono emergere in base alle interazioni tra l'individuo e il suo ambiente. Essenzialmente, il modello ICF cerca di analizzare e comprendere in modo globale come le limitazioni o le abilità di una persona sono influenzate da fattori ambientali, sociali e personali. L'approccio del modello ICF promuove quindi una visione più inclusiva e interattiva delle necessità educative speciali, evidenziando l'importanza di considerare l'ambiente e i fattori contestuali nell'offrire un supporto adeguato alle persone con esigenze particolari (O.M.S., Organizzazione Mondiale della Sanità, 2013).

L'ICF è composta da due parti, ciascuna delle quali è a sua volta divisa in due componenti (Tessaro, 2020):

a. *funzionamento e disabilità:*

- funzioni e strutture corporee:
  - *le funzioni corporee* sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei incluse le funzioni psicologiche;
  - *le strutture corporee* sono le parti anatomiche del corpo, come gli organi, gli arti e le loro componenti;
- attività e partecipazione:
  - *attività* è l'esecuzione di un compito o di una azione da parte di un individuo;
  - *partecipazione* è il coinvolgimento in una situazione di vita;

b. *fattori contestuali:*

- fattori ambientali
  - *i fattori ambientali* sono costituiti dagli atteggiamenti, dall'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la loro esistenza;

- fattori personali.

C'è poi un'ulteriore suddivisione delle principali dimensioni: *i capitoli*. A loro volta i capitoli vengono suddivisi in *categorie* e *sottocategorie* (identificati da una o due cifre). Infine, ogni categoria è caratterizzata da *qualificatori quantitativi* (espressi su una scala normalizzata) o *qualificativi* (ad esempio, di posizione: destra, sinistra, ecc.), rappresentati da cifre che seguono un punto (Tessaro, 2020).

Si ha, dunque, una sequenza di più codici alfanumerici nella quale (Tessaro, 2020):

- la lettera iniziale identifica la dimensione;
- le cifre successive i capitoli e le categorie;
- le cifre dopo il punto si riferiscono all'estensione o alla gravità delle menomazioni a carico delle funzioni e strutture corporee e delle capacità del soggetto nell'eseguire determinati compiti.



Figura 7. Esempio di codifica con ICF. Immagine tratta da [https://sportellautismo.altervista.org/istruzioni-per-compilare-una-checklist-icf-cy/?doing\\_wp\\_cron=1685454586.3899390697479248046875](https://sportellautismo.altervista.org/istruzioni-per-compilare-una-checklist-icf-cy/?doing_wp_cron=1685454586.3899390697479248046875)

Una immagine esemplificativa della classificazione ICF ce la fornisce Tessaro (2020), secondo il quale la classificazione di un dato osservazionale con ICF viene eseguita seguendo uno schema ad "albero". In particolare modo, si inizia dal tronco dove si trova la dimensione, si passa poi alle foglie ovvero ai quantificatori e infine si seguono i rami, cioè le categorie.

Il risultato finale dovrebbe essere un quadro generale che rappresenta un individuo in un determinato momento di cui definisce lo stato di salute in rapporto al contesto ambientale in cui si trova (Tessaro, 2020).

Nel 2007 venne pubblicata la versione dell'ICF relativa a bambini e ragazzi (ICF-CY, children and youth), adeguata ad un pubblico pediatrico. L'ICF-CY permette di delineare un profilo di funzionamento, non ha scopi diagnostici: al contrario, descrive “la natura e la gravità delle limitazioni del funzionamento del bambino e i fattori ambientali che influiscono su tale funzionamento” (ICF-CY, 2007, p. 23).

Secondo l'ICF-CY, dunque, gli ambiti che comprendono la situazione globale dell'alunno e il suo conseguente “funzionamento” sono (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. *l'input biologico*, cioè le sue condizioni fisiche;
- b. *l'input contestuale*, cioè i fattori contestuali ambientali e personali;
- c. *il corpo dell'alunno*, quindi lo sviluppo delle sue strutture corporee e delle varie funzioni corporee (mentali, motorie, ecc.);
- d. *le attività personali*, che comprendono le sue capacità e/o performance;
- e. *la sua partecipazione sociale*, cioè i suoi vari ruoli sociali, siano essi familiari o comunitari;

L'ICF-CY definisce la disabilità come l'esito negativo della relazione, in continua evoluzione e modificabile, tra l'individuo con le sue caratteristiche e il contesto reale in cui è inserito, evitando di definire la disabilità come caratteristica intrinseca all'individuo. In sintesi, il modello ICF non classifica le persone, le malattie o i disturbi, ma invece si concentra sul funzionamento e sulla disabilità associati ad essi in relazione al contesto. Mette la persona al centro e considera il contesto come un elemento fondamentale che può influenzare il funzionamento e le necessità della persona. In questo modo, il modello ICF promuove un approccio centrato sulla persona e riconosce l'importanza di fornire risposte adeguate alle esigenze individuali, tenendo conto delle influenze ambientali e sociali (Carpanese *et al.*, 2021).

Ad oggi, il nuovo approccio dell'ICF è anche quasi riuscito ad eliminare un altro concetto negativo che veniva attribuito a chi conviveva con una disabilità: la *medicalizzazione*<sup>20</sup>. Nell'ICF, infatti, i termini strutture e attività, vengono definiti in modo più generico come termini che appartengono a tutti. Così facendo, l'approccio del modello ICF trasforma la concezione tradizionale della disabilità, spostando l'attenzione dalla malattia o dal disturbo alla diversità delle funzioni umane e alle sfide che le persone possono incontrare nell'interagire con il loro ambiente. In questo contesto, la disabilità non è più vista come un'anomalia, ma come una parte naturale della diversità umana che può emergere a diversi punti della vita di una persona. Tuttavia, molte società continuano a utilizzare definizioni medicalizzate o negative della disabilità per scopi amministrativi o legali. (Tessaro, 2020).

Per meglio descrivere ciò che l'ICF vuole rappresentare, riprendiamo un esempio del Professore dell'Università Ca' Foscari di Venezia, Fiorino Tessaro (2020): una persona che si muove in carrozzella ha una disabilità nel momento in cui si trova davanti a dei dislivelli che sono superabili solamente con degli scalini. Oppure, ancora, una persona non vedente che si muove con l'aiuto del bastone mi trovo di fronte ad una disabilità quando non ci sono pavimentazioni o guide sonore. In entrambi i casi la disabilità si presenta non come un fattore soggettivo ma causato da una società che non ha saputo progettare un ambiente consono a tutti.

Concludendo, il concetto di disabilità è stato mutato dalla recente definizione dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e viene definito come il prodotto del rapporto tra le caratteristiche delle persone e l'ambiente in cui esse vivono e le capacità che le persone stesse hanno sviluppato (Tessaro, 2020).

#### ***2.4.1 A cosa serve l'ICF: i suoi obiettivi e i suoi ambiti di utilizzo***

L'obiettivo principale dell'ICF è classificare lo stato di salute delle persone in relazione ai loro contesti (sociale, familiare, lavorativo) per cogliere tutte quelle barriere che nell'ambito di riferimento possono causare difficoltà. Vuole dare importanza all'analisi della disabilità

---

<sup>20</sup> Il concetto di menomazione come elemento che produce l'handicap.

facendo, però, riferimento ai molteplici aspetti che la descrivono come esperienza umana universale, sottolineando quindi che tutti possono sperimentarla nel corso della loro vita (Tessaro, 2020).

La classificazione è, dunque, uno strumento fondamentale perché (Tessaro, 2020):

- a. garantisce una descrizione standard della salute e delle condizioni ad essa correlata. Favorendo, così, la comunicazione tra i vari professionisti che diventa univoca e comprensibile;
- b. permette di raccogliere dati e produrre report che possono essere scambiati anche tra i vari Paesi delle Nazioni Unite;
- c. fornisce una base scientifica per poter comprendere il concetto di salute, intesa come interazione tra individuo e contesto in cui è inserito;

L'ICF può, quindi, essere usato in tutti quegli ambiti che hanno affinità con la salute come può essere la previdenza, l'istruzione, il lavoro, ecc., ma anche in tutti quelli che si occupano delle modifiche ambientali e che devono progettare soluzioni inclusive (Tessaro, 2020).

#### ***2.4.2 Il modello ICF-CY in relazione all'alunno con DSA o BiLS***

Le combinazioni di fattori biologici, psicologici e sociali, sfavorevoli per l'alunno con DSA o BiLS possono causare molteplici situazioni di bisogno. Un buon funzionamento educativo e d'apprendimento, ad esempio, viene influenzato da un'interazione favorevole tra i vari fattori. Se, al contrario, l'interazione porta a un funzionamento ostacolato e sfavorevole, so viene a creare una difficoltà di funzionamento e quindi un Bisogno Educativo Speciale. Quindi, grazie all'ICF-CY le combinazioni e interazioni tra i vari fattori vengono identificate in modo preciso e dettagliato perché dà la possibilità di raccogliere ed organizzare tutte le informazioni relative al funzionamento e allo stato di salute dell'alunno nei suoi diversi contesti di vita (scolastica ed extrascolastica) (Carpanese *et al.*, 2021).

Secondo la prospettiva dell'ICF-CY, dunque, le difficoltà di funzionamento dell'alunno possono essere dovute da (Carpanese *et al.*, 2021):



a. *l'input biologico:*

- *condizioni fisiche:* malattie, acute o croniche, fragilità, allergie o intolleranze alimentari, patrimoni cromosomici particolari, lesioni, traumi, malformazioni, disturbi del ciclo del sonno-veglia, del metabolismo, della crescita, ecc.;
- *strutture corporee:* malformazioni o mancanza di arti, organi o parti di essi, come ad esempio strutture cerebrali o strutture necessarie per la fonazione o la locomozione;
- *funzioni corporee:* deficit visivi, motori, aprassie, afasie, deficit senso motori, deficit nell'attenzione, nella memoria, nella regolazione dell'attivazione, ecc.;
- *attività personali:* deficit di capacità e/o performance in vari ambiti di (capacità di apprendimento, di applicazione delle conoscenze, di pianificazione delle sue azioni, di linguaggi e di comunicazione, di autoregolazione metacognitiva, di interazione, di autonomia personale e sociale, ecc.). È possibile che deficit di capacità e/o performance possono esseri dovuti a scarse esperienze di apprendimento o di stimolazione, e non alle condizioni fisiche;
- *partecipazione sociale:* difficoltà nello svolgimento di ruoli previsti dall'essere alunno, figlio, compagno di classe o utente di servizi rivolti all'infanzia, culturali, sportivi, sociali, ecc., con conseguenti esperienze di emarginazione, isolamento o rifiuto;

b. *l'input contestuale:*

- *fattori contestuali ambientali:* famiglia problematica, contesto culturale e linguistico diverso, situazione socioeconomica precaria, poche risorse educative e sanitarie, barriere architettoniche, ecc.;
- *fattori contestuali personali:* bassa autostima, reazioni emozionali eccessive, scarsa motivazione, stili attributivi distorti, ecc.

## ***2.4.2 Come cambiano le prospettive di intervento con l'uso dell'ICF-CY***

Rispetto ai modelli precedentemente utilizzati, come ad esempio quello medico o quello sociale citati nei paragrafi precedenti, l'ICF-CY cambia la prospettiva per l'intervento con studenti con DSA o BiLS (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. *ci si focalizza su quello che è comune e non su quello che divide*: l'attenzione si sposta, infatti, dalla disabilità al funzionamento e alla salute, quello che tutte le persone hanno in comune;
- b. *si utilizza un linguaggio condiviso e universale*: si passa dagli aspetti mancanti, basati sull'etichettatura della persona, alla relazione tra la persona con disabilità, o disturbo specifico, e il suo contesto di vita che diventa parte del problema;
- c. *ci si riferisce ad un nuovo concetto di disabilità*: diventa il risultato di una cattiva interazione tra le sfere biologiche, psicologiche e sociali (ambientali e personali);
- d. *si innesca così un processo bidirezionale di analisi-sintesi*:
  - da un lato le informazioni vengono scomposte, classificate ed inserite all'interno di una precisa casella di un casellario a più livelli;
  - dall'altro, le stesse informazioni sono alla base del processo di sintesi del funzionamento umano nel contesto di vita. Così facendo, si mette in luce il loro impatto e la loro influenza reciproca;
- e. *classificazione e descrizione sono due aspetti fondamentali*:
  - classificare i singoli domini del funzionamento senza descrivere la loro interrelazione non ci fa capire i bisogni che una persona ha per funzionare meglio;
  - descrivere il funzionamento e la disabilità non aiuta all'individuazione dei fattori con impatto positivo e negativo sulle condizioni di salute.

## ***2.5 DSA e BiLS: apprendimento delle lingue***

L'apprendimento generale di una lingua non viene impedito dalla presenza di un DSA o un BiLS e questo lo conferma il fatto che un numero consistente di popolazione nel mondo è plurilingue e molte persone, pur avendo un DSA o un BiLS, sono cresciute perfettamente bilingui. Ciò sta a significare che queste problematiche possono interferire nello sviluppo di alcune abilità specifiche (come elencato nei precedenti paragrafi) ma non nell'apprendimento in generale di una lingua (Carpanese *et al.*, 2021).

Diverso è quando si parla di lingua straniera<sup>21</sup>, cioè quella lingua imparata principalmente a scuola in un contesto formale. In questo caso le difficoltà che manifestano gli studenti con DSA e BiLS sono più marcate rispetto a quando imparano una lingua attraverso l'immersione in un contesto di vita naturale. Il caso, infatti, diventa più complicato perché devono essere considerate diverse variabili, come: (Carpanese *et al.*, 2021);

- a. il metodo d'insegnamento usato dall'insegnante;
- b. i tipi di esercizi proposti;
- c. la scarsità dell'esposizione alla lingua;
- d. ecc.

### ***2.5.1 DSA e BiLS: problematiche nell'apprendimento di una lingua straniera***

Per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue a scuola, esistono tre tipi di barriere che possono incontrare gli alunni con DSA e BiLS (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. *barriere emotive*: bisogna partire dal presupposto alla base dell'apprendimento c'è sempre la motivazione. Ogni alunno ha, infatti, una motivazione personale, che può essere temporanea se fondata sulla necessità e/o il dovere di apprendere, o a lungo termine se legata al piacere di apprendere. Gli alunni spesso vedono la lingua straniera come una 'materia' più che una lingua viva e per l'insegnante è quindi

---

<sup>21</sup> Per lingua straniera si intende quella lingua che non è presente nel territorio in cui la si studia.

necessario adottare delle strategie per creare un contesto di apprendimento motivante. Questo risulta particolarmente importante per gli alunni con DSA, che sono spesso demotivati a causa della frustrazione che provano in alcune attività scolastiche che interferiscono con il loro disturbo come, ad esempio, leggere a voce alta, copiare dalla lavagna, scrivere sotto dettatura, prendere appunti, ecc. Oltre a proporre attività motivanti, è quindi opportuno evitare tutte quelle situazioni e attività scolastiche che generano nell'alunno con DSA ansia linguistica. Gli strumenti compensativi indicati dalla normativa servono proprio a questo scopo;

- b. *barriere cognitive*: secondo la ricerca gli alunni con DSA hanno punteggi più bassi nei test di attitudine all'apprendimento linguistico<sup>22</sup>. Va specificato, però, che ciò non fa riferimento al quoziente intellettivo che solitamente risulta nella norma. Il contesto ha, però, un ruolo fondamentale: le difficoltà che uno studente con DSA può riscontrare nella lingua materna risultano amplificate nell'apprendimento di una lingua straniera a causa del contesto completamente diverso e a causa delle variabili sopra indicate (metodo, relazione con i compagni, tipi di attività proposte, ecc.);
- c. *barriere linguistiche*:
- difficoltà nell'ascolto: dipende da una ridotta memoria di lavoro e capacità di processare le informazioni fonologiche. Inoltre, la difficoltà può dipendere dalla tipologia di lingua:
    - le lingue opache, come l'inglese e il francese, e isoaccentuali, cioè quelle lingue il cui ritmo di basa sull'accento, sono più complesse;
    - le lingue trasparenti, come l'italiano e lo spagnolo e isosillabiche, cioè quelle lingue il cui ritmo di basa sulle sillabe, sono più semplici;
  - *difficoltà nel parlato*: richiedendo conoscenze linguistiche e competenze pragmatiche, l'interazione orale risulta essere un'abilità complessa. L'alunno con DSA ha, inoltre, deficit specifici delle funzioni esecutive come, ad esempio, attenzione, memorizzazione, pianificazione e implementazione.

---

<sup>22</sup> Test che misurano la capacità di codifica fonetica, la sensibilità grammaticale, la memorizzazione e le capacità induttive.

- *difficoltà nella comprensione scritta:*
  - le conoscenze linguistiche risultano limitate (limitato bagaglio lessicale e ridotta consapevolezza morfologica);
  - la memoria di lavoro è ridotta e ciò non gli permette di trattenere le informazioni più importanti;
  - le strategie metacognitive sono scarse: l'alunno non è in grado di formulare ipotesi sul testo, non considera gli indizi extra-testuali, si blocca quando non capisce un termine, ecc.;
- *difficoltà nella produzione scritta:*
  - il processamento fonologico risulta complicato e ciò causa errori ortografici (spelling);
  - la memoria di lavoro è limitata;
  - le conoscenze linguistiche sono scarse a causa delle difficoltà insite al disturbo come i problemi di memorizzazione, di acquisizione del lessico, di adeguato utilizzo di strategie metacognitive, ecc.;
  - a volte vengono correlate ai DSA difficoltà nella coordinazione motoria e nella motricità fine;
- *difficoltà nell'acquisizione di lessico e grammatica:*
  - la memoria di lavoro è ridotta;
  - il pensiero astratto si rivela difficoltoso così come l'acquisizione della terminologia specifica;
  - le capacità metalinguistiche sono carenti.

### ***3 Il concetto di Inclusione***

Nei precedenti capitoli si sono messe in luce le principali difficoltà che bambini e ragazzi con DSA o BiLS possono avere nell'apprendimento di una lingua seconda (L2) o straniera (LS). In questa sezione vedremo, invece, l'importanza di mettere in atto una serie di tecniche di gestione della classe e di metodologie d'insegnamento della lingua che possono aiutare nell'inclusione di questi studenti.

Si cercherà, innanzitutto, di dare una breve definizione del termine inclusione a partire da alcune parole chiave che scandiscono bene le diverse fasi della storia della pedagogia speciale<sup>23</sup> (Tessaro, 2020). In particolare, ci soffermeremo sui concetti di (Tessaro, 2020):

- a. *inserimento*: questo termine si riferisce alla presenza degli alunni in una situazione di disabilità nelle scuole comuni e si associa al riconoscimento del diritto che ciascuna persona possiede, e cioè quello di vedersi riconosciuta uguale agli altri, portatrice degli stessi diritti e aspirazioni, qualsiasi siano le condizioni bio-psicofisiche, sociali e culturali. Il riconoscimento di questo diritto porta alla scelta, agli inizi degli anni Settanta, di chiudere con l'esperienza delle scuole e delle classi speciali e di inserire gli alunni in situazione di disabilità nelle scuole comuni;
- b. *integrazione*: nella esperienza italiana questo termine segna un importante passo in avanti perché in pochi anni ci si rende conto che non basta inserire gli alunni con situazione di disabilità nelle classi comuni perché siano garantite:
  - accoglienza e
  - promozione delle potenzialità individuali.

Si sviluppa la consapevolezza della necessità di modificare sia il piano organizzativo che quello didattico e vengono, quindi, progressivamente ricercate e sperimentate

---

<sup>23</sup> La *pedagogia speciale* si interessa non solo di coloro che sono in situazione di disabilità dovute da menomazioni fisiche o psichiche, ma anche di coloro che presentano difficoltà educative e relazionali a causa di disturbi specifici di apprendimento o di disagio sociale, allargando così il proprio campo di studi e di ricerche ai *Bisogni Educativi Speciali (BES)*. L'intervento formativo nei confronti delle persone con BES viene sviluppato attraverso processi di *inserimento*, di *integrazione* e di *inclusione* nei contesti socio-educativi, scolastici e formativi, per fare in modo di attivare strategie di cambiamento che consentano la valorizzazione dei potenziali e la riduzione dell'handicap (Tessaro, 2019).

nuove e più efficaci modalità di programmazione e tecniche. In altre parole, ci si rende conto che un inserimento positivo necessita non solo la disponibilità di ricezione della scuola ma anche la capacità, da parte dell'istituzione, di riformarsi<sup>24</sup>;

c. *inclusione*: l'utilizzo di questo termine è molto più recente rispetto ai due precedentemente descritti e la sua popolarità si deve soprattutto alla influenza anglosassone. Nel Regno Unito, infatti, per indicare il processo di inserimento si utilizza *integration*, mentre ciò che in italiano è l'*integrazione* viene da loro definito come *inclusion*. La fortuna di questo termine, però, non dipende solo dalla volontà di adeguare il nostro linguaggio a quello internazionale, ma soprattutto dal fatto che inclusione comporta un allargamento semantico che riguarda due piani:

- il primo piano riguarda la scuola: storicamente è stato soprattutto il tema della presenza degli alunni con disabilità a porre la scuola di fronte al dato della *diversità*. La scuola ha dovuto, infatti, confrontarsi con una sempre più ampia gamma di differenze, come, ad esempio, i bisogni educativi speciali come quelli posti dai disturbi di apprendimento o di comportamento, e dovendosi misurare, poi, con la presenza sempre più consistente di alunni immigrati, spesso provenienti da culture e Paesi molto diversi. Si è preferito iniziare ad utilizzare il termine *inclusione* con una prospettiva più ampia perché *integrazione* non sembrava, dunque, completamente adeguato rispetto alle varie situazioni *speciali*. In questo senso, la scuola diventa inclusiva quando sa non solo ospitare ma anche accogliere ogni tipo di diversità modificando le proprie scelte organizzative, progettuali, metodologiche, didattiche e logistiche;
- il secondo piano fa invece riferimento a ciò che è esterno alla scuola. In questo senso si intende pensare all'inclusione non solo nell'ambito scolastico ma anche nella società nella quale si colloca. Dunque, secondo questo concetto l'inclusione

---

<sup>24</sup> Riprendendo la teoria di Piaget, si potrebbe paragonare l'inserimento al processo di assimilazione e l'integrazione a quello dell'accomodamento, in cui si vede la scuola stessa modificarsi per diventare capace di accoglienza (Tessaro, 2019). Per approfondimenti si rimanda a: Shaffer & Kipp (2015), *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*, Padova, Piccin Nuova Libreria S.p.A., [www.piccin.it](http://www.piccin.it)

si realizza grazie alla collaborazione tra scuola, famiglia, servizi e istituzioni di vario tipo (Tessaro, 2020).

Infine, il termine inclusione si può definire come una totale ed incondizionata disponibilità ad accogliere grazie alla quale l'inserimento si trasforma in un diritto di ogni persona e l'integrazione diventa responsabilità della scuola. In altre parole, inclusione diventa un paradigma pedagogico in base al quale si riconosce il diritto universale riconoscimento alla diversità, che non viene definita solo come disabilità, ma comprende le molteplici situazioni personali, in modo che l'*eterogeneità* diventi *normalità* (Tessaro, 2020).

Nel linguaggio comune, spesso, si utilizzano come se fossero termini intercambiabili, ma nella realtà ognuna delle seguenti parole, *segregazione*, *esclusione*, *integrazione* e *inclusione*, si traduce poi, nella pratica, in un insieme di comportamenti differenti.

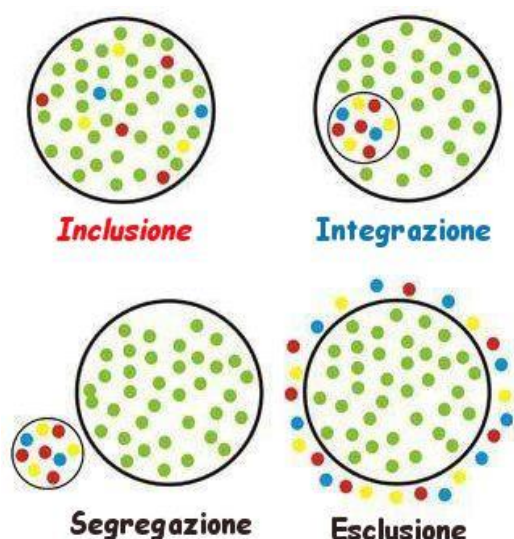


Figura 8. Rappresentazione grafica dei concetti di esclusione, segregazione, integrazione ed inclusione. Immagine tratta dal web: <https://www.superando.it/2021/12/03/la-differenza-tra-integrazione-e-inclusione/>

Il primo aspetto su cui riflettere è l'adozione del criterio che stabilisce chi sta dentro e chi sta fuori. Nelle tre rappresentazioni della Figura 8, che riguardano *esclusione*, *segregazione* e *integrazione*, questo criterio è senz'altro rappresentato dal colore: nella raffigurazione dell'esclusione i pallini di altri colori sono semplicemente esclusi dall'insieme "pallini verdi". Nella segregazione, invece, oltre ad essere esclusi sono anche rinchiusi in un insieme a sé stante. Nell'integrazione i pallini colorati entrano nell'insieme dei pallini verdi, ma ne rimangono comunque separati, raggruppati all'interno di un insieme più piccolo che



contraddistingue i pallini di altri colori. È nello schema che rappresenta l'inclusione che tutti i pallini si trovano liberi all'interno dello stesso spazio, senza che il colore che li contraddistingue determini la loro posizione all'interno del gruppo: non si hanno più; quindi, pallini verdi e pallini non verdi ma si hanno solamente pallini colorati.

### ***3.1 Tecniche metodologiche per favorire l'inclusione di ragazzi con DSA e BiLS nelle classi di lingua***

Come detto nei paragrafi precedenti, non solo la scuola deve essere inclusiva ma anche l'insegnante, con il suo ruolo di guida deve diventare quanto più inclusivo possibile e cercare di coinvolgere lo studente che, ad oggi, dovrebbe essere l'attore principale della lezione di lingua.

Infatti, una delle aree più rilevanti del curriculum scolastico risulta essere quella delle "competenze linguistiche", espressione che, nel mondo della scuola e del lavoro, si riferisce al bagaglio di conoscenze e abilità linguistiche che una persona possiede della propria lingua madre e altre lingue apprese, come ad esempio le lingue straniere (LS) (Daloiso & Balboni, 2016). La ricerca scientifica si riferisce, invece, alla "competenza comunicativa" con la quale intende una serie di sotto competenze linguistiche (competenza grammaticale, abilità di comprensione e produzione, etc.) e non linguistiche (comprensione dei linguaggi non verbali, abilità interculturali, etc.) che permettono di usare la lingua in modo socialmente efficace (Daloiso & Balboni, 2016).

Alla scuola viene dunque affidato il compito di sostenere tutti gli alunni, compresi quelli con disturbo nell'area della comunicazione, del linguaggio e/o dell'apprendimento, nello sviluppo della competenza comunicativa di tutte le lingue inserite nel curriculum. Processo che viene denominato educazione linguistica e deve necessariamente essere un processo inclusivo (Daloiso & Balboni, 2016).

Molte e diverse sono le possibili metodologie di intervento che l'insegnante può adottare per favorire l'inclusione degli studenti con DSA o BILS (Caon *et al.*, 2020). Tra queste:

- a. alcune interessano maggiormente la creazione di un clima di classe adeguato;

- b. altre l'impostazione della lezione;
- c. altre ancora l'uso dei materiali.

Infine, un tassello fondamentale per l'inclusione è sicuramente il promuovere l'apprendimento della L2 e/o LS adottando una serie di strategie che possano coinvolgere il più possibile ogni studente.

### ***3.1.1 Metodi a mediazione sociale per creare un clima adeguato in classe: Cooperative Learning e Peer tutoring***

Il *Cooperative Learning* e il *Peer Tutoring*, pur con le loro specificità, mirano entrambi a creare dinamiche relazionali positive tra gli studenti e per questo vengono definiti metodi a 'mediazione sociale', agendo su tre livelli (Caon, 2016):

- a. cognitivo (agisce sulle diverse Zone di Sviluppo Prossimale<sup>25</sup>);
- b. intrapersonale (aiuta lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e della fiducia in sé stessi);
- c. interpersonale (accresce la fiducia negli altri, la capacità di negoziare informazioni e di creare una relazione empatica).

Questo tipo di metodi si basano sulla costruzione di conoscenze che spostano gli allievi al centro dell'apprendimento. Gli studenti vengono, così, considerati come risorse ma anche come origine dell'apprendimento stesso, dando loro la possibilità di costruire attivamente la loro conoscenza piuttosto che ricevere passivamente le informazioni. In questo modo, come afferma Rutka (2006), non esiste più l'interazione verticale docente-allievo, bensì si crea

---

<sup>25</sup> Un concetto chiave introdotto da Vygotskij, psicologo e pedagogista sovietico, è quello di *zona di sviluppo prossimale*, ovvero quell'area intermedia tra quello che il bambino potenzialmente può fare in autonomia e quello che può apprendere grazie al supporto di un'altra persona (genitore, insegnanti, ecc.). Quindi, è quell'area in cui il bambino acquisisce *nuove competenze*. La persona più esperta ha un ruolo importante nello sviluppo del bambino in quanto può permettergli di acquisire e sviluppare nuove competenze attraverso il suo supporto; questo processo viene definito con il termine *scaffolding*, ovvero quell'aiuto che la persona più competente dà al bambino permettendogli di costruire repertori di abilità più complesse. Inoltre, la *partecipazione guidata* fa in modo che le cognizioni del bambino prendano forma mentre partecipano insieme agli adulti o ai coetanei più abili ad esperienze culturali rilevanti (Shaffer & Kipp, 2015).

un'interazione orizzontale e multidirezionale allievo-allievo che recupera il valore sociale, espressivo e cognitivo che era stato trascurato dagli approcci tradizionali.

Grazie a questi metodi si sviluppano (Caon, 2016):

- a. competenze linguistico-comunicative;
- b. competenze sociali;
- c. competenze metacognitive e metaemotive;
- d. competenze culturali e interculturali.

Aderiscono, quindi, all'idea olistica dell'apprendimento che si rivolge allo studente, inteso come persona unica e irripetibile, che apprende in un contesto, anch'esso specifico, unico e irripetibile (Caon, 2016).

### ***3.1.1.1 Cooperative Learning***

Il Cooperative Learning (CL) è un metodo didattico a mediazione sociale, il quale scopo di base è appunto la cooperazione tra gli studenti (Caon, 2016). L'apprendimento cooperativo è la base su cui vengono, poi, basati la maggior parte dei metodi di apprendimento attivo, nei quali gli studenti non sono più visti come una tabula rasa da riempire, bensì come partecipanti attivi nella costruzione del loro sapere (Johnson & Johnson, 1989, 1999). Cooperazione, in questo caso, significa lavorare insieme per raggiungere obiettivi condivisi (Johnson & Johnson, 2018). Il CL, quindi, esiste quando piccoli gruppi di studenti lavorano per migliorare il proprio apprendimento e quello dei compagni di gruppo (Johnson & Johnson, 2013). Pur essendo la cooperazione il suo focus, il CL prevede, comunque, momenti di lezione frontale e di lavoro individuale. Dunque, non vengono eliminate forme di competizione controllata che rappresenti un mezzo di riflessione educativa e non solo nella sua accezione dell'uno contro l'altro o del tutti contro tutti (Caon, 2016).

Occorre differenziare la nozione di cooperazione da quella di collaborazione che spesso è stata usata nella didattica delle lingue con scarsi risultati. Questo perché, nei gruppi di lavoro collaborativi, che non risultano strutturati in modo cooperativo, gli studenti rischiano di

cadere nella demotivazione data spesso dal compito che richiede in realtà poco lavoro in comune, o perché molti, non conoscendo le basi del lavoro cooperativo (che vedremo tra poco) mancando una struttura di interdipendenza dei soggetti e non essendo abituati alle regole della cooperazione, possono auto sabotarsi sovrapponendosi nei ruoli, non partecipando attivamente o addirittura delegando l'intero lavoro a una sola persona (Caon, 2016).

Nel gruppo cooperativo, invece (Rutka, 2006):

- a. gli studenti sono incentivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno;
- b. sviluppano relazioni sociali che aiutano a migliorare il livello di apprendimento.

Questo tipo di risultato, però, si ottiene se l'insegnante, con il suo ruolo di facilitatore e conduttore, è in grado di organizzare compiti che richiedono interdipendenza positiva<sup>26</sup> attraverso una serie di attività motivanti e sfidanti che richiedano l'uso di intelligenze diverse, con l'aiuto di materiali tradizionali e nuovi che facilitino e favoriscano l'apprendimento significativo, educando anche alla cooperazione efficace, alla conoscenza e all'apprezzamento reciproci. Grazie a questi ausili l'insegnante crea le condizioni necessarie di modo che il gruppo cooperativo sia il mezzo per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari superiori a quelli che si potrebbero raggiungere in un contesto di apprendimento individualistico o competitivo (Rutka, 2006).

Secondo i principi del CL, è preferibile organizzare il lavoro a gruppi eterogenei (Caon, 2016). Secondo le parole di Johnson *et al.* (1996), i gruppi più idonei alle attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento, di promozione, assunzione ed esercizio dei ruoli di tutoring e tutee, di valorizzazione della ricerca di prospettive diverse che favoriscono l'approfondimento dei contenuti, sembrano essere quelli composti da alunni che presentano differenze di background, di livello di capacità e di sesso.

Anche Kagan (1994), conferma l'importanza dell'eterogeneità all'interno dei gruppi e, secondo lui, sono solitamente formati da una persona di buona capacità, due di medie

---

<sup>26</sup> L'interdipendenza positiva è quella condizione secondo la quale il successo o il fallimento del singolo è interconnesso a quello di tutti i componenti del gruppo (Rutka, 2006).

capacità, una di basse capacità. Inoltre, il gruppo deve essere composto sia da maschi che da femmine e gli alunni devono presentare differenze culturali. Kagan (1994) afferma anche che i gruppi eterogenei sono stati preferiti per diversi motivi: in primis, esistono maggiori opportunità di peer tutoring e di sostegno; poi possono migliorare le relazioni interrazziali e intersessuali ed infine rendono la classe più facilmente gestibile perché il fatto di avere uno studente di buone capacità per ogni gruppo può essere come avere un insegnante in aiuto ogni tre studenti.

Vi sono, comunque, delle criticità legate alla differenza, e quindi al gruppo eterogeneo, che devono essere citate (Kagan, 1994):

- a. chi ha maggiori capacità potrebbe percepire una scarsa varietà di stimoli;
- b. i soggetti deboli potrebbero dipendere dai soggetti con più capacità;
- c. difficoltà a comunicare e a superare stereotipi e credenze negative;
- d. eccessivo impegno nella conduzione.

Per l'organizzazione e la composizione di questi gruppi, il docente di lingua deve, dunque, porre l'attenzione a non creare gruppi eccessivamente eterogenei, cosa che potrebbe rendere più difficile l'ottimale stimolazione delle reciproche Zone di Sviluppo Prossimale o la creazione di gerarchie (Caon, 2016).

Inoltre, il rinforzo del docente è molto utile affinché il CL sia ancora più efficace, che deve dunque (Caon, 2016):

- a. dare dei riscontri nei quali fa emergere le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione;
- b. far riflettere sulle strategie adottate e proporre di differenti;
- c. mettere in luce i progressi raggiunti dal gruppo;
- d. fare presente quali siano le responsabilità dei singoli;
- e. favorire atteggiamenti di rispetto, di fiducia e di ascolto attivo per l'altro ma anche atteggiamenti di critica costruttiva.

Riassumendo, è visibile, nonostante alcune criticità precedentemente citate, l'importanza strategica del CL poiché (Caon, 2016):

- a. sviluppa competenze diversificate, sia linguistiche, che cognitive, relazionali, e metacognitive;
- b. valorizza le differenze attraverso l'eterogeneità che viene vista come il fattore determinante per lo sviluppo dei singoli;
- c. promuove la capacità di assumersi responsabilità personali, costruisce l'autostima in sé stessi e aumenta la serenità e la disponibilità a collaborare grazie alla sperimentazione del piacere della sfida e del suo superamento.

In uno scambio così strutturato, dove la conoscenza è bidirezionale e "circolare", in cui tutti possono dare un contributo perché tutti hanno delle risorse, anche gli alunni con DSA o BiLS possono trarre dei benefici, tra i quali (Auletta, n.d.):

- a. Arricchirsi di nuove esperienze insieme agli altri e apprendere nuove capacità;
- b. Mettere in risalto le proprie qualità in modo che DSA non diventi un'etichetta "squalificante". Grazie alle loro peculiarità, infatti, anche gli alunni con DSA possono apportare vantaggi al gruppo con cui lavorano. Come riportano i due autori Fernet & Brock Eide (2012), gli alunni con DSA:
  - grazie ad una diversa organizzazione mentale che li porta a fare collegamenti inusuali tra le informazioni riescono ad avere una visione originale della realtà;
  - la loro creatività e il loro ragionamento dinamico li porta a trovare soluzioni innovative e insolite ai problemi;
  - favoriscono uno sguardo d'insieme, globale e per questo motivo hanno capacità artistiche e sono in grado di esprimere concetti complessi attraverso forme e immagini.

### ***3.1.1.2 Peer tutoring***

Peer Tutoring, cioè il tutoraggio tra pari, fa parte della *Peer Education* che si può intendere, secondo le parole di Pellai *et al.*, (2022), come una strategia che prevede che i soggetti che possiedono notevole influenza normativa, dopo essere stati formati opportunamente e aver seguito un processo di training, si prendono in carico la responsabilità di esercitare funzioni di influenza formativa.

L'idea di base di questa strategia ruota dunque intorno al fatto che sono i pari a educare i pari perché i più adeguati ed efficaci promotori del benessere individuale sono proprio i coetanei appartenenti allo stesso gruppo di riferimento, adeguatamente formati. Per il fatto di possedere lo stesso patrimonio linguistico, valoriale, rituale a livello microculturale e microsociale, l'interazione faccia a faccia tra pari viene vissuta come meno giudicante, essendo meno inibente e più immediata (Caon, 2016).

Anche in questo caso è evidente la correlazione tra il tutoraggio tra pari e la centralità dello studente in tutte le sue dimensioni all'interno della classe. Esiste, dunque, un sapere collettivo: ogni studente è portatore di conoscenze e competenze particolari; il docente fa parte della collettività, ma non è più l'unica fonte. Il suo obiettivo diventa quello di attivare le risorse degli studenti per agire contemporaneamente sul piano cognitivo, relazionale, affettivo ed emotivo per promuovere apprendimento significativo (Caon, 2016).

Un altro concetto che sta alla base del tutoring è la reciprocità: in virtù dell'idea che tutti i talenti e tutte le intelligenze sono da valorizzare e potenziare, ognuno può insegnare qualcosa di nuovo all'altro. Il punto di forza sta proprio nella differenza che può creare occasioni di incontro e di confronto (Caon, 2016).

Di seguito si riportano sinteticamente i punti di forza del Peer Tutoring:

- a. *sviluppa contemporaneamente strategie cognitive e metacognitive*: gli studenti, dovendo spiegare ai compagni, si trovano nelle condizioni di dover negoziare le loro conoscenze e questo può sviluppare strategie di efficacia comunicativa per facilitare la comprensione (Caon, 2016);
- b. *favorisce il senso di competenza di ciascuno*, la fiducia in sé stessi e negli altri e migliora, di conseguenza, l'autostima. I tutor, infatti, diventando formatori,

sviluppano un senso di orgoglio nei confronti dei loro tutee (coloro che sono tutorati) e di conseguenza acquisiscono fiducia in sé stessi oltre che un senso di responsabilità (Topping, 1997);

- c. *lavora su più intelligenze*: a fronte di un ampio ventaglio di intelligenze multiple<sup>27</sup>, secondo Gardner (1983), solamente l'intelligenza linguistica e logico-matematica vengono promosse dalle metodologie di insegnamento e di valutazione classiche. Nel Peer Tutoring, però, un buon tutor non deve possedere solamente competenze linguistiche, bensì, sono altrettanto importanti altre abilità quali, ad esempio, l'empatia che permette di capire le esigenze dell'altro e capirne gli sforzi comunicativi per veicolare il messaggio finale. In sintesi, il tutoraggio tra pari, può aiutare gli studenti sia a valorizzare le diverse intelligenze sia a sviluppare in maniera più ampia la personalità di ognuno (Caon, 2016);
- d. *dà spazio a nuove possibili aree di valutazione*: anche le competenze non linguistiche possono, ad esempio, essere valutate durante questo tipo di attività, cosa che solitamente non viene né riconosciuta né valorizzata nelle classi (Caon, 2016).
- e. *consente agli studenti di sviluppare conoscenze e competenze di diverso tipo*: si potrebbe pensare che il Peer Tutoring abbia risvolti positivi solamente per il tutee piuttosto che per il tutor che deve solamente riportare quel che sa senza progredire in conoscenze o competenze scolastiche (Caon, 2016). Johnson & Johnson (1996), affermano, invece, il contrario. Secondo loro, infatti, il fatto di dover apprendere del materiale per poi spiegarlo ai compagni produce un utilizzo più frequente di strategie cognitive di ordine superiore rispetto all'utilizzo che se ne fa quando si studia per passare un test. Inoltre, la spiegazione ad alta voce di materiale che dovrebbe essere ascoltato o letto da soli produce un maggior profitto (Johnson & Johnson, 1996). Nel tutoring, poi, la relazione è bidirezionale perché c'è sempre una reciproca influenza dei partecipanti all'interazione data da una continua rinegoziazione dei significati secondo i feedback dell'altro (Caon, 2016). L'insegnamento da parte del tutor diventa quindi una interazione adattiva, che tende ad attivare una serie complessa di

---

<sup>27</sup> Per un approfondimento sul tema delle intelligenze multiple si consiglia la lettura di: Gardner (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books. Trad. italiana: 1987. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.



operazioni emotive e cognitive ma anche strategie comunicative, nei confronti del compagno tutee (Caon, 2016). Il Peer Tutoring ha, dunque, la duplice funzione per il tutor che diventa (Polito, 2000):

- sia insegnante, imparando ad insegnare ciò che sa;
- sia maestro di sé stesso, elaborando una serie di autoistruzioni per l'insegnamento.

Inoltre, la conversazione tra pari risulta meno inibente e per questo motivo viene favorita la fissazione delle informazioni nella memoria a lungo termine (Caon, 2016).

Per quanto concerne le due figure intorno alle quali ruota il metodo del Peer Tutoring (Caon, 2016):

- a. è necessario che il tutor venga istruito e gratificato per il ruolo che svolge. Per quanto riguarda l'istruzione, è importante informare lo studente tutor su aspetti glottodidattici che riguardano sia all'apprendimento che all'insegnamento. Un esempio può essere insegnargli come correggere l'errore, scritto o orale, o come si memorizzano più facilmente le parole attraverso la creazione di campi semantici, o anche quali strategie conversazionali (ascolto senza interruzione, riformulazione corretta, ecc.) sono più indicate durante la comunicazione con i compagni;
- b. è altrettanto importante descrivere nel dettaglio al tutee il tipo di attività che si vuole fare, affinché gli sia chiara la vera essenza del tutoraggio.

Inizialmente alcuni autori ritenevano che i bambini con DSA potessero rivestire solo il ruolo di tutee e non quello di tutor ma successivamente si è passati all'idea che anche questi alunni possono fare da tutor, riscontrando diversi vantaggi (Chemello & Cornoldi, 2021):

- a. li aiuta ad essere più consapevoli e sentire che stanno guidando il proprio processo di apprendimento, ad aumentare la propria autostima e a percepire in maniera più positiva la vita scolastica;
- b. i bambini con DSA dimostrano, poi, di applicare correttamente le indicazioni ricevute, sia durante il training che durante l'effettiva sperimentazione, qualunque

sia il loro ruolo (tutor o tutee) e hanno mostrato anche soddisfacenti risultati di apprendimento

- c. lavorando in peer tutoring, gli alunni con DSA oltre ad essere più coinvolti nelle attività e ad essere più collaborativi, migliorano le proprie abilità comunicative e il proprio livello di comprensione;
- d. spesso, nei casi di alunni con DSA sono spesso presenti anche problematiche a livello emotivo e sociale ed è stato dimostrato che anche su questo piano il peer tutoring può dare risultati positivi: grazie al lavoro in coppie, gli alunni con DSA vengono visti più positivamente dai compagni, creando, così, relazioni più paritarie.

### ***3.1.2 Metodi per l'impostazione della lezione: Flipped classroom e Didattica laboratoriale***

I seguenti metodi aiutano ad impostare le lezioni gestendole in modo che siano gli studenti, ognuno con le proprie qualità, al centro del processo d'apprendimento.

#### ***3.1.2.1 Flipped classroom***

È una metodologia didattica che si sviluppa nel 2007 grazie a Jonathan Bergmann e Aaron Sams in Colorado, USA. I due insegnanti decisero di registrare le loro lezioni e di caricarle su YouTube, rendendole disponibili anche a casa per i loro studenti. Sembra un semplice corso online, ma, in realtà, questo gesto consente di trasferire la lezione frontale fuori dalla classe e di liberare tempo nella classe da dedicare a occasioni di apprendimento collaborativo, in cui gli studenti, con l'aiuto dall'insegnante, svolgono esercitazioni e compiti, discutono su eventuali dubbi e costruiscono così responsabilmente il loro percorso d'apprendimento (Galimberti, 2013).

L'utilizzo di questo modello necessita, però, di una riorganizzazione dell'ambiente di apprendimento e l'utilizzo di tecnologie che permettano di coinvolgere gli studenti con attività di questo tipo o con attività di approfondimento e riflessione fuori dalla classe. Tutto

ciò si collega fortemente con i temi della centralità dello studente e dello sviluppo della sua autonomia nell'apprendimento (Favaro, 2020.).

La classe rovesciata si sviluppa, dunque, in due momenti (Favaro, 2020):

- a. una parte dei contenuti da apprendere viene trasferita fuori dall'aula: l'insegnante trova o crea dei prodotti generalmente multimediali, soprattutto videolezioni e li condivide con i ragazzi attraverso una piattaforma di collaborazione online. In questo modo, fuori dalla scuola i ragazzi possono vedere i materiali caricati quando e dove vogliono, assecondando così i propri ritmi e stili cognitivi;
- b. La classe 'fisica', invece, diventa un momento per l'elaborazione personale attraverso la riflessione, il confronto e l'applicazione della conoscenza. Quest'ultima parte sostituisce i 'vecchi' compiti per casa che ora vengono svolti in classe sotto la guida e la supervisione dell'insegnante, inoltre c'è la possibilità di effettuare un lavoro collaborativo insieme ai compagni.

In sintesi, il *Flipped Teaching Model* è considerato, quindi, come una sorta di rovesciamento del modello tradizionale d'insegnamento, perché spostata al di fuori della classe le nozioni che solitamente vengono trasmesse in modalità frontale (Favaro, 2020). In classe, invece, ci si concentra sugli aspetti applicativi (Favaro, 2020) e per questo motivo si presta particolarmente come metodologia inclusiva, consentendo a ciascun alunno di seguire i propri ritmi di apprendimento e di stabilire un percorso personalizzato, che se pur comune a tutta la classe tiene conto dei bisogni educativi di ognuno (Leo, 2021). I compiti svolti a casa vengono discussi in classe e solo se i traguardi sono raggiunti da tutto il gruppo classe è possibile passare ad un nuovo obiettivo successivo, e cioè ad uno step di conoscenza più alto per costruire un percorso formativo che si basa sull'apprendimento di competenze effettive ed efficaci, spendibili in tutti gli ambienti del vivere sociale (Leo, 2021).

### 3.1.2.2 Didattica laboratoriale

Lo sviluppo dell'idea della didattica laboratoriale si ha nel 1896 quando John Dewey fonda a Chicago la Scuola Laboratorio nella quale mette in atto il *metodo attivo*<sup>28</sup> da lui elaborato secondo il quale l'esperienza è la base per lo sviluppo di ogni pensiero. L'educazione è per Dewey un ricostruire continuamente esperienze. Lo studente apprende tramite un processo definito: la base del processo è un'attività, secondo la quale produce prove ed errori, osservazioni, esperimenti, controlla le ipotesi formulate, e alla fine lo conduce a rielaborare quanto da lui sperimentato, a formulare nuove idee e a verificarle. Il compito dell'insegnante è quello di cercare ed individuare gli interessi dell'alunno, che vanno coltivati perché diventano l'argomento e la materia sui quali operare con efficacia sul piano educativo (Margiotta, 2013).

Riassumendo, secondo quanto sottolinea Margiotta (2013), la scuola che viene condotta in senso laboratoriale vuole superare tutti gli schemi secondo cui il sapere viene solamente trasmesso in maniera ripetitiva e cerca invece di favorire nell'allievo l'attitudine alla ricerca sviluppata personalmente e di valorizzare le esperienze e la dimensione del "fare". Infine, cerca di sviluppare la capacità di mettere in comune il lavoro individuale.

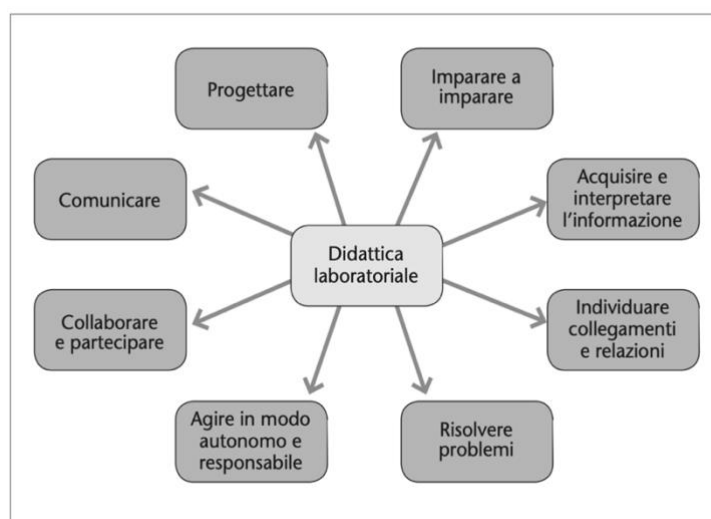


Figura 9. La Didattica Laboratoriale in sintesi. Immagine tratta da: Margiotta, U. (2013) *La didattica laboratoriale*. Trento: Erickson.

<sup>28</sup> La ricerca laboratoriale è indubbiamente contrassegnata dalla messa in atto di procedure e metodologie di tipo attivo. Si tende, cioè, a non «ripetere» ciò che già si conosce ma a indagare e trovare soluzioni nuove ai problemi investigati (Margiotta, 2013)

L'uso della didattica laboratoriale è certamente uno strumento utile per l'inclusività degli studenti con BES in quanto essa si svolge spesso con attività di gruppo, inoltre, con questo tipo di didattica lo studente impara facendo, con compiti il più vicino possibile alla realtà, e consentendogli di maturare le proprie capacità mentali e di utilizzare in modo efficace, critico e creativo i dati, le informazioni e i materiali disponibili (Aime, 2015).

### ***3.1.3 Utilizzo di materiali per promuovere l'inclusione: le tecnologie***

Anche i materiali che si possono utilizzare in classe possono promuovere l'inclusione e la partecipazione di tutti gli studenti, in questo paragrafo parleremo, in particolare, dell'uso delle tecnologie.

Non saranno qui trattate dettagliatamente tutte le possibili tecnologie che si possono utilizzare nell'educazione linguistica. Ma riprenderemo le tre variabili fondamentali esplicitate da Caon (2016) e cioè la tipologia di dispositivo (*hardware*), il *software* e i servizi a (Caon, 2016):

- a. per *hardware* si intendono le molteplici tipologie di dispositivi informatici disponibili e utilizzabili nell'aula di lingue: il computer fisso o portatile, tablet, telefono, LIM, dispositivi *wearable*<sup>29</sup>. Ciascuno con una grandissima quantità di variabili in base a:
  - sistema operativo: Linux, Mac, Windows, ecc.;
  - tipologia di dispositivo: ultrabook, netbook, Chromebook, laptop, all-in-one, ecc.;
  - prestazioni: processore, memoria, immagazzinamento, ecc.;
- b. il *software* a disposizione dipenderà dall'*hardware*, ma anche in questo caso la quantità di *software* disponibile è piuttosto ampia a:

---

<sup>29</sup> Sono tutti quei dispositivi tecnologici che possono essere indossati come, ad esempio, l'Apple Watch o il Fitbit.

- programma per la videoscrittura;
  - software per videoediting;
  - software per le videochat.
- c. grazie ai dispositivi è possibile accedere diversi *servizi* che possono essere usati in aula come, ad esempio, il web che diventa una fonte di risorse linguistiche presso che infinita.

Le tecnologie possono, quindi, agevolare molti processi, come, ad esempio, quello della composizione scritta. Ci soffermeremo, in questo caso, sull'utilizzo del computer che può aiutare perché (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. mette in evidenza gli errori ortografici e ne suggerisce la correzione;
- b. permette di spostare blocchi di testo in maniera diretta senza dover fare frecce, asterischi ed altri rimandi;
- c. consente di partire dalla scaletta e procedere poi per espansioni successive;
- d. consente innanzitutto la collaborazione tra gli studenti, ma anche tra questi e l'insegnante;
- e. la condivisione del lavoro di un gruppo di studenti può mettere in evidenza il processo di reperimento ed organizzazione delle idee; permette, inoltre, di condividere la stesura, e la correzione;
- f. infine, permette di condividere la valutazione dell'insegnante, che può dare suggerimenti su qualche spostamento di paragrafi, chiarire un'interpretazione imprecisa, ecc.

### ***3.1.4 Tecniche per sviluppare le abilità di comprensione***

Come detto precedentemente, per sviluppare un insegnamento della lingua quanto più inclusivo possibile è necessario anche utilizzare una serie di tecniche che si possano adattare

alle difficoltà che possono incontrare gli studenti con DSA e BiLS quando si avvicinano all'apprendimento di una lingua straniera.

L'obiettivo delle tecniche che elencheremo di seguito è, dunque, quello di esercitare l'abilità di comprensione. La comprensione è quel processo che sottostà all'attività di ascolto e di lettura (Balboni, 2019). La differenza tra le due abilità sta a livello percettivo; quindi, a livello di decodifica dei segnali sonori o visivi (Balboni, 2019). Qui tratteremo in particolare la competenza di comprensione legata all'attività di lettura e cioè quella competenza che consente di interpretare e valutare criticamente un testo scritto. Questo avviene perché leggere non significa soltanto decifrare le parole scritte in un libro (comprensione lessicale), ma soprattutto riuscire a cogliere il significato che esse trasmettono (comprensione delle strutture morfosintattiche). Saper comprendere un testo, quindi, è una competenza fondamentale per ampliare le proprie conoscenze e per questo motivo diventa importante rivolgere un adeguato interesse verso lo sviluppo della comprensione (Capuano & Gaggioli, 2022).

Inoltre, il tipo di attività che andremo a spiegare di seguito, in fase di correzione, consentono di ripercorrere gli errori uno per uno, discutendo il processo mentale che ha portato lo studente all'errore permettendo, così, all'errore di non avere un effetto frustrante sullo studente bensì di avere un effetto positivo di crescita cognitiva e linguistica (Balboni, 2019). Sono anche un ottimo strumento per il recupero e devono essere proposte e organizzate secondo la modalità di apprendimento dell'alunno e alla sua specifica diagnosi (Carpanese *et al.*, 2021).

### **3.1.4.1 Cloze**

Questa procedura sviluppa l'abilità come serie di operazioni e strategie cognitive legate alla comprensione (Balboni, 2019). Consiste nello scegliere un testo e toglierne alcune parti che lo studente andrà poi a ricostruire. In base al livello di conoscenza dell'alunno si possono costruire vari tipi di cloze (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. *cloze facilitato*: lo si utilizza durante le fasi iniziali e con bambini perché si mettono in calce le parole da inserire. Si può anche decidere di aggiungere una parola inutile che dovrà essere trovata come l'intruso nel gioco;
- b. *cloze classico*: in genere in questo tipo di esercizio, si lasciano integre due-tre righe del testo, in modo che il lettore possa crearsi un minimo di contesto. Dopodiché, si toglie una parola ogni sette, che può essere un semplice articolo ma anche un verso essenziale;
- c. *cloze 'a crescere'*: all'inizio si elimina ogni settima parola, a mano a mano che si va avanti si cancella una parola ogni sei e poi una ogni cinque e così via;
- d. *cloze 'meccanici'*: vengono così definiti perché si creano piegando il lato della fotocopia a destra o a sinistra e facendo scomparire un centimetro o due del testo; oppure incollando una strisciolina di carta di traverso sul testo che crea un vuoto casuale da riempire;
- e. *cloze orali*: si inseriscono delle pause durante un ascolto e lo studente deve immaginare la frase o il concetto che seguiranno.

### **3.1.4.2 Jigsaw**

Questa procedura, che ha come obiettivo principale lo sviluppo dell'abilità di comprensione, si sviluppa tagliando in singoli paragrafi il testo prima di averlo letto per poi cercare di ricostruire l'ordine originale. Diverse sono le tipologie di esercizio che si possono creare (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. *ricostruzione a partire dalle singole parole*: questo tipo di esercizio è adatto ai bambini ma, se trasformato in una competizione, può essere usato anche con adolescenti e adulti. Bisogna ricomporre la frase di partenza o creare una frase comprensibile partendo da parole date in ordine casuale o alfabetico;
- b. *ricostruzione a partire dai suoi sintagmi*: gli spezzoni di frase vengono presentati in ordine casuale in due colonne e allo studente viene chiesto di ricomporre la frase



completa unendo il segmento iniziale (colonna di sinistra) con quello finale (colonna di destra);

- c. *incastrato tra paragrafi di un testo in prosa*: questo tipo di tecnica è utile per lavorare sulla coerenza testuale e sugli indicatori metacomunicativi, come ad esempio in primo luogo, inoltre, infine, ecc. inoltre può essere usata anche come valutazione. Si struttura ritagliando paragrafi per poi metterli in ordine sparso e chiedere agli studenti di numerare i paragrafi secondo la sequenza corretta;
- d. *ricomposizione di dialoghi*: in questo tipo di esercizi si presentano dei dialoghi le cui battute sono state mescolate per poi chiedere allo studente di restaurare l'ordine iniziale. Ad esempio, si possono offrire le battute di due personaggi in due colonne. Per rendere il compito ancora più complesso, ciascuna colonna potrebbe contenere le battute del personaggio in ordine casuale;
- e. *riordino di testi*: in questo caso si presentano più testi che sono autonomi ma correlati tra di loro, come può essere, ad esempio, uno scambio di mail; agli studenti viene chiesto di indicare la corretta sequenza dei vari testi;
- f. *incastrato tra testo visivo e battute verbali in un fumetto*: le vignette vengono date in ordine corretto mentre le battute si presentano in ordine casuale in calce; l'alunno deve collegare la battuta alla vignetta corrispondente. Per semplificare l'esercizio, una seconda versione può essere quella di ritagliare le vignette assieme alle battute e porle in ordine casuale e l'alunno deve indicare la successione corretta. Invece, per rendere l'esercizio più complesso, si possono dare in ordine casuale sia le vignette sia le battute e l'alunno deve riordinare entrambe le cose.

### ***3.1.5 Tecniche per guidare e verificare l'abilità di comprensione***

La funzione principale delle tecniche che verranno presentate nei prossimi paragrafi è quella di guidare la comprensione e quindi devono essere svolte prima di affrontare la lettura di un testo, oppure di verificarla dopo aver letto il testo (Balboni, 2019).

Con studenti principianti o che non sono in grado di comprendere interamente un testo, si parte da una comprensione estensiva che coglie ogni informazione dal paratesto, per passare ad una comprensione che mira a capire il significato globale (skimming) o a cercare informazioni specifiche (scanning) (Carpanese *et al.*, 2021).

### 3.1.5.1 Skimming

Lo scopo di questa tecnica è di esercitare la comprensione estensiva, si focalizza, cioè, sull'acquisizione delle idee principali e sulla comprensione globale (Balboni, 2019). Si tratta di una tecnica, quindi, che abitua lo studente a non fermarsi di fronte ad una parola sconosciuta ma ad esplorare in maniera globale il testo per avere informazioni su quale parola inserire (Balboni, 2019). Nella pratica, questa tecnica si sviluppa, dopo aver letto un testo, con la costruzione di una griglia nella quale vengono inserite le classiche sezioni chi, cosa, quando, come, dove, perché ed altre eventuali voci, cui trovare risposta (Carpanese *et al.*, 2021). Un esempio lo da Balboni (2014, p. 99) costruendo una tabella sul racconto di Cappuccetto Rosso:

<i>Dove</i>	Casa C. R.	Bosco			
<i>Chi</i>			Nonna e lupo	C. R. e lupo	Cacciatore e gli altri
<i>Cosa</i>					
<i>Perché</i>					

Figura 9. Esempio di tabella per lo skimming. Immagine tratta da: Balboni, P., 2019, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara, UTET Università

### 3.1.5.2 Scanning

Anche lo scopo di questa seconda tecnica è quello di esercitare la comprensione estensiva, e cioè quella comprensione che permette di avere un'idea globale del testo (Balboni, 2014). In questo caso, però, si richiede di cercare un dettaglio nel testo con un tempo limite. Non è quindi necessario leggere analiticamente l'intero testo ma alla fine ci si crea un'idea generale del contenuto (Carpanese *et al.*, 2021).

Nella maggior parte dei casi si richiede allo studente di ricercare qualcosa che già conosce e quindi deve concentrare l'attenzione trovare quella determinata risposta (Smythe, 2012). Con questa tecnica, quindi è previsto che lo studente muova velocemente gli occhi lungo la pagina per trovare specifiche parole e frasi precedentemente richiestegli (Smythe, 2012). Elenchiamo di seguito alcune strategie di scanning (Smythe, 2012):

- a. cercare quei riferimenti di organizzazione del testo (numeri, lettere, fasi oppure parole come: inizialmente, inoltre, etc.);
- b. cercare parole in grassetto, in corsivo, o in diverso colore o stile.

In generale è una tecnica che si adatta maggiormente a testi lunghi e complessi e diversamente da altre tecniche non crea stress negli studenti, anche con DSA e BiLS, perché diventa una specie di sfida di rapidità e intuizione (Balboni, 2019).

### **3.1.5.3 Transcodificazione**

Anche questa tecnica lavora sulla comprensione estensiva del testo che può essere orale o scritto e quindi l'esercizio implica passaggio delle informazioni in un altro codice. In questo caso si evita la produzione scritta ed è perfetto per livelli bassi (Serragiotto, 2022) perché si sofferma sul compito da eseguire piuttosto che sulla forma linguistica (Balboni, 2019).

Nella pratica si parte quindi da un testo, scritto od orale, e si chiede all'allievo di tradurlo in un codice visivo o cinesico (Carpanese *et al.*, 2021). Si riportano di seguito alcuni esempi di esercizi possibili attraverso la transcodificazione (Balboni, 2019):

- a. il testo orale, letto dall'insegnante oppure da un compagno, dà le istruzioni per muoversi sulla mappa di una città. Lo studente deve giungere ad un luogo preciso segnando il percorso con una matita in modo che durante la correzione si possa ritracciare il punto in cui è stato commesso l'errore. È un ottimo esercizio per la fissazione delle nozioni e del lessico relativo allo spazio e alla città;
- b. il testo scritto oppure letto dal docente o da un compagno, dà le istruzioni per un disegno che deve essere eseguito dallo studente: ad esempio, gli viene chiesto di

collocare degli oggetti o mobili all'interno di una stanza. Anche questa tecnica sostiene la fissazione di comprensione, nozioni e lessico;

- c. il testo orale, solitamente letto dall'insegnante, descrive una scena e delle azioni che devono essere mimate da uno o più studenti. Può servire per alleggerire una lezione lunga ed è particolarmente motivante.

#### ***3.1.5.4 Total Physical Response (TPR)***

È un'altra tecnica che non si focalizza sulla forma linguistica, bensì sul compito da eseguire ed è adatta all'inizio dell'insegnamento della lingua straniera o seconda (Balboni, 2014) perché riprende quel processo mimetico che viene spontaneamente usato dal bambino piccolo in quel periodo in cui assorbe la lingua materna senza, però, essere in grado di parlare (Adamo, 2015). Integra, quindi, il linguaggio al movimento fisico e infatti, l'insegnante dà degli ordini orali che gli studenti devono eseguire (Balboni, 2014). Un esempio potrebbe essere quello di far mimare agli allievi alcune parole come gli animali; anche le action songs dove le parole della canzone vengono mimate sono un ottimo esempio di TPR. È particolarmente efficace, come detto precedentemente, nella fase iniziale dell'insegnamento di una lingua straniera o seconda perché rispetta quel periodo detto "periodo silenzioso" dello studente in cui si sente ancora fragile sul piano linguistico e non se la sente di produrre autonomamente la lingua orale (Balboni, 2019). Non richiedendo l'utilizzo della lingua e grazie alla sua capacità di coinvolgimento, questa tecnica è inoltre utilizzata per mettere a proprio agio gli studenti con disturbi specifici di apprendimento o difficoltà comunicativa aiutandoli a memorizzare incoraggiando l'approccio fisico e giocoso (Adamo, 2015).

#### ***3.1.5.5 Ascolto selettivo***

È un tipo di attività che mira a sviluppare una crescente autonomia nello studente anche al di fuori della classe (Carpanese *et al.*, 2021). Per questo motivo, questo tipo di tecnica funziona principalmente nel caso dell'insegnamento della L2, dove l'input linguistico è continuo durante tutta la giornata anche fuori dal contesto scolastico (Balboni, 2019). Si

richiede, quindi, agli studenti, di focalizzarsi su alcune forme linguistiche come, ad esempio, come si saluta o ci si presenta, ecc., mentre guardano la tv, parlano con gli amici, leggono un libro, ascoltano la musica (Balboni, 2014). Al ritorno a scuola i risultati vengono, poi, confrontati e integrati a scuola (Balboni, 2014). È un tipo di attività che crea negli studenti una *forma mentis* dove gli studenti si scostano dal bisogno di essere costantemente stimolati dal docente e arrivano ad una certa autonomia secondo la quale attraverso l'ascolto selettivo riescono a verificare alcune ipotesi che si sono creati in merito alla lingua straniera (Balboni, 2019).

### ***3.1.5.6 Accoppiamento termine-definizione***

Con questa tecnica si verifica in maniera precisa la comprensione da parte dello studente di una parola, un termine o un'espressione idiomatica (Balboni, 2019). In questo tipo di attività viene, quindi, chiesto allo studente di accoppiare una determinata parola alla sua definizione o spiegazione. Generalmente tutte le parole sono in una colonna e le definizioni in ordine sparso nella colonna a fianco, ne riportiamo un esempio:

bicchiere	recipiente di forma circolare, in ceramica, in cui si dispongono le pietanze
-----------	--

piatto	recipiente, generalmente in vetro, usato per bere
--------	---

Può essere un buon metodo anche per l'autocorrezione perché chi commette un errore se ne accorge prima della fine dell'esercizio in quanto risulta impossibile accoppiare sensatamente le ultime parti rimaste (Carpanese *et al.*, 2021).

### ***3.1.6 Tecniche per sviluppare la produzione orale e l'interazione***

Con le tecniche che elencheremo di seguito si va a lavorare principalmente sull'abilità orale e di interazione dello studente di lingua straniera.

### **3.1.6.1 Flashcards**

La prima cosa da fare per far sì che gli studenti abbiano la possibilità di instaurare un dialogo in lingua straniera è far sì che si creino un bagaglio lessicale e le flashcards sono un ottimo strumento didattico perché possono essere usate sia con studenti che si stanno introducendo a una nuova lingua e devono memorizzare dei vocaboli di base, sia con studenti più avanzati che hanno delle basi ma hanno bisogno di memorizzare vocaboli di categorie specifiche, forme verbali o altro (Pullo, 2022).

Le flashcards sono semplicemente delle carte a doppia faccia (Pullo, 2022):

- a. nella parte frontale che andiamo a leggere c'è un'immagine, una parola o una domanda di cui dobbiamo sapere la risposta. Ad esempio, può esserci disegnata la parola di cui dobbiamo ripetere il nome, la parola stessa nella lingua madre dello studente o una domanda;
- b. nel retro, invece, viene indicata la risposta.

Utilizzando le flashcards per insegnare una lingua, quindi, si va a solleticare ripetutamente la memoria degli studenti tramite degli stimoli visivi che risultano molto efficaci nella memorizzazione a lungo termine (Pullo, 2022).

### **3.1.6.2 Role-taking, role-making e roleplay**

Si tratta di tecniche nelle quali si simulano dei dialoghi, la differenza tra queste tecniche è che (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. il *role-taking* è una simulazione molto guidata, in genere le battute sono quasi tutte già scritte in parte;
- b. nel *role-making*, invece, l'allievo utilizza di più la sua creatività;
- c. nel *role play*, infine, si costruisce un dialogo sulla base di una situazione.

In questo compito, occorre fare attenzione alla formazione delle coppie perché due studenti con livelli di padronanza troppo diversi rischiano di bloccarsi a vicenda. È invece utile

variare sistematicamente le coppie o i gruppi. L'insegnante deve poi costruire un'attività di rinforzo partendo dalla qualità dell'esecuzione da parte degli studenti. Inoltre, deve dare una valutazione affidabile sulla capacità interattiva degli studenti (Carpanese *et al.*, 2021).

### **3.1.6.3 Monologo con cambiamento di genere e di registro**

Questa tecnica viene spesso utilizzata con studenti intermedi e avanzati. Si parte da una narrazione fantastica oppure di un evento reale e si chiede agli studenti di raccontare la storia con registri differenti come, ad esempio, raccontarla agli amici al bar agli amici, oppure di narrarla in maniera formale, o ancora di riportarla in un tribunale sotto forma di testimonianza, in maniera ancora più formale (Carpanese *et al.*, 2021).

### **3.1.6.4 Dialogo aperto e a catena**

Per *dialogo a catena* si intende quando uno studente inizia un dialogo e un compagno risponde, quest'ultimo rifà una domanda a un altro e così via (Carpanese *et al.*, 2021). È una tecnica che mira ad esercitare e fissare (Carpanese *et al.*, 2021):

- a. gli atti comunicativi;
- b. le strutture grammaticali.

Il dialogo aperto è, invece, una tecnica più difficile perché allo studente vengono date solamente le battute di un personaggio alle quali deve rispondere mettendosi nei panni dell'altro personaggio e tenendo conto della coerenza globale del testo e della coesione con le battute precedenti e successive (Carpanese *et al.*, 2021).

## ***4 Lo studio***

La seconda parte di questo elaborato è dedicata alla presentazione del lavoro di ricerca sperimentale del quale descriverà il contesto e le domande di ricerca (paragrafo 4.1), i metodi (paragrafo 4.2), i risultati (paragrafo 4.3) ed infine la discussione dei dati (4.4).

### ***4.1 Introduzione allo studio***

Il lavoro di ricerca sperimentale di questo elaborato si colloca in un contesto caratterizzato da una sempre maggiore presenza, dal punto di vista numerico, di allievi BES, con DSA o BiLS, all'interno delle classi (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011; MIUR, 2013, 2014; ISTAT, 2013, 2014) e da un acceso dibattito, aperto ormai da diversi anni (OCSE, 2000), sulle tematiche legate al processo inclusivo nella scuola a livello nazionale e internazionale (UNESCO, 2009).

La scuola e l'istruzione costituiscono, infatti, un tassello fondamentale nei processi di formazione inclusiva (Booth & Aniscom, 2002), poiché è nell'ambito educativo scolastico che si giocano le sfide del rispetto e del riconoscimento di tutti gli esseri umani. Per questo motivo, sono oggetto di questo studio lo sviluppo di azioni didattiche e buone pratiche in un'ottica inclusiva (Ianes & Cramerotti, 2013) che possano garantire a tutti eque opportunità di apprendimento e che si possono avviare soltanto attraverso una piena conoscenza del contesto in cui si opera (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013).

Secondo le ricerche (Balboni, 2014, 2019; Caon, 2016), una serie di metodologie di gestione della classe e di tecniche di insegnamento della lingua straniera risultano essere particolarmente utili per l'inclusione di studenti con DSA e BiLS. Ne riportiamo di seguito una categorizzazione:

- a. metodologie di gestione della classe e di impostazione della lezione per creare un clima inclusivo, tra cui: cooperative learning, peer tutoring, didattica laboratoriale e flipped classroom;
- b. tecniche per sviluppare abilità di comprensione: cloze e jigsaw;



- c. tecniche per guidare e verificare la comprensione, tra le quali troviamo: skimming, scanning, transcodificazione, total physical response, ascolto selettivo e accoppiamento termine-definizione;
- d. tecniche per sviluppare la produzione orale e l'interazione: role-taking, role-making, roleplay, monologo con cambio genere e registro, dialogo aperto, dialogo a catena, utilizzo di tecnologie, utilizzo di flashcards.

L'obiettivo di questo lavoro di ricerca è, dunque, duplice: innanzitutto, è volto ad indagare se i docenti di lingua sono consapevoli dell'importanza dell'inclusione degli studenti con DSA e BiLS nelle loro classi; dopodiché, cerca di valutare se mettono in atto una serie di tecniche che favoriscono l'inclusione.

Negli ambiti delle prospettive teoriche di riferimento rappresentate nei capitoli precedenti, il lavoro di ricerca è scaturito dalle seguenti domande:

- a. *Gli insegnanti mettono in atto strategie per essere facilitatori dell'apprendimento, e creare quindi un clima favorevole all'inclusione?*

Si presuppone che gli insegnanti conoscano la nuova prospettiva del loro ruolo, che li vede non più come attori principali della lezione, unici dispensatori del sapere, bensì come dei registi che facilitano l'apprendimento degli alunni e tessono le fila della lezione da dietro le quinte (Balboni, 2014). Per questo motivo ci si aspetta che mettano in atto una serie di strategie e comportamenti, descritti nei precedenti capitoli, volte a favorire questo tipo di scenario.

- b. *Gli insegnanti sono consapevoli dell'importanza dell'utilizzo di tecniche inclusive?*

Si ipotizza che gli insegnanti abbiano consapevolezza dell'eterogeneità delle classi e riconoscano l'importanza dell'utilizzo di tecniche per favorire l'inclusione di tutti gli studenti.

- c. *Quali tecniche che favoriscono l'inclusione utilizzano e quanto le ritengono utili?*

Si ipotizza che gli insegnanti ritengano utili la maggior parte delle tecniche che favoriscano l'inclusione e le utilizzino frequentemente durante le loro lezioni.

d. *L'utilizzo di tecniche che favoriscono l'inclusione ha un risvolto positivo sulla partecipazione di tutti in classe?*

Si presume che gli insegnanti riporteranno esempi positivi per quanto riguarda la partecipazione di tutti gli alunni durante le lezioni, visti gli svariati benefici (Caon, 2016; Balboni 2014), descritti precedentemente, che le tecniche apportano per quanto riguarda lo studio di una seconda lingua anche per studenti con DSA e BiLS.

## 4.2 Metodi

### 4.2.1 Popolazione dello studio

Il presente studio ha coinvolto 18 insegnanti di scuole primarie e secondarie di primo e di secondo grado della regione Veneto, reclutati su base volontaria.

La maggior parte dei partecipanti (17) è femmina, mentre solo uno è maschio (Figura 10). Di questi, dieci hanno tra i 20 e i 30 anni (55,56 %), quattro tra i 31 e i 40 anni (22,22 %), tre tra i 41 e i 50 (16,67 %) e soltanto una persona ha tra i 51 e i 60 anni (5,55 %) (Figura 11).

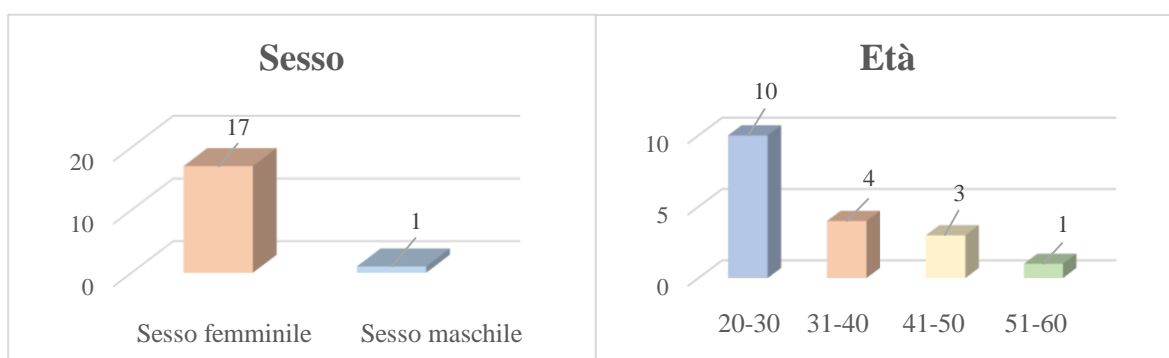


Figura 10. Sesso dei partecipanti.

Figura 11. Età dei partecipanti.

La totalità dei docenti possiede laurea magistrale o laurea quadriennale (vecchio ordinamento) in lingue e più della metà ha dai 0 ai 10 anni di esperienza di insegnamento (10), due di loro insegna dagli 11 ai 20 anni e soltanto uno ha esperienza di insegnamento dai 21 ai 30 anni (Figura 12).

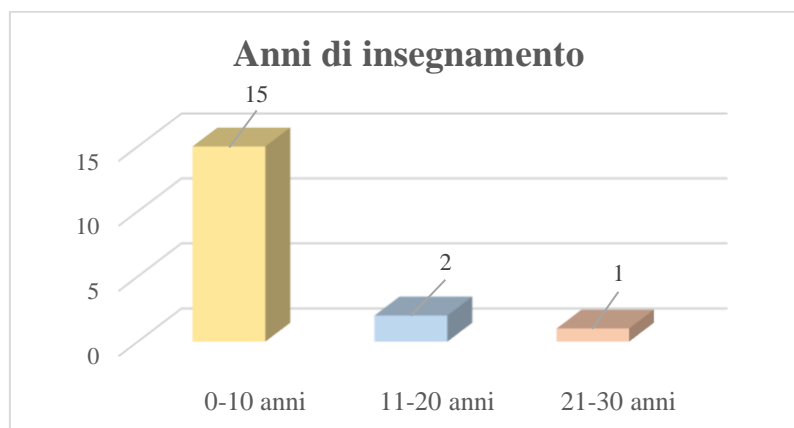


Figura 12. Anni di esperienza di insegnamento dei partecipanti.

Cinque dei partecipanti insegnano alla Scuola Primaria, sette alla Scuola Secondaria di Primo Grado e sei alla Scuola Secondaria di Secondo Grado (Figura 13).

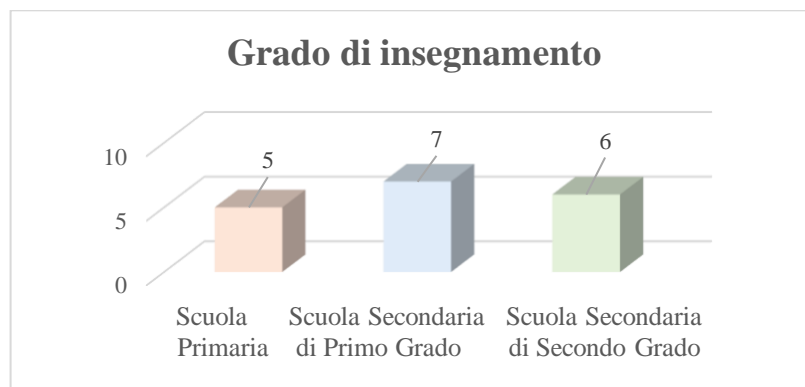


Figura 13. Grado di scuola in cui insegnano i partecipanti.

Per quanto riguarda la lingua di insegnamento, sono state selezionate le lingue che solitamente vengono insegnate nelle Scuole Primarie e Secondarie ma è stata comunque data la possibilità di aggiungerne nel caso non fosse stata presente nell'elenco. Riassumendo, quattordici di loro insegnano inglese mentre gli altri quattro insegnano rispettivamente spagnolo, tedesco, francese e un'altra lingua non specificata (Figura 13).

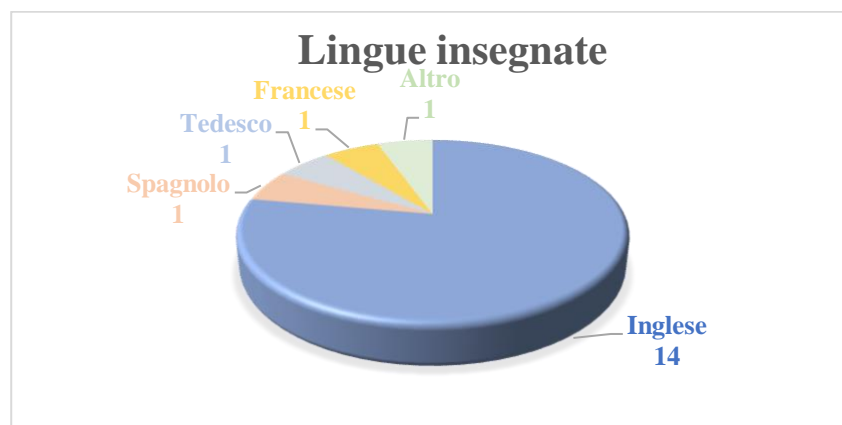


Figura 13. Numero di docenti che insegna una specifica lingua.

La domanda sette del questionario chiedeva ai partecipanti di indicare se fossero presenti o meno alunni con DSA o BiLS nelle loro classi. La quasi totalità dei partecipanti (17) ha dichiarato di avere studenti con DSA o BiLS mentre solo uno ha dichiarato di non avere alcun alunno con DSA o BiLS nella propria classe (Figura 14).

È stato, poi, chiesto ai partecipanti di indicare il numero totale di studenti presenti nelle loro classi e, successivamente, la quantità di alunni con DSA e BiLS.

Nonostante fosse richiesto di indicare sia il numero totale di alunni presenti nella classe, sia il numero di ragazzi con DSA o BiLS, non tutti li hanno indicati correttamente e per questo motivo risulta complesso fare una stima corretta, ma stando al totale degli alunni per classe indicati dai partecipanti, e cioè 295 alunni, la percentuale di allievi con DSA o BiLS risulta essere del 14,58%. Inoltre, in linea generale, risulta comunque significativo il fatto che 17 insegnanti su 18 abbiano indicato presenza di DSA o BiLS nelle proprie classi.

#### ***4.2.2 Disegno di ricerca***

Il lavoro di ricerca è avvenuto tra i mesi di maggio e giugno 2023. Diciotto insegnanti della Scuola Primaria e Secondaria di Primo e Secondo Grado della regione Veneto hanno preso parte allo studio rispondendo ad un questionario semi strutturato pubblicato nella piattaforma Qualtrics, online.

### ***4.2.3 Materiali***

Lo strumento d'indagine è stato rappresentato da un questionario creato partendo dall'analisi delle strategie che le ricerche hanno evidenziato essere efficaci. È stato poi somministrato online tramite la piattaforma Qualtrics tra i mesi di maggio e giugno 2023 ad una popolazione campionata su base volontaria di insegnanti della Scuola Primaria, Secondaria di Primo e di Secondo Grado della regione Veneto.

Il questionario è stato somministrato in forma anonima, nella consapevolezza che esso rappresenti uno degli strumenti funzionali a raccogliere informazioni direttamente dai soggetti coinvolti e a rilevare atteggiamenti ed opinioni in ordine ad uno specifico ambito.

Il questionario si compone di diciassette domande. La prima parte di queste domande sono volte a raccogliere informazioni anamnestiche su genere, età, lingue insegnate, esperienza di insegnamento, presenza di studenti con DSA o BiLS nelle classi dei partecipanti, etc. Successivamente, gli insegnanti dovevano rispondere ad una serie di domande, chiuse o su scala likert assegnando un valore da 1 a 5, con le quali si è voluto verificare se mettersero in atto una serie di comportamenti per essere facilitatori dell'apprendimento e creare, quindi, un ambiente inclusivo, la loro consapevolezza dell'importanza dell'utilizzo di tecniche inclusive durante le lezioni, la conoscenza e l'effettivo utilizzo di tecniche che favoriscono l'inclusione, quanto le ritengono utili e quanto le utilizzano durante le loro lezioni. Infine, sono stati raccolti feedback qualitativi in merito alla loro percezione di efficacia.

Si riporta in appendice il questionario somministrato (appendice 1).

### ***4.3 Risultati***

In questa sessione riportiamo i dati raccolti dalle risposte ricevute. Le informazioni verranno lette in base alla struttura del questionario, anche se inizieremo con l'analisi dei dati relativi alla seconda parte del questionario, quella dedicata alla risposta alle domande di ricerca.

*Domanda 9: Sulla base della sua esperienza, indichi quanto spesso mette in atto le azioni elencate di seguito su una scala da 1 a 5 dove 1 indica 'Mai' e 5 indica 'Sempre'*

La domanda numero 9 del questionario mira a verificare quante volte gli insegnanti che hanno partecipato mettono in atto una serie di azioni che aiutano a creare un clima inclusivo all'interno della classe. Va, però, sottolineato che, purtroppo, non tutti i partecipanti hanno risposto a tutte le domande per questo motivo non in tutti i grafici si troverà un totale di diciotto risposte. Di seguito, verranno esposti una serie di grafici che rappresentano le risposte raccolte:

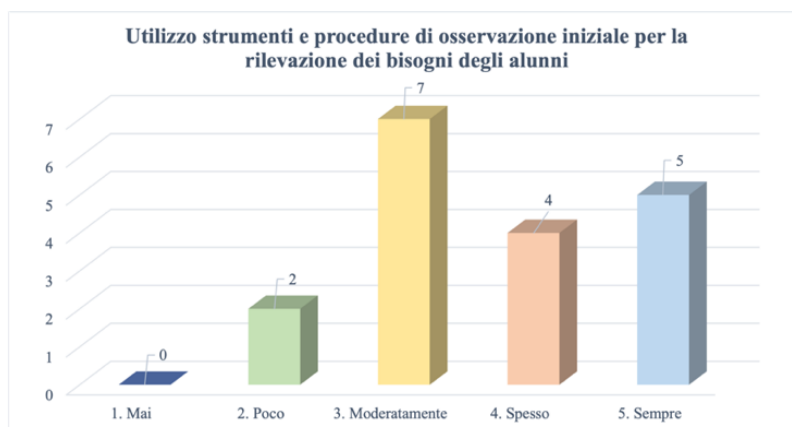


Figura 14. Utilizzo strumenti e procedure di osservazione iniziale per la rilevazione dei bisogni degli alunni.

Per quanto riguarda l'utilizzo di strumenti e procedure di osservazione iniziale, risulta che sette insegnanti ne fanno un uso moderato mentre nessuno degli intervistati non ne fa uso. Quattro partecipanti le utilizzano spesso e cinque sempre mentre solamente due ne fanno poco uso (Figura 14).

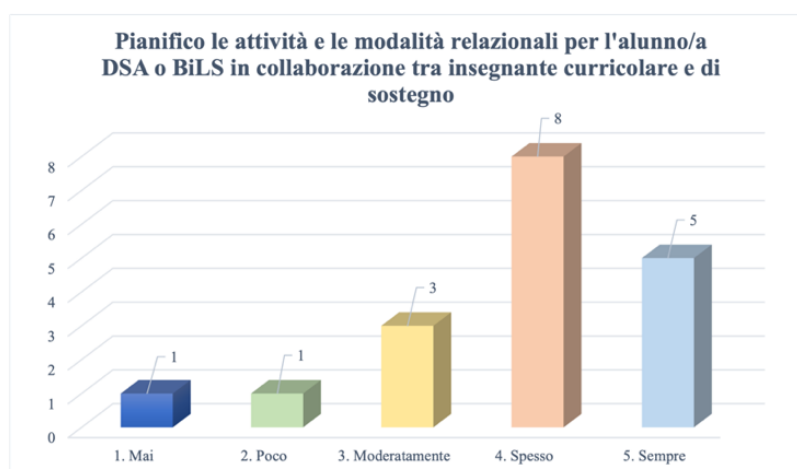


Figura 25. Pianifico le attività e le modalità relazionali per l'alunno/a DSA o BiLS in collaborazione tra insegnante curricolare e di sostegno.

Risulta, poi, che la maggior parte degli insegnanti (8) pianifichino spesso le attività e le modalità relazionali per l'alunno con DSA o BiLS in collaborazione con l'insegnante di sostegno, seguiti da cinque insegnanti che pianificano insieme sempre e da tre professori che lo fanno solo moderatamente. Infine, soltanto un partecipante lo fa poco e un altro non lo fa mai (Figura 15).

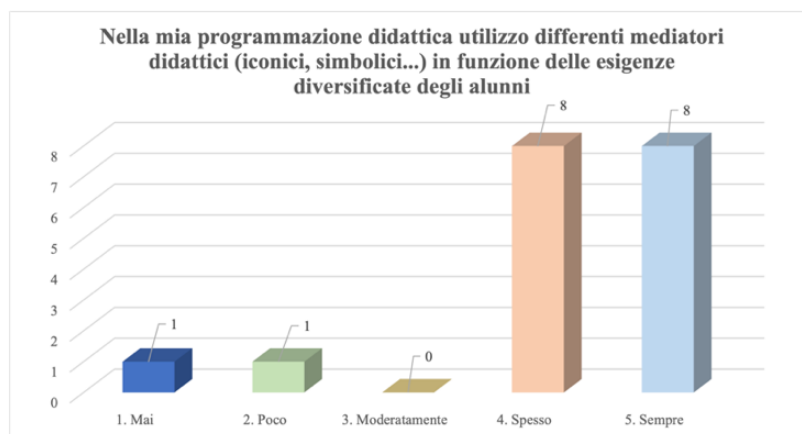


Figura 36. Nella mia programmazione didattica utilizzo differenti mediatori didattici in funzione delle esigenze diversificate degli alunni.

Inoltre, la maggior parte dei partecipanti (8) utilizza spesso o sempre differenti mediatori didattici durante la programmazione per andare incontro alle diverse esigenze degli alunni. Soltanto un insegnante fa poco uso di differenti mediatori didattici seguito da un altro partecipante che non li utilizza mai (Figura 16).

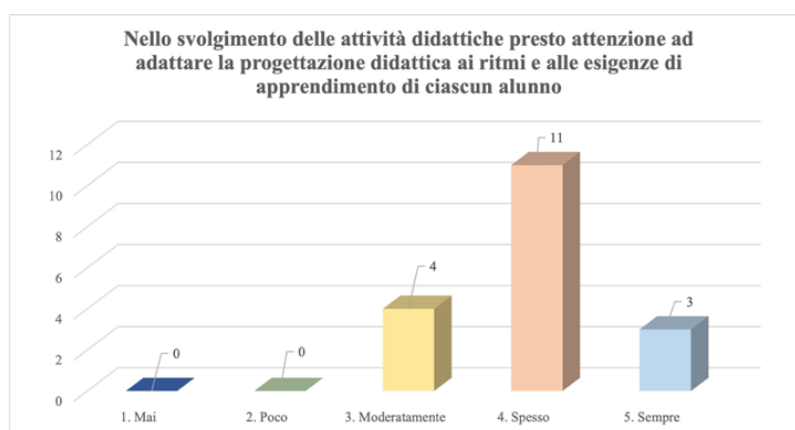


Figura 47. Nello svolgimento delle attività didattiche presto attenzione ad adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno.

Dal grafico n. 17 si evince che più della metà dei partecipanti (11) adatta spesso la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno; tre degli

insegnanti la adattano sempre e quattro moderatamente mentre nessun partecipante non la adatta mai o poco.

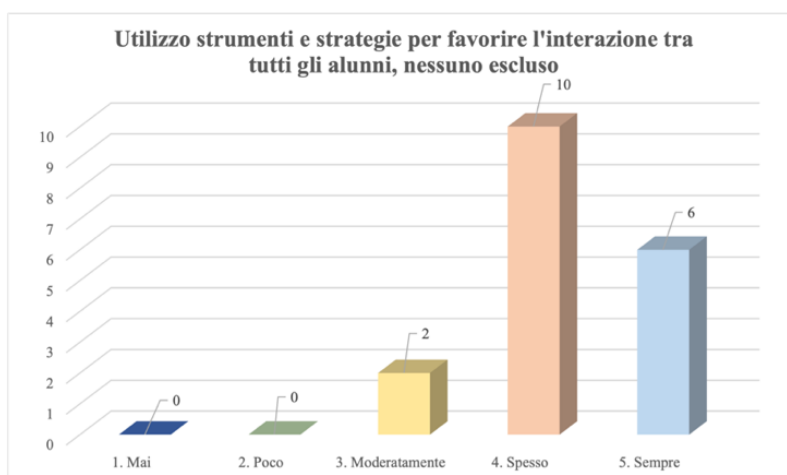


Figura 58. Utilizzo strumenti e strategie per favorire l'interazione tra tutti gli alunni, nessuno escluso.

Per quanto riguarda l'utilizzo di strumenti e strategie che favoriscono l'interazione tra gli alunni, come si può vedere dal grafico, risulta che dieci dei partecipanti li utilizzano spesso, sei sempre e soltanto due moderatamente. Nessuno non le utilizza mai o poco (Figura 18).

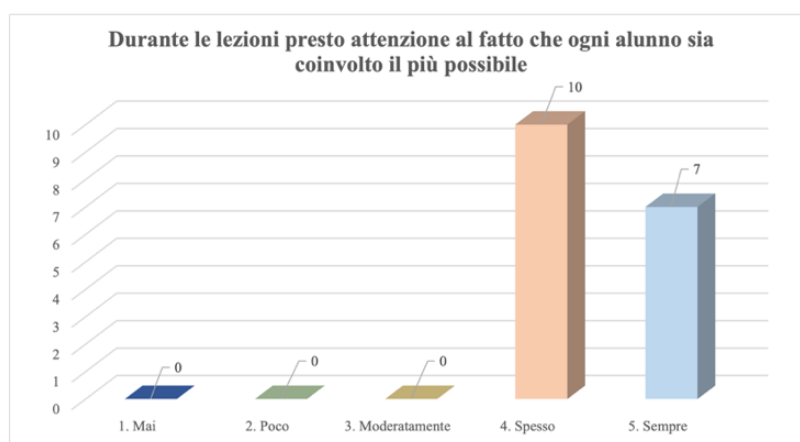


Figura 19. Durante le lezioni presto attenzione al fatto che ogni alunno sia coinvolto il più possibile.

Dal grafico n. 19, risulta, anche, che più della metà degli insegnanti (10) presta spesso attenzione che ogni alunno sia coinvolto il più possibile durante le lezioni e sette di loro sempre. Nessuno presta attenzione moderatamente, poco o mai. Una persona, invece, non ha risposto alla domanda.



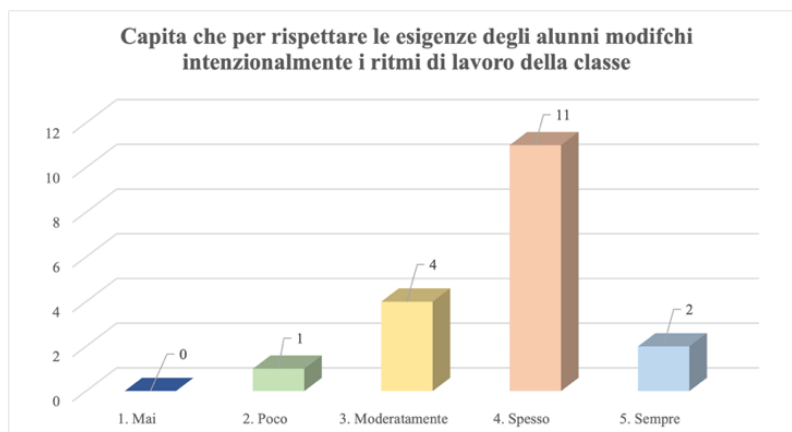


Figura 20. Capita che per rispettare le esigenze degli alunni modifichi intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe.

Inoltre, undici degli insegnanti modificano spesso intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe per rispettare le esigenze di ogni alunno e che due di loro lo facciano sempre. Mentre, quattro di loro lo fanno moderatamente e soltanto uno poco. Nessuno dei partecipanti, invece, non lo fa mai (Figura 20).

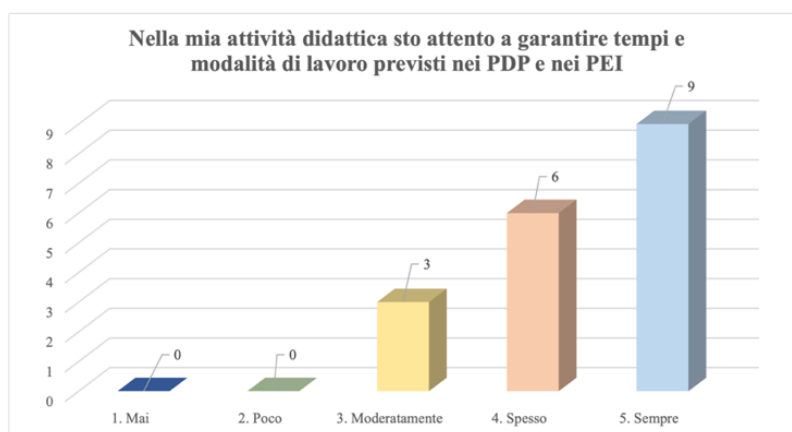


Figura 21. Nella mia attività didattica sto attento a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI.

Si evidenzia, poi, che la metà dei partecipanti (9) stanno sempre attenti a garantire i tempi e le modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI, seguiti da 6 insegnanti che stanno spesso attenti e tre moderatamente. Nessuno lo fa poco o mai (Figura 21).

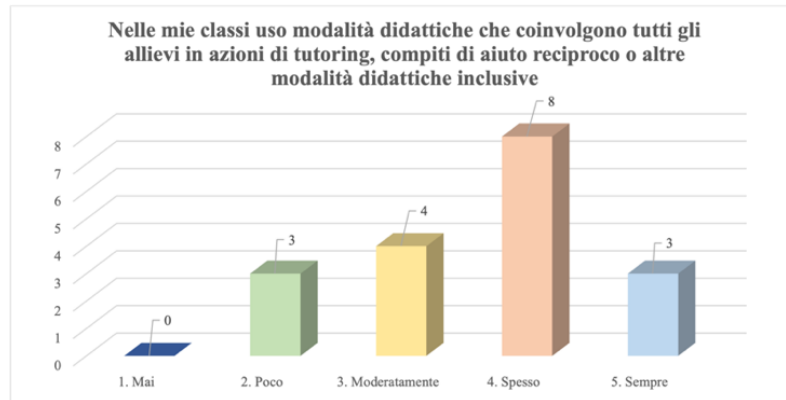


Figura 22. Nelle mie classi uso modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring. Compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive.

Infine, come si evince dal grafico, risulta che otto insegnanti usano spesso modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in attività di tutoring, aiuto reciproco o modalità didattiche inclusive. Tre di loro le utilizzano sempre o poco e quattro moderatamente, mentre nessuno non le utilizza mai (Figura 22).

*Domanda 10: Per lei, quanto è importante l'utilizzo di tecniche specifiche per l'insegnamento della lingua straniera a bambini/ragazzi con DSA o BiLS?*

Con questa domanda si vuole verificare l'importanza data alle tecniche che aiutano l'inclusione di alunni con DSA e BiLS nelle classi di lingua straniera dagli insegnanti coinvolti nello studio. Dalle risposte del grafico n. 23 si evince che nessuno dei partecipanti ritiene questo tipo di tecniche poco o per niente importanti. Un solo insegnante le ritiene moderatamente importanti mentre undici di loro ha indicato che sono molto importanti e sei ritengono che lo siano moltissimo.

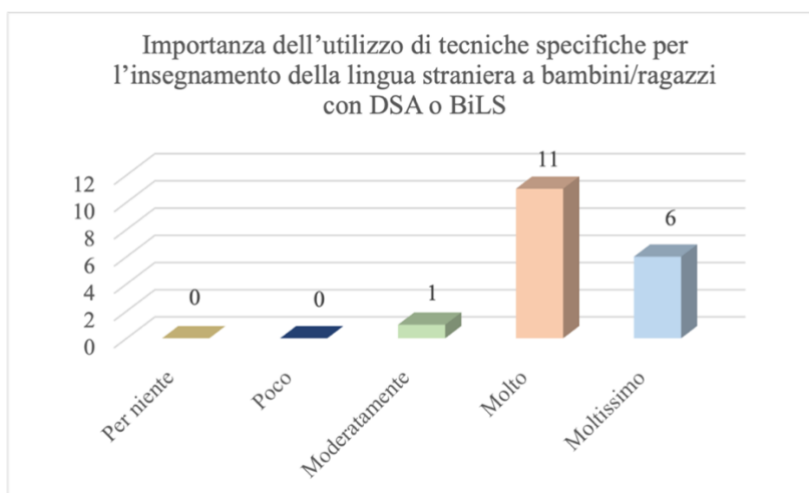


Figura 23. Importanza dell'utilizzo di tecniche specifiche per l'insegnamento della lingua straniera a bambini/ragazzi con DSA o BiLS.

*Domanda 11: Indichi per ciascuna strategia quanto ritiene sia utile da 1 a 5 dove 1 indica 'inutile' e 5 indica 'estremamente utile'*

Per l'analisi di questa domanda suddivideremo le tecniche come segue, riprendendo la categorizzazione fatta nei precedenti capitoli di revisione della letteratura:

- a. metodologie di gestione della classe e di impostazione delle lezioni per creare un clima inclusivo:
  - cooperative learning;
  - peer tutoring;
  - didattica laboratoriale;
  - flipped classroom;
- b. tecniche per sviluppare abilità di comprensione:
  - cloze;
  - jigsaw;
- c. tecniche per guidare e verificare la comprensione:

- skimming;
  - scanning;
  - transcodificazione;
  - total physical response;
  - ascolto selettivo;
  - accoppiamento termine-definizione;
- d. tecniche per sviluppare produzione orale e interazione:
- role-taking, role-making, roleplay;
  - monologo con cambio genere e registro;
  - dialogo aperto;
  - dialogo a catena;
  - utilizzo di tecnologie;
  - utilizzo di flashcards.

Prima di passare all'effettiva analisi va, però, sottolineato che, purtroppo, non tutti i partecipanti hanno risposto a tutte le domande per questo motivo non in tutti i grafici si troverà un totale di diciotto risposte.

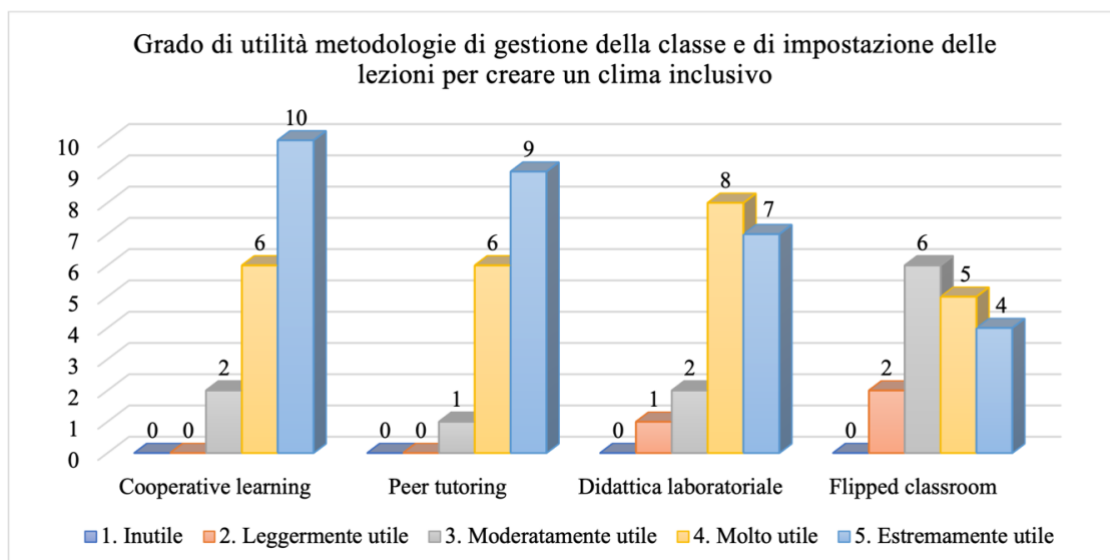


Figura 24. Grado di utilità di modalità di gestione della classe con lo scopo di creare un clima inclusivo.

Come si evince dal grafico n. 24 il cooperative learning viene valutato come estremamente utile da dieci partecipanti, molto utile da sei e moderatamente utile da due. Nessun partecipante ha invece indicato che sia leggermente utile o inutile. Il peer tutoring, invece, è stato indicato da nove partecipanti come estremamente utile, sei come molto utile, un solo partecipante come moderatamente utile mentre nessuno ha indicato che sia leggermente utile o inutile. Passando alla didattica laboratoriale, sette insegnanti hanno detto essere estremamente utile, otto hanno scelto l'opzione molto utile, due moderatamente utile mentre un insegnante ha detto essere leggermente utile e nessuno l'ha indicata come inutile. Infine, la flipped classroom è stata descritta come estremamente utile da quattro insegnanti, molto utile da cinque di loro, moderatamente utile da sei e leggermente inutile da due. Nessuno ha detto che è inutile.

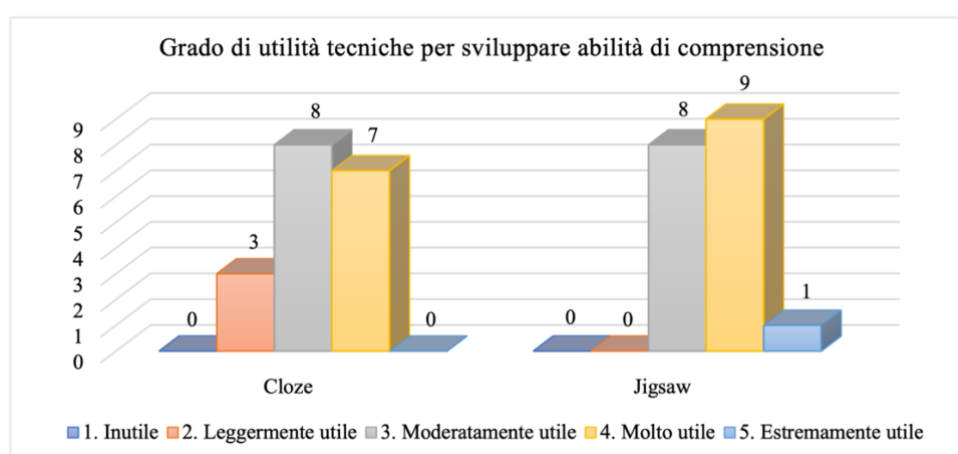


Figura 25. Grado di utilità di tecniche di insegnamento della lingua inclusive per sviluppare le abilità di comprensione.

Proseguendo con i metodi che aiutano a sviluppare le abilità di comprensione (Figura 25), possiamo evidenziare che nessun partecipante ha dichiarato inutile o estremamente utile la tecnica cloze, mentre sette partecipanti l'hanno definita molto utile, otto moderatamente utile e tre leggermente utile. Passando invece alla tecnica jigsaw, un solo partecipante l'ha descritta come estremamente utile, nove come molto utile, otto come moderatamente utile e nessuno come leggermente utile o inutile.

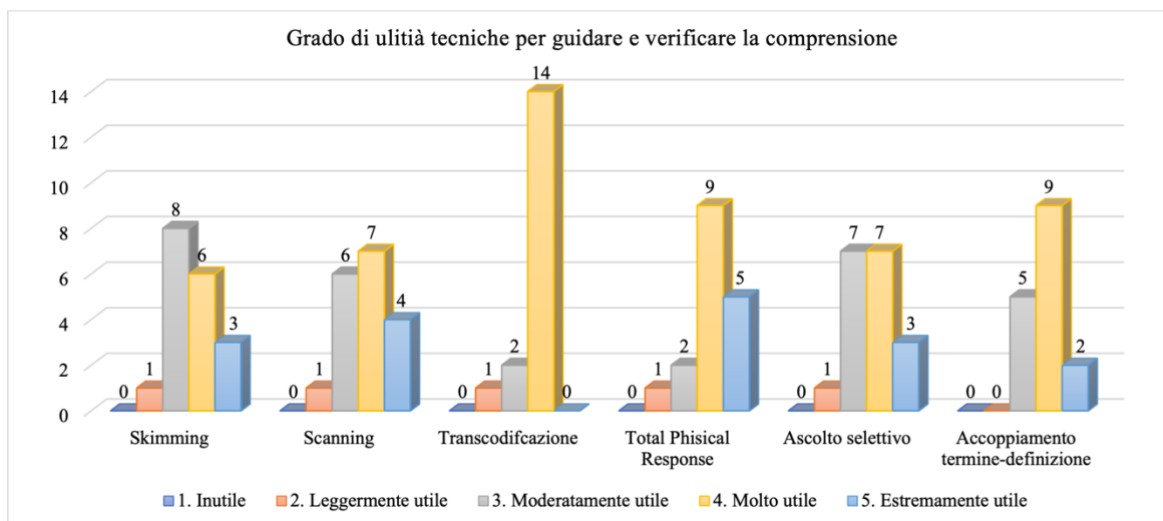


Figura 26. Grado di utilità di tecniche di insegnamento della lingua inclusive per guidare e sviluppare la comprensione.

Per quanto riguarda, invece, le tecniche per guidare e verificare le abilità di comprensione (Figura 26), tre partecipanti hanno dichiarato che la tecnica skimming è estremamente utile, sei molto utile, otto moderatamente utile e una persona leggermente utile. Nessuno l'ha definita inutile. Lo scanning è stato descritto come estremamente utile da quattro partecipanti, molto utile da sette di loro, moderatamente utile da sei insegnanti e leggermente inutile da uno. Anche in questo caso nessuno l'ha definita una tecnica inutile. La transcodificazione non è stata definita estremamente utile o inutile da nessun partecipante, però, quattordici di loro l'hanno descritta come molto utile, due come moderatamente utile e soltanto una persona come leggermente utile. Passando al total physical response, cinque partecipanti l'ha definito come estremamente utile, nove di loro come molto utile, due come moderatamente utile e uno come leggermente utile. Anche in questo caso nessuno l'ha definito inutile. L'ascolto selettivo, invece, è stato definito estremamente utile da tre partecipanti, molto utile e moderatamente utile da sette insegnanti e un solo docente lo ha definito leggermente utile mentre nessun docente lo ha descritto come inutile. Infine, l'accoppiamento termine-definizione è stato definito estremamente utile solamente da due

docenti, molto utile da nove di loro e moderatamente utile da cinque. Nessuno lo ha definito leggermente utile o inutile.

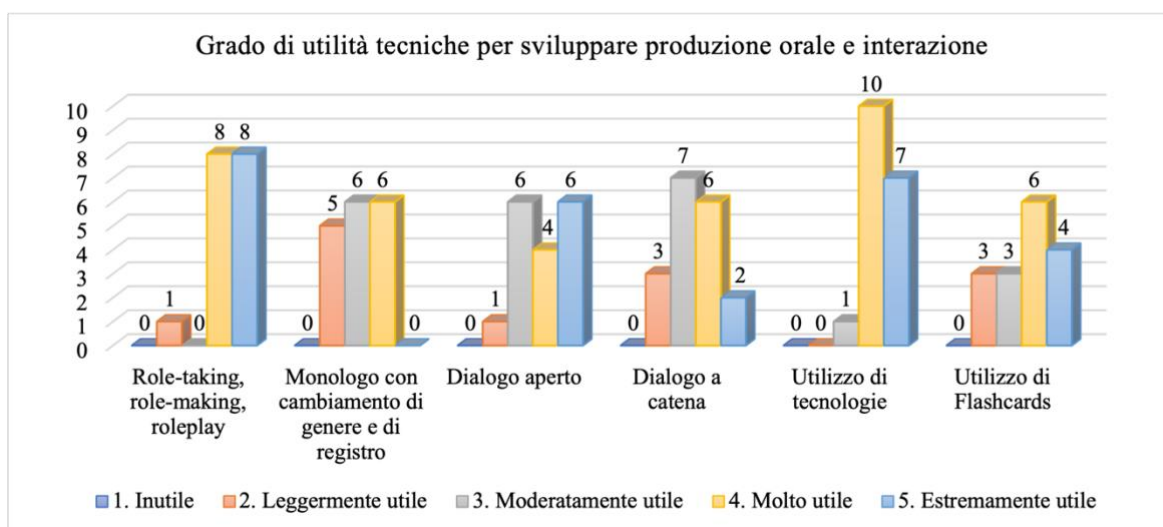


Figura 27. Grado di utilità di tecniche di insegnamento della lingua inclusive per sviluppare la produzione orale e l'interazione.

Infine, descriveremo i risultati ottenuti per quanto riguarda le tecniche per lo sviluppo della produzione orale e l'interazione (Figura 27). Role-taking, role-making e roleplay sono stati definiti estremamente utili e molto utili da otto docenti, un solo docente li ha definiti leggermente utili mentre nessuno li ha definiti moderatamente utili o inutili. Per quanto riguarda il monologo con cambiamento di genere e di registro, nessuno dei partecipanti lo ha definito estremamente utile o inutile mentre sei partecipanti lo hanno descritto come molto utile e moderatamente utile e cinque di loro come leggermente utile. Il dialogo aperto, invece, è stato definito come estremamente utile e moderatamente utile da 6 insegnanti, molto utile da quattro e leggermente utile da uno. Nessuno lo ha definito inutile come per il dialogo a catena che invece è stato definito estremamente utile da due docenti, molto utile da sei di loro e moderatamente utile da sette. Soltanto tre insegnanti lo hanno definito leggermente utile. L'utilizzo di tecnologie è stato definito estremamente utile da sette docenti, molto utile da dieci di loro e moderatamente utile da uno mentre nessuno dei partecipanti lo ha definito leggermente utile o inutile. Infine, l'utilizzo di flashcards è stato descritto come estremamente utile da quattro insegnanti, molto utile da sei di loro, moderatamente utile e leggermente utile da tre di loro mentre nessuno lo ha definito inutile.

Domanda 12: Indichi come ha conosciuto le tecniche didattiche precedentemente elencate

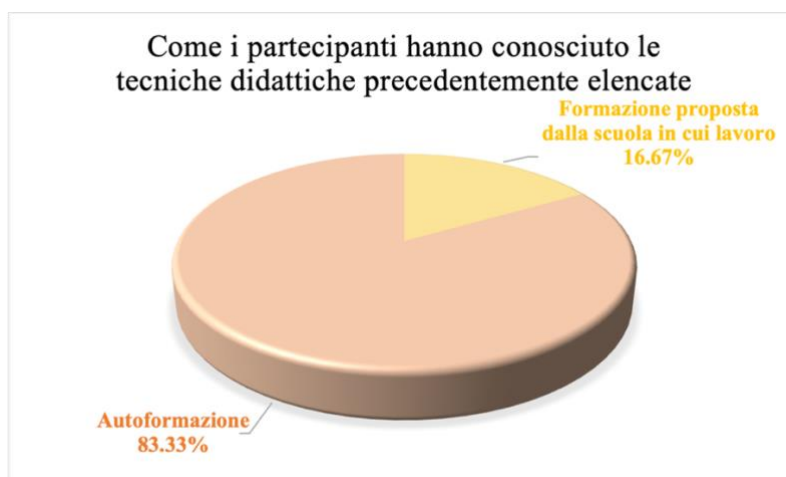


Figura 28. Conoscenza delle metodologie e delle tecniche inclusive.

Si evince dal grafico n. 28 riportato sopra che quindici degli insegnanti partecipanti (83.33%) hanno conosciuto le tecniche didattiche elencate nella domanda precedente attraverso l'autoformazione mentre solamente tre di loro (16,67%) le hanno conosciute attraverso corsi di formazione proposti dalla scuola dove lavorano.

Domanda 13: Quali delle seguenti tecniche inclusive per l'insegnamento utilizza durante le sue lezioni?

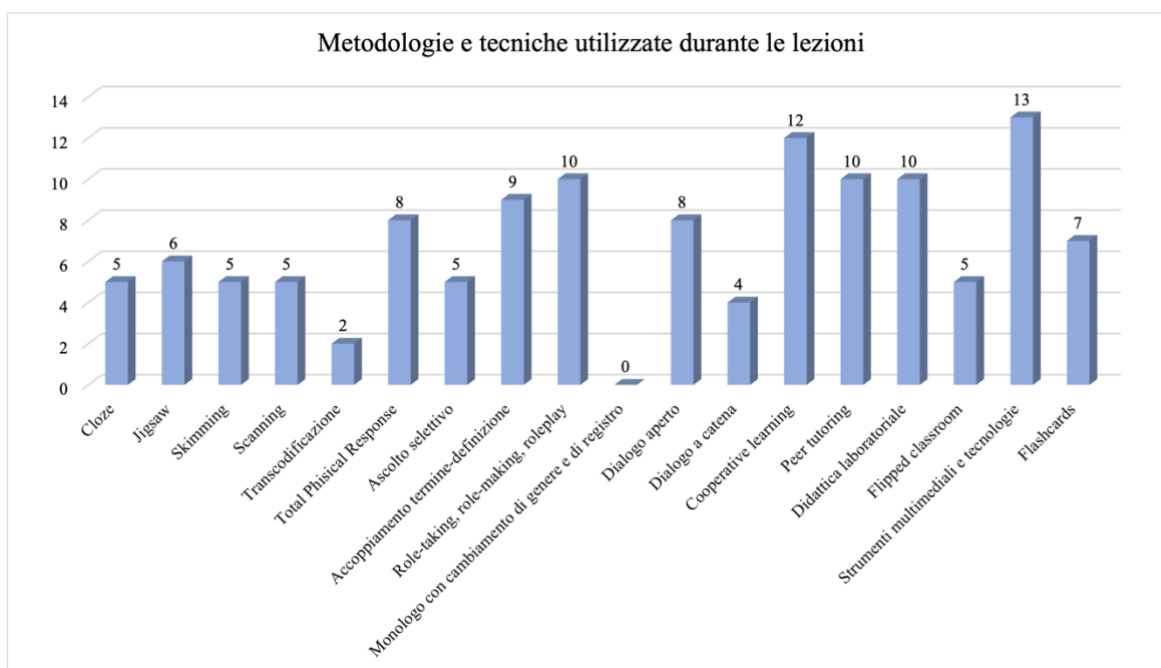


Figura 29. Metodologie e tecniche utilizzate durante le lezioni.



Dal grafico n. 29 si evince che gli strumenti multimediali e tecnologie sono i maggiormente usati (13) durante le lezioni, seguiti da cooperative learning (12) role-taking, role-making e role play (10), peer tutoring (10) e didattica laboratoriale (10). Troviamo, poi, l'utilizzo delle seguenti tecniche: accoppiamento termine-definizione (9), total physical response (8), flashcards (7) e jigsaw (6). A parità di utilizzo (5) ci sono anche altre diverse tecniche quali: cloze, skimming, scanning, ascolto selettivo e flipped classroom. Soltanto quattro persone hanno indicato di utilizzare il dialogo a catena; mentre le tecniche meno usate sono la transcodificazione con due voti e il monologo con cambiamento di genere e di registro con zero voti.

*Domanda 14: Quante volte le utilizza?*

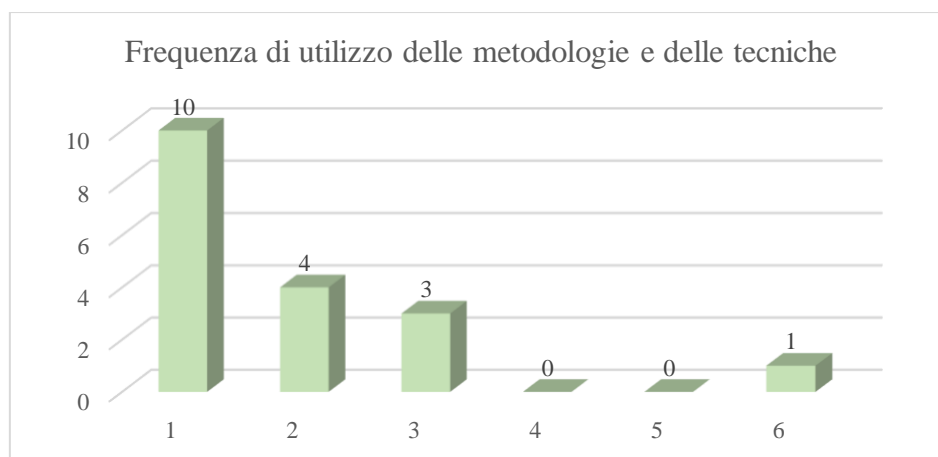


Figura 30. Frequenza di utilizzo delle metodologie e delle tecniche.

Dai dati raccolti nel grafico n. 30 risulta che la maggior parte degli insegnanti (10) utilizzano i metodi e le tecniche che favoriscono l'inclusione 1-2 volte la settimana, quattro di loro, invece, le utilizzano 3-4 volte a settimana. Tre di loro le utilizzano 1-2 volte al mese mentre un partecipante ha indicato altro senza specificare la frequenza.

Risulta, però, interessante mettere a confronto quanto poi realmente utilizzino questo tipo di tecniche durante le loro lezioni. Secondo i dati delle tabelle n. 31-32, l'importanza di utilizzo data dai partecipanti è di 77 punti totali mentre la frequenza con cui utilizzano questo tipo di metodologie e tecniche è di 70 punti totali. La relazione tra i due dati risulta essere dell'1.1% e si può, dunque, affermare che c'è una buona coerenza tra l'importanza che i partecipanti

danno a questo tipo di tecniche e l'utilizzo che ne fanno in classe. Riportiamo di seguito due tabelle riassuntive:

		%	Risposte	Conteggio
1	Per niente	0.00%	0	0
2	Poco	0.00%	0	0
3	Moderatamente	5.56%	1	3
4	Molto	61.11%	11	44
5	Moltissimo	33.33%	6	30
	Totale	100%	18	77

Figura 31. Grado di utilità delle tecniche.

		%	Risposte	Conteggio
1	Altro:	5.56%	1	1
2	1 volta al mese	0.00%	0	0
3	1-2 volte al mese	16.67%	3	9
4	1-2 volte a settimana	55.56%	10	40
5	3-4 volte a settimana	22.22%	4	20
	Totale	100%	18	70

Figura 32. Frequenza di utilizzo delle tecniche.

*Domanda 15: Se ha utilizzato almeno una delle tecniche precedentemente elencate, pensa abbia avuto un effetto positivo nell'apprendimento della lingua straniera per i bambini/ragazzi con DSA o BiLS presenti nella sua classe?*

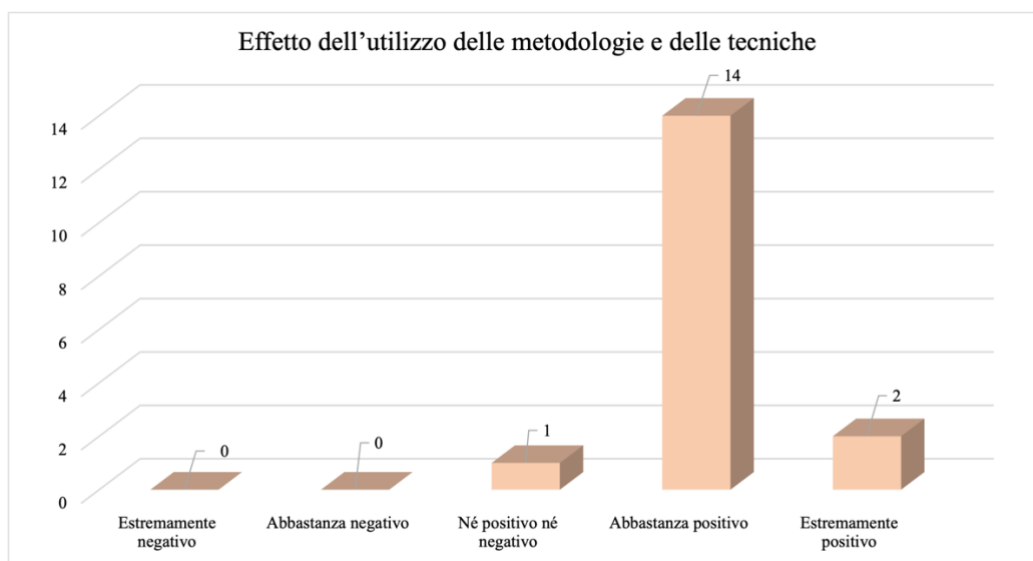


Figura 33. Effetto dell'utilizzo delle metodologie e delle tecniche nell'apprendimento della lingua di bambini/ragazzi con DSA o BiLS.

Come si evince dal grafico n. 33, si può affermare che la maggior parte dei partecipanti (14) ritiene che l'utilizzo delle tecniche precedentemente indicate abbia un effetto abbastanza positivo nell'apprendimento di una lingua straniera per bambini/ragazzi con DSA o BiLS mentre due lo ritengono estremamente positivo e uno né positivo né negativo. Un

partecipante non ha indicato nessuna risposta e nessuno ha indicato che possa essere abbastanza negativo o estremamente negativo.

*Domanda 16: Se ha utilizzato almeno una delle tecniche precedentemente elencate, mi racconti brevemente di un evento significativo e dei risultati ottenuti*

In questa domanda è stata data la possibilità ai partecipanti di descrivere delle esperienze positive grazie all'utilizzo delle tecniche precedentemente elencate. Della totalità undici partecipanti hanno risposto riportando delle esperienze positive. In particolare:

a. due docenti su undici hanno citato gli strumenti multimediali e tecnologie:

- un insegnante che insegna inglese alla scuola primaria infatti afferma:

*“Ho cercato di coinvolgere più possibile tramite video, canzoni e cartoon e uso delle tecnologie sovraelencate con buoni risultati anche su bambini con deficit di attenzione perché andava ad esulare rispetto ad una lezione monodirezionale e piatta.”*

- un insegnante che insegna, invece, alla Scuola Secondaria di Secondo grado dichiara:

*“Durante un'ora in cui erano presenti pochi alunni, ho fatto uso di una parte di una serie TV inglese per trattare di un argomento di civiltà. Gli alunni prendevano appunti e ne hanno tratto degli insegnamenti.”*

b. un partecipante ha invece citato l'ascolto selettivo:

- un insegnante che insegna inglese alla Scuola Secondaria di Secondo grado afferma infatti:

*“Misuro i miglioramenti/risultati soprattutto sulla base dell'autoefficacia e della motivazione, dal momento che la scuola in cui insegno è un CFP, nella quale queste dimensioni sono spesso minate nei frequentanti.*

*Grazie all'ascolto selettivo i ragazzi, soprattutto i DSA, si sono resi conto di essere più capaci di fare un'attività di listening di quanto non credessero*

*precedentemente. Già solo il comprendere 2 item su 5 anziché 0 su 5 è un grande miglioramento, ripeto, soprattutto a livello di autostima.”*

c. sei docenti hanno descritto esperienze positive di utilizzo di cooperative learning, peer tutoring e didattica laboratoriale:

- un insegnante che insegna alla Scuola Primaria dichiara infatti che:

*“Far lavorare i bambini a gruppi eterogenei ha portato a risultati positivi in quanto i più bravi aiutavano quelli meno bravi.”*

- inoltre, un insegnante che insegna inglese alla scuola Secondaria di Secondo Grado afferma:

*“Ritengo che sia le attività di peer tutoring che di cooperative learning aiutino i ragazzi con DSA o BES sia nell'apprendimento che per ciò che concerne l'aspetto relazionale. Nel caso di alunni L2 tali attività hanno permesso ai ragazzi di madrelingua non italiana di avere più possibilità di comunicare in lingua italiana confrontandosi con i pari.”*

- un altro partecipante che, invece, insegna inglese alla Scuola Primaria afferma che:

*“Ho utilizzato molto la didattica laboratoriale e il cooperative learning dal momento in cui si trattava di una prima elementare nell'anno successivo al covid, alunni quindi che non avevano vissuto l'ultimo anno di asilo e si erano persi gran parte delle attività che invece sono utili secondo me per il loro sviluppo. Ero solita a mettere i banchi a gruppo, in modo da poterli far lavorare in cooperative learning, magari davo qualche gioco da portare a termine con l'utilizzo della lingua straniera. L'evento che più mi ha resa orgogliosa è stato quando li ho messi a gruppo eterogeneo a lavorare e ho dato loro dei puzzle da mettere insieme il termine all'immagine (ad esempio la scritta CAT- all'immagine del gatto). Anche i bambini con certificazione hanno partecipato attivamente, dando il loro contributo e divertendosi. Io e l'insegnante di sostegno della classe giravamo solo per osservarli o dare loro supporto. Ognuno ha quindi messo in moto le loro conoscenze. Vederli anche riflettere insieme e*

*trovare strategie, nonostante avessero livelli diversi è stato soddisfacente.”*

- inoltre, un insegnante di tedesco della Scuola Secondaria di Secondo grado afferma:

*“Cooperative Learning: maggiore motivazione nell'apprendere, aumento dell'autostima, valorizzazione delle competenze comunicative e relazionali (lavorare assieme), sviluppo capacità empatica, di autocontrollo e autoregolazione, rispetto delle consegne, dei tempi assegnati e dei compagni”*

- un insegnante di inglese della scuola primaria dichiara anche:

*“Affiancando alunni bravi a quelli con DSA durante dei lavori a gruppi questi ultimi si sono sentiti più motivati e sono stati riscontrati dei miglioramenti negli apprendimenti.”*

- infine, un insegnante di inglese della Scuola Secondaria di Primo grado scrive:

*“i lavori di gruppo tra alunni di livello eterogeneo stimolano gli alunni in difficoltà e mettono alla prova le competenze organizzative e cooperative dei più bravi. Tutti ne traggono beneficio se alle spalle c'è comunque lo scaffolding dell'insegnante che li guida e li aiuta durante lo svolgimento del loro compito.”*

d. un insegnante invece ha citato l'utilizzo di flashcards:

- un partecipante che insegna inglese alla Scuola Secondaria di Primo grado afferma:

*“Flashcards: hanno rappresentato l'unico modo (visivo) per aiutare un ragazzino con ADHD associata a severo DSA a memorizzare terminologia in lingua straniera.”*

e. un ultimo docente ha invece descritto un'esperienza di utilizzo del role-play:

- un insegnante di inglese della Scuola Secondaria di Primo grado afferma:

*“Role playing activity tra gli studenti durante il periodo di Natale. Attività coinvolgente e inclusiva. I ragazzi hanno utilizzato il lessico appropriato.”*

*Domanda 17: Se desidera, può scrivere un commento personale come integrazione a una risposta e/o in riferimento alla sua esperienza*

Ai partecipanti è stata, inoltre, data la possibilità di ampliare le risposte precedenti attraverso un apposito spazio di commento vuoto. Della totalità dei partecipanti soltanto due hanno deciso di utilizzarlo indicando, comunque, due esperienze positive. Riportiamo di seguito quanto descritto:

- a. per quanto riguarda la prima risposta, data da un docente che insegna francese nella Scuola Secondaria di Secondo grado, si evince un effetto positivo del cooperative learning:

*“Una bellissima esperienza fatta in prima dove i ragazzi si aiutavano a vicenda”*

- b. la seconda risposta, scritta da un insegnante di inglese della Scuola Secondaria di Primo Grado, indica, invece, un effetto positivo nell’ampliamento del lessico degli alunni attraverso la musica e i testi delle canzoni:

*“Aggiungere la musica tramite i testi delle canzoni per aiutare ad ampliare il lessico degli alunni”*

#### **4.4 Discussione**

In questa ultima parte dell’elaborato verranno riassunti e commentati i risultati principali della ricerca, con lo scopo di dare una risposta più esaustiva possibile alle domande di ricerca poste all’inizio di questo lavoro.

Verranno, quindi, inizialmente discusse le domande di ricerca alla luce dei risultati ottenuti. Questo, ci ha portati poi a renderci conto dei possibili limiti del seguente studio e, conseguentemente, a formulare possibili sviluppi per futuri studi in modo da risolvere alcuni

punti critici e utilizzare i nostri risultati come punto d'inizio per future ricerche (paragrafo 4.5).

Sia la letteratura analizzata precedentemente che i docenti partecipanti alla ricerca (17 su 18) confermano un crescente numero di alunni con DSA e BiLS all'interno delle classi. Di conseguenza, le classi diventano sempre più eterogenee e, come afferma Balboni (2014), il focus principale su cui si concentrano oggi giorno le lezioni è proprio lo studente. Per questo motivo il docente passa da essere l'unica fonte di sapere a quella di facilitatore dell'apprendimento, tutore, regista (Balboni, 2014). Il concetto di inclusione diventa, quindi, un aspetto fondamentale (Caon *et al.*, 2020):

- a. da un lato perché dà la possibilità di dare più valore a tutti gli apporti che gli studenti possono dare a prescindere dalla loro condizione;
- b. dall'altro, il docente deve essere in grado di organizzare al meglio le diverse risorse che possiede come, ad esempio, i materiali didattici e le modalità di presentazione dei contenuti, strategie organizzative, metodi e tecniche didattiche, ecc., per poter rendere il più accessibile la lezione.

Sotto questa prospettiva, risulta molto importante che le differenze presenti nella classe siano prima osservate e analizzate per poi trovare e adattare la miglior via metodologica-didattica che permetta di valorizzarle ed includerle tutte (Caon *et al.*, 2020). I dati raccolti, però, indicano che metà dei partecipanti fanno uso sempre (5) o spesso (4) dell'osservazione iniziale della classe per rilevare i bisogni dei propri alunni, mentre l'altra metà dei partecipanti ne fanno poco (2) uso o moderatamente (7). Per i futuri studi, sarebbe interessante approfondire quali sono le cause di un uso moderato o comunque scarso dell'osservazione iniziale vista la sua importante utilità, si potrebbe ipotizzare a causa dello scarso numero di ore per classe dedicate all'insegnamento della lingua che fa sì che gli insegnanti si concentrino più che altro sul compimento del programma.

Nonostante il moderato uso dell'osservazione iniziale, la maggior parte della popolazione di studio conferma l'importanza, data anche dalla letteratura, di coinvolgere ogni studente il più possibile e di modificare spesso intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe per rispettare le esigenze degli alunni. Anche in questo caso, vista l'importanza della partecipazione di ogni singolo alunno e visto che proprio quest'ultimo è il focus principale della lezione (Balboni, 2014), risulterebbe interessante approfondire il perché alcuni

insegnanti (5 su 18) modifichino poco o moderatamente i ritmi di lavoro in base alle esigenze della classe, potrebbe forse essere per l'esigenza di portare a termine il programma prestabilito ad inizio anno.

Oltre ad un'attenta osservazione, per poter gestire l'eterogeneità della classe e far in modo che tutti gli studenti, ognuno con le proprie peculiarità e debolezze, possano partecipare in egual maniera, l'insegnante può (Caon *et al.*, 2020):

- a. ricorrere a metodi a mediazione sociale come, ad esempio, il peer tutoring o il cooperative learning;
- b. utilizzare strategie inclusive e accessibili a tutti gli studenti con DSA o BiLS.

Per quanto riguarda il primo punto, risulta che la maggior parte dei docenti coinvolti nello studio confermino l'utilizzo di strumenti e strategie che favoriscono l'interazione tra tutti gli alunni spesso (10) o sempre (6) e che una parte consistente di loro utilizzino spesso (8) e sempre (3) modalità didattiche che coinvolgano gli allievi in azioni di tutoring, compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive. Alcuni di loro (2), però, utilizzano strumenti e strategie per favorire l'interazione soltanto moderatamente e altri (3) utilizzano poco i metodi a mediazione sociale precedentemente menzionati. Sarebbe interessante capire se questi insegnanti non li utilizzano perché non sono consapevoli della loro importanza, perché non li conoscono affatto o perché richiedono una attenta progettazione prima di essere messi in pratica.

Per quanto concerne, invece, il secondo punto, i dati rilevati confermano che durante la programmazione la maggior parte dei docenti utilizza spesso (8) o sempre (8) differenti mediatori didattici in funzione delle esigenze diversificate di ogni alunno. Inoltre, stante a quanto presentato dalla letteratura risulta importante adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno presente nelle loro classi e questo dato viene confermato dalla nostra popolazione di studio e questo risultato è rassicurante perché significa che ci stiamo muovendo verso un insegnamento sempre più consapevole e inclusivo.

Inoltre, la letteratura analizzata nei primi capitoli di questo elaborato ha evidenziato la sempre più presente eterogeneità degli alunni all'interno delle odierne classi e per questo motivo il concetto di "differenza" diventa sempre più importante per l'insegnante che deve



saper gestire contemporaneamente tutte le peculiarità dei suoi studenti (Caon *et al.*, 2020). Risulta, quindi, essenziale differenziare la struttura delle lezioni mettendo in atto una serie di metodologie e tecniche che rendono accessibili le conoscenze e favoriscono così l'inclusione di tutti gli studenti (Caon *et al.*, 2020).

I dati raccolti confermano la consapevolezza degli insegnanti per quanto riguarda l'importanza dell'utilizzo di tecniche e metodologie differenziate che favoriscono l'inclusione di tutti gli studenti, in particolare quelli con BiLS e DSA presi in analisi in questo elaborato. Si evince infatti che il 66.11% dei partecipanti ritiene molto importante l'utilizzo delle tecniche precedentemente citate e il 33.11% lo ritiene moltissimo importante.

Diversi sono, poi, gli autori che hanno parlato delle metodologie di gestione della classe come ad esempio il peer tutoring, la flipped classroom e il cooperative learning che favoriscono l'inclusione di tutti gli alunni (Caon *et al.*, 2020). Altrettanti sono gli autori citati nella prima parte di questo elaborato che parlano di tecniche di insegnamento della lingua che favoriscono l'apprendimento anche per gli studenti con DSA e BiLS (Balboni, 2014; Daloiso, 2016; Caon *et al.*, 2020) e, secondo i dati raccolti, tra le metodologie di gestione della classe per creare un clima inclusivo, la più utilizzata risulta essere il cooperative learning (12), seguito dal peer tutoring (10). Questi dati sono piuttosto rassicuranti perché significa che gli insegnanti, pur utilizzando soltanto due delle modalità di gestione della classe proposte, si stanno comunque muovendo verso una didattica più incentrata sulla collaborazione tra alunni, che sicuramente è più inclusiva anche grazie alla possibilità di abbattere il filtro affettivo di cui abbiamo parlato nel primo capitolo di questo elaborato. La didattica laboratoriale e la flipped classroom, invece, risultano meno utilizzate. Si può ipotizzare che la flipped classroom non venga utilizzata spesso perché richiede un'attenta preparazione del materiale, solitamente digitale, che gli studenti devono approfondire a casa e non è detto che tutti gli allievi lo facciano o possano accedervi. Per quanto riguarda la didattica laboratoriale, invece, si ipotizza che il motivo per cui viene non viene messa spesso in pratica a scuola dagli insegnanti di lingua è che richiede molte ore per essere sviluppata o perché è una metodologia poco conosciuta.

Per quanto riguarda, invece, le tecniche che favoriscono l'apprendimento della lingua straniera anche a studenti con DSA e BiLS, l'utilizzo di strumenti multimediali risulta essere il più indicato dalla popolazione di studio. Questo dato può essere dato dal fatto che oggi ci troviamo di fronte a studenti 'digital native' e per questo motivo gli insegnanti

cercano di rendere più interessanti ed accessibili le lezioni grazie all'utilizzo di strumenti multimediali che permettono di diversificare l'insegnamento e renderlo quindi meno noioso. Anche le tecniche di role-taking, role-making, role play (10) e accoppiamento termine-definizione (9) sono particolarmente utilizzate. Le tecniche che risultano, invece, utilizzate da un minor numero di insegnanti sono la transcodificazione (2) e il monologo con cambiamento di genere e registro (0). Sarebbe, comunque, auspicabile l'utilizzo di queste due ultime tecniche perché la transcodificazione permette, attraverso la trasformazione di una parola orale o scritta in un disegno, innanzitutto la verifica della comprensione e poi la fissazione del lessico (Balboni, 2019). Il monologo con cambiamento di genere e registro, anche se si utilizza di più con studenti intermedi e avanzati con un buon bagaglio lessicale, permette invece di riraccontare una storia con registri differenti e quindi di rielaborare lessico e rimettere in pratica strutture grammaticali che gli studenti già conoscono (Carpanese *et al.*, 2021).

Come viene riportato da Daloiso & Balboni (2016), la '*consapevolezza strategica*', e cioè la conoscenza e l'utilizzo di tutte quelle strategie per l'apprendimento linguistico che risultano al contesto, al compito e alle preferenze intellettive dei propri alunni risulta uno strumento fondamentale per l'inclusione di tutti gli studenti. Risulta, quindi, interessante mettere a confronto quanto la popolazione di studio ritenga importante l'utilizzo di metodologie e tecniche inclusive e quanto sia il loro effettivo utilizzo durante le lezioni. Ne risulta una relazione dell'1,1% e si può, dunque, affermare che c'è una buona coerenza tra l'importanza che i partecipanti danno a questo tipo di tecniche e l'utilizzo che ne fanno in classe.

È stato, poi, indagato quanto la popolazione di studio ritenga utili questo tipo di metodologie di gestione della classe e di tecniche per l'insegnamento della lingua inclusiva. Nonostante la letteratura le ritenga tutte estremamente utili, i dati raccolti hanno opinioni contrastanti. Infatti, per quanto riguarda cooperative learning e peer tutoring la maggior parte dei partecipanti li ritiene estremamente utili (10;9). La didattica laboratoriale viene ritenuta molto utile da quasi la metà dei docenti (8) mentre la flipped classroom viene considerata moderatamente utile da sei docenti. Si suppone che queste ultime due tecniche vengano considerate poco utili perché vengono effettivamente usate poco durante le lezioni, come indicato precedentemente.

Per quanto concerne le tecniche di insegnamento inclusive, un dato risulta subito incoerente, ovvero: soltanto due docenti dichiarano di utilizzare la transcodificazione nelle loro lezioni

ma per una gran parte di loro (14) risulta essere molto utile. Anche il monologo con cambiamento di genere e registro risulta essere tra le tecniche meno utilizzate (0) eppure la maggior parte degli insegnanti la ritiene molto utile (6) o moderatamente utile (6). Sarebbe utile indagare il perché non vengano molto utilizzate in classe visto che vengono considerate in generale molto utili. Per quanto riguarda, invece, le tecniche maggiormente utilizzate, e cioè: utilizzo di strumenti multimediali e tecnologici, role-taking, role-making, role play e accoppiamento termine-definizione, risultano essere considerati estremamente utili o molto utili dalla maggior parte dei partecipanti, confermando quanto riportato dalla letteratura. È certamente un dato rassicurante perché significa che: vengono in primo luogo utilizzate durante le lezioni ma hanno anche riscontri positivi.

Si può, quindi, sostenere che la maggior parte delle metodologie e tecniche precedentemente citate utilizzate durante le lezioni dei docenti partecipanti al questionario vengono considerate estremamente o molto utili. Anche se, in particolare, due dati risultano contrastanti. Inoltre, risulta doveroso far notare che, in generale, non tutti i partecipanti hanno inserito il grado di utilità di queste metodologie e tecniche inclusive (facendo la somma, ad esempio, dei gradi di utilità di flashcards risulta che 16 partecipanti su 18 abbiano votato). Per questo motivo, per futuri studi, sarebbe interessante indagare quale sia il motivo.

La letteratura ha spesso messo in evidenza i risvolti positivi dell'utilizzo di metodologie e strategie per l'insegnamento adatte ad ogni tipo di alunno e dai dati raccolti si evince che una gran parte dei partecipanti (14) ha dichiarato di aver ottenuto risvolti abbastanza positivi, una piccola parte (2) estremamente positivi e soltanto una persona ha dichiarato di aver ottenuto effetti né positivi né negativi. Un aspetto positivo è che nessuno ha dichiarato di aver ottenuto risultati abbastanza o estremamente negativi mentre una persona non ha votato, confermando quindi quanto riportato dalla letteratura di riferimento.

In particolare, il cooperative learning è stata la metodologia inclusiva di gestione della classe che ha avuto maggiori risvolti positivi in base a quanto descritto dai docenti partecipanti. Riportiamo di seguito le risposte più significative:

- a. un partecipante che insegna inglese alla Scuola Primaria afferma:

*“Ho utilizzato molto la didattica laboratoriale e il cooperative learning dal momento in cui si trattava di una prima elementare nell'anno successivo al covid, alunni quindi che non avevano vissuto l'ultimo anno*

*di asilo e si erano persi gran parte delle attività che invece sono utili secondo me per il loro sviluppo. Ero solita a mettere i banchi a gruppo, in modo da poterli far lavorare in cooperative learning, magari davo qualche gioco da portare a termine con l'utilizzo della lingua straniera. L'evento che più mi ha resa orgogliosa è stato quando li ho messi a gruppo eterogeneo a lavorare e ho dato loro dei puzzle da mettere insieme il termine all'immagine (ad esempio la scritta CAT- all'immagine del gatto). Anche i bambini con certificazione hanno partecipato attivamente, dando il loro contributo e divertendosi. Io e l'insegnante di sostegno della classe giravamo solo per osservarli o dare loro supporto. Ognuno ha quindi messo in moto le loro conoscenze. Vederli anche riflettere insieme e trovare strategie, nonostante avessero livelli diversi è stato soddisfacente."*

b. inoltre, un insegnante di tedesco della Scuola Secondaria di Secondo grado afferma:

*"Cooperative Learning: maggiore motivazione nell'apprendere, aumento dell'autostima, valorizzazione delle competenze comunicative e relazionali (lavorare assieme), sviluppo capacità empatica, di autocontrollo e autoregolazione, rispetto delle consegne, dei tempi assegnati e dei compagni"*

c. un insegnante di inglese della Scuola Primaria dichiara anche:

*"Affiancando alunni bravi a quelli con DSA durante dei lavori a gruppi questi ultimi si sono sentiti più motivati e sono stati riscontrati dei miglioramenti negli apprendimenti."*

d. infine, un insegnante di inglese della Scuola Secondaria di Primo grado scrive:

*"I lavori di gruppo tra alunni di livello eterogeneo stimolano gli alunni in difficoltà e mettono alla prova le competenze organizzative e cooperative dei più bravi. Tutti ne traggono beneficio se alle spalle c'è comunque lo scaffolding dell'insegnante che li guida e li aiuta durante lo svolgimento del loro compito."*

Quanto dichiarato dai docenti partecipanti conferma, quindi, l'utilità del cooperativo learning come affermato da Rutka (2006) e ripreso poi da Caon (2016). Nel gruppo

cooperativo, infatti, gli studenti sono incentivati a cooperare condividendo responsabilità e impegno e sviluppando così relazioni sociali che aiutano a migliorare il livello di apprendimento (Rutka, 2006).

Riassumendo, è visibile, sia da quanto detto nella letteratura analizzata nei primi capitoli che quanto confermato, poi, dai dati raccolti durante la ricerca, l'importanza strategica del CL poiché (Caon, 2016):

- a. sviluppa competenze diversificate, sia linguistiche, che cognitive, relazionali, e metacognitive;
- b. valorizza le differenze attraverso l'eterogeneità che viene vista come il fattore determinante per lo sviluppo dei singoli;
- c. promuove la capacità di assumersi responsabilità personali, costruisce l'autostima in sé stessi e aumenta la serenità e la disponibilità a collaborare grazie alla sperimentazione del piacere della sfida e del suo superamento.

Inoltre, nonostante un solo insegnante lo abbia citato, anche il role play ha avuto effetti positivi sull'inclusione di tutti gli alunni della classe. Infatti, un insegnante di inglese della Scuola Secondaria di Primo grado afferma:

*“Role playing activity tra gli studenti durante il periodo di Natale. Attività coinvolgente e inclusiva. I ragazzi hanno utilizzato il lessico appropriato.”*

Il role play consiste, infatti, nella creazione di situazioni reali all'interno dell'aula permettendo ai ragazzi di inventare dialoghi e simulare conversazioni, in questo modo si dà la possibilità a tutti di partecipare e di reimpiegare lessico precedentemente imparato (Caon *et al.*, 2020).

Ulteriori sono le tecniche citate dagli insegnanti che hanno riportato effetti positivi sull'inclusione in classe come, ad esempio:

- a. ascolto selettivo. Un insegnante che insegna inglese alla Scuola Secondaria di Secondo grado afferma infatti:

*“Misuro i miglioramenti/risultati soprattutto sulla base dell'autoefficacia e della motivazione, dal momento che la scuola in cui insegno è un CFP, nella quale queste dimensioni sono spesso minate nei frequentanti.*

*Grazie all'ascolto selettivo i ragazzi, soprattutto i DSA, si sono resi conto di essere più capaci di fare un'attività di listening di quanto non credessero precedentemente. Già solo il comprendere 2 item su 5 anziché 0 su 5 è un grande miglioramento, ripeto, soprattutto a livello di autostima.”*

- b. utilizzo di flashcards. Un partecipante che insegna inglese alla Scuola Secondaria di Primo grado ha infatti affermato:

*“Flashcards: hanno rappresentato l'unico modo (visivo) per aiutare un ragazzino con ADHD associata a severo DSA a memorizzare terminologia in lingua straniera.”*

In generale, ciò che si può evincere dai dati è che la maggior parte dei partecipanti (14) ha dichiarato che l'utilizzo di metodologie o tecniche inclusive ha un risvolto abbastanza positivo sulla partecipazione di tutti in classe e questo viene poi confermato anche dai racconti personali delle esperienze di alcuni dei docenti.

#### **4.5 Limiti della ricerca**

Per quanto riguarda i limiti del seguente studio, riteniamo importante sottolineare che sono state individuati due principali debolezze:

- a. la ridotta numerosità campionaria;
- b. il principale strumento utilizzato: il questionario.

Per quanto riguarda il primo limite, i docenti che hanno partecipato alla ricerca, benché siano stati selezionati in maniera casuale su base volontaria, non rappresentano un campione esaustivo di tutta la popolazione d'appartenenza. Questo tipo di limite ha evidenti conseguenze sulla generalizzazione dei dati ottenuti, in quanto potrebbero non rappresentare con fedeltà assoluta l'intera popolazione di appartenenza.

Il secondo limite riportato, invece, riguarda proprio lo strumento utilizzato: il questionario, il quale ha evidenziato una serie di debolezze. Innanzitutto, è stata riscontrata una serie di incorrettezze nelle risposte ad alcune domande (come, ad esempio, la domanda n. 8). Dopodiché, avendo riportato soltanto una serie specifica di metodologie e tecniche didattiche che possono aiutare all'inclusione degli studenti con DSA e BiLS, è stata data la possibilità ai partecipanti di descrivere come meglio credevano degli episodi positivi di inclusione attraverso delle metodologie o tecniche didattiche. Nonostante queste due domande aperte si ritenessero importanti per la specificazione di alcuni concetti o per l'aggiunta di tecniche e metodologie non specificate precedentemente, soltanto undici partecipanti su diciotto hanno descritto le proprie esperienze nella prima domanda aperta e due docenti su diciotto hanno specificato ulteriormente nella seconda domanda aperta.

## ***Conclusioni***

*Every student can learn,  
just not on the same day  
or the same way.*

(George Evans)

Questa frase di George Evans ci fa ricordare quanto ogni studente sia unico ed irripetibile e quindi caratterizzato da una serie unica di tratti personali, stili cognitivi e matetici, tipi di intelligenza, storie personali, capacità mentali e fisiche, ecc. Il docente si trova quindi a gestire simultaneamente diverse ‘tipologie’ di studenti e a dover costruire la miglior metodologia di lavoro che faciliti l’apprendimento per tutti gli studenti (Caon *et al.*, 2020).

In particolare, questo elaborato si è concentrato sull’inclusione di studenti con DSA e BiLS all’interno delle classi di lingua. Per questo motivo, la ricerca si è posta il duplice obiettivo di indagare se i docenti di lingua sono consapevoli dell’importanza dell’inclusione degli studenti con DSA e BiLS nelle loro classi e di valutare se mettono in atto una serie di tecniche che favoriscono l’inclusione.

Dalle risposte date da diciotto docenti di lingua della Scuola Primaria e Secondaria di Primo e di Secondo grado partecipanti al questionario sono stati prodotti i seguenti risultati:

- a. una gran parte dei docenti partecipanti è consapevole e mette in atto spesso o sempre strategie e tecniche didattiche per favorire la partecipazione di tutti gli studenti e creare quindi un clima favorevole all’inclusione;
- b. per la maggior parte degli insegnanti coinvolti nello studio risulta importante l’uso di tecniche che favoriscano l’inclusione di tutti gli studenti e ne fanno uso durante le loro lezioni;
- c. una buona parte delle metodologie di gestione della classe e delle tecniche di insegnamento di una lingua straniera che favoriscono l’inclusione di tutti gli studenti vengono utilizzate durante le lezioni dai docenti partecipanti. Inoltre, la maggior parte di queste metodologie e tecniche vengono considerate estremamente o molto utili;
- d. la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato che l’utilizzo di metodologie o tecniche inclusive ha un risvolto abbastanza positivo sulla partecipazione di tutti gli



studenti e questo viene poi confermato anche dai racconti personali delle esperienze di alcuni dei docenti.

La consapevolezza dell'importanza di diversificare quanto più possibile l'insegnamento di una lingua in base alle esigenze di tutti gli alunni presenti in classe è rassicurante visto il numero crescente di alunni con DSA e BiLS presenti nelle classi.

Consapevoli della natura puramente esplorativa di questa ricerca che non può essere generalizzata all'intera popolazione, speriamo possa essere un punto di partenza per futuri studi riguardanti questo argomento.



## *Appendice – Questionario*

**Utilizza nuove tecniche specifiche per l'inclusione di studenti con DSA nelle sue classi di lingua?**

**Q1 Sesso**

- Maschio
- Femmina
- Preferisco non dirlo

**Q2 Quanti anni ha?**

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Più Di 60

**Q3 Che tipo di formazione ha?**

---

**Q4 Da quanto tempo insegna?**

- 0-10 anni
- 11-20 anni
- 21-30 anni
- Più di 30 anni

**Q5 Che lingua insegna?**

- Inglese
- Spagnolo
- Tedesco
- Francese
- Altro: \_\_\_\_\_

**Q6 In che scuola insegna?**

- Scuola Primaria
- Scuola Secondaria di Primo Grado
- Scuola Secondaria di Secondo Grado

**Q7 Nelle sue classi sono presenti bambini/ragazzi con DSA o BiLS?**

- Sì
- Forse
- No

**Q8 Indichi il numero di alunni presenti nella sua classe e la quantità di alunni con DSA o BiLS**

\_\_\_\_\_

**Q9 Sulla base della sua esperienza, indichi quanto spesso mette in atto le azioni elencate di seguito su una scala da 1 a 5 dove 1 indica 'Mai' e 5 indica 'Sempre'**

	1. Mai	2. Poco	3. Moderatamente	4. Spesso	5. Sempre
Utilizzo strumenti e procedure di osservazione iniziale per la rilevazione dei bisogni degli alunni (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pianifico le attività e le modalità relazionali per l'alunno/a DSA o BiLS in collaborazione tra insegnante curricolare e di sostegno (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nella mia programmazione didattica utilizzo differenti mediatori didattici (iconici, simbolici...) in funzione delle esigenze diversificate degli alunni (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nello svolgimento delle attività didattiche presto attenzione ad adattare la progettazione didattica ai ritmi e alle esigenze di apprendimento di ciascun alunno (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizzo strumenti e strategie per favorire l'interazione tra tutti gli alunni, nessuno escluso (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Durante le lezioni presto attenzione al fatto che ogni alunno sia coinvolto il più possibile (6)

Capita che per rispettare le esigenze degli alunni modifichi intenzionalmente i ritmi di lavoro della classe (7)

Nella mia attività didattica sto attento a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP e nei PEI (8)

Nelle mie classi uso modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring, compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive (9)

**Q10 Per lei, quanto è importante l'utilizzo di tecniche specifiche per l'insegnamento della lingua straniera a bambini/ragazzi con DSA o BiLS?**

- Per niente
- Poco
- Moderatamente
- Molto
- Moltissimo

**Q11 Indichi per ciascuna strategia quanto ritiene sia utile da 1 a 5 dove 1 indica 'inutile' e 5 indica 'estremamente utile'**

	1. Inutile	2. Leggermente utile	3. Moderatamente utile	4. Molto utile	5. Estremamente utile
Cloze (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jigsaw (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skimming (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Scanning (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transcodificazione (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Total Physical Response (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ascolto selettivo (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accoppiamento termine-definizione (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Role-taking, role-making, roleplay (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monologo con cambiamento di genere e di registro (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialogo aperto (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialogo a catena (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperative learning (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peer tutoring (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didattica laboratoriale (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flipped classroom (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizzo di tecnologie (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizzo di Flashcards (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Q12 Indichi come ha conosciuto le tecniche didattiche precedentemente elencate**

- Formazione proposta dalla scuola in cui lavoro
- Autoformazione



**Q13 Quali delle seguenti tecniche inclusive per l'insegnamento utilizza durante le sue lezioni?**

- Cloze (1)
- Jigsaw (2)
- Skimming (3)
- Scanning (4)
- Transcodificazione (5)
- Total Physical Response (6)
- Ascolto selettivo (7)
- Accoppiamento termine-definizione (8)
- Role-taking, role-making, roleplay (9)
- Monologo con cambiamento di genere e di registro (10)
- Dialogo aperto (11)
- Dialogo a catena (12)
- Cooperative learning (13)
- Peer tutoring (14)
- Didattica laboratoriale (15)
- Flipped classroom (16)
- Strumenti multimediali e tecnologie (17)
- Flashcards (18)

**Q14 Quante volte le utilizza?**

- 1-2 volte a settimana
- 3-4 volte a settimana
- 1-2 volte al mese
- 1 volta al mese
- Mai
- Altro: \_\_\_\_\_

**Q15 Se ha utilizzato almeno una delle tecniche precedentemente elencate, pensa abbia avuto un effetto positivo nell'apprendimento della lingua straniera per i bambini/ragazzi con DSA o BiLS presenti nella sua classe?**

- Estremamente negativo
- Abbastanza negativo
- Né positivo né negativo
- Abbastanza positivo
- Estremamente positivo

**Q16 Se ha utilizzato almeno una delle tecniche precedentemente elencate, mi racconti brevemente di un evento significativo e dei risultati ottenuti**

---

---

---

---

---

---

---

**Q17 Se desidera, può scrivere un commento personale come integrazione a una risposta e/o in riferimento alla sua esperienza**

---

---

---

---

---



## ***Bibliografia***

Aime, C. (2015). *BES: strategie per una didattica inclusiva*. RCS Libri S.pA.

American Psychiatric Association. (2013). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi Mentali, Quinta edizione (DSM-5)*. (R. Cortina trad). Milano.

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, & Fondazione Agnelli. (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento, Erickson.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). "Human memory: A proposed system and its control processes". In K. W. Spence and J. T. Spence (eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (vol. 2, pp. 89–195). New York: Academic Press

Balboni, P. E. (2008). "Imparare una lingua straniera", in de Giovanni, F., Di Sabato B. (a cura di), *Imparare ad imparare, imparare ad insegnare*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, pp. 63-90.

Balboni P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino. Loescher/ Bonacci.

Balboni, P. E. (2019). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara: UTET Università.

Balboni, P. E., Caon, F. & Daloiso, M. (n.d.). "Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica". Venezia: M.E.A.L. Migliorare l'Efficienza nell'Apprendimento Linguistico. Università Ca' Foscari.

Banzato, M. & Coin, F. (2021). *Teorie e Pratiche della Narrazione Digitale*. Dispense del corso. Venezia: Università Ca' Foscari.

Booth, T., & Ainscow, M., (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. United Kingdom. England. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Caon, F. (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Loescher/ Bonacci.

Caon, F. (2017). *Educazione linguistica nelle classi ad abilità differenziate*. Milano: Loescher.

Caon, F., Melero Rodriguez, C.A. & Bricchese, A. (2020). *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento degli studenti BES*. Torino: Pearson Academy.

Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Ca' Foscari Editori.

Carpanese, N., *et al.* (2021). "Vademecum Insegnamento delle lingue a studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento". Bolzano: Servizio inclusione e consulenza scolastica Direzione Istruzione e Formazione Italiana, [www.provincia.bz.it/scuola-italiana](http://www.provincia.bz.it/scuola-italiana).

[Caselli, M. \(1998\). \*Misurare lo sviluppo\*. ECIG.](#)

Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A. M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*. Roma: Armando Editore.

Chiaro, M. (2003) "L'ICF-CY per la progettazione inclusiva per gli alunni con DSA". *Form@re: Open Journal per la formazione in rete*, 3 (13), pp. 80-89. [https://www.researchgate.net/publication/307842109 Strategie didattiche inclusive le nuove tecnologie nell'ICF-CY](https://www.researchgate.net/publication/307842109_Strategie_didattiche_inclusive_le_nuove_tecnologie_nell%27ICF-CY)

Chini, M. & Bosisio, C. (2015). *Fondamenti di glottodidattica*. Roma: Carocci Editore S.p.A

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed)*. Thousand Oaks. CA: Sage.

Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Le lingue di Babele. Novara: UTET Università.

Daloiso, M. (2016). *BiLS. I bisogni linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Torino: Erickson.

Daloiso, M. & Balboni, P. E. (2016). “L’educazione linguistica e interculturale nella scuola inclusiva”. Trento: Erickson.

Danesi, M. (2015). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica per le lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.

Diadori P., Palermo M. & Troncarelli D. (2009). *Manuale di didattica dell’italiano L2*. Perugia: Guerra.

Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2015). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Routledge.

Favaro, L. (2020). *Strumenti per ‘Rovesciare’ la classe di lingue*. Dispense del master Madils. Venezia: Università Ca’ Foscari.

Eide, B. L. M.D. M.A. & Eide, F. F. M.D. (2012). *The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain*. Plume.

Galimberti, A. (2013). “Riflessioni Metodologiche. Quale classe per il XXI secolo?”. SeLM. n. 6-9.

Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Trad. italiana. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Book.

Ianes, D & Cramerotti, S., (A cura di). (2013). *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina MN: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 5th ed. Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (2013). *Cooperation in the Classroom*. 9th ed. Edina MN: Interaction Book Company.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning*. Intechopen.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning, Kagan Cooperative Learning*. San Juan Capistrano (CA). Trad. italiana: 2000. *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.

Leonard, D. (1995). *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation*. Boston: Harvard Business School Press.

Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale*. Trento: Erickson.

Mariani, L., Pozzo, G. (2022). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia

Melero Rodriguez, C. (2012) "Dislessia evolutiva. Un quadro neurolinguistico, psicologico e mezzi compensativi informatici". Venezia: Edizioni Ca' Foscari, EL.LE, Vol. 1, Num. 1

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento". Roma: Direzione generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2013°). Circolare Ministeriale n.8 del 6/03/2013. Direttiva Ministeriale 27.12.2012 "Strumenti d'intervento Per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative". Roma.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2013b) "Nota 27/06/2013. Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013". Roma.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2013c). "Indicazione Ministeriale n. 2.563 del 22/11/2013. Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti". Roma.



MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2013d). "Alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento AA.SS. 2010/2011 e 2011/12". Roma: Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico.

MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). "Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale". A.S. 2014/2015". Roma: Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico.

NIDCD, National Institute on Deafness and Other. (2019). *Communication Disorders, Specific language impairment*. U.S. Department of Health and Human Services: National Institutes of Health.

OCSE. (2013). *Special Education Needs -Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE.

O.M.S., Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.

O.M.S., Organizzazione Mondiale della Sanità (2013). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.

Pellai A., Rinaldin V. & Tamborini B. (2002). *Educazione tra pari*, Trento: Erickson.

Polito M. (2000) *L'apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.

Rheinberg, M. (1997). *Psicologia della motivazione*. Il Mulino.

Rutka, S. (2006). "Metodologia cooperativa per classe CAD". In Caon, F. (a cura di). *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.

Sabbadini, G. (1995). *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Zanichelli.

Salvini, F. (2022). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Aa.ss. 2019/2020 – 2020/2021*. Ministero dell'Istruzione. Ufficio di Statistica.

Serragiotto, G. (2022). *Didattica dell'italiano L1, L2, LS*. Dispense del corso. Venezia: Università Ca' Foscari.

Shaffer, D. R. & Kipp, K. (2015). *Psicologia dello sviluppo. Infanzia e adolescenza*. Padova: Piccin Nuova Libreria S.p.A., [www.piccin.it](http://www.piccin.it).

Skehan, Peter (1994): “Differenze individuali e autonomia di apprendimento”. In Mariani, Luciano (a cura di), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.

Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 1. The data; Vol. 2. Theoretical issues (pp. 1157–1256). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Smythe, I. (2012). *Dyslang Modulo 7 Strategie e metodi di studio. Suggerimenti per gli studenti*. (Trad. italiana: C. Cappa, S. Giulivi). Newport: University of Wales, Euroface Consulting.

Tessaro, F. (2020). *Pedagogia della disabilità – Inclusive Education*. Dispense del corso. Venezia: Università Ca' Foscari.

Topping K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento: Erickson.

Torresan, P. (2006). *Intelligenze multiple e didattica delle lingue: riflessioni pratiche*. Venezia: Università Ca' Foscari.

UNESCO. (2009). “Policy guidelines on inclusion in education”. Parigi: UNESCO

World Health Organization. (2013). *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment*. Geneva: WHO.

## *Sitografia*

Adamo, C. (2015). *Total Physical Response: cosa è la TPR?*. Openminds. <https://www.open-minds.it/blog/total-physical-response/> 3 settembre '23.

Associazione Italiana Dislessia. (2022). *Dislessia che fare?*. <https://www.aiditalia.org/la-diagnosi#title-1> 02 Maggio '23.

Auletta, C. (n.d.) *Apprendimento cooperativo: imparare insieme in classe*. Info DSA. <https://infodsa.it/disturbicognitivi/apprendimento-cooperativo> 11 agosto '23.

Capuano, A. & Gaggioli, C. (2022) *Insegnare la comprensione del testo agli studenti con DSA secondo l'approccio dell'Universal Design for Learning*. Erickson. <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/dsa/insegnare-la-comprensione-del-testo-agli-studenti-con-dsa/> 1 settembre '23.

Chemello, M. & Cornoldi, C. (2021) *Come utilizzare il peer tutoring in classe con alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Erickson. [https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica/come\\_utilizzare\\_peer\\_tutoring\\_bes/](https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/didattica/come_utilizzare_peer_tutoring_bes/) 29 agosto '23.

De Luca, C. (2017). *Sviluppo del linguaggio: Bruner, Linguaggio e bilinguismo nell'infanzia*. <http://linguaggioebilinguismo.blogspot.com/2017/01/sviluppo-del-linguaggio-bruner.html> 26 giugno '23.

Fuduli, S. F. (2014). *La mente e la motivazione nell'apprendimento dell'italiano*. VNY La Voce di New York. <https://lavocedinewyork.com/arts/lingua-italiana/2014/06/10/la-mente-e-la-motivazione-nellapprendimento-dellitaliano/> 26 giugno '23.

ICD-10. (n.d.). *Portale italiano delle Classificazioni Sanitarie*. [https://www.reteclassificazioni.it/portal\\_main.php?portal\\_view=public\\_custom\\_page&id=12](https://www.reteclassificazioni.it/portal_main.php?portal_view=public_custom_page&id=12) 02 maggio '23.

Leo, C. (2021). *La flipped classroom come metodologia efficace per la promozione della didattica inclusiva*. LaS. <https://www.laesetv.it/2021/04/22/la-flipped-classroom-come-metodologia-efficace-per-la-promozione-della-didattica-inclusiva/> 12 settembre '23

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2019). *Scuola, pubblicati i dati sugli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. MIUR. <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-alunni-con-disturbi-specifici-dell-apprendimento> 07 luglio '23.

Pasqualin, R. (2022). *La teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner*. solilibri.net. <https://www.sololibri.net/La-teoria-delle-intelligenze-multiple-Howard-Gardner.html#> 15 luglio '23.

Pullo, E. (2022). *Studiare l'inglese con l'aiuto delle flashcards*. ripetizioni.it by skuola.net. <https://www.ripetizioni.it/blog/studiare-inglese-con-aiuto-delle-flashcards/> 25 giugno '23.

Redattore sociale. (2011). *BES (Bisogni Educativi Speciali): le categorie definite dall'OCSE*. [https://www.redattoresociale.it/article/bes\\_bisogni\\_educativi\\_speciali\\_le\\_categorie\\_definite\\_dall\\_ocse](https://www.redattoresociale.it/article/bes_bisogni_educativi_speciali_le_categorie_definite_dall_ocse) 23 maggio '23.

Redazione online. (2019). *Parole piene e parole vuote*. Languageclassinitaly. <https://languageclassinitaly.com/2019/12/19/parole-piene-parole-vuote/> 22 giugno '23.

Taddeo, M. (2019). *Lo sviluppo linguistico secondo J. S. Bruner*. Psicolab. <https://www.psicolab.net/lo-sviluppo-linguistico-secondo-j-s-bruner/> 26 giugno '23.

Scaccia, F. (2018). *Il modello di memoria di Atkinson e Shrifin*. Psicologo delle relazioni. [https://www.psicologodellerelazioni.it/blog\\_memoria\\_breve\\_lungo\\_termine.php](https://www.psicologodellerelazioni.it/blog_memoria_breve_lungo_termine.php) 01 agosto 2023