

Educazione linguistica accessibile e inclusiva

Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Fabio Caon

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Annalisa Brichese

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This essay presents a reflection on the management modalities of a class, in which students are considered as different not only for their individual factors, but also for their characteristics generating specific linguistic learning needs. The essay aims at offering: firstly, an overview of the Italian regulations about the Italian non-native speakers students and SLD; secondly, some scientific references at the base of the concept of 'Mixed Abilities Class', and thirdly, a concise but meaningful presentation of the model of an inclusive Learning Unit in a mixed abilities class.

Keywords DSA. Stranieri. Accessibilità. Inclusività.

Sommario 1 La classe vista dal docente di lingue. – 2 Gli studenti di madrelingua non italiana e gli studenti con DSA. – 3 La normativa per gli alunni di madrelingua non italiana inseriti in contesto classe. – 4 La normativa per gli studenti con DSA. – 5 La presenza degli studenti di madrelingua non italiana nella scuola. – 6 La presenza degli Studenti con DSA nella scuola. – 7 Per una glottodidattica inclusiva: alcune coordinate scientifiche. – 8 La gestione degli studenti di madrelingua non italiana e studenti con DSA nella Classe ad Abilità Differenziate (CAD). – 9 L'Unità di Apprendimento inclusiva nella CAD. – 9.1 Fase di motivazione. – 9.3 Fase di analisi. – 9.4 Fase di riflessione e sintesi. – 10 Una tabella della UdA inclusiva.



Edizioni
Ca' Foscari

Submitted
Published

2019-04-07
2019-06-07

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Melero Rodríguez, Carlos Alberto; Caon, Fabio; Brichese, Annalisa (2019). «Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA». *EL.LE*, 7(3), 341-366.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/001

1 La classe vista dal docente di lingue

Il titolo delinea gli elementi fondamentali di una riflessione orientata al docente di lingue e, in particolare, alle modalità di gestione della classe in cui siano compresenti studenti non solo differenti per fattori individuali ma anche con caratteristiche che generano specifici bisogni di apprendimento linguistico.

Se si assume la prospettiva del docente che agisce in classe, cosa si può notare? Un gruppo di studenti che, oltre alle caratteristiche interne,¹ presentano anche altri fattori significativi di individualità per cui si creano differenze in classe: si pensi agli studenti plusdotati, agli studenti con neurodiversità (DSA,² DSL...)³ o agli studenti con caratteristiche personali che creano dei bisogni specifici d'apprendimento (di madrelingua non italiana neoarrivati, ad esempio).

Tale quadro è talmente complesso e ampio che è impossibile, nell'economia di un saggio, trattare in modo esaustivo anche solo una singola tipologia di studenti. Lo scopo di questo contributo sarà, allora, quello di offrire una sintetica ma comunque significativa presentazione di un modello di Unità di Apprendimento (Balboni 2002) inclusivo per due fasce numericamente molto significative di popolazione scolastica, sulle quali la scuola ha investito molto negli ultimi anni in termini di attenzione normativa:

1. gli studenti di madrelingua non italiana (in particolare in età dell'obbligo scolastico);
2. gli studenti con DSA (in particolare con dislessia evolutiva).

A tale presentazione, si vogliono aggiungere anche alcune indicazioni normative fondamentali per capire cosa si possa fare in classe con studenti di madrelingua non italiana e con studenti con DSA.

L'obiettivo è quello di iniziare una riflessione congiunta tra diversi ambiti di ricerca glottodidattica per:

- presentare il quadro complesso e diversificato che l'insegnante di lingua trova in classe ogni giorno;
- fornire alcune indicazioni scientificamente e normativamente fondate per la didattica quotidiana.

Il saggio è stato concepito unitariamente dagli Autori. Nella stesura Fabio Caon ha scritto i paragrafi 1, 8, 10; Carlos Melero i paragrafi 4, 6, 7; Annalisa Brichese i paragrafi 2, 3, 5, 9.

1 I fattori interni possono essere declinati in termini di personalità, attitudine allo studio delle lingue, stile cognitivo e d'apprendimento, tipologia di intelligenza, modalità sensoriale privilegiata per elaborare l'informazione (per approfondimenti cf. Caon 2008, 2016).

2 DSA: Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

3 DSL: Disturbo Specifico del Linguaggio.

Tali riflessioni congiunte necessariamente coinvolgono in primis una dimensione etica che trova fondamento nell'articolo 3 della Costituzione Italiana, il quale recita:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Citiamo questo articolo della Costituzione per fare appello al dovere a cui chiunque si occupi di educazione, pur nell'ambito delle sue specifiche competenze professionali, è chiamato innanzitutto come cittadino italiano: se la scuola, infatti, come istituzione dello Stato deve coerentemente rispondere all'idea di democrazia, allora basta modificare alcune parole chiave (Repubblica-Scuola; cittadini-studenti) per poter leggere chiaramente come sia necessario contribuire a 'rimuovere gli ostacoli' che impediscono la piena partecipazione alla vita della classe e al processo di apprendimento (linguistico e disciplinare, nel nostro caso).

La prima grande differenza che può generare disuguaglianza sta nella possibilità di:

- accedere alle conoscenze;
- far emergere le proprie competenze non sulla base di uno standard ma rispetto alle proprie possibilità e nel rispetto delle norme che regolano la vita scolastica.

Per quanto riguarda gli studenti di madrelingua non italiana in particolare, scrive Pallotti (2000, 160) a proposito del processo di comprensione in classe: «il legame tra comprensione e apprendimento linguistico è particolarmente importante. Uno studente che non comprende non potrà fare grandi progressi nella sua interlingua; di conseguenza, farà sempre fatica a comprendere, innescando un circolo vizioso di insuccessi linguistici e comunicativi».

Ora, la possibilità di accesso al sapere è strettamente legata alla metodologia d'insegnamento adottata. È la metodologia, infatti, che può risultare più o meno inclusiva e sono la metodologia e lo stile di insegnamento che possono fare la differenza rispetto alla comprensione linguistico-disciplinare.

L'economia di questo editoriale non ci consente ulteriori approfondimenti sul tema dell'etica; rimandiamo a Melero Rodriguez (2015) in cui si affrontano le questioni etiche nell'Educazione Linguistica per studenti con BES, mentre per la questione etica generale nell'Educa-

zione Linguistica rinviamo ai lavori di Balboni (2010, 2011, 2014).⁴

Se dunque la dimensione etica è primariamente al centro di questa riflessione, richiamiamo la normativa che regola gli obblighi di legge o almeno gli orientamenti da seguire rispetto a queste tipologie di studenti.

2 **Gli studenti di madrelingua non italiana e gli studenti con DSA**

Gli studenti di madrelingua non italiana e gli studenti con DSA rientrano nella macrocategoria degli studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali). Come definito dagli *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* (DM del 2012-12-27), gli alunni con Bisogni Educativi Speciali sono studenti che:

1. hanno una situazione di disabilità certificata, ai sensi della legge 104 del 1992 e successive modifiche e integrazioni, con diagnosi redatte sulla base delle categorie previste dalla ICD (classificazione internazionale delle malattie) in cui rientrano anche coloro che hanno problemi legati al linguaggio e alla comunicazione a causa di deficit visivi e uditivi;
2. presentano un DSA accertato da uno specialista nel rispetto di quanto stabilito dalla normativa (L170/2010);
3. presentano situazioni di svantaggio determinate da particolari condizioni sociali o ambientali e difficoltà di apprendimento tali da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso d'istruzione.

Da questa prima sintesi, si evince come l'area dello svantaggio scolastico sia molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit poiché in ogni classe vi sono studenti che, per ragioni diverse, necessitano di un'attenzione speciale. Quest'area, dunque, comprende problematiche che si possono riassumere in tre grandi sotto-categorie:

- la disabilità;
- i disturbi evolutivi specifici;
- lo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (Tabarelli, Pisanu 2013).

In quest'ultima sotto-categoria rientrano, dunque, anche gli studenti di madrelingua non italiana che, nella circolare ministeriale 8 del 6 marzo 2013, sono definiti come:

⁴ Per quanto riguarda la questione etica nella valutazione si rimanda a Melero Rodríguez 2018.

coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell’ultimo anno – (per i quali) è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative.

La modalità di utilizzo di questi Piani Didattici Personalizzati viene chiarita nella nota del 2013-11-22, prot. 2563 in cui si esplicita chiaramente che tale strumento ha come obiettivo primario quello di portare all’inclusione e che per tale ragione è uno strumento di carattere transitorio. La nota precisa inoltre che «gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano primariamente di interventi didattici che mirino all’acquisizione della lingua italiana» e questo è un punto fondamentale poiché, come abbiamo già detto, è il primo passo verso l’integrazione sociale e l’inclusione scolastica.

La nota continua però affermando che solo in via eccezionale questa difficoltà linguistica va formalizzata attraverso un Piano Didattico Personalizzato⁵ (PDP) valutandone l’adozione soprattutto per quei ragazzi ultra tredicenni, provenienti da paesi di lingua non latina o che manifestino anche altre problematiche. Rispettando il principio universalistico della non discriminazione derivante dalla provenienza da un paese altro o il non possesso della cittadinanza italiana, si ritiene comunque necessaria l’adozione temporanea e transitoria per tutti gli alunni neoarrivati per accompagnarli e supportarli fino al completo inserimento nel gruppo-classe e nel nuovo contesto d’accoglienza coerentemente con le normative che riguardano nello specifico gli studenti di madrelingua non italiana che andremo a elencare brevemente nel paragrafo successivo (Brichese in Caon 2016).

3 La normativa per gli alunni di madrelingua non italiana inseriti in contesto classe

L’importanza di programmare percorsi di apprendimento personalizzati e individualizzati viene richiamata già nel capo VII, art. 45 «Iscrizione scolastica», comma 4 del DPR 394 del 31 agosto 1999 in cui si afferma che «[i]l collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adat-

5 Il PDP deve raggiungere i minimi ministeriali, tranne nel caso (raro) che venga attivata la possibilità dell’esonero dello studio della lingua straniera. Il PDP dunque garantisce sempre l’accesso ai livelli superiori d’istruzioni (tranne nel caso dell’esonero dove il titolo rilasciato alla fine della scuola secondaria di II grado non darà diritto d’accesso all’università). Per una differenziazione tra PDP e PEI (Piano Educativo Individualizzato) rimandiamo a Dalouis, Melero 2016, 129 ss. e a Brichese 2016).

tamento dei programmi di insegnamento». Per raggiungere tale scopo possono essere attivati:

- specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola;
- corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

Il necessario adattamento dei programmi di studio e l'adozione di interventi individualizzati e specifici da parte dei docenti sono riprese anche in documenti successivi tra cui il DPR 122 del 2009, la summenzionata circolare ministeriale nr. 8 sui BES del 6 marzo 2013 e le Linee Guida per l'integrazione degli alunni stranieri del 2014. Strumento necessario e condiviso risulta ormai essere il Piano Personalizzato degli alunni di madrelingua non italiana.

Tale strumento, che per quanto concerne gli alunni di madrelingua non italiana chiamiamo PEP (Piano Educativo Personalizzato), deve avere caratteristiche specifiche al fine di adeguare temporaneamente il curriculum alle esigenze formative dello studente stesso (Tabarelli, Pisanu 2013; Bricchese 2015, 2016). La specificità di tale documento sta nella sezione in cui si chiede a ogni docente di indicare, per ciascuna disciplina, il programma personalizzato e gli obiettivi di apprendimento sui quali lo studente verrà valutato.

Vista la complessità della normativa relativa agli studenti di madrelingua non italiana, nella tabella che segue cercheremo di sintetizzare le linee guida principali per l'inserimento, la personalizzazione degli apprendimenti, la valutazione e l'esame conclusivo del primo ciclo di istruzione per questa tipologia di alunni.

Tema	Normativa	Estratto della normativa	Implicazioni operative
Inserimento	DPR nr. 394 del 31 agosto 1999, art. 45 «Iscrizione scolastica»	1. Iscrizione in qualsiasi momento dell'anno; 2. Assegnazione alla classe con inserimento secondo l'età anagrafica.	Inserire sempre e in qualsiasi momento dell'anno l'alunno neoarrivato per età anagrafica. Qualsiasi altra decisione (più o meno un anno) deve essere deliberata dal Collegio Docenti.
	Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri 2006 e 2014	1. Iscrizione in qualsiasi momento dell'anno anche per minori senza documenti; 2. Gli alunni stranieri vengono iscritti [...] alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il Collegio dei docenti, deliberi sulla base di specifici criteri, l'iscrizione ad una classe diversa (più o meno un anno).	
Valutazione e personalizzazione degli apprendimenti	DPR 122 del 2009	Nella scuola primaria e secondaria di primo grado la promozione può essere deliberata in presenza di carenze relativamente al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.	1. Predisporre un Piano personalizzato (PEP) biennale per il primo ciclo d'istruzione o annuale per il secondo ciclo; 2. Definire obiettivi specifici di valutazione condivisi col consiglio di classe o col collegio docenti ed inserirli nel PTOF.
	Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri 2014	1. Per gli studenti stranieri è prioritario che la scuola favorisca un possibile adattamento dei programmi di studio per i singoli alunni garantendo, per quanto possibile, una valutazione che tenga conto della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e delle competenze essenziali acquisite; 2. [...] Opportunità di prevedere una valutazione modulata in modo specifico [...];	

<p>Valutazione e personalizzazione degli apprendimenti</p>	<p>Linee guida per l'integrazione degli alunni stranieri 2014</p>	<p>3. In particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative.</p>	<p>1. Predisporre un Piano personalizzato (PEP) biennale per il primo ciclo d'istruzione o annuale per il secondo ciclo; 2. Definire obiettivi specifici di valutazione condivisi col consiglio di classe o col collegio docenti ed inserirli nel PTOF.</p>
<p>Esame conclusivo del primo ciclo di istruzione</p>	<p>CM 48, Miur 31.05.2012</p>	<p>[...] studenti che si avvalgono delle ore di seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua inglese o per il potenziamento della lingua italiana. In tal caso, ovviamente, la seconda lingua comunitaria non è oggetto di prova di esame.</p>	<p>1. Sospendere lo studio, l'esame e la valutazione della seconda lingua straniera con delibera del consiglio di Classe e/o del collegio Docente; 2. Affiancare durante la prova d'esame scritta e/o orale, docenti o mediatori che facilitino la comprensione richiedendo esperti (es. mediatori linguistico-culturali, facilitatori), previa autorizzazione del presidente di commissione; 3. Partecipare alle prove nazionali predisposte dall'Invalsi: il mancato superamento non determina la non ammissione all'esame conclusivo.</p>

Linee Guida del 2014	Per l'esame al termine del primo ciclo, nel caso di notevoli difficoltà comunicative, è possibile prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nelle lingue d'origine degli studenti per facilitarne la comprensione.	1. Sospendere lo studio, l'esame e la valutazione della seconda lingua straniera con delibera del consiglio di Classe e/o del collegio Docente; 2. Affiancare durante la prova d'esame scritta e/o orale, docenti o mediatori che facilitino la comprensione
DM 741 del 2017	1. In sede di scrutinio [...] sono ammessi all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione gli studenti che possiedono i seguenti requisiti: [...] aver partecipato alle prove nazionali di italiano, matematica e inglese predisposte dall'Invalsi; 2. Nel caso di parziale o mancata acquisizione dei livelli di apprendimento in una o più discipline, il consiglio di classe può deliberare, a maggioranza, con adeguata motivazione, la non ammissione dell'alunna o dell'alunno all'esame di Stato conclusivo del primo ciclo; 3. Per le alunne e gli alunni che utilizzano le due ore settimanali di insegnamento della seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua inglese o per potenziare l'insegnamento dell'italiano per gli alunni stranieri, la prova scritta fa riferimento ad una sola lingua straniera.	richiedendo esperti (es. mediatori linguistico-culturali, facilitatori), previa autorizzazione del presidente di commissione; 3. Partecipare alle prove nazionali predisposte dall'Invalsi: il mancato superamento non determina la non ammissione all'esame conclusivo.

4 La normativa per gli studenti con DSA

Gli studenti con DSA sono normati dalla legge 170/2010 e dal decreto attuativo nr. 5669 del 2011 e le relative Linee Guida allegate (*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*) e successive integrazioni.⁶ La legge prevede anche degli interventi relativi ai percorsi universitari (di cui però non daremo conto in questa sede) oltre che ai diversi gradi di scuola.

Per quello che concerne la scuola, la legge 170/2010 prevede una prima fase di osservazione da parte del docente delle performance atipiche dello studente e un successivo intervento di recupero. Se questo intervento non funzionasse, la situazione verrà segnalata alle famiglie e queste, a loro volta, dovranno decidere se sottoporre lo studente a percorsi diagnostici.

Il percorso diagnostico può risultare in una certificazione (documento legale rilasciato ai sensi della legge che dà diritto allo studente ad avvalersi delle misure previste dalla legge) o una diagnosi (documento rilasciato da uno specialista con il giudizio clinico che attesta la presenza di una patologia o un disturbo, ma che non è rilasciato secondo le disposizioni di legge poiché chi rilascia il certificato non è tra gli enti indicati dalla legge, come, ad esempio, uno specialista privato).

Nel caso della certificazione, il Collegio Docenti dovrà preparare un PDP dove saranno indicati i mezzi e le misure dispensative da attuare. Nel caso della diagnosi, il Collegio Docenti o il singolo docente potranno realizzare un PDP (in attesa di una certificazione) avvalendosi dell'autonomia scolastica e dalla possibilità di personalizzare i piani di studio (sotto la legge 53/2003). IL PDP potrà essere già redatto quando il Collegio Docenti segnala alla famiglia la richiesta di una diagnosi/certificazione, vale a dire, non ci sarà bisogno di attendere l'esito medico.

Nel PDP vengono indicati obiettivi, mezzi compensativi e misure dispensative. Vediamoli nel dettaglio:

- Obiettivi. Possono essere diversi da quelli della classe ma devono rispettare gli obiettivi minimi indicati dal MIUR (mentre il PEI potrà rispettare questi obiettivi minimi o no);
- Mezzi compensativi. È possibile l'uso dei mezzi compensativi se indicati nel documento di programmazione (mezzi tecnologici come computer, tablet, software, sintesi vocale, ecc.; o altri mezzi quali tabelle, prompt linguistici, ecc.);

⁶ Per una panoramica sulla normativa rimandiamo a Rossi, Ventriglia 2015; per una panoramica anche a livello locale sui DSA, si rimanda a Arconzo 2014; per quanto riguarda i BES si rimanda a Nocera 2013.

- Misure dispensative. Lo studente può essere dispensato da alcune prestazioni (ad esempio la scrittura o lettura ad alta voce).

Gli studenti con DSA potranno mantenere queste misure e mezzi anche in sede di esami di Stato, sempre che siano inserite nel proprio PDP, che lo studente abbia una certificazione e con alcune limitazioni (per approfondimenti si rimanda al lavoro di Rossi e Ventriglia 2015, 36 ss.).

5 La presenza degli studenti di madrelingua non italiana nella scuola

Per quanto riguarda gli studenti con cittadinanza non italiana, i dati forniti dal MIUR relativi all'anno accademico 2016-2017 (MIUR, 2018) sono il 10,7% nella scuola dell'infanzia, il 10,8 nella scuola primaria, il 9,7% nella scuola secondaria di primo grado e il 7,1 nella scuola secondaria di secondo grado.

In particolare, rispetto alle percentuali di alunni di madrelingua non italiana inseriti nei diversi ordini scolastici, possiamo evidenziare la presenza di studenti di madrelingua non italiana neoarrivati inseriti per la prima volta nel sistema scolastico italiano. Nel documento del MIUR del 2018, infatti si legge che

nell'ambito degli studenti con cittadinanza non italiana, gli studenti che entrano per la prima volta nel sistema scolastico costituiscono una particolare tipologia di utenza con bisogni e criticità differenti rispetto a quelli degli studenti di seconda generazione. Oltre alle problematiche di inserimento e integrazione formativa e sociale con cui si misurano tutti gli studenti con cittadinanza non italiana, questi studenti devono confrontarsi con la problematica della conoscenza della lingua italiana. Da qui l'interesse a seguire con attenzione l'evoluzione quantitativa di questi studenti anche ai fini della necessaria programmazione degli specifici interventi di accoglienza e delle azioni didattiche di supporto e potenziamento linguistico. (MIUR 2018a, 20)

Nella scuola dell'infanzia gli alunni neoarrivati sono il 2,9% degli studenti con cittadinanza non italiana, nella scuola primaria sono il 3,1%, nella scuola secondaria di primo grado il 4,5% mentre nella scuola secondaria di secondo grado il 3,5%.

Questi dati dimostrano che, soprattutto nella scuola secondaria di primo e secondo grado, gli studenti neoarrivati sono circa la metà della popolazione scolastica composta da studenti senza cittadinanza italiana.

Anche in questo caso, come per gli studenti con DSA, dunque, possiamo parlare di dati statistici rilevanti.

6 La presenza degli studenti con DSA nella scuola

Secondo i dati forniti dal MIUR relativi all'anno accademico 2016-2017 (MIUR 2018a), nella scuola secondaria di I grado c'è una percentuale del 5,4% di studenti con DSA, mentre per la scuola secondaria di II grado la percentuale è del 4,03%.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia e la primaria (primo e secondo anno) non si può parlare di DSA certificati perché la certificazione può arrivare soltanto dal terzo anno in poi.

La percentuale di studenti con DSA è in crescita continua: dallo 0,7% nell'anno scolastico 2010-2011 si è passati al 2,9% nel 2016-2017. Dunque, parliamo di un disturbo presente nel 4-5% della popolazione scolastica (percentuale in crescita di circa lo 0,4% all'anno).

7 Per una glottodidattica inclusiva: alcune coordinate scientifiche

Dopo aver presentate le percentuali relative alla presenza del fenomeno nella scuola e inquadrato i fondamenti etici e gli aspetti normativi rispetto a queste due tipologie di studenti, ci concentriamo ora sulla dimensione glottodidattica identificando innanzitutto il ruolo del docente secondo una prospettiva umanistica dell'insegnamento linguistico.

Secondo tale prospettiva, lo studente-persona è il focus. Con studente-persona intendiamo quindi fare riferimento a tutte le componenti che entrano in gioco nel processo matetico (dimensione cognitiva, emotiva, relazionale, motivazionale e, dove possibile, corporea) affinché siano tutte coinvolte e valorizzate in una glottodidattica 'a misura di studenti'.

A livello neuroscientifico, l'interazione tra la dimensione cognitiva e quella emotiva è fondamentale perché, come scrive Cardona (2010)

in primo luogo è evidente che il sistema emotivo e cognitivo collaborano all'attività della memoria di lavoro. Ciò supporta l'importanza di una visione integrata di emozione e cognizione nella natura umana. In secondo luogo, per un normale sviluppo delle attività cognitive (e dunque anche scolastiche) è fondamentale il *grado di interazione* tra sistema emotivo e sistema cognitivo. Il primo è fondamentale per richiamare sull'input i sistemi attentivi che presiedono all'attività cognitiva, ne produce una rappresentazione simbolica emotivamente rilevante e dunque importante per i processi

di memoria. Tuttavia, se l'eccitazione produce una rappresentazione negativa, la memoria di lavoro avrà molta difficoltà ad operare correttamente e produrrà prestazioni deficitarie che andranno ad aumentare lo stato di ansia e stress.

La correlazione stretta tra stato emotivo, processi cognitivi e memoria è sottolineata anche dal neurobiologo del linguaggio Fabbro (1996, 101) che scrive: «le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria [...]. Le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole». E aggiunge: «le situazioni di stress [...] determinano a lungo andare una distruzione selettiva del sistema del lobo temporale mediale [...] con un conseguente impoverimento della capacità di fissazione delle informazioni nella memoria episodica e semantica».

Le implicazioni didattiche di tali affermazioni sono, quindi, di sostenere gli studenti con una didattica della lingua orientata allo sviluppo di diversi processi cognitivi e accompagnata da attenzioni metacognitive, in cui:

- far utilizzare diversi processi cognitivi per facilitare la memorizzazione in quanto, come ricorda Pallotti (2000, 164), «secondo gli studi di psicologia cognitiva, la memoria è il prodotto di operazioni cognitive applicate ai contenuti da memorizzare. Se un determinato contenuto è stato oggetto di varie operazioni - analizzato, riassunto, trasformato - le sue tracce in memoria saranno più profonde rispetto a quelle lasciate da un'esposizione passiva»;
- aiutare gli studenti a formare «quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei processi cognitivi primari, quali leggere, calcolare, ricordare, cercando di sviluppare nell'apprendente la consapevolezza di cosa sta facendo, del perché lo fa, di quando e in quali condizioni è opportuno farlo» (Coppola 2000, 141).

Ma se, come abbiamo detto, nel processo matetico la dimensione cognitiva è in relazione con quella emotiva, si tratterà allora di avere anche delle attenzioni metaemotive per gli studenti, sostenendoli altresì sull'analisi di:

- come affrontano emozionalmente un compito, ad esempio cosa provano se non capiscono una parola di un testo in LS (ansia, paura di non farcela...);
- cosa li stressa maggiormente durante una verifica, ecc.

L'obiettivo di questa parte metaemotiva è quello di poter poi identificare quali strategie essi possono usare per gestire le emozioni negative e affrontare con maggiore serenità i compiti.

In linea generale, dunque, il docente si pone come un facilitatore dell'apprendimento linguistico che, sulla base dei summenzionati principi neuroscientifici, delle indicazioni provenienti dal costruttivismo (cf. Pagan 2016), dagli studi sull'interlingua (cf. Pallotti 1998; Caon 2008) e sull'accessibilità per gli studenti con DSA (Daloiso 2012; Melero Rodríguez 2013, 2016a, 2016b), dalla pedagogia e dalla comunicazione interculturale (cf. Balboni, Caon 2015), dalle indicazioni normative e scientifico-metodologiche su particolari tipologie di studenti come quelli con DSA (Melero 2013, 2015, 2016c, 2018), promuove un apprendimento linguistico 'significativo', ossia potenzialmente più stabile e duraturo nella memoria degli studenti.

8 La gestione degli studenti di madrelingua non italiana e studenti con DSA nella Classe ad Abilità Differenziate (CAD)

Prima di scendere nello specifico della gestione di alunni di madrelingua non italiana e con DSA richiamiamo la specificità della situazione in cui essi apprendono, ossia la classe.

Sulla scia di i nostri precedenti studi (Caon 2008, 2016) gli studenti sono inseriti in una Classe ad Abilità Differenziate (CAD). Cosa intendiamo con questa espressione? La CAD è sostanzialmente un modo di osservare la realtà delle classi. Nella nostra prospettiva, essa va intesa non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso.

La CAD, così, si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico di tutti gli studenti.

Le differenze vanno perciò analizzate per poter trovare una via metodologico-didattica che permetta di valorizzarle trasformando l'eterogeneità della classe da problema percepito a risorsa.

Il concetto fondamentale per la gestione delle differenze in classe è quello di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP) introdotto da Vygotskij (1934). Secondo lo studioso russo essa è definibile come 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.

L'apprendimento all'interno della ZSP avviene grazie all'intersoggettività, e ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni impegnati a supportare e sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.

Considerata la natura unica e irripetibile di ogni persona, appare subito evidente che la classe non presenti un'unica ZSP, ma che sia piuttosto concepibile come un contesto d'apprendimento a ZSP multiple. Quello che può variare, dunque, è il grado di differenziazione della classe.

Pertanto, si pone subito la questione di come facilitare l'apprendimento linguistico in un contesto eterogeneo e quindi di interrogarsi sul modello 'tradizionale' di lezione che risponde a una concezione trasmissiva del sapere e che si modella sull'esposizione da parte del docente in modalità prevalentemente verbale e monodirezionale (spiegazione dei contenuti).

A tal proposito Minello (2006, 158) scrive che la concezione trasmissiva del sapere si fonda su tre ipotesi:

- che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del *contenitore vuoto*, in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- che esista una *comunicazione*, diciamo, *ottimale*, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio, ecc.;
- che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di *strutturare un sapere complesso*, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni a un numero elevato di persone in un tempo limitato, essa prevede che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente. Ovvero che:

- l'allievo possieda già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato;
- l'allievo sia in grado autonomamente di ristrutturare e organizzare un nuovo sapere;
- l'allievo e il docente abbiano strutture mentali analoghe, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta (Minello 2006).

Sappiamo in realtà che ogni studente ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche perché derivanti dalla sua personale esperienza di vita. Pertanto ogni studente trasforma dentro di sé l'input in modo personale processandolo in una struttura cognitiva non analoga a quella del docente.

Nella realtà della classe di lingua tali condizioni non si presentano e le differenze degli studenti non possono consentire di fornire un

«input comprensibile» contemporaneo per tutti (cf. Krashen 1983) e di collocarsi contemporaneamente nella ZSP di ciascuno.

Per rendersi comprensibili a tutti gli studenti in una modalità trasmissiva, il docente corre il rischio di banalizzare i contenuti, di abbassare il livello del sapere o di innalzare i livelli minimi di accettabilità.

L'idea della CAD è quella di cercare una strada alternativa, che non escluda momenti trasmissivi, ma che non sia centrata esclusivamente o quasi su tale modalità trasmissiva.

La strada è quella delle metodologie a 'mediazione sociale' che procedono per costruzione di conoscenze e non per ricezione passiva di informazioni e hanno come focus il gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell'apprendimento. Gli studenti, di conseguenza, vanno stimolati attraverso forme anche dialogiche di lezione, attività di *problem solving*, schede di lavoro differenti, proposte di attività cooperative o di tutoraggio tra pari per favorire la loro partecipazione attiva.

Il tratto che accomuna le diverse metodologie a mediazione sociale (cooperative learning, didattica ludica, peer tutoring, flipped classroom) è lo sviluppo contemporaneo di competenze linguistico-comunicative, sociali, metacognitive e metaemotive, culturali e interculturali in una logica umanistica della persona considerata nella sua totalità (cognitiva, emotiva, relazionale) e nell'interdipendenza che vi è tra queste dimensioni.

In questa logica, il docente organizza in modo dinamico la lezione, con fasi comuni (cioè rivolte a tutta la classe) e fasi diversificate (in modo da poter agire più specificamente su diverse ZSP).

I momenti diversificati prevedono lavori individuali, a coppie, in gruppi (di livello omogeneo o eterogeneo) e l'impiego di compiti stratificati, differenziati e aperti.⁷

Una varietà integrata di proposte metodologiche, infatti, aumenta la possibilità di valorizzare le caratteristiche individuali di tutti gli alunni e potenzia la dimensione metacognitiva, ovvero gli aspetti del «saper essere e del saper apprendere, attraverso lo sviluppo di consapevolezza per quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quan-

7 Stratificare il compito significa proporre tecniche e schede organizzate a strati, secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni alunno possa raggiungere il livello massimo al quale può giungere all'interno della scheda proposta. Differenziare significa proporre compiti diversi che gli studenti, individualmente, a coppie o a gruppi, svolgono simultaneamente. Si può differenziare sulla base dei diversi stili cognitivi, di apprendimento, delle intelligenze multiple (Gardner 1983) e delle differenti preferenze sensoriali. Si possono anche differenziare le metodologie, le tecniche didattiche (Balboni 1998) e gli input forniti dall'insegnante. Creare compiti aperti o eligibili significa proporre attività che non prevedano un'unica soluzione corretta e che permettano a studenti con competenze linguistiche diverse di svolgere comunque il compito (per approfondimenti cf. Caon 2016).

do sia opportuno farlo e in quali condizioni» (Mariani, Pozzo 2002, 136), in una logica di personalizzazione della didattica.

In Caon (2008) si classificano i fattori della diversificazione in:

- Fattori personali;
- Fattori socio-culturali;
- Fattori relazioni.

Tra i fattori personali, crediamo necessario aggiungere, oltre a quelli citati, anche:

- le neurodiversità (ad esempio, DSA o DSL) o le disabilità che creano un bisogno linguistico e didattico nello studente;
- le differenze linguistico-culturali di studenti di recente immigrazione (NAI) oppure arrivati da alcuni anni nella scuola, ma che presentano ancora difficoltà nella lingua della comunicazione e dello studio o di studenti di madrelingua non italiana di seconda generazione.

Mentre i fattori citati in Caon (2008) - personalità, diversi tipi d'intelligenza, motivazione, stili cognitivi, stili di apprendimento e attitudine - sono comuni a tutti, le neurodiversità, le disabilità e le differenze linguistico-culturali di studenti non madrelingua italiani non sono presenti in tutti gli allievi. Dunque, sono un fattore sì personale, ma non comune a tutti.

L'obiettivo del docente-facilitatore che vuole raggiungere la piena inclusività sarà, allora, quello di progettare e realizzare degli interventi glottodidattici che possano soddisfare il maggior numero di bisogni con scelte metodologiche e strutturazioni di materiali comuni per tutti gli studenti, cercando di ridurre il più possibile gli interventi personalizzati poiché potrebbero porre problemi di tempo (carico di lavoro supplementare a casa per il docente in progettazione, realizzazione ed eventuale valutazione degli elaborati) e potenziali problemi di gestione della classe (studenti che rifiutano o accettano con demotivazione schede differenziate, se sono sempre e solo loro i destinatari di un lavoro diverso rispetto alla classe).

Gli specifici bisogni che non possono trovare in una metodologia comune un soddisfacimento potranno essere gestiti in due modi:

- tramite piccoli interventi sui materiali (ad esempio, schede con alcune modifiche per studenti di madrelingua non italiana e studenti con DSA), aggiustamenti metodologici puntuali (ad esempio, segmentazione di un compito) o modifiche alla progettazione e realizzazione del corso (ad esempio, inclusione nella progettazione di specifici obiettivi formativi per studenti con DSA come la selezione e l'uso corretto dei mezzi compensativi) sempre inseriti nella didattica comune per la classe (ad esempio, un compito segmentato, necessario per gli studenti con DSA,

può anche essere efficace per gli studenti di madrelingua non italiana e per tutto il gruppo classe;

- tramite modifiche più profonde alla progettazione, metodologia o materiali che verranno realizzate con l'appoggio del docente di sostegno e che, proprio per questo motivo, non riescono a essere inserite nella didattica generale della classe. Ad esempio, materiali o metodologie per studenti con ritardo cognitivo.

Un obiettivo gestionale, dunque, è quello di creare una lezione in cui vi siano dei momenti di lavoro comune in cui possibilmente creare materiali e attività accessibili per studenti con DSA e di madrelingua non italiana e comunque efficaci con tutta la classe e dei momenti diversificati in cui invece gli studenti lavorino con materiali differenti per poter gestire specifiche problematiche.

9 L'Unità di Apprendimento inclusiva nella CAD

In futuri contributi scenderemo nel dettaglio di tali pratiche, in questa sede focalizziamo l'attenzione sul modello operativo che contiene possibili azioni inclusive per gli studenti con DSA e per gli studenti di madrelingua non italiana.

Con l'espressione 'Unità di Apprendimento' ci rifacciamo alla definizione data da Balboni (2002) che la descrive come molecola matematica della durata variabile, da pochi minuti a un'ora o più.

In ambito glottodidattico, il termine 'unità' può essere sostituito con quello di 'lezione' poiché entrambi indicano «segmenti piuttosto brevi, idealmente della durata di un'unica lezione in classe» (Mezzadri 2015, 61).

Il modello qui presentato costituisce una proposta operativa adatta per la conduzione di attività in 'coabitazione' tra studenti migranti, studenti con DSA e resto degli studenti in CAD.

Il modello operativo mira a includere ogni singolo alunno e a favorire, coniugandoli insieme, il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento e alla co-costruzione delle conoscenze attraverso la relazione.

Il docente non dovrà pensare di dover definire tanti piani di personalizzazione quanti sono gli alunni ma dovrà piuttosto saper progettare e realizzare 'aperture diversificate' che rendano l'esperienza didattica comune accessibile a più modalità di costruzione delle conoscenze e del 'sapere linguistico'.

Il modello si propone da un lato come soluzione per l'attuazione di attività in coabitazione tra alunni con DSA, studenti migranti e gli altri studenti in classe, ma anche come *trait d'union* tra attività svolte in laboratorio e attività svolte in classe. L'efficacia e la riuscita delle eventuali attività laboratoriali, personalizzate o in autoapprendi-

mento rivolte esclusivamente ad alunni migranti o con DSA dipende, in buona misura, anche dal legame che queste hanno con quanto si svolge e si propone in classe.

Un'attività laboratoriale totalmente slegata dalle attività curricolari sembra essere poco motivante e difficilmente efficace per il raggiungimento del successo scolastico. Il modello operativo proposto ambisce a coniugare il lavoro svolto in classe con quello svolto in laboratorio e, almeno in alcuni momenti, a farlo coincidere attraverso l'attuazione di alcune strategie didattiche e di conduzione della classe.

Per scendere nella dimensione operativa, l'unità di apprendimento, d'ora in poi UdA, secondo la psicologia della Gestalt è costituita da una sequenza di tre fasi: motivazione e globalità, analisi e conclusiva, nella quale si attuano la riflessione e la sintesi.

Vediamo nel dettaglio i tre momenti di questa unità minima del processo acquisitivo e rimandiamo per ulteriori approfondimenti a Balboni (2014, 2015) e Mezzadri (2015).

9.1 Fase di motivazione

Nella fase di motivazione si stimola l'interesse degli studenti sul tema che andrà trattato attraverso una varietà di canali sensoriali, uditivo, cinestesico e visivo (per approfondimenti sul tema si rimanda a Caon 2016; Mariani, Pozzo 2002) per sondare che cosa già sappiano o cosa immaginino su di esso.

In questa fase si prediligono attività per elicitarle le prenoscenze degli studenti a partire dalle ipotesi rispetto al tema proposto. Si stimola l'*expectancy grammar* degli studenti, ovvero la capacità «di predire ciò che può comparire in un testo operando sulla base della situazione, della parte di testo che si è già compresa, del paratesto, delle conoscenze del mondo, ecc. In tal modo si facilita la comprensione trasformandola, in realtà, solo nella conferma di una tra le previsioni effettuate» (cf. Balboni, Nozionario di Glottodidattica).⁸

Secondo la definizione di Balboni (2015, 163), essa gioca un ruolo chiave nella creazione delle ipotesi per la comprensione:

la grammatica dell'anticipazione che ci consente di ipotizzare un significato virtuale: la comprensione si trasforma in un confronto tra questo testo virtuale, potenziale, e il testo reale che ascoltiamo o leggiamo.

Insegnare a comprendere una lingua straniera significa anzitutto affinare le strategie di comprensione, soprattutto i proces-

8 Cf. <https://www.ital5.it/nozion/noziof.htm?>

si cognitivi che governano la expectancy grammar e dei quali di solito si è inconsapevoli.

La condivisione di conoscenze tra studenti e tra studenti e docente facilita il compito acquisitivo e rimanda a una dimensione 'umana' dell'apprendimento.

Per far emergere, dalle enciclopedie degli studenti, le parole chiave che saranno utili nelle fasi successive, l'insegnante può utilizzare immagini, foto, pubblicità, brevi video, spot e qualsiasi oggetto permetta agli studenti di comunicare. Per i livelli iniziali, è possibile comunicare in qualsiasi lingua veicolare, non solo quella oggetto di studio (l'italiano o le altre lingue nel nostro caso), perché, come afferma Balboni (2014, 75) «non è una fase di acquisizione [...], ma di stimolo emozionale, e nella lingua madre è più facile suscitare emozioni, desideri, curiosità».

9.2 Fase di globalità

Durante la fase della globalità, il testo - orale o scritto - viene percepito nella sua interezza, coinvolgendo principalmente l'emisfero destro del cervello (Danesi 1998). In questa fase, infatti, lo studente si orienta all'interno del materiale desumendo da testo e paratesto tutte le informazioni alle quali è in grado di accedere, sfruttando ogni ridondanza possibile.

Nel Notiziario di Glottodidattica, la globalità è definita come una fase che:

presenta all'allievo il testo di partenza, quello che precisa il tema dell'unità e che racchiude buona parte dell'*intake* previsto. Il testo è di solito orale e dialogato nelle fasi iniziali dell'apprendimento scolastico, ma nelle fasi avanzate può essere costituito anche da materiale scritto, e con l'uso sapiente della tecnologia può anche essere multimodale: ad esempio, la presentazione della stessa notizia in diversi generi: comunicato radiofonico, servizio in un telegiornale, dispaccio d'agenzia, articoli di giornali di diversa tendenza. [...] Caratteristica di questa fase è la sua induttività, il fatto di rivolgersi alla modalità 'destra' del cervello, di prevedere una comprensione estensiva prima di procedere alle attività di analisi.

Ad esempio, l'insegnante può attivare la fase di globalità partendo dal paratesto analizzandone titolo, illustrazioni, didascalie, autore oppure lavorare sulle parole-chiave senza le quali non si potrebbe successivamente arrivare alla comprensione del testo scritto. In questo modo lo studente è portato alla formulazione di ipotesi linguistiche, socio-pragmatiche, metaforiche e di contesto che verranno

no poi verificate prima globalmente (skimming) e poi analiticamente (scanning).

9.3 Fase di analisi

A partire dallo stesso input sondato globalmente, si passa poi all'elaborazione analitica degli elementi selezionati dal docente che diventano l'obiettivo specifico dell'UdA.

Il docente assegna un compito da eseguire sullo stesso materiale presentato come input in fase globale (volantino, testo scritto, immagine, video, pubblicità, ascolto, ecc.). Il compito deve essere percepito dallo studente come sfidante, ovvero 'realizzabile', e inserito nella già citata 'Zona di Sviluppo Prossimale' per cui il compito non deve risultare dallo studente né troppo complesso né troppo facile.

Gli obiettivi, in questa fase, possono essere molteplici e focalizzarsi su:

- strutture grammaticali;
- elementi lessicali;
- strutture linguistiche;
- atti comunicativi;
- elementi culturali, disciplinari, cognitivi e metacognitivi.

Gli aspetti linguistici ovvero quelli fonologici, morfosintattici, lessicali e testuali sono approfonditi, a seconda delle abilità che si vogliono allenare, con tecniche diverse. Le diverse attività «di tipo euristico (per scoprire regolarità ed eccezioni, per verificare confutare ipotesi sul funzionamento della lingua ecc.) e induttivo (dal caso particolare alla regola generale)» (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015, 292) accompagnano lo studente a esplorare il testo.

9.4 Fase di riflessione e sintesi

Nella fase di riflessione e sintesi, i diversi elementi che sono stati individuati e analizzati precedentemente vengono fissati e riutilizzati e il docente guida lo studente nella riflessione sull'aspetto acquisito e il suo riuso. Nella fase di riflessione e di sintesi lo studente rielabora le informazioni in maniera personale, allontanandosi dall'input di partenza e riutilizzando quanto appreso in altri contesti, in modo coerente.

Come ricorda Mezzadri (2015, 70), in questa fase «il docente riprende l'input proposto nella fase di presentazione, lo rielabora e suggerisce in termini diversi per permettere momenti di pratica degli elementi oggetto di analisi; una pratica che da controllata diventa via via sempre più libera, passando da esercizi di fissazione ad attività creative di reimpiego».

10 Una tabella della UdA inclusiva

Per ragioni di economia e poiché questo saggio intende rappresentare l'inizio di una serie di contributi dedicati al tema di un'educazione linguistica accessibile e inclusiva, presentiamo una tabella in cui sintetizziamo le fasi dell'UdA collegandole alle modalità di gestione della classe.

Come abbiamo già affermato in precedenza, la caratteristica fondamentale su cui vorremmo concentrare l'attenzione è la possibilità, per favorire l'inclusione, di prevedere in sede di progettazione e programmazione:

- fasi comuni in cui tutti gli studenti siano coinvolti nella medesima attività;
- fasi diversificate in cui gli studenti possano lavorare o su materiali differenti o sul medesimo materiale ma con compiti diversi.

Così procedendo, il docente di lingue può mantenere *contemporaneamente* la coesione della classe e la necessità, in alcune fasi, di differenziare il compito rispetto alle diverse ZSP, alle caratteristiche personali, linguistico-culturali e alla neurodiversità degli studenti.

Fase	Azioni/Obiettivi	Tecniche didattiche	Gestione della classe
Motivazione	Contestualizzare	<ul style="list-style-type: none">• <i>Spidergram</i> recanti al centro o immagini, o sostantivi o verbi;• elicitazione di lessico e riattivazione di conoscenze pregresse attraverso l'analisi di immagini, disegni, foto;• abbinamento di brevi testi ed immagini;• domande a risposta aperta per la ricognizione delle ipotesi a partire da un elemento del testo o dal titolo;• ricomposizione di brevi frasi inerenti il contenuto del testo;• abbinamento parole-immagini.	Comune
Globalità	Comprendere globalmente il testo	<ul style="list-style-type: none">• transcodificazione;• riempimento di griglie;• individuazione di errori attraverso la verifica di liste/appunti/dati;• completamenti;• vero/falso;• cloze.	Comune/Diversificata

Analisi	Lavorare in modo mirato su alcuni aspetti del testo	<ul style="list-style-type: none">• ricerca di informazioni specifiche nel testo;• attività di riempimento;• pattern drill;• ricerca di termini sul dizionario.	Diversificata
Sintesi	Controllo della comprensione (attraverso rielaborazione e reimpiego)	<ul style="list-style-type: none">• redazione di brevi testi o di frasi;• ampliamento lessicale;• role-play;• interviste;• compiti di realtà.	Comune/Diversificata

Il docente di lingue può attivare una glottodidattica varia e integrata all'interno di questo modello operativo basandosi su:

- un quadro metodologico di riferimento legato alla mediazione sociale;
- strategie di diversificazione (di cui, ribadiamo, ci occuperemo approfonditamente in prossimi contributi in questa rivista).

Sarà la sua capacità di adattare al contesto metodologie e tecniche nel rispetto delle indicazioni scientifiche (cosa gli studenti possono e non possono fare) e normative (cosa gli studenti devono/possono o non devono/possono fare) che rappresenterà la chiave del successo in questa prospettiva umanistica e di facilitazione di processo di apprendimento linguistico.

Bibliografia

- Arconzo, Giuseppe (2014). «I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento. Un bilancio a quattro anni dell'entrata in vigore della Legge n. 170 del 2010». Cardinaletti, Anna et al. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue. Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: entro Studi Erickson, 25-40.
- Balboni, Paolo E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, Paolo E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2010). «Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico». Caon, Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università, 5-15.
- Balboni, Paolo E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'Educazione Linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo E. (2014). «Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'Educazione Linguistica». *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 1-14. DOI <https://doi.org/10.21283/2376905x.1.11>.

- Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Brichese, Annalisa (2016). «La valutazione per gli studenti stranieri alla luce della normativa specifica». Caon, Fabio (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher, 197-205.
- Brichese, Annalisa (2015). «Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa». *EL.LE*, 4(1), 115-32. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/126>.
- Caon, Fabio (2008). *Educazione Linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: Utet Università.
- Caon, Fabio (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher.
- Cardona Mario (2010). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». Caon Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Coppola, Daria (2000). *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*. Pisa: Edizioni ETS.
- Daloiso, Michele (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, Michele; Melero Rodríguez, Carlos Alberto. (2016). «Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali». Melero Rodríguez, Carlos Alberto (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-072-3>. SAIL 7.
- Danesi, Marcel (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Diadori, Paola; Palermo, Massimo; Troncarelli, Donatella (2015). *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Fabbro, Franco (1996). *Il cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Krashen, Stephen D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Mariani, Luciano; Pozzo, Gabriella (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2013). «Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica». *EL.LE*, 2(3), 549-97. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/72p>.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2015). «Educazione Linguistica e BiLS. Alcune questioni etiche». *EL.LE*, 4(3), 361-79. DOI <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-0>.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016a). «Sviluppare la competenza comunicativa in lingua straniera: possibili barriere degli studenti con DSA». Valenti, Alfia (a cura di), *Esperienze di didattica inclusiva per le lingue straniere*. Firenze: LibriLiberi, 27-35.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016b). «Interventi specifici per le lingue straniere». Daloiso, Michele (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson, 261-72.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2016c). «ELE y Dislexia a nivel universitario. Algunas consideraciones desde el punto de vista ético». Sainz González, Eugenia; Solís García, Inmaculada; Arroyo Hernández, Ignacio (eds),

- Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenaje al profesor René Lenarduzzi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 313-23. DOI <http://doi.org/10.14277/6969-068-6/RiB-1-20>. Biblioteca di *Rassegna iberistica* 1.
- Melero Rodríguez, Carlos Alberto (2018). «Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici». Santipolo, Matteo; Mazzotta, Patrizia (a cura di), *L'Educazione Linguistica Oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Novara: UTET Università, 143-50.
- Mezzadri, Marco (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Minello, Rita (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». Caon, Fabio (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- MIUR, s.e. (2018). *Gli alunni con Cittadinanza non italiana nell'a.s. 2016/2017*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. URL https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0 (2019-03-20).
- MIUR, s.e. (2018a). *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*. MIUR.
- Nicolson, R.; Fawcett, A. (1990). «Automaticity: A New Framework for Dyslexia Research?». *Cognition*, 35, 159-82.
- Nicolson, Robert; Fawcett, Angela (2008). *Dyslexia, Learning and the Brain*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Nocera, Salvatore (2013). «L'Evoluzione delle normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale». Ianes, D.; Cramerotti, S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Centro Studi Erickson, 86-109.
- Pagan, Alessandra (2016). «Costruttivismo socio-culturale e CAD». Caon, Fabio (a cura di), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher, 61-8.
- Pallotti, Gabriele (2000). «Favorire la comprensione dei testi scritti». Balboni, Paolo E., *ALIAS Approccio alla Lingua Italiana per Allievi Stranieri*. Torino: Theorema, 159-71.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Rossi, Viviana; Ventriglia, Luciana (2015). «La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata». Daloiso (a cura di), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET, 29-46.
- Tabarelli Silvia; Pisanu Francesco (2013). «Elementi generali di apprendimento sui BES nel contesto italiano». *I Quaderni della Ricerca*. Torino: Loescher.
- Ventriglia, L; Storace, F.; Capuano, A (2015). «La didattica inclusiva. Proposte metodologiche e didattiche per l'apprendimento». *I Quaderni della Ricerca*. Torino: Loescher.

Normativa

- D.P.R. nr. 394 (1999). *Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- D.P.R. nr. 122 (2009). *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Legge 53/2003. *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale.*

Legge 170/2010. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*

Decreto nr. 5669 del 12 luglio 2011 e Linee guida allegate.

Decreto Ministeriale (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e Organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Decreto Ministeriale nr. 741 (2017). *Esami di stato primo ciclo.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Circolare Ministeriale nr. 8 (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Circolare Ministeriale nr. 48 (2012). *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione: Istruzioni a carattere permanente.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Linee Guida (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.* Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.