

INSEGNARE LE LINGUE A TUTTI GUIDA ALLA DIDATTICA INCLUSIVA-ACCESSIBILE PER STUDENTI CON BES

di **Carlos Alberto Melero Rodríguez**

Gruppo di Ricerca DEAL e Laboratorio LabCom
Università Ca' Foscari Venezia

1. BES e insegnamento delle lingue in Italia

L'acronimo **BES** (Bisogni Educativi Speciali) si è diffuso nel mondo della scuola italiana dal dicembre 2012 con l'emanazione della Direttiva Ministeriale dal titolo *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Il concetto, però, non era nuovo: nel 1997 appare nei documenti ufficiali UNESCO; nel 2001 nella legislazione del Regno Unito e nel 2003 nei documenti dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva.

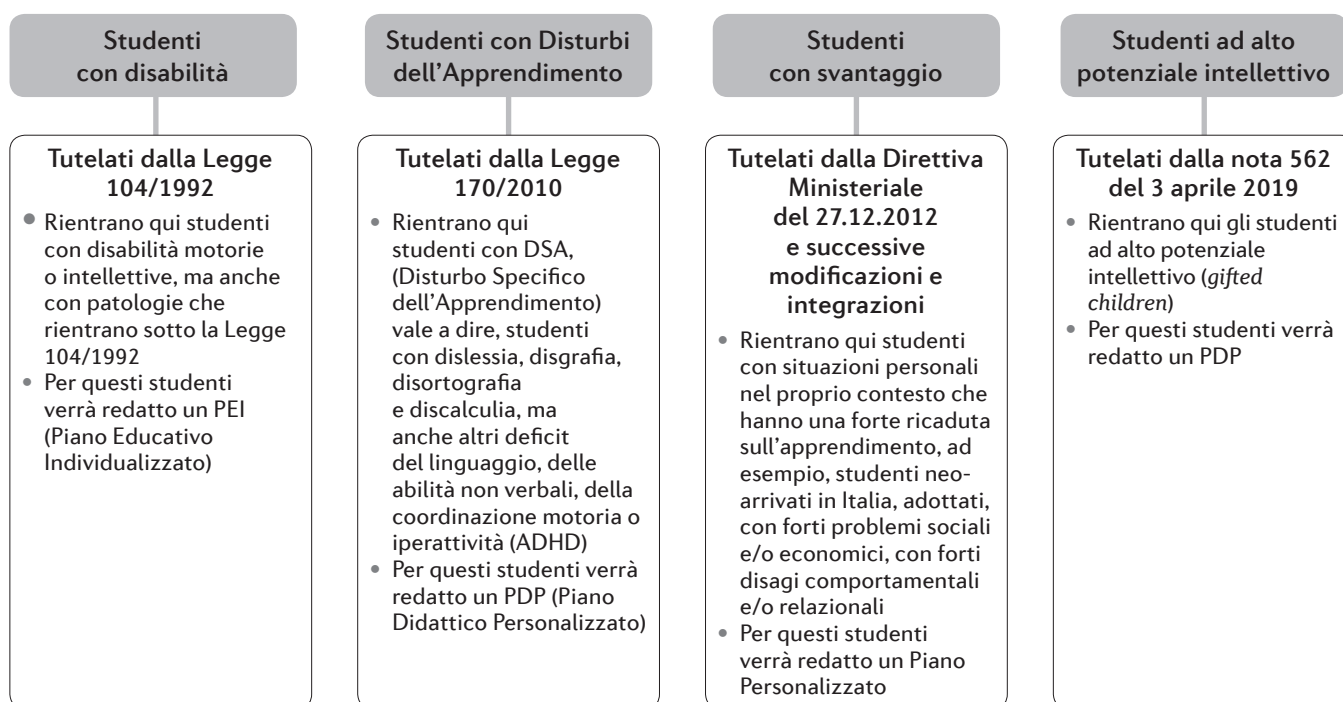
L'etichetta BES è molto ampia e serve proprio a superare la distinzione che vigeva fino al 2012 tra studenti con disabilità e studenti senza disabilità, cercando di rispettare l'**eterogeneità degli studenti**, accogliendo i principi dell'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) per individuare i soggetti che, in modo permanente o transitorio, per motivi fisici, biologici, fisiologici, psicologici e/o sociali hanno bisogno di un **intervento didattico mirato** e calato sui propri **bisogni** che sono, appunto, **speciali**.

Questo concetto è particolarmente interessante se si parte dal presupposto che ogni studente ha dei bisogni

(intrinseci o estrinseci), ma nel caso di studenti con BES, a questi bisogni "comuni" a tutti gli studenti si aggiungono una serie di bisogni derivati dalla loro particolare situazione o condizione fisica, biologica, fisiologica, psicologica o sociale. Alcuni di questi bisogni possono essere **transitori**: ad esempio, uno studente appena arrivato in Italia che non conosce la lingua italiana ha dei bisogni particolari (linguistici e culturali) che richiedono un intervento mirato da parte del docente, ma questo bisogno sarà transitorio, terminerà infatti nel momento in cui il livello linguistico acquisito dallo studente sarà sufficiente per destreggiarsi nella quotidianità scolastica. Altri bisogni, invece, possono essere **permanenti**: ad esempio, uno studente con DSA potrà trovare strategie compensative e migliorare, ma avrà sempre un bisogno particolare dettato dalla difficoltà dovuta al suo disturbo di apprendimento.

1.1. Chi sono gli studenti con BES

Sotto questa etichetta troviamo una grande eterogeneità di studenti con diverse caratteristiche, ma che hanno in comune un Bisogno Educativo Speciale. In modo grafico possiamo riassumere in questo modo:



Quindi, sotto l'etichetta BES rientrano:

- Studenti certificati ai sensi della Legge 104/1992, vale a dire, studenti con disabilità. Questi studenti hanno diritto ad avere **per la classe** (e questo è importantissimo) un docente di sostegno che aiuta non solo lo studente certificato ai sensi della 104 ma tutto il gruppo classe. Per questi studenti verrà redatto un PEI (Piano Educativo Individualizzato) che potrà raggiungere i minimi ministeriali o no;
- Studenti certificati ai sensi della Legge 170/2010 e similari, vale a dire, studenti con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) ma anche studenti con DSL (Disturbo Specifico del Linguaggio), con deficit delle abilità non verbali, della coordinazione motoria e anche studenti con ADHD (Iperattivi). Per questi studenti verrà redatto un PDP (Piano Didattico Personalizzato) che dovrà raggiungere i minimi ministeriali ma dove potranno essere indicati mezzi e misure compensativi e dispensativi;
- Studenti con disagio socio-economico, linguistico e/o culturale (tutelati dalla Circolare Ministeriale del 27 dicembre 2012): questa è una sotto-categoria molto eterogenea, qui possono rientrare studenti neoarrivati che non conoscono l'italiano, studenti stranieri o nati in Italia ma con problemi linguistici (ad esempio, figli di immigranti che arrivano all'età scolastica senza conoscere l'italiano), studenti con problematiche sociali (casa d'accoglienza, ad esempio); posso anche rientrare studenti adottati (anche con un percorso d'adozione internazionale) o qualsivoglia situazione permanente o transitoria dello studente con una ricaduta tale sul percorso d'apprendimento da richiedere un intervento mirato. Per questi studenti verrà redatto un Piano Personalizzato che può variare dal PSP (Piano di Studi Personalizzato), al PDP o PEP (Piano Educativo Personalizzato);

Solo recentemente, il MIUR ha chiarito che anche gli studenti ad alto potenziale intellettuale o *gifted children* (nota del MIUR n.562 del 3 aprile 2019) rientrano di pieno diritto sotto la categoria BES. Per questi studenti è possibile (o, dopo la nota citata, obbligatorio) creare un PDP (a conferma che il PDP è uno strumento molto versatile e potente se ben usato e costruito). Questa integrazione fa notare come i BES non sono soltanto studenti con problematiche o difficoltà ma, piuttosto, sono studenti che per difetto o eccesso, hanno dei bisogni diversi che il corpo

docente è tenuto a coprire con una didattica personalizzata. Per questo motivo in questa guida sono presenti non solo attività di recupero e rinforzo per chi è in difficoltà, ma anche materiale per questi studenti ad alto potenziale in modo da poter offrire al docente degli strumenti validi per la gestione di classi sempre più eterogenee.

1.2. La classe come un assieme eterogeneo – la CAD.

Proprio questa eterogeneità ci porta a definire la classe come una **CAD**, vale a dire una **Classe ad Abilità Differenziate (Caon, 2016)**: dove la classe non è la somma di differenti persone ma l'insieme che queste persone creano. Occorre quindi tenere presenti le differenze individuali per gestire efficacemente l'apprendimento linguistico di tutti i suoi componenti.¹

Interpretare ogni classe come CAD può rivelarsi decisamente utile in un contesto particolare come quello dell'attuale scuola italiana, che presenta un **sistema pienamente inclusivo**, dove **tutti** gli studenti frequentano lo stesso percorso scolastico senza distinzione.² Questo significa che il docente troverà un'ampia eterogeneità di studenti in classe e dovrà cercare di promuovere un apprendimento linguistico efficace per tutti, una **didattica inclusiva - accessibile**.³

La presente introduzione ha lo scopo di delineare alcuni principi generali per raggiungere questa inclusività-accessibilità nell'insegnamento linguistico con alcune particolarità:

- offrire una riflessione che si concentri sugli **studenti con DSA**, dal momento che in questa sede non è possibile analizzare tutte le tipologie di studenti con BES, ma non per questo mancheranno cenni e riferimenti anche ad altre tipologie;
- offrire una riflessione ai docenti di lingue straniere, ma in particolar modo ai **docenti delle seconde lingue straniere**, che (anche loro) hanno dei bisogni particolari, dettati da diversi fattori come la quantità di ore a disposizione o gli obiettivi da raggiungere.

Di seguito si intende offrire un quadro generale e trasversale a tutte le lingue seguendo i principi dell'Educazione Linguistica o Linguistica Educazionale, nel tentativo di fornire uno strumento di lavoro utile al fine di affrontare le difficoltà che possono nascere nello studio delle lingue per uno studente con BES.

¹ *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*, a cura di F. CAON, Loescher, Torino, 2016.

² Per una panoramica della situazione europea si rimanda a M. DALOISO - C.A. MELERO RODRÍGUEZ, «Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali», in *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, in cura di C.A. MELERO RODRÍGUEZ, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2016.

³ Per un approfondimento dei temi legati alla didattica inclusiva e accessibile si rimanda a C.A. MELERO RODRÍGUEZ - F. CAON - A. BRICHESI, *Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, «EL.LE», vol. 7/3, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2018, pp. 341-366.

2. DSA e Lingue Straniere

Per poter parlare di DSA e Lingue Straniere occorre innanzitutto chiarire che cosa si intende per DSA e per Lingua Straniera anche se, apparentemente, potrebbe sembrare banale.

2.1. Che cosa sono i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)?

La Legge 170/2010 definisce i DSA nell'art.1 e include la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia. Ci sono anche altre definizioni internazionali di dislessia come, per esempio, la definizione della IDA (*International Dyslexia Association*):

***Dyslexia** is a specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge.*

la definizione del ICD-10 (*International Classification of Diseases*, decima edizione):

The main feature is a specific and significant impairment in the development of reading skills that is not solely accounted for by mental age, visual acuity problems, or inadequate schooling. Reading comprehension skill, reading word recognition, oral reading skill, and performance of tasks requiring reading may all be affected. Spelling difficulties are frequently associated with specific reading disorder and often remain into adolescence even after some progress in reading has been made. Specific developmental disorders of reading are commonly preceded by a history of disorders in speech or language development. Associated emotional and behavioral disturbances are common during school age period.

O quella del DSM-IV (*Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders*, quarta edizione):⁴

A. Reading achievement, as measured by individually administered standardized test of reading accuracy or comprehension, is substantially below that expected given the person's chronological age, measured intelligence, and age-appropriate education.
B. The disturbance in Criterion A significantly interferes with academic achievement or activities of daily living that require reading skills.
C. If a sensory deficit is present, the reading difficulties are in excess of those usually associated with it.

Queste definizioni sono più funzionali al mondo clinico che al mondo della didattica, della glottodidattica o della Linguistica Educazionale. Al docente di lingue non interessano le definizioni più cliniche, ma ciò che è funzionale al proprio lavoro: ovvero capire le conseguenze a livello comportamentale e come queste interferiscano nel processo di apprendimento delle lingue straniere.

Ad esempio, di fronte a una difficoltà a comprendere un testo scritto, capire da dove provenga questa difficoltà (decodifica difficile, mancanza di strategie, difficoltà nel recupero del lessico o delle strutture linguistiche) può essere utile per poter rimuoverla o mitigarla il più possibile, in modo che lo studente possa mettere in gioco l'abilità in questione, in questo caso capire il testo.

Occorre precisare che le diverse teorie sulla dislessia situano le **cause a livelli diversi**, come illustra il diagramma per i Bisogni Speciali di Frith (figura 1):⁵

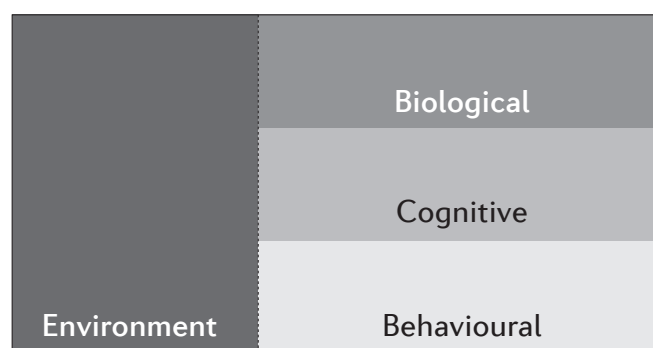


Fig. 1 The three - level framework di U. Frith, 1999

- **A livello cognitivo**, di funzionamento (come, ad esempio, la teoria del deficit fonologico);
- **A livello biologico**, cioè legata a una conformazione diversa del cervello (come la teoria del deficit del cervelletto) con diverse ricadute sul livello *behavioural* o di **comportamento**.⁶

⁴ Non si include la versione V perché, sebbene più aggiornata, ha incluso la definizione specifica di dislessia in una definizione più ampia.

⁵ U. FRITH, *Paradoxes in the definition of dyslexia*, «Dyslexia», vol. 5, Wiley, Hoboken, 1999, pp. 192-214.

⁶ Per una visione generale sulle principali teorie e ipotesi sulla dislessia da un punto di vista glottodidattico, si rimanda a Melero Rodríguez 2013, p.3.

Questo permette di dedurre che:

- I livelli *biological, cognitive* e *behavioural* non sono suscettibili di intervento da parte del docente, cioè il docente di lingue non può modificare la conformazione del cervello o il suo funzionamento e, di conseguenza, neanche il livello comportamentale dello studente;
- Al docente di lingue interessa in particolare il livello del comportamento: cioè **quali ricadute può avere la dislessia nell'apprendimento delle lingue**, quali barriere può creare e, di conseguenza, quali sono i bisogni che questa difficoltà genera per l'apprendimento e l'acquisizione di una lingua;
- Il docente può intervenire sull'*environment*, cioè sul contesto, modificando il tipo di input offerto allo studente (esplicito/implicito, tipologie di attività, spiegazioni) e di output richiesto.

Dunque, per raggiungere la piena inclusività-accessibilità, il docente di lingue dovrà **osservare il livello comportamentale dello studente** e distinguere tra:

- **Conseguenze dirette del deficit o delle difficoltà** dello studente: nel caso della dislessia, ad esempio, la lettura lenta; nel caso di uno studente con disturbo del linguaggio, l'omissione di alcuni articoli; nel caso di un ragazzo straniero, la difficoltà di comprensione.
- **Conseguenze indirette del deficit o delle difficoltà**: per esempio, nel caso della dislessia, una povertà lessicale causata non dalla dislessia stessa, ma dal minor contatto con il testo scritto e, conseguentemente, un minore apprendimento del lessico di tipo incidentale; nel caso di uno studente straniero, la distrazione in classe causata non dal fatto di essere straniero ma dalla fatica a capire e seguire la lezione.
- **Elementi indipendenti dal deficit o dalle difficoltà**: ad esempio, lo studente non studia o non è sufficientemente motivato.

A seconda del livello comportamentale osservato, il docente dovrà trovare le metodologie di lavoro più idonee in riferimento al singolo caso, individuando strade alternative o includendo mezzi compensativi o misure dispensative e cercando sempre di coinvolgere tutti gli studenti, con o senza difficoltà.

2.2. Che cosa significa insegnare/imparare una lingua straniera?

La domanda potrebbe sembrare banale, ma, in realtà, la risposta è alquanto complessa, tanto che implica ciò che nella glottodidattica è noto come **approccio linguistico**,⁷ cioè l'idea che si ha di una lingua.

L'obiettivo dell'insegnamento delle lingue straniere consiste nell'acquisire una buona **padronanza linguistica**,

ovvero la capacità di **comunicare** in una nuova lingua. In questo caso con il termine *comunicare* si intende la capacità di trasmettere e ricevere messaggi in modo efficace. Si illustra di seguito il modello proposto da Balboni sulla competenza comunicativa:

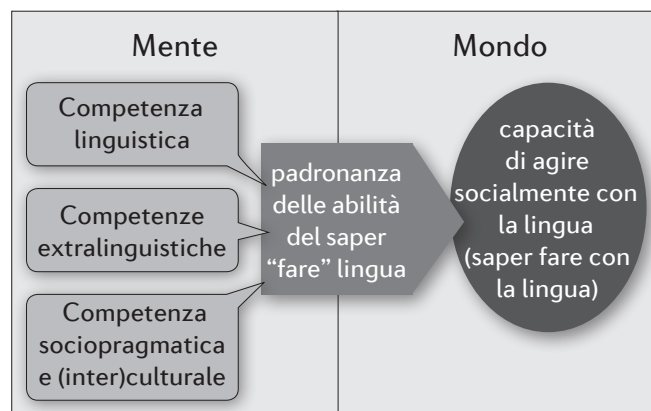


Fig. 2 La competenza comunicativa, Balboni, 2013

Secondo Balboni, la competenza comunicativa è «una realtà mentale che si realizza come *esecuzione* nel mondo, all'interno di *eventi comunicativi* che hanno luogo in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'azione» (p. 95).

A sinistra, si possono osservare le competenze che conformano il **sapere la lingua**, che risiedono nella mente:

- **Competenza linguistica**: la capacità di produrre e comprendere enunciati ben formulati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, lessicale e testuale.
- **Competenze extralinguistiche**: la capacità di produrre e comprendere gesti, distanze, oggetti e abitudini.
- **Competenza socio-pragmatica e (inter)culturale**: la capacità di produrre e comprendere enunciati adeguati al contesto e all'interlocutore (sociolinguistica, pragmatica e interculturalità).

Al centro, si colloca il **saper fare lingua**, che comprende le quattro abilità di base (lettura, ascolto, scrittura e produzione orale), l'abilità interattiva del dialogo e le abilità manipolative (per esempio riassumere e parafrasare). Si tratta dunque della padronanza nel trasformare le competenze mentali in azione comunicativa.

Infine, il **saper fare con la lingua**, vale a dire saper adeguare la realizzazione delle competenze al contesto in cui questa realizzazione avviene: situazione che cambierà in base all'interlocutore, al contesto o all'obiettivo. Ad esempio, le competenze non si mettono in pratica in egual modo in contesti comunicativi differenti, come per esempio in un convegno o in una cena tra amici.

A partire da questo modello, il docente potrà già riconoscere e sistematizzare le difficoltà che osserva nello studente con BES.

⁷ Sulla differenza tra approccio, metodo e metodologia, si veda P. BALBONI, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia, 2011.

2.3. Principali difficoltà per gli studenti con DSA

Di seguito si intende individuare alcune delle principali difficoltà che gli studenti con DSA possono incontrare nello studio di una lingua straniera. Occorre sempre tener presente che la combinazione di queste difficoltà e la loro severità **varia da persona a persona** e, dunque, l'osservazione dello studente e la personalizzazione dell'apprendimento acquisiscono ancora più importanza quando si parla di studenti con BES, in generale, e con DSA in particolare. Pur avendo una diagnosi o una certificazione analoga o una situazione socioeconomica-culturale simile, le difficoltà e le barriere che questi studenti possono incontrare variano da individuo a individuo per due motivi principali:

- **la combinazione delle difficoltà può essere diversa (in quantità o intensità)** e dunque di conseguenza anche gli ostacoli saranno diversi. Per esempio, due studenti con dislessia certificata possono avere *performance* molto diverse tra loro, uno potrebbe leggere bene ma molto lentamente, mentre l'altro potrebbe leggere più velocemente ma con tanti errori;
- **la combinazione di fattori individuali legati alla persona può essere diversa**, vale a dire gli stili di apprendimento, le preferenze di studio e il vissuto scolastico, quindi tutti quei fattori che non sono legati alla difficoltà o ai deficit.

Sarà dunque fondamentale osservare gli studenti, cogliere le particolarità di ciascuno come individui irripetibili e adeguare la didattica ai loro bisogni.

2.3.1. Le difficoltà nel sapere la lingua

Nel **sapere la lingua** le principali difficoltà degli studenti con DSA si concentrano nella competenza linguistica, vale a dire, a livello di morfosintassi, di fonologia, nella grafemica, nella grammatica lessicale e testuale.

Morfosintassi

Gli studenti con DSA possono riscontrare delle **difficoltà nell'astrazione linguistica**: questo rende molto complicato l'insegnamento della morfosintassi se esso si basa solo sul riconoscimento e sulla memorizzazione di strutture linguistiche. Inoltre, si possono anche verificare problemi nella memorizzazione di liste, formule o regole astratte. Ad esempio, una spiegazione grammaticale che dia per scontato che lo studente comprenda etichette linguistiche astratte, come la seguente:

"los adverbios terminados en -mente solo llevan tilde si el adjetivo del que derivan también la lleva". In questo caso lo studente deve capire e dominare concetti come *avverbio, tilde, aggettivo*.

Una possibile soluzione potrebbe essere rendere il concetto più concreto e accessibile:

"le parole che finiscono in -mente, come *normalmente*, (che si chiamano avverbi) hanno l'accento grafico solo se la parola senza -mente (nel nostro caso *normal*, che è un aggettivo) presenta l'accento. Quindi *normal* non ha accentu

e di conseguenza neanche *normalmente*; mentre *fácil* ha l'accento e dunque anche *fácilmente* lo presenta".

Un'altra significativa difficoltà per gli studenti con DSA, in questo caso legata alla morfologia, è la **difficoltà nel riconoscere le strutture morfologiche** delle parole o nell'immagazzinare e recuperare in modo corretto le desinenze. Dunque potrebbe risultare complesso riconoscere le parole composte, come per esempio la parola tedesca *Matheheft*: lo studente potrebbe conoscere la parola *Mathe*, così come la parola *Heft*, ma non riesce a vedere che *Matheheft* è composta da questi due elementi.

Fonologia

A causa delle difficoltà e dei limiti nella gestione dei suoni (deficit fonologico), alcuni studenti con DSA hanno una **bassa coscienza fonologica**, e ciò rende difficoltose alcune operazioni molto comuni, come ad esempio il collegamento tra grafema-fonema-grafema, la difficoltà di riconoscere le rime, la sillaba tonica o contare la sillabe. Si pensi, per esempio, a una lingua come lo spagnolo, dove riconoscere la sillaba tonica è fondamentale per la corretta ortografia.

Altri problemi legati al disturbo specifico si possono riscontrare nella **segmentazione del flusso sonoro**: cioè, durante l'ascolto, alcuni studenti potrebbero fare più fatica a riconoscere dove inizia e dove finisce una parola e avranno bisogno di tempi più lunghi per la segmentazione e il riconoscimento delle parole, unito ad un recupero del significato, a volte più lento, dalla memoria a lungo termine.

Sempre legate ai problemi fonologici, si segnalano anche le difficoltà che alcuni studenti con DSA possono incontrare nello studio di una lingua straniera: hanno bisogno di un repertorio fonologico nuovo, di riconoscere i nuovi suoni della lingua, di saperli riprodurre e di imparare a distinguere le coppie minime.

Grafemica

I problemi relativi alla gestione dei suoni combinati con altre difficoltà (come per esempio il recupero dalla memoria a lungo termine, i problemi nell'apprendimento implicito o nel recupero veloce) fanno sì che lo studente con DSA possa incontrare non poche **difficoltà a livello grafemico**. Ad esempio, nello scambio di lettere vicine per forma (*p* per *b*), nell'omissione di lettere nello scritto o perfino nell'orientamento delle lettere. Si possono anche verificare difficoltà nel riconoscere la forma scritta di una parola ben conosciuta a livello orale.

Questi problemi saranno meno evidenti in lingue con un sistema ortografico trasparente (come l'italiano, il tedesco o lo spagnolo) e più evidenti in lingue opache (come l'inglese o il francese), anche perché alcuni studenti con DSA faticano ad acquisire i cosiddetti **pattern ortografici** della lingua. Ad esempio, in inglese una struttura ricorrente è "i-e" /ai/, cioè, parole come *time, size, nice*, hanno un pattern ortografico i-e che rappresenta il suono /ai/; lo studente con DSA farà più fatica ad acquisire questo pattern rispetto ai compagni che per intuizione sentono /pain/ e scriveranno *pine* perché "suona meglio".

Grammatica lessicale

Diversi possono essere i problemi legati al lessico, alcuni dei quali derivano da quanto affermato in precedenza: i problemi nel riconoscimento morfologico, nella gestione dei suoni e nel recupero della memoria. Ad esempio, i problemi che questi studenti hanno con l'astrazione rende loro **più complesso l'apprendimento del lessico senza referenti fisici**.

Un'altra difficoltà che gli studenti con DSA possono incontrare è l'**automatizzazione**. Il recupero e il (ri)utilizzo del lessico in una lingua straniera richiedono una serie di processi automatizzati che possono essere influenzati dal deficit.

Una conseguenza indiretta della dislessia è il possesso di un **lessico più povero** rispetto a quello dei compagni: ciò è anche dovuto al fatto che una buona parte del lessico viene appreso in modo incidentale, principalmente leggendo i testi. Essendo l'abilità di lettura una delle più evidenti difficoltà per gli studenti con DSA (lettura lenta, imprecisa o entrambe), il loro apprendimento del lessico è ridotto e, di conseguenza, il loro bagaglio lessicale è inferiore.

Grammatica testuale

Le strutture e i modelli dei testi sono normalmente lasciati all'apprendimento implicito, è raro trovare una didattica esplicita delle strategie, dei modelli e delle strutture testuali. Di norma, infatti, l'insegnamento della scrittura si basa sul prodotto, ovvero non si insegnano i processi sottostanti, la scoperta dei modelli testuali o delle strategie per affrontare la scrittura, ma si chiede di scrivere per imparare a scrivere.

Dunque, l'acquisizione dei modelli testuali, delle strutture e delle strategie viene delegata all'apprendimento implicito: più leggo testi di una certa tipologia, più possibilità ho di imparare implicitamente alcune delle loro caratteristiche. Questo risulta ancora più evidente nelle lingue straniere dove, di norma, non si insegnano esplicitamente i modelli testuali che sono culturalmente marcati. Per esempio, una mail in cui chiedo ad un amico di prestarmi la macchina ha una struttura e un'organizzazione informativa diversa in italiano o in spagnolo:

In italiano prima giustifico la mia richiesta (ho avuto un problema, non mi funziona più la macchina, domani ho un impegno importante...) e dopo espongo la richiesta (mi presti la tua macchina?).

In spagnolo, invece, spesso l'ordine risulta invertito, cioè, prima riporto la richiesta (mi presti la macchina?) e in seguito giustifico la richiesta (perché ho avuto un problema, la mia è guasta e domani ho un impegno importante).

Questo, unito alle difficoltà degli studenti con DSA nell'apprendimento implicito, crea una situazione molto sfavorevole.

Inoltre, l'abilità di scrittura dei testi è molto complessa e richiede che un'enorme quantità di processi siano già stati automatizzati in modo da poter **liberare le capacità cognitive da concentrare su processi complessi** come: la generazione e la selezione di idee, l'applicazione dei meccanismi di coerenza e coesione testuale, la scelta lessicale e morfosintattica per raggiungere l'adeguatezza del testo. Dal momento che gli studenti con DSA devono compensare coscientemente i processi da loro non ancora automatizzati (in tutto o in parte), troveranno quindi diverse difficoltà perché l'abilità di scrittura è per loro molto più complessa.⁸

Le competenze extralinguistiche

Per quanto riguarda le competenze extralinguistiche, gli studenti con DSA **non** hanno particolari difficoltà. Questo implica che possano essere **potenziate per compensare in parte le difficoltà presenti nella competenza linguistica**. Si potrebbe valorizzare questo aspetto per coinvolgere maggiormente lo studente con DSA e aumentare la fiducia nelle sue capacità, per esempio nominandolo esperto extralinguistico della classe: quando si guarda un video o un film, farà l'analisi dei gesti, dei movimenti, delle distanze e verrà valutato anche sotto questo aspetto.

Anche nella **competenza socio-pragmatica e interculturale** la dislessia non ha particolari ricadute, ad eccezione della metalinguistica e della funzione poetico-immaginativa.

Per quanto riguarda la **metalinguistica**, le principali difficoltà per gli studenti con DSA non sono cognitive (cioè le capacità di realizzare riflessioni metalinguistiche), ma si inseriscono nella terminologia e nel modo in cui si sviluppano queste riflessioni: vale a dire con un grado di astrazione molto elevato, che crea di conseguenza una barriera per chi presenta questo genere di difficoltà.

Si presenterà un problema simile anche con la **funzione poetico-immaginativa** (e dunque con la **letteratura**), dove a causa delle difficoltà nella fonologia (nel riconoscimento delle rime, ad esempio) o nel lessico, gli studenti con DSA possono incontrare non pochi ostacoli per comprendere e fruire alcuni testi letterari (si pensi al senso figurato, all'uso di accezioni poco frequenti, alle rime e al ritmo).

2.3.2. Le difficoltà nel saper fare la lingua

Nel **saper fare lingua**, i problemi sono collegati a quelli già individuati nel **sapere la lingua**, perché quest'ultima è la trasformazione di quelle competenze in azione comunicativa. Le difficoltà saranno dunque varie: dal recupero del lessico, alla decodifica del testo alla segmentazione del flusso.

La lettura

Innanzitutto, bisogna distinguere due diversi livelli di lettura:

⁸ Per un approfondimento sull'insegnamento della scrittura a studenti con BES, si rimanda a C.A. MELERO RODRÍGUEZ, *Spagnolo Plus - Produzione scritta. Guida per l'insegnante e materiali per l'alunno*, Erickson, Trento, 2017a.

- **superficiale:** si intende la **decodifica del testo**, la conversione grafema-fonema e l'associazione al significato delle parole. Gli studenti con DSA possono avere problemi di velocità, di accuratezza o entrambi, causati dalle diverse difficoltà viste in precedenza: riconoscimento dei grafemi, recupero del significato, coscienza fonologica;
- **profonda:** si intende la **comprensione del testo**, che coinvolge processi cognitivi superiori come contestualizzazione, inferenza, ipotesi e valutazione.

Questo livello di lettura non è colpito direttamente dal deficit ma, molto spesso, indirettamente, per due motivi principali:

- gli studenti DSA hanno bisogno di concentrarsi molto nella lettura superficiale, ed essendo questa condizione necessaria per la comprensione del testo, si ritrovano a dover spostare gran parte delle loro risorse su processi che dovrebbero essere già stati automatizzati e non riescono a comprendere il testo letto;
- sono spesso carenti di strategie adeguate di comprensione, che potrebbero compensare in parte le difficoltà riscontrate. I problemi diventano ancora più evidenti quando parliamo di lingue straniere.

L'ascolto

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento colpiscono in particolare l'abilità di lettura, tuttavia in alcuni casi anche l'**abilità di ascolto** ne risulta influenzata e lo studente potrebbe trovare alcune difficoltà anche sotto questo aspetto. La bassa coscienza fonologica e la difficoltà nel sentire e/o distinguere alcuni suoni della lingua straniera, unita ai problemi di segmentazione del flusso, talvolta rendono l'abilità di ascolto complessa da esercitare. Inoltre, come accade con la lettura, i processi cognitivi superiori (comprensione profonda del testo orale) vengono compromessi per gli stessi motivi: le difficoltà nella comprensione superficiale spostano gran parte delle risorse cognitive dello studente per compensare le difficoltà di ascolto e, anche in questo caso, lo studente è carente di strategie di comprensione.

La scrittura

Per quanto riguarda l'**abilità di scrittura**, come nei casi precedenti, esistono dei processi inferiori e superiori, chiamati **grafismo** e **testualità**.

I **processi inferiori**, nel caso della disortografia e disgrafia, sono direttamente colpiti; ma in generale, gli studenti con DSA possono trovare diversi ostacoli anche in questo campo, come il recupero del lessico, della morfologia e della sintassi.

Per quanto riguarda i **processi superiori**, nella testualità, come nei casi precedenti, la principale difficoltà è lo spostamento di risorse e la mancanza di strategie e della consapevolezza di queste strategie.

La produzione orale

Anche per quanto riguarda la **produzione orale** si possono distinguere i processi inferiori dai processi superiori.

I problemi di recupero lessicale, il lessico a volte limitato, le difficoltà fonologiche o la lentezza nel recupero (anche di strutture morfosintattiche tra le altre) possono rendere l'esercizio di questa abilità molto faticoso e lento per lo studente con DSA. Anche in questo caso si aggiunge lo spostamento di risorse cognitive per la compensazione e la poca consapevolezza strategica.

2.3.3. Le difficoltà nel saper fare con la lingua

Il **saper fare con la lingua** non è colpito direttamente dalla dislessia (lo è però in altri BES, come ad esempio nei casi di disturbi della comunicazione), ma lo è indirettamente. In primis, perché l'insieme delle difficoltà nel **saper fare lingua** creano delle barriere nel **fare con la lingua**, ad esempio una maggiore lentezza esecutiva o una difficoltà nel recupero del lessico. Tuttavia, ci sono anche variabili non direttamente collegate con la competenza comunicativa che possono creare delle barriere nel fare con la lingua, si tratta di **difficoltà di tipo emotivo-comunicativo**.

In questa sede si è scelto di soffermarsi su tre di queste:

- **ansia linguistica**⁹: un tipo di ansia legata alla performance in lingua straniera che, nel caso di studenti con DSA, può essere molto accentuata e le conseguenze sono, principalmente, la difficoltà a ricordare informazioni ben conosciute, ad autocorreggersi o, perfino, ad ascoltare. È uno stato simile a quello che gli studenti, durante le prove o gli esami orali, chiamano *andare nel pallone*;
- **rifiuto**: sia della compensazione o dell'aiuto da parte del docente (poiché lo studente non accetta le misure dispensative e/o compensative proposte), sia della propria difficoltà (cioè la negazione di avere un DSA e tutto ciò che questo implica, a volte anche da parte della famiglia);
- **autostima**: la bassa autostima è molto comune tra gli studenti con DSA. Il loro vissuto scolastico può essere pieno di insuccessi: pur facendo lodevoli sforzi, lo studente fatica a raggiungere una sufficienza e questo, a lungo andare, può minare la sua autostima: si sente inadeguato e, dunque, non si mette in gioco e si arrende prima d'iniziare perché è convinto che non ci riuscirà mai.

Questi tre aspetti, uniti alle difficoltà nelle diverse abilità, possono mettere a rischio la **capacità di agire socialmente con la lingua**.

In conclusione, si può notare come gli studenti con DSA possano incontrare **delle difficoltà derivate dal loro disturbo** e che, queste, a loro volta, possano creare altre **difficoltà non collegate direttamente al tipo di disturbo**.

⁹ E.K. HOROWITZ - M.B. HOROWITZ - J. COPE, *Foreign Language Classroom Anxiety*, «The Modern Language Journal», vol. 70/2, Wiley, Hoboken, 1986, pp. 125-132.

Ne offrono un chiaro esempio le difficoltà legate ai processi inferiori nelle abilità che possono rendere più complesse quelle legate ai processi superiori, come l'abilità di lettura: lo studente con DSA impiega molte risorse nella decodifica superficiale del testo, nel recupero di strutture e lessico e questo sforzo ulteriore che realizza può sottrarre risorse per concentrarsi sui processi superiori come la comprensione profonda del testo, individuare l'informazione implicita, estrarre informazioni fondamentali dal cotesto e dal paratesto.

Sarà dunque buona prassi del docente cercare di liberare le risorse dello studente in modo che le possa utilizzare nei processi superiori, ma anche proporre una didattica esplicita delle strategie da adoperare per riuscire nell'abilità. Ad esempio, abituando lo studente a guardare il cotesto e il paratesto prima della lettura e ipotizzare i contenuti del testo, osservare la divisione in paragrafi e il numero di questi, ragionare sulla tipologia testuale (un romanzo, un articolo di giornale) e ipotizzare i contenuti dei paragrafi.

3. Osservare lo studente: un fattore chiave per raggiungere il successo

Nel paragrafo 2 di questa introduzione si è dedicata particolare attenzione ai DSA, tuttavia si potrà intuire che anche per gli studenti con altri tipi di BES la chiave fondamentale per poter **personalizzare** l'insegnamento sarà osservare, conoscere e capire ciascuno di loro, riducendo, evitando o superando le barriere che possono trovare nell'apprendimento linguistico. Si può fare rendendo la didattica:

- **accessibile**, sia a livello di materiali linguistici sia a livello metodologico, per evitare di richiedere processi o abilità colpiti dal disturbo, consentendo tuttavia allo studente di raggiungere la padronanza delle abilità linguistiche e di acquisire la competenza comunicativa nella lingua target;
- **inclusiva**, ovvero il più possibile uniforme per tutto il gruppo classe, con le caratteristiche di eterogeneità che si possono trovare nelle classi italiane. Per questo occorre gestire la classe come una CAD (Classe ad Abilità Differenziate), al cui interno sono presenti studenti con BES di diversa tipologia: dallo studente straniero allo studente con DSA.

Per riuscire in questo intento, il docente dovrà creare un profilo dello studente, osservarlo continuamente e sfruttare la valutazione come un potente strumento per migliorare e correggere la propria azione didattica.

Si elencano di seguito alcune delle principali caratteristiche legate a questi tre punti.

3.1 Creare un profilo dello studente

Per poter rimuovere le barriere nell'apprendimento linguistico, il docente dovrà innanzitutto riconoscerle, ma anche e soprattutto, individuare quali sono i punti di forza dello studente, in modo da poterli valorizzare per compensare eventuali altre difficoltà. Per sviluppare una

scheda **profilo dello studente**, occorre prevedere le seguenti macro-voci.

Dati anagrafici e biografici

Oltre ai dati anagrafici dello studente, sarà molto importante per il docente di lingue considerare alcune variabili del suo vissuto e della sua biografia (anche linguistica). Dunque, questa prima sezione dovrebbe contenere non solo le **generalità dello studente**, ma anche le eventuali **lingue parlate a casa** (includendo i dialetti), le lingue materne o quasi materne, il suo **vissuto scolastico** e quante più indicazioni possano aiutare a capire meglio il contesto in cui è inserito.

Profilo cognitivo e comportamentale

Questa voce può rivelarsi uno strumento fondamentale per individuare le **preferenze di apprendimento** linguistico dello studente, le possibili **leve motivazionali** per l'apprendimento e il suo atteggiamento verso la materia. Inoltre, nel caso di studenti con una **diagnosi e/o certificazione**, bisognerà inserire i dati d'interesse che riguardano le ricadute a livello fisico (ad esempio la motricità) o cognitivo (come la memoria o l'attenzione) derivati da essa.

Profilo linguistico e comunicativo

Sotto questa voce si indicheranno i **punti di forza e di debolezza** all'interno della competenza comunicativa; nel caso di studenti stranieri o con bassa conoscenza dell'italiano, si indicherà il **livello linguistico**. Si potrà dunque seguire lo schema di Balboni visto in precedenza, ma focalizzandosi sulle abilità linguistiche.

Questo profilo può essere **migliorato e aggiornato costantemente**, mano a mano che il docente osserva lo studente e lo conosce meglio. Per questo motivo sarebbe fondamentale che questi profili seguissero il **percorso dello studente** anche quando cambia grado di scuola, oppure quando - per qualsiasi motivo - cambia scuola o docente. In questo modo l'osservazione non dovrà ricominciare da capo ma, anzi, seguirà la crescita dello studente e sarà sempre più precisa.

Il profilo dello studente sarà la base per sviluppare il **Piano Educativo Individualizzato (PEI)**, per il **Piano Didattico Personalizzato (PDP)** o per il **Piano di Studi Personalizzato (PSP)**.

Questi tre strumenti hanno in comune l'**individualità** o la **personalizzazione** e, per riuscire in questo intento, una condizione fondamentale è conoscere le caratteristiche (potenzialità, debolezze e preferenze) dello studente, altrimenti si rischia di standardizzare il Piano Educativo, Didattico o di Studi, ad esempio, compilando una serie di crocette su voci standard.

3.2 L'osservazione continua

Si deduce da quanto detto finora che questa fase di osservazione dello studente non si limita ai primi mesi di conoscenza, ma dovrà essere di carattere **continuativo e costante**. La prima stesura del profilo si baserà anche su-

gli strumenti per individuare lo stile di apprendimento e le preferenze di studio:

- nel caso di studenti con certificazioni o diagnosi, sarà buona norma **osservare e leggere la diagnosi** e declinarla rispetto alle specificità della propria materia. Per fare ciò sarà necessario chiedere alla famiglia dello studente di fornire i risultati dei test e delle prove somministrate per la diagnosi e non semplicemente il risultato finale,¹⁰ in modo da poter individuare meglio potenzialità e debolezze dello studente;
- nel caso di studenti con problemi relativi alla competenza linguistica in italiano, sarà necessario cercare di individuare il **livello di competenza linguistica nelle diverse abilità** somministrando, per esempio, un test di livello linguistico.

Questa prima stesura si presenta come un buon punto di partenza, ma dovrà poi essere migliorata e perfezionata. Inoltre, si ricorda che i BES possono essere temporanei o permanenti.

Nel caso di **BES temporanei** pare evidente che l'osservazione serve a capire l'**evolversi delle condizioni** che determinano il Bisogno Speciale.

Nel caso di **BES permanenti** bisogna tener presente che anche questi sono **mutabili** e richiedono continui aggiustamenti, perché:

- tutti gli studenti sono in età evolutiva e questo implica che **alcune caratteristiche possano modificarsi**;
- alcuni deficit o difficoltà possono cambiare (a livello comportamentale) proprio perché sono evolutivi o semplicemente perché lo studente riesce a compensarne alcune. Questo non significa che le difficoltà spariscono, ma che **possano cambiare le conseguenze** sul livello comportamentale;
- gli studenti con difficoltà linguistiche possono acquisire anche molto velocemente la lingua e il tipo d'intervento da parte del docente deve **adeguarsi a questi cambiamenti e ai nuovi bisogni** che possono crearsi nell'evolversi del tempo.

L'osservazione continua dello studente permette anche di ottenere un **riscontro sull'operato didattico**, che serve per migliorare e perfezionare il profilo dello studente e, di conseguenza, il PEI, PDP o PSP.

Ma come può il docente di lingue realizzare quest'osservazione a livello operativo, nella reale pratica didat-

tica, quando si hanno molte classi, con molti studenti e con tante diversità?

Un momento privilegiato sarà la valutazione, trasformandola da momento finale di un percorso a momento privilegiato di osservazione degli studenti.

3.3 Valutazione formativa: una grande opportunità

La valutazione in realtà è composta da tre momenti diversi:¹¹

- **misurazione:** la raccolta di dati, tramite prove (orali o scritte), osservazioni, lavori (individuali o di gruppo);
 - **verifica:** il confronto tra i dati raccolti e i criteri prefissati, ovvero la performance attesa;
 - **valutazione:** l'interpretazione del risultato ottenuto nella fase della verifica, il valore dato alle informazioni raccolte e il confronto con i criteri prefissati.
- Se si distinguono questi tre momenti, nel caso di studenti con BES si potrebbero cambiare la misurazione, i criteri di verifica o di valutazione, senza per questo dover proporre prove diversificate. Di seguito, si offrono alcuni esempi:
- **cambio nella misurazione:** il docente può proporre un esercizio di completamento con tempi verbali del passato per tutti gli studenti ma, nel caso di uno studente con BES (in linea con quanto indicato nel PEI, PDP o PSP), di raccogliere solo i dati della scelta corretta del tempo verbale, non della morfologia;
 - **cambio nella verifica:** sempre nel caso della morfologia verbale, l'insegnante può decidere di raccogliere sia i dati sulla scelta sia quelli sulla morfologia, ma modificare il peso di ciascuna di queste voci e dare un 80% alla scelta del tempo e un 20% alla morfologia, mentre per il gruppo classe la percentuale sarà invertita;
 - **cambio nella valutazione:** il docente può decidere di non tener conto di certi errori, ad esempio ortografici o fonologici o, nel caso del francese o dello spagnolo, di non penalizzare gli errori degli accenti nelle forme verbali allo studente con BES, ma solo al resto del gruppo classe.

Questo potrà permettere non solo di rendere la **valutazione** (intesa come processo) **più inclusiva**, ma anche di sfruttarla per **capire le possibili difficoltà dello studente o i progressi raggiunti**, considerandola dunque come **momento di osservazione privilegiato**.¹²

¹⁰ Comprendere le prove diagnostiche e implicare nella glottodidattica richiede una formazione specifica da parte del docente e su questo tema è importante aggiornarsi e appoggiarsi al referente DSA della propria scuola

¹¹ A. NOVELLO, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, «SAIL», vol. 4, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2014.

¹² La valutazione è un processo complesso e con ricadute etiche non indifferenti, per approfondire questo argomento si rimanda a C.A. MELERO RODRÍGUEZ, *Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS. Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback*, «EL.LE», vol. 6/3, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2017, pp. 385-405; C.A. MELERO RODRÍGUEZ, *Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici*, in *L'Educazione Linguistica Oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, a cura di M. SANTIPOLO - P. MAZZOTTA, UTET Università, Novara, 2018.

Purtroppo, quando parliamo di BES, la valutazione si complica perché un **risultato inatteso** (sia in positivo che in negativo) può essere dovuto a diverse cause, come per esempio: una compensazione del deficit inadeguata (troppo o poco), un livello richiesto inadeguato (alto o basso), un adattamento inadeguato (un esercizio con barriere e dunque non accessibile). Queste problematiche, con le quali i docenti di lingue si confrontano quotidianamente, possono essere attenuate, o in parte risolte, se la **misurazione** non si riduce ai momenti tipicamente dedicati a questo compito, come esami o interrogazioni, ma se si moltiplicano questi momenti e si diversifica la tipologia di esercizi e le attività che si utilizzano per la misurazione.

Si propongono di seguito alcuni accorgimenti che possono essere di aiuto al docente nel processo valutativo.

Momenti e contenuti della raccolta dati

Normalmente la raccolta dati viene realizzata in momenti predeterminati, con raccolte quantitativamente piccole: vale a dire piccole prove (indicate con i cerchi nella figura 3) e una raccolta più grande alla fine di un percorso, ad esempio a fine quadrimestre (indicata con i quadrati nella figura 3).¹³

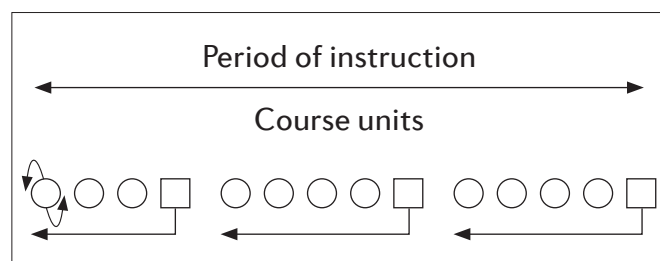


Fig. 3 Test content and test timing, Rea-Dickins, Germaine, 1992

Quest'ultimo momento di raccolta ha un carattere più **sommativo**, dal momento che si intende valutare il raggiungimento (avvenuto o disatteso) di alcuni obiettivi prefissati e include i contenuti dei cerchi precedenti.

Nel caso di studenti con BES, nella tradizionale pratica didattica, il docente dovrà prevedere **momenti di raccolta dati intermedi**, più mirati: ovvero dovrà inserire altri momenti di raccolta tra i cerchi del grafico. Questi possono essere scelti in base ai risultati delle prove indicate con i cerchi.

All'interno del corso di tedesco *Deutsch live* l'insegnante può trovare nelle **verifiche formative** (*Wie weit bist du?*) collocate al termine di ogni unità dell'*Arbeitsbuch* un valido ausilio didattico per proporre agli studenti (con o senza BES) delle prove intermedie, per verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Nel caso in cui le attività della raccolta dati offrano un risultato inatteso (alto o basso), il docente potrà trovare all'interno di questa guida, o in versione digitale con MyApp, delle attività di recupero (attività mirate) o potenziamento (*Ein paar Schritte weiter*) per colmare even-

tuali lacune o incentivare i progressi. Scegliendo nuove attività l'insegnante può proporre di sfruttare un canale comunicativo differente (se prima si trattava di un esercizio scritto, ora può essere orale), o una diversa tipologia di esercizio (se prima era un completamento, ora può essere un *cloze test*).

In questo modo, il diagramma della figura 3 potrà essere così modificato:

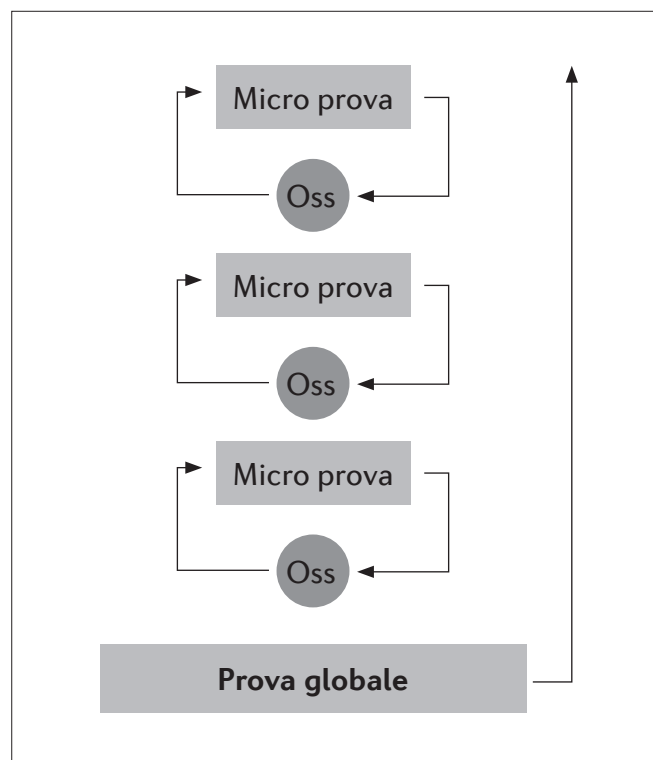


Fig. 4 Diagramma per le verifiche di studenti con BES.

Questo permetterà al docente di individuare le cause dei risultati inattesi, di capire se gli accorgimenti messi in atto per lo studente sono stati (in tutto o in parte) efficaci, e di aumentare la quantità di dati raccolti e i momenti di raccolta, facendo in modo che l'insieme dei dati si avvicini il più possibile al **reale livello linguistico dello studente**.

L'importanza del feedback per studenti, docenti, genitori ed educatori

La valutazione nella scuola è, fondamentalmente, formativa e questo fa sì che i feedback di questi momenti valutativi acquisiscano un ruolo chiave per lo studente perché gli permettono di **capire la differenza tra la performance realizzata e quella attesa e gli offrono indicazioni su come colmare questa differenza** (obiettivo fondamentale della valutazione formativa).

Ma il *feedback*, nel caso di studenti con BES, ha un ruolo ancora più centrale per i seguenti motivi:

- permette di **capire come lo studente valuti le prove**, dove e quale tipologia di difficoltà ha incontrato, così

¹³ P. REA-DICKINS e K. GERMAINE, 1992 (sesta ristampa 2003), *Evaluation*, Oxford, Oxford University Press.

da migliorare l'intervento didattico. Dunque il **feedback dello studente** sarà molto importante per il docente;

- permette di **comunicare con la famiglia dello studente**, di tenerla aggiornata sull'apprendimento del figlio e di trovare in essa un appoggio. Sarà quindi fondamentale anche il feedback per la famiglia (a fine quadrimestre, ad esempio);
- queste informazioni sullo studente saranno utili anche a tutti i docenti, non solo di lingue, per capire meglio le difficoltà e i punti di forza dell'alunno, per poterlo osservare nella sua totalità. Dunque, il docente formulerà anche un **feedback per la scuola e per i colleghi** (ad esempio a fine quadrimestre);
- molti di questi studenti sono seguiti da tutor o da altre figure parascolastiche tramite associazioni o simili; anche in questo caso sarebbe auspicabile operare in sinergia con queste figure, dal momento che hanno la possibilità di osservare e conoscere lo studente in modo più dettagliato. Sarà quindi utile anche un **feedback per il tutor o educatore**.

Questi attori del processo didattico (studente, famiglia, tutor, scuola) produrranno anche loro dei feedback per il docente. Queste informazioni serviranno a migliorare il profilo dello studente e, di conseguenza, aggiornare anche il PEI, PDP o il PSP, per farlo aderire sempre di più ai bisogni specifici.

Il ruolo del feedback potrebbe essere rappresentato come segue:

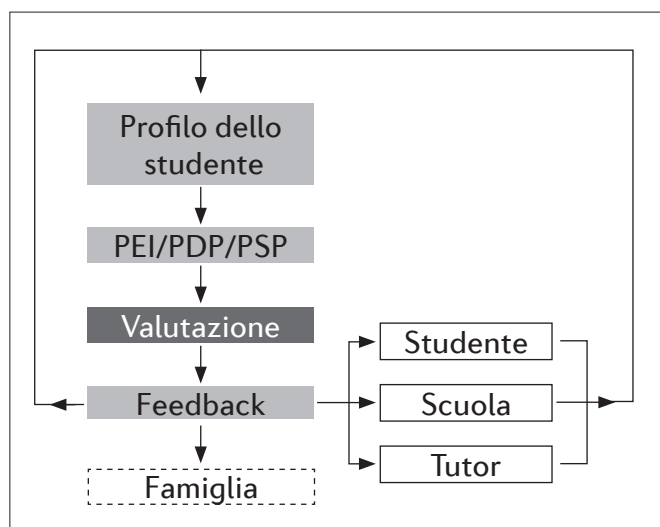


Fig. 5 Ruolo del feedback, adattato da Melero Rodríguez, 2017b.

Dunque, sulla linea della ricerca-azione, l'idea di fondo è quella di raccogliere dati da diverse angolature e in diversi momenti, in modo da avere una visione il più possibile realistica. Ma anche di creare un sistema nel quale l'osservazione

dello studente sia sempre **più precisa**, il **profilo sempre più dettagliato** e soprattutto dove l'**osservazione sia continua e costante** per poter seguire da vicino l'evoluzione dell'alunno.

4. Principali interventi per aumentare l'inclusività-accessibilità

Gli interventi che il docente può operare per aumentare l'inclusività-accessibilità della sua prassi didattica si collocano fondamentalmente su due livelli: da un lato sui **materiali che offre allo studente** e, dall'altro, sulla **metodologia utilizzata**.

Nei paragrafi successivi si offrono alcune coordinate generali sulle tipologie di intervento dell'azione docente e su quali attenzioni questi deve avere per **aumentare il grado di inclusività-accessibilità**.

4.1 Interventi a livello di materiali

I materiali hanno tre livelli di inclusività-accessibilità sui quali il docente può intervenire:¹⁴

- **Livello di riconoscimento:** è il livello più superficiale, si tratta della **parte grafica e stilistica del materiale**, vale a dire, come si presenta, le eventuali immagini nella pagina, la giustezza del testo e il font usato. Questo livello risulta fondamentale perché costituisce il **contatto superficiale con il materiale** e, se questo è complesso o crea delle difficoltà, anche gli altri livelli ne vengono compromessi.
- **Livello di elaborazione:** corrisponde al **contenuto del materiale**, ovvero la modalità con la quale vengono presentati i concetti. Questo livello prenderà come punto di partenza il PEI, PDP o PSP dello studente e dovrà essere congruente con esso. Se si parla di classi con studenti con BES, questo materiale dovrà anche rispettare il principio della stratificazione del compito, vale a dire che un compito o un'attività possano essere sfruttati e realizzati a diversi livelli di padronanza, rispettando in questo modo anche i principi della CAD.¹⁵ Di conseguenza, non solo gli studenti con difficoltà di apprendimento saranno inclusi e troveranno meno barriere, ma anche gli studenti eccellenti saranno tenuti in considerazione e inclusi nella pratica didattica.
- **Livello di applicazione:** corrisponde alla **tecnica glottodidattica** utilizzata per un'attività o un esercizio e include anche le consegne. L'accessibilità di questo livello non dipenderà solo dalla tipologia glottodidattica utilizzata (ad esempio, un completamento) ma da come questa viene proposta (ad esempio, il numero degli elementi che bisogna tenere nella memoria di lavoro per realizzare l'attività) e dalle difficoltà di ciascuno studente. Un esercizio potrebbe essere accessibile per uno

¹⁴ M. DALOISO, *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Loescher, Torino, 2014.

¹⁵ *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*, a cura di F. CAON, UTET Università, Novara, 2008, pp. 51 e ss.

studente con DSA, ma non esserlo per un altro studente sempre con DSA ma con caratteristiche diverse. Per questo livello, un punto di riferimento importante sarà il profilo dello studente creato grazie all'osservazione, l'eventuale diagnosi e/o certificazione e ai feedback valutativi.

4.2 Interventi a livello metodologico

Oltre che sui materiali, che costituiscono un importante punto di partenza, si dovranno realizzare delle migliorie nella metodologia utilizzata per adattarla ai bisogni particolari degli studenti con BES. Come conseguenza logica rispetto a quanto affermato finora, i **tipi di adattamento non possono essere standardizzati** proprio perché i bisogni e le caratteristiche degli studenti con BES **non sono standard**, tanto che si parla di PEI, PDP o PSP diversi, che hanno però in comune l'individualizzazione e/o la personalizzazione del programma.

Di seguito, si cercherà di offrire alcune coordinate generali sui possibili adattamenti metodologici che potrebbero - in base alle caratteristiche di ciascuno studente - essere adoperati per rendere la propria didattica più inclusiva e accessibile.

Impostazione della lezione

I manuali di lingua e le lezioni si basano su percorsi più o meno ampi, cioè l'esercizio che propone il manuale non è isolato, ma fa parte di un insieme di esercizi correlati. In questo modo, l'esercizio 1 serve a imparare qualcosa che poi si applicherà nell'esercizio 2, per imparare qualcosa di nuovo ancora, e così via. Si pensi, ad esempio, alla comprensione di un testo scritto, dove ci sono alcune attività che preparano alla lettura, seguite dalla lettura vera e propria del testo e, infine, da una serie di attività da svolgere dopo la lettura. Questo *percorso* non è isolato: più percorsi formano una lezione e un piccolo gruppo di lezioni formano un'unità didattica; queste ultime, a loro volta, formano un'unità di apprendimento. Infine, più unità di apprendimento formano un corso.

Come si può notare, l'insegnamento linguistico è molto complesso e si basa su conoscenze pregresse. Per utilizzare una metafora, è come costruire un muro con mattoni, dove posare nuovi mattoni sui mattoni già posati in precedenza.

Per gli studenti con BES sarà importante intervenire in tre momenti:

- **Pre-requisiti:** prima di cominciare un percorso sarà fondamentale individuare quali sono i pre-requisiti fondamentali per poterlo portare a termine (sia esso piccolo come la parte di una lezione o grande come una unità didattica). Se lo studente con BES è carente, in tutto o in parte, di questi pre-requisiti, sarà necessario intervenire per recuperarli prima di cominciare il percorso, altrimenti quest'ultimo non sarà accessibile allo studente. Ad esempio, se in una lezione si sceglie di lavorare sul confronto tra il passato prossimo e il passato remoto, uno dei pre-requisiti fondamentali potrebbe essere conosce-

re e ricordare la morfologia di questi tempi verbali. Se lo studente fatica a ricordarla, si può intervenire chiedendo di fare qualche attività in iper-apprendimento prima di cominciare, in modo da recuperare o, se fosse necessario, prevedere dei prompt linguistici con la morfologia del verbo.

- **Interventi in entrata al percorso:** sarà importante dare agli studenti (con e senza BES) delle coordinate che li aiutino ad orientarsi nel percorso che stanno per iniziare al fine di evitare che lo studente si smarrisca.

Si tratta dunque di piccoli suggerimenti, come mostrare prima di ogni lezione uno schema di ciò che si affronterà, e/o creare una mappa cognitiva della lezione, cioè indicare quali saranno i passi da compiere e le attività richieste: si chiederà, ad esempio, di ricordare e ripassare insieme un concetto, poi di osservarlo e in seguito di sviluppare una riflessione.

Un altro accorgimento fondamentale sarà indicare in modo esplicito e chiaro gli obiettivi di un percorso o di una lezione. Questo permetterà allo studente di orientarsi nel percorso che sta per intraprendere.

All'interno del corso *Deutsch live*, ne è un esempio l'attività **Los geht's!** che lancia ogni unità, grazie alla quale ciascuno studente può trovare un proprio modo di collegare il nuovo argomento alla propria personale esperienza e può costruire un percorso motivante a partire da semplici attività.

- **Interventi in uscita al percorso:** una volta realizzato il percorso, assume un'importanza fondamentale la riflessione metacognitiva sull'apprendimento: in questo modo lo studente impara ad autovalutarsi e a riflettere in maniera attiva sul proprio apprendimento, mentre l'insegnante, a partire dalle risposte dello studente, può capire quali obiettivi non sono stati acquisiti e quindi può tempestivamente recuperare eventuali mancanze o lacune.

Deutsch live offre alcuni strumenti attraverso i quali lo studente ha la possibilità di riflettere sul proprio apprendimento, in particolare al termine di ogni unità grazie alla **verifica formativa** e al box **Mein Kontrollpunkt**, una tabella di autovalutazione. Queste attività si fondano sul concetto della valutazione *per* l'apprendimento e coinvolgono sia l'insegnante sia lo studente nel dare e ricevere feedback. Si consiglia di chiedere agli studenti di dare una propria **autovalutazione** rispetto agli obiettivi raggiunti o meno alla fine di ogni unità **prima di fare la verifica** (*Mein Kontrollpunkt*, alla fine del *Arbeitsbuch*), successivamente di far svolgere la verifica formativa (*Wie weit bist du?*), al termine della quale ogni studente potrà tornare a dare una propria autovalutazione rispetto agli esiti della verifica (autovalutazione **dopo aver fatto la verifica** nel *Mein Kontrollpunkt*), sempre in relazione agli obiettivi di apprendimento indicati nelle aperture di unità. In base agli esiti della verifica, il docente può assegnare a ciascuno studente le **attività mirate di recupero** necessarie oppure indirizzarlo verso la verifica **Wir sind Weltmeister**, dedicata a chi ha completato correttamente la verifica. Agli alunni particolarmente brillanti possono essere assegnate attività di **potenziamento** prese

dalle schede **Ein paar Schritte weiter**. Queste ultime, come le attività mirate, sono disponibili in versione cartacea in questa guida e interattiva con MyApp.

Anche l'indice del volume può diventare un utile strumento di lavoro se si chiede allo studente di indicare in quali attività, unità o pagine sono stati affrontati determinati contenuti. Questo farà sì che lo studente riveda l'unità, cerchi di capirne i contenuti e rifletta su ciò che ha appreso, e allo stesso tempo permetterà all'insegnante di cogliere eventuali lacune o mancanze.

Una lezione così strutturata darà anche sistematicità all'operato del docente in aula; cioè, permetterà di avere una sorta di impalcatura chiara e condivisa con lo studente, nella quale ogni volta inserire contenuti nuovi, ma rispettando una struttura di base che permette allo studente di orientarsi e concentrare le proprie risorse su alcuni punti fondamentali.

Impostazione del materiale didattico

Un accorgimento generale che si può seguire nel preparare il materiale didattico è impostare **una sequenza didattica che parta dalla comprensione del fenomeno linguistico** da affrontare e che, solo dopo averlo compreso e interiorizzato, permetta di passare ad una fase successiva di astrazione, esplicitando, ad esempio, una regola grammaticale e includendo a questo punto anche la terminologia tecnica (considerando sempre le difficoltà di molti studenti con BES nella gestione di questa terminologia).

Questo tipo d'impostazione permetterà allo studente con BES di fissare il contenuto del fenomeno linguistico su aspetti **concreti, pratici e significativi** e, quindi, di rendere **più facile ed efficace il ricordo**. Ad esempio, per imparare un tempo verbale, sarà buona pratica partire dall'osservazione del tempo verbale in un contesto, comprenderne il significato e, solo successivamente, affrontare la morfologia del tempo. In questo modo, la morfologia del tempo verbale **non è un apprendimento mnemonico e astratto** (desinenze senza significato) ma acquista un senso perché **la forma è collegata con un significato e un uso**.

D'altra parte, è ormai risaputo che un input monosensoriale è meno efficace di un input multisensoriale. Sarà dunque buona prassi **cercare la multisensorialità** nella didattica, non solo perché in questo modo è più facile che l'input venga immagazzinato, ma anche perché la multisensorialità permetterà di **adeguare la didattica a stili di apprendimento diversi**, evitando di privilegiare uno stile rispetto ad altri.

Questa multisensorialità si può raggiungere non solo con **video, audio, attività psico-motorie**, ma anche grazie all'uso di **presentazioni con immagini** in classe e l'**uso glottodidattico dei colori**. Per esempio, nell'ambito della morfologia, risulta efficace usare un colore per la radice, un altro per la desinenza e un altro ancora per eventuali irregolarità, e mantenere questo codice di colore nel corso del tempo. L'idea di base è quella di cercare di **attivare contemporaneamente il maggior numero di canali sensoriali possibili** in modo che la traccia mnestica sia più forte.

5. Seconde lingue straniere nella scuola italiana: alcune particolarità

La didattica delle lingue straniere nella scuola italiana presenta alcune caratteristiche particolari determinate dal contesto: alcune di queste potrebbero configurarsi come vantaggi e altre, purtroppo, come svantaggi o difficoltà da superare quando si parla di didattica delle lingue per studenti con BES.

Una caratteristica comune a tutte le seconde lingue straniere è la quantità ridotta di ore di didattica settimanale: due o tre ore settimanali, a seconda del grado scolastico e della tipologia di scuola. Ciò implica che tra una lezione e l'altra possono trascorrere diversi giorni (se non ci sono festività, ponti o uscite didattiche).

Gli studenti con BES potrebbero aver bisogno di riattivare quanto appreso durante la lezione con una frequenza maggiore rispetto al resto del gruppo classe per evitare di dimenticare. Per le seconde lingue perciò, questo aspetto presenta criticità non indifferenti e il docente dovrà intervenire per **ridurre sostanzialmente il tempo che intercorre tra un input linguistico e il successivo**, in modo da evitare che quanto appreso possa essere dimenticato.

Per evitare che ciò accada, un espediente potrebbe essere programmare delle piccole attività per gli studenti con BES in giorni determinati. Se per esempio si hanno a disposizione solo due lezioni settimanali, il lunedì e il mercoledì, si potrà chiedere agli studenti con BES (oppure, preferibilmente, a tutti gli studenti) di svolgere una breve attività (5 minuti) sugli argomenti affrontati a lezione e di consegnare il compito via mail, sfruttando per esempio le possibilità offerte dalle piattaforme di apprendimento online utilizzate dalla scuola. La particolarità sarà la **calendarizzazione delle consegne**: ovvero si potrà chiedere agli studenti di consegnare una piccola attività il venerdì pomeriggio (48 ore dopo la lezione), in modo da essere sicuri che sarà svolta al più tardi nel primo pomeriggio del venerdì. In seguito, si assegnerà una seconda piccola attività da consegnare il lunedì mattina, in modo tale che venga svolta nei giorni precedenti. Questa modalità didattica permette un contatto con la lingua più o meno costante (il lunedì, il mercoledì e il venerdì).

Nel caso di studenti con BES che hanno bisogno di potenziamento, si potrebbe pensare ad un piccolo compito giornaliero: brevi attività che richiedono 5 minuti di lavoro, ma sufficienti per **mantenere la traccia mnestica attiva e non dimenticare**. Questo lavoro risulterà molto più efficace rispetto ad assegnare degli esercizi per la lezione successiva perché, spesso, vengono svolti la sera prima della lezione e dunque il tempo trascorso è troppo dilatato.

Un'altra caratteristica delle seconde lingue è che sono, appunto, seconde, cioè gli studenti stanno già studiando altre lingue (inglese e italiano come LM, nel caso di determinati studenti con BES come L2). Nel caso di studenti con BES, questo accumularsi di lingue può risultare una

grande difficoltà, non solo per la quantità di materie studiate ma anche perché è possibile che ciascuna di queste lingue venga insegnata con approcci diversi, con metodi e metodologie differenti.

Nell'ottica dell'Educazione Linguistica, tutte le lingue hanno dei processi e sotto-processi comuni.¹⁶ I docenti dovrebbero cercare di coordinarsi e lavorare seguendo principi comuni e condivisi: questo non significa agire nello stesso modo, ma condividere alcuni principi che diano continuità ai diversi insegnamenti, una continuità orizzontale tra le lingue insegnate. Ad esempio, se si lavora sull'insegnamento della scrittura con principi condivisi, i docenti possono scegliere di lavorare in sinergia e suddividersi i compiti: il docente di inglese può insegnare a generare le idee, quello di tedesco può lavorare sulla scelta e la gerarchizzazione di queste e quello d'italiano sulla creazione di uno schema.

Se, come accennato in precedenza, lo studio di una seconda lingua potrebbe essere una possibile fonte di criticità, allo stesso tempo può essere considerato come un vantaggio per il docente con studenti con BES in classe, perché è un ricominciare da capo: si tratta di un momento in cui tutti gli studenti sono principianti assoluti, perciò le differenze si azzerano, e questo fa nascere nello studente una **spinta motivazionale** molto forte. La vera sfida sarà evitare che questa spinta si spenga velocemente nel momento in cui le difficoltà dovute al bisogno dello studente cominciano ad emergere.

Nel caso di studenti che hanno una limitata padronanza dell'italiano, come per esempio gli studenti stranieri da poco arrivati in Italia, iniziare lo studio di una lingua nuova per tutti potrebbe essere un importante momento di integrazione per sentirsi parte del gruppo, dal momento che il loro "non sapere la lingua" non è una caratteristica che crea differenza, ma, al contrario, crea **omogeneità** nel gruppo.

Un'altra caratteristica delle seconde lingue è che esse sono più trasparenti dell'inglese

Per **trasparenza linguistica** s'intende la corrispondenza uno ad uno tra un fonema ed un grafema: vale a dire, se si scrive come si legge oppure no.

L'inglese è una lingua molto opaca, mentre l'italiano è molto trasparente. Questo fa sì che uno studente che deve imparare una lingua più o meno trasparente sia ancora più agevolato se anche la propria lingua materna è trasparente, perché molte strategie e processi di decodifica sono trasportabili tra le lingue.

Anche la vicinanza tra le lingue può essere un vantaggio da sfruttare da parte del docente, poiché permette allo studente con BES di usare strategie compensative già sviluppate nella lingua materna direttamente sulla lingua straniera che, in caso di lingue distanti, non è così semplice.

6. Conclusione

L'insegnamento linguistico a studenti con BES può essere interpretato come una difficoltà aggiuntiva al lavoro quotidiano del docente, nel nostro caso del docente di seconde lingue straniere nella scuola italiana, dove ci sono già delle difficoltà istituzionali (calendario, quantità di ore, ecc.). Se, tuttavia, cambiamo il punto di vista e il modo di leggere la classe e la interpretiamo come una **CAD (Classe ad Abilità Differenziate)**, questa eterogeneità diventa un punto di forza.

In questa introduzione abbiamo cercato di far vedere come gran parte degli interventi pensati per studenti con difficoltà siano funzionali a tutto il gruppo classe: se una metodologia è efficace ed efficiente con gli studenti in difficoltà e, al contempo, si dimostra anche (e a volte di più) efficace ed efficiente con tutto il gruppo classe, perché non usarla? Creare una interdipendenza tra studenti si può rivelare come un potente strumento non solo didattico, ma anche sociale. Vediamo solo qualche esempio:

- dall'eccellenza verso la difficoltà: lo studente ad alto potenziale intellettuale potrà realizzare mappe lessicali, mappe cognitive dell'unità, ampliamento del lessico, organizzatori lessicali che sono sì sfidanti (evitando così i possibili momenti di noia), ma che diventano potentissimi strumenti per tutto il gruppo classe e, in particolare, per gli studenti in difficoltà. Tra i materiali che offre questa guida, trovate alcuni esempi operativi.
- dalla difficoltà verso l'eccellenza: alcuni studenti in difficoltà possono anche apportare un aiuto a chi non ha difficoltà o, perfino, allo studente eccellente. Ad esempio, molti studenti con DSA hanno una grande capacità nella trascodificazione, cioè, partendo da un input verbale, sono spesso molto abili a trasformarlo in un input visivo (dalla regola sintattica a un disegno che la riassume o spiega); o, per fare altri esempi, un ragazzo straniero potrà ragionare e confrontare la lingua studiata o la lingua italiana con un altro sistema linguistico (la propria lingua materna), permettendo di avere degli input di ragionamento metalinguistico che, altrimenti, non sarebbero presenti. Questi confronti possono essere a livello sintattico, morfologico, semantico-lessicale ma, anche, a livello (inter)culturale, in riferimento alle "altre" grammatiche: cinesica, oggettiva, vestemica, prossemica...

In altre parole, le diversità nella classe possono essere un punto di forza nella didattica quotidiana ma, cosa ancora più importante, la didattica per gli studenti con BES ci sta permettendo di ripensare alcune prassi didattiche, di rivedere materiali, di trovare nuove strade per l'insegnamento delle lingue che sono sia più inclusive e accessibili, sia più efficaci ed efficienti con tutto il gruppo classe. Questo è l'obiettivo che stiamo perseguendo sia nel Gruppo di Ricerca DEAL sia nel Laboratorio LabCom dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

¹⁶ P. BALBONI, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia, 2011.

Bibliografia

P. BALBONI, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia, 2011.

Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà, a cura di F. CAON, UTET Università, Novara, 2008.

Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate, a cura di F. CAON, Loescher, Torino, 2016.

M. DALOISO, *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Loescher, Torino, 2014.

M. DALOISO - C.A. MELERO RODRÍGUEZ, *Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali*, in *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, a cura di C.A. MELERO RODRÍGUEZ, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2016.

U. FRITH, *Paradoxes in the definition of dyslexia*, «Dyslexia», vol. 5, Wiley, Hoboken 1999, pp. 192-214.

E.K. HOROWITZ - M.B. HOROWITZ - J. COPE, *Foreign Language Classroom Anxiety*, «The Modern Language Journal», vol. 70/2, Wiley, Hoboken 1986, pp. 125-132.

C.A. MELERO RODRÍGUEZ, *Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica*, «EL.LE», vol. 3/2, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2013, pp. 549-597.

C.A. MELERO RODRÍGUEZ, *Spagnolo Plus - Produzione scritta. Guida per l'insegnante e materiali per l'alunno*, Trento, Erickson, 2017a.

C.A. MELERO RODRÍGUEZ, *Progettare la valutazione scolastica degli studenti con BiLS. Proposta di un modello dinamico e ruolo del feedback*, «EL.LE», vol. 6/3, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2017b, pp. 385-405.

C.A. MELERO RODRÍGUEZ, *Alcune questioni etiche sulla valutazione linguistica scolastica di studenti con Bisogni Linguistici Specifici*, in *L'Educazione Linguistica Oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, a cura di M. SANTIPOLO - P. MAZZOTTA, UTET Università, Novara, 2018.

C.A. MELERO RODRÍGUEZ - F. CAON - A. BRICHESE, *Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA*, «EL.LE», vol. 7/3, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2018, pp. 341-366.

A. NOVELLO, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica. Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*, «SAIL», vol. 4, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, 2014.

P. REA-DICKINS e K. GERMAINE, 1992 (sesta ristampa 2003), *Evaluation*, Oxford, Oxford University Press.