



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

**La enseñanza de la lengua española como lengua
extranjera en un Instituto Profesional de Venecia**
desafíos, estrategias y enfoques para una didáctica más inclusiva

Relatrice

Ch. Prof.ssa Anna Cardinaletti

Correlatore

Dott. Carlos Alberto Melero Rodríguez

Laureanda

Celeste Dalla Mora

Matricola 867901

Anno accademico

2023 / 2024

A circa 140 studenti dell'Istituto Andrea Barbarigo di Venezia.

Inevitabilmente, avete cambiato la mia vita.

E ai miei genitori, Monia e Andrea, per aver sempre creduto in me.

«Non gogoa, han zangoa».

«Donde van tus pensamientos, van tus pasos».

«Donde están tus ganas, donde vuelan tus pensamientos y querencias; allí pones el pie, allí vas».

(Proverbio vasco)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1 – EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN ITALIA.....	11
1.1 Breve historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia.....	11
1.1.1 La enseñanza en los años de la Derecha y de la Izquierda Histórica: de la Ley Casati a la Ley Coppino.....	11
1.1.1.1 La Ley Casati.....	12
1.1.1.2 La Ley Coppino.....	13
1.1.2 La enseñanza entre los años del Liberalismo y del Fascismo: de los programas Baccelli a la Reforma Gentile.....	13
1.1.2.1 La Reforma Gentile.....	14
1.1.2.2 La Carta Bottai.....	15
1.1.3 La desaparición de las lenguas extranjeras en las dos décadas fascistas.....	15
1.1.4 Reparición y expansión de las lenguas extranjeras después del Fascismo.....	16
1.1.5 El columpio de las lenguas extranjeras desde 1985 en adelante.....	17
1.2 L'attuale sistema educativo in Italia.....	19
1.2.1 La scuola primaria.....	21
1.2.2 La scuola secondaria di primo grado.....	21
1.2.3 La scuola secondaria di secondo grado.....	22
1.2.3.1 Lo studio delle lingue straniere nella scuola secondaria di secondo grado.....	23
1.3 El español como lengua extranjera.....	24
1.3.1 Estudio del español en la Unión Europea y en los Estados Unidos.....	25
1.3.2 Estudio del español en Italia.....	25
1.4 La importancia del estudio de las lenguas extranjeras.....	26
1.4.1 Mayores y mejores perspectivas de empleo.....	27
1.4.2 Un personal enriquecimiento cultural.....	27
1.4.3 Mejora de las capacidades cognitivas.....	28

CAPÍTULO 2 – LOS INSTITUTOS PROFESIONALES EN ITALIA.....	30
2.1 La elección de los estudiantes y la demanda del mundo laboral.....	30
2.1.1 La elección de los estudiantes al final del primer ciclo de instrucción en Italia.....	31
2.1.2 La elección de los estudiantes al final del primer ciclo de instrucción en Véneto.....	32
2.1.3 La elección de los estudiantes al final del primer ciclo de instrucción: una comparación en los años.....	33
2.1.4 La elección de los estudiantes al final del segundo ciclo de instrucción en Italia.....	34
2.1.5 La elección de los estudiantes al final del segundo ciclo de instrucción en Véneto y en Venecia.....	35
2.1.6 Los <i>indirizzi</i> de estudio y las categorías profesionales más demandadas en el mundo del trabajo.....	35
2.2 I percorsi di istruzione professionale in Italia.....	37
2.2.1 Gli undici indirizzi di studio dell’istruzione professionale.....	37
2.2.2 El Perfil Educativo, Cultural y Profesional de los <i>indirizzi</i> de estudio de la instrucción profesional.....	41
2.3 Un ejemplo de Instituto Profesional: el Instituto Andrea Barbarigo de Venecia.....	41
2.3.1 La oferta formativa.....	42
2.3.1.1 Enogastronomía.....	43
2.3.1.2 Repostería y pastelería.....	44
2.3.1.3 Servicios de sala, bar y venta.....	44
2.3.1.4 Recepción turística.....	45
2.3.2 Marco horario y actividades de laboratorio del instituto.....	45
2.3.3 Los itinerarios para las competencias transversales y la orientación (<i>Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento</i> , PCTO)	46
2.3.3.1 Los PCTO realizados dentro y fuera del instituto.....	47
2.4 El contexto del Instituto Andrea Barbarigo.....	49
2.4.1 Los objetivos del instituto.....	50
2.4.2 Acciones de la escuela para la inclusión escolar.....	51

CAPÍTULO 3 – DESAFÍOS Y COMPLEJIDADES PRESENTES EN EL SISTEMA ESCOLAR ACTUAL.....53

3.1 Los tipos de estudiantes con NEE en la escuela italiana.....	53
3.1.1 Estudiantes con discapacidad.....	56
3.1.2 Estudiantes con Trastornos del Desarrollo.....	57
3.1.2.1 Dificultades específicas de aprendizaje (DEA).....	57
3.1.2.2 El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).....	58
3.1.3 Estudiantes con desventaja.....	60
3.1.4 Estudiantes con altas capacidades intelectuales.....	60
3.1.5 Una ulterior diferenciación: estudiantes diagnosticados y estudiantes no diagnosticados.....	61
3.2 Datos relativos a la presencia de estudiantes con NEE en la escuela italiana.....	62
3.2.1 Datos relativos a los alumnos con DEA en la región Véneto.....	63
3.2.1.1 La distribución de los alumnos con DEA por grado escolar.....	64
3.2.1.2 La distribución de los alumnos con DEA en la escuela secundaria de segundo grado.....	65
3.2.2 Datos relativos a los estudiantes con NEE en el Instituto Andrea Barbarigo.....	66
3.3 Más allá de los estudiantes con NEE: ulteriores desafíos en la escuela.....	66
3.3.1 El abandono escolar y la dispersión escolar: el fracaso de la formación en Italia.....	67
3.3.1.1 Datos relativos a la dispersión escolar en Véneto.....	69
3.3.2 Inclinationes particulares de tipo caracterial de los estudiantes.....	70
3.3.2.1 La fobia escolar.....	71
3.4 Dificultades en el estudio de las lenguas extranjeras para los alumnos con NEE.....	72
3.4.1 Las principales dificultades en la competencia lingüística y extralingüística.....	74
3.4.1.1 Dislexia y problemas de naturaleza lingüística.....	75
3.4.1.2 Los diferentes tipos de dislexia.....	76
3.4.2 Las principales dificultades en las habilidades de lectura, escucha, escritura y producción oral.....	77
3.4.3 Las barreras emotivas de los estudiantes con DEA.....	78

CAPÍTULO 4 – ENFOQUES Y ESTRATEGIAS PARA UNA DIDÁCTICA MÁS INCLUSIVA Y ACCESIBLE.....80

4.1 Didáctica tradicional y didáctica inclusiva en comparación.....	80
4.1.1 Los límites de la didáctica tradicional.....	80
4.1.2 Estudiantes con NEE y didáctica tradicional.....	81
4.1.3 Los principios de la didáctica inclusiva.....	82
4.2 Los documentos de la programación para la inclusión escolar de los estudiantes con NEE.....	83
4.2.1 Plan Educativo Individualizado (PEI).....	84
4.2.2 Plan Didáctico Personalizado (PDP).....	84
4.2.3 Plan Anual para la Inclusión (PAI).....	85
4.2.4 Protocolo de acogida.....	88
4.3 Factores y actores para la realización de una didáctica inclusiva y accesible.....	89
4.3.1 El papel del profesor.....	89
4.3.2 El papel del clima clase positivo.....	90
4.3.3 El papel de las estrategias y de las metodologías didácticas.....	91
4.4 Estrategias, métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.....	93
4.4.1 Entre la cooperación y la compartición para una didáctica inclusiva.....	94
4.4.1.1 El aprendizaje cooperativo y la tutoría entre pares.....	95
4.4.1.2 Español Terapia: educación socio-emocional y prosocial.....	97
4.4.1.3 <i>Format Approach</i>	99
4.4.2 Didáctica lúdica y uso del móvil en el aula para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	100
4.4.2.1 Kahoot!.....	102
4.4.2.2 Genially.....	102
4.4.2.3 El juego del Taboo.....	103
4.4.3 Cine, radio, música y televisión para el aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	104
4.4.3.1 El uso de películas y series de televisión para el aprendizaje de la lengua española: Netflix.....	104
4.4.3.2 El uso de los podcasts para el aprendizaje de la lengua española: RTVE y Spotify.....	105
4.4.3.3 Como transformar un simple video en una lección completa: YouTube.....	106
4.4.4 Mapas conceptuales, infografías y pizarras digitales colaborativas.....	107
4.4.5 La adaptación de los espacios para la clase: la disposición de los pupitres durante la clase.....	109

4.4.5.1 Disposición de los pupitres “en herradura”.....	110
4.4.5.2 Disposición de los pupitres “en grupos”.....	110
4.4.5.3 Disposición de los pupitres “a conferencia”.....	111
CONCLUSIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA.....	119
SITOGRAFÍA.....	121
NORMATIVA.....	134

INTRODUCCIÓN

En el año académico 2023/2024 decidí realizar mi práctica curricular en el Instituto Profesional de Servicios para la Enogastronomía y Hostelería Andrea Barbarigo de Venecia. Entre las muchas posibilidades de elección, este instituto me llamó la atención principalmente por dos razones: la presencia del español como segunda lengua comunitaria (idioma propuesto por la oferta formativa desde hace muchos años) y la enorme presencia de estudiantes NEE (Necesidades Educativas Especiales) y DEA (Dificultades Específicas del Aprendizaje) dentro de la escuela. Como el español es mi idioma de estudio y como los trastornos del lenguaje y del aprendizaje son mi campo de investigación e interés, estaba segura de que el instituto donde estaba a punto de entrar me habría dado nuevos estímulos e ideas para la elaboración de mi trabajo final.

De hecho, después de algunas semanas, empecé a desarrollar la idea de querer poner por escrito mi experiencia en este instituto, para mostrar cómo era posible el éxito del español como segunda lengua comunitaria (en lugar del francés y del alemán, por ejemplo) trazando el recorrido y su evolución a lo largo de los años e intentar explicar la notable presencia de estudiantes con NEE y con DEA en los institutos profesionales, quizás determinada precisamente por una posible correlación entre las dos variables de interés.

Seguir dos clases primeras, dos clases segundas, dos clases terceras, una clase cuarta y una clase quinta me ha permitido tener una visión mucho más amplia de las diferentes realidades y casuísticas presentes dentro del instituto, sobre todo en relación con la maduración y la conciencia vivida por el estudiante desde el principio hasta el final de su recorrido dentro de la escuela.

Desde un punto de vista didáctico, los temas tratados en ocho clases diferentes eran claramente diferentes, pero lo que realmente me llamó la atención es lo que todas estas clases tienen en común, es decir, el enfoque didáctico puesto en práctica durante las clases, donde la didáctica tradicional deja espacio a una didáctica más dinámica e inclusiva, capaz de llegar tanto al estudiante sin NEE como al estudiante con más necesidades.

En cambio, desde un punto de vista más humano, he aprendido que a menudo la enseñanza de la lengua extranjera pasa a un segundo plano para dar a los estudiantes algo que va mucho más allá que la mera enseñanza de una asignatura escolar: escucha, atención, presencia y confianza son solo algunas de las palabras clave que podemos mencionar.

Para dar una idea de cómo abordaremos los principales temas de este trabajo, cito solo algunas afirmaciones que llaman la atención sobre lo que analizaremos en los siguientes capítulos: “los alumnos han cambiado”, “los alumnos son diferentes” y otra vez “los alumnos parecen ser cada vez

más difíciles” y es tarea del profesor “promover el bienestar en el aula” reconociendo que “los métodos de enseñanza ordinarios ya no funcionan”.

En consecuencia, nos preguntamos: ¿qué estrategias se deben poner en práctica para hacer frente a la complejidad del actual contexto escolar actual? ¿Y qué papel desempeñan las lenguas en este contexto?

Este trabajo comienza con una visión general sobre la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en Italia, prestando especial atención a las reformas que han hecho posible la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas secundarias de segundo grado. Luego se pasará a hablar del español en el mundo y de su enseñanza dentro de las escuelas de todos los niveles y grados, por lo que se presentará el actual sistema escolar italiano, hablando también de la importancia del estudio de las lenguas extranjeras en la actualidad.

El capítulo siguiente se centrará en cambio en los institutos profesionales presentes en Italia y en particular en el Instituto Andrea Barbarigo de Venecia, ilustrando los objetivos y los puntos de fuerza de esta escuela secundaria, introduciendo también los desafíos y las dificultades que afronta cada día para poder garantizar el éxito escolar a todos sus alumnos. Seguirá un capítulo fundamentalmente teórico que presentará no solo las diversas categorías de estudiantes con NEE, sino también otras casuísticas de estudiantes presentes en todas las escuelas italianas, con las que es necesario poner en práctica una didáctica innovadora e inclusiva. Veremos qué papel ha jugado la lengua española en este contexto y en esta misión y qué estrategias se han puesto en marcha para alcanzar este objetivo. Por último, se presentarán los recursos didácticos utilizados durante las horas de clase de lengua española, haciendo comparaciones con la didáctica tradicional, para ver cuánto puede ayudar a los estudiantes con NEE y DEA una didáctica más flexible e inclusiva.

CAPÍTULO 1

El estudio de las lenguas extranjeras en Italia

En los primeros párrafos de este capítulo intentamos resumir la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde el siglo XIV hasta las reformas y las leyes más significativas que han contribuido a la formación del actual sistema escolar italiano, con el objetivo de mostrar cómo su estatus ha cambiado a lo largo de los años. Después de pasar por períodos oscuros que han puesto a dura prueba su existencia, vemos que hoy en día cada escuela de orden y grado, desde la escuela primaria hasta la escuela secundaria, presenta la enseñanza obligatoria al menos de un idioma extranjero, de la que se tratará la importancia al final de este capítulo. También en este capítulo hablamos de la lengua española, la lengua extranjera que trataremos a lo largo de este trabajo, y analizaremos su importancia a nivel mundial y europeo, con especial referencia a su estudio en las escuelas de Italia.

1.1 Breve historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Italia

Por más difícil que sea intentar resumir en pocas páginas la historia de la enseñanza de las lenguas en Italia, es necesario hacerlo en este primer párrafo, porque la enseñanza de lenguas extranjeras es uno de los temas principales de esta tesis y nos servirá de puente para llegar a hablar de la enseñanza del español como lengua extranjera en Italia. En este primer párrafo introductorio hacemos un resumen general de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde las primeras leyes, Casati y Coppino, hasta la Reforma de la “Buona Scuola” para ver cómo la concepción (pero especialmente la presencia) de la lengua extranjera ha evolucionado y ha cambiado a lo largo de los años también según el período histórico de pertenencia.

1.1.1 La enseñanza en los años de la Derecha y de la Izquierda Histórica: de la Ley Casati a la Ley Coppino¹

A partir del siglo XIV en Italia, las “escuelas de catecismo” representan el epicentro tanto del sistema escolar eclesiástico como del laico. En estas escuelas, además de enseñar los fundamentos de la religión católica, a menudo se proporciona una primera forma de alfabetización. Mientras que para la mayor parte de la población esta experiencia formativa representa la única posibilidad de educación escolar, para una parte inferior de la población representa un pequeño paso inicial para luego continuar (siempre dentro de la vida monástica) con la formación religiosa y con la alfabetización en la instrucción elemental. Esta última se ramificaba en las escuelas de ábaco y en las escuelas de

¹ Balboni (2009: 3-5)

gramática: en las primeras escuelas era el vulgar el idioma de instrucción, mientras que en las segundas era el latín, al cual solo podían acceder los ciudadanos y los clérigos.

En este momento, la lengua extranjera no se considera esencial, ya que el latín, lengua internacional y de cultura por excelencia, actúa como de lengua franca.

En 1788, con el nacimiento de la primera escuela *normale* pública en Milán, el monopolio secular de las órdenes religiosas se destruye, junto con el dominio del latín como lengua franca internacional, que ve al francés tomar su lugar sobre todo gracias a Napoleón y a la Revolución.

La estructura escolar del liceo se convierte, a partir de 1802, en la estructura escolar tipo: presenta tanto la orientación humanística como la científica y debe estar presente en todos los municipios que tengan más de diez mil habitantes. En este contexto, para reformar la escuela del Reino de Cerdeña, toma pie la Ley Casati, epicentro de la escuela italiana hasta la *grande guerra*. La Ley Casati nace en Piamonte y entra en vigor en 1860.

1.1.1.1 La Ley Casati

La Ley Casati toma su nombre de Gabrio Casati², político y podestá de Milán desde 1837 que, con el objetivo de difundir el italiano en la escuela y limitar el uso (y el prestigio) de los dialectos, opta por elevar la idea de *lingua nazionale* (la lengua nacional, es decir, el italiano) en lugar de la *del popolo* (del pueblo, es decir, los dialectos) (Balboni, 2009: 5). El italiano que se propone se presenta totalmente neutro, libre de las variedades regionales y se centra en la lengua escrita y en la literatura (Balboni, 2009: 12). Francés, inglés y alemán son considerados por la Ley Casati lenguas “extranjeras”: mientras que latín, griego y francés son lenguas que caracterizan la escuela humanística, inglés y alemán (como lenguas instrumentales) caracterizan la escuela técnica y se insertan solo en los últimos tres años del itinerario escolar (Balboni, 2009: 11).

Para la enseñanza de lenguas extranjeras en la segunda mitad del siglo XIX, en Italia no se conocía el método natural y directo producido respectivamente en los Estados Unidos y en Francia, sino que prevalece la escuela alemana del pedagogo Johann Heinrich Seidenstücker y del autor de obras académicas Karl Plötz, que aplica un enfoque totalmente gramatical y el uso de técnicas como la traducción y el dictado, típico en la enseñanza de las lenguas clásicas (Balboni, 2009: 25).

Hay que recordar que, aunque introduce la escolaridad obligatoria, la Ley Casati no presenta ninguna pena para quien no respeta esta obligación: de hecho, la responsabilidad de la asistencia escolar está en las manos de las familias (Balboni, 2009: 11). En cuanto a la alfabetización, es durante los años de la Izquierda Histórica que asistimos realmente a resultados notables que no se habían visto durante

² Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Legge Casati*, https://it.wikipedia.org/wiki/Legge_Casati (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

los años de la Derecha Histórica: tras la caída del gobierno Minghetti en 1976, el gobierno Depretis empieza una lucha contra el analfabetismo tanto lingüístico como técnico y económico. Esta lucha está ligada sobre todo a la Segunda Revolución Industrial, portadora de expansión a nivel internacional: saber leer y poder aprender nociones técnicas es la clave de acceso para seguir el ritmo del avance de la nueva economía (Balboni, 2009: 26-27). En esta perspectiva, las regiones principalmente afectadas por la lucha contra el analfabetismo son las más cercanas a Europa (es decir, el noroeste de Europa), ya que están directamente vinculadas al crecimiento industrial. Esta es la razón por la que las regiones del sur de Italia, cuya economía se basa en la agricultura, se verán excluidas de la alfabetización (Balboni, 2009: 26-28).

1.1.1.2 La Ley Coppino

Acontecimientos importantes en la historia de la educación lingüística en los años de la Izquierda Histórica, además de la lucha contra el analfabetismo, son la institución de la obligación escolar y la creación del nuevo programa de formación de los maestros: la idea de hacer efectiva la obligación escolar se remonta a 1872, pero se concretó solo cinco años más tarde por el ministro Michele Coppino con la Ley Coppino (Balboni, 2009: 28). La Ley Coppino hace obligatoria la instrucción en las escuelas elementales, nocturnas y dominicales en los municipios más grandes, pero repercutiendo los costos en los propios municipios (razón por la que los municipios más pobres y rurales no pueden realizar esta ley) (Balboni, 2009: 29). Se trata de una política escolar estrechamente vinculada también a la prohibición del trabajo infantil iniciada en 1886, en la que el paso de la edad mínima para trabajar pasará de 9 a 12 años con la Ley Orlando propuesta por Giovanni Giolitti en 1904, que activará un sistema de control para verificar el cumplimiento efectivo de la escolaridad obligatoria (Balboni, 2009: 35). Coppino no solo promueve y apoya la escolaridad obligatoria, sino que ya en 1867 emite los programas para la formación de maestros para las escuelas de los municipios antes mencionados (Balboni, 2009: 30).

1.1.2 La enseñanza entre los años del Liberalismo y del Fascismo: de los programas Baccelli a la Reforma Gentile

Antes de continuar nuestro viaje a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, abrimos un pequeño paréntesis para hablar de los dialectos cuyo estudio, tras las guerras coloniales y la Primera Guerra Mundial, sigue la estela de desprecio previamente dejada por la Derecha y la Izquierda Histórica: durante el conflicto es a menudo el único medio de comunicación conocido por los soldados en guerra que, procediendo de diferentes regiones, tienen dificultades para comunicarse entre sí y con sus superiores (Balboni, 2009: 36-37). Por lo tanto, la enseñanza del italiano es cada

vez más necesaria y, después de alcanzar un nivel común de alfabetización, debe proponerse lo antes posible centrándose en las habilidades de escritura y lectura.

En cuanto a las lenguas extranjeras, sin embargo, antes de darles el nombre de lenguas extranjeras “modernas” o simplemente de lenguas “extranjeras”, se tendrá que esperar hasta 1920 con el decreto que instituye los cursos de posgrado y los programas presentados. Apenas un año antes con la Circular Baccelli, las lenguas extranjeras se llamaban lenguas “modernas” y pronto nos queda claro el paso de la denominación de “moderno” a “extranjero”, esto debido al contraste anterior entre lenguas clásicas y lenguas modernas, donde para lenguas modernas se hacía referencia a las actuales lenguas extranjeras. Pero después de la Primera Guerra Mundial, el verdadero contraste se crea entre la lengua que se habla dentro de la nación (la lengua nacional) y las lenguas presentes fuera de la nación y, por lo tanto, ajenas a la nación: las lenguas extranjeras (francés, alemán y español). Los programas Baccelli de 1920 estarán en vigor tres años después de los cuales se da paso a la Reforma Gentile, compuesta por una serie de decretos que modificarán tanto los programas de las escuelas elementales como los de escuelas secundarias (Balboni, 2009: 42).

1.1.2.1 La Reforma Gentile³

La Reforma Gentile, aprobada en 1922 durante el gobierno de Mussolini, toma su nombre del ministro de la pública instrucción Giovanni Gentile. Elaborada junto con el pedagogo y filósofo italiano Giuseppe Lombardo Radice, tenía la tarea sustancial de sanear el presupuesto del país y hacer más funcional la administración del estado. Utilizando nuevamente la cultura humanista como medio de evaluación, la Reforma Gentile a menudo se considera como una especie de renovación de la Ley Casati.

Con la convicción de que la mayoría de las personas habrían tomado los estudios clásicos simplemente para obtener un diploma, con la reforma Gentile asistimos a una reducción del número de liceos para aumentar el número de institutos comerciales, profesionales, agrícolas e industriales. Dado que el acceso a cualquier facultad universitaria se garantizaba solo después la realización de los estudios en un liceo clásico, se establecieron pruebas intermedias de transición para poder acceder al grado siguiente, convirtiendo así al liceo en una escuela más severa, rígida y selectiva.

En este escenario, las lenguas extranjeras benefician de importantes cambios que promueven su enseñanza: primero, se insertan en el marco de las disciplinas formativas y luego, en todas las clases de la escuela secundaria de primer grado (de tres a cuatro horas semanales).

Con la presencia de siete horas semanales de alemán, siete de francés y tres horas dedicadas a la conversación, el estudio de lenguas extranjeras en el segundo grado tuvo lugar tanto en los institutos

³ Pellandra (2004: 114-117)

técnicos como en los institutos científicos y femeninos (es decir, solo para mujeres). Con el objetivo de aumentar el número de lenguas enseñadas, se asiste a la creación de muchas otras cátedras no solo de alemán, sino también de inglés. Sin embargo, debido a la ausencia de profesores cualificados, es el francés lo que domina otra vez sobre las otras lenguas. Apenas dos años después, con la dimisión de Gentile, la Reforma fue pronto “retocada” por disposiciones sucesivas sustancialmente coherentes con la acción propagandística de un régimen autoritario que se sirve de la escuela para conformar el país.

1.1.2.2 La Carta Bottai⁴

Quedando igual el carácter selectivo de la Reforma Gentile, en 1939 fue promulgada por el ministro de la Educación Nacional Giuseppe Bottai la Carta de la escuela que, siguiendo el rastro del régimen fascista, perjudica el deseo de llevar adelante los estudios privilegiando en cambio la preparación del joven en el trabajo.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la segunda y tercera clase de la nueva escuela, como consecuencia de los decretos de aplicación del 31 de julio de 1940 (que preveían en cambio la enseñanza del latín), queda excluida. Tampoco en el liceo clásico, donde el estudio de las lenguas y literaturas clásicas debía completarse con el de las lenguas y las literaturas modernas, no se produjo ninguna integración.

1.1.3 La desaparición de las lenguas extranjeras en las dos décadas fascistas

Tras la eliminación total de las lenguas extranjeras a manos de la Ley Bottai, somos conscientes de la situación lingüística (pero no solo) que deberá afrontar Italia durante los veinte años fascistas: la autarquía, elemento característico del régimen (Pellandra, 2004: 118), más que influir parece inevitablemente afectar también a la enseñanza de lenguas extranjeras que se ven devoradas por una política lingüística caracterizada principalmente por tres características: un italiano de calidad (digno del pasado histórico que le precede y del futuro que le espera), la estandarización del italiano y de todo el país (para simplificar el proceso de reconocimiento, identificación y representación fuera del país, del mismo país) y un léxico coherente con la acción fascista (aquí destaca la eliminación de todos los préstamos lingüísticos como *bar*, que se convierte en *taverna potoria*, que no son coherentes con la cristalización lingüística del país, llegando incluso a italianizar los nombres y los apellidos de personas que parecen extranjeros) (Balboni, 2009: 47-48).

Para asegurarse de que la línea fascista impuesta fuera respetada, ya a partir de 1926 la Comisión Ministerial se ocupaba de acoger o rechazar los libros de texto elegidos por los profesores de lenguas

⁴ Pellandra (2004: 117-118)

extranjeras y desde 1935, con la *Bonifica Fascista della Scuola* del ministro Cesare Maria De Vecchi, la necesidad de formar “buenos fascistas” se hacía cada vez más insistente: se deduce fácilmente que lenguas extranjeras y dialectos no pueden tener espacio en este escenario rígido y configurado, a excepción del francés (que Mussolini permite estudiar como lengua opcional) y del alemán, la única lengua extranjera admitida (motivada por la alianza Italia-Alemania durante la guerra mundial) (Pellandra, 2004: 119).

1.1.4 Reparición y expansión de las lenguas extranjeras después del Fascismo

El 25 de abril de 1945 termina el conflicto mundial y, en Italia, también la dictadura. Después de 5 años de silencio impuesto por la escuela de Bottai, en septiembre de 1945 con un decreto de urgencia Vincenzo Arangio Ruiz, ministro de Gracia y Justicia y de la Pública Instrucción, restablece tres horas de lengua extranjera en la segunda y tercera clase de la escuela media, reafirmando en la escuela de grado superior los horarios anteriores a la escuela de Bottai (Balboni, 2009: 75). Además, en 1949 se fundó ANILS, la Asociación Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras (Pellandra, 2004: 128) Al faltar profesores de lenguas extranjeras, la enorme demanda no logra satisfacer la oferta, por lo que a menudo (para cubrir esta falta) se contratan personas con un título universitario pero sin alguna calificación en lenguas extranjeras. La causa principal de esta falta de profesores o personas competentes se debe principalmente al hecho de que mientras para el francés se tenía un amplio conocimiento derivado del prestigio dado a la lengua anteriormente (por lo tanto, de una manera u otra, todas las personas graduadas lo conocían) y también para el alemán como consecuencia de la alianza con Alemania y años de conflicto no era tan imposible encontrar profesores de alemán, el inglés se había enseñado en pocas escuelas debido a la falta de alianza durante el conflicto, que, por el contrario, se consideraba en Italia la “lengua del enemigo” (Balboni e Porcelli, 2022: 301).

Sin embargo, esta aparente situación de malestar debe entenderse en sentido positivo: hay que ver esta enorme demanda de lenguas extranjeras como una grieta que finalmente había derribado el muro de la autarquía fascista que hasta ese momento había impedido la apertura fuera del país (Balboni, 2009: 75). Gracias al Plan de Desarrollo de la Escuela por la mano de Moro y Medici, a partir de 1959 se implementa un plan de reclutamiento y actualización de profesores de lenguas extranjeras que, además, garantiza ocho años de enseñanza de lengua extranjera a todos los ciudadanos (Balboni, 2009: 77).

En este escenario, ANILS lucha por seleccionar a los futuros profesores de lenguas extranjeras, queriendo hacer acceder a la enseñanza solo aquellos que provienen de cursos de grado en Lenguas y Literaturas Extranjeras (Balboni e Porcelli, 2022: 301).

En 1963, con la introducción de la lengua extranjera en la primera clase de la *Scuola Media Unica* y con la ampliación de las horas de enseñanza, asistimos a una primera gran innovación en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela italiana. Pero lo que parece ser una primera revancha, desvela los problemas que ANILS había tratado de hacer surgir: aumentar las horas semanales (aunque se trate solo de dos horas) no solo resalta aún más la falta de profesores de idiomas (cada vez más solicitados) sino también el hecho de que los pocos profesores presentes carecen de una formación profesional adecuada (Balboni e Porcelli, 2022: 301).

Una segunda gran innovación se refiere, en cambio, a la ampliación de la elección misma de las lenguas extranjeras y ve al francés dejar finalmente espacio también a la enseñanza y a la institución de cátedras de inglés, alemán y español, autorizada por el ministro Giacinto Bosco (esto tras la Primera Guerra Mundial) (Balboni, 2009: 76). La ampliación de la enseñanza de estas lenguas se debe sobre todo al interés mostrado hacia Inglaterra y Estados Unidos (Balboni e Porcelli, 2022: 300). Pero es la tercera innovación la más significativa que se refiere a la toma de conciencia del atraso de cuánto la enseñanza en Italia no era capaz de seguir el ritmo del resto del mundo. En la década de 1940, como jefe de la *Commissione Alleata* al gobierno de la escuela, está el profesor de pedagogía y Coronel Washburne, que desde Brooklyn lleva hasta Italia la idea del filósofo y pedagogo John Dewey de basar la enseñanza en los procedimientos relacionados con la resolución de problemas y de la socialización (Balboni e Porcelli, 2022: 300).

Entre los fuertes partidarios del profesor Washburne está uno de los pioneros de la glotodidáctica italiana, Renzo Titone, discípulo de ANILS, cuya protesta no solo por la falta de docentes especializados sino también de metodologías didácticas se establecerá también en el Plan de desarrollo de la *Scuola Media Unica* de Moro y Medici. El Plan, consciente de todas sus carencias en el panorama escolar, se da cuenta de que pedir a los profesores presentes, lamentablemente poco cualificados, que se concentren en la conversación y en la oralidad (cosas que, entre otras cosas, prácticamente nunca habían hecho) quizás era pedir demasiado (Balboni e Porcelli, 2022: 302).

1.1.5 El colapso de las lenguas extranjeras desde 1985 en adelante

Con especial atención a la enseñanza de las lenguas extranjeras, lamentablemente la historia de la educación lingüística en Italia no se caracteriza por un crecimiento y una expansión constante.

Para resumir, veamos a continuación las principales normas, leyes y reformas que, de una manera u otra, han garantizado la presencia de las lenguas extranjeras en la escuela italiana en los últimos años. Empezamos con la Reforma Falcucci de 1985: el 12 de febrero de 1985 se aprueban los nuevos programas didácticos para la enseñanza en la escuela primaria, en los que se inserta también la enseñanza de las lenguas extranjeras en el segundo ciclo de instrucción, el cual debe ser realizado por

maestros especializados o por maestros especialistas (Balboni e Porcelli, 2022: 307). Representando la continuación perfecta de los programas de la *Scuola Media* de 1979, un año después de la Reforma Falcucci se realizan programas precisos y actualizados utilizables tanto en las escuelas experimentales como en las tradicionales (si fueran necesarios): los “Planes de estudio” de la Comisión Brocca para la escuela de grado superior. A partir de 1993, en cambio, ulteriores Proyectos o Planes nacionales y regionales como los proyectos “Erica” e “Igea” tendrán la tarea de mejorar y ampliar el estudio de las lenguas extranjeras en los institutos comerciales y turísticos o, como el proyecto “Comeniuns” fomentar el uso de la informática en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Balboni e Porcelli, 2022: 308).

Un proyecto diferente y sin duda relevante es en cambio el Proyecto *Lingue 2000* de 1998, que introduce la segunda lengua extranjera facultativa. El Proyecto en su oferta formativa promueve el estudio de al menos una segunda lengua extranjera a partir del primer año de la escuela secundaria de primer grado, introduciendo (o garantizando la continuación) de la lengua extranjera curricular hasta el final de la escuela secundaria o promoviendo el desarrollo de las lenguas curriculares mediante actividades de la revolucionaria glotodidáctica⁵.

Con la activación de las Escuelas de especialización para la enseñanza secundaria (SSIS) en 1999, surge una nueva forma de formar y reclutar profesores de lenguas extranjeras de las escuelas secundarias de primer y segundo grado (Balboni e Porcelli, 2022: 308). De carácter regional y realizadas por las Universidades de las regiones en cuestión, lamentablemente, la activación de estas escuelas fue suspendida por el ministro Gelmini en 2008 con el artículo 64, apartado 4-ter de la Ley 6 de agosto de 2008 n.133⁶.

Llegamos al 2003. Con la Ley n.53 del 28 de marzo de 2003 se aprobó la reforma de la escuela presentada por la ministra de la Instrucción Letizia Moratti. Realizada en 2004 con los programas de la Comisión Bertagna, esta reforma establece la escolaridad obligatoria hasta los 18 años, realizando así 12 años de estudio. Además, se hace obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera comunitaria a partir de los 6 años, cuyo estudio se ampliará con una segunda lengua extranjera a partir de los 11 años. También es importante la definición del itinerario escolar que deberá recorrer el estudiante, compuesto por tres años facultativos de escuela infantil (*scuola dell'infanzia*), cinco años de escuela primaria (*scuola elementare*) y tres años de escuela secundaria de primer grado (*scuola secondaria di primo grado*) a los que seguirá la escuela secundaria de segundo grado (*scuola secondaria di*

⁵ Tecnica della scuola, *Progetto Lingue 2000*, <https://www.tecnicadellascuola.it/progetto-lingue-2000> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

⁶ Università degli Studi di Ferrara, *SSIS - Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario*, <https://www.unife.it/it/corsi/formazione-insegnanti/ssis> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

secondo grado). También están planificados dos exámenes estatales al final de la dos escuelas secundaria (de primer y de segundo grado)⁷.

En el párrafo 1.2 (*L'attuale sistema educativo italiano*) se pueden encontrar en el detalle todos los tipos de escuela en el actual sistema educativo en Italia.

Toma el lugar de la Reforma Moratti la Reforma Gelmini en 2009 que tiene como objetivo corregir el sistema escolar italiano. Esta reforma, que lleva el nombre de la ministra de la Instrucción, Universidad e Investigación Mariastella Gelmini, no es más que un rico conjunto de decretos, leyes y disposiciones que empezará oficialmente con la Ley 133/2008 y continuará con la Ley 169/2008⁸. Para la escuela primaria y secundaria de primer grado, la Reforma Gelmini entró en vigor en septiembre de 2009, mientras que para la escuela secundaria de segundo grado, solo un año después⁹. Con esta reforma se instituye el maestro único en la escuela primaria y, siempre a partir de la escuela primaria, el estudio del idioma inglés se convierte en obligatorio proponiendo, sin embargo, la eliminación de la obligación de estudiar la segunda lengua extranjera en la escuela secundaria de primer grado aumentando las horas del inglés) (Balboni e Porcelli, 2022: 309-310).

Concluimos esta breve panorámica hablando de la Reforma “Buona Scuola” introducida por la Ley n.107 del 13 de julio de 2015 por el gobierno Renzi que consolidó el estudio de la música, de la educación física y de la lengua extranjera en la escuela primaria y en las escuelas superiores del arte, del derecho y de la economía¹⁰.

Entre los 8 decretos de la *Buona Scuola* hay un tema muy delicado que es importante mencionar ya ahora y que se retomará más adelante: el Decreto Legislativo del 13 de abril de 2017 n.66, que es el punto de partida para promover la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad¹¹.

1.2 L'attuale sistema educativo in Italia¹²

Come riportato dal Ministero dell'Istruzione e del merito, l'attuale sistema educativo italiano si organizza su quattro livelli: cominciando con il sistema integrato zero-sei anni si passa dal primo

⁷ La Rivista della Scuola, *I punti principali della riforma Moratti*, <http://www.girgenti.it/Notizie/NOTIZIE%202002/Gennaio%202002/punti310102.html> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

⁸ Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Riforma Gelmini*, https://it.wikipedia.org/wiki/Riforma_Gelmini (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

⁹ Scuole Statali, *La Riforma Gelmini*, https://www.lescuolestatali.it/riforma_gelmini.html (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

¹⁰ Orizzonte Scuola Notizie, *Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma della scuola “La Buona scuola”*, <https://www.orizzontescuola.it/legge-13-luglio-2015-n-107-riforma-della-scuola/> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

¹¹ Gazzetta Ufficiale, Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

¹² Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Sistema educativo di istruzione e di formazione*, <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

ciclo di istruzione al secondo, al termine del quale è possibile accedere (tramite superamento dell'esame di Stato) a corsi di istruzione terziaria, quali università, istituzioni dell'Alta Formazione Artistica, Musicale o Coreutica (AFAM) e Istituti Tecnici Superiori (ITS).

Dalla durata complessiva di sei anni come riporta lo stesso nome, il sistema integrato zero-sei anni non è obbligatorio e si ramifica in due categorie: i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia.

La principale differenza tra i servizi educativi per l'infanzia e la scuola dell'infanzia viene riscontrata nella fascia di accoglienza dei bambini a scuola: mentre i primi, accolgono bambini dai tre mesi ai trentasei mesi, la seconda accoglie bambini tra i tre e i sei anni.

Il primo ciclo di istruzione, invece, è obbligatorio per tutti e dura complessivamente otto anni e si ramifica nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado. Anche in questo caso, mentre la scuola primaria dura cinque anni e accoglie alunni dai 6 a 11 anni, la scuola secondaria di primo grado dura tre anni e accoglie alunni dagli 11 ai 14 anni. Scopo del primo ciclo di istruzione è consentire all'alunno di assimilare conoscenze e abilità per consentirgli di ampliare le personali competenze culturali nell'ottica della propria crescita personale¹³. Anche il secondo ciclo di istruzione si ramifica in due percorsi: la scuola secondaria di secondo grado, che dura mediamente cinque anni (salvo ritardi causati da più di una grave insufficienza alla fine dell'anno scolastico che comporta la bocciatura dello studente, il quale non potrà accedere alla classe successiva ma ripeterla¹⁴) e percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP) che sono però di competenza regionale.

L'istruzione, obbligatoria fino ai 16 anni, include tanto il primo ciclo di istruzione (i cinque anni della scuola primaria e i tre della scuola secondaria di primo grado) quanto in parte anche il secondo ciclo di istruzione (i primi due anni della scuola secondaria di secondo grado). Tuttavia, il diritto di conseguire almeno una qualifica professionale triennale si protrae fino ai 18 anni.

L'istruzione obbligatoria può avvenire tramite scuole statali, scuole paritarie, scuole non paritarie o tramite l'istruzione familiare. Nel caso in cui la scelta ricada sulle ultime due opzioni, è necessario sostenere esami di idoneità per poter assolvere all'obbligo di istruzione.

¹³ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Scuola primaria*, <https://www.miur.gov.it/scuola-primaria> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

¹⁴ Orizzonte Scuola Notizie, *Si può bocciare con una sola insufficienza alle superiori? Per il Tar bisogna prendere in considerazione il recupero globale delle insufficienze. Ecco cosa significa*, <https://www.orizzontescuola.it/si-puo-bocciare-con-una-sola-insufficienza-alle-superiori-per-il-tar-bisogna-prendere-in-considerazione-il-recupero-globale-delle-insufficienze-ecco-cosa-significa/> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

1.2.1 La scuola primaria¹⁵

Far diventare gli alunni dei cittadini consapevoli e responsabili è forse l'obiettivo principale che la scuola primaria si prefigge: aiutandoli a sviluppare le diverse dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose, si possono gettare le basi per espandere il loro pensiero riflessivo e critico.

Non è previsto alcun esame al termine dei cinque anni di studio, ma viene automaticamente rilasciato un attestato, la certificazione delle competenze acquisite che esprimendo appunto le competenze acquisite durante i cinque anni di scuola, gli consentirà di accedere alla scuola secondaria di primo grado.

Per quanto riguarda le lingue straniere, l'inglese è l'unica lingua obbligatoria che viene insegnata nella scuola primaria e copre tutti e cinque gli anni di scuola per un numero totale di ore settimanali che varia a seconda della scuola e della classe di appartenenza (generalmente un'ora, due ore e tre ore rispettivamente al primo, secondo, terzo anno e seguenti). Vi è la possibilità di inserire un'altra lingua straniera nell'offerta formativa (tra gli insegnamenti aggiuntivi), ma è una decisione che comunque spetta alle famiglie degli studenti¹⁶.

1.2.2 La scuola secondaria di primo grado¹⁷

Tra i diversi obiettivi che la scuola secondaria di primo grado garantisce e si prefigge, troviamo il potenziamento dell'alfabetizzazione tramite l'acquisizione di nuovi linguaggi, nuove conoscenze e competenze, consentendo agli studenti di partecipare attivamente durante le ore di lezione e di interagire con i compagni di classe in una prospettiva civile e dello stare bene insieme. Viene stimolata l'autonomia nello studio (conferendo allo studente un ruolo sempre più attivo) e una consapevolezza sempre maggiore delle proprie potenzialità orientate alla successiva scelta nel percorso da intraprendere nella scuola secondaria di secondo grado. Promuove inoltre la conoscenza delle tecnologie informatiche e delle lingue straniere: oltre allo studio della lingua inglese già presente dalla scuola primaria, è presente lo studio di una seconda lingua comunitaria. Questione differente è valida per gli alunni stranieri che devono impadronirsi delle competenze di base della lingua italiana, i quali possono sostituire le ore di studio da dedicare alla seconda lingua comunitaria con quelle della lingua italiana.

¹⁵ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Scuola primaria*, <https://www.miur.gov.it/scuola-primaria> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

¹⁶ Archivio dell'area Istruzione – Miur, *Insegnamento della lingua straniera*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua_straniera.shtml (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

¹⁷ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Scuola secondaria di primo grado*, <https://miur.gov.it/scuola-secondaria-di-primo-grado> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

A conclusione del primo ciclo di istruzione, gli alunni privi di sanzione disciplinare di non ammissione e che hanno frequentato almeno i tre quarti delle ore di lezione previste durante l'anno (partecipando inoltre alle prove nazionali di italiano, matematica e inglese predisposte e stabilite dall'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, INVALSI) devono sostenere un esame di Stato per poter accedere al ciclo di istruzione superiore che prevede il superamento di tre prove scritte nelle seguenti materie: lingua di svolgimento dell'insegnamento (generalmente, italiano), matematica, lingua inglese e seconda lingua comunitaria. Segue un colloquio orale, atto a verificare le abilità e competenze acquisite durante gli anni di studio, al termine del quale viene rilasciato un nuovo attestato, una nuova certificazione delle competenze con cui accedere alla scuola secondaria di secondo grado.

1.2.3 La scuola secondaria di secondo grado¹⁸

Diversi sono gli obiettivi che la scuola secondaria di secondo grado si prefissa poiché diversi sono le tipologie di scuola presenti in Italia. Cominciando dai licei, dalla durata di cinque anni, essi consentono allo studente di entrare in possesso degli strumenti culturali e metodologici necessari per comprendere appieno quale personale percorso di studi superiore intraprendere dopo il diploma, coerentemente con le competenze acquisite durante il percorso scolastico portato a termine e poter, di conseguenza, inserirsi nel mondo del lavoro. Tra i licei presenti in Italia troviamo il liceo artistico, classico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, delle scienze umane e made in Italy. A differenza dei licei, gli istituti tecnici garantiscono allo studente l'inserimento nel mondo del lavoro dopo aver acquisito e sviluppato delle competenze di carattere scientifico e tecnologico. Anche se gli istituti tecnici si ramificano solo in due settori (settore economico e settore tecnologico) si sviluppano poi a loro volta in altri undici indirizzi: il settore economico presenta l'indirizzo turistico e l'indirizzo amministrazione, finanza e marketing (AFM), mentre il settore tecnologico presenta l'indirizzo in meccanica, mecatronica ed energia, trasporti e logistica, elettronica ed elettrotecnica, informatica e telecomunicazioni, grafica e comunicazione, chimica, materiali e biotecnologie, sistema moda, agraria, agroalimentare e agroindustria e costruzioni, ambiente e territorio.

Gli ultimi istituti che menzioniamo e che verranno poi ripresi nel capitolo 2 sono gli istituti professionali che presentano, come gli istituti tecnici, undici indirizzi di studio. Il principale obiettivo di questi istituti è quello di formare gli studenti a professioni atte al potenziamento e alla crescita dell'economia e del paese. Questo è possibile, appunto, insegnando non solo da un punto di vista teorico, ma soprattutto da un punto di vista pratico un mestiere. Gli undici indirizzi degli istituti

¹⁸ Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Scuola secondaria di secondo grado*, <https://www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

professionali sono i seguenti: pesca commerciale e produzioni ittiche, industria e artigianato per il Made in Italy, manutenzione e assistenza tecnica, gestione delle acque e risanamento ambientale, servizi commerciali, servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera, servizi culturali e dello spettacolo, servizi per la sanità e l'assistenza sociale, arti ausiliarie delle professioni sanitarie e arti ausiliarie (odontotecnico e ottico). Nel capitolo 2 riprenderemo nel dettaglio anche gli istituti professionali per i servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera con particolare riferimento all'Istituto Andrea Barbarigo di Venezia.

1.2.3.1 Lo studio delle lingue straniere nella scuola secondaria di secondo grado

A partire dall'anno scolastico 2010/2011 entra in vigore la riforma per la scuola secondaria di secondo grado.

Oltre a riorganizzare i licei, gli istituti tecnici e gli istituti professionali offrendo nuovi indirizzi di studio (che abbiamo analizzato nei paragrafi precedenti), vediamo interessanti novità per quanto riguarda lo studio di una seconda e/o di una terza lingua straniera (in aggiunta a quello della lingua inglese, già presente in tutti i cicli di istruzione dell'attuale sistema scolastico italiano).

Per quanto riguarda i licei, viene garantito lo studio di una lingua straniera per tutti e cinque gli anni di scuola, ma solo il liceo linguistico, il liceo delle scienze umane con opzione economico-sociale e il liceo Made in Italy presentano nell'offerta formativa lo studio una o due lingue straniere in più, generalmente spagnolo, tedesco o francese¹⁹ (tre lingue straniere nel liceo linguistico, due lingue straniere nel liceo delle scienze umane con opzione economico-sociale e nel liceo made in Italy²⁰).

Questione differente vale per gli istituti tecnici poiché a seconda del settore scelto (economico o tecnologico) e dell'indirizzo scelto viene attivato o meno l'insegnamento di una seconda/terza lingua straniera nel percorso di studi oltre alla lingua inglese: mentre per il settore economico viene garantito l'insegnamento della seconda lingua comunitaria in tutti gli indirizzi e di una terza lingua comunitaria negli indirizzi di relazioni internazionali per il marketing (RIM) e del turismo, gli istituti tecnici del settore tecnologico generalmente garantiscono solo l'insegnamento della lingua inglese (questo non esclude la possibilità di inserire nell'offerta formativa l'attivazione facoltativa di ulteriori lingue straniere, chiaramente entro i limiti del contingente organico e delle risorse disponibili). Infine, per quanto riguarda gli istituti professionali, lo studio della lingua inglese è presente nell'offerta formativa del settore industria e artigianato e del settore servizi e di una seconda lingua straniera nel settore servizi per i seguenti indirizzi: servizi per l'enogastronomia e per l'ospitalità alberghiera,

¹⁹ Unica, *Licei*, <https://unica.istruzione.gov.it/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/licei> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

²⁰ OrientaScuola, *La riforma della scuola secondaria superiore*, <https://www.orientascuola.it/la-riforma-della-scuola-secondaria-superiore/> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

servizi socio-sanitari e servizi commerciali. Come nel caso degli istituti tecnici, questi non preclude la possibilità per gli altri indirizzi degli istituti professionali di attivare l'insegnamento di un'altra lingua straniera (sempre entro i limiti del contingente organico e delle risorse disponibili).²¹

1.3 El español como lengua extranjera

En el Informe más reciente (2023) elaborado por David Fernández Vítors, dirigido y coordinado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes, se hace una estima sobre los alumnos que estudian español como lengua extranjera: al sumar el número de estudiantes de español existentes en la actualidad en 111 países y haciendo referencia a todos los niveles de enseñanza se alcanzan los 23 millones de alumnos. Entre los factores que han contribuido a llegar a este número, sin considerar el hecho de disponer de una comunidad de hablantes en constante expansión, podemos mencionar el aumento de los intercambios comerciales entre los países hispanohablantes y el resto del mundo alumnos, el reconocimiento del español como lengua oficial en los principales foros internacionales y el turismo alumnos. A pesar de ser el inglés declarada lengua franca, desde 2010 el número de alumnos de español registrado por el Instituto Cervantes se ha duplicado, subiendo de 11,3 a más de 23 millones.

El 80% de los estudiantes de español que hay en el mundo se distribuyen entre Estados Unidos, la Unión Europea, Brasil, el Reino Unido y algunos países de África Subsahariana (2022: 33).

Tras el chino mandarín que cuenta con 920 millones de hablantes, el español es la segunda lengua más hablada en el mundo por número de hablantes, la segunda lengua de comunicación internacional y la cuarta lengua en un cómputo global de hablantes después del inglés, el chino mandarín y el hindi (2022: 6): siempre según el mismo Informe redactado por el Instituto Cervantes, en 2023 casi 500 millones de personas (el 6,2% de la población mundial) tienen el español como lengua materna y más de 23 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Aunque su peso relativo se reducirá de manera gradual (principalmente a causa de una bajada de la natalidad en los países hispanohablantes) y al final de este siglo y en 2100 el 6,4% de la población mundial podrá comunicarse en español, el número de hispanohablantes seguirá creciendo en las próximas cinco décadas (Instituto Cervantes, 2022: 22): estamos hablando de una lengua que se habla entre más de 595 millones de personas en el mundo como lengua nativa, segunda o extranjera (Instituto Cervantes, 2022: 6).

²¹ Las informaciones relativas a la lengua extranjera estudiada en los institutos técnicos y profesionales se han obtenido de la consulta del volumen "Guida alla riforma degli istituti tecnici e professionali. Profili d'uscita, competenze di base, risultati di apprendimento e quadri orari dei nuovi istituti tecnici e professionali" (2012)

1.3.1 Estudio del español en la Unión Europea y en los Estados Unidos²²

El panorama futuro para el estudio del español como segunda lengua extranjera parece ser muy positivo y propicio: entre los 27 estados miembros de la Unión Europea, 19 son aquellos en los que el español es idioma de interés entre sus ciudadanos como segunda lengua extranjera. Francia, Italia y Alemania, en particular, son los tres países que disponen del mayor número de estudiantes de español.

Durante el periodo 2013-2020 se ha notado una evidente propensión al estudio del español como lengua extranjera del 32,4% en los diferentes ciclos de enseñanza primaria, secundaria y formación profesional, al contrario del francés y del alemán que parecen experimentar la tendencia opuesta (el francés tuvo una disminución del 5,5% y el alemán solo aumentó de un 0,9%).

En la enseñanza primaria, la didáctica del español es poco presente, mientras que en la formación profesional y en el primer ciclo de secundaria es presente, pero no fuerte como en la secundaria, que al contrario de las otras es muy requerida y se coloca en segunda posición antes del francés y del alemán. Esto se debe principalmente al Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitario (mejor conocido como Erasmus) que ve a España como el primer país de acogida de estudiantes Erasmus.

Diferente es la cuestión de la enseñanza del español como lengua extranjera en Estados Unidos, donde se encuentra en una posición provechosa siendo el idioma más estudiado por más de 8 millones de estudiantes en los centros educativos en todos los niveles de enseñanza (desde preescolar hasta la educación superior). Sin embargo, este se debe principalmente al hecho de que Estados Unidos no presentan una política de idiomas elaborada y desarrollada que no presenta un currículo de enseñanza de lenguas extranjeras a escala nacional que explique los objetivos, los métodos de enseñanza y los de evaluación, y tampoco presenta un mandato federal que establezca la obligatoriedad de estas enseñanzas.

Por lo tanto, en las escuelas estadounidenses, tanto en la enseñanza primaria como en la enseñanza secundaria, el español es la lengua más solicitada como lengua extranjera.

1.3.2 Estudio del español en Italia

Merece especial atención la situación actual del español en Italia, cuyo interés, además de estar en continua mejora, se extiende a todas las regiones de Italia, en particular a las más pobladas, como Campania, Lacio, Lombardía, Sicilia y Véneto (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: 254).

²² Centro Virtual Cervantes (2022: 52-59)

Estudiado en más de cinco mil instituciones educativas italianas, públicas y privadas, el número de estudiantes de español en Italia sigue mostrando un constante aumento del interés por su estudio, pasando en dos décadas de 80.000 a más de 800.000 estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: 256).

En el sistema educativo italiano, el estudio de una segunda lengua extranjera se contempla en algunos itinerarios de la formación profesional, en la universidad y en todas las fases de la educación obligatoria (desde la escuela primaria hasta la escuela secundaria de segundo grado), pero no con la misma intensidad en todas las regiones de Italia: por lo que respecta a la escuela primaria, por ejemplo, solo Lombardía, Lacio, Campania y Sicilia han activado el estudio de la segunda lengua extranjera (precisamente, del español) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020: 257).

En cambio, en la escuela secundaria, donde el estudio de la segunda lengua extranjera está incluido en el plan de estudios, tenemos datos sobre el estudio del español de 2020 que nos dicen que es estudiado por el 22% de los estudiantes, después del inglés (estudiado por el 100% de los estudiantes) y el francés (estudiado por el 67,7% de los estudiantes) en la escuela secundaria de primer grado²³, mientras que para el estudio en las escuelas secundarias de segundo grado lamentablemente no se encuentran datos ciertos o actualizados.

1.4 La importancia del estudio de las lenguas extranjeras

En este párrafo hacemos una breve reflexión sobre la importancia de estudiar y hablar lenguas extranjeras hoy en día, no solamente ligada a la mera necesidad de comunicar que tiene el ser humano, porque las ventajas que se pueden obtener a través del aprendizaje de las lenguas extranjeras van mucho más allá de esta necesidad y de la capacidad de comunicar con personas de diferentes partes del mundo.

El aprendizaje de nuevas lenguas no solo representa a un enriquecimiento para el personal bagaje cultural, sino que ofrece también la oportunidad de adquirir una mayor competencia lingüística, mejorar las competencias comunicativas y promover la apertura mental. Además, sobre todo para los jóvenes estudiantes pertenecientes a un mundo cada vez más globalizado, invertir en el estudio de las lenguas extranjeras no solo ayuda a establecer relaciones interculturales, sino también a mejorar las personales perspectivas de empleo y llegar al éxito profesional. Estos son solo algunos de los beneficios que analizaremos en detalle en los siguientes párrafos.

²³ Orizzonte Scuola Notizie, *Didattica. Inglese e francese sono ancora le lingue più studiate a scuola*, <https://www.orizzontescuola.it/didattica-inglese-e-francese-sono-ancora-le-lingue-piu-studiate-a-> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

1.4.1 Mayores y mejores perspectivas de empleo

Para las nuevas generaciones el conocimiento de las lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad para poder seguir el ritmo de los tiempos de un mundo cada vez más globalizado y proyectado a intercambios y relaciones internacionales. Tanto para los jóvenes como para los adultos, es una manera para ser más competitivos en el trabajo, facilitando así una posible progresión profesional²⁴. Son diferentes los ámbitos profesionales a los que se puede acceder a través del conocimiento de una o varias lenguas extranjeras (solo por nombrar algunos trabajos: traductor, intérprete, consultor lingüístico, profesor de lenguas extranjeras).

El Portal Europeo de Movilidad Profesional EURES (*EUropean Employment Service*) ha elaborado en un artículo las razones por las que el aprendizaje de una lengua extranjera ayudaría a mejorar las oportunidades de empleo, entre las que destaca la distinción en el mercado de trabajo: gracias al intercambio de información rápida y constantemente actualizada transmitida a través de Internet, tanto las empresas que buscan empleados como los posibles candidatos, clientes y socios internacionales se encuentran en una situación ventajosa para la expansión y la investigación en los mercados internacionales, que puede realizarse precisamente a través de las lenguas extranjeras, cuyo conocimiento constituye la base para desarrollar y hacer desarrollar a las empresas las competencias buscadas por los empresarios que consideran interesantes y que pueden ver en el candidato un potencial colaborador²⁵. Estudiar y tener habilidades lingüísticas en lenguas extranjeras también es sinónimo de capacidad de adaptación y una mentalidad abierta hacia la diversidad (Šikić, 2020: 220) y esto empuja a las empresas a dirigir su investigación a candidatos con esas habilidades.

1.4.2 Un personal enriquecimiento cultural²⁶

El estudio de lenguas extranjeras permite la inmersión total, por parte del estudiante de lenguas, en la cultura asociada a la lengua objeto de estudio. Por lo tanto, no solo se trata de aprender un idioma en sí, sino de aprender una aplicación concentrada en la literatura, la historia y las tradiciones de las diferentes comunidades lingüísticas: como sostiene Freddi (fundador de la escuela veneciana de glotodidáctica), el idioma es “un precipitado de la cultura” y por lo tanto, para entender un idioma es necesario empezar por el estudio de la cultura de esa lengua.

²⁴ 24ovest, *Imparare le lingue: quali sono le più utili da conoscere oltre all'inglese*, <https://www.24ovest.it/2020/06/04/leggi-notizia/argomenti/scuola-e-formazione-2/articolo/imparare-le-lingue-quali-sono-le-piu-utili-da-conoscere-oltre-allinglese.html> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

²⁵ EURES, *Cinque motivi per cui l'apprendimento di una lingua può migliorare le possibilità di essere assunti*, https://eures.europa.eu/five-reasons-why-learning-language-can-boost-your-employability-2021-06-22_it (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

²⁶ Laboratorio Itals, *La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere*, <https://www.itals.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-linsegnamento-delle-lingue-straniere> (Fecha de última consultación: 25.03.2024)

Aprender el idioma implica inevitablemente el análisis del contexto y las circunstancias que influyen en su uso adecuado, pero una comunicación eficaz en lengua extranjera depende también de la capacidad del hablante de alejarse de su cultura en un intento de proyectarse en un escenario en el que los mensajes serán acogidos e interpretados por una cultura diferente, entendida como hábitos, sistemas de creencias y valores.

Sin entrar en el tema de la intercultura, mencionamos brevemente el binomio existente entre lengua y cultura: lengua y cultura pueden representarse mediante un binomio según el cual existe una relación tan fuerte entre los dos elementos que los influye mutuamente. Por lo tanto, cuando se estudia una lengua extranjera, hay que tener en cuenta que no solo se aprende una lengua diferente, sino también una cultura diferente.

1.4.3 Mejora de las capacidades cognitivas

Por último, mencionamos las ventajas a nivel cognitivo relacionadas al aprendizaje de un nuevo idioma: mientras Mårtensson ha demostrado que después de solo tres meses de estudiar un idioma extranjero hay un aumento de la materia gris en el cerebro, mostrando un crecimiento en cuatro áreas del cerebro (hipocampo, circunvolución frontal media, inferior y superior) (2012: 240), Carley Spence, experta en comunicación y ELT informa sobre algunos beneficios significativos que se producen como resultado del estudio de una lengua extranjera y del aprendizaje lingüístico, en particular la mejora de algunas habilidades como las competencias comunicativas, creativas, mnemónicas y de concentración (2022). De hecho, Bencie Woll FBA y Li Wei (2019) demuestran cómo, además de mejorar la alfabetización funcional, el estudio de un nuevo idioma favorece un mejor rendimiento en varias asignaturas académicas (como matemáticas y ciencias, por ejemplo) en los estudiantes que eligen estudiar una nueva lengua extranjera frente a los que no eligen aprender un nuevo idioma. Además (siempre con respecto a los estudiantes que no eligen estudiar un nuevo idioma) los estudiantes que eligen estudiar una nueva lengua extranjera tienen una mayor creatividad y capacidad en la resolución de los problemas.

Otro estudio realizado en estudiantes de 18 a 78 años de edad por H. Bak et. al. (2016) muestra cómo, después de estudiar una nueva lengua por una semana, se produce una mejora en la capacidad de atención y concentración de estos estudiantes. Esta es una mejora que persiste en el tiempo si el estudio se realiza de manera constante (al menos 5 horas a la semana). Otro estudio realizado por Schroeder y Marian (2012) muestra que (independientemente de que el idioma sea aprendido por adultos o por niños o adolescentes) se realiza un refuerzo tanto en la memoria a corto plazo como en la memoria a largo plazo. Además, al aprender nuevas palabras y construcciones gramaticales, también se observa la activación de las capacidades mnemónicas.

Por último, como informa siempre H. Bak et. al. (2016) en el estudio de una lengua extranjera, la combinación entre novedad (hacer nuevas experiencias lingüísticas) y práctica (poner en práctica lo aprendido) ayuda a crear nuevas conexiones a nivel cerebral y a fortalecer las conexiones en el sistema nervioso, conexiones que se pueden mantener practicando de manera regular el nuevo idioma aprendido. Al aprender nuevas palabras y construcciones gramaticales, de hecho, los estudiantes no solo consolidan las nociones ya adquiridas, sino que también aprenden nuevas. La combinación entre novedad y práctica, por lo tanto, representa para el aprendizaje lingüístico un verdadero gimnasio mental, especialmente para los adultos, cuya posibilidad de desarrollar enfermedades neurodegenerativas como la demencia senil y el Alzheimer se reduce considerablemente.

CAPÍTULO 2

Los Institutos Profesionales en Italia

En Italia, los institutos profesionales son escuelas secundarias de competencia estatal. De duración de cinco años y articulados en 11 *indirizzi*²⁷, se distinguen por su oferta formativa de las otras escuelas secundarias, caracterizadas por la atención a los estudiantes y la promoción de los sectores productivos italianos, prestando especial atención al sector servicios y al sector industrial y artesanía²⁸.

En este capítulo analizaremos en primer lugar una serie de datos sobre la elección de los estudiantes al final del primer y segundo ciclo de instrucción, para resaltar qué tipos de escuelas secundarias de segundo grado prefieren (e identificar el *indirizzo* de instrucción profesional más elegida) y cuáles son, en cambio, los *indirizzi* de estudio y las categorías profesionales más demandadas por el mundo del trabajo.

Analizaremos posteriormente los 11 *indirizzi* presentes hoy en la instrucción profesional, dando un ejemplo concreto de un Instituto Profesional para la Enogastronomía y Hostelería, *indirizzo* más elegido a nivel nacional y regional. Explicaremos la misión del instituto, su oferta formativa con los diferentes *indirizzi* de especialización, comenzando a presentar las problemáticas presentes dentro del instituto que retomaremos en el siguiente capítulo.

2.1 La elección de los estudiantes y la demanda del mundo laboral

Presentamos y analizamos las estadísticas nacionales, regionales y provinciales consultables en la plataforma de la Instrucción y del Mérito “Unica”²⁹, que recoge herramientas y recursos en materia de instrucción escolar italiana, sobre las decisiones tomadas por los estudiantes al final del primer ciclo de instrucción (para identificar el tipo de escuela secundaria que se prefiere actualmente, centrándonos en particular en la elección del *indirizzo* de estudio profesional más elegido entre los 11 presentes en Italia y que mostraremos en los siguientes párrafos) y al final del segundo ciclo de instrucción (para observar la situación de los estudiantes diplomados a un año de la obtención del diploma), identificando además los *indirizzi* de estudio y las profesiones más buscadas en el mundo

²⁷ No existe una traducción en español para el término italiano “indirizzo” (ofrecidos por los institutos profesionales a partir del año escolar 2018/2019 representan un nuevo modelo organizativo y didáctico para el refuerzo de las actividades de laboratorio, formando a los estudiantes en profesiones estratégicas para la economía del país) así que vamos a dejar este término en italiano (*indirizzo* en singular o *indirizzi* en plural). Véase el apartado 2.2, para una profundización sobre el tema.

²⁸ Wikipedia, L'enciclopedia libera, *Istituto professionale in Italia*, https://it.wikipedia.org/wiki/Istituto_professionale_in_Italia (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

²⁹ Unica, <https://unica.istruzione.gov.it/it> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

laboral actual. Precisamos que la elaboración de estos últimos datos ha sido realizada por el Ministerio de la Instrucción y del Mérito sobre datos del Sistema de Información de las Comunicaciones Obligatorias (SISCO, *Sistema Informativo delle Comunicazioni Obbligatorie*), por el Ministerio de la Universidad y de la Investigación y por el Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa (INDIRE, *Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*).

Mostraremos el porcentaje de estudiantes que a un año de la obtención del diploma, estudian, trabajan, hacen ambas cosas o no hacen ninguna de las tres opciones anteriores. Los datos reportados se calculan en porcentaje del total de los titulados. Por lo que se refiere a la elección de los recién graduados un año después de la obtención del título de instrucción superior, los datos más recientes que contempla la plataforma se refieren al año escolar 2021/2022, mientras que por lo que se refiere a las orientaciones de estudio más demandadas por el mundo del trabajo, nos referiremos al año 2023. Empezando por la actual situación en Italia y haciendo una comparación entre años escolares, analizaremos la situación de las distintas regiones italianas para llegar, finalmente, a hablar de la región Véneto con sus provincias (en particular, Venecia, sede del Instituto Profesional Andrea Barbarigo del que hablaremos ampliamente a partir de este capítulo). Hay que precisar desde ahora que las estadísticas que analizaremos no presentan los datos relativos a las escuelas situadas en las regiones Trentino Alto-Adigio, Valle de Aosta y Emilia Romagna porque no se han unido al sistema de inscripciones en línea que ha permitido trazar el porcentaje de inscritos en los diferentes tipos de escuelas e *indirizzi*.

2.1.1 La elección de los estudiantes al final del primer ciclo de instrucción en Italia

Analizando la situación escolar en Italia en su conjunto (a nivel nacional, para todas las regiones y todas las provincias) para el año escolar 2023/2024 la elección de los estudiantes al final del primer ciclo de instrucción sitúa en primer lugar a los liceos (que están a la cabeza con el del 53,1% de los matriculados), seguidos por los institutos técnicos (con un 29,5% de matriculados) y los institutos profesionales (con un 12,5% de matriculados). En última posición encontramos para todas las regiones los Centros de Formación Profesional con un 4,9% de estudiantes matriculados que, como veremos a continuación, ocupan siempre la última posición (por lo que no los mencionaremos ulteriormente durante el análisis de estos datos). En cuanto a los *indirizzi* de los institutos profesionales, domina en primer lugar el *indirizzo* en Enogastronomía y Hostelería (34,7%), seguido de los *indirizzi* en Manutención y Asistencia técnica (13,8%), Servicios de Salud y Asistencia Social (12,8%) y Servicios Comerciales (10,4%). Estos cuatro *indirizzi* son los que encontraremos siempre, aunque en posiciones diferentes, en las primeras posiciones de todas las regiones italianas.

La situación nos parece clara desde el principio: los liceos son el tipo de escuela más elegido por los estudiantes al final de la escuela secundaria de primer grado, así como el *indirizzo* en Enogastronomía y Hostelería dentro de los institutos profesionales. Haciendo una breve comparación entre regiones (siempre para el año escolar 2023/2024) el mayor número de estudiantes matriculados en los liceos se registra en la región Lacio, con un 66% de matriculaciones, mientras que para los institutos técnicos es la región Friuli Venecia Julia la que registra el mayor número, con un 37,6%. En cuanto a los institutos profesionales, en cambio, son las regiones de Campania, Marcas y Toscana con su 14,9% las que se adjudican la primera posición de la clasificación. Siempre en el ámbito profesional, el *indirizzo* más elegido en todas las regiones es siempre lo de Enogastronomía y Hostelería, a excepción de Friuli Venecia Julia y Lombardía, en las que ocupa el segundo puesto, después del *indirizzo*, respectivamente, en Manutención y Asistencia Técnica y en Servicios de Salud y Asistencia Social.

2.1.2 La elección de los estudiantes al final del primer ciclo de instrucción en Véneto

Analizando, en cambio, la situación regional, concretamente en Véneto (y considerando todas sus provincias) para el año escolar 2023/2024, el porcentaje de estudiantes matriculados ve la misma situación presentada para Italia en su conjunto, incluso analizando la región individualmente: en la primera posición se encuentran los liceos (42,3%), en la segunda posición los institutos técnicos (34,7%), en la tercera los institutos profesionales (13,3%) y en la última los Centros de Formación Profesional (9,7%). Los *indirizzi* de los institutos profesionales también se confirman en las primeras cuatro posiciones pero, como ya se anticipó, cambian su posición dentro de la clasificación. De hecho, encontramos Enogastronomía y Hostelería en primer lugar con el 23,2% de los inscritos, seguido esta vez por Servicios para la Salud y la Asistencia Social (16,1%) y por Manutención y Asistencia Técnica (14,2%). Sigue el *indirizzo* de los Servicios Comerciales con el 12,7% de los suscriptores. En cuanto a las provincias de la región Véneto, la elección de los liceos se confirma en el primer lugar con un porcentaje de inscritos no inferior al 40% (a excepción de Vicenza con un 37,5%) y no superior al 45%. Ocupan la segunda posición nuevamente los institutos técnicos con un porcentaje de matriculados no inferior al 30% (excepto Belluno con un 29,5%) y no superior al 39%. Tercer puesto institutos profesionales con un porcentaje de matriculación no inferior al 10% y no superior al 17%. En cuanto a la elección de los *indirizzi* profesionales, el *indirizzo* en Enogastronomía y Hostelería se encuentra en primera posición en cuatro provincias (Rovigo, Treviso, Venecia y Verona), en la segunda posición en la provincia de Belluno y en la cuarta en la provincia de Padua. Es importante recordar que el dominio de un *indirizzo* en lugar de otro en una provincia o región puede depender de las características presentadas por la propia provincia o región y de la demanda de trabajo de esa zona. Primera posición para los liceos, segunda para los institutos técnicos y tercera

para los institutos profesionales también para la provincia de Venecia, que sin embargo siempre ve el *indirizzo* en Enogastronomía y Hostelería en primera posición.

2.1.3 La elección de los estudiantes al final del primer ciclo de instrucción: una comparación en los años

Vamos a hacer ahora una breve comparación entre el porcentaje de inscripciones durante los años escolares desde 2021 hasta hoy, para ver cómo la elección de los estudiantes ha cambiado en estos últimos tres años escolares. Empezando con la situación en Italia, teniendo en cuenta todas las regiones italianas, notamos solo una pequeña disminución en el número de matriculados en las escuelas profesionales (pasando de 12,7% en el año escolar 2021/2022 a un 12,6% en el año escolar actual). Siempre se mantiene en primera posición en los años, el *indirizzo* en Enogastronomía y Hostelería, aunque sufre una disminución en el número de matriculados en el año escolar 2022/2023 (de 37,3% pasa a 36,2%) para estabilizarse en 2024.

En cuanto al Véneto, en cambio, asistimos a un aumento del número de matriculados tanto en los institutos técnicos como en los profesionales (los técnicos pasan de un 33,8% en 2021 a un 34,7% en 2024, mientras que los profesionales pasan del 12,7% al 13,3%), mientras que desciende (aunque de poco) el número de alumnos en los liceos (pasando de un 42,9% en 2021 a un 42,3% en la actualidad). Siempre en primera posición encontramos el *indirizzo* en Enogastronomía y Hostelería, aunque es difícil argumentar la situación de los estudios en Véneto, ya que el aumento del número de inscritos (aunque mínimo) en los *indirizzi* en Manutención y Asistencia técnica, Industria y Artesanado para el Made in Italy, Servicios Culturales y del Espectáculo, Artes Auxiliares de las Profesiones Sanitarias (Odontotécnico) y Pesca Comercial y Productos Pesqueros, implica una disminución en el número de inscritos en aquellos *indirizzi* que siempre han ocupado las posiciones iniciales del ranking (Enogastronomía y Hostelería, Servicios de Salud y Asistencia Social, Servicios Comerciales).

Centrándose en la provincia de Venecia, aunque los liceos dominan con un actual 45%, seguidos por los institutos técnicos con un 33,1%, notamos desde 2021 hasta hoy un aumento del número de matriculados en los institutos profesionales, que registran el 11,6% de matriculados en el año escolar actual frente al 10,1% del año escolar 2021/2022. También el *indirizzo* en Enogastronomía y Hostelería se queda en primera posición en los años, aunque sufre una disminución en el número de suscriptores desde 2021 hasta hoy, pasando de un 35,2% a un 31,3%. Siguen este *indirizzo* Manutención y Asistencia técnica, Servicios Comerciales y Servicios de Salud y Asistencia Social.

2.1.4 La elección de los estudiantes al final del segundo ciclo de instrucción en Italia

Un año después de haber terminado los estudios, la situación nacional de 2021/2022 muestra que el 42,7% de los recién graduados estudia (es decir, la mayoría de los estudiantes), mientras que el 21,1% trabaja. Solo el 10,1% de los recién graduados estudia y trabaja al mismo tiempo y un porcentaje muy alto de recién graduados (el 26,1%, es decir, más que los estudiantes que trabajan) ni estudia ni trabaja. Esta última categoría incluye a los recién graduados matriculados en una institución de la Alta Formación Artística, Musical y coreutica (AFAM), que han emprendido un curso de estudio, formación y/o trabajo en el extranjero, que buscan empleo, que hayan establecido una relación laboral de una duración inferior a 30 días consecutivos antes de la fecha de recogida prevista para las comunicaciones obligatorias (sin estar matriculados en una universidad o en una ITS Academy), que hayan establecido relaciones laborales (sin estar inscritos en una universidad o en una ITS Academy) sin haberlo comunicado, ya que no están sujetos a comunicaciones obligatorias para la recogida, no están incluidos en un curso de instrucción o formación, ni siquiera en posesión de un empleo (y clasificables como *Not in Education, Employment or Training*, NEET).

Por el contrario, la categoría de estudiantes que estudia se refiere a los graduados inscritos en la universidad o en una ITS Academy (pero sin incluir las inscripciones en las instituciones de la AFAM), mientras que la categoría de estudiantes que estudian y trabajan se refiere a los graduados inscritos en una universidad o en una ITS Academy que, al mismo tiempo, han establecido una relación laboral (sin incluir tampoco en este caso las inscripciones en las instituciones de la AFAM). Teniendo en cuenta la situación nacional sin hacer distinciones entre regiones, sino entre el tipo de diploma obtenido, observamos que la mayoría de los estudiantes procedentes de los liceos a un año de la obtención del título estudian (62,5%), mientras que el 11,9% estudia y trabaja al mismo tiempo y solo el 8,8% trabaja.

La situación cambia con los institutos técnicos, donde la mayoría de los graduados trabajan (29,6%), pero también un buen porcentaje estudia (27,5%). Solo el 10% estudia y trabaja. La situación de los titulados en los institutos profesionales es totalmente diferente: la mayoría trabaja un año después de la obtención del diploma (42,9%) y solo el 10,3% estudia o estudia y trabaja al mismo tiempo (4,7%). Ya se trate de liceos, institutos técnicos o institutos profesionales, cuando la elección del recién graduado recae en el trabajo o en el estudio/trabajo, las profesiones cualificadas en las actividades comerciales y en los servicios siempre se muestran como la primera opción de trabajo de los diplomados. Precisamos que las “profesiones cualificadas en las actividades comerciales y en los servicios” comprenden todas aquellas profesiones que asisten al cliente en los ejercicios comerciales, proporcionan servicios de recepción, restauración, de recreo, apoyo a las familias, cuidado de las personas, de mantenimiento del orden público, de protección de las personas y de la propiedad.

2.1.5 La elección de los estudiantes al final del segundo ciclo de instrucción en Véneto y Venecia

La situación de la región del Véneto para el año escolar 2021/2022 no muestra una distancia tan evidente como destacado por la situación nacional. De hecho, mientras que el porcentaje de estudiantes que estudian a un año de la obtención del diploma es del 38,1%, el de los estudiantes que trabajan es del 26,2%. Mayor es el porcentaje de estudiantes que no estudia ni trabaja (19,5%, pero recordándonos las precisiones hechas sobre esta categoría en el párrafo anterior) respecto a la de los estudiantes que estudian o trabajan (16,2%).

Entre la elección profesional hecha por los graduados que estudian o estudian y trabajan en el primer lugar con el 39,3% encontramos las profesiones cualificadas en las actividades comerciales y en los servicios (que discutiremos con más detalle en los párrafos siguientes). Claramente mayor es el porcentaje de los trabajadores que se han graduado en un instituto profesional: la mayoría de los graduados trabajan (49,6%) realizando una profesión cualificada en las actividades comerciales y en los servicios y sólo el 11% de los graduados decidió seguir sus estudios o estudiar y trabajar (7%). La provincia de Venecia refleja a la perfección la situación regional, sin evidenciar una gran diferencia entre los estudiantes que estudian (29,9%) y que trabajan (33,7%) y, cuando trabajan, lo hacen siempre en las actividades comerciales y en los servicios (primer lugar con un 49,9%). Para los graduados en los institutos profesionales, es aún más evidente el porcentaje de los graduados que trabajan (56%) respecto a la de los graduados que estudian (8,1%) o que estudian y trabajan (5,9%) sin tener que precisar ulteriormente con qué profesión (50,5%).

2.1.6 Los *indirizzi* de estudio y las categorías profesionales más demandadas en el mundo del trabajo

Mostrando brevemente las predicciones elaboradas sobre los datos de *Unioncamere* por el Ministerio de la Instrucción y del Mérito (ANPAL) sobre los *indirizzi* de estudio más demandados por el mercado hechas para el año 2023, a nivel nacional, los datos muestran que los cuatro *indirizzi* de estudio más solicitados son los siguientes: administración, finanzas y marketing (en primer lugar), restauración (en segundo lugar), transformación agroalimentaria en el tercer lugar seguido por el turismo, la gastronomía y la hospitalidad. Estos se refieren a todos los itinerarios de estudios mencionados anteriormente y a todas las regiones de Italia.

Siempre permaneciendo a nivel nacional pero moviéndonos en el título profesional, encontramos el *indirizzo* de restauración en primer lugar, seguido por el de transformación agroalimentaria, sistemas y servicios logísticos y finalmente el *indirizzo* de la construcción.

Entrando un poco más en detalle en la región del Véneto, notamos que para todos los *indirizzi* de estudios el *indirizzo* más solicitado se convierte en transformación agroalimentaria, seguido esta vez

por administración finanzas y marketing, restauración y sistemas y servicios logísticos (como ya hemos señalado en los párrafos anteriores, la solicitud puede cambiar según la situación regional o local, de hecho, encontramos el *indirizzo* agroalimentaria en el primer lugar). Se reafirma claramente en primer lugar siempre para la región Véneto, pero para los graduados de un instituto profesional, el *indirizzo* en la transformación agroalimentaria, seguido por el de la restauración que sube al segundo lugar en la clasificación de la región Véneto, por el de los sistemas y servicios logísticos y, por último, el de los servicios de venta. Concluimos nuestros análisis relativos a las elecciones escolares y profesionales de los estudiantes entrantes y salientes ilustrando las categorías profesionales más demandadas por el mundo del trabajo.

Los datos de 2023 muestran que, a nivel nacional, la categoría profesional más demandada incluye, en general, a los empleados que, por un 38%, ejercen profesiones comerciales y en los servicios (como operadores y empleados en las actividades de restauración, recepción e información de los clientes). Sigue con un 27,2% la categoría de los obreros especializados, conductores de instalaciones y máquinas (como conductores de vehículos de motor y tracción animal, artesanos y obreros especializados dedicados a la construcción y al mantenimiento de estructuras de construcción o a los acabados de las construcciones), seguida a su vez por la de los directivos que por 18,6% desarrollan profesiones con elevada especialización (como ingenieros, técnicos de relación con los mercados, informáticos, telemáticos, de la organización y de la administración de las actividades productivas). Finalmente, en última posición, encontramos con un 16,2% las profesiones no cualificadas (como personal no cualificado en la manufactura, en los servicios de limpieza, encargado del traslado y de la entrega de mercancías, a los servicios de custodia de edificios y equipos).

Las previsiones relativas para los próximos cinco años (2024-2028) muestran un claro aumento en la demanda de directivos para ejercer profesiones con elevada especialización, cuya demanda subirá al primer puesto con un 40,3%. A continuación, seguirán los empleados que ejercen profesiones comerciales y de servicios (solicitados en un 33,5%), los trabajadores especializados y conductores de instalaciones y máquinas (17%) y las profesiones no cualificadas (9,2%). Lo que se puede notar desde el principio es que, a pesar del aumento de la demanda de la categoría de los ejecutivos, la categoría de los empleados (a pesar de perder una posición) es siempre muy demandada por el mundo del trabajo en Italia. La elaboración de las estadísticas que acabamos de mostrar ha sido realizada por el Ministerio de la Instrucción y del Mérito sobre datos de *Unioncamere* (ANPAL) y por el Instituto Nacional de Estadística.

Una pequeña aclaración se tiene que hacer para la región Véneto: a partir de los datos de que disponemos para el 2023, vemos que la categoría de los empleados que realizan profesiones comerciales y en los servicios se encuentra en primera posición y se solicita para un 37,9% y, entrando

un poco más en detalle de esta categoría, la figura profesional más demandada es la relativa a los comerciantes y empleados en las actividades de restauración (43,3%) confirmando el importante papel que un instituto profesional como el Instituto Andrea Barbarigo, que presentaremos en los siguientes párrafos, puede desempeñar.

2.2 I percorsi di istruzione professionale in Italia

A seguito della riforma avviata con il decreto legislativo n.61 del 13 aprile 2017, avviene la revisione dei percorsi dell'istruzione professionale relativamente all'articolo 117 della Costituzione, e in raccordo con quelli dell'istruzione e formazione professionale ai sensi dell'articolo 1 (commi 180 e 181, lettera d) della legge n.107 del 13 luglio 2015. Grazie a questo decreto, che entra ufficialmente in vigore il 31 maggio 2017, vengono ridefiniti gli indirizzi di studio e potenziate le attività didattiche laboratoriali. Come riportato dall'articolo 1 di tale decreto, gli istituti professionali diventano a tutti gli effetti “scuole territoriali dell'innovazione, sperimentazione ed innovazione didattica” che si focalizzano principalmente su una didattica personalizzata e orientativa che ha lo scopo di rafforzare le personali competenze dello studente per poter arrivare a consolidare l'apprendimento rendendolo permanente nel tempo.

L'istruzione professionale deve essere intesa come un laboratorio continuo e duraturo, strettamente legato al mondo del lavoro. Affinché questo sia possibile, lo studente sarà seguito e guidato in tutte le sue scelte future (di studio, di vita e di lavoro) soprattutto grazie alla tempestiva immersione dello studente in contesti pratici di lavoro e di esperienze di laboratorio (esempio che riprenderemo in questo capitolo sono i PCTO) e al modello didattico che queste scuole seguono, che hanno come scopo la formazione dello studente a professioni fondamentali per la protezione e la tutela dell'economia del Paese, garantendo inoltre di trovare facilmente un posto nel mondo del lavoro una volta conseguito il diploma. Per arrivare a questo obiettivo, esso “collega in modo diretto gli indirizzi di studio ai settori produttivi di riferimento per offrire prospettive concrete di occupabilità³⁰”.

2.2.1 Gli undici indirizzi di studio dell'istruzione professionale

L'istruzione professionale offre percorsi dalla durata di cinque anni: è previsto un biennio comune e un triennio orientato alla specializzazione dell'indirizzo precedentemente scelto, al termine del quale viene rilasciato agli studenti un diploma di istruzione secondaria di secondo grado.

³⁰ Unica, Professionali, <https://unica.istruzione.gov.it/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/professionali> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

Ricordando che le istituzioni scolastiche possono decidere di variare gli indirizzi di studio a seconda della necessità di lavoro presentata dal territorio o dalla regione di appartenenza, elenchiamo brevemente di seguito gli undici indirizzi di studio offerti dall'attuale istruzione professionale (consultabili nella piattaforma del Ministero dell'Istruzione e del Merito "Unica" al seguente indirizzo <https://unica.istruzione.gov.it/it/piattaforma>).

1. Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane

Come riportato dalla denominazione, il presente indirizzo si occupa principalmente dell'agricoltura, della valorizzazione dei prodotti del territorio (agricoli, agroindustriali e forestali) e alla gestione e tutela dell'ambiente (soprattutto forestale e rurale), con particolare attenzione verso la produzione animale e vegetale, la promozione dello sviluppo paesaggistico e del turismo culturale e locale.

Gli studenti che decidono di studiare questo indirizzo vengono incoraggiati a promuovere l'innovazione e lo sviluppo del settore agricolo valorizzando non solo le produzioni nazionali, ma soprattutto quelle nazionali.

2. Pesca commerciale e produzioni ittiche

Ad occuparsi del settore della pesca e dell'allevamento (anche industriale) è il presente indirizzo in cui il rispetto e la tutela nei confronti degli ecosistemi marini, lagunari e fluviali sono le principali caratteristiche che uno studente deve possedere per poter intraprendere i suoi studi in questo percorso. In questo indirizzo la tradizione (con i suoi mestieri antichi) si fonde con l'innovazione e l'utilizzo di tecniche e strumenti moderni atti al miglioramento del settore e dei processi impiegati durante il lavoro, consentendo allo studente di toccare con mano il mondo marino, nel rispetto dell'ambiente e delle creature che lo abitano.

3. Industria e artigianato per il Made in Italy

Questo indirizzo, fortemente consigliato agli studenti interessati alle innovazioni tecnologiche e aventi buona manualità, consente di conoscere meglio le proprie abilità (soprattutto creative) e di svilupparle, progettando, lavorando, fabbricando e commercializzando in seguito prodotti industriali o artigianali avvalendosi dell'aiuto delle nuove tecnologie. Vi è inoltre uno stretto collegamento con la meccanica, il legno, la ceramica, la cartotecnica, la chimica e con il mondo tessile, questo perché lo studente imparerà ad intervenire nei diversi processi industriali e artigianali acquisendo un ruolo attivo nella scelta dei migliori processi produttivi da impiegare.

4. Manutenzione e assistenza tecnica

L'interesse per il funzionamento di macchine, macchinari e impianti sta alla base della scelta di questo indirizzo. Gli studenti che si avvicinano al mondo della manutenzione e dell'assistenza tecnica avranno la possibilità di lavorare direttamente sui diversi dispositivi meccanici, elettrici ed elettronici (tra cui sono presenti anche i veicoli a motore) per imparare soprattutto ad effettuare interventi di manutenzione, ripristino delle normali funzioni di un macchinario e fornire assistenza tecnica quando necessario.

Anche in questo caso la salvaguardia dell'ambiente non viene esclusa: lavorando in totale sicurezza e nel rispetto delle norme di salute, gli studenti metteranno al primo posto anche fuori dal contesto scolastico il rispetto dell'ambiente.

5. Gestione delle acque e risanamento ambientale

L'indirizzo della gestione delle acque del risanamento ambientale si occupa della gestione di ogni tipologia di acqua (dalle acque sotterranee a quelle marine), tutelando in modo diretto tramite azioni di salvaguardia l'ambiente e l'uomo, con particolare occhio di riguardo verso le zone a rischio idrogeologico. Lo studente interessato a questo indirizzo imparerà a padroneggiare specifici impianti per la corretta manutenzione e produzione di acqua, assicurandone il regolare utilizzo.

6. Servizi commerciali

Il presente indirizzo è adatto a tutti quegli studenti interessati al settore economico, in particolare all'ambito commerciale, desiderosi di incrementare il rendimento delle imprese promuovendone un'immagine positiva e migliorandone la produttività. Grazie a questo indirizzo, verrà potenziata la padronanza linguistica, comunicativa e tecnologica dello studente che imparerà a conoscere (per poi eventualmente avviare) le diverse tipologie di impresa, grazie alla conoscenza di mirate attività quali la pianificazione e la programmazione aziendale.

7. Enogastronomia e ospitalità alberghiera

Questo indirizzo, adatto agli studenti interessati a lavorare a stretto contatto con il pubblico (in particolare nell'accoglienza turistica) e nel mondo della cucina, mette in risalto la qualità italiana sia dal punto di vista culinario che dal punto di vista turistico, incoraggiando gli studenti a rappresentare il proprio Paese tanto all'interno di esso quanto all'esterno. Pur mescolando tradizione e innovazione, questo indirizzo preserva i piatti e i prodotti tipici e i beni culturali e ambientali incoraggiando inoltre gli studenti a tutelare e ampliare le potenzialità offerte dal proprio paese.

8. Servizi culturali e dello spettacolo

La denominazione di questo indirizzo mostra chiaramente quale dev'essere il principale interesse di chi lo sceglie: il mondo dello spettacolo e tutti i servizi e le attività culturali e artistiche che ruotano attorno a questo mondo. Pertanto, il presente indirizzo si mostra particolarmente adatto a tutti quegli studenti interessati alla produzione di tutti quei prodotti utili all'espansione del mondo artistico e culturale, non solo in Italia ma soprattutto all'estero, con l'obiettivo di promuovere l'utilizzo di strumenti digitali (come video, luci, audio) in ambito fotografico, televisivo, cinematografico, editoriale e teatrale

9. Servizi per la sanità e l'assistenza sociale

Questo indirizzo è particolarmente indicato agli studenti in possesso di una forte disponibilità nei confronti delle altre persone e che sanno mettere al primo posto salute e benessere (tanto fisica quanto psichica) del prossimo. Vengono offerti da questo indirizzo differenti servizi a seconda dell'attitudine dello studente: socio-educativo, socio-assistenziale e socio-sanitario. Viene inoltre offerta la possibilità di progettare e organizzare diverse attività, sempre a seconda del servizio scelto, partecipando attivamente alle scelte da realizzare per soddisfare il bene o il bisogno del gruppo da supportare.

10. Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico

La scelta di questo indirizzo, particolarmente indicata a studenti in possesso di manualità, è dettata dalla scelta di lavorare in modo diretto con la cura dei denti (ma non solo) delle persone. Lo studente avrà un ruolo attivo nella progettazione e nella realizzazione di dispositivi medici specifici per la cura dentale, contribuendo alla ricerca della soluzione più idonea e conveniente per ogni tipo di paziente. Inoltre, padroneggiando le tecniche apprese, lo studente imparerà ad utilizzare gli strumenti adatti per imparare a riconoscere e successivamente agire sulle differenti problematiche che potrebbero insorgere nel tempo.

11. Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico

Particolarmente indicato a coloro in possesso di manualità e anche passione per il settore tecnologico e scientifico, il presente indirizzo consente agli studenti interessati al settore ottico di toccare con mano questo specifico settore sanitario, offrendo la possibilità di realizzare dispositivi ottici, lavorare con strumenti specifici e imparare nuove tecniche di lavorazione in continuo aggiornamento. Al termine del percorso di studi, anche grazie a questo indirizzo vi sarà una forte relazione con il pubblico, in cui vi sarà la necessità di assistere il cliente durante eventuali controlli, visite o scelte.

2.2.2 El Perfil Educativo, Cultural y Profesional de los *indirizzi* de estudio de la instrucción profesional³¹

Es importante recordar que, por lo que se refiere a los *indirizzi* de estudio de los itinerarios de instrucción profesional, al final del curso escolar obligatorio se elabora el Perfil Educativo, Cultural y Profesional (PECUP) que, además de respetar la normativa estatal, incluir el esquema de competencias de la Certificación ministerial de las competencias y respetar la normativa estatal, resume en pocas líneas el perfil del alumno desarrollado por los profesores, en el que se señalan los objetivos escolares que el estudiante debería haber alcanzado, no solo como estudiante (y a su mero aprendizaje de contenidos y disciplinas), sino sobre todo como persona y como ciudadano. Las competencias que se indican en el PECUP son las siguientes: competencias básicas, competencias técnico-profesionales, competencias transversales y competencias clave de ciudadanía.

Mientras que las competencias básicas muestran los objetivos que se tienen que alcanzar según el eje en el que se articulan (eje de los lenguajes, eje matemático, eje científico-tecnológico y eje histórico-social), las competencias técnicas-profesionales representan los conocimientos adquiridos y puestos en práctica durante las horas de laboratorio. Las competencias transversales, en cambio, tienen que ver con las habilidades de tipo social y motivacional que ven al sujeto protagonista de sus elecciones en relación con las de los demás (como comunicar, tomar decisiones y organizar el trabajo en equipo). Por último, con las competencias clave de ciudadanía se va a ver la parte más activa del sujeto como ciudadano, con sus derechos y deberes que hay que respetar dentro de la sociedad. Básicamente, estas competencias se refieren a la enseñanza de los dos primeros años que termina con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria.

Dentro de un Plan Formativo están presentes tanto los ejes culturales como el PECUP: mientras los primeros representan la contribución al proceso de aprendizaje, el segundo representa el progreso en el itinerario formativo del estudiante.

2.3 Un ejemplo de Instituto Profesional: el Instituto Andrea Barbarigo de Venecia

El Instituto Profesional de Servicios para la Enogastronomía y la Hostelería Andrea Barbarigo de Venecia se encuentra en el antiguo convento de San Giovanni in Laterano, en el sestiere de Castello. Fundado por algunas monjas agustinas en 1504, el instituto fue reestructurado y ampliado por el arquitecto italiano Andrea Tirali en 1731 y luego, tras la supresión de la comunidad agustiniana en 1806, a finales de los años noventa (entre 1996 y 2000) del Ayuntamiento de Venecia, que inició una

³¹ Orizzontescuola.it, *Profilo Educativo, Culturale e Professionale e Curricolo di Istituto: in allegato un esempio di PECUP*, <https://www.orizzontescuola.it/profilo-educativo-culturale-e-professionale-e-curricolo-di-istituto-in-allegato-un-esempio-di-pecup/> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

serie de intervenciones para convertirlo en una sede escolar ³². A pesar de la necesidad de restauración que a menudo presentan las sedes del instituto (como muchos otros edificios presentes en la ciudad de Venecia), no se puede negar la oportunidad que estos lugares históricos permiten vivir a sus estudiantes, permitiéndoles apreciar y tutelar el patrimonio artístico y cultural en el que tienen la oportunidad de estudiar. Además, debe recordarse que a pesar de que las ubicaciones están un poco anticuadas, cuentan con modernos laboratorios y equipos disponibles para todos los *indirizzi* de estudio, lo que permite a los estudiantes ponerse a prueba y practicar especialmente durante las horas de laboratorio.

Con unos 700 estudiantes matriculados, el Instituto Andrea Barbarigo representa para el Ayuntamiento de Venecia una importante institución escolar de educación y formación profesional. Forma parte del complejo escolar también la célebre sucursal de Palazzo Morosini, ubicada a pocos pasos de la escuela en Barbaria de la Tole (que acoge a los estudiantes de las clases del cuarto y quinto años) y desde el año escolar 2014/2015 también el Polo escolar de Mestre ubicado en la calle Muratori en el Barrio Pertini (donde reciben instrucción los alumnos de las clases del curso IeFP y del Curso de Instrucción de los adultos).

2.3.1 La oferta formativa

Analizamos en los siguientes párrafos la oferta formativa presente en el Instituto Andrea Barbarigo que se articula en los siguientes itinerarios de estudio:

- Enogastronomía;
- Repostería³³ y Pastelería;
- Servicios de sala, bar y venta;
- Recepción turística.

³² Servizio Patrimonio, IPSEOA “Andrea Barbarigo” – Ex convento di San Giovanni in Laterano, <https://www.patrimonio.cittametropolitana.ve.it/immobile/ipseoa-%E2%80%9Candrea-barbarigo%E2%80%9D-ex-convento-di-san-giovanni-laterano> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

³³ Para hacer referencia al uso de la harina para hacer productos de confitería, panadería y para los diferentes tipos de pastas alimenticias en italiano se utiliza el término “*Arte Bianca*” que en español no encuentra una traducción. El término que más se acerca a “*Arte Bianca*” en español es “Repostería”, por lo tanto es lo que vamos a utilizar en este trabajo de tesis. Véase el apartado 2.3.1.2, para una profundización sobre el tema.

2.3.1.1 Enogastronomía³⁴

Por enogastronomía se entiende el conjunto de la enología (que se ocupa del estudio y de las técnicas de producción y envejecimiento del vino³⁵) y de la gastronomía (arte de la cocina y de la preparación de los alimentos³⁶) y es una disciplina que estudia el vínculo existente entre el territorio y las actividades humanas empleadas en el cultivo, en la transformación, en el comercio y en el consumo de los productos de la tierra, independientemente que sean bebidas o alimentos³⁷. Al elegir este *indirizzo*, los estudiantes no solo se sumergirán en el mundo de la cocina, sino que también pasarán por una rica tradición e innovación, aprendiendo el arte de la valorización y promoción de los productos de su territorio. No se trata solo de pasar del lado teórico (la receta de un plato) al práctico (la realización de un plato), sino de aprender a conocer y respetar la historia y la cultura que se esconde detrás de la elaboración de cada plato: el profesional de la restauración (o *chef*) adquirirá competencias que le permitirán expresar su creatividad al pasar de la cocina local a la internacional, tratando al mismo tiempo de satisfacer las diferentes necesidades o demandas del cliente.

Gran portadora de innovación, la restauración hoy en día se muestra como un sector estratégico que permite encontrar trabajo en diferentes ambientes, entre los cuales podemos mencionar establecimientos de restauración de todos los niveles (como restaurantes, agriturismos o bistrós). No se excluye la posibilidad de establecerse por cuenta propia y gestionar personalmente una actividad empresarial, algo que es posible sobre todo para los chefs más competentes a nivel técnico, organizativo y de gestión. Las competencias del profesional no se limitan al ámbito gastronómico, sino que pueden extenderse al enológico, logrando identificar los correctos o los posibles maridajes de platos y vinos.

Un discurso válido para todos los *indirizzi* presentes en la oferta formativa de los institutos profesionales de Enogastronomía y Hostelería y que repetiremos posteriormente es la posesión de las competencias en materia de seguridad alimentaria y salud en el lugar de trabajo: el profesional de la cocina prestará especial atención a la calidad de los ingredientes utilizados en la elaboración de sus platos, procurando al mismo tiempo favorecer hábitos alimentarios y estilos de vida sostenibles.

³⁴ IPSSEO Alfredo Beltrame, *Diploma in Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera - Percorso Enogastronomia – Settore cucina*, <https://www.alberghierobeltrame.edu.it/pagine/enogastronomia--settore-cucina> (Fecha de última consulta: 27.04.2024)

³⁵ Corriere della sera, https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/E/enologia.shtml

³⁶ Corriere della sera, https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/G/gastronomia.shtml

³⁷ Wikipedia, L'Enciclopedia libera, Enogastronomia, <https://it.wikipedia.org/wiki/Enogastronomia> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

2.3.1.2 Repostería y pastelería³⁸

La repostería, en cabio, hace referencia al uso de la harina para hacer productos de confitería, panadería y para los diferentes tipos de pastas alimenticias³⁹. Con el objetivo de valorizar y promover los productos típicos locales y nacionales, los estudiantes que emprenden y se graduarán en el siguiente *indirizzo* aprenderán a formular, producir, crear y decorar los productos de confitería (como productos de panadería o productos de alta pastelería) destinados a la venta tanto dentro como fuera del propio país, siempre en una óptica inclusiva dirigida a considerar necesidades o estilos alimentarios de los clientes (como particulares dietas, patologías, religión o cultura).

El estudiante graduado se convertirá a todos los efectos en un profesional, ya que habrá adquirido competencias suficientes para permitirle la gestión de los diversos procesos de elaboración, junto con la realización final de sus productos. Con plena competencia en seguridad alimentaria y salud en el lugar de trabajo, el profesional de repostería y pastelería seguirá principalmente dos pautas, la calidad y la sostenibilidad. Su trabajo podrá ser realizado en lugares como talleres artesanales, pastelerías, panaderías, heladerías, empresas de restauración o confiterías, hoteles u otros alojamientos turísticos (como campings o centros turísticos).

2.3.1.3 Servicios de sala, bar y venta⁴⁰

El siguiente *indirizzo* de formación profesional se ocupa de convertir al estudiante que elige este *indirizzo* en un profesional de sala (*maître*), de bar (*barman*) y de vino (*sommelier*).

Habiendo aprendido las diferentes técnicas de servicio y conociendo los maridajes enogastronómicos, el estudiante graduado será reconocido como un experto en su sector, una figura central en el servicio de restauración, experto aplicador de la etiqueta y llamado a realizar actividades operativas y organizativas.

La formación realizada a través de este *indirizzo* permite a los estudiantes operar de manera creativa, siempre en una perspectiva innovadora, dinámica y actualizada, poniendo particular atención a las tradiciones del territorio y del país. Trabajar en establecimientos hoteleros y restaurantes (como bares, hoteles, clubes nocturnos) tanto dentro del país como en el extranjero, pondrá de relieve las diversas competencias aprendidas de este recorrido: desde la acogida hasta el entretenimiento, el profesional

³⁸ IPSSEOA Alfredo Beltrame, *Diploma in Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera – Percorso Arte Bianca Pasticceria e Gelateria*, <https://www.alberghierobeltrame.edu.it/pagine/enogastronomia--opzione-prodotti-dolciari-artigianali-e-industriali> (Fecha de última consulta: 27.04.2024)

³⁹ Italia a tavola, *Arte bianca: materie, processi, controlli. Il vademecum di Edagricole*, <https://www.italiaatavola.net/articolo.aspx?id=19170> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁴⁰ IPSSEOA Alfredo Beltrame, *Diploma in Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera - Percorso di – Sala, Bar e di vendita*, <https://www.alberghierobeltrame.edu.it/pagine/enogastronomia--servizi-di-sala-e-di-vendita> (Fecha de última consulta: 27.04.2024)

será capaz de conducir con diplomacia al cliente, consolidando y fortaleciendo los objetivos de la empresa en la que trabajará.

También en este caso, teniendo plena competencia en materia de seguridad alimentaria y de salud en el lugar de trabajo, el profesional de sala, bar y ventas seguirá las mismas directrices que el profesional de repostería y pastelería (calidad y sostenibilidad).

2.3.1.4 Recepción turística⁴¹

La especialización en recepción turística permite al estudiante graduado en este sector trabajar en estrecho contacto con el público, en estructuras receptoras y hoteleras (como hoteles, campings, agriturismo) o en agencias de viajes y oficinas de turismo. La región Véneto, en particular, mostrándose como un territorio rico de este tipo de lugares de trabajo, permite a los graduados en este sector encontrar fácilmente un trabajo. Esto es posible sobre todo gracias al estudio de las lenguas extranjeras que permitirá la valorización del territorio (europeo, nacional o regional) a través de los conocimientos artísticos, enogastronómicos, culturales y territoriales adquiridos durante el curso escolar y que contribuirán a potenciar de manera decisiva el éxito empresarial. Entre las principales tareas a realizar destacan la acogida, la fidelización y la satisfacción del cliente, tareas posibles gracias a las competencias relacionales y organizativas aprendidas por el profesional, que también garantiza una actualización constante de los conocimientos personales estrechamente relacionados con el país. Por este motivo, este *indirizzo* es quizás lo que engloba más todos los demás *indirizzi*, debiendo el profesional promover el patrimonio enogastronómico nacional y regional desde todos los puntos de vista.

2.3.2 Marco horario y actividades de laboratorio del instituto

Como en todos los demás *indirizzi* de la enseñanza profesional, también el instituto profesional para los Servicios para la Enogastronomía y la Hostelería prevé un bienio común y un trienio orientado a la especialización del recorrido previamente elegido dentro de la oferta formativa.

El bienio común se compone de 2112 horas al año, de las cuales 1188 son horas de actividad y enseñanza de instrucción general y las 924 restantes son horas dedicadas a actividades y enseñanzas específicas del *indirizzo* elegido (aquí se incluyen las horas dedicadas a los laboratorios). La escuela tiene la posibilidad de emplear hasta 264 horas para adaptar a sus necesidades las enseñanzas y ejecutar el proyecto formativo individual, también activando los llamados PCTO (*Percorsi per le*

⁴¹ IPSSEOA Alfredo Beltrame, *Diploma in Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera - Percorso di Accoglienza turistica*, <https://www.alberghierobeltrame.edu.it/pagine/accoglienza-turistica> (Fecha de última consulta: 27.04.2024)

Competenze Trasversali e per l'Orientamento, en español Itinerarios para las Competencias Transversales y la Orientación de los que hablaremos en breve) a partir de la segunda clase. En cuanto al trienio, sin embargo, se cuentan 1056 para cada año. De estas 1056 horas, solo 462 horas se emplean para las enseñanzas del área general común a todos los *indirizzi* presentes, mientras que 594 se emplean para las enseñanzas específicas del *indirizzo* elegido por los estudiantes al bienio. Sin embargo, las instituciones escolares tienen la posibilidad de dedicar un cierto número de horas (la llamada “cuota de autonomía escolar” igual al 20% del total anual de horas⁴²) para potenciar actividades de laboratorio o ampliar la oferta formativa.

La presencia de los laboratorios garantizados por la instrucción profesional está motivada por un estrecho vínculo con el mundo del trabajo, al que el estudiante no solo tendrá acceso mucho antes de la obtención del diploma, gracias a experiencias de trabajo promovidas tanto dentro (y aquí se motiva la presencia de los laboratorios) como fuera de la escuela (donde el estudiante tendrá la oportunidad de poner en práctica lo aprendido durante las horas de laboratorio).

2.3.3 Los itinerarios para las competencias transversales y la orientación (*Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento*, PCTO)⁴³

«Los itinerarios para las competencias transversales y la orientación (PCTO) son itinerarios formativos de alternancia útiles para orientar a los estudiantes del último trienio de la escuela secundaria al mundo del trabajo, a la continuación de los estudios y a desarrollar competencias transversales»⁴⁴. Las directrices presentadas por el MIUR en la Ley Presupuestaria (artículo 1, apartado 785, Ley 30 diciembre de 2018, n. 145) definen de manera clara y completa los itinerarios para alcanzar las competencias transversales y para el crecimiento de las capacidades de orientación en la vida de cada estudiante. La Ley de 2018 perfecciona la Ley 107/2015 relativa a la alternancia escuela-trabajo, manteniendo obligatorio su desarrollo, pero alterando el número de horas mínimas que deben realizarse dentro de los institutos profesionales (210 horas es el número de horas del trienio). La legislación establece también que su realización es una condición necesaria para la admisión a los exámenes estatales (Decreto Legislativo n. 62 de 13 de abril de 2017).

Deformando la forma tradicional de hacer didáctica, los itinerarios para las competencias transversales y la orientación representan una parte importante del plan de estudios propuesto por los

⁴² MIUR, *Istruzione*, <https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/autonomia-scolastica.html> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁴³ IPSEOA Andrea Barbarigo, *POF 2023/2024*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/pof-2023-2024> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁴⁴ Camera di Commercio Pistoia-Prato, *PCTO, i percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento*, <https://www.ptpo.camcom.it/servizi/orientamento/formazione/pcto.php> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

institutos profesionales (encuadrándose en el contexto de todo el diseño didáctico⁴⁵) permitiendo a los estudiantes mantenerse al día con los tiempos de un mundo cada vez más globalizado y en constante cambio en el que la instrucción y la formación representan los dos pilares del desarrollo de actividades empresariales en los jóvenes estudiantes gracias a la adquisición de competencias necesarias para representar mejor su territorio. Con la realización de estos itinerarios el estudiante adquirirá las competencias útiles para una mejor comprensión del mundo del trabajo, gracias a la participación o a la creación de nuevas experiencias formativas.

2.3.3.1 Los PCTO realizados dentro y fuera del instituto

Conforme con el Decreto Legislativo 81/2008, los estudiantes deben recibir una formación específica para proteger su salud (y también la de los demás) y seguridad en el trabajo, con el fin de poder realizar los distintos itinerarios formativos dentro y fuera de la escuela, otorgando también el estatuto de trabajador a los estudiantes que se dedican a la utilización de laboratorios y equipos de trabajo, comprendiendo también el contacto con agentes químicos, físicos y biológicos⁴⁶. Esta formación específica se adquiere a través de la asistencia obligatoria a una formación específica de una duración mínima de 4 horas realizada por el MIUR en colaboración con el INAIL. El curso, gratuito y compuesto de 7 módulos con pruebas intermedias realizados en manera e-Learning, prevé una prueba final al final de la cual los estudiantes recibirán un certificado y un crédito formativo válido siempre y en cualquier lugar de trabajo⁴⁷ y representa de hecho el primer recorrido para las competencias transversales y la orientación garantizada por la escuela. A continuación, están las prácticas (o pasantías), que representan un período de formación en una empresa o una institución (entidad anfitriona) en la que se realizará el perfil educativo, cultural y profesional del curso de estudio elegido por el estudiante (aprendiz). Hay que precisar que no constituye una relación de trabajo, sino una inmersión del estudiante en el mundo del trabajo, para poder enriquecer o ampliar sus conocimientos profesionales favoreciendo la entrada en un ambiente laboral⁴⁸. El tercer sujeto implicado en la realización de una práctica (además del aprendiz y de la entidad anfitriona) es la entidad promotora (centros de empleo, agencias regionales de empleo, instituciones educativas, centros de convenio con la región, etc.). Hay tres competencias importantes que se tienen en cuenta para la evaluación de fin de práctica: participación y colaboración, comunicación en el ámbito laboral y capacidad de relacionarse en el mismo contexto. El nivel de dominio adquirido (básico, adecuado o excelente) es

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Decreto legislativo del 9 aprile 2008, n. 8124 (articolo 2, comma 1, lettera a)

⁴⁷ Alternanza Scuola-Lavoro, *Formazione sicurezza*, https://alternanza.miur.gov.it/la-piattaforma_sicurezza.html (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁴⁸ Informagiovani Roma, *Cos'è lo stage (o tirocinio)?* https://www.informagiovaniroma.it/guide/cosa-e-lo-stage-o-tirocinio/?highlight_s=tirocinio (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

establecido por el Consejo de la clase, de acuerdo con el tutor interno y con el tutor externo de la escuela.

Entre las otras actividades que los estudiantes pueden realizar, existe la posibilidad de tomar parte en cursos específicos relativos principalmente la sostenibilidad y la territorialidad con expertos externos a la escuela. En este caso está prevista una evaluación realizada por los docentes de las disciplinas tratadas durante los diferentes encuentros para poder evaluar no solo la participación de los estudiantes sino también su nivel de interés. En cambio, no se prevé ninguna evaluación en el caso de que los estudiantes tengan la oportunidad de participar en visitas corporativas y realizar actividades prácticas en importantes empresas locales.

Otro itinerario importante para las competencias transversales y la orientación activada por la escuela es el proyecto “Adotta una Scuola” (en español, “Adopta una Escuela”). Con el objetivo de valorizar y desarrollar la calidad italiana, el proyecto “Adotta una Scuola” realizado por la Fundación Altgamma en colaboración con el Ministerio de la Instrucción y del Mérito, se propone crear itinerarios de formación entre escuelas técnico-profesionales y empresas particularmente importantes en el ámbito del lujo italiano⁴⁹. Extendiéndose en 11 regiones italianas, actualmente son 33 las empresas italianas y 38 el número de escuelas implicadas en este proyecto: colabora con el instituto profesional Andrea Barbarigo el Gritti Palace, un icónico hotel de lujo situado en el corazón de Venecia. A lo largo de su experiencia, los estudiantes podrán consolidar sus competencias y poner en práctica lo aprendido con el apoyo de profesionales y tutores escolares⁵⁰. Entre los objetivos de Altgamma se encuentran, además de promover el crecimiento de la competitividad de las empresas italianas, la reducción del abandono escolar, de las desigualdades y de las diferencias sociales para permitir a los jóvenes estudiantes incorporarse mejor al mundo del trabajo⁵¹. Según un estudio realizado por Altgamma junto con Unioncamere, en 2023 se registró un aumento del 8-10%. Este dato debe entenderse como una señal positiva que indica el crecimiento de la demanda de figuras profesionales manufactureras (que actualmente solo satisface el 50% de la demanda)⁵².

Hay que recordar que este proyecto puede ser realizado por los estudiantes incluso durante los períodos de suspensión de la actividad didáctica y no prevé ninguna modalidad de evaluación⁵³.

⁴⁹ Altgamma, *Altgamma per i talenti del fare*, https://altgamma.it/projects/element_filter/10/ (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁵⁰ Altgamma, *Adotta una scuola*, <https://altgamma.it/media/source/ADOTTA-UNA-SCUOLA.pdf> (Fecha de última consulta: 27.03.2024) pagina 11

⁵¹ IPSEOA Andrea Barbarigo, *POF 2023/2024*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/pof-2023-2024> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁵² Altgamma, *Altgamma per i talenti del fare*, https://altgamma.it/projects/element_filter/10/ (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁵³ IPSEOA Andrea Barbarigo, *POF 2023/2024*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/pof-2023-2024> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

2.4 El contexto del Instituto Andrea Barbarigo

Los datos reportados por el boletín socio-económico del Véneto relativos a octubre de 2023 nos muestran que hay un aumento del número de empleados con respecto al 2022, aumentando del +5,1%. La tasa de empleo crece tanto en las mujeres (+6,1%) como en los hombres (+4,3%) llegando a colocar con un 71,6% la región Véneto en el cuarto lugar a nivel nacional después de Trentino Alto-Adigio, Valle de Aosta y Emilia Romagna⁵⁴.

Por otra parte, se observa un aumento de la contratación en el sector de los servicios, en particular del sector del turismo y del comercio minorista. Este balance regional extremadamente positivo (sobre todo si se compara con el de las otras regiones) es atribuible a dos provincias en particular: Venecia y Verona⁵⁵. El hecho de que precisamente en la ciudad de Venecia, museo al aire libre que llega a contar con hasta 40 mil visitantes al día⁵⁶, esté presente un único instituto profesional para la Enogastronomía y la Hostelería, da a los estudiantes del Instituto Andrea Barbarigo una enorme oportunidad para una rápida inserción en el mundo del trabajo. Gracias a la presencia de innumerables alojamientos y restaurantes, Venecia se muestra como una ciudad muy activa que tiene mucho que ofrecer (y no solo a una escuela como el Barbarigo, situado en el centro histórico).

Y el hecho de que precisamente en este único instituto profesional para la Enogastronomía y la Hostelería esté presente en la oferta formativa el estudio del español como segunda lengua extranjera, una lengua “potente” bajo cualquier punto de vista (como se analizó ampliamente en el capítulo anterior) hace aún más grande la oportunidad para los estudiantes de este instituto de encontrar un trabajo de calidad relacionado con el sector en el que se especializaron, ya que poseen una “tarjeta de visita” única en su género, o continuar sus estudios en Italia o en el extranjero, dadas las competencias lingüísticas adquiridas a lo largo de los años.

Muchas actividades importantes presentes en Venecia representan un punto de referencia para la escuela, que se apoya en estas estructuras principalmente para los itinerarios de PCTO, pero también para otras colaboraciones de las que hablaremos en este capítulo. Este puente que se establece entre la escuela y las estructuras externas permite establecer relaciones y crear proyectos con el fin de combatir el abandono escolar y favorecer la inclusión.

⁵⁴ Istat, *Tasso di occupazione: dati regionali*, <http://dati.istat.it/index.aspx?queryid=23190>
(Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁵⁵ Datos reportados siempre por el boletín socio-económico del Véneto relativos a octubre de 2023.

⁵⁶ La Nuova Venezia, *Cinquemila turisti per ogni km quadro. Venezia è la capitale del turismo distruttivo*, <https://nuovavenezia.gelocal.it/regione/2023/10/14/news/venezia-cinquemila-turisti-km-quadro-13783212/#:~:text=Non%20c%27%A8%20da%20sorprendersi,simbolo%20dei%2050%20mila%20residenti>
(Fecha de última consulta: 27.03.2024)

2.4.1 Los objetivos del instituto

Con el objetivo de proporcionar a los estudiantes las herramientas adecuadas, no solo a nivel escolar, sino sobre todo a nivel humano⁵⁷, el instituto participa activamente en el crecimiento de los estudiantes desde todos los puntos de vista, haciéndolos conscientes de su potencial, apoyándolos y guiándolos en las elecciones de estudio y de vida y animándolos a hacer su contribución dentro de la sociedad.

Esto porque la escuela no se limita simplemente a formar profesionales especializados en su *indirizzo* y listos para sumergirse en el mundo del trabajo y del estudio, sino personas que, como tales, tienen la capacidad de pensar, actuar y ser responsables. Y es precisamente la inclusión el corazón palpitante de este proceso educativo, que se concreta sustituyendo una didáctica tradicional por una didáctica diferenciada, flexible, accesible e innovadora. Superar la desventaja sociocultural, mejorar las competencias básicas, apoyar una enseñanza personalizada capaz de considerar las necesidades y potencialidades de todos los estudiantes, garantizar y proporcionar una preparación cultural y profesional de calidad y facilitar la inserción en el mundo del trabajo (o, eventualmente, la continuación de los estudios tras la obtención del diploma) son los principales objetivos que persigue el instituto. Estos objetivos se concretan en el Plan Trienal de Oferta Formativa (PTOF)⁵⁸ del instituto, un documento resumen de la identidad, de la misión y de las perspectivas para la mejora y la proyectualidad de la escuela⁵⁹.

Este documento es desarrollado por el cuerpo docente y es adoptado por el Consejo de Instituto y se rige por el artículo 1, párrafo 7 de la Ley 107/2015. De acuerdo con esta ley y para poder realizar sus objetivos, el instituto se compromete en particular a valorizar y potenciar las competencias lingüísticas (en particular del inglés y del español, presentes en la oferta formativa, pero también del italiano) sobre todo gracias al enfoque metodológico CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) regido por los Decretos 88 y 89 de 2010 del Presidente de la República, que establecen la obligación de enseñar en el último año de secundaria una disciplina no lingüística (DNL) en lengua extranjera⁶⁰, intentar luchar contra el abandono escolar, el acoso y la discriminación, potenciar la inclusión escolar prestando especial atención al derecho al estudio de los estudiantes con NEE y a

⁵⁷ Quiero citar aquí a una profesora que me ha seguido personalmente durante el período de práctica dentro del instituto: «A veces la enseñanza pasa a un segundo plano para dar a los estudiantes algo que va mucho más allá de la simple enseñanza de una asignatura».

⁵⁸ IPSEOA Andrea Barbarigo, *PTOF 2022-2025*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/ptof-2022-2025> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁵⁹ ICS Don Piero Pointinger, *PTOF Piano Triennale per l'Offerta Formativa*, <https://www.icslavallettabrianza.edu.it/offerta-formativa/ptof-piano-triennale-dell-offerta-formativa#:~:text=Che%20cos%27A8%20il%20PTOF,e%20la%20progettualit%C3%A0%20della%20scuola> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

⁶⁰ MIUR, *CLIL*, <https://www.miur.gov.it/clil1> (Fecha de última consulta: 27.03.2024)

concretar la alfabetización y la mejora de la lengua italiana como L2 para los estudiantes de ciudadanía (o lengua) no italiana.

Por lo que respecta a la valorización y mejora de las competencias lingüísticas, la escuela garantiza la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras (inglés y español). Para la promoción de las competencias lingüísticas (y de la internacionalización) se realizan itinerarios de microlengua, actividades formativas preparatorias para la obtención de las certificaciones lingüísticas, proyectos de intercambio cultural y lingüístico, formas de movilidad de los estudiantes (pero también de los profesores y del personal).

2.4.2 Acciones de la escuela para la inclusión escolar

El Plan Trienal de la Oferta Formativa del Instituto Andrea Barbarigo actualizado en el año escolar 2022/2023⁶¹ sitúa la procedencia socioeconómica de la población escolar de la mayoría de los estudiantes del instituto en el rango medio-bajo. Esto se debe a la considerable presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como estudiantes con discapacidades, con Trastornos Específicos del Aprendizaje (DEA) y estudiantes extranjeros (incluso recién llegados) que representan para el instituto el principal desafío educativo de cada escuela: el éxito escolar y formativo de cada estudiante. Esta presencia masiva ha llevado a la realización por parte de la escuela de un sistema educativo basado en la inclusión, la personalización y la individualización de los programas e intervenciones escolares para que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de alcanzar los mismos objetivos. Dentro del Instituto Barbarigo las diversidades y las diferencias se ven como un valor añadido y como un estímulo para superar la tradicional didáctica uniforme y lineal, favoreciendo en cambio enfoques didácticos (pero no solo) menos rígidos y capaces de adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Esta perspectiva extremadamente positiva representa un estímulo especialmente para los docentes que buscarán ampliar y desarrollar los procesos inclusivos y de aprendizaje.

También hay un gran trabajo de coordinación entre varios grupos de trabajo internos de la escuela y los diferentes referentes y tutores (como los referentes NEE) que se ocupan de diseñar y programar las diversas actividades didácticas y educativas, así como los modelos de PEI y PDP (según lo establecido en el Decreto Legislativo n. 66/2017 relativo a las Normas para la promoción de la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad). También se da una gran importancia a la colaboración existente con las Universidades para la enseñanza del italiano como L2 y con los entes municipales responsables del cuidado y prevención del malestar y del abandono escolar. El instituto

⁶¹ IPSEOA Andrea Barbarigo, *PTOF 2022-2025*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/ptof-2022-2025>
(Fecha de última consulta: 27.03.2024)

en estos años no solo ha promovido la activación de muchos proyectos inclusivos (como los proyectos FSE para el aprendizaje y la sociabilidad), sino que también ha promovido la inserción de estudiantes con discapacidad en los proyectos PCTO.

Desafortunadamente, el instituto también tiene limitaciones en su proceso de inclusión, debido principalmente a la falta de profesores de apoyo especializados y con las competencias adecuadas para poder abordar mejor las diversas problemáticas presentes en el aula y, en consecuencia, llevar a cabo intervenciones específicas, no siempre es fácil de detectar y poner en práctica.

Además, el mismo contexto socioeconómico y cultural medio-bajo del que provienen los estudiantes contribuye a la creación de barreras y límites, ya que la actitud que ponen en práctica no siempre es propensa al aprendizaje y la educación escolar (en el siguiente capítulo también veremos cómo los antecedentes familiares pueden influir en uno de los principales desafíos de la escuela hoy en día: el abandono escolar).

Sin embargo, es precisamente el conjunto de todas estas dinámicas que la escuela afronta lo que ha hecho posible la realización de un proyecto tanto didáctico como educativo para la inclusión de cada categoría de estudiante.

CAPÍTULO 3

Desafíos y complejidades presentes en el sistema escolar actual

El presente capítulo reviste para este trabajo de tesis particular importancia, en cuanto analiza específicamente los diferentes tipos de estudiantes con NEE presentes en el panorama escolar italiano y los desafíos y las complejidades a las que la escuela y este tipo de estudiantes tienen que hacer frente.

Después de presentar los diferentes tipos de estudiantes con NEE (especialmente dentro del Instituto Andrea Barbarigo) analizaremos la presencia de estos estudiantes tanto en general en la escuela italiana como en la región Véneto, centrándonos en particular en los estudiantes con DEA, en las escuelas secundarias de segundo grado y en los institutos profesionales. También iremos más allá de la normativa italiana y no solo analizaremos a los estudiantes con NEE certificados o no, sino que analizaremos otros desafíos presentes en la escuela italiana hoy, como el abandono escolar, muy presente sobre todo dentro del instituto Andrea Barbarigo.

Por último, se presentarán las dificultades y las barreras que los estudiantes con NEE encuentran al aprender un idioma extranjero, mostrando sobre todo las repercusiones a nivel emocional de estos estudiantes.

3.1 Los tipos de estudiantes con NEE en la escuela italiana

En el año 2000 Brahm Norwich, conocido estudioso internacional de las prácticas y de las políticas inclusivas, evidencia la presencia en la escuela de tres tipos de necesidades educativas: las necesidades comunes, las necesidades específicas y las necesidades individuales. Mientras que las primeras necesidades se refieren a las características en posesión de todos los estudiantes y las segundas a aspectos compartidos por algunos alumnos, las necesidades individuales son atribuibles únicamente a algunas categorías de alumnos y son diferentes de todos los demás (Ricerca e Sviluppo Erickson, 2015:14).

Gracias a esta tripartición elaborada y compartida a nivel nacional, se destaca que dentro de la macrocategoría de las Necesidades Educativas están presentes todas las necesidades educativas que necesitan medidas específicas para hacer la didáctica inclusiva y accesible a todos los alumnos.

Similar, pero diferente de los anteriores, es en cambio la Necesidad Educativa Especial: ampliamente difundida y utilizada en la escuela italiana a partir de 2012 con la promulgación de la Directiva Ministerial NEE y CTS del 27 de diciembre de 2012, el acrónimo NEE (Necesidades Educativas Especiales) aparece por primera vez en Inglaterra en el Informe Warnock de 1978, un documento que

constituyó la base de la reforma de la educación especial en el Reino Unido y que además de abolir el término “hándicap” sugería la necesidad de integración de los alumnos que se consideraban “diferentes”. Esto solo habría sido posible gracias a un enfoque inclusivo que, independientemente de las habilidades o discapacidades de los estudiantes, debería haberse basado en la búsqueda de objetivos educativos comunes para todos⁶². Incluido después en los documentos oficiales de la UNESCO ya a partir de 1997 el concepto de “necesidad educativa especial” se retoma en la legislación del Reino Unido en 2001 y en los documentos de la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva en 2003. Por último, en 2013, con la Circular Ministerial n. 8 del 6 de marzo de 2013, se retoman las indicaciones de la UNESCO en las que se afirma que:

«El concepto de necesidad educativa especial se extiende más allá de los que se incluyen en las categorías de discapacidad, para cubrir a aquellos alumnos que fallan en la escuela (*failing*) por una variedad de razones que pueden impedir el progreso optimal de un niño» (UNESCO, 1997, p.49) (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 13).

En la introducción de la directiva de 2012 se expone lo siguiente:

«La discriminazione tradizionale – alunni con disabilità/alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l’identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base dell’eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l’apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell’OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull’analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (NEE) dell’alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni» (MIUR, 2012b, p.1) (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 13).

Traducido al español:

«La distinción tradicional – alumnos con discapacidad/alumnos sin discapacidad – no refleja plenamente la compleja realidad de nuestras clases. Al contrario, conviene adoptar un enfoque

⁶² Enel Cuore Onlus, *I Bisogni Educativi Speciali*, <https://www.enelcuore.it/tematiche-sociali/articles/2021/09/bisogni-educativi-speciali> (Fecha de última consultación: 08.04.2024)

decididamente educativo, por el cual la identificación de los alumnos con discapacidad no se realiza sobre la base de una eventual certificación, que sin duda sigue siendo útil para una serie de beneficios y garantías, pero al mismo tiempo corre el riesgo de encerrarlos en un marco estrecho. A este respecto es relevante la aportación, también en el plano cultural, del modelo diagnóstico ICF (*International Classification of Functioning*) de la OMS, que considera a la persona en su totalidad, desde una perspectiva bio-psico-social. Basándose en el perfil de funcionamiento y en el análisis del contexto, el modelo ICF permite identificar las Necesidades Educativas Especiales (NEE) del alumno prescindiendo de preclusivas tipificaciones».

En el texto de la directiva se presenta también una definición de los NEE:

«L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. [...] Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie; quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale» (MIUR, 2012b, p.2)» (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 13).

Traducido al español:

«El área de la desventaja escolar es mucho más amplia que la explícitamente atribuible a la presencia de déficit. En cada clase hay alumnos que presentan una demanda de especial atención por una variedad de razones: desventaja social y cultural, dificultades específicas de aprendizaje y/o trastornos del desarrollo, dificultades derivadas del desconocimiento de la cultura y de la lengua italiana porque pertenecen a culturas diferentes. [...] Esta área de la desventaja escolar, que abarca diversos problemas, se designa como área de las Necesidades Educativas Especiales (en otros países europeos: *Special Educational Needs*). Comprende tres grandes subcategorías: la de la discapacidad, la de los trastornos del desarrollo y la de la desventaja socioeconómica, lingüística y cultural».

El concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE), además de reflejar y acoger la heterogeneidad (por no decir diversidad) de todos los estudiantes y respetar los principios del ICF para la identificación de alumnos que de diferentes maneras y por diferentes motivos necesitan una

intervención didáctica específica, es, por lo tanto, una macrocategoría que incluye todas las posibles dificultades educativas y de aprendizaje de los estudiantes (Sviluppo e Ricerca Erickson, 2015: 15-16), que se diferencian de las características personales, pero unidos por la presencia de una necesidad educativa especial que los incluye bajo esta etiqueta: estudiantes con dificultades de aprendizaje debidas a la discapacidad y, por tanto, certificados según la Ley 104 de 5 de febrero de 1992, estudiantes con trastornos del desarrollo (como estudiantes con DEA, TEL, TDAH, déficit de habilidades no verbales y coordinación motora) certificados según la Ley n. 170 del 8 de octubre de 2010 y estudiantes con dificultades socioeconómicas, lingüísticas y/o culturales tutelados por la Circular Ministerial del 27 de diciembre de 2012. Recientemente, también se han incluido en esta macrocategoría los estudiantes con altas capacidades intelectuales (o *gifted children*) de acuerdo con la nota del MIUR n.562 del 3 de abril de 2019 (Brichese, Festa, 2020: 26).

Retomando el esquema desarrollado por Melero Rodríguez (2020) analizamos en los siguientes párrafos estas cuatro categorías de estudiantes con NEE presentes hoy en la escuela italiana.

3.1.1 Estudiantes con discapacidad

Los estudiantes con discapacidad son los estudiantes tutelados por la Ley 104/1992. Por discapacidad se entiende cualquier reducción o pérdida de la capacidad de realizar una actividad de la misma manera que lo haría una persona sin discapacidad. Existen diferentes tipos de discapacidad: sensoriales, motoras, intelectuales y psíquicas. A su vez, estas discapacidades pueden ramificarse aún más en discapacidades: transitorias, permanentes, irreversibles, progresivas o regresivas⁶³.

La discapacidad física más conocida es la movilidad reducida y puede ser temporal o permanente en función de la gravedad del daño sufrido. En cambio, las discapacidades sensoriales se refieren a la alteración de la visión (ceguera o hipovisión con visión inferior a 3/10), de la audición (sordera o hipoacusia con pérdida auditiva de más de 25 decibelios en ambos oídos) o tanto de la vista como de la audición (sordoceguera)⁶⁴.

En cuanto a las discapacidades intelectuales, las personas con este tipo de discapacidad pueden tener: un coeficiente intelectual (CI) inferior a la media, dificultades en el aprendizaje, en la comunicación y en la interacción social. Esta categoría de discapacidad incluye también a las personas con problemas de orientación (a nivel espacial y/o temporal). Por último, las discapacidades psíquicas se

⁶³ Zanichelli online per la scuola, *Disabilità e International Classification of Functioning – ICF*, <https://online.scuola.zanichelli.it/igieneeculturamedica-files/disabilita-international-classification-functioning.pdf>

⁶⁴ Istituti Polesani, *Disabilità fisiche, psichiche e sensoriali: origini, differenze e definizioni*, <https://www.istitutipolesani.it/guide/disabilita-fisiche-psichiche-sensoriali/> (Fecha de última consultación: 24.04.2024)

refieren a daños a nivel cerebral que, debido a traumas, enfermedades o accidentes, provocan dificultades en la realización de funciones cognitivas, emocionales y sociales⁶⁵.

Esta categoría incluye a todos los estudiantes con discapacidades presentadas y comprendidas en la Ley 104/1992 para las cuales se elaborará un PEI (Plan Educativo Individualizado) (véase el capítulo 4).

3.1.2 Estudiantes con Trastornos del Desarrollo

Los estudiantes con Trastornos del Desarrollo son estudiantes tutelados por la Ley 170/2010 y posteriores (en particular por la Directiva Ministerial de 27 de diciembre de 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” (en español, “Instrumentos de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y organización territorial para la inclusión escolar”) y por las siguientes circulares del MIUR, en particular, de la Circular Ministerial n. 8 de 6 de marzo de 2013 “Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (NEE)” (en español, “Instrumentos de intervención para los alumnos con necesidades educativas especiales”) y de la Nota Ministerial n. 2563 de 22 de noviembre de 2013 “Strumenti di intervento alunni NEE A.S. 2013-2014 - Chiarimenti” (en español, “Instrumentos de intervención alumnos NEA A.S. 2013-2014 – Aclaraciones”)⁶⁶.

Esta categoría incluye a los estudiantes con DEA (Dificultades Específicas de Aprendizaje), es decir, dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia, pero también otros déficits de las habilidades no verbales, de la coordinación motora o la hiperactividad (TDAH). Para estos estudiantes se elabora un PDP (Plan Didáctico Personalizado) (véase el capítulo 4).

Los estudiantes con DEA y TDAH son las dos tipologías de estudiantes con Trastornos del Desarrollo más presentes en la escuela italiana actual (véase las profundizaciones del párrafo 3.2 relativas a la presencia de estudiantes con NEE en la escuela italiana).

3.1.2.1 Dificultades específicas de aprendizaje (DEA)⁶⁷

Las Dificultades específicas de aprendizaje (DEA), cuyo exordio se manifiesta con el inicio de la escolarización, son trastornos del neurodesarrollo relacionados con la capacidad de leer, escribir y calcular de manera correcta y fluente, esto debido a la interferencia de diferentes modalidades de

⁶⁵ Famigliabile, *Tipi di disabilità: la classificazione*, <https://www.famigliabile.it/tipi-disabilita/> (Fecha de última consultación: 24.04.2024)

⁶⁶ Orizzonte Scuola Notizie, *Inclusione degli alunni con altri disturbi evolutivi specifici: cosa sono e un esempio di PDP*, <https://www.orizzontescuola.it/inclusione-degli-alunni-con-altri-disturbi-evolutivi-specifici-cosa-sono-e-un-esempio-di-pdp/> (Fecha de última consultación; 19.05.2024)

⁶⁷ Associazione Italiana Dislessia, *Che cosa sono i DSA*, <https://www.aiditalia.org/che-cosa-sono-i-dsa> (Fecha de última consultación: 08.04.2024)

funcionamiento de las redes neuronales en el proceso normal de adquisición de las habilidades mencionadas anteriormente, dejando al mismo tiempo inalterado el funcionamiento intelectual general (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 49). Por esta razón, no son una enfermedad curable en el tiempo y acompañarán al estudiante durante toda su vida, permitiéndole al mismo tiempo compensar y potenciar en los años sus dificultades.

Se debe hacer una aclaración sobre los criterios de diagnóstico de los estudiantes con DEA establecidos por el DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*), por parte de la Ley 170/2010 y de las Consensus Conference (CC), dado que los criterios diagnósticos de la Ley 170/2010 y de las CC resultan ser más estrictos que los del DSM-5 en materia de emisión de la certificación diagnóstica para el uso escolar: por ejemplo, mientras que un trastorno de la comprensión del texto (independiente de un trastorno de decodificación) se acepta como un criterio de diagnóstico válido para la emisión de la certificación por el DSM-5, la Ley 170/2010 y las CC no certifican un diagnóstico de dislexia en presencia de dificultades de comprensión del texto acompañada de una lectura rápida y precisa (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 50-51).

Clasificados según las dificultades específicas presentadas por el estudiante, los DEA se articulan de la siguiente manera: dislexia, disortografía, disgrafía, discalculia. Según la Ley 170/2010, la dislexia es un trastorno específico de la lectura que se manifiesta y comporta dificultades, falta de corrección y lentitud en la lectura (y en aprender a leer). Debido a estas dificultades, también pueden surgir dificultades en la comprensión del texto⁶⁸. La disgrafía y la disortografía son en cambio trastornos específicos de la escritura: mientras que la disgrafía comporta dificultades en la capacidad de escritura, afectando directamente al componente motor, con consiguiente dificultad de comprensión de lo escrito por el alumno, la disortografía está relacionada con la ortografía y conlleva dificultades en la automatización de los mecanismos de conversión fonema/grafema y por lo tanto frecuentes errores fonológicos, ortográficos, fonéticos y léxicos⁶⁹. Por último, la discalculia es un trastorno específico relacionado con la dificultad de realizar, manipular y trabajar con cálculos y números.

3.1.2.2 El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)⁷⁰

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) conocido en el ámbito clínico con el acrónimo TDAH (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) es un trastorno evolutivo del autocontrol que incluye dificultades de concentración y atención (falta de atención), control de los impulsos

⁶⁸ Associazione Italiana Dislessia, Che cosa sono i DSA, <https://www.aiditalia.org/che-cosa-sono-i-dsa> (Fecha de última consultación: 08.04. 2024)

⁶⁹ Erickson, *Che cos'è la disortografia?* <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/che-cos-e-la-disortografia> (Fecha de última consultación; 19.05.2024)

⁷⁰ Associazione Italiana per i Disturbi di Attenzione e Iperattività, *Cos'è l'ADHD*, <https://www.aidaiassociazione.com/> (Fecha de última consultación: 08.04.2024)

(impulsividad) y del nivel de actividad (hiperactividad). La hiperactividad se refiere a una actividad motora excesiva, mientras que la impulsividad a acciones realizadas de inmediato sin ninguna premeditación (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 73-74).

Aparecido por primera vez en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales en 1968 (ya que se pensaba que los problemas de atención podrían derivarse de una inflamación del encéfalo) empieza a ser considerado como un trastorno aparte solo desde los años sesenta del siglo pasado (Jacomuzzi, 2020: 73). A menudo registrado en comorbilidad con uno o más trastornos de la edad evolutiva genera dificultades de planificación, aprendizaje y socialización con los compañeros⁷¹.

El TDAH es un trastorno complejo que tiene causas genéticas, ambientales y orgánicas: estudios realizados sobre este tipo de trastorno (Casey et al., 1997) por ejemplo han evidenciado que el 67% de los niños con TDAH tienen en su familia un familiar con el mismo trastorno, que en los gemelos, los homocigotos tienen un 80% de posibilidades de desarrollar este trastorno, frente al 30% de los gemelos heterocigotos y que en los niños con TDAH también se han observado asimetrías en los lóbulos frontales de la corteza prefrontal (que suelen ser asimétricos) y menor volumen del lóbulo frontal derecho respecto a la norma, descubrimiento que llevaría a pensar en una predisposición del trastorno a nivel neurofisiológico (Jacomuzzi, 2020: 77).

Según el DSM-5, el TDAH presenta tres subtipos diferentes: subtipo desatento, subtipo combinado y subtipo hiperactivo-impulsivo. Para poder conferir el diagnóstico de TDAH, un niño debe presentar al menos 6 síntomas durante al menos 6 meses y en al menos dos contextos diferentes. Estas manifestaciones, además de influir en el rendimiento escolar y/o social, deben producirse antes de los 7 años de edad.

El diagnóstico de TDAH – subtipo desatento se da en el caso de que el sujeto manifieste 6 síntomas de los 9 de falta de atención, el diagnóstico de TDAH – subtipo hiperactivo-impulsivo se da en el caso de que el sujeto manifieste 6 de los 9 síntomas de hiperactividad-impulsividad, y finalmente el diagnóstico de TDAH – subtipo combinado se da en el caso de que el sujeto manifieste ambos problemas mencionados anteriormente.

Los síntomas señalados en el DSM-5 son los mismos que se reportan en el ICD-10 a excepción de un único ítem (f – habla en exceso) del subtipo hiperactividad-impulsividad, ya que según la OMS se trata de una manifestación de impulsividad y no de hiperactividad.

⁷¹ Ministero dell’Istruzione e del Merito, Direttiva Ministeriale BES e CTS del 27 dicembre 2012 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>

3.1.3 Estudiantes con desventaja⁷²

Los estudiantes con desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales están tutelados por la Directiva Ministerial de 27 de diciembre de 2012 y modificaciones y adiciones posteriores.

Como se indica en la denominación de los diferentes tipos de desventaja, la desventaja socioeconómica se refiere a una situación social particular, la desventaja cultural a situaciones de dificultad en la inserción en un contexto cultural diferente y la desventaja lingüística a la falta de conocimiento de la lengua utilizada en la escuela de referencia (en Italia, del italiano)⁷³.

Hasta la fecha no existen indicaciones precisas para la identificación (y por consiguiente para la inserción en esta categoría) de los alumnos con desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales.

Mientras que los estudiantes recién llegados a Italia o que se acercan a la lengua italiana como segunda lengua (L2) tras la migración son identificados con certeza como estudiantes con desventaja lingüística, en el caso de los estudiantes con desventajas socioeconómicas y culturales, no existen a nivel normativo directrices reglamentarias que indiquen los factores que determinarían tales desventajas. Sin embargo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (en inglés OECD, *Organisation for Economic Co-operation and Development*) incluye en este tipo de NEE a todos los alumnos pertenecientes a minorías, hijos de refugiados políticos o que viven en contextos de exclusión social.

También en esta categoría están incluidos todos aquellos estudiantes que presentan situaciones personales particularmente delicadas (como adopciones, problemas sociales, problemas económicos, dificultades de comportamiento, dificultades relacionales) que como resultado tienen una fuerte repercusión en el aprendizaje escolar. Para estos estudiantes se elaborará un Plan Didáctico Personalizado (véase el capítulo 4).

3.1.4 Estudiantes con altas capacidades intelectuales

Los estudiantes con altas capacidades intelectuales (o *gifted children* o estudiantes con plusdotación) están tutelados por la Nota 562 de 3 de abril de 2019. Según lo informado en el “Marland Report” en 1972 (oficialmente *Education of the Gifted and Talented: Report to Congress*, del primer informe nacional sobre la educación de los talentos presentado en el Congreso de los Estados Unidos por Sidney P. Marland Jr)⁷⁴ los estudiantes con altas capacidades intelectuales y talento destacan por sus

⁷² Jacomuzzi (2020: 89)

⁷³ Orizzontescuola.it, *Inclusione degli alunni in situazioni di svantaggio economico-sociale, fisico, psicologico: un modello di PDP*, <https://www.orizzontescuola.it/inclusione-degli-alunni-in-situazioni-di-svantaggio-economico-sociale-fisico-psicologico-un-modello-di-pdp/> (Fecha de última consultación: 09.04.2024)

⁷⁴ Wikipedia, The Free Encyclopedia, *Marland report*, https://en.wikipedia.org/wiki/Marland_report (Fecha de última consultación: 09.04.2024)

excepcionales habilidades y rendimiento y son reconocidos por ser estudiantes profesionales y cualificados (Caon et al., 2020: 124).

A pesar de que la lectura científica tiene grandes dificultades para definir de manera precisa este tipo de estudiantes con NEE y las características que poseen, las definiciones que Heller (1991), Winner (2000), Kufman y Sternberg (2008) reportan están de acuerdo en que la plusdotación no solo se refiere a un coeficiente intelectual y a una inteligencia superior a la media, sino que también se refiere a una fuerte motivación y determinación, grandes habilidades de razonamiento y de *problem solving*. Además, los estudios realizados siempre por Heller (1991), Winner (2000), Kufman y Sternberg (2008) sobre este tipo de estudiantes están de acuerdo también en que la plusdotación comprende tanto componentes biológicos como de carácter y comportamiento (Caon et al., 2020: 125).

A menudo, desafortunadamente, la falta de precisión causa malentendidos: dado que las características de los estudiantes con plusdotación (curiosidad, capacidad de intuición, sentido crítico) se pueden encontrar también en otros tipos de estudiantes, se tiende erróneamente a identificar a un estudiante como estudiante con plusdotación incluso cuando no lo es, y viceversa (Caon et al., 2020: 125).

Para esta categoría de estudiantes se elabora un PDP.

3.1.5 Una ulterior diferenciación: estudiantes diagnosticados y estudiantes no diagnosticados⁷⁵

Según la Circular Ministerial de 6 de marzo de 2013 y la Nota n. 2563 de 22 de noviembre de 2013, es necesario precisar la subdivisión de todas estas categorías de estudiantes con NEE en otras dos grandes tipologías: estudiantes con NEE certificados y estudiantes con NEE no certificados. Centrándose en el certificado (documento legal emitido en virtud de las Leyes 104/92 y 170/2010 que establecen las medidas dispensativas que puede utilizar el estudiante) y en el diagnóstico (juicio clínico que, aunque certifica la existencia de una patología, no está incluido por la ley o no está certificado por los organismos indicados por ella) la distinción se hace entre estudiantes certificados y no certificados. En la categoría de estudiantes certificados se incluyen los estudiantes con discapacidad (tutelados por la Ley n. 104 de 1992) y los estudiantes con DEA (tutelados por la Ley n. 170 de 2010), mientras que en la categoría de estudiantes no certificados se incluyen los estudiantes con desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales, los estudiantes con discapacidad o con DEA con diagnóstico, pero desprovistos de una certificación y en espera de esta última, estudiantes con trastornos, patologías o con funcionamiento intelectual limitado que aunque presenten dificultades debido a un déficit o una patología (y las dificultades que conllevan), no entran en los criterios de selección establecidos por las Leyes 104/1992 o 170/2010.

⁷⁵ Melero Rodríguez (2016: 130)

3.2 Datos relativos a la presencia de estudiantes con NEE en la escuela italiana

Los datos proporcionados por el Istat en fecha 2 de febrero de 2024 relativos a la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad (año escolar 2022-2023) muestran que para el año escolar 2022/2023 se registraron casi 338 mil alumnos con “discapacidad” de escuelas italianas de todos los niveles y grados. El término que se usa en el informe “discapacidad” no solo engloba a los estudiantes con DEA, que junto con los estudiantes con TDAH representan aproximadamente una quinta parte de los alumnos con NEE, sino las cuatro categorías que hemos analizado en los párrafos anteriores, con excepción de los estudiantes con altas capacidades intelectuales, cuya presencia en las escuelas merece una aclaración aparte. De hecho, las estadísticas internacionales han demostrado que el porcentaje de estudiantes con altas capacidades intelectuales (con un CI entre 120 y 129) representa aproximadamente el 5% de la población, mientras que los estudiantes con plusdotación (con un CI superior a 130) representa alrededor del 2,5%⁷⁶. El único dato que tenemos para los estudiantes con plusdotación en Italia nos lo proporciona Zanetti en 2017 que estima una cifra entre el 5% y el 8% (Brichese, Festa, 2020: 27).

El año escolar mencionado (2022/2023) muestra la presencia de estudiantes con NEE con un 4,1% del total de estudiantes, un 7% más que el año escolar anterior (casi 21 mil estudiantes), revelando así que el número de estudiantes con NEE está aumentando. En su mayoría estudiantes masculinos (229 estudiantes masculinos cada 100 estudiantes femeninas), el problema más frecuente entre los alumnos es la discapacidad intelectual, que afecta al 37% de los alumnos con discapacidad. Se trata de un porcentaje en aumento, sobre todo en la escuela secundaria tanto de primer grado (42%) como de segundo grado (48%).

En cuanto a los estudiantes con trastornos del desarrollo, mencionamos las dos categorías de estudiantes con NEE más presentes dentro de esta categoría: DEA y TDAH.

Datos exactos reportados por el MIUR⁷⁷ y relativos a los alumnos con DEA que asisten a las escuelas italianas estatales y no estatales datan lamentablemente los años escolares 2019/2020 y 2020/2021, y evidencian que el número de alumnos diagnosticados con trastornos de aprendizaje es de 318.678 estudiantes para el año escolar 2019/2020 (5,3% del número total de los alumnos que asisten) y 326.548 para el año escolar 2020/2021 (5,4%, en ligero aumento con respecto al año escolar anterior). El mayor número de estudiantes con DEA está registrado por la escuela secundaria de segundo grado (con 158.533 alumnos en el año escolar 2019/2020 y 171.137 en el año escolar 2020/2021) en el que

⁷⁶Humanitas Medical Care, *Studenti plusdotati, perché vanno male a scuola?* <https://www.humanitas-care.it/news/studenti-plusdotati-perche-vanno-male-a-scuola/> (Fecha de última consultación: 25.04.2024)

⁷⁷ Ufficio di statistica, *I principali dati relativi agli alunni con DSA*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Focus+sugli+alunni+con+Disturbi+Specifici+dell%27Apprendimento_aa.ss.201920_202021.pdf/f7518612-5783-d755-9888-6789cd955e93?version=1.0&t=1664375370104 (Fecha de última consultación: 25.04.2024)

se registran porcentajes de alumnos con DEA sobre el total de alumnos que superan el 5% en todos los cursos. Los datos disponibles sobre el número de diagnósticos de las dificultades específicas de aprendizaje revelan un aumento constante en todas las escuelas de todos los niveles a partir de 2010, año crucial para la toma de conciencia de los trastornos del aprendizaje gracias a la Ley 170/2010. La cuota de alumnos con DEA en el total de alumnos pasó de un 0,8% en el año escolar 2013/2014 a un 3% en el año escolar 2020/2021 (en el total de alumnos) en la escuela primaria, de un 1,6% a un 6,3% en la escuela secundaria de primer grado y de un 0,6% a un 6,3% en la escuela secundaria de segundo grado. En unos 7 años ha aumentado el número de certificaciones para cada tipo de trastorno, alcanzando cerca de 198 mil certificaciones de dislexia, 100 mil certificaciones de disgrafía, 118 mil certificaciones de disortografía y 108 mil certificaciones de discalculia. En cuanto a los estudiantes con TDAH, sin embargo, a pesar de que en Italia no hay estudios epidemiológicos útiles para establecer con precisión la presencia del trastorno a nivel nacional, la prevalencia del trastorno se estima entre el 3% y el 5% de la población en edad escolar⁷⁸.

Otros dos datos importantes que se tienen que mencionar se refieren al área de la desventaja socioeconómica, lingüística y cultural: en 2021 se han registrado 1 millón 382 mil menores procedentes de un contexto de pobreza absoluta (equivalente al 14,2% del total) mientras que en el año escolar 2020/2021 los alumnos extranjeros con desventajas socioeconómicas, lingüísticas y culturales representan el 10,3% del total (Fondazione CRC, 2023: 58).

3.2.1 Datos relativos a los alumnos con DEA en la región Véneto

Lamentablemente, hasta la fecha los únicos datos que tenemos sobre la presencia de estudiantes con NEE en el Véneto son los de estudiantes con DEA. Este interés, dada la gran presencia también de las otras categorías de NEE que hemos mencionado varias veces, podría derivarse no solo de la presencia masiva de estudiantes con DEA en la escuela italiana, sino también por un conocimiento más notorio de este tipo de trastorno que los demás. Por lo tanto, nos centraremos en el análisis de la distribución de los estudiantes con DEA en la región Véneto, un análisis que ayuda a comprender y tomar conciencia del aumento de este tipo de estudiantes en las escuelas del Véneto de todos los niveles que, como veremos, está en continuo crecimiento sobre todo en los institutos profesionales. Los datos que analizaremos relativos a los alumnos con DEA del año escolar 2023/2024 que asisten a las escuelas primarias y secundarias de primer y segundo grado del Véneto (estatales y paritarias) y reportados por la encuesta realizada por el *Ufficio Scolastico Regionale* (USR) para el Véneto se han registrado para la escuela primaria, del 99,2% de las instituciones escolares estatales (un total de

⁷⁸ Associazione Italiana Famiglie con ADHD, *Consensus Nazionale sull'ADHD*, <https://www.associazioneaifa.it/> (Fecha de última consultación: 10.04.2024)

387 escuelas) y del 81,3% de las instituciones escolares paritarias (por un total de 74 escuelas); para la escuela secundaria de primer grado, el 100% de las instituciones escolares estatales (es decir, las 398 escuelas presentes en el territorio de la región Véneto) y el 91,9% de las instituciones escolares paritarias (un total de 57 escuelas) y para la escuela secundaria de segundo grado, del 98,5% de las instituciones escolares estatales (un total de 195 institutos) y del 45,7% de las instituciones escolares paritarias (un total de 43 institutos).

Cabe señalar que, por lo que se refiere al año escolar 2023/2024, las escuelas secundarias de segundo grado paritarias han adherido en menor medida con respecto a las relevaciones realizadas en los años anteriores. Como se puede deducir, los datos relativos a los alumnos de las instituciones escolares estatales que participaron en el seguimiento son mucho mayores que los de las escuelas paritarias.

3.2.1.1 La distribución de los alumnos con DEA por grado escolar

Los alumnos con DEA que han asistido al año escolar 2023/2024 de las escuelas primarias, secundarias de primer y segundo grado del Véneto y que han participado en el seguimiento son en total 22.863 (es decir, el 4,2% del total de alumnos encuestados). Se trata de estudiantes que han recibido por las ULSS y por los Entes Acreditados presentes en la región Véneto⁷⁹ una certificación diagnóstica de DEA.

Como se informa en las Directrices para el derecho al estudio de los estudiantes con DEA «el diagnóstico de DEA se puede formular con certeza al final de la segunda clase de la escuela primaria»⁸⁰. Por esta razón, los datos relativos a la escuela primaria de este seguimiento no tuvieron en cuenta a los alumnos con DEA de las primeras dos clases de la escuela primaria.

El porcentaje de alumnos con DEA de la región Véneto que participaron en este seguimiento es respectivamente del 1,6% para la escuela primaria (para un total de 3205 alumnos), del 6,2% (para un total de 8393 alumnos) para la escuela secundaria de primer grado y del 5,5% (para un total de 11265 alumnos) para la escuela secundaria de segundo grado. El mayor número de estudiantes con DEA es registrado por la provincia de Belluno, con porcentajes de asistencia del 1,5% en la escuela primaria, del 8,1% en la escuela secundaria de primer grado y del 8,2% en la escuela secundaria de segundo grado.

La provincia de Venecia ocupa el quinto lugar con porcentajes de asistencia del 1,2% en la escuela primaria, del 4,6% en la escuela secundaria de primer grado y del 4,9% en la escuela secundaria de segundo grado. Los datos regionales del año escolar 2023/2024 muestran un ligero aumento en

⁷⁹ Para ver las Instituciones acreditadas presentes en la Región Véneto consultar el siguiente enlace:

https://istruzioneveneto.gov.it/20231117_27286/

⁸⁰ Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669

comparación con los datos del año escolar 2021/2022 (año del último informe realizado), especialmente en la escuela secundaria de primer y segundo grado. Sin embargo, con 11.265 estudiantes con DEA (equivalente a 49,3%) la escuela secundaria de segundo grado registra el mayor número de estudiantes con DEA (frente al 36,7% de la escuela secundaria de primer grado y el 14,0% de la escuela primaria).

3.2.1.2 La distribución de los alumnos con DEA en la escuela secundaria de segundo grado

Analizando la distribución de los alumnos con DEA en la escuela secundaria de segundo grado, que incluye todos los cursos escolares de la escuela secundaria (liceos, institutos técnicos e institutos profesionales), los datos regionales muestran que las escuelas profesionales presentan con 11,9% la mayor incidencia de estudiantes con DEA y los liceos la menor (3,2%). Esta situación se repite en todas las provincias de la región, especialmente en la provincia de Belluno (28,8% en los liceos, 28,8% en los institutos técnicos y 43% en los institutos profesionales). Las provincias de Verona (32,4%), Padua (29,4%) y Belluno (28,8%) presentan los porcentajes más altos de estudiantes con DEA en los liceos, las provincias de Rovigo (46,3%), Venecia (39,7%) y Verona (36,3%) en los institutos técnicos y las provincias de Treviso (54,0%), Belluno (43,0%) y Vicenza (42,2%) en los institutos profesionales.

Véase la Tabla 1 para una comprensión más inmediata de la incidencia de los estudiantes con DEA en la escuela secundaria de segundo grado por curso escolar y provincias.

Tabla 1. Incidencia de estudiantes con DEA en la escuela secundaria de segundo grado por carrera escolar y provincias.

Provincia	Liceos	Institutos Técnicos	Institutos Profesionales
Belluno	28,8%	28,8%	43,0%
Padua	29,4%	35,8%	34,8%
Rovigo	12,8%	46,3%	40,9%
Treviso	21,4%	24,6%	54,0%
Venecia	25,7%	39,7%	34,5%
Verona	32,4%	36,3%	31,3%
Vicenza	22,1%	35,7%	42,2%

3.2.2 Datos relativos a los estudiantes con NEE en el Instituto Andrea Barbarigo

El plan de inclusión⁸¹ elaborado para el año escolar 2023/2024 detecta a 177 estudiantes con NEE (de un total de aproximadamente 700 estudiantes). Esto representa el 23% de los estudiantes presentes en el instituto.

Por lo que se refiere a los estudiantes de la primera categoría (discapacidad), los 32 estudiantes detectados pertenecen a la misma categoría (psicofísica), mientras por lo que se refiere a los estudiantes de la segunda categoría (trastornos del aprendizaje) se detectan tres tipos diferentes de estudiantes con NEE: 52 estudiantes con DEA, 16 estudiantes con TDAH y 6 estudiantes con límites cognitivos, para un total de 74 estudiantes con trastornos del aprendizaje. En el apartado “otros” se incluye otro tipo no especificado, en el que se recogen 5 estudiantes, con lo que el número total de estudiantes con problemas de aprendizaje asciende a 79.

Por último, los estudiantes de la tercera categoría (estudiantes desventaja) se muestran como la categoría de NEE más presente dentro del instituto. Se trata de 98 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 6 estudiantes con desventajas socioeconómicas, 87 estudiantes con desventajas lingüística-culturales y un solo estudiante con dificultades comportamentales/relacionales. También en esta categoría hay 4 estudiantes que pertenecen a una categoría no especificada y que aparecen en el apartado “otros”. No se han detectado estudiantes con altas capacidades intelectuales dentro de la institución.

Los estudiantes con discapacidades psicofísicas, con DEA, con TDAH y con desventaja lingüística-cultural son los cuatro tipos de NEE más presentes dentro del instituto.

Estos datos confirman lo informado y analizado por los datos presentes en el panorama italiano actual.

3.3 Más allá de los estudiantes con NEE: ulteriores desafíos en la escuela

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, el instituto Andrea Barbarigo expresa claramente los objetivos que pretende alcanzar y las prioridades que hay que situar en primer lugar: garantizar a todos los estudiantes, sobre todo con NEE y, por tanto, frágiles desde un punto de vista social, económico y cultural el derecho al aprendizaje y reducir progresivamente el número de estudiantes no admitidos en la clase siguiente.

Para el año escolar 2023/2024, de acuerdo con las acciones de prevención y lucha contra la dispersión escolar informadas en el Decreto Ministerial n. 170 de 24 de junio de 2022, el instituto ha creado un Equipo de prevención de la dispersión escolar compuesto por profesores internos apoyados en una segunda fase por tutores externos con el objetivo de detectar, evaluar y proyectar intervenciones en

⁸¹ IPSEOA Andrea Barbarigo, *Piano per l'inclusività*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/piano-per-linclusivita> (Fecha de última consultación: 05.04.2024)

favor de los estudiantes que han abandonado la escuela antes de terminar sus estudios y en favor de los estudiantes en riesgo de abandono escolar y fracaso escolar⁸².

Con el objetivo de orientar a este tipo de estudiantes hacia un camino en línea con sus necesidades, el Equipo identificó y contactó con estos estudiantes proponiéndoles diferentes iniciativas y proyectos, como el proyecto *Scuola Estate* (donde está prevista la apertura del bar y del restaurante didácticos durante un breve período estival) implicando al mismo tiempo a las familias de los estudiantes.

Además, en el último año escolar, el instituto, con la creación de nuevas aulas didácticas y laboratorios innovadores y equipados, ha implementado varias intervenciones de innovación, sostenibilidad e inclusión adhiriendo al *Piano Futura “La scuola per l’Italia di domani”* (“La escuela para la Italia del mañana”), en relación con la “Misión 1.4 – Educación” del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia. Los objetivos principales del instituto, por lo tanto, además de reducir las diferencias territoriales mediante la recuperación y consolidación de los conocimientos y competencias (al menos de base), a establecer colaboraciones significativas con las asociaciones y los recursos del territorio, la promoción de la inclusión social y al personal mejoramiento del instituto, se centran principalmente en dos desafíos (además de los NEE): la lucha contra la dispersión y el abandono escolar para promover el éxito educativo de sus estudiantes.

Estos son los principales desafíos (además de los estudiantes con NEE de los que ya hemos hablado ampliamente) que caracterizan al instituto Andrea Barbarigo. Lamentablemente, estos dos desafíos no solo están presentes en el instituto Barbarigo, sino en todo el panorama escolar italiano actual.

Es por eso que ahora vamos a profundizar en estos dos temas para comprender plenamente su impacto y también los motivos que los determinan.

Sin embargo, conviene recordar que, a pesar de la procedencia socioeconómica y cultural media-baja de los estudiantes (constituida en un 5% de estudiantes recién llegados a Italia, un 30% de estudiantes con NEE y un 35% de estudiantes de nacionalidad no italiana) el número de estudiantes que obtienen un contrato fijo en el primer año a partir de la obtención del título es cada vez mayor, al igual que el número de estudiantes que deciden continuar sus estudios en una universidad⁸³.

3.3.1 El abandono escolar y la dispersión escolar: el fracaso de la formación en Italia

El abandono escolar prematuro es un fenómeno que afecta a los jóvenes que abandonan sus estudios a una edad temprana y se limitan a obtener una licencia de nivel medio sin obtener cualificaciones

⁸² IPSEOA Andrea Barbarigo, *POF 2023-2024*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/pof-2023-2024> (Fecha de última consultación: 05.04.2024)

⁸³ IPSEOA Andrea Barbarigo, *PTOF 2022-2025*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/ptof-2022-2025> (Fecha de última consultación: 05.04.2024)

profesionales adicionales⁸⁴. Exclusión social, problemas familiares socioeconómicos, dificultades de aprendizaje, vulnerabilidad, ineficacia, insuficiencia o falta de políticas adecuadas para resolver el problema y promover la educación como medio de emancipación son elementos estrechamente vinculados al fenómeno del abandono escolar prematuro (Maggiolini, 2019: 28).

El informe Istat del 6 de octubre de 2023 sobre los niveles de instrucción y empleo en 2022 aborda el preocupante tema del abandono escolar prematuro y la dispersión escolar prematura, dos grandes desafíos hoy en día, especialmente en las escuelas secundarias de segundo grado. Las características socioeconómicas de la familia de origen condicionan estos dos fenómenos, ya que los hijos de padres que carecen de un nivel de instrucción elevado tienden a abandonar prematuramente los estudios: el 24,1% de los estudiantes de 18 a 24 años han abandonado los estudios antes de graduarse. El porcentaje desciende al 5,3% si al menos uno de los padres posee el título de secundaria superior y al 2,5% si está en posesión de un título universitario. Por lo tanto, se puede ver cuánto puede afectar el origen familiar, social y económico de partida, ya que los estudiantes que abandonan sus estudios temprano a menudo provienen de este tipo de contextos. Además, este fenómeno es más frecuente entre los estudiantes (13,6%) que entre las estudiantes (9,1%) y entre los estudiantes del sur de Italia (15,1%) y del norte de Italia (9,9%) que entre los estudiantes del centro de Italia (8,2%). También consideramos que el porcentaje de abandono escolar es extremadamente mayor en los estudiantes extranjeros (31,1%) que en los estudiantes italianos (9,8%).

Con estos datos, Italia se situó en 2022 en el quinto lugar a escala europea por el número de abandonos escolares (11,5%), después de Rumanía (15,6%), España (13,9%), Hungría (12,4%) y Alemania (12,2%)⁸⁵.

Una de las principales consecuencias para el estudiante es claramente la dificultad de encontrar un empleo estable, factor que conduce a su vez a la exclusión social, ampliando aún más la desventaja inicial⁸⁶. Esto se debe a la falta de competencias y recursos adecuados para permitir a los jóvenes participar activamente en la vida social y laboral⁸⁷.

El fenómeno del abandono escolar se sitúa dentro del concepto de la dispersión escolar, un concepto mucho más amplio que comprende a su vez muchos otros fenómenos que causan, al final, la falta, incompleta o irregular fruición de los servicios educativos, tales como: interrupciones tempranas de los estudios, evasión de la obligación de asistencia, retrasos (en los que se produce una interrupción

⁸⁴ Openpolis, *Cos'è l'abbandono scolastico*, <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-labbandono-scolastico/> (Fecha de última consultación: 11.04.2024)

⁸⁵ Openpolis, *Nel 2022 Italia quinta in Ue per abbandoni scolastici precoci*, <https://www.openpolis.it/numeri/nel-2022-italia-quinta-in-ue-per-abbandoni-scolastici-precoci/> (Fecha de última consultación: 11.04.2024)

⁸⁶ Openpolis, *Cos'è l'abbandono scolastico*, <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-labbandono-scolastico/> (Fecha de última consultación: 11.04.2024)

⁸⁷ INVALSIopen, *Le cause della dispersione scolastica*, <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/> (Fecha de última consultación: 11.04.2024)

temporal de la asistencia escolar), repeticiones (en las cuales el estudiante se ve obligado a repetir un mismo curso debido a la no superación del mismo), falta de adquisición de competencias formativas coherentes con el título de estudios adquirido, expulsión de la comunidad escolar como consecuencia de graves sanciones disciplinarias, migraciones a otras escuelas (que no implican el cumplimiento de la obligación escolar) (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 23).

Las causas de la dispersión escolar pueden atribuirse a tres factores principales: adscritos (estrechamente relacionados con el contexto socioeconómico, familiar y lingüístico de partida), de contexto (estrechamente relacionados con el tipo de escuela donde se inscribe el alumno y con la consiguiente formación profesional de los profesores, así como con las posibles relaciones sociales que se establezcan dentro de la escuela) e individuales (personales y subjetivos, se refieren a las características del alumno, con aptitudes y predisposiciones al estudio)⁸⁸.

3.3.1.1 Datos relativos a la dispersión escolar en Véneto

El informe elaborado por el *Ufficio Scolastico Regionale* sobre el abandono escolar en la región Véneto registrado para el año escolar 2022/2023 solo tiene en cuenta los institutos secundarios de segundo grado. El paso de la escuela secundaria de primer grado a la escuela secundaria de segundo grado se muestra como el momento más crítico y delicado en el que se registra mayormente el fenómeno del abandono escolar⁸⁹.

A pesar de que los datos registrados para este año escolar son más bajos que el año escolar anterior (y esto se debe principalmente a las acciones de lucha y prevención de la dispersión escolar llevadas a cabo por las instituciones educativas presentes en el territorio de la región con la colaboración de los dirigentes escolares y de los docentes) sin embargo, se trata de un porcentaje todavía demasiado alto, que contribuye a situar a Italia en una posición demasiado alta respecto a la media europea. Estamos hablando del 1,42% de la población escolar, con un total de 2901 estudiantes. El porcentaje de alumnos que abandonan prematuramente los estudios en los institutos profesionales, a pesar de ser inferior al del año escolar anterior (3,03%), sigue siendo el más alto: 2,74% respecto al de los institutos técnicos (1,39%) y de los liceos (0,95 %).

El hecho de que sean precisamente los institutos profesionales los que registren el porcentaje más alto de dispersión escolar podría estar determinado por varios factores: los alumnos más necesitados, sobre todo desde un punto de vista cultural y económico, tienden a concentrarse en determinados tipos de escuelas (en este caso, las escuelas profesionales), generando una especie de efecto cascada

⁸⁸ INVALSIopen, *Le cause della dispersione scolastica*, <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/> (Fecha de última consultación: 11.04.2024)

⁸⁹ Le Nius, *La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio*, <https://www.lenius.it/dispersione-scolastica-in-italia/> (Fecha de última consultación: 11.04.2024)

en el que el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los que no tienen necesidades educativas, se adaptará al grupo y, en consecuencia, se penalizará la regular carrera escolar de todos los estudiantes. En la elección del tipo de escuela influye de nuevo el contexto sociocultural de la familia de origen (así como la ciudadanía del estudiante), dado que los estudiantes procedentes de contextos menos acomodados son más propensos a elegir escuelas profesionales y técnicas, mientras que los estudiantes de entornos más acomodados son más propensos a elegir los liceos. En cuanto a los institutos profesionales, la provincia con el porcentaje más alto de abandono escolar es Rovigo que con un 8,12% se muestra en aumento con respecto al año escolar anterior (6,54%). En aumento también los datos reportados en las provincias de Verona (2,74% vs 2,46%) y Vicenza (2,43% vs 2,14%). La provincia de Venecia, en cambio, muestra una disminución respecto al año escolar anterior (2,11% vs 2,37%) así como las provincias de Padua (2,24% vs 3,75%), Belluno (2,70% vs 3,60%) y Treviso (2,61% vs 3,38%).

Entre los indicadores de dispersión más destacados y que contribuyen a aumentar la tasa de dispersión escolar, mencionamos a los estudiantes que, de la primera clase a la cuarta clase, no han sido escrutados debido a la falta de cumplimiento del número de horas necesario para poder ser escrutados o que hayan sido expulsados de la escuela por medidas disciplinarias.

Además, se destaca que el bienio común a todas las clases de todos los cursos escolares representa el momento de mayor criticidad dentro del itinerario de estudios de los estudiantes, registrando un mayor número de estudiantes que no son escrutados (debido a las razones antes mencionadas) precisamente en esta fase del itinerario y que lamentablemente van aumentando. Pero el dato que se refiere más de cerca a los análisis que estamos realizando es que el mayor número de estudiantes que no han sido escrutados tanto en el primer bienio como en el segundo son precisamente los matriculados en las escuelas profesionales: 3,82% de los estudiantes que asisten a las escuelas profesionales, bien 1037 estudiantes (número que sigue disminuyendo con respecto al año escolar anterior). La clase en la que se detecta la tasa más alta de no admisión al siguiente año escolar es la primera clase (con un 10,39% de estudiantes no admitidos a la siguiente clase, que con un + 0,84% registra un número mayor que el año escolar anterior).

3.3.2 Inclinaciones particulares de tipo caracterial de los estudiantes

A partir de los datos relativos a los estudiantes con NEE y al abandono escolar que hemos analizado, no es difícil comprender lo difícil que es hoy la escuela como lugar para gestionar y vivir, tanto para los docentes como para los alumnos, en el nivel educativo y en el nivel del comportamiento. Sin embargo, no son los únicos desafíos a los que se enfrenta la escuela, ya que se han registrado inclinaciones particulares en las actitudes del grupo clase o del alumno individual durante las horas

escolares. Mostrando cada vez más impaciencia para soportar la vida escolar, los estudiantes manifiestan claras señales de malestar haciendo además muy difícil y complicada la enseñanza por parte de los docentes que tratan de poner en acto (en vano) iniciativas educativas para captar el interés y la atención de sus estudiantes (D'Alonzo, 2017: 11).

Un estudio realizado por el Centro Studi e ricerche sulla Disabilità e Marginalità (CeDisMa) de la Universidad Cattolica de Milán (D'Alonzo, 2017: 14) ha identificado los principales factores de malestar manifestados por los estudiantes durante las horas de clase que, lamentablemente, interfieren en el logro del objetivo final de cada escuela (el éxito escolar) y que corren el riesgo de tropezar en el abandono escolar.

Entre las actitudes más frecuentes de los estudiantes en el aula podemos citar comportamientos irrespetuosos hacia las reglas y hacia los adultos (no se excluyen claramente los profesores hacia los cuales a menudo se levanta un muro impenetrable de desconfianza y sospecha), falta de atención e inquietud, extrema facilidad para aburrirse sin mostrar interés alguno hacia la profundización o los temas de estudio y mala educación (caracterizada frecuentemente por turpiloquis, intercalares obscenos y actitudes descorteses) (D'Alonzo, 2017: 19). Muchos de estos comportamientos son una clara señal de malestar que se manifiesta por la falta de éxito escolar, que generalmente genera frustración y sentimiento de fracaso. En consecuencia, surgen en el estudiante otras actitudes negativas, como la indiferencia (en la que hay una total impasibilidad por parte del alumno frente a cada resultado y/o acción implementada por la escuela), la desmotivación (en el que el estudiante no muestra ningún sentido de su permanencia en la escuela, ya que todo a sus ojos aparece como inútil e innecesario), la inquietud (que puede llegar a desembocar en comportamientos violentos y marginantes), el subterfugio (considerado una estrategia de defensa aplicada por el alumno que busca el éxito escolar en acciones como la copia de tareas y exámenes, simulaciones de malestar para evitar o posponer evaluaciones negativas, a menudo, usurpando los compañeros de clase se ven obligados a ayudarlos) y la eclipse (estrategia implementada por el alumno para hacerse invisible a los ojos de los profesores y de los compañeros para evitar mostrar cualquier otro fracaso de una vida ya muy inestable y llena de fracasos) (D'Alonzo, 2017: 17-18).

3.3.2.1 La fobia escolar

Otro fenómeno que caracteriza a la escuela hoy y que todavía no hemos mencionado es la fobia escolar: en el informe OCDE de 2015 se informa que los estudiantes italianos de todos los órdenes y grados de escuela tienen niveles más altos de ansiedad escolar que el promedio de la OCDE, un fenómeno que afecta especialmente a los estudiantes cuyo estudio (no solo en la escuela) supera las 50 horas semanales (Maggiolini, 2019: 25). Con el término “fobia escolar” se hace referencia a un

estado incontrolable de ansiedad y miedo que hace imposible que el estudiante asista a la escuela con regularidad, que no podrá permanecer en el aula durante todo un día escolar⁹⁰. Este fenómeno lleva al estudiante a experimentar situaciones de extrema incomodidad que a su vez implican una experiencia escolar extremadamente negativa que no deja espacio para momentos de crecimiento personal y de intercambio social. Se trata de un malestar que se manifiesta también en la esfera social, cultural y familiar del estudiante (Maggiolini, 2019: 26)

3.4 Dificultades en el estudio de las lenguas extranjeras para los alumnos con NEE

En el actual debate psicopedagógico a menudo se tiende a pensar que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo es una tarea excesivamente laboriosa para un estudiante con NEE (ya que implica el uso de procesos cognitivos de manera consciente y de tiempos de estudio más largos que los utilizados para el aprendizaje de la lengua materna⁹¹), sino que acentúa las dificultades derivadas del trastorno ya presentes en la lengua materna (Daloiso, 2012: 61). Sin embargo, es importante subrayar desde el principio que, si bien existen dificultades para aprender un nuevo idioma, un alumno con NEE tiene las mismas posibilidades que un alumno sin dificultades de aprender una o varias lenguas extranjeras (Carpanese et al., 2021: 15) y que este aprendizaje puede ser difícil tanto para los alumnos con NEE como para los alumnos sin problemas o dificultades⁹².

También debe hacerse una aclaración adicional sobre la exención de la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas secundarias de segundo grado, conforme con la legislación, los estudiantes pueden ser exonerados solo en casos de excepcional gravedad del trastorno de aprendizaje (Guaraldi, Genovese, 2014: 42). Aunque curiosidad e interés inicial caracterizan un enfoque inicial totalmente positivo en el estudio de una nueva lengua (ya que el éxito podría convertirse en un motivo de orgullo y de rescate) muy pronto el alumno experimenta una larga serie de barreras y dificultades quizás peores que las ya experimentadas para las otras materias, provocando frustraciones y molestias sobre todo a nivel emocional (Daloiso, 2012: 62).

Al no poder tener en cuenta todas las categorías de estudiantes con NEE analizadas en este capítulo, analizamos a continuación las principales dificultades encontradas por los estudiantes con DEA, para tener una imagen amplia y precisa de los muchos problemas que pueden surgir como resultado del estudio de una lengua extranjera por parte de esta categoría de estudiantes. Empezamos diciendo desde el principio que no todos los estudiantes con DEA (pero tampoco todos los estudiantes en

⁹⁰ Elena Paiuzzi, *Quando la scuola fa paura*, <https://www.psicologa-alessandria.it/fobia-scolastica-alessandria.html> (Fecha de última consultación: 12.04.2024)

⁹¹ Loescher Editore, *La glottodidattica per alunni con BES*, <https://didatticainclusiva.loescher.it/news/la-glottodidattica-per-alunni-con-bes-2965>. (Fecha de última consultación: 15.04.2024)

⁹² Loescher Editore, *La glottodidattica per alunni con BES*, <https://didatticainclusiva.loescher.it/news/la-glottodidattica-per-alunni-con-bes-2965> (Fecha de última consultación: 15.04.2024)

general) son iguales entre sí y por esta razón pueden presentar solo algunas de las dificultades que ilustraremos (o también diferentes entre estudiantes con el mismo trastorno) (Melero Rodríguez, 2020: 8). Si bien nos centramos en los estudiantes con DEA, no descartamos la posibilidad de poder atestiguar muchas de las dificultades encontradas por los DEA también en otras categorías de NEE (especialmente por lo que respecta a las barreras de tipo emocional).

Otra precisión debe hacerse con respecto a la elección de la lengua de estudio: Termine, Ventriglia, Staffolani (2020: 57) evidencian que:

«Le lingue ortograficamente “trasparenti” sono quelle in cui il rapporto tra fonemi e grafemi corrispondenti è diretto e biunivoco. Le lingue ortograficamente “opache” sono quelle in cui il rapporto fra fonemi e grafemi è complesso e poco prevedibile».

Traducido al español: «Las lenguas ortográficamente “transparentes” son aquellas en las que la relación entre fonemas y grafemas correspondientes es directa y biunívoca. Las lenguas ortográficamente “opacas” son aquellas en las que la relación entre fonemas y grafemas es compleja y poco previsible».

Antoniotti y Turello (2013) también destacan que «La lingua italiana viene considerata una lingua “trasparente”, nella quale il rapporto tra fonema/grafema è per lo più singolo e stabile, quindi una lingua facile» (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 57) (o sea, que «la lengua italiana se considera una lengua “transparente”, en la que la relación entre fonema/grafema es en su mayoría única y estable, por lo tanto, una lengua fácil»).

Dadas estas precisiones, se puede concluir que un idioma como el español (ortografía “transparente” como el italiano) es más fácil que un idioma como el inglés (ortografía “opaco”).

Cuando hablamos de transparencia lingüística, nos referimos a la correspondencia entre lengua escrita y lengua hablada, lo que claramente influye en el nivel de dificultad de aprendizaje del idioma, especialmente para los estudiantes con DEA (Guaraldi, Genovese, 2014: 43). Por lo tanto, una lengua como el español resulta más accesible que una lengua como el inglés, primera lengua extranjera (y a veces única) estudiada en los institutos profesionales.

3.4.1 Las principales dificultades en la competencia lingüística y extralingüística⁹³

Los estudiantes con DEA pueden experimentar dificultades en la abstracción lingüística, haciendo muy compleja la enseñanza de la morfosintaxis en el caso de que se base únicamente en el reconocimiento y en la memorización de estructuras lingüísticas. No con poca frecuencia se encuentran también dificultades en la memorización de listas, fórmulas o reglas abstractas (como una explicación gramatical que asume que el estudiante no tiene problemas en la comprensión de etiquetas lingüísticas abstractas). Siempre a nivel de morfosintaxis los estudiantes con DEA encuentran dificultades en el reconocimiento de las estructuras morfológicas de las palabras, en el almacenamiento y en la recuperación de las desinencias de manera correcta (lo que implica dificultades en el reconocimiento de palabras compuestas). Precisemos que esta última dificultad pertenece en realidad a la esfera de la morfología y no de la morfosintaxis.

A nivel fonológico, en cambio, si hay un déficit fonológico (que implica dificultades en el manejo de los sonidos), algunos estudiantes con DEA manifiestan una baja conciencia fonológica, haciendo algunas operaciones simples (como contar las sílabas) operaciones muy difíciles. Otro problema que se puede manifestar es la dificultad en la segmentación del flujo sonoro (durante la escucha, por ejemplo) donde el estudiante puede tener dificultades en la identificación del comienzo y del final de una palabra, implicando más tiempo para la segmentación de las palabras y su reconocimiento.

A pesar de que se dan por descontadas y consideradas como conocidas las dificultades presentes a nivel gráfico en los estudiantes con DEA (como la inversión de letras cercanas, la omisión de la letra a nivel escrito y su orientación, el reconocimiento a nivel escrito de una palabra conocida a nivel oral) analizaremos en un párrafo aparte los diferentes tipos de dislexia identificados y las dificultades que estos tipos de dislexia implican (*véase la sección 3.4.1.2., Los diferentes tipos de dislexia*).

En cuanto a las dificultades encontradas en el léxico de una lengua extranjera, pueden estar determinadas por las diversas dificultades mencionadas para todos los demás niveles que hemos visto. En consecuencia, resulta muy complicado aprender nuevo léxico para los estudiantes con DEA (más pobre con respecto al de sus compañeros debido a las dificultades encontradas durante la lectura que limitan su ampliación), sin tener en cuenta la dificultad en el uso de este léxico, normalmente posible gracias a la activación de procesos automatizados pero que lamentablemente para los estudiantes con DEA resultan dañados por el trastorno.

En cuanto a la sintaxis de los estudiantes con DEA, resulta ser particularmente comprometida para los estudiantes con DEA. Esto se debe principalmente a la falta de automatización y aplicación de procesos como la generación y selección de ideas, la aplicación de los mecanismos de coherencia y cohesión textual y la elección léxica y morfosintáctica para hacer el texto escrito adecuado.

⁹³ Melero Rodríguez (2020: 8-9)

Por último, en cuanto a las competencias extralingüísticas, algunos estudios han identificado dificultades incluso en las competencias pragmáticas: la mayoría de las dificultades se encuentran en las capacidades narrativas, de conversación y en el lenguaje figurado (inferir significados de expresiones figuradas o de textos) (Cappelli et al., 2022). Diferente es la cuestión de la competencia metalingüística, donde el nivel de abstracción es tan alto que representa para los estudiantes con DEA una de las barreras más difíciles de romper.

3.4.1.1 Dislexia y problemas de naturaleza lingüística

Profundicemos brevemente en el tema de la dislexia para no limitarnos a describirla simplemente como «un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura» (en español «un trastorno específico que se manifiesta con una dificultad para aprender a leer, en particular en el descifrado de los signos lingüísticos, o en la corrección y rapidez de la lectura» (como se indica en el artículo 1 de la Ley 170/2010), sino analizando en detalle los diferentes tipos de dislexia, cuya diferenciación nos ayudará a comprender mejor cómo las dificultades presentadas por esta categoría de estudiantes no se limitan “solo” a la decodificación de la lengua escrita, sino como investigó Bishop et al. (2009), Robertson y Joannis (2010) y Talli, Sprenger-Charolles y Stavrakaki (2016) también pueden extenderse a la comprensión oral (Cardinaletti, 2018: 4).

Como informado en Cardinaletti (2014), de hecho, a pesar de ser identificada la dislexia como un trastorno de la lectura

«sono stati osservati nei dislessici anche problemi di natura linguistica: disturbi fonologici (Ramus et al., 2003) e difficoltà nella ripetizione di non parole⁹⁴ (Brady et al., 1983; Elbro, 1997), problemi di natura lessicale, che riguardano le singole parole, ad esempio un lessico impoverito (Snowling et al., 2003) e difficoltà nei compiti di denominazione (Manis et al., 1997, 2000). Sono stati inoltre riscontrati deficit di natura strettamente sintattica, come ad esempio la difficoltà a interpretare e a produrre frasi complesse come le frasi relative e le frasi passive (Mann et al., 1984; Stein et al., 1984; Barshalom et al., 1993; Wisehart et al., 2009; Robertson e Joannis, 2010) e alcune difficoltà con la morfologia verbale (Rispen et al., 2004) e con la negazione (Vender e Delfitto, 2010; Rizzato et al., 2014)».

Traducido al español:

⁹⁴ secuencias pronunciables que no pertenecen al léxico de la propia lengua (Zoccolotti et al., 2005, 49)

«también se han observado en los disléxicos problemas de natura lingüística: trastornos fonológicos (Ramus et al., 2003) y dificultades en la repetición de no palabras (Brady et al., 1983; Elbro, 1997), problemas de naturaleza lexical que afectan a las palabras individuales, por ejemplo, un léxico empobrecido (Snowling et al., 2003) y dificultades en las tareas de denominación (Manis et al., 1997, 2000). También se han observado trastornos de naturaleza estrictamente sintáctica, como la dificultad para interpretar y producir frases complejas, como frases relativas y frases pasivas (Mann et al., 1984; Stein et al., 1984; Barshalom et al., 1993; Wisehart et al., 2009; Robertson y Joanisse, 2010) y algunas dificultades con la morfología verbal (Rispen et al., 2004) y con la negación (Vender y Delfitto, 2010; Rizzato et al., 2014)».

A menudo, debido a las limitadas capacidades de memoria verbal de trabajo y a corto plazo de los estudiantes con dislexia, las relaciones sintácticas y textuales a larga distancia (como frases relativas y preguntas) resultan particularmente problemáticas para esta categoría de estudiantes (Cardinaletti, 2018: 4). Según Stanovich (1986) podrían ser consecuencia directa de una experiencia insuficiente de la lengua escrita (Cardinaletti, 2014: 52). Hay que precisar que las dificultades reportadas por el sujeto en la lengua oral se pueden encontrar no solo en las tareas de lectura y comprensión de un texto escrito, sino también en las tareas de comprensión y producción (Cardinaletti, 2018: 6). A este respecto, presentamos a continuación las características mencionadas por Cardinaletti (2018, 5) encontradas en la competencia de la lengua oral de algunos sujetos con dislexia, ya registradas por estudios⁹⁵ realizados en otras lenguas distintas de la italiana: producción y comprensión deficitarias de pronombres clíticos (Guasti 2013; Zachou et al. 2013; Arosio et al. 2016), producción deficitaria de frases interrogativas introducidas por *cuál* (Guasti 2013; Guasti et al. 2015), producción, repetición y comprensión deficitarias de frases relativas (Cardinaletti e Volpato 2011, 2015; Cardinaletti 2014; Pivi 2014; Pivi e Del Puppo 2015; Pivi, Del Puppo e Cardinaletti 2016; Arosio et al. 2017), producción deficitaria de frases pasivas (Cardinaletti y Volpato 2011, 2015), comprensión deficitaria de la negación (Vender y Delfitto 2010).

3.4.1.2 Los diferentes tipos de dislexia

Para comprender realmente lo complicado que es el tema de la dislexia, basta con pensar que Friedmann y Coltheart (2019) han identificado varios tipos de dislexia, dividiéndolos en periféricos y centrales.

⁹⁵ Mann, Shankweiler y Smith 1984, Stein, Cairns y Zurif 1984; Kamhi y Catts 1986; Stark y Tallal 1988; Barshalom, Crain y Shankweiler 1993; Joanisse et al. 2000; McArthur et al. 2000; Wisehart et al. 2009; Robertson y Joanisse 2010 son citados por Cardinaletti (2018).

Entre las dislexias centrales encontramos la dislexia fonológica (caracterizada por la incapacidad de lectura por parte del sujeto de no palabras y dificultad en la lectura de palabras regulares e irregulares), la dislexia superficial (caracterizada por la dificultad por parte del sujeto de la lectura de palabras irregulares, preservando relativamente la lectura de palabras regulares y no palabras), la dislexia directa (caracterizada por una lectura de palabras irregulares pero sin comprender su significado) y la dislexia profunda (caracterizada por paralexias semánticas – lectura de la palabra *michi* en lugar de la palabra *gato*; errores morfológicos – lectura del verbo al infinito *cantar* en lugar del verbo conjugado *cantábamos* – y por la incapacidad de la lectura de no palabras) (Luzzatti, Serino, 2012: 258-259).

Entre las dislexias periféricas encontramos la dislexia letra por letra (que requiere una gran cantidad de memoria de trabajo, ya que el sujeto presenta dificultades para identificar las letras de una palabra, llegando en algunos casos a ser capaz de denominar de manera muy lenta y laboriosa las letras individuales presentes en ella), la dislexia de posición de las letras (caracterizada por el intercambio de letras intermedias en la lectura de palabras – lectura de la palabra *ovile* en lugar de la palabra *olive* – esto debido a la dificultad mostrada por el sujeto en secuenciar correctamente una palabra), dislexia atencional (en la que el sujeto tiene dificultades para leer palabras secuencialmente, pero puede leer palabras aisladas) y dislexia por negligencia espacial unilateral (caracterizada por la incapacidad del sujeto de leer el lado izquierdo de un texto o de palabras individuales; en caso de que las palabras se lean individualmente, se omite o sustituye la parte izquierda de la palabra – lectura de la palabra *visor* en lugar de la palabra *retrovisor* – mientras que en el caso de la lectura de una frase, se omite su lado izquierdo) (Luzzatti, Serino, 2012: 259-260).

3.4.2 Las principales dificultades en las habilidades de lectura, escucha, escritura y producción oral⁹⁶

En cuanto a las habilidades de lectura, escucha, escritura y producción oral, los estudiantes con DEA muestran dificultades en dos niveles diferentes de estas habilidades: superficial o profunda (procesos inferiores o superiores). Distinguiendo la lectura superficial (en la que se realiza la decodificación del texto, la conversión grafema-fonema y la asociación de las palabras a su significado) de la lectura profunda (en la que mediante la participación de procesos cognitivos como la contextualización, la inferencia, la hipótesis y la evaluación se produce la comprensión del texto), en el primer caso las dificultades encontradas por los estudiantes con DEA se refieren a la velocidad y la precisión, determinadas por los problemas analizados anteriormente, mientras que en el segundo caso, existe la

⁹⁶ Melero Rodríguez (2020: 10)

posibilidad de que necesiten una mayor concentración en la lectura superficial para una comprensión total del texto.

También se ven comprometidas las habilidades de escucha, debido a las dificultades manifestadas por el estudiante con DEA de distinguir y segmentar los sonidos en lengua extranjera y en la memoria de trabajo en su posesión, reducida respecto a la de los compañeros (Carpanese et al., 2021: 16).

En el caso de las habilidades de escritura, los procesos inferiores y superiores comprometidos son respectivamente el grafismo y la textualidad en los que surgen dificultades en la recuperación del léxico. Además, el procesamiento fonológico, especialmente difícil para estos estudiantes, genera muchos errores ortográficos. Finalmente, en las habilidades de producción oral, los problemas encontrados a nivel fonológico, sintáctico y lexical, especialmente en la recuperación del léxico (a menudo limitado para los estudiantes con DEA como ya hemos analizado) hacen que la producción oral (una habilidad muy compleja que requiere conocimientos lingüísticos y competencias pragmáticas y que por esta razón resulta ser muy compleja para los estudiantes sin DEA) muy lenta y agotadora para el estudiante con DEA⁹⁷.

3.4.3 Las barreras emotivas de los estudiantes con DEA

Además de las barreras lingüísticas encontradas por los estudiantes con DEA, también hay barreras de tipo emocional: la ansiedad lingüística, el rechazo y el efecto Mateo son factores que, aunque no están relacionados directamente con la competencia comunicativa, limitan igualmente el aprendizaje y la utilización de lenguas extranjeras. La ansiedad lingüística, por ejemplo, es un estado particular de ansiedad experimentado por los estudiantes con DEA que se preparan para realizar algunas tareas lingüísticas simples (como leer en voz alta, copiar de la pizarra, memorizar nuevo léxico) pero su activación implica la creación de una barrera emotiva de autodefensa que limita o impide el aprendizaje de un nuevo idioma (Daloiso, 2014: 23). Este tipo particular de ansiedad puede manifestarse claramente también en los alumnos sin trastornos, con la diferencia de que, mientras que en estos últimos, el fenómeno tiende a disminuir como consecuencia de los primeros enfoques con la nueva lengua, los estudiantes con DEA experimentan un nivel constante de ansiedad lingüística incluso después del primer período de contacto y durante todas las actividades que se realizan en clase (Daloiso, 2012: 65). El rechazo, en cambio, representa un verdadero rechazo hacia la ayuda por parte del docente, hacia las medidas dispensativas y/o compensatorias de las que podría aprovechar y a menudo hacia su propio trastorno (rechazo apoyado no pocas veces también por la familia) (Daloiso, 2014: 23).

⁹⁷ Ibid.

Diferente es en cambio el efecto Mateo (Daloiso, 2014: 23) un fenómeno socio-psicológico presente en la realidad de los estudiantes con DEA, ya que sus dificultades a menudo se interpretan como falta de interés, atención y diligencia. Esto implica que el estudiante con DEA, incluso después de la certificación, empeora su rendimiento debido a una serie de factores sociales y relacionales que no están directamente relacionados con el trastorno, pero que influyen en él. Este fenómeno, que toma su nombre de un pasaje del evangelista Mateo (que sostenía que las personas ricas están destinadas a enriquecerse cada vez más, mientras que las personas pobres se empobrecen cada vez más) puede agravarse aún más en el alumno debido a la excesiva y drástica simplificación del aprendizaje y del contenido por parte del profesor de idiomas, lo que involuntariamente crea una condición de desventaja ulterior entre el estudiante con DEA y el resto de la clase.

Una consecuencia directa de estos factores es la generación de nuevos factores, que siguen influyendo en el enfoque que los estudiantes con DEA manifiestan hacia las lenguas extranjeras. Muy común es, de hecho, la baja autoestima que, a pesar de los notables esfuerzos realizados por los estudiantes con DEA, se genera por experiencias escolares salpicadas de fracasos que disminuyen fuertemente la autoestima del alumno que (ahora convencido de “perder” al principio) dejará de ponerse en juego (Daloiso, 2014: 23) dando lugar a otro fenómeno de resignación: la impotencia aprendida (Daloiso, 2014: 23).

Un último factor a tener en cuenta es la motivación, ya que solo en presencia de la motivación existe la posibilidad de que el estudiante pueda llegar al aprendizaje.

La motivación de una lengua extranjera, que puede ser transitoria (cuando el aprendizaje es una necesidad o un deber para el alumno) o permanente (cuando el aprendizaje es un placer para el alumno) suele estar ausente en los alumnos con DEA, ya que su estudio implica tener que experimentar algunos o muchos de los factores que acabamos de explicar (Carpenese et al., 2021: 15-16)

CAPÍTULO 4

Enfoques y estrategias para una didáctica más inclusiva y accesible

En este capítulo, después de comparar la didáctica tradicional con la didáctica inclusiva y evidenciar los límites que la didáctica tradicional presenta sobre todo para los estudiantes con NEE, presentamos los principios de la didáctica inclusiva y los principales factores y actores que se ocupan de promoverla, en primer lugar el docente, figura clave en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. También analizaremos los documentos de programación para la inclusión escolar de los estudiantes con NEE, prestando especial atención al Plan Anual para la Inclusión y al Protocolo de Acogida del Instituto Andrea Barbarigo, deteniéndonos en las acciones llevadas a cabo por la escuela para promover la inclusión y la integración de todos sus estudiantes. Por último, tras analizar el papel de las estrategias y metodologías didácticas inclusivas, presentaremos las principales estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua española puestas en práctica durante las horas de clase en el instituto, que no solo favorecieron la inclusión y la integración de todos los estudiantes dentro del grupo clase, sino que también se mostraron accesibles para los estudiantes con NEE y para las clases consideradas más “difíciles” de manejar.

4.1 Didáctica tradicional y didáctica inclusiva en comparación

Los datos que hemos analizado en el capítulo anterior sobre la variedad de estudiantes presentes en la escuela italiana junto con los desafíos y dificultades que enfrentan y que a menudo son la causa del abandono escolar, subrayan la necesidad cada vez mayor de hacer la enseñanza (sobre todo de lenguas extranjeras) más inclusiva y accesible, es decir, se evidencia la necesidad de poner en práctica una didáctica capaz de dirigirse a todos los estudiantes y que intente superar los obstáculos que el aprendizaje conlleva en especial para los estudiantes con NEE.

4.1.1 Los límites de la didáctica tradicional

A pesar de que el grupo clase presenta claramente diferentes necesidades y dificultades, la didáctica tradicional se caracteriza por la presentación, de manera igual para todos los estudiantes, de los mismos materiales y/o contenidos, con la pretensión de poder además alcanzar el mismo nivel de aprendizaje dentro del aula (D’Alonzo, 2019: 92). La clase, vista como un bloque único, está obligada a escuchar la lección del docente para luego poder realizar exámenes escritos iguales para todos y preguntas individuales pero al mismo tiempo públicas, es decir, realizadas frente a los compañeros de clase (D’Alonzo, 2017: 49).

En este tipo de didáctica, formal y decontextualizadora, es claramente el docente quien asume un papel clave y predominante, protagonista de una lección frontal y catedrática (Zavettieri, 2017: 92) cuyo objetivo es respetar el plan didáctico y sobre todo los programas ministeriales (D'Alonzo, 2017: 55).

En este enfoque didáctico, la diversidad resultante de diferentes necesidades educativas se traduce en actividades didácticas individuales, acción no comprendida por los estudiantes con NEE que se sentirán excluidos y diferentes de los demás estudiantes (D'Alonzo, 2017: 49).

No teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno (que presentan un nivel de preparación, una capacidad de atención, un estilo de aprendizaje y una motivación diferentes) la puesta en práctica de una propuesta didáctica igual para todos no puede funcionar ciertamente en un panorama escolar tan complejo como el presente, con mayor razón en un instituto profesional que, como hemos visto, presenta dificultades que van más allá de las necesidades educativas especiales. Es por eso que en los últimos años esta enseñanza tan rígida ha sido cada vez más abandonada (a pesar de que todavía hay muchos profesores anclados en el concepto de didáctica tradicional) en favor de metodologías didácticas no solo innovadoras sino sobre todo inclusivas, en las que la clásica lección frontal en la que el profesor imparte toda la lección en la cátedra representa solo una de las muchas posibilidades que se pueden emitir en la práctica para dar clase, pero no la única (D'Alonzo, 2017: 55).

4.1.2 Estudiantes con NEE y didáctica tradicional

Dado que el propósito de la didáctica tradicional es utilizar métodos, enfoques y herramientas válidos para todos los estudiantes, nos preguntamos cómo puede ser posible aplicar este tipo de enseñanza a los estudiantes con NEE, cuyas necesidades no solo son reconocidas a nivel normativo, sino a menudo también evidentes a los ojos de los compañeros mismos (intentemos imaginar la presencia de un alumno con una evidente discapacidad intelectual dentro del grupo clase). De hecho, si bien se tiene en cuenta el esfuerzo mostrado por algunos profesores de proponer actividades más inclusivas y accesibles, hay que subrayar el riesgo de que puedan “dañar” al resto de la clase proponiendo actividades poco orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a materiales y recursos didácticos (sobre todo por parte de los estudiantes con NEE). De hecho, a menudo los docentes, convencidos y seguros de poder unir entre sí los conceptos de didáctica tradicional y didáctica inclusiva, se limitan a facilitar las actividades didácticas reduciendo así los objetivos a alcanzar dentro del aula. Sin embargo, esta no es sin duda la manera de poner en práctica una didáctica inclusiva y accesible, sino que se corre el riesgo simplemente de disminuir el nivel de los conocimientos y las competencias adquiridas por los estudiantes. El resultado final de este intento de didáctica tradicional-inclusiva conducirá a un estado general de aburrimiento para todos aquellos

estudiantes (con o sin NEE) que terminarán en poco tiempo las actividades simplificadas propuestas, problema que se tratará de eliminar proponiendo actividades y tareas adicionales y tareas para emplear su tiempo (D'Alonzo, 2017: 55-56).

Nos damos cuenta de que no es posible adoptar esta estrategia didáctica, no solo porque no aporta ningún beneficio para los estudiantes de la clase, sino sobre todo porque a través de la decepción y la insatisfacción general causada por el contexto “escuela”, se corre el riesgo de acercarse anticipadamente al desafío más grande que la escuela en primer lugar quiere derribar, en particular el Instituto Andrea Barbarigo: el abandono escolar.

4.1.3 Los principios de la didáctica inclusiva

Los orígenes del concepto de didáctica inclusiva están estrechamente relacionados con el concepto de *universal design*, término acuñado por el conocido arquitecto americano Ronald L. Mace cuyo objetivo era el diseño y la realización de edificios, productos y ambientes utilizables por todos (incluidas las personas con discapacidad). Este concepto es retomado y adaptado en el campo de la educación y del aprendizaje por un grupo de investigación americano, el CAST (*Center for Applied Special Technology*) que propone el *Universal Design for Learning* (UDL), un modelo psicopedagógico que tiene como objetivo principal la eliminación de los obstáculos presentes en el diseño de los contenidos y de los itinerarios escolares que impiden, inevitablemente, el aprendizaje escolar. Esto es posible favoreciendo métodos y materiales de didáctica y de evaluación inclusivos para todo los tipos de estudiantes, por lo tanto no solo estudiantes con NEE (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 30).

Este modelo se basa en tres principios fundamentales: proporcionar múltiples medios de participación (es decir, encontrar diferentes maneras de lograr involucrar a los estudiantes en el aula y motivarlos en el aprendizaje), de representación (es decir, encontrar diferentes maneras y medios para poder explicar los contenidos tratados durante la lección) y de acción y expresión (que se refiere a la forma en que los estudiantes expresan lo que han aprendido y las estrategias que ponen en práctica para hacerlo, que claramente pueden variar de un estudiante a otro) (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 32). Aunque la tecnología digital no se considera como el único medio posible para aplicar la UDL (considerando que el simple uso de la tecnología no implica necesariamente una mejora en el aprendizaje), hay que subrayar que se le atribuye un papel muy importante, ya que con sus innumerables recursos permite a los docentes un diseño de los ambientes y del aprendizaje más diversificado, flexible y accesible (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 33).

Cada uno de estos tres principios identifica a su vez tres directrices en las que se indican estrategias e instrumentos para la planificación de objetivos, metodologías, materiales y modalidades de

evaluación útiles para superar las barreras a menudo presentes en los currículos existentes y crear un ambiente de aprendizaje y una didáctica inclusiva, accesible y adaptable a las necesidades de todos los estudiantes (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 34). D'Alonzo (2017: 49) define en particular cuatro condiciones mediante las cuales es posible alcanzar y consolidar una didáctica inclusiva: la renovación didáctica (que promueve la participación y la colaboración de los estudiantes en el aula), la acogida de las diversidades (por parte de los compañeros de clase, pero sobre todo por parte de los profesores, dispuestos a modificar el plan didáctico ya programado para adaptarlo a las necesidades de todos los estudiantes), la apertura a las contribuciones externas (donde por “contribuciones externas” se entiende una densa red de relaciones que la escuela establece con empresas, entidades y personas de su territorio, para permitir que los estudiantes conozcan una realidad diferente de la escolar) y un gran trabajo de equipo (es decir, de diseño y cooperación entre profesores).

Merece una aclaración la apertura a las contribuciones externas: como se especifica en el capítulo 2, el instituto ha promovido la inserción de estudiantes con discapacidad en los proyectos PCTO tanto dentro como fuera de la escuela). Siendo los PCTO parte integrante del plan de estudios propuesto en los institutos profesionales y previendo a menudo evaluaciones y momentos de preparación para el desarrollo de las actividades (sobre todo de los PCTO realizados fuera de la escuela), la apertura a las contribuciones externas asume para el Instituto Barbarigo un papel clave para la realización de la didáctica inclusiva.

Antes de analizar en detalle el papel clave del docente para la realización de estas condiciones, profundizamos en el siguiente párrafo los documentos de programación de los estudiantes con NEE que favorecen la inclusión escolar.

4.2 Los documentos de la programación para la inclusión escolar de los estudiantes con NEE

Para favorecer la inclusión escolar en Italia de todos los estudiantes con NEE, el Decreto Legislativo n. 66 del 13 de abril de 2017 prevé en particular la redacción de un documento de programación que tiene como objetivo exponer el itinerario personalizado identificado para cada estudiante. Estos documentos son diferentes según la categoría de estudiantes con NEE y son respectivamente el Plan Educativo Individualizado (PEI) para alumnos con discapacidad certificada por la Ley 104/1992 y el Plan Didáctico Personalizado (PDP) para alumnos con NEA y/o con otros NEE. Incluso cuando no es obligatoria, la redacción de planes didácticos personalizados representa una herramienta importante para comprender y compartir informaciones sobre el alumno con NEE que, sobre la base de los criterios definidos en el Plan Trienal de la Oferta Formativa (PTOF) y en el Plan de Inclusión, puede hacer que la comunicación entre profesores y familias sea mucho más fácil y rápida (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 16).

Por lo tanto, analizamos en detalle los diferentes documentos y las características reportadas por los diferentes documentos de programación de estudiantes con NEE.

4.2.1 Plan Educativo Individualizado (PEI)⁹⁸

Siendo precisamente la personalización didáctica la columna vertebral de cada forma de inclusión, el Plan Educativo Individualizado (PEI) es un documento pragmático complejo cuyo objetivo es promover la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad a lo largo de su escolaridad (razón por la que está sujeto a revisiones y cambios continuos en el tiempo).

Inicialmente definido por el Decreto Interministerial n. 182 de 2020 y luego retomado por el Decreto Ministerial n. 153 de 2023 con el objetivo de elaborar una mayor gestión del apoyo a los estudiantes con discapacidad, el modelo único del PEI no solo contiene los objetivos educativos que la escuela se compromete a lograr, sino también las herramientas y las actividades que se utilizarán para alcanzarlos, junto con los criterios de evaluación del estudiante. Es el GLO (*Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione*, traducido al español Grupo de Trabajo Operativo para la Inclusión) quien redacta y posteriormente ratifica el PEI. El GLO incluye figuras presentes tanto en la vida escolar como en la vida extraescolar del estudiante (como profesores, padres y trabajadores socio-sanitarios). La planificación, organización y realización de un entorno de aprendizaje inclusivo son tareas de los profesores de la escuela que también tendrán que considerar las diferentes barreras y los diferentes facilitadores en el aprendizaje del estudiante con discapacidad.

4.2.2 Plan Didáctico Personalizado (PDP)

El plan Didáctico Personalizado (PDP) es una herramienta realizada por los profesores de planificación educativa y didáctica de los estudiantes con DEA y NEE que examina sobre todo las fortalezas y debilidades de cada alumno con el fin de elaborar estrategias metodológicas para una didáctica individualizada, personalizada pero sobre todo inclusiva (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 17). Introducido en el sistema escolar por la Ley 170/2010, el PDP debe ser redactado obligatoriamente por el consejo de clase (consultando también a especialistas y a la familia del estudiante, ya que es la facultad de esta última aceptar o rechazar la propuesta del documento) en el caso de alumnos con DEA en posesión de una certificación, mientras que en el caso de los otros alumnos con NEE (incluso sin certificación) los profesores pueden optar (evaluando cuidadosamente las necesidades y dificultades de cada alumno) por no redactar un PDP, porque para estos estudiantes

⁹⁸ ASNOR – Associazione Nazionale Orientatori, *Il PEI, lo strumento per una didattica inclusiva*, <https://asnor.it/it-schede-60-il-pei-lo-strumento-per-una-didattica-inclusiva> (Fecha de última consultación: 28.04.2024)

representa una posibilidad y no una obligación. Además, como en el caso del PEI, siguiendo el itinerario escolar del estudiante, puede ser modificado y sujeto a cambios o revisiones en el tiempo⁹⁹. Dentro del PDP deben estar presentes y desarrollarse algunos puntos clave para permitir a los profesores definir el perfil del estudiante y actuar en consecuencia de acuerdo con sus necesidades, como las características del alumno desde un punto de vista educativo, las actividades didácticas con sus estrategias y metodologías de aprendizaje, las herramientas y medidas dispensativas, las formas y los criterios de verificación y evaluación de lo aprendido por el alumno. Todos estos elementos serán personalizados e individualizados para permitir al alumno una didáctica accesible e inclusiva (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 17).

4.2.3 Plan Anual para la Inclusión (PAI)

Previsto por el Decreto Legislativo 66/2017, el Plan Anual para la Inclusión (PAI) es una herramienta que declara la oficial toma a cargo por parte de la escuela para encontrar modalidades educativas y métodos de enseñanza inclusivos y accesibles con el fin de garantizar el aprendizaje escolar a todos sus alumnos (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 18). Para la elaboración del PAI se utilizará un modelo elaborado por el MIUR, compuesto por dos partes: en la primera parte se ofrece un análisis de los puntos fuertes y débiles del año escolar anterior, mientras que en la segunda parte se presentan los objetivos y las propuestas para incrementar la inclusión en el año escolar siguiente¹⁰⁰.

Analizando el PAI¹⁰¹ del Instituto Andrea Barbarigo, aprobado por el GLO (*Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione*, en español Grupo de Trabajo Operativo para la Inclusión) y deliberado por el Colegio de los Profesores para el año escolar 2023/2024, en la primera parte se presentan los diferentes tipos de estudiantes con NEE (analizadas en el capítulo anterior) presentes para el año escolar de referencia, junto con el número de PEI y PDP redactados respectivamente por el GLO en el caso de los estudiantes con discapacidad y por los Consejos de clase en presencia de certificación sanitaria (Ley 170/2010) o en ausencia de certificación sanitaria (DM 27 de diciembre de 2012, CM n. 8 de 6 de junio de 2013).

En una sección separada se indican los recursos profesionales específicos utilizados principalmente en actividades individualizadas y de pequeño grupo y actividades laboratoriales integradas (como

⁹⁹ ASNOR – Associazione Nazionale Orientatori, *Il PDP e l'inclusione scolastica dei ragazzi con disturbi dell'apprendimento*, https://asnor.it/it-schede-59-pdp_piano_didattico_personalizzato (Fecha de última consultación: 28.04.2024)

¹⁰⁰ Universo Scuola, *PAI o Piano Annuale Inclusione: Cos'è, chi lo redige e cosa prevede*, <https://www.universoscuola.it/pai-piano-annuale-inclusione.htm> (Fecha de última consultación: 28.04.2024)

¹⁰¹ IPSEOA Andrea Barbarigo, *Piano per l'inclusività*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/piano-per-linclusivita> (Fecha de última consultación: 28.04.2024)

clases abiertas y laboratorios protegidos) como profesores de apoyo y asistentes educativos y culturales (AEC).

Paralelamente, se reportan las funciones instrumentales y de coordinación dentro del instituto, como referentes del *Istituto Inclusione e Disagio*, psicopedagogos y afines (externos e internos), profesores tutores y trabajadores socio-sanitarios (OSS).

La participación de docentes curriculares (coordinadores de clase y similares, profesores de apoyo y Consejo de clase) se realiza a través de la participación en el GLO, del establecimiento de relaciones con las familias, de la tutoría de los alumnos y de la realización de proyectos didácticos-educativos con/de predominante temática inclusiva. En cambio, la participación del personal ATA no incluye la asistencia a los alumnos con discapacidad o la realización de proyectos de inclusión o laboratorios integrados, mientras que la participación de las familias no incluye la formación sobre paternidad y psicopedagogía de la edad evolutiva, pero incluye la participación en proyectos de inclusión y actividades de promoción de la comunidad educativa.

No se prevén proyectos territoriales integrados, con CTI (*Centri Territoriali per l’Inclusione*, en español Centros Territoriales para la Inclusión) o con CTS (*Centri Territoriali di Supporto*, en español Centros Territoriales de Apoyo) por parte de los servicios sociosanitarios territoriales y de las instituciones diputadas a la seguridad, sino acuerdos de programa y protocolos de acuerdo formalizados sobre la discapacidad y el malestar, así como procedimientos compartidos de intervención siempre sobre la discapacidad y el malestar.

Las relaciones con el privado social y el voluntariado se realizan principalmente a través de proyectos a nivel de redes de escuelas, mientras que la formación de los profesores a través del uso de una didáctica especial, intercultural y proyectos educativos y didácticos a predominante temática inclusiva, proyectos de formación sobre específicos déficits o discapacidades (como autismo y TDAH).

Al final de esta primera parte del PAI del Instituto Barbarigo se presenta un resumen de los puntos fuertes y débiles relevantes para el año escolar anterior. En una escala de 0 a 4 (donde 0 indica “para nada”, 1 indica “poco”, 2 indica “bastante”, 3 indica “mucho” e 4 indica “muchísimo”) los principales puntos fuertes del instituto (considerando “bastante”, “mucho” y “muchísimo”) resultan ser los aspectos organizativos y de gestión implicados en el cambio inclusivo, la adopción de estrategias educativas coherentes con prácticas inclusivas, la organización de los diferentes tipos de apoyo presentes dentro y fuera de la escuela (en relación con los diferentes servicios existentes), el papel de las familias y de la comunidad en el apoyo y la participación en las decisiones relativas a la organización de las actividades educativas, el desarrollo de un currículo orientado a la diversidad y a la promoción de itinerarios formativos inclusivos, la valorización de los recursos existentes y la

atención dedicada a las fases de transición que marcan la entrada en el sistema escolar, la continuidad entre los diferentes órdenes escolares y la posterior inserción laboral.

Entre los puntos débiles (considerando “para nada” y “poco”) en cambio, encontramos la posibilidad de estructurar itinerarios específicos de formación y actualización de los profesores y la adquisición y distribución de recursos adicionales utilizables para la realización de los proyectos de inclusión.

De la mayoría de los puntos fuertes presentes en el instituto se deduce una escuela ampliamente orientada hacia la inclusión de todos sus estudiantes. De hecho, solo hay dos puntos débiles fácilmente mejorables.

En cambio, la segunda parte del PAI se centra en los objetivos de incremento de inclusión propuestos para el siguiente año escolar. Entre los 11 puntos expuestos, queremos centrarnos en cuatro puntos en particular: la posibilidad de estructurar itinerarios específicos de formación y actualización de los profesores (punto b), la adopción de estrategias de evaluación coherentes con prácticas inclusivas (punto c), el desarrollo de un currículo centrado en la diversidad y la promoción de itinerarios de formación inclusivos (punto g) y la valorización de los recursos existentes (punto h).

En un sistema inclusivo es el alumno el principal actor del aprendizaje y es la escuela el organismo comprometido a promover estrategias y enfoques inclusivos, respetando la personalización del itinerario formativo de los estudiantes con NEE, sobre todo en lo que se refiere a las modalidades de evaluación de los aprendizajes. En esta etapa, de hecho, los profesores deben tener en cuenta no solo el resultado final, sino sobre todo el recorrido del estudiante y eventuales progresos (por lo que se refiere a la preparación de las evaluaciones, debe tenerse en cuenta el PDP y deben adoptarse medidas compensatorias y dispensativas establecidas). Hemos tenido ocasión de subrayar varias veces la masiva presencia de estudiantes con NEE dentro del Instituto Barbarigo. Reconociendo esta peculiaridad, en el GLI y al comienzo de cada año el instituto se sirve de la facultad de identificar itinerarios específicos de formación y actualización con el fin de implementar itinerarios inclusivos dirigidos a todos los profesores.

Además, para incrementar el desarrollo de un currículo atento a la diversidad y a la promoción de itinerarios formativos inclusivos se prevén encuentros regulares con las familias, punto de referencia de cada alumno y valiosa fuente de informaciones para la escuela. Las familias no solo revisan el PEI y el PDP, sino que también participan en las reuniones del GLO previstas para colaborar en la realización de un currículo que tenga como objetivo seguir y supervisar al estudiante con NEE durante su escolaridad, favoreciendo al mismo tiempo su éxito. Por último, la valorización de los recursos existentes se refiere a la valorización de las potencialidades presentes en cada estudiante y de sus capacidades. En una óptica inclusiva, la escuela se compromete a realizar intervenciones y estrategias partiendo precisamente del estudiante y de sus potencialidades.

4.2.4 Protocolo de acogida

Es importante destacar que con el objetivo de aumentar el nivel de inclusión dentro de la escuela, se establece un protocolo de acogida para todos los alumnos con NEE.

El protocolo de inclusión es un documento importante que contiene informaciones detalladas sobre la integración y la inclusión de los estudiantes con NEE, que contiene principios, criterios y orientaciones prácticas para favorecer la inserción de estos estudiantes en la escuela¹⁰².

Los alumnos con discapacidad serán acogidos por el instituto a través de la organización de actividades didácticas y educativas a través del apoyo de profesores especializados, de asistentes para la autonomía y la comunicación y de todo el personal docente y ATA. Para los estudiantes con DEA diagnosticados y TDAH en posesión de documentación clínica se elaborará un PDP, mientras que para los estudiantes en riesgo de DEA se les suministrarán herramientas educativas que podrían evidenciar la presencia de un trastorno y, en consecuencia, hacer necesario un diagnóstico. En cambio, por lo que respecta a los estudiantes con desventajas socioeconómicas y culturales, debido al carácter transitorio del NEE, su identificación se establecerá y se confirmará en presencia de elementos objetivos (como eventuales indicaciones de los asistentes sociales), mientras que la identificación de los estudiantes con desventajas lingüísticas y culturales es competencia de los Consejos de clase que, como consecuencia de los resultados de las pruebas de ingreso, decidirán en qué actividades de inclusión organizadas por el instituto involucrar los estudiantes.

En ausencia de una certificación clínica, los Consejos de clase pueden acogerse de una tarjeta de detección de los NEE que representa el primer paso hacia la conciencia de las necesidades y dificultades del alumno por parte de la escuela.

Además de los Consejos de clase y del Colegio docentes, la inclusión de alumnos con NEE implica el establecimiento de una densa red de colaboraciones entre diferentes sujetos dentro y fuera de la escuela, en particular del director de la escuela (figura central para la coordinación entre todos los sujetos presentes en la escuela que interviene personalmente en caso de problemas relacionados con la realización de los programas para los estudiantes con NEE), del GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, traducido al español *Grupo de Trabajo para la Inclusión* que, además de elaborar una propuesta de PAI, se encarga de la encuesta de todos los alumnos con NEE presentes en la escuela y de controlar y evaluar el nivel de inclusividad presente en el Instituto), de los docentes de apoyo (figura de apoyo durante los Consejos de clase para la aplicación de estrategias y metodologías

¹⁰² Orizzontescuola.it, *Il Protocollo per l'inclusione alunni con BES: cos'è, destinatari, come si propone, norme. Con esempio da scaricare*, <https://www.orizzontescuola.it/il-protocollo-per-linclusione-alunni-con-bes-cose-destinatari-come-si-propone-norme-con-esempio-da-scaricare/> (Fecha de última consultación: 28.04.2024)

inclusivas, participan activamente en la programación didáctico-educativa de las clases, en los GLO, en el servicio NPI¹⁰³ que sigue al alumno y elaboran un primer borrador del PEI).

4.3 Factores y actores para la realización de una didáctica inclusiva y accesible

Después de analizar los principios de la didáctica inclusiva y los documentos de programación para la inclusión escolar de los estudiantes con NEE, veamos ahora cuáles son los principales factores y actores que contribuyen a la realización de esta inclusión y esta didáctica que, según Caon (2020: 15) se realiza a partir del docente que pone en práctica dos acciones fundamentales: la valorización de la contribución dada por cada estudiante y la gestión de los diversos recursos a su disposición (como materiales y metodologías didácticas y estrategias organizativas) que analizaremos más adelante.

4.3.1 El papel del profesor

El docente debe ser considerado como la figura central para la aplicación de una didáctica inclusiva, ya que es precisamente el docente quien pondrá en práctica los procesos de inclusión escolar y social dentro del aula. Del Perfil de los docentes inclusivos emergen cuatro principales competencias que el docente debe poseer para hacer efectivo este tipo de procesos: la valorización de la diversidad de cada estudiante (en la que la diversidad debe ser vista como un punto de fuerza y no de debilidad), el apoyo continuo a los estudiantes, la capacidad de colaborar con colegas y familias y la constante actualización profesional para garantizar a sus estudiantes un aprendizaje capaz de seguir el ritmo de los tiempos (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020: 28).

Como destacado por Melero Rodríguez (2020: 11), el profesor es, a todos los efectos, la persona que pasa más tiempo con los alumnos y que, a través de su observación, deberá ser capaz de reconocer tres factores importantes para poder poner en práctica un plan inclusivo y accesible: las consecuencias directas y las consecuencias indirectas del déficit o de las dificultades manifestadas por el estudiante (tomando como referencia la dislexia, por ejemplo una lectura lenta en el caso de las consecuencias directas y una pobreza léxica causada por la dislexia en el caso de las consecuencias indirectas) y elementos no relacionados con el déficit o las dificultades (como la desmotivación en el estudio).

La observación del estudiante es muy importante ya que precede lo que será el conocimiento del estudiante mismo, con la posibilidad de comprender sus necesidades y dificultades: de este modo, se pueden eliminar o limitar las barreras existentes en el itinerario de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Para la realización de una didáctica accesible (tanto para la metodología como para la creación de materiales lingüísticos) e inclusiva (capaz, por lo tanto, de comprender todo el grupo clase e incluir

¹⁰³ Neuropsiquiatría Infantil (NPI)

en él los diferentes casos de estudiantes y/o problemáticas presentes hoy en la escuela italiana) el estudiante necesita la creación por parte del profesor de un perfil personal del estudiante, de una observación continua y de una evaluación “sana” que le permita mejorar y perfeccionar sus estrategias didácticas, identificando los puntos fuertes y débiles del aprendizaje lingüístico.

La creación de la ficha del perfil del estudiante (propuesta por Melero Rodríguez, 2017), además de comprender los antecedentes lingüísticos, familiares y escolares del estudiante, incluye el perfil cognitivo y comportamental y el perfil lingüístico y comunicativo. Mientras que el primero está mayormente relacionado con la esfera de comportamiento y de la motivación del estudiante y su interés mostrado hacia la asignatura, el segundo encierra las fortalezas y debilidades de la competencia comunicativa de la lengua.

El perfil del estudiante constituye además la base para realizar el PEI y el PDP, herramientas que, unidas por la individualidad o la personalización, requieren el conocimiento de las características del estudiante (potencialidades, debilidades y preferencias). Estas herramientas son el resultado de un trabajo realizado tanto por el profesor como por el estudiante, la familia y los tutores escolares, que gracias a sus comentarios permiten al profesor completar su observación personal y, en consecuencia, tomar decisiones en lugar de otras.

Hay que precisar que la fase de observación del estudiante por parte del docente deberá ser constante en el tiempo, para permitir la aportación de modificaciones o perfeccionamientos sobre todo en el caso de los estudiantes con NEE no permanentes, cuyas características y déficits pueden cambiar fácilmente con el tiempo (sobre todo en la edad evolutiva). Por ejemplo, en el caso de los estudiantes con dificultades lingüísticas (NEE temporales), si el estudiante adquiere el idioma muy rápidamente, el profesor tendrá que adaptar las medidas de intervención siguiendo el progreso lingüístico del estudiante.

La realización de esta observación se realiza mediante la evaluación, que consta a su vez de tres fases diferentes: medición (donde en la administración de pruebas orales o escritas y trabajos individuales o en grupo se produce también la recopilación de datos), verificación (en la que se comparan los datos recopilados con el rendimiento esperado del estudiante) y evaluación (en la que se comparan los resultados obtenidos por el estudiante con los criterios de evaluación existentes) (Novello, 2014: 38). Con los resultados obtenidos y comparados, estos momentos pueden adaptarse aún más según las necesidades del estudiante.

4.3.2 El papel del clima clase positivo

Siempre el docente, principal actor promotor de una didáctica inclusiva, no solo tiene que poner en práctica durante las horas de clase estrategias, métodos y enfoques de enseñanza eficaces para poder

garantizar el aprendizaje (que analizaremos aparte en relación con las estrategias, los métodos y los enfoques de enseñanza de la lengua española puestos en práctica dentro del instituto Andrea Barbarigo), pero sobre todo debe garantizar (para el éxito de cualquier enseñanza, no solo de las lenguas extranjeras) un clima clase positivo.

Hablamos del clima clase positivo cuando la clase se muestra acogedora y colaborativa con todos los estudiantes presentes en ella, con y sin NEE. La acogida y la colaboración no son las únicas características que una clase debe presentar para estar en posesión de un clima clase positivo: el elemento clave es, de hecho, el concepto de acogida de las diversidades por parte de todos los estudiantes, que deben ser percibidas por los compañeros como un recurso y no como una carga que dificulta el progreso en los aprendizajes.

Un clima clase positivo es esencial para que el estudiante con NEE pueda sentirse aceptado, comprendido y consciente de sus dificultades y, en consecuencia, tratar de derribarlas (Cappa et al., 2014: 20).

Como ya se ha subrayado, los estudiantes pasan mucho de su tiempo en la escuela, con el profesor, pero también con los compañeros de clase. La clase es, de hecho, el lugar donde es importante que se cree un clima de trabajo positivo y favorable entre el profesor y sobre todo entre los compañeros para una colaboración ventajosa (D'Alonzo, 2019: 188). El docente debe ser capaz de identificar las variables que favorecen este clima positivo, caracterizado por una atmósfera no competitiva, sino acogedora y capaz de desarrollar, capturar y consolidar la atención de los alumnos y su deseo de aprender. De esta manera, los estudiantes se sentirán parte integrante de un bienestar presente dentro de la clase que afectará positivamente su motivación y compromiso.

En un clima clase positivo, la dimensión emocional presente en cada estudiante debe cultivarse con mucho cuidado, tratando de apasionar a los estudiantes a la asignatura con curiosidad. Los errores que se cometen durante las horas de clases o durante la fase de evaluación representan un momento de confrontación para todos y no un motivo de malestar o momentos que ponen en peligro la autoestima de los estudiantes (Maggiolini, 2017: 40). El aspecto motivacional ayuda a superar muchas situaciones difíciles en el aula, especialmente de los estudiantes con NEE, ya que si se maneja correctamente (a través del deseo de conocimiento, crecimiento y experimentación) ayuda a superar el simple objetivo de la evaluación suficiente (Maggiolini: 41).

4.3.3 El papel de las estrategias y de las metodologías didácticas

Paralelamente al papel clave del docente, también debe mencionarse el papel que desempeñan las estrategias didácticas, organizativas y metodológicas implementadas en el aula tanto por el docente como por los estudiantes. Como informado por Melero et al. (2018, 343), de hecho, «la posibilidad

de acceso al saber está estrechamente vinculada a la metodología de enseñanza adoptada», ya que son precisamente la metodología y el estilo de aprendizaje los dos pilares importantes de la didáctica los que marcan la diferencia.

En 1932 el psicólogo y pedagogo Lev Semënovič Vygotskij introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, definible (según lo informado por Caon) como

«la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino, determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci» (2020, 15-16).

Traducido al español:

«la distancia entre el nivel actual de desarrollo del niño, determinada por la forma en que aborda por sí solo una resolución de problemas y su nivel de desarrollo potencial, determinado por cómo se aborda la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces» (2020, 15-16).

El aprendizaje dentro de esta zona se realiza mediante la intersubjetividad, un concepto vinculado a las capacidades de apoyo y tutoría puestas en práctica tanto por el profesor como por los compañeros de clase. De hecho, como hemos destacado en el papel desempeñado por el clima clase, además del docente son los compañeros el segundo recurso fundamental para el apoyo y la ayuda del aprendizaje, sobre todo de los compañeros con dificultades.

Dentro de la clase no hay una sola Zona de Desarrollo Próximo, sino una Zona de Desarrollo Próximo “múltiple”, esto debido a la presencia de estudiantes diferentes, con características, enfoques y actitudes diferentes, cuya variedad dentro de la clase puede gestionarse, según Caon (2020), aplicando cuatro estrategias:

- la diversificación de las tareas mediante la diferenciación
- la estratificación;
- la planificación de las tareas “abiertas”;
- el uso de métodos didácticos propensos a la mediación social y a estrategias inclusivas accesibles orientadas precisamente a la inclusión y a la valorización de cada estudiante y de las dificultades que puede presentar.

Al analizar en detalle estas estrategias, la diversificación de la tarea no solo implica la realización de recursos diversificados, sino que anima al estudiante a elegir la estrategia más adecuada para el aprendizaje en función de su estilo cognitivo y de su competencia inicial. Por lo tanto, el profesor puede diferenciar el tipo de tarea que propondrá a los estudiantes, el ritmo con el que proponer esta tarea (o en todo caso, de toda la lección), pero sobre todo las metodologías y las técnicas didácticas (Caon, 2020: 16).

La estratificación, en cambio, consiste en proponer técnicas didácticas y fichas de evaluación formativas que comienzan desde un nivel simple para llegar de manera progresiva a un nivel cada vez más preciso y complejo: tomando como ejemplo la descripción de una imagen, el nivel básico puede incluir la descripción de una imagen muy simple, por lo tanto, relacionada con un tema familiar para los estudiantes, que contiene eventos y personajes cuya descripción se puede realizar a través de un léxico de alta frecuencia.

El nivel de la tarea de descripción se puede aumentar exigiendo a los estudiantes una descripción más precisa de los eventos y personajes presentes en la imagen a través de un léxico de baja frecuencia.

Por lo tanto, se procede a “capas”, pasando gradualmente de un nivel más simple a uno cada vez más complejo (Caon, 2020: 17). Diferente es la tarea abierta que, al no prever una única respuesta correcta, permite a todos los estudiantes realizar la tarea suministrada (actividad de resolución de problemas o de desarrollo del pensamiento) probando al mismo tiempo los diferentes niveles de competencia presentes dentro de la clase (Caon, 2020: 18). Se trata, pues, de una tarea accesible a todos los niveles de competencia presentes dentro de la clase.

Por último, en las metodologías de “mediación social” el enfoque se centra en los estudiantes que, divididos por grupos, serán estimulados a actividades de diálogo, resolución de problemas, tutoría entre pares (*peer tutoring*) y aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*) realizando de esta manera no solo una didáctica más inclusiva, sino sobre todo más dinámica y capaz de conferir al estudiante un papel importante y gratificante (Caon, 2020: 19).

A continuación se presentan algunas estrategias que se aplican durante las horas de clase en el instituto y que retoman lo descrito en este párrafo.

4.4 Estrategias, métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera

Dada la presencia de todas las categorías de estudiantes que hemos presentado en el capítulo anterior, somos conscientes de la heterogeneidad que existe en las clases hoy en día. Y es precisamente a esta heterogeneidad que se debe la necesidad de realizar a una CAD (*Classe ad Abilità Differenziate*, en español Clase de Habilidades Diferenciadas), un tipo de clase en la que están presentes estudiantes con NEE de diferente tipología (además, claramente, de estudiantes sin NEE) y que por lo tanto

requiere enfoques didácticos accesibles e inclusivos, capaces de promover y valorizar las diferencias de cada alumno (Melero Rodríguez, 2020: 5). Precisamos que en esta óptica la clase no debe ser vista como un simple grupo de personas diferentes, sino como un sistema bien organizado que funciona gracias a la colaboración de todas las personas que forman parte de ella y que prevé la realización dentro de la clase de: diferentes materiales didácticos (donde por “diferentes” queremos decir materiales diferentes de los propuestos por la didáctica tradicional) y diferentes metodologías de enfoque para las diferentes variables cognitivas presentes en el grupo clase, así como las variables emocionales y relacionales (Caon, 2020: 20). Además, Termine, Ventriglia, Staffolani (2020: 27) identifican las estrategias cooperativas, cognitivas y metacognitivas y la educación socio-emocional y prosocial como las tres principales estrategias educativas inclusivas para el apoyo recíproco de los compañeros de clase en el trabajo en equipo y cooperación.

En este apartado analizamos algunas estrategias, métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (con especial referencia al español, pero aplicables también a otras lenguas) puestas en práctica dentro de algunas clases primeras (secciones C y E), segundas (secciones A y E), terceras (secciones D y E) y dentro de la clase cuarta y quinta de la sección D durante el primer semestre del año escolar 2023/2024 en el Instituto Andrea Barbarigo por dos profesoras de español de este instituto, acompañadas por mi parte en calidad de aprendiz como apoyo docente para la didáctica de la lengua española. La práctica ha tenido lugar durante el primer semestre, desde octubre de 2023 hasta enero de 2024 (incluido).

Las estrategias didácticas, organizativas y metodológicas que vamos a presentar han resultado accesibles no solo a los alumnos con NEE, sino a todos los alumnos y siguen los principios de una escuela cada vez más inclusiva que considera las diferencias como un recurso para el aprendizaje. Reafirmando el concepto de heterogeneidad presente en las clases de hoy, en particular en los institutos profesionales y en nuestro caso específico en el instituto Andrea Barbarigo, es impensable proponer estrategias, métodos y enfoques de enseñanza iguales para todos los estudiantes, por eso (evaluando cuidadosamente el grupo clase y los casos de NEE presentes en él) se propusieron las estrategias, los métodos y los enfoques que presentaremos a continuación.

4.4.1 Entre la cooperación y la compartición para una didáctica inclusiva

Retomamos e informamos sobre las estrategias cooperativas, cognitivas y metacognitivas y de educación socio-emocional y prosocial de Termine, Ventriglia, Staffolani (2020) mencionadas en el párrafo anterior porque han sido aplicadas en el Instituto Barbarigo por las profesoras de español durante las horas de clase.

4.4.1.1 El aprendizaje cooperativo y la tutoría entre pares

El aprendizaje cooperativo (en inglés, *cooperative learning*) es una estrategia didáctica para la valorización de las capacidades de cada alumno y para la mejora del nivel de aprendizaje gracias a la promoción de la sociabilidad pero sobre todo de la inclusión, estimulando al alumno a participar activamente en las tareas que hacer en grupo bajo la guía del profesor. Interdependencia positiva, comunicación, responsabilidad hacia los compañeros, motivación y auto-motivación son los puntos centrales de esta metodología muy eficaz, especialmente para los estudiantes con NEE, cuyo proceso de comprensión gracias al uso de esta estrategia didáctica (como informado por Bucalos y Lingo, 2005) se acelera y la inserción dentro de la clase se promueve. Utilizada a menudo como una herramienta compensatoria para los estudiantes con NEE, el objetivo de esta estrategia es también el de favorecer la ayuda y el apoyo mutuo entre compañeros de manera que les permita desarrollar competencias de carácter social-relacional que la didáctica tradicional lamentablemente tiende a descuidar (Cappa et. al., 2012: 27). Stevens y Slavin (1995) también informan que los estudiantes con NEE cuando son guiados por sus compañeros manifiestan más posibilidades de mejorar y desarrollar su nivel de educación¹⁰⁴.

Otra estrategia eficaz e inclusiva (especialmente para los estudiantes con TDAH) muy similar al aprendizaje cooperativo es la tutoría entre pares (en inglés, *peer tutoring*). El aprendizaje cooperativo y la tutoría entre pares, aunque ambas son estrategias cooperativas que consideran al estudiante como el verdadero protagonista de la lección en la gestión y en la organización del trabajo en equipo, se distinguen por el número de actores y el papel que ellos desempeñan: mientras que en el aprendizaje cooperativo los estudiantes se dividen en pequeños grupos (normalmente cuatro estudiantes por grupo) en los que cada estudiante presenta habilidades diferentes de los demás componentes, en la tutoría entre pares los estudiantes se dividen en parejas y dentro de cada pareja se prevén solo dos papeles, el tutor (es decir, el que enseña) y el tutorado (es decir, el que aprende)¹⁰⁵.

Byrd, 1990 evidencia que los estudiantes con DEA pueden desempeñar tanto el papel de tutor como el de tutorado y que la atribución de este último papel a los estudiantes con DEA conlleva numerosos beneficios relacionados con la autoestima y la conciencia de su propio proceso de aprendizaje (Chemello, Cornoldi, 2021: 17). Precisamente para favorecer la cooperación y la ayuda recíproca entre los estudiantes y orientarlos hacia un enfoque inclusivo ya presente dentro la escuela, el

¹⁰⁴ Promethean, *Cooperative learning: che cos'è e come funziona*, <https://www.prometheanworld.com/it/risorse/contenuto/blog/cooperative-learning-che-cose-e-come-funziona/> (Fecha de última consultación: 29.04.2024)

¹⁰⁵ Scintille.it, *Che differenza c'è tra peer tutoring e cooperative learning?* <https://scintille.it/che-differenza-ce-tra-peer-tutoring-e-cooperative-learning/> (Fecha de última consultación: 29.04.2024)

aprendizaje cooperativo y el tutorado entre pares son probablemente las dos estrategias didácticas más utilizadas durante las clases de español.

Utilizado en todas las clases de español mencionadas anteriormente, el aprendizaje cooperativo se ha puesto en práctica sobre todo cuando, tras una explicación de un determinado tema, el profesor solicitaba a los estudiantes la realización de mapas conceptuales o infografías de grupo (*véase el apartado 4.4.4 para una explicación sobre el uso y la utilidad de estas dos herramientas*). En el caso de los mapas conceptuales o infográficos no necesariamente los estudiantes tenían que realizar el mismo producto, al contrario, tendiendo cada estudiante que presentar dentro de un plazo determinado lo que el profesor pedía, cada uno de ellos trabajaba en su propio cuaderno o (especialmente en el caso de los estudiantes con NEE) en su tableta que, como ha afirmado el ministro Valditara, es una herramienta de aprendizaje en la escuela secundaria y, por lo tanto, solo se admite con fines educativos, aunque no debe sustituir totalmente la escritura con papel y pluma¹⁰⁶. De esta manera, los estudiantes podían personalizar su trabajo y al mismo tiempo disfrutar del apoyo de sus compañeros de clase, persiguiendo el mismo objetivo.

La estrategia de aprendizaje cooperativo también se ha implementado en varias actividades de enseñanza lúdica (como Genially y Taboo, ilustradas en el apartado 4.4.2) en las que la clase (en la mayoría de los casos dividida en pequeños grupos) formaba equipos para realizar las diversas actividades presentadas por el profesor, actividad que los estudiantes debían poder realizar colaborando con su grupo, en una perspectiva inclusiva y de apoyo, especialmente con respecto a los estudiantes con mayores dificultades (NEE).

La estrategia del aprendizaje cooperativo también se ha implementado en varias actividades de didáctica lúdica (como Genially y Taboo, ilustrados en el apartado 4.4.2) en las que la clase (en la mayoría de los casos dividida en pequeños grupos) formaba equipos para realizar las diversas actividades presentadas por la profesora, actividades que los estudiantes tenían que realizar colaborando con su grupo, en una perspectiva inclusiva y de apoyo, especialmente con respecto a los estudiantes con mayores dificultades (NEE).

Utilizado con menos frecuencia que el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares también se ha utilizado en todas las clases de español mencionadas anteriormente, especialmente cuando se preveían actividades de diálogo que había que exponer en un momento posterior en clase. En este caso, las profesoras, antes de realizar las actividades, proporcionaban a los estudiantes todas las instrucciones

¹⁰⁶ Ministero dell'istruzione e del Merito, *Cellulari in classe, Valditara: "Sconsigliato l'uso dalla scuola d'infanzia alla scuola media"*, <https://www.miur.gov.it/-/cellulari-in-classe-valditara-sconsigliato-l-uso-dalla-scuola-d-infanzia-alla-scuola-media-> (Fecha de última consultación: 23.05.2024)

necesarias para que los estudiantes fueran lo más autónomos posible, supervisándolos al mismo tiempo durante toda la duración de la actividad.

Aunque Telecsan, Slaton y Stevens (1999) y Hughes y Fredrick (2006) desaconsejan emparejar a los estudiantes que presentan ambos un trastorno o una dificultad (Chemello, Cornoldi, 2021: 17), no es raro que para la creación de las parejas en las clases de español del instituto Barbarigo se hayan constituido parejas de estudiantes ambos con NEE. Esta elección, en algunos casos, ha puesto sorprendentemente de relieve la posibilidad de apoyo recíproco de los estudiantes, así como la realización de la actividad al igual que los compañeros de clase sin NEE. Sin embargo, antes siempre se realizaba una cuidadosa evaluación por parte de los profesores de las habilidades personales de cada estudiante para evitar, por ejemplo, poner en la misma pareja a dos estudiantes con desventaja lingüística que habría hecho muy difícil la realización de la actividad propuesta. Utilizado también con mucha frecuencia durante la realización de ejercicios de comprensión de texto o de gramática tras una explicación gramatical o de un tema particular, en caso de que la pareja presente a un alumno con NEE y a otro sin NEE, los dos estudiantes alternaban los roles de tutor y tutorado para explicar al compañero lo entendido del texto o de la explicación del docente, guiándolo en la correcta ejecución del ejercicio o aportando al texto o a la explicación nuevas informaciones o conocimientos personales (nuevo léxico en la mayoría de los casos).

La tutoría entre pares se ha demostrado una metodología didáctica útil y eficaz, especialmente en relación con los estudiantes con DEA y TDAH. En el caso de los estudiantes con TDAH se ha puesto de relieve lo ya reportado por DuPaul (2006): trabajando en un contexto “uno a uno” los estudiantes se mostraron particularmente involucrados en las diversas actividades propuestas, limitando la percepción social negativa hacia el compañero tutor o tutorado y mostrando así un enfoque de colaboración y diálogo.

4.4.1.2 Español Terapia: educación socio-emocional y prosocial

Entre las estrategias didácticas inclusivas merece particular atención la educación socio-emocional y prosocial, que estimula en el estudiante la capacidad de conocimiento y de control de las propias emociones, promoviendo la lectura de sus necesidades y de la de los compañeros (Termine, Ventriglia, Staffolani, 2020, 27). La profesora de Lengua y Literatura Española Marta Castellani del Instituto Copérnico-Pascoli de Verona resume con el término “Español Terapia” el conjunto de muchas pequeñas actividades en las que se mezclan la enseñanza de la lengua española y, de manera implícita, muchos temas relacionados con la autoestima, las emociones, la motivación, el descubrimiento de ellos mismos y el propio bienestar y el de los otros estudiantes a través de diversas actividades didácticas (Castellani, 2022: 81-84).

La realización de una “Español Terapia” deriva de la necesidad de crear un puente de comunicación con el fin de unir a los profesores con alumnos cada vez más complejos, inseguros y estresados (como hemos analizado en el capítulo anterior) sobre todo después de la pandemia de Covid 19 que primero obligó a los estudiantes a quedarse en casa y luego los reintrodujo en un sistema diferente de como lo habían dejado.

Por esta razón, el término “terapia” no debe absolutamente analizarse desde un punto de vista médico o diagnóstico (ya que el verdadero objetivo sigue siendo enseñar español), sino como un paso más hacia la apertura del estudiante, hacia la llamada de ayuda en caso de necesidad y hacia la ayuda en caso de necesidad de los demás. Aunque de manera diferente según la edad de los estudiantes, no hay clases que puedan quedar excluidas de esta estrategia que va mucho más allá de la didáctica: durante el período de permanencia en el instituto, por ejemplo, se trataron en particular los temas de la familia (durante el período de Navidad), de los recuerdos y de los buenos propósitos (a través del uso de los tiempos verbales al pasado y al futuro) y de la violencia contra la mujer (relacionado con el Día Internacional para la Eliminación de la Violencia contra la Mujer en noviembre). El punto de partida para la realización de esta Español Terapia se puede identificar en una administración inicial de un contenido multimedia (*véase la sección 4.4.3 para una aclaración sobre la utilización de los recursos multimedia en la didáctica de las lenguas extranjeras*) o una ficha preparada por el profesor con el objetivo de introducir a los estudiantes el tema a tratar. Posteriormente, después de usar cada parte de la herramienta de introducción al tema (ficha, libro, contenido multimedia) para presentar, por ejemplo, nuevo léxico, estructuras gramaticales, modismos y frases hechas, se deja la palabra a los estudiantes para darles la oportunidad de expresar libremente sus pensamientos sobre el tema: si se hace a nivel oral durante las horas de clase, este momento representa una gran ocasión para compartir y dialogar entre compañeros y profesor, de otro modo el profesor (considerando cuidadosamente el grupo clase y su capacidad de tratar de manera seria y madura ciertos temas) puede decidir optar por un texto escrito (argumentativo).

En ambos casos (tarea realizada a nivel oral o tarea realizada a nivel escrito) se utiliza la lengua española y esto permite por lo tanto al profesor corregir a los estudiantes sobre todo a nivel de pronunciación y gramática. Español Terapia es un ejemplo de cómo se puede hacer didáctica y al mismo tiempo animar a los estudiantes a manifestar sus pensamientos y emociones, todo en lengua extranjera.

4.4.1.3 *Format Approach*¹⁰⁷

El *Format Approach* es un enfoque didáctico realizado por el psicólogo y pedagogo estadounidense Bruner que, aprovechando los eventos que se producen sistemáticamente durante el día escolar, tiene como objetivo hacer que los estudiantes pongan en práctica actos lingüísticos y comunicativos. Entre las diversas situaciones previstas por el *Format Approach* mencionamos la compartición de experiencias, la solicitud de informaciones, el intercambio de material escolar (u otros objetos) y la realización de gestos cotidianos. Particularmente eficaz para los estudiantes con DEA, la repetición de estos actos lingüísticos y comunicativos estimula al estudiante a utilizar la lengua española también fuera del contexto escolar, consolidando en el aprendizaje del estudiante las nociones aprendidas (especialmente del léxico). Al tratarse de un instituto para la enogastronomía y la hostelería y al haber mencionado ya en el capítulo 2 la presencia de un bar didáctico en el instituto donde los estudiantes tienen la posibilidad de poner en práctica lo aprendido durante las clases de enogastronomía, servicio de sala, bar y venta, los estudiantes utilizan la lengua española para la solicitud a profesores y a compañeros de informaciones relacionada con la elección de una bebida, de un alimento o de un servicio en particular.

Para estimular al estudiante a utilizar la lengua española también fuera del aula de español el docente, tras la presentación de un tema (principalmente gracias a infografías, contenidos multimedia y mapas conceptuales, que retomaremos en los siguientes párrafos), trata de recrear dentro de la clase un contexto similar al que el estudiante realizará posteriormente un PCTO o una experiencia laboral y explica a los estudiantes cómo comportarse en las diversas situaciones comunicativas.

En el caso del bar didáctico, por ejemplo, durante la actividad didáctica, los estudiantes podían desempeñar principalmente dos papeles: el papel del camarero y el papel del cliente, donde el camarero debe encargarse de pedir al cliente las informaciones necesarias, orientarlo y guiarlo durante el servicio, mientras que el cliente debe proporcionar al camarero las informaciones correctas y luego dejarse guiar en sus elecciones.

En una primera fase de trabajo se observa que los estudiantes tienen la tendencia a consultar las notas tomadas durante las clases para realizar la actividad, a menudo leyendo lo escrito por miedo de equivocarse. Durante las lecciones siguientes, proponiendo el mismo tipo de actividad (también integrándola sobre todo con nuevo léxico) se observa que los estudiantes de manera lenta pero constante tienen en cambio la tendencia a dejar de lado este soporte escrito para dar espacio al simple diálogo llegando finalmente a ponerlo en práctica también fuera de la clase de español. El bar didáctico es sin duda el mejor lugar para realizar este tipo de enfoque, ya que permite pasar del lado

¹⁰⁷ Cappa, Collerone, Fernando, Giulivi (2012: 27)

teórico (lo aprendido durante las horas de clase) al práctico (el lugar de trabajo, real o ficticio, donde poner en práctica lo aprendido) y consolidar los diversos temas tratados en lengua española.

4.4.2 Didáctica lúdica y uso del móvil en el aula para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Los prejuicios relacionados con el uso del juego para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma a menudo llevan al profesor a excluir la didáctica lúdica de sus metodologías de enseñanza. De hecho, el juego es visto por muchos profesores como un momento de pausa para recuperar energías y un intervalo de las actividades consideradas más “serias” (Caon, Rutka, 2004: 22).

Sin embargo, durante las horas de español en las clases del Instituto Barbarigo las profesoras, notando un clima clase positivo y estudiantes motivados y entretenidos como resultado de la puesta en práctica de este tipo de didáctica, han decidido hacer de la enseñanza lúdica una parte integrante de sus estrategias didácticas.

Entre las principales razones por las que la didáctica lúdica debería ser apoyada por todos los profesores (sobre todo de lengua) mencionamos la forma alternativa, divertida y flexible gracias a la cual la gramática es presentada y consolidada por los estudiantes (adaptando el juego a los diferentes niveles de conocimiento lingüístico presentes en cada clase), la promoción de la inclusión de todos los tipos de estudiantes (especialmente con desventaja lingüística, DEA y TDAH), el desarrollo de la competencia comunicativa y la creación de un clima positivo dentro de la clase que permite derribar los obstáculos del aprendizaje relacionados con el componente emocional del estudiante (como agitación y tensión nerviosa), valorizando además la diversidad intelectual de los estudiantes¹⁰⁸. Paralelamente a la didáctica lúdica, debe hacerse una precisión relativa al uso de los teléfonos móviles durante las horas de clase, ya que para poner en práctica esta estrategia didáctica se recurre a menudo a este poderoso pero al mismo tiempo peligroso recurso. Aunque la Circular Ministerial de 19 de diciembre de 2022 indica lo que ya se evidenciaba en la circular de 15 de marzo de 2007 n. 30 (que contiene “linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l’attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti” en español “las directrices e indicaciones sobre el uso de teléfonos móviles y otros dispositivos electrónicos durante la actividad didáctica, la aplicación de sanciones disciplinarias, el deber de vigilancia y la corresponsabilidad de los padres y de los profesores”) con respecto al hecho de que a pesar de

¹⁰⁸ Laboratorio Itals, *La didattica ludica nell’insegnamento linguistico*, <https://www.itals.it/articolo/la-didattica-ludica-nell%E2%80%99insegnamento-linguistico> (Fecha de última consultación 01.05.2024)

“il divieto di utilizzo del cellulare durante le ore di lezione risponde ad una generale norma di correttezza che, peraltro, trova una sua codificazione formale nei doveri indicati nello Statuto delle studentesse e degli studenti, di cui al D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249»; «l’uso del cellulare e di altri dispositivi elettronici rappresenta un elemento di distrazione sia per chi lo usa che per i compagni, oltre che una grave mancanza di rispetto per il docente configurando, pertanto, un’infrazione disciplinare sanzionabile attraverso provvedimenti orientati non solo a prevenire e scoraggiare tali comportamenti ma anche, secondo una logica educativa propria dell’istituzione scolastica, a stimolare nello studente la consapevolezza del disvalore dei medesimi»¹⁰⁹

traducido al español:

«la prohibición de utilizar el móvil durante las horas de clase responde a una norma general de corrección que, por otra parte, encuentra una personal codificación formal en las tareas indicadas en el Estatuto de las estudiantes y de los estudiantes, del D.P.R. 24 de junio de 1998, n. 249»; «el uso del teléfono móvil y otros dispositivos electrónicos representa un elemento de distracción tanto para quien lo utiliza como para los compañeros, además de ser una grave falta de respeto por el docente configurando, por lo tanto, una infracción disciplinaria sancionable mediante medidas orientadas no solo a prevenir y desalentar tales comportamientos sino también, según una lógica educativa propia de la institución escolar, a estimular en el estudiante la conciencia del desvalor de los mismos»

El uso de teléfonos móviles se permite en calidad de medio de compensación o con fines educativos e inclusivos:

«È viceversa consentito l’utilizzo di tali dispositivi in classe, quali strumenti compensativi di cui alla normativa vigente, nonché, in conformità al Regolamento d’istituto, con il consenso del docente, per finalità inclusive, didattiche e formative, anche nel quadro del Piano Nazionale Scuola Digitale e degli obiettivi della c.d. “cittadinanza digitale” di cui all’art. 5 L. 25 agosto 2019, n. 92»¹¹⁰.

Traducido al español:

«Por el contrario, está permitido el uso de estos dispositivos en el aula, como instrumentos compensatorios de los cuales en la legislación vigente, así como, de acuerdo con el Reglamento de instituto, con el consenso del docente, para fines inclusivos, didácticos y formativos, también en el

¹⁰⁹ MIUR, Circolare Ministeriale 15 marzo 2007, n.30

¹¹⁰ MIUR, Circolare Ministeriale del 19 dicembre 2022

marco del *Piano Nazionale Scuola Digitale* (Plan Nacional Escuela Digital) y los objetivos de la c.d. “ciudadanía digital” del art. 5 L. 25 de agosto de 2019, n. 92».

Como consecuencia de dicha precisión, a continuación presentamos los recursos que han caracterizado la didáctica lúdica de las horas de clase de lengua española, precisando desde el principio que han resultado extremadamente eficaces con todos los tipos de estudiantes, sobre todo con NEE.

4.4.2.1 Kahoot!

Kahoot! es una plataforma de aprendizaje utilizada en el contexto escolar o educativo para diferentes propósitos: revisar o consolidar un tema tratado en la clase, hacer una breve pausa de la didáctica o de temas difíciles manteniendo al mismo tiempo la concentración de los estudiantes, evaluar o poner a prueba el nivel de aprendizaje de los alumnos sin recurrir a una evaluación oral o escrita¹¹¹.

El juego está disponible en el teléfono móvil de todos los estudiantes que, después de conectarse al siguiente enlace <https://kahoot.it/> y haber introducido un PIN de acceso puesto a disposición por el profesor, seguirán las preguntas del cuestionario de elección múltiple desde el teléfono celular, también proyectadas en la pizarra digital. A cada respuesta correcta, el alumno recibe una puntuación que, al tratarse de una prueba por tiempo, aumenta en función de la velocidad de respuesta. Al final del juego, se proyecta en la pizarra la clasificación de los estudiantes que han obtenido la puntuación más alta, permitiendo al profesor comprobar el rendimiento de la clase y las posibles carencias y, eventualmente, revisar las preguntas del juego que más han puesto en dificultad a los alumnos.

Los estudiantes de las clases del instituto Barbarigo que han utilizado esta plataforma siempre han pedido a la profesora ver los resultados obtenidos, ya que, aunque se trata de una sana competencia, su principal objetivo era responder correctamente a la mayor cantidad de preguntas que se planteaban y verificar si habían comprendido y consolidado o no un tema.

Sin embargo, la elección de la proyección de la clasificación en la pizarra digital es a discreción del profesor, que en situaciones particulares podría optar por una consulta de la clasificación de forma privada con el fin de verificar el progreso de la clase en relación con el tema tratado.

4.4.2.2 Genially

Genially es una plataforma en línea que permite la creación de contenidos interactivos y juegos (como salas de escape, rompecabezas interactivos, memory y cuestionarios) sin necesariamente poseer

¹¹¹ Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Kahoot!* <https://it.wikipedia.org/wiki/Kahoot!> (Fecha de última consultación: 01.05.2024)

conocimientos específicos de programación, porque la plataforma ofrece muchas *template* (o sea, plantillas de juego o esquemas ya preparados) utilizados o probados por otros usuarios, permitiendo al mismo tiempo, modificar cualquier contenido ya existente y adaptarlo a las necesidades específicas del docente y de los estudiantes¹¹².

Genially, a diferencia de Kahoot!, se ha utilizado de manera más inclusiva: llamando la atención sobre los principios del aprendizaje cooperativo, todo el grupo clase representaba un único gran equipo para llegar al final del juego y a cada pregunta del juego tenía que responder un estudiante diferente. Se observó que de esta manera los estudiantes se animaban y ayudaban de manera diferente, ya que el objetivo final no era llegar a las primeras posiciones (como prevé Kahoot!) sino llegar al final del juego cometiendo el menor número de errores y en el menor tiempo posible.

4.4.2.3 El juego del Taboo

Taboo es un juego de mesa con un alto potencial lingüístico que consiste en que, por turno, un miembro de un equipo o de una pareja haga adivinar una palabra o un término específico a los demás miembros de su equipo, evitando pronunciar cinco palabras estrechamente relacionadas con la palabra o con el término que se puede adivinar, ya que constituyen el “tabú” de cada palabra¹¹³.

Retomando las características de este juego, se han realizado tarjetas de palabras relacionadas con el léxico tratado en clase en lengua española, estimulando el diálogo entre los compañeros, el aprendizaje cooperativo y las habilidades orales de los estudiantes. A diferencia del juego tradicional, que consiste en utilizar un reloj de arena para hacer adivinar dentro de un cierto límite de tiempo, los alumnos de las clases del instituto Barbarigo no tenían límites de tiempo: de esta manera, incluso los estudiantes con más dificultades podían concentrarse solo en la actividad lúdica sin estresarse aún más pensando en que se agote el tiempo. Además, esta actividad lúdica ha demostrado ser extremadamente eficaz y útil para el aprendizaje de nuevo léxico, de hecho, como informado por Fanelli (2016: 172) «un’attività didattica costruita attorno al gioco del Taboo può diventare occasione di approfondimento lessicale e ripasso degli argomenti grammaticali, favorendo la memorizzazione e la rielaborazione dei contenuti» (en español, «una actividad didáctica construida alrededor del juego del Taboo puede convertirse en una ocasión de profundización léxica y repaso de los temas gramaticales, favoreciendo la memorización y la elaboración de los contenidos».

Durante las horas de clase el juego se desarrolló de dos maneras diferentes: individualmente (por turno un estudiante intentaba hacer adivinar la palabra a todo el resto de la clase) o en grupos. En este

¹¹² Genially, *pagina iniziale*, <https://genial.ly/it/templates/> (Fecha de última consultación: 01.05.2024)

¹¹³ Wikipedia, L’enciclopedia libera, *Taboo (gioco di società)* [https://it.wikipedia.org/wiki/Taboo_\(gioco_di_societ%C3%A0\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Taboo_(gioco_di_societ%C3%A0)) (Fecha de última consultación: 01.05.2024)

último caso, los miembros del mismo grupo ayudaban a los compañeros en dificultades aconsejando y animando de manera positiva, sacando a la luz el lado más inclusivo y colaborativo de este juego.

4.4.3 Cine, radio, música y televisión para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

En esta sección tenemos que presentar cuatro recursos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española y que han contribuido a la realización de una didáctica accesible, inclusiva y muy eficaz: RTVE, Spotify y YouTube.

4.4.3.1 El uso de películas y series de televisión para el aprendizaje de la lengua española: Netflix

Melis (2023) en su tesis de licenciatura había ampliamente analizado el uso del cine y de las plataformas de streaming (Netflix en particular) como estrategia educativa ganadora, especialmente gracias a la oferta de materiales actualizados, en el idioma, disponibles en cualquier momento desde cualquier dispositivo móvil y que a menudo se han convertido en fenómenos mundiales. En particular, Melis escribe:

«Netflix, por tanto, ha reescrito en cierto modo las fronteras del cine tal y como se conocía hasta hace unos años, emitiendo películas y series de televisión en cualquier momento y lugar. La popularidad de la plataforma ha crecido exponencialmente gracias también a algunos de sus productos, originales y no, que han creado auténticos fenómenos mundiales que han mantenido pegados a la pantalla a millones de personas de todas las edades, pero especialmente a los jóvenes. Desde las famosas máscaras de Dalí de la exitosa serie española La Casa de Papel (2017), pasando por las misteriosas atmósferas de Stranger Things (2016), hasta la reafirmación de personajes ya conocidos de la gran pantalla como el famoso ladrón Lupin (2021), el mismo diablo (2016) o la famosa Miércoles de la familia Adams (2022): Netflix ha protagonizado éxito tras éxito en los últimos años. Y no sólo por sus contenidos, sino también por la forma de disfrutarlos. En efecto, además de estar disponible en cualquier momento y lugar, su catálogo abarca todos los géneros y ofrece películas y series de televisión en 30 idiomas y subtítulos diferentes» (64-65).

El hecho de poder ver películas y series de televisión en lengua original (la mayoría de las cuales permiten incluso ser subtituladas) permite a los estudiantes recibir diferentes inputs lingüísticos: de hecho, a menudo, el profesor de idiomas es la única fuente de donde provienen los inputs en lengua extranjera y, considerando que el profesor de lengua extranjera pasa con los estudiantes (especialmente en los institutos profesionales) un número limitado de horas, se limita la exposición a la lengua extranjera que los estudiantes pueden recibir.

En cambio, a través de Netflix, el estudiante se puede exponer a la lengua extranjera incluso fuera de las horas de clase y, pudiendo seleccionar el material que desea ver (también según sus preferencias personales), tendrá la oportunidad de mejorar sus habilidades léxicas y gramaticales y mejorar sus habilidades de escucha y escritura (en comprensión y producción) (Melis, 2023: 66).

Hay que hacer una precisión en relación a la ayuda que la subtitulación puede ofrecer sobre todo a los estudiantes con desventaja lingüística que a menudo tienen dificultades con la lengua italiana (y aún más con el español). La subtitulación es una herramienta de accesibilidad e inclusión a los contenidos multimedia, porque permite a todos los estudiantes acercarse tanto a la lengua extranjera estudiada en la escuela como a la L2 hablada por los compañeros y profesores también fuera de las horas de clase: la traducción del habla en texto escrito permite seguir el contenido multimedia presentado, comprender los diálogos y las informaciones más importantes para el desarrollo de actividades posteriores. De esta manera, incluso si el audio del contenido multimedia está en el idioma nativo del estudiante (como ucraniano o chino), los subtítulos en italiano o en español permiten al estudiante acercarse a los nuevos idiomas de una manera lenta pero gradual.

4.4.3.2 El uso de los podcasts para el aprendizaje de la lengua española: RTVE y Spotify

La RTVE (la Corporación de Radio y Televisión Española, S.A., conocida simplemente como Radiotelevisión Española o con el acrónimo RTVE) es considerada el grupo de radio y televisión más conocido e importante de España, en streaming y en directo, que engloba al grupo de televisión “Televisión Española” (TVE), la radio “Radio Nacional de España” (RNE), el centro de formación especializada en el área audiovisual “RTVE Instituto” y la Orquesta Sinfónica y Coro de RTVE¹¹⁴.

A diferencia de Netflix, que es un servicio de streaming de pago que prevé principalmente la distribución de películas y series de televisión de diferentes géneros¹¹⁵, RTVE está disponible de forma gratuita y se añade al componente de televisión (películas y series de televisión) también la radio, con música y podcasts.

Los podcasts son los que merecen una mención especial, ya que, al igual que Netflix, es una estrategia didáctica utilizada por las profesoras de español para fijar temas o conceptos presentados en clase.

Los podcasts son los que merecen una mención especial, ya que, al igual que Netflix, representan una estrategia didáctica utilizada por los profesores de español para fijar temas o conceptos presentados en clase.

¹¹⁴ Wikipedia, l'enciclopedia libera, *RTVE*, <https://it.wikipedia.org/wiki/RTVE> (Fecha de última consultación: 03.05.2024)

¹¹⁵ Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Netflix*, <https://it.wikipedia.org/wiki/Netflix> (Fecha de última consultación: 03.05.2024)

Usamos el término “fijar conceptos ya presentados en clase” para precisar que en este caso la estrategia del podcast ha sido utilizada como herramienta adicional para la consolidación de contenidos. Al igual que las películas y las series de Netflix y de RTVE, los podcasts (contenido de audio a menudo presentado dentro de contenido de video) se pueden escuchar incluso fuera de las horas de clase, representando otra vez un ulterior input para los estudiantes.

El instituto Barbarigo no es la única escuela que utiliza el podcast como estrategia de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje y, como informa Nostro (2013: 12-13) los podcasts que ya están disponibles en la web y que se pueden utilizar con fines educativos son la mejor estrategia de podcast que se puede adoptar para la didáctica de las lenguas extranjeras, permiten a los estudiantes mejorar la comprensión oral de la lengua extranjera trabajando al mismo tiempo en recursos en lengua original (en el caso de RTVE todos los recursos puestos a disposición están en español por lo tanto no hay que establecer ningún filtro por lo que se refiere al idioma de interés).

Dada la presencia de millones de canciones y podcasts, también Spotify ha sido utilizado por las profesoras como recurso didáctico en las clases de español del instituto como herramienta de repaso de temas ya tratados en clase (como modismos, frases hechas, léxico y estructuras gramaticales). De esta manera, no solo se les daba la oportunidad de repasar lo que se les había dicho durante las clases (varias veces y en diferentes momentos del día), sino también de ser expuestos a un input lingüístico diferente a lo ofrecido por el profesor de español, que presenta un tono de voz, un léxico, una velocidad del habla diferente de la de los hablantes nativos españoles que realizan los podcasts.

Entre los podcasts de Spotify más seleccionados podemos mencionar “Podcast para aprender español” (para los niveles intermedio y avanzado) y “Hoy hablamos: Podcast diario para aprender español” (en el que se publica un podcast al día, de lunes a viernes, sobre temas diversos)¹¹⁶.

4.4.3.3 Como transformar un simple video en una lección completa: YouTube

Cuestión diferente vale para YouTube, la plataforma web que permite compartir y visualizar en la red contenidos multimedia como videoclips, tráileres, cortometrajes, noticias y otros contenidos de vídeo (vídeos didácticos, video blogs, *shorts* e *slideshow*)¹¹⁷. Estamos hablando de un recurso con un potencial extremadamente alto: la publicidad de YouTube es el ejemplo de cómo, partiendo de un video muy simple (y a menudo muy corto) el docente puede reconstruir lecciones completas de léxico, estructuras gramaticales, breves explicaciones, frases hechas y modismos y mucho más. Además, desde un punto de vista estratégico para los estudiantes, dentro de las ventajas de utilizar la publicidad

¹¹⁶ Spotify, *Chi siamo*, <https://www.spotify.com/it/about-us/contact/> (Fecha de última consultación: 03.05.2024)

¹¹⁷ Wikipedia, l'enciclopedia libera, *YouTube*, <https://it.wikipedia.org/wiki/YouTube> (Fecha de última consultación: 03.05.2024)

como recurso didáctico encontramos en primer lugar el “tipo” de lengua que se presenta: se trata de una lengua neutra, caracterizada por una calidad fónica y una claridad sonora (a menudo en los anuncios las palabras presentes en el texto son pronunciadas con una perfecta dicción por actores, como en el caso de la radio) y esto permite al estudiante aprender y repetir la pronunciación correcta del léxico en lengua extranjera. Además, durante la publicidad (de duración limitada, lo que permite al estudiante no perder fácilmente la atención, especialmente para los estudiantes con TDAH) se produce la repetición del léxico clave para la explicación del contenido del anuncio y esto permite al estudiante la posible recuperación de un término inicialmente no comprendido (debido a distracciones o problemas con la lengua, sobre todo para los estudiantes con desventajas lingüísticas). Por último, al tratarse de productos o servicios destinados a la venta, la publicidad de estos productos resulta muy atractiva, contribuyendo a mantener la capacidad de atención dentro de la clase¹¹⁸.

Las profesoras de español de la escuela podían asignar como deberes la visualización de un anuncio relacionado con un tema ya presentado en clase o que se habría presentado en las clases siguientes. En el caso de que el anuncio se asignase como deberes, generalmente iba acompañado de una entrega establecida por el profesor y relacionada tanto con el anuncio como con el tema tratado en el aula. De esta manera, los estudiantes tenían la oportunidad de ver varias veces el vídeo, deteniéndose en detalles que luego se habrían aclarado y compartidos con el resto de la clase. En el caso de que el anuncio se hubiera utilizado como parte integrante de la lección, la visión del vídeo (como la de todos los recursos multimedia presentados en clase) se realizaba al menos dos veces, para permitir a todos los estudiantes de recuperar las informaciones necesarias para realizar una eventual entrega. También en este caso, los estudiantes podían hacer al profesor preguntas o comunicar dudas sobre incomprensiones o dificultades encontradas durante la visión (léxico, gramática, comprensión oral) y compartir y resolver estas dudas con el profesor y con el resto de la clase, dando a cada estudiante la oportunidad de expresar su opinión y dialogar con sus compañeros manteniendo un clima clase positivo.

4.4.4 Mapas conceptuales, infografías y pizarras digitales colaborativas

Muy utilizadas por los profesores de español en todas las clases del instituto como herramienta extremadamente útil para la interpretación, reelaboración y transmisión de específicas informaciones, los mapas conceptuales (o mentales) representan una simplificación de los contenidos que el estudiante utiliza para el estudio y para el aprendizaje¹¹⁹ y pueden ser realizados tanto por el profesor

¹¹⁸ Laboratorio Itals, *Le pubblicità per creare attività di pronuncia*, <https://www.italis.it/le-pubblicit%C3%A0-creare-attivit%C3%A0-di-pronuncia> (Fecha de última consultación: 04.05.2024)

¹¹⁹ Anastasis, *Mappe concettuali: cosa sono e perché usarle a scuola*, <https://www.anastasis.it/disturbi-specifici-apprendimento/mappe-concettuali/> (Fecha de última consultación: 04.05.2024)

de lengua (que seleccionará las informaciones clave o en cualquier caso los conceptos más importantes con el fin de hacer claro e inmediato lo presentado a los estudiantes) tanto por los estudiantes (individualmente o en grupos). Realizados y personalizados por los estudiantes del Instituto Barbarigo principalmente a través de Canva (una plataforma de diseño gráfico y comunicación visual en línea que permite el diseño de cualquier proyecto, como documentos, presentaciones, videos y mapas conceptuales¹²⁰) y XMind (otra plataforma para la realización de mapas conceptuales¹²¹) estos mapas permiten facilitar la comprensión de los contenidos gracias a su estructura jerárquica que ponen en evidencia las nociones más importantes de aprender. Esto es válido para todos los estudiantes, no solo para los estudiantes con NEE y para todas las enseñanzas (no solo para la enseñanza de la lengua española). Es importante subrayar que los mapas conceptuales asumen un carácter inclusivo cuando se realizan de forma colaborativa dentro del aula (en cuya realización participan todos los estudiantes) y que representan un instrumento de aprendizaje y de enseñanza mucho más eficaz cuando son realizadas directamente por los estudiantes, sobre todo para los estudiantes con NEE, cuya realización representa a menudo un primer método eficaz de estudio (Zambotti, Pontalti, 2015: 147). Es por eso que con mucha frecuencia en momentos como la evaluación oral, las profesoras pedían a los estudiantes que formaran pequeños grupos y luego hacer mapas conceptuales colaborativos, permitiendo no solo a los estudiantes evaluados oralmente disfrutar de silencio y concentración (especialmente para los estudiantes con NEE) con el fin de realizar una evaluación oral sin distracciones ni confusión, pero sobre todo, hacer poner en práctica a los estudiantes no evaluados oralmente la estrategia del aprendizaje cooperativo y, al mismo tiempo, repasar también lo dicho por el profesor y por el compañero evaluado.

Igualmente útiles y eficaces son las infografías, representaciones de conceptos clave que tienen como objetivo resumir muchas informaciones en un espacio limitado, combinando texto e imágenes (como gráficos, dibujos, diagramas, mapas, tablas)¹²² sintetizando de manera clara y original conceptos largos y a menudo complicados.

El uso de las infografías dentro del Instituto representa una estrategia clave para la enseñanza, sobre todo de los estudiantes con desventaja lingüística: gracias a las infografías (a menudo muy coloreadas y que contienen dibujos ejemplificativos) incluso los estudiantes llegados a Italia desde hace pocos meses lograban completar las pruebas de evaluación y realizar simples tareas de interacción oral.

¹²⁰ Canva, *Chi siamo*, https://www.canva.com/it_it/about/ (Fecha de última consultación: 04.05.2024)

¹²¹ Wikipedia, l'enciclopedia libera, *XMind*, <https://it.wikipedia.org/wiki/XMind> (Fecha de última consultación: 04.05.2024)

¹²² StoyboardThat, *Utilizzo Dell'infografica in Classe*, <https://www.scuolaoltre.it/linfografica-cose-a-cosa-serve-e-come-si-realizza> (Fecha de última consultación: 04.05.2024)

Canva y los sitios web de ProfedeELE (<https://www.profedeele.es/>) y Arche-ELE (<https://arche-ele.com/>) se han utilizado varias veces para la creación de las infografías. Los dos sitios web además de ofrecer innumerables infografías presentan diferentes actividades y recursos en línea para aprender la lengua española.

Como último recurso mencionamos Padlet, un tipo particular de pizarra que permite rastrear la lección incluso fuera del aula: Padlet es una plataforma que permite crear tableros colaborativos con el fin de organizar o presentar temas específicos o trabajos en grupo. Una vez que han sido añadidos por el profesor, los miembros que forman parte de un Padlet específico pueden colaborar agregando contenido (como fotos, videos, comentarios, enlaces) y anotar el contenido de la lección o introducir otros nuevos y analizarlos posteriormente¹²³.

Este recurso digital ha demostrado ser particularmente útil para el estudio de frases hechas, modismos y refranes en la clase quinta del Instituto Andrea Barbarigo, un tema poco tratado en las escuelas debido a la complejidad sintáctica presentada por las estructuras y la capacidad de ver mucho más allá de la traducción literal de las frases¹²⁴. Sin embargo, a pesar de estos problemas, Padlet permitió no solo la comprensión de muchas de estas estructuras (los estudiantes escribían frases de su invención dependiendo de la estructura presentada) sino también compartir pensamientos y sentimientos, entrando así en la educación socio-emocional y prosocial (Español Terapia).

4.4.5 La adaptación de los espacios para la clase: la disposición de los pupitres durante la clase

Por último, mencionamos la adaptación de los espacios para la clase durante la clase de idioma, donde veremos las tres disposiciones principales de los pupitres y los momentos didácticos que han previsto este tipo de disposición. Una premisa debe ser hecha con respecto a la disposición de los pupitres prevista por la didáctica tradicional y las razones por las cuales la disposición de los pupitres colocados frente a la mesa del profesor en filas horizontales no puede funcionar para ningún tipo de estudiante. De hecho, como informó Marletta (2019: 4-5) las aulas italianas están organizadas para una didáctica frontal en la que el profesor, figura central y punto de referencia, se sitúa detrás de la mesa del profesor y ofrece desde esa posición una lección que los alumnos vivirán de manera totalmente pasiva y que, a pesar de la aparente cercanía a los compañeros de clase, hace imposible a los estudiantes el desarrollo de actividades de grupo (Maugeri, 2017: 77). Pero no es este el único problema que presenta este tipo de disposición de los pupitres: mientras que los alumnos de las primeras filas disfrutarán de una vista completa del profesor y de la pizarra, estarán dispuestos a

¹²³ Padlet, *Prodotto*, <https://padlet.com/site/product/howitworks> (Fecha de última consultación: 05.05.2024)

¹²⁴ Juan Pablo Martín (2009: 247)

mantener la atención durante más tiempo y, por lo tanto, también recibirán más informaciones didácticas, los alumnos de las últimas filas tendrán poca visión y perderán la atención más fácilmente, perdiendo así informaciones didácticas a la que los compañeros de las primeras filas tendrán en cambio acceso. Un enfoque más inclusivo debe prever todos los límites y todas las dificultades que los alumnos pueden encontrar durante la clase y permitir por consiguiente las mismas oportunidades a cada uno de ellos, y esto incluye también una adaptación de los espacios dentro de las aulas y, en consecuencia, un aprendizaje más atractivo y estimulante.

Presentamos a continuación las tres disposiciones de los pupitres que se ha constatado ser mejores para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española dentro del Instituto Andrea Barbarigo: la disposición de los pupitres “en herradura”, “en grupos” y “en conferencia”.

4.4.5.1 Disposición de los pupitres “en herradura”

La disposición de los pupitres “en herradura” prevé una distribución semicircular de los pupitres (o en “U”) (Maugeri, 2017: 77) y permite a los estudiantes tener un amplio campo visual sobre el docente, los recursos utilizados por el docente (como pizarra y pizarra digital) pero sobre todo en los compañeros de clase, con los que se pueden iniciar discusiones y compartir pensamientos, mientras que el profesor tiene la posibilidad de moverse dentro del aula y al mismo tiempo mantener un alto nivel de concentración entre los estudiantes (Marletta, 2019: 4).

Normalmente puesto en práctica con los estudiantes más jóvenes del instituto (estudiantes de las clases primera, segunda y tercera), este tipo de disposición prevé un orden diferente de los estudiantes dentro de la “herradura” según el tipo de lección que se proponía: en las clases más desafiantes (en las que se introducían temas de gramática, por ejemplo) se trataba de poner a estudiantes más emprendedores o para quienes la lengua española no representaba un problema entre estudiantes con NEE, en particular estudiantes con TDAH que se distraían fácilmente o estudiantes con desventaja lingüística para los cuales la lengua española (siendo ya la lengua italiana un obstáculo) comportaba ulteriores dificultades de aprendizaje.

No es raro que los estudiantes se ayudaban entre sí y se animaban mutuamente, especialmente en las clases de terceros (quizás porque, a diferencia de las clases primera y segunda, conociéndose desde hace más tiempo el grupo de clase de las clases terceras había adquirido una confianza y conocimiento y, en consecuencia, una mayor conciencia de las necesidades de los compañeros con dificultad).

4.4.5.2 Disposición de los pupitres “en grupos”

La disposición de los pupitres “en grupos” permite a los estudiantes poner en práctica estrategias educativas como el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre pares, estimulando el debate y el diálogo

entre los estudiantes y al mismo tiempo animándoles a ayudarse mutuamente y a establecer un clima positivo dentro del aula (Marletta, 2019: 4). Para la realización de este tipo de disposición es suficiente separar los pupitres (tradicionalmente colocados en filas horizontales) en orden disperso dentro de la clase y colocar 3-4 sillas alrededor del pupitre, permitiendo de nuevo al profesor moverse entre los pupitres y escuchar e intervenir en las diversas tareas asignadas a los diferentes grupos.

Este tipo de disposición se ha aplicado en todas las clases, desde la primera hasta la quinta, y ha permitido, en particular, la diversificación de las tareas por nivel de lengua extranjera y competencias de los estudiantes.

Además, al mostrarse como una disposición incómoda para realizar acciones de copiar de la pizarra, cuando puesta en práctica raramente se hacía recurso a recursos didácticos digitales proyectados en la pizarra, precisamente para evitar nuevas dificultades ya encontradas en la clásica disposición tradicional.

Este tipo de disposición resultó particularmente inclusiva para los estudiantes con NEE que se distribuyeron tanto en grupos de estudiantes con NEE como en grupos de estudiantes sin NEE: en este último caso, esta elección se tomó precisamente para animarlos a participar activamente en las distintas tareas y dar su contribución al grupo, haciendo sentir al mismo tiempo a los estudiantes con NEE cómodos en el proceso de aprendizaje. De forma paralela, los estudiantes sin NEE adoptaban de forma inconsciente un enfoque inclusivo hacia sus compañeros, siguiendo las mismas pautas adoptadas por la escuela.

4.4.5.3 Disposición de los pupitres “a conferencia”

La disposición de los pupitres “en conferencia” es muy similar a la disposición “en grupos”, pero en este caso solo se realizan dos (o como máximo tres) grandes “mesas” que se realizan normalmente juntando al menos cuatro pupitres. Este tipo de disposición se ha puesto en práctica principalmente en la clase cuarta, una clase particularmente difícil de manejar no solo debido a la variedad de estudiantes con NEE presentes en ella (cuatro estudiantes con DEA, un estudiante con TDAH, un estudiante con DEA y TDAH, un estudiante con desventaja socioeconómica, un estudiante con desventaja lingüística y un estudiante con discapacidad, para un total de nueve estudiantes con NEE en una clase de 18 estudiantes), sino sobre todo por el clima clase todo lo contrario a positivo.

Dada la presencia masiva de estudiantes con NEE en esta clase, es bastante evidente cuánto puede variar el nivel de aprendizaje y de interés presente en ella. Dividir la clase en dos grupos y trabajar en el mismo tema o en la misma actividad pero con diferentes niveles de dificultad (generalmente un nivel B1 para estudiantes sin NEE para mejorar sus habilidades con el idioma y un nivel más bajo para estudiantes con NEE para tratar de llenar posibles vacíos y consolidar los conocimientos ya

aprendidos) nos parece desde el principio la mejor estrategia que adoptar. Los estudiantes claramente no eran conscientes de los diferentes niveles de español a los que estaban sometidos, ya que esta disposición se justificaba por la necesidad de gestionar mejor una determinada actividad mediante la subdivisión en dos grupos más pequeños en lugar de un gran grupo dispersivo. Esta disposición ha demostrado ser beneficiosa, ventajosa e inclusiva probablemente también dada la presencia de dos profesores (un docente y un aprendiz en este caso) y no de un solo docente, para el cual resultaría muy difícil la gestión de dos grupos y la realización de las actividades propuestas.

A menudo se colocaba a algunos estudiantes con NEE en el grupo de los estudiantes sin NEE (y viceversa), pero esta operación aún tenía que considerar el equilibrio y las habilidades inclusivas del grupo en el que se colocaban los estudiantes con NEE, evaluando cuidadosamente las habilidades y aptitudes inclusivas de cada estudiante.

CONCLUSIONES

En este trabajo de tesis se ha profundizado el concepto de didáctica inclusiva (con especial referencia a los estudiantes con NEE) aplicada en la enseñanza de la lengua española en un instituto profesional de Venecia: el Instituto de Servicios para la Enogastronomía y Hostelería Andrea Barbarigo.

En el primer capítulo, después de trazar la historia de las lenguas extranjeras en Italia y ver cómo han conseguido insertarse (sobre todo a raíz de dos guerras mundiales y de la dictadura fascista) en las horas de clase de todos los tipos de escuelas en Italia (liceos, institutos técnicos e institutos profesionales), la atención se ha puesto principalmente en la difusión de la lengua española tanto a nivel nacional como mundial, así como en la importancia del estudio de las lenguas extranjeras en un mundo cada vez más globalizado, multicultural e inclusivo. De hecho, la lengua española se muestra como una lengua muy “potente”: hablada en 111 países por unos 23 millones de estudiantes ocupa el segundo lugar a escala mundial por número de hablantes. En Italia el interés de esta lengua se extiende a todas las regiones de Italia y a todas las escuelas de cualquier orden y grado y es estudiada en más de 5 mil instituciones educativas italianas (entre públicas y privadas) con un número de estudiantes que ha pasado de 80.000 a 800.000 en solo 20 años.

El hecho de que precisamente esta lengua tan potente se hable en el único instituto para la enogastronomía y la hostelería en la ciudad de Venecia pone en manos de los estudiantes del instituto Andrea Barbarigo una importante tarjeta de visita válida tanto en el mundo del trabajo tanto como en el mundo de la instrucción. No es solo por la elección de esta lengua como segunda lengua extranjera la única razón por la que el instituto merece especial estudio y atención, sino también y sobre todo por su carácter inclusivo. De hecho, en el segundo capítulo, después de presentar en detalle los *indirizzi* de formación profesional presentes en Italia y las características que posee este tipo de escuela, se ha profundizado la misión inclusiva del Instituto Barbarigo: se trata de un instituto que, apoyándolos y guiándolos en sus elecciones de estudio y de vida, participa activamente en el crecimiento de todos sus estudiantes, haciéndoles conscientes de su potencial y de la aportación que pueden hacer dentro de la sociedad en la que viven. En esta escuela, la inclusión representa el corazón palpitante del proceso educativo y se concreta sustituyendo la didáctica tradicional (extremadamente limitante sobre todo para los estudiantes con NEE) por una didáctica inclusiva, flexible, accesible e innovadora.

Para alcanzar sus objetivos, la escuela se compromete, en particular, a valorizar y potenciar las competencias lingüísticas (en las que se encuentra, precisamente, la lengua española), a luchar contra la dispersión escolar, el abandono escolar, el acoso y la discriminación, favoreciendo en cambio la inclusión, la alfabetización y la mejora de la lengua italiana como L2 para los estudiantes con

ciudadanía no italiana. Dentro del instituto Barbarigo, las diversidades y las diferencias se ven como un valor añadido y un estímulo para superar la didáctica tradicional, favoreciendo al contrario metodologías y enfoques didácticos menos rígidos y capaces de adaptarse a las necesidades de los estudiantes. La realización de un sistema educativo basado en la inclusión, la personalización y la individualización de programas e intervenciones escolares para poder garantizar a todos los estudiantes las mismas oportunidades deriva de la presencia masiva de estudiantes con NEE, ampliamente analizadas en el tercer capítulo.

Para alcanzar sus objetivos, la escuela se compromete, en particular, a valorizar y potenciar las competencias lingüísticas (entre las que se encuentra, precisamente, la lengua española), a luchar contra la dispersión escolar, el abandono escolar, el acoso escolar y la discriminación, favoreciendo en cambio la inclusión, la alfabetización y la mejora de la lengua italiana como L2 para los estudiantes con ciudadanía no italiana. Dentro del instituto Barbarigo, la diversidad y las diferencias se ven como un valor añadido y un estímulo para superar la enseñanza tradicional, favoreciendo al contrario metodologías y enfoques didácticos menos rígidos y capaces de adaptarse a las necesidades de los estudiantes. La realización de un sistema educativo basado en la inclusión, la personalización y la individualización de programas e intervenciones escolares para poder garantizar a todos los estudiantes las mismas oportunidades deriva de la presencia masiva de estudiantes con NEE, ampliamente analizadas en el tercer capítulo. De hecho, en el capítulo 3 se describen las características de las diferentes categorías de estudiantes con NEE presentes tanto en el panorama escolar italiano (estudiantes con discapacidades, estudiantes trastornos del desarrollo, estudiantes con desventaja y estudiantes con altas capacidades intelectuales) tanto en el Instituto Barbarigo (todas las categorías de estudiantes con NEE mencionadas anteriormente, a excepción de los estudiantes con altas capacidades intelectuales) y las dificultades experimentadas por este tipo de estudiantes. Se analizaron los datos relativos a la presencia de los estudiantes con NEE en la escuela italiana, mostrando en particular la situación en la región Véneto, en las escuelas secundarias de segundo grado y en los institutos profesionales, que registran un aumento del 7% respecto al año escolar 2021/2022 para todas las escuelas de todos los niveles. Además, se analizó la presencia de los estudiantes con DEA en Italia, en la región Véneto y en la provincia de Venecia (sede del instituto Barbarigo), única categoría de estudiantes con NEE de la cual (considerada la ingente presencia también de las otras categorías de estudiantes con NEE) se informan datos precisos y actualizados (quizás no solo debido a la presencia masiva de estudiantes con DEA en la escuela italiana, sino también por un mayor conocimiento de este tipo de trastorno que los demás). Para el año escolar 2023/2024, la provincia de Belluno registra el mayor número de estudiantes con DEA, con tasas de presencia del 1,5% en la escuela primaria, 8,1% en la escuela secundaria de primer grado y 8,2% en

la escuela secundaria de segundo grado. La provincia de Venecia, en cambio, ocupa el quinto lugar con tasas de presencia iguales al 1,2% en la escuela primaria, al 4,6% en la escuela secundaria de primer grado y al 4,9% en la escuela secundaria de segundo grado. Estos datos muestran un aumento de los estudiantes con DEA en comparación con el año escolar de la última encuesta (2021/2022), especialmente en la escuela secundaria de segundo grado que con el 49,3% registra el mayor número de estudiantes con DEA (frente al 36,7% de la escuela secundaria de primer grado y el 14,0% de la escuela primaria).

Analizando la distribución de los alumnos con DEA en la escuela secundaria de segundo grado, que incluye todos los itinerarios escolares de la escuela secundaria de segundo grado (liceos, institutos técnicos e institutos profesionales), los datos regionales muestran que los institutos profesionales presentan con 11,9% la mayor incidencia de estudiantes con DEA y los liceos la menor (3,2%). Esta situación se repite en todas las provincias de la región, en particular (como ya se ha señalado) en la provincia de Belluno.

Yendo mucho más allá de la presencia de estudiantes con NEE en la escuela italiana, se analizaron los desafíos a los que se enfrenta cada escuela (especialmente en las escuelas secundarias de segundo grado y en los institutos profesionales), como la dispersión escolar, el abandono escolar, la fobia escolar y particulares inclinaciones en las actitudes del grupo clase o de un estudiante individual que dificultan el desarrollo de las clases durante las horas escolares.

A pesar de que los datos registrados para este año escolar son más bajos que el año escolar anterior (y esto se debe principalmente a las acciones de lucha y prevención de la dispersión escolar puesta en marcha por las instituciones educativas presentes en el territorio véneto con la colaboración de los dirigentes escolares y de los docentes) se trata en cualquier caso de una tasa todavía demasiado alta que contribuye a situar a Italia en una posición demasiado alta respecto a la media europea (el quinto lugar a escala europea por número de abandonos escolares se registró en 2022).

El porcentaje de alumnos que abandonan prematuramente los estudios en los institutos profesionales, a pesar de ser inferior al del año escolar anterior (3,03%), sigue siendo el más alto: 2,74% respecto al de los institutos técnicos (1,39%) y de los liceos (0,95 %).

El hecho de que sean precisamente los institutos profesionales los que registran la tasa más alta de dispersión escolar podría estar determinado por varios factores: los alumnos más necesitados, sobre todo desde un punto de vista cultural y económico, tienden a concentrarse en determinados tipos de escuelas (en este caso, los institutos profesionales), generando una especie de efecto cascada en el que el aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los que no tienen necesidades educativas, se adaptará al grupo clases y, en consecuencia, se penalizará la regular escolaridad de todos los estudiantes.

Además de las barreras lingüísticas encontradas por los estudiantes con NEE en el aprendizaje de una lengua extranjera, se han presentado principalmente las barreras de tipo emocional que estos estudiantes encuentran, como la ansiedad lingüística, el rechazo y el efecto Mateo. Una consecuencia directa de estos factores es la generación de nuevos factores, que siguen influyendo en el enfoque que los estudiantes con NEE manifiestan hacia las lenguas extranjeras, como la baja autoestima y la impotencia aprendida.

Para limitar las diversas problemáticas presentes en el interior de la escuela, han sido puestas en práctica por los docentes de español del instituto diversas estrategias y enfoques didácticos, capaces de tener en cuenta todas las variables de cada estudiante (cognitivas, emocionales y relacionales) a las que a menudo hay que prestar especial atención desde un punto de vista didáctico.

En el último capítulo, de hecho, después de comparar la didáctica tradicional con la didáctica inclusiva y evidenciar los límites que la didáctica tradicional presenta sobre todo para los estudiantes con NEE y (como resultado de todas las dificultades y complejidades se han analizado en el tercer capítulo, sobre todo para los estudiantes de los institutos profesionales) se han presentado las metodologías, las estrategias y los enfoques didácticos puestos en práctica por las profesoras de lengua durante las horas de clase en el Instituto Barbarigo que han demostrado ser especialmente eficaces para todos los estudiantes de las clases en las que se han realizado la práctica, no solo para los estudiantes con NEE.

Las estrategias cooperativas y de educación socio-emocional y prosocial han demostrado ser las mejores estrategias dentro de las clases de español, porque mediante el apoyo recíproco de los compañeros de clase en los trabajos de grupo y de cooperación, la clase manifestaba y reflejaba la naturaleza inclusiva puesta en práctica por la escuela. Además, en las tareas en las que se estimulaba el conocimiento y el control de las emociones del estudiante, se manifestaba el lado más empático e inclusivo de los estudiantes hacia toda la clase, promoviendo así la lectura de las necesidades y del bienestar de la clase. Gracias a la promoción de la sociabilidad y de la inclusión, el estudiante fue estimulado al bienestar de los compañeros, a través de tareas de comunicación y responsabilidad.

También la didáctica lúdica, particularmente apreciada por los estudiantes de las primeras clases (clases primeras y segundas), ha demostrado ser una estrategia ganadora sobre todo para la promoción de un clima de clase positivo, evidenciando interés y motivación en todos los estudiantes que, estimulados a participar de manera activa e inclusiva, a menudo animaban a sus compañeros a participar en las actividades propuestas. Esta es la razón por la cual las profesores de español han decidido hacer de la didáctica lúdica una parte integrante de sus estrategias didácticas.

Paralelamente a la didáctica lúdica, también el uso de películas, series de televisión y podcasts ha demostrado ser una estrategia de apoyo a la didáctica del docente, no solo durante las horas de clase

sino sobre todo fuera del horario escolar, permitiendo a los estudiantes utilizar estos recursos como refuerzo a los temas tratados durante las horas de clase y además recibir inputs diferentes de los del profesor.

Particularmente útiles para todos los estudiantes de todas las clases fueron los mapas conceptuales y las infografías, especialmente cuando realizadas y personalizadas por los estudiantes o cuando creadas en grupo.

Por último, también la disposición de los pupitres dentro de la clase durante las horas de enseñanza ha jugado un papel clave para las clases de lengua, en particular se mencionaron tres disposiciones: la disposición de los pupitres “en herradura”, la disposición de los pupitres “ en grupos” y la disposición de los pupitres “en conferencia”. Mientras que la disposición de los pupitres “en conferencia” se ha aplicado sobre todo en presencia de un gran número de estudiantes con NEE dentro de la misma clase o en presencia de un grupo clase particularmente complejo y heterogéneo, la disposición de los pupitres “en herradura” y “en grupos” se ha puesto en práctica principalmente para estimular el diálogo, la confrontación y la ayuda mutua entre los compañeros de clase, incluyendo sobre todo a los estudiantes con NEE (con TDAH y con desventaja lingüística en particular).

Entre los principales promotores de la didáctica inclusiva es, por lo tanto, el docente que asume un papel clave, ya que es la persona que transcurre más tiempo con los estudiantes y que, mediante una observación atenta y continua, elegirá en consecuencia qué estrategias y metodologías didácticas poner en práctica durante las horas de clase, asegurando un clima clase positivo dentro del aula, animar a los estudiantes a colaborar entre sí y acoger las diversidades, en una atmósfera no competitiva donde el estudiante (sobre todo con NEE) se sentirá parte integrante del grupo clase y, por lo tanto, será motivado para participar activamente, sin distinción alguna de sus compañeros de clase.

En conclusión, después de lo visto y analizado en este trabajo de tesis, se puede afirmar que la realización de una didáctica inclusiva para un tipo de escuela como un instituto profesional se revela necesaria, porque la presencia de todos los tipos de NEE que se han presentado y las diversas complejidades que muestran los estudiantes harían imposible la realización de una didáctica tradicional, meramente frontal y catedrática.

La aplicación de estrategias didácticas orientadas a la inclusión, a la cooperación, al diálogo (y a menudo también al juego, sobre todo en la didáctica de una lengua) son la respuesta a las necesidades de un tipo de escuela como el instituto Barbarigo (un instituto profesional) ya que al garantizar un clima clase positivo y la inclusión de todos los estudiantes se consigue limitar el riesgo de la dispersión escolar o del abandono escolar (retos muy presentes en los institutos profesionales) animando a los estudiantes a seguir su instrucción en la misma escuela.

El Instituto Andrea Barbarigo es un ejemplo de cómo la idea de la inclusión puede realmente concretarse durante las horas de enseñanza y por este motivo debe ser tomado como ejemplo por escuelas que, por el contrario, consideran la didáctica tradicional como la única forma posible de dar clase.

La enseñanza de las lenguas extranjeras con sus correspondientes enfoques, estrategias y metodologías didácticas sería un tema interesante que profundizar en otros institutos profesionales, para verificar cuáles, entre los enfoques y estrategias que se han mencionado, coinciden con los de otras escuelas y ver en cambio en cuáles se diferencian. La misma profundización podría hacerse con los desafíos que enfrentan los estudiantes y los diferentes institutos profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

Ainciburu, M. C., Santana, M. E. (2022). *Estrategias para la adquisición del léxico*. Madrid: Anaya ELE.

Balboni, P. E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET Università.

Caon F., Rutka S. (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Edizioni Guerra.

Caon, F., Melero Rodríguez, C.A., Bricchese, A. (2020). *L'inclusione linguistica. Facilitare l'apprendimento di studenti con BES*. Milano: Pearson.

Cappelli G., Noccetti S., Simi N., Arcara G., and Bambini V. (2022). Dyslexia and Pragmatic Skills, in Cappelli G. e Noccetti S. (eds.), *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 240-262.

Cardinaletti, A. (2018). *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*. Milano: Franco Angeli.

Cardinaletti, A., Santulli, F., Genovese, E., Guaraldi, G., Ghidoni, E. (2014). *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Erickson.

Carpanese, N., Fianco, F., Jiménez, M. C., Pistolesi, C., Fontana, E., Boscolo-Rizzo, E., Augello, G., De Rosa, R., Paolo, R. (2021). *Vademecum Insegnamento delle lingue a studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Bolzano: Servizio inclusione e consulenza scolastica. Direzione istruzione e formazione italiana.

Chemello, M., Cornoldi, C. (2021). *Imparare la matematica con il peer tutoring. Attività e materiali per la scuola primaria*. Trento: Erickson.

D'Achille, P. (2016). *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Firenze: Franco Cesati.

D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.

D'Alonzo, L. (2019). *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata*. Milano: Pearson.

Ladavas, E. (2012). *La riabilitazione neuropsicologica*. Bologna: il Mulino.

Ricerca e Sviluppo Erickson (2015). *BES a scuola. I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Termine, C., Ventriglia, L., Staffolani, A. (2020). *Didattica inclusiva e disturbi del neurosviluppo*. Roma: Carocci editore.

Zavettieri, G. (2017). *Dall'integrazione all'inclusione. Evoluzione storica e normativa della disabilità*. Roma: Aracne.

Zoccolotti, P., Angelelli, P., Judica, A., Luzzatti, C. (2005). *I disturbi evolutivi di lettura e scrittura. Manuale per la valutazione*. Roma: Carocci editore.

SITOGRAFÍA

Aipidiomas, *L'importanza dello studio di una lingua straniera*, AIP Language Institute, 2 Novembre 2021, <https://spagnoloinspagna.it/impara-lo-spagnolo/lingua-straniera/>

Altagama (2022). *Adotta una scuola* (PDF file) <https://altagama.it/media/source/ADOTTA-UNA-SCUOLA.pdf>

Altagama, *Altagama per i talenti del fare*, https://altagama.it/projects/element_filter/10/

Alternanza Scuola-Lavoro, *Formazione sicurezza*, https://alternanza.miur.gov.it/la-piattaforma_sicurezza.html

Anastasis, *Mappe concettuali: cosa sono e perché usarle a scuola*, 6 Luglio 2022, <https://www.anastasis.it/disturbi-specifici-apprendimento/mappe-concettuali/>

Associazione Italiana Dislessia, *Che cosa sono i DSA*, <https://www.aiditalia.org/che-cosa-sono-i-dsa>

Associazione Italiana Dislessia, *UDL: la Progettazione Universale per l'Apprendimento*, 24 Gennaio 2023, <https://www.aiditalia.org/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento>

Associazione Italiana Famiglie con ADHD, *Consensus Nazionale sull'ADHD*, <https://www.associazioneaifa.it/consensus-nazionale-sulladhd/>

Associazione Italiana per i Disturbi di Attenzione e Iperattività, *Cos'è l'ADHD*, <https://www.aidaiassociazione.com/cose-ladhd/>

Autorità europea del lavoro, *Cinque motivi per cui l'apprendimento di una lingua può migliorare le possibilità di essere assunti*, EURES (EUropean Employment Services), 22 Giugno 2021, https://eures.europa.eu/five-reasons-why-learning-language-can-boost-your-employability-2021-06-22_it

Bak T.H., Long M.R., Vega-Mendoza M., Sorace A. (2016). *Novelty, Challenge, and Practice: The Impact of Intensive Language Learning on Attentional Functions*. PLoS ONE 11(4): e0153485. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153485>

Balboni, P.E.; Porcelli, G. (2022). *75 anni di politica glottodidattica nella scuola italiana: il contributo dell'ANILS*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. EL.LE, 11(3), 299-316. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/03/002>

Barone, M., *Si può bocciare con una sola insufficienza alle superiori? Per il Tar bisogna prendere in considerazione il recupero globale delle insufficienze. Ecco cosa significa*, Orizzonte Scuola Notizie, 2 Novembre 2022, <https://www.orizzontescuola.it/si-puo-bocciare-con-una-sola-insufficienza-alle-superiori-per-il-tar-bisogna-prendere-in-considerazione-il-recupero-globale-delle-insufficienze-ecco-cosa-significa/>

Berlinghieri, L., *Cinquemila turisti per ogni km quadro. Venezia è la capitale del turismo distruttivo*, La Nuova Venezia, 14 Ottobre 2023, https://nuovavenezia.gelocal.it/regione/2023/10/14/news/venezia_cinquemila_turisti_km_quadro-13783212/

Camera di Commercio Pistoia-Prato, *PCTO, i percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento*, 28 Novembre 2022, <https://www.ptpo.camcom.it/servizi/orientamento/formazione/pcto.php>

Cappa, C., Collerone, L. M., Jill, F., Giulivi, S. (2012). *Apprendimento delle lingue e dislessia nella società multilingue*, (PDF file) http://dylansrv.ilc.cnr.it/WP_comphyslab/wp-content/uploads/2017/02/4-ITA-modulo-2014.pdf

Castellani, M. (2022). *Español-Terapia: pequeñas actividades para el bienestar de los estudiantes de ELE*, (PDF file) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2022/09_castellani.pdf

Celentin, P., Serragiotto, G., *Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua*, Laboratorio Itals, Supplemento alla rivista EL.LE, <https://www.italy.it/il-fattore-culturale-nell'insegnamento-della-lingua>

Città Metropolitana di Venezia, IPSEOA “Andrea Barbarigo” – Ex convento di San Giovanni in Laterano, <https://www.patrimonio.cittametropolitana.ve.it/immobile/ipseoa-%E2%80%9Candrea-barbarigo%E2%80%9D-ex-convento-di-san-giovanni-laterano>

Corriere della Sera, *Enologia*, https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/E/enologia.shtml

Corriere della Sera, *Gastronomia*, https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/G/gastronomia.shtml

Elena Paiuzzi, *Quando la scuola fa paura*, <https://www.psicologa-alessandria.it/fobia-scolastica-alessandria.html>

Enel Cuore Onlus, *I Bisogni Educativi Speciali*, 30 settembre 2021, <https://www.enelcuore.it/tematiche-sociali/articles/2021/09/bisogni-educativi-speciali>

Famigliabile, *Tipi di disabilità: la classificazione*, 3 Agosto 2022, <https://www.famigliabile.it/tipi-disabilita/>

Fernández Vítors, D. (2023). *El español: una lengua viva. Informe 2023*. El español en el mundo. Anuario 2023. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/informes_ic/p01.htm

Fondazione CRC (2023). *Oltre le fragilità. Conoscere e prevenire i bisogni educativi speciali*, (PDF file) https://fondazionecrc.it/wp-content/uploads/2023/07/Q45_Oltre-le-fragilita.pdf

Friedmann, N., & Coltheart, M. (2018). Types of development dyslexia. In A. Bar-On, D. Ravid, & E. Dattner (Eds.), *Handbook of communications disorders: theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* (pp. 721-752). (Handbooks of Applied Linguistics [HAL]; N. 15). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614514909>

Fundarò, A., *Il Protocollo per l'inclusione alunni con BES: cos'è, destinatari, come si propone, norme. Con esempio da scaricare*, Orizzonte Scuola Notizie, 7 Luglio 2022, <https://www.orizzontescuola.it/il-protocollo-per-linclusione-alunni-con-bes-cose-destinatari-come-si-propone-norme-con-esempio-da-scaricare/>

Fundarò, A., *Inclusione degli alunni con altri disturbi evolutivi specifici: cosa sono e un esempio di PDP*, Orizzonte Scuola Notizie, 30 Giugno 2022, <https://www.orizzontescuola.it/inclusione-degli-alunni-con-altri-disturbi-evolutivi-specifici-cosa-sono-e-un-esempio-di-pdp/>

Fundarò, A., *Inclusione degli alunni in situazioni di svantaggio economico-sociale, fisico, psicologico: un modello di PDP*, Orizzonte Scuola Notizie, 6 Luglio 2022, <https://www.orizzontescuola.it/inclusione-degli-alunni-in-situazioni-di-svantaggio-economico-sociale-fisico-psicologico-un-modello-di-pdp/>

Fundarò, A., *Profilo Educativo, Culturale e Professionale e Curricolo di Istituto: in allegato un esempio di PECUP*, Orizzonte Scuola Notizie, 17 Febbraio 2024, <https://www.orizzontescuola.it/profilo-educativo-culturale-e-professionale-e-curricolo-di-istituto-in-allegato-un-esempio-di-pecup/>

Genzone, A., *La dispersione scolastica in Italia è un problema molto serio*, Le Nius, 28 Settembre 2023, <https://www.lenius.it/dispersione-scolastica-in-italia/>

ICS Don Piero Pointinger, *PTOF Piano Triennale per l'Offerta Formativa*, <https://www.icslavallettabrianza.edu.it/offerta-formativa/ptof-piano-triennale-dell-offerta-formativa>

Informagiovani Roma, *Cos'è lo stage (o tirocinio)?* https://www.informagiovaniroma.it/guide/cosa-e-lo-stage-o-tirocinio/?highlight_s=tirocinio

Instituto Cervantes. (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*, (PDF file) https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

INVALSIopen – Sito Ufficiale dell'Area Prove Nazionali, 3 Aprile 2020, *Le cause della dispersione scolastica*, <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>

IPSEOA Andrea Barbarigo, *Piano per l'inclusività*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/piano-per-linclusivita>

IPSEOA Andrea Barbarigo (2023). *Piano per l'inclusività*, (PDF file) <https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token=8042c24bc8d4af360b5d4e9f9798150c07d15ec2-59c99758bc888ee0f0596fbf9ad36b4fb0921b3e>

IPSEOA Andrea Barbarigo, *POF 2023-2024*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/pof-2023-2024>

IPSEOA Andrea Barbarigo (2023). *POF 2023-2024*, (PDF file) <https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token=b24c2c39423090ebc04a1304c86f25f6017bc016-cca7f0d3b582ad5dae7fc721b1e917a1df22e733>

IPSEOA Andrea Barbarigo, *PTOF 2022-2025*, <https://www.barbarigo.edu.it/pagine/ptof-2022-2025>

IPSEOA Andrea Barbarigo (2023). *PTOF 2022-2025*, (PDF file) <https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token=41f324f4363ea1d935c0074dc728a030b71fdcbd-3a0d7ff403c663f5b9afe7988c1da6efcda5605e>

IPSSEOA Alfredo Beltrame, *Diploma in Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera - Percorso Enogastronomia – Settore cucina*, <https://www.alberghierobeltrame.edu.it/pagine/enogastronomia--settore-cucina>

IPSSEOA Alfredo Beltrame, *Diploma in Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera – Percorso Arte Bianca Pasticceria e Gelateria*, <https://www.alberghierobeltrame.edu.it/pagine/enogastronomia--opzione-prodotti-dolciari-artigianali-e-industriali>

IPSSEOA Alfredo Beltrame, *Diploma in Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera - Percorso di – Sala, Bar e di vendita*, <https://www.alberghierobeltrame.edu.it/pagine/enogastronomia--servizi-di-sala-e-di-vendita>

IPSSEOA Alfredo Beltrame, *Diploma in Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera - Percorso di Accoglienza turistica*, <https://www.alberghierobeltrame.edu.it/pagine/accoglienza-turistica>

Istat, *Tasso di occupazione: dati regionali*, <http://dati.istat.it/index.aspx?queryid=23190>

Istituti Polesani, *Disabilità fisiche, psichiche e sensoriali: origini, differenze e definizioni*, 15 Giugno 2021, <https://www.istitutipolesani.it/guide/disabilita-fisiche-psichiche-sensoriali/>

Italia a tavola, *Arte bianca: materie, processi, controlli. Il vademecum di Edagricole*, 12 febbraio 2011, <https://www.italiaatavola.net/articolo.aspx?id=19170>

La Rivista della Scuola, *I punti principali della riforma Moratti*, <http://www.girgenti.it/Notizie/NOTIZIE%202002/Gennaio%202002/punti310102.html>

Le Scuole Statali in Italia, *La Riforma Gelmini*, https://www.lescuolestatali.it/riforma_gelmini.html

Leonardo, F., *PAI o Piano Annuale Inclusione: Cos'è, chi lo redige e cosa prevede*, Universo Scuola, 1 Febbraio 2021, <https://www.universoscuola.it/pai-piano-annuale-inclusione.htm>

Lombardo, M. A., *La didattica ludica nell'insegnamento linguistico*, Laboratorio Itals, Supplemento alla rivista EL.LE, Giugno 2006, <https://www.itals.it/articolo/la-didattica-ludica-nell%E2%80%99insegnamento-linguistico>

Marletta, P. (2019). *La didattica si muove con i banchi*, (PDF file) [https://www2.edu.lascuola.it/riviste/SIM/GliArticoliDiSIM/La didattica si muove coi banchi SI M6.pdf](https://www2.edu.lascuola.it/riviste/SIM/GliArticoliDiSIM/La%20didattica%20si%20muove%20coi%20banchi%20SI%20M6.pdf)

Mårtensson, J., Eriksson, J., Bodammer, N.C., Lindgren, M., Johansson, M., Nyberg, L., Lövdén, M. (2012). Growth of language-related brain areas after foreign language learning. *NeuroImage*, 63(1), 240-244. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043>

Martín, J. P. (2009). *Frases hechas, modismos y refranes*, (PDF file) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2009/23_martin.pdf

Matini, C., *Che differenza c'è tra peer tutoring e cooperative learning?*, Scintille.it, 27 Novembre 2022, <https://scintille.it/che-differenza-ce-tra-peer-tutoring-e-cooperative-learning/>

Maugeri, G. (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL 11. DOI 10.14277/978-88-6969-184-3

Mauro, M., *Studenti plusdotati, perché vanno male a scuola?*, Humanitas Medical Care, 7 Marzo 2023, <https://www.humanitas-care.it/news/studenti-plusdotati-perche-vanno-male-a-scuola/>

Melero Rodríguez C. A. (2017). *Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS. Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. EL.LE, 6(3), 385-406. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2017/03/005>

Melero Rodríguez, C. A. (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL 7. <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-072-3>

Melero Rodríguez, C. A. (2020). *Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES*, (PDF file) https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf

Melero Rodríguez, C.A., Caon, F., Bricchese, A. (2018). *Educazione linguistica accessibile e inclusiva. Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. EL.LE, 7(3), 341-366. DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/001

Melis, G. (2023). *Enseñar mediante las películas. La revolución del cine y de Netflix en la didáctica de las lenguas extranjeras* [Tesi di Laurea Magistrale]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. <http://hdl.handle.net/10579/24359>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Il mondo studia lo spagnolo*, (PDF file) <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:51df908f-4adf-452d-84ca-de5718022e3d/emee-2020-19-italia-it.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Español como lengua extranjera*, Acción Educativa Exterior, <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/eeuu/va/estudiar/en-usa/espanol-lengua-extranjera.html>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *CLIL*, <https://www.miur.gov.it/clil1>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *I principali dati relativi agli alunni con DSA*, (PDF file)
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6891182/Focus+sugli+alunni+con+Disturbi+Specifici+dell%27Apprendimento+aa.ss.201920+202021.pdf/f7518612-5783-d755-9888-6789cd955e93?version=1.0&t=1664375370104>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Istruzione*,
<https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/famiglie/autonomia-scolastica.html>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Cellulari in classe, Valditara: “Sconsigliato l'uso dalla scuola d'infanzia alla scuola media”*, 22 Febbraio 2024, <https://www.miur.gov.it/-/cellulari-in-classe-valditara-sconsigliato-l-uso-dalla-scuola-d-infanzia-alla-scuola-media->

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Scuola primaria*, <https://www.miur.gov.it/scuola-primaria>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Scuola secondaria di primo grado*, <https://miur.gov.it/scuola-secondaria-di-primo-grado>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Scuola secondaria di secondo grado*,
<https://www.miur.gov.it/scuola-secondaria-di-secondo-grado>

Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Sistema educativo di istruzione e di formazione*,
<https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Insegnamento della lingua straniera*,
Archivio dell'area Istruzione – Miur,
https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua_straniera.shtml

Mondadori Education (2012). *Guida alla riforma degli istituti tecnici e professionali. Profili d'uscita, competenze di base, risultati di apprendimento e quadri orari dei nuovi istituti tecnici e professionali*, (PDF file)
https://www.mondadorieducation.it/media/contenuti/multimediale/pdf_riforma/riforma_tecnici_professionali_pdf_online.pdf

Nostro, M. (2013). *I podcast nell'insegnamento del cinese come lingua straniera: proposte di blended learning* [Tesi di Laurea Magistrale]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. <http://hdl.handle.net/10579/3216>

Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL 4. <https://edizionicafoscari.unive.it/v4/en/edizioni4/collane/sail/>

Openpolis, *Cos'è l'abbandono scolastico*, 3 Agosto 2023, <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-labbandono-scolastico/>

Openpolis, *Nel 2022 Italia quinta in Ue per abbandoni scolastici precoci*, 25 Luglio 2023, <https://www.openpolis.it/numeri/nel-2022-italia-quinta-in-ue-per-abbandoni-scolastici-precoci/>

OrientaScuola, *La riforma della scuola secondaria superiore*, <https://www.orientascuola.it/la-riforma-della-scuola-secondaria-superiore/>

Padlet, *Prodotto*, <https://padlet.com/site/product/howitworks>

Pellandra, C. (2004). *Le radici del nostro mestiere. Storia e storie degli insegnamenti linguistici*, (PDF file) [https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2391/1/Quaderno_3_\(2004\).pdf](https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2391/1/Quaderno_3_(2004).pdf)

Perra, M. T., *L'infografica: cos'è, a cosa serve e come si realizza*, Corriere della Scuola, 3 Giugno 2020, <https://www.scuolaoltre.it/infografica-cose-a-cosa-serve-e-come-si-realizza>

Prnjat, Z., Guglielmi, L. *La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere*, Laboratorio Itals, Supplemento alla rivista EL.LE, Settembre 2008, <https://www.itals.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-linsegnamento-delle-lingue-straniere>

ProfedeELE, *Español-Terapia: Introducción*, <https://www.profedeele.es/blog/introduccion/>

Promethean, *Cooperative learning: che cos'è e come funziona*, 1 Novembre 2023, <https://www.prometheanworld.com/it/risorse/contenuto/blog/cooperative-learning-che-cose-e-come-funziona/>

Redazione 24ovest, *Imparare le lingue: quali sono le più utili da conoscere oltre all'inglese*, 24ovest, 4 Giugno 2020, <https://www.24ovest.it/2020/06/04/leggi-notizia/argomenti/scuola-e-formazione-2/articolo/imparare-le-lingue-quali-sono-le-piu-utili-da-conoscere-oltre-allinglese.html>

Redazione Asnor, *Il PDP e l'inclusione scolastica dei ragazzi con disturbi dell'apprendimento*, Asnor – Associazione Nazionale Orientatori, 1 Febbraio 2023, https://asnor.it/it-schede-59-pdp_piano_didattico_personalizzato

Redazione Asnor, *Il PEI, lo strumento per una didattica inclusiva*, Asnor – Associazione Nazionale Orientatori, 29 Febbraio 2024, https://asnor.it/it-schede-60-il_pei_lo_strumento_per_una_didattica_inclusiva

Redazione Deascuola, *Disposizione dei banchi in classe: 8 idee per rinnovare lo spazio didattico*, DeA Scuola, 11 Aprile 2018, <https://blog.deascuola.it/articoli/disposizione-dei-banchi>

Redazione Erickson, *Che cos'è la disortografia?*, Erickson, 25 Marzo 2024, <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/che-cos-e-la-disortografia>

Redazione Orizzonte Scuola Notizie, *Didattica. Inglese e francese sono ancora le lingue più studiate a scuola*, Orizzonte Scuola Notizie, 23 Settembre 2016, <https://www.orizzontescuola.it/didattica-inglese-e-francese-sono-ancora-le-lingue-piu-studiate-a->

Redazione Orizzonte Scuola Notizie, *Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma della scuola "La Buona scuola"*, Orizzonte Scuola Notizie, 13 Luglio 2015, <https://www.orizzontescuola.it/legge-13-luglio-2015-n-107-riforma-della-scuola/>

Schroeder, S. R., & Marian, V. (2012). *A bilingual advantage for episodic memory in older adults*. Journal of Cognitive Psychology, 24(5), 591–601. <https://doi.org/10.1080/20445911.2012.669367>

Šikić, P. (2020). *Le abitudini linguistiche degli immigranti in Italia* (Tesi di Laurea Magistrale). Spalato: Università di Spalato. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:401539>

Spence, C., *Come imparare una nuova lingua cambia la nostra mente*, Cambridge University Press & Assessment, 10 Maggio 2022, <https://www.cambridgeitaly.it/blog/come-imparare-una-nuova-lingua-cambia-la-nostra-mente>

Spotify, *Chi siamo*, <https://www.spotify.com/it/about-us/contact/>

Statistiche report (2023). *Livelli di istruzione e ritorni occupazioni. Anno 2022*, (PDF file) <https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf>

Statistiche report (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2022-2023*, (PDF file) <https://www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilit%C3%A0-as.-22-23.pdf>

StoryboardThat, *Utilizzo Dell'infografica in Classe*, <https://www.storyboardthat.com/it/articles/e/infografica-in-formazione>

Studio Kosmos, *La sottotitolazione e l'accessibilità dei contenuti multimediali*, <https://www.studiokosmos.com/news/la-sottotitolazione-e-l-accessibilita-dei-contenuti-multimediali>

Toscano, A., *Progetto Lingue 2000*, Tecnica della Scuola, 11 Giugno 1999, <https://www.tecnicadellascuola.it/progetto-lingue-2000>

Tosi, A., *Le pubblicità per creare attività di pronuncia*, Laboratorio Itals, Supplemento alla rivista EL.LE, Febbraio 2014, <https://www.itals.it/le-pubblicit%C3%A0-creare-attivita%C3%A0-di-pronuncia>

Ufficio di Statistica della Regione del Veneto (2023), *Bollettino socio-economico del Veneto. I principali dati congiunturali* (PDF file) https://statistica.regione.veneto.it/Pubblicazioni/bollettino_socio_economico/scenario_economico_congiuntura_ottobre_2023.pdf

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (2023). *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Rilevazione dati anno scolastico 2023-2024*, (PDF file) <https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2024/02/Report-DSA-2023-2024.pdf>

Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto (2023). *Rapporto sulla dispersione scolastica e sugli esiti degli scrutini finali. Anno scolastico 2022/2023*, (PDF file) <https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2023/12/Rapporto-Dispersione-scolastica-a.s.-2022-2023.pdf>

Unica, <https://unica.istruzione.gov.it/it>

Unica, *Professionali*, <https://unica.istruzione.gov.it/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/professionali>

Unica, *Qui trovi le informazioni sulla scuola secondaria di secondo grado e sull'IeFP*, <https://unica.istruzione.gov.it/it/orientamento/guida-alla-scelta/dal-sistema-integrato-0-6-anni-al-secondo-ciclo-di-istruzione/scuola-secondaria-di-secondo-grado/licei>

Università degli Studi di Ferrara, *SSIS - Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario*, <https://www.unife.it/it/corsi/formazione-insegnanti/ssis>

Università Vita e Salute San Raffaele, *Parlare due lingue aiuta a proteggere dall'alzheimer: i proff. Perani e Abutalebi tra gli autori dello studio*, 10 Febbraio 2017, <https://www.univr.it/en/news/2017/2/parlare-due-lingue-aiuta-proteggere-dallalzheimer-proff-perani-abutalebi-gli-autori-dello-studio>

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Enogastronomia*, <https://it.wikipedia.org/wiki/Enogastronomia>

Wikipedia, L'enciclopedia libera, *Istituto professionale in Italia*, https://it.wikipedia.org/wiki/Istituto_professionale_in_Italia

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Kahoot!* <https://it.wikipedia.org/wiki/Kahoot!>

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Legge Casati*, https://it.wikipedia.org/wiki/Legge_Casati

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Netflix*, <https://it.wikipedia.org/wiki/Netflix>

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Riforma Gelmini*, https://it.wikipedia.org/wiki/Riforma_Gelmini

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *RTVE*, <https://it.wikipedia.org/wiki/RTVE>

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *Taboo (gioco di società)*, [https://it.wikipedia.org/wiki/Taboo_\(gioco_di_societ%C3%A0\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Taboo_(gioco_di_societ%C3%A0))

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *XMind*, <https://it.wikipedia.org/wiki/XMind>

Wikipedia, l'enciclopedia libera, *YouTube*, <https://it.wikipedia.org/wiki/YouTube>

Wikipedia, The Free Encyclopedia, *Marland report*, https://en.wikipedia.org/wiki/Marland_report

Woll, B., & Wei, L. (2019). *Cognitive Benefits of Language Learning: Broadening our perspectives*. Final Report to the British Academy. (PDF file) <https://www.thebritishacademy.ac.uk/documents/287/Cognitive-Benefits-Language-Learning-Final-Report.pdf>

Zanichelli (2014). *Disabilità e International Classification of Functioning – ICF*, (PDF file) <https://online.scuola.zanichelli.it/igieneculturamedica-files/disabilita-international-classification-functioning.pdf>

NORMATIVA

Circolare Ministeriale 15 marzo 2007, n. 30

Linee di indirizzo ed indicazioni in materia di utilizzo di telefoni cellulari e di altri dispositivi elettronici durante l'attività didattica, irrogazione di sanzioni disciplinari, dovere di vigilanza e di corresponsabilità dei genitori e dei docenti.

Circolare Ministeriale 6 marzo 2013, n. 8

Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES).

Circolare Ministeriale del 19 dicembre 2022

Indicazioni sull'utilizzo dei telefoni cellulari e analoghi dispositivi elettronici in classe.

Decreto Interministeriale n. 182/2020

Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66.

Decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249

Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria.

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 188

Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Decreto Legislativo 9 aprile 2008, n. 81

Attuazione dell'articolo 1 della legge 3 agosto 2007, n. 123, in materia di tutela della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 61

Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, nonché raccordo con i percorsi dell'istruzione e formazione professionale, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera d), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62

Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66

Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669

Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.

Decreto Ministeriale 170 del 24 giugno 2022

Criteri riparto risorse azioni di prevenzione e contrasto dispersione scolastica.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012

Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali – BES.

Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012

Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104

Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Legge 28 marzo 2003, n. 53

Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

Legge 6 agosto 2008, n. 133

Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria.

Legge 30 ottobre 2008, n. 169

Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170

Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

Legge 13 luglio 2015, n. 107

Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Nota MIUR prot. 22 novembre 2013, n. 2563

Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti.

Nota MIUR 3 aprile 2019, n. 562

Alunni con Bisogni Educativi Speciali – chiarimenti.