

DIDATTICA DELLE LINGUE A DISTANZA E INCLUSIONE DEGLI APPRENDENTI CON DSA: UN'INDAGINE SULLE PRATICHE GLOTTODIDATTICHE ATTIVATE DURANTE IL PERIODO DI EMERGENZA DA COVID-19

*Michele Daloiso*¹

1. INTRODUZIONE

L'inclusione costituisce uno degli assi portanti del sistema educativo italiano, che sin dagli anni Settanta ha abbandonato la via della “*special education*”, ossia la separazione dei percorsi scolastici degli apprendenti con bisogni speciali, per disegnare un sistema fondato sulla convivenza di tutti gli alunni all'interno del medesimo ambiente educativo (per una retrospettiva: Ianes, Canevaro, 2018). In tempi più recenti, l'attenzione si è allargata anche alle categorie di apprendenti con differenze evolutive diverse dalla disabilità fisica, intellettiva o sensoriale, con un particolare interesse verso i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (d'ora in avanti, DSA), i quali riguardano primariamente lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura e del calcolo e correlano spesso con deficit più generali nella comprensione del linguaggio orale e nell'espressione linguistica.

Mentre rimandiamo agli studi di matrice clinica per un inquadramento clinico-linguistico dei DSA (tra tutti: Cornoldi, 2007; Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012), ai fini di questo contributo riteniamo importante evidenziare che il tema dell'inclusione educativa degli apprendenti con DSA tocca varie dimensioni, che in qualche modo dovrebbero interagire tra loro.

Un primo livello è di carattere legislativo: il sistema scolastico italiano si è dotato di una specifica normativa, la Legge 170/2010 e i successivi decreti attuativi, che definiscono le funzioni e le azioni che la scuola è chiamata a compiere per garantire il diritto allo studio degli alunni con DSA, con un'attenzione particolare ad aspetti che potremmo definire ‘procedurali’, quali la definizione di un piano didattico personalizzato, l'individuazione di strumenti compensativi ed eventuali misure dispensative ecc. (per un approfondimento normativo: Bianchi, Rossi, Ventriglia, 2011; per un commento in prospettiva edulinguistica: Daloiso, 2011a e 2011b). Il livello legislativo fornisce una prima cornice di riferimento, che sancisce diritti e doveri degli attori coinvolti nella didattica in presenza di DSA. L'inclusione, tuttavia, non è un mero adempimento normativo, bensì un processo teso al rinnovamento metodologico, che quindi chiama in causa anche la ricerca in ambito educativo.

Un secondo livello della questione è dunque di carattere pedagogico: in quest'ambito, appare molto viva la ricerca italiana tesa ad individuare principi e buone pratiche di carattere generale per una didattica inclusiva, che tenga conto della varietà di caratteristiche degli apprendenti con bisogni speciali (tra i contributi più recenti, senza alcuna pretesa di esaustività, citiamo: Demo, 2017; Fabbri *et al.*, 2020).

¹ Università degli Studi di Parma.

Alle dimensioni legislativa e pedagogica si aggiunge, nella nostra visione, un ulteriore livello, che potremmo definire edulinguistico, in quanto mette al centro il linguaggio come risorsa per garantire processi educativi inclusivi. Dal punto di vista dell'apprendente, infatti, il linguaggio costituisce uno strumento privilegiato per soddisfare i bisogni più complessi del sé (auto-realizzazione, amicizia, creatività), che Maslow (1954) colloca nella parte alta della nota *piramide dei bisogni*. Dal punto di vista dell'insegnante, va riconosciuto che ogni forma di educazione passa inevitabilmente attraverso il linguaggio. Citiamo a questo proposito un passo di M.A.K Halliday, uno dei padri fondatori della Linguistica Educativa:

all education takes place through the medium of language. I don't mean all learning: human beings learn a great deal without the medium of language. But all educational learning is mediated through language. (Halliday, 1999: 269).

In questa prospettiva, gli alunni con bisogni specifici nelle aree della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento sono a rischio di esclusione dai processi formativi a causa di un'interazione non ottimale tra le loro caratteristiche individuali e l'ambiente educativo in cui sono inseriti, le cui richieste, con il progredire del percorso scolastico, si fanno sempre più esigenti in termini non solo cognitivi ma anche linguistici. In questo senso, l'educazione linguistica offre un contributo centrale per colmare il divario crescente (definito in psicologia *Effetto Matteo*, cfr. Stanovick, 1987) tra le capacità di questi apprendenti e le richieste della scuola.

Il livello edulinguistico chiama in causa diversi ordini di questioni, che riteniamo debbano essere oggetto di riflessione nell'ambito della Linguistica Educativa (e in parte già lo sono). Tra queste, possiamo individuare *in primis* questioni di carattere etico: le varie tradizioni di ricerca italiane sull'educazione linguistica concordano nel sottolinearne il valore *democratico* (basti citare le note *10 Tesi per l'educazione linguistica democratica* promosse dal GISCEL; per una retrospettiva: De Mauro, 2018) e le implicazioni etiche (Balboni, 2011). Procedendo in questa direzione, e considerando la varietà di apprendenti che presentano una qualche forma di svantaggio linguistico, è entrata nell'uso l'espressione *educazione linguistica inclusiva*, in particolare grazie al primo convegno scientifico sull'argomento organizzato presso l'Università di Parma, i cui atti sono disponibili in Daloiso e Mezzadri (2020). L'espressione viene utilizzata per riferirsi innanzitutto al contributo che la nozione stessa di educazione linguistica può dare ai processi formativi inclusivi, ma prefigurando anche la definizione di una vera e propria area di studi dedicati alla elaborazione e sperimentazione di modelli di educazione linguistica che promuovano la piena inclusione degli studenti con differenze evolutive (Daloiso, 2019).

Da qui prende le mosse un secondo ordine di questioni, di carattere più strettamente metodologico, che risultano ampiamente studiate nell'ambito della Linguistica Educativa: in costante crescita risultano gli studi italiani di matrice edulinguistica sull'argomento, che hanno esplorato e sperimentato principi di riferimento, modelli e strategie operative per promuovere un apprendimento linguistico accessibile² (per un quadro aggiornato: Daloiso, 2017).

² Nella letteratura edulinguistica è in uso anche il termine 'accessibilità', che chi scrive ha contribuito a diffondere nella comunità scientifica. Nella nostra visione, inclusione e accessibilità si riferiscono allo stesso processo visto da due angolazioni diverse: l'inclusione assume il punto di vista dell'educatore, che si adopera con specifiche strategie didattiche affinché nessuno rimanga escluso dal processo formativo; l'accessibilità assume, invece, il punto di vista dell'apprendente, che può trovarsi ad affrontare barriere nel percorso di

Vi è tuttavia un altro ordine di questioni che raramente sono oggetto di riflessione da parte della comunità scientifica: il processo di educazione linguistica delle persone con bisogni specifici non è prerogativa esclusiva della scuola; sono molteplici, infatti, le figure professionali che, a diverso titolo e con obiettivi distinti, concorrono al recupero e al potenziamento del linguaggio di questi apprendenti. Se in ambiente scolastico il contributo principale proviene dai docenti di lingue, talvolta con il supporto (perlopiù indiretto) degli insegnanti di sostegno, non possiamo dimenticare che molti alunni con DSA seguono parallelamente anche percorsi di intervento clinico e sono affiancati nel lavoro domestico da figure parascolastiche, quali i tutor dell'apprendimento. In questo contesto si pone la necessità di costruire una *ecologia edulinguistica*, allo scopo di delineare modelli e protocolli di intervento glottodidattico olistici, capaci di costruire un'educazione linguistica inclusiva basata sulla continuità tra i diversi ambienti formativi in cui gli apprendenti con DSA sono inseriti. Si tratta di un'area ancora inesplorata, che necessita di un dialogo interdisciplinare più stretto tra ricerca pedagogica, linguistica e clinica. In questo contributo, nell'ottica di questa ecologia edulinguistica, ove non siano necessarie ulteriori specificazioni, utilizzeremo il termine *educatore linguistico*³, per riferirci ad un insegnante o a un tutor impegnato nell'educazione linguistica degli apprendenti con DSA.

L'attivazione di processi di inclusione educativa, che come emergerà da quanto fin qui discusso è già di per sé complessa, è risultata un fattore di criticità durante il periodo di emergenza sanitaria dovuta alla diffusione del Covid-19, che ha determinato, nel marzo 2020, l'improvvisa sospensione delle attività educative in presenza, sostituite da modalità di didattica a distanza. Una recente indagine condotta dalle Università di Bolzano e Trento, dell'Università LUMSA e della Fondazione Agnelli (Bellacicco, Ianes, in corso di stampa) ha rivelato che un alunno con disabilità su tre è stato di fatto escluso dalla didattica a distanza, o perché si era rivelata inefficace o perché non si era riusciti ad ipotizzare soluzioni adeguate ai bisogni specifici degli alunni con disabilità più rilevanti. Dei 3.170 insegnanti di sostegno che hanno partecipato all'indagine compilando un apposito questionario, più della metà ha inoltre riportato peggioramenti nelle *performance* dei propri alunni con disabilità in termini di autonomia, comunicazione e comportamento.

L'indagine appena citata pone, dunque, l'attenzione sull'inclusione educativa degli apprendenti con disabilità, attraverso la voce degli insegnanti di sostegno. Adottando una prospettiva edulinguistica e considerando tutti gli apprendenti con bisogni linguistici, in particolare con DSA, che non sono di norma seguiti da insegnanti di sostegno, è opportuno chiedersi fino a che punto gli educatori linguistici in contesto scolastico e parascolastico sono stati in grado di attivare pratiche glottodidattiche efficaci mediante la

apprendimento, in autonomia o, auspicabilmente, con l'intervento di mediazione e supporto dell'educatore. I due termini non sono legati da un rapporto di reale sinonimia, quanto piuttosto di implicazione: l'accessibilità (di metodologie, strumenti, materiali, tecniche per l'apprendimento) costituisce infatti un requisito essenziale per una didattica realmente inclusiva. Assumendo questa distinzione, riteniamo opportuno utilizzare l'aggettivo 'inclusione' quando l'attenzione è posta sul processo educativo (in questo senso, ci pare corretto parlare di 'didattica inclusiva' e di 'educazione linguistica inclusiva', ma non di 'educazione linguistica accessibile'), e riservare l'aggettivo 'accessibile' all'individuazione delle variabili (personali e contestuali) che possono ostacolare l'apprendimento linguistico, che andranno manipolate dal docente (in questo senso, possiamo parlare di percorsi di apprendimento, tecniche didattiche, materiali più o meno accessibili agli apprendenti, nonché di principi e strategie metodologiche per massimizzare tale accessibilità, come si propone la Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica, cfr. Daloiso, 2017).

³ Le competenze professionali dell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva sono oggetto di uno specifico progetto di ricerca elaborato dal Gruppo ELICOM dell'Università di Parma, che ha condotto nel 2019 all'istituzione della Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico (www.elicom.unipr.it).

didattica a distanza. Proprio da questo interrogativo prende le mosse l'indagine che descriveremo nei prossimi paragrafi.

2. IL DISEGNO DI RICERCA

In questa sezione si descriveranno gli obiettivi e la metodologia utilizzata per questa indagine, fornendo poi un inquadramento del campione di informanti che vi ha partecipato.

2.1. *Obiettivi*

L'indagine si è posta *in primis* l'obiettivo di esplorare in senso generale le pratiche glottodidattiche attivate dagli educatori linguistici in contesto scolastico ed extrascolastico, nonché i problemi e le opportunità percepiti durante l'emergenza sanitaria. Considerato che, come abbiamo evidenziato nel paragrafo precedente, l'inclusione costituisce uno degli assi portanti del sistema educativo italiano, si è scelto di focalizzare anche l'attenzione sulle pratiche glottodidattiche inclusive attivate, facendo particolare riferimento agli alunni con DSA.

È opportuno sottolineare che l'indagine era priva di intento statistico. L'interesse del ricercatore non consisteva, dunque, nel determinare se e in quale misura la categoria degli educatori linguistici nel suo complesso avesse attivato o meno pratiche virtuose di didattica a distanza, quanto piuttosto indagare l'esperienza di un campione auto-selezionato di educatori linguistici già sensibile alle tematiche della didattica delle lingue e dell'inclusione, al fine di individuare buone pratiche e criticità che possano poi essere oggetto di riflessione per chi si occupa di formazione e ricerca sull'argomento. Da queste considerazioni sono scaturite le successive scelte relative alla metodologia della ricerca, che si discuteranno nel prossimo paragrafo.

2.2. *Metodologia*

La metodologia di ricerca utilizzata per questa indagine richiama l'impianto metodologico adottato in svariate indagini di ambito edulinguistico (tra le più recenti, rimandiamo ai contributi di Peppoloni e Solerti in Daloiso, Mezzadri, 2020). Lo strumento utilizzato per la raccolta dati è, infatti, un questionario semi-strutturato compilabile online, appositamente elaborato e diffuso nel periodo che va dal 16 marzo al 10 maggio 2020. La scelta di questo strumento di rilevazione nasce dalla necessità di raccogliere dati in forma strutturata, quantificabile e, ove possibile, comparabile.

Il questionario era suddiviso in quattro sezioni, finalizzate a raccogliere informazioni su tre *focus*:

- 1) il retroterra degli informanti (parti I e II), in termini sono solo anagrafici ma anche formativi, in riferimento agli ambiti oggetto d'indagine (glottodidattica inclusiva, *e-learning*);
- 2) la loro esperienza contingente nello svolgere la didattica linguistica a distanza (parte III), in termini di implementazione (strumenti tecnologici utilizzati), progettazione

(selezione di obiettivi e individuazione di priorità didattiche), realizzazione (modalità di input, output e feedback);

- 3) la loro esperienza nel lavoro a distanza con gli apprendenti con DSA (parte IV), in termini di principi e strategie glottodidattiche attivate, percezione della loro efficacia, individuazione di risorse e criticità nel processo di inclusione educativa dettate dal contesto di didattica a distanza. Come già evidenziato, in questo contributo si focalizzerà l'attenzione soprattutto sui risultati riguardanti la terza parte del questionario, con i dovuti riferimenti al retroterra formativo degli informanti.

Considerate le finalità dell'indagine e l'intento non statistico, si è scelto di diffondere il questionario attraverso due azioni: da un lato, il coinvolgimento degli Uffici Scolastici Territoriali, che in alcuni casi si sono dimostrati particolarmente collaborativi, dall'altro la divulgazione del questionario attraverso i *social network*, in particolare le pagine e i gruppi dedicati a insegnanti di lingue, operatori impegnati nei doposcuola e tutor dell'apprendimento. Per intercettare le esperienze delle figure parascolastiche, inoltre, si è aggiunto un terzo canale di diffusione, ossia l'elenco degli Esperti Erickson, disponibile sul sito del Centro Studi Erickson, nel quale sono inserite le figure che si sono formate come *homework tutor*. Le azioni di raccolta dati intraprese hanno consentito di ottenere un campione di informanti molto numeroso, di cui si discuterà sotto.

I dati quantitativi sono stati analizzati dapprima individuando le linee di tendenza generali all'interno del campione complessivo, e successivamente cercando eventuali correlazioni tra variabili⁴. Infine, è stata condotta un'analisi qualitativa dei commenti rilasciati dagli informanti, utilizzata soprattutto come supporto all'interpretazione dei risultati o all'arricchimento della loro discussione. Nell'analisi e nell'interpretazione dei dati, si dovrà tenere conto che la rappresentatività dei soggetti individuati e la portata dei risultati non consente generalizzazioni, quanto piuttosto spunti di riflessione teorica e metodologica in prospettiva edulinguistica.

2.3. *Campione*

Nel complesso, sono state raccolte 1618 risposte al questionario. La maggior parte degli educatori linguistici che hanno partecipato alla ricerca rientra nella categoria degli insegnanti di lingua seconda/straniera (1147) e italiano L1 (355)⁵. A questo numero si aggiungono le risposte di 95 tutor dell'apprendimento; questo dato è degno di nota, se si considera che i tutor, non essendo incardinati nel sistema scolastico ed operando principalmente in contesto domestico o extrascolastico, rientrano tra le figure non contrattualizzate il cui lavoro ha subito forti ripercussioni nel periodo di quarantena; molti tutor hanno infatti dichiarato l'impossibilità di compilare il questionario a causa della sospensione forzata della loro attività educativa.

Ai fini della nostra analisi, i dati provenienti dagli insegnanti e dai tutor saranno trattati e discussi separatamente, in considerazione delle distinte funzioni e dei diversi contesti in cui hanno operato le due figure. Pur non essendo possibile una effettiva comparazione

⁴ Un doveroso ringraziamento va alla Dott.ssa Benedetta Bruschi, che ha contribuito ad una prima analisi dei dati relativi alla sezione IV del questionario in occasione della redazione della sua tesi di laurea in Civiltà e Lingue Moderne presso l'Università di Parma.

⁵ Le risposte pervenute dagli insegnanti di lingue classiche (21) si sono dovute espungere dal campione, in quanto non sufficientemente significative sul piano numerico.

tra i due campioni, data la loro diversa entità numerica, risulta comunque interessante vedere in un'ottica di ecologia edulinguistica le strategie messe in atto dagli educatori linguistici per sostenere gli apprendenti con DSA in contesto sia scolastico sia extrascolastico.

Focalizziamo ora l'attenzione sulla composizione del campione di insegnanti di lingue. La maggior parte dei partecipanti risulta avere oltre 10 anni di esperienza didattica sul campo: nello specifico, il 32,8% afferma di avere tra 10 e 20 anni di esperienza, mentre il 35,9% dichiara più di 20 anni di esperienza; i rimanenti partecipanti si dividono abbastanza equamente tra coloro che hanno meno di 5 anni di esperienza (16,6%) e coloro che dichiarano tra i 6 e 10 anni (14,7%).

Piuttosto equilibrata risulta la rappresentazione dei diversi gradi scolastici: il 29,7% del campione è composto da insegnanti di scuola primaria, il 31,9% da docenti di scuola secondaria di I grado e il 36,1% da insegnanti di scuola secondaria di II grado; una piccola percentuale dei partecipanti, pari al 2,3%, dichiara di lavorare principalmente con adulti nei CPIA o in scuole di lingua private.

Particolarmente interessante risulta la provenienza geografica degli informanti: nel complesso, il 49,2% delle risposte proviene da insegnanti che si trovavano nelle Regioni più colpite dal COVID-19 nel periodo in cui il questionario è stato somministrato. Nello specifico, il 25,6% delle risposte proviene dalla Lombardia, il 15,8% dall'Emilia-Romagna e il 7,8% dal Veneto. Per quanto concerne le rimanenti Regioni, le più rappresentate risultano Puglia (18,4%), Toscana, Liguria e Sardegna (circa il 7% ciascuna).

Per quanto concerne la formazione professionale, il questionario presentava il seguente item:

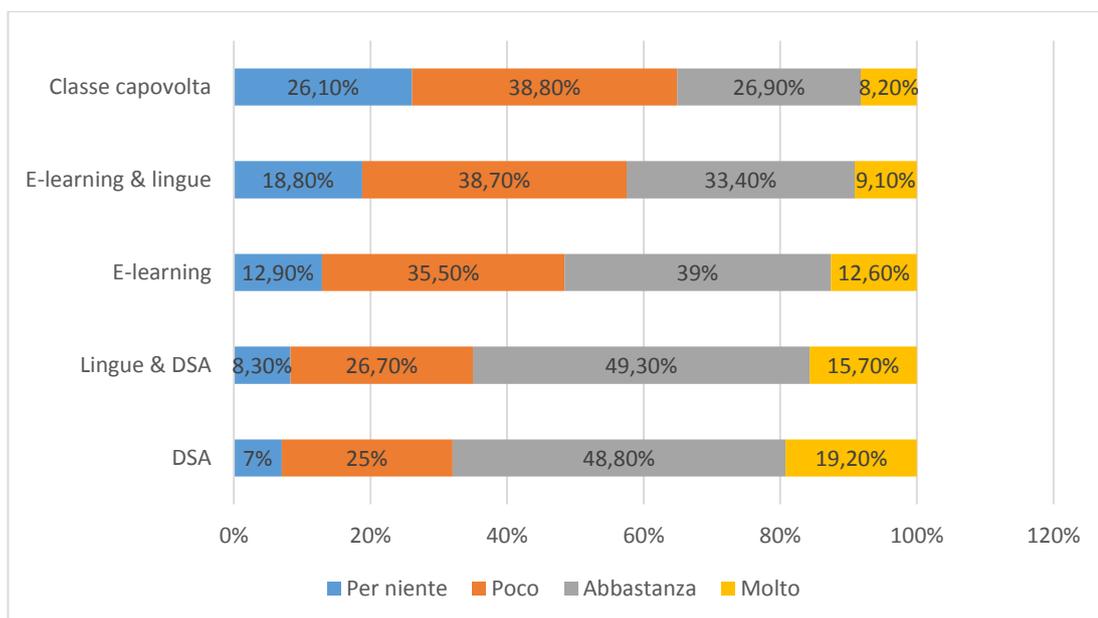
Sulla base dei corsi di formazione che ho seguito e dell'esperienza sul campo, ritengo di avere la seguente formazione in questi ambiti. [4 = competenza avanzata; 1 = nessuna competenza specifica]:

- a. Disturbi Specifici dell'Apprendimento
- b. Didattica delle lingue in presenza di DSA
- c. E-learning
- d. Didattica delle lingue in modalità e-learning
- e. Classe capovolta⁶

Dalle risposte pervenute, rappresentate nella Figura 1, emerge che nel complesso gli insegnanti si dichiarano più competenti sulle tematiche relative ai DSA (media delle risposte: 2,8/4), anche in riferimento alla didattica delle lingue (2,7/4) e meno sulla didattica in modalità a distanza (2,3/4) e sulla classe capovolta (2,1/4); considerando i macro-ambiti dei DSA, da un alto, e dell'*e-learning*, dall'altro, risulta quindi che la formazione degli insegnanti sia più di carattere teorico-generale e meno specifica per la didattica delle lingue. Le deviazioni standard relative alle risposte in ciascun ambito oscillano tra lo 0,82 e lo 0,89, rivelando una moderata omogeneità complessiva del campione di insegnanti.

⁶ La scelta di questi ambiti di formazione, per quanto non esaustivi, va posta in relazione con gli obiettivi della ricerca, ossia l'individuazione di buone pratiche e criticità nell'inclusione degli alunni con DSA nella didattica delle lingue a distanza. A questo proposito, è stato inserito un riferimento specifico alla classe capovolta, in quanto si tratta di una delle metodologie più discusse attualmente in ambito didattico, le cui applicazioni nell'*e-learning* sembrano fornire qualche promettente risultato (tra le ricerche più recenti: Lindeiner-Stráský *et al.*, 2020; Zheng *et al.*, 2020).

Figura 1. *Formazione professionale degli insegnanti*



Il livello di formazione dichiarato non sembra influenzato particolarmente né dal contesto didattico (L2/LS da un lato, e L1 dall'altro) né dall'età dei partecipanti. Per quanto concerne il contesto didattico, le risposte degli insegnanti di L1 non differiscono in modo statisticamente significativo da quelle fornite dai colleghi di L2/LS. Fa eccezione l'ambito dei DSA: gli insegnanti di L1 che si dichiarano molto più formati in quest'area, staccando di 8 punti percentuali i colleghi di L2/LS. Per quanto concerne l'età, non sono state rilevate correlazioni significative tra gli anni di esperienza didattica e il livello di formazione dichiarato: fanno eccezione coloro che insegnano da meno di 5 anni, che si dichiarano sensibilmente meno competenti in tutti gli ambiti (la media delle risposte dei più giovani è pari al 2,24/4, contro una media oscillante tra 2,56 e 2,61 nelle altre fasce d'età), ma in particolare per quanto riguarda l'ambito dei DSA (la media delle risposte dei più giovani è di 2,28/4, contro una media oscillante tra 2,8 e 2,9/4 nelle altre fasce d'età). Il calcolo delle deviazioni standard rivela che il valore delle risposte del campione suddiviso per età presenta un'oscillazione che va dallo 0,83 allo 0,94, in linea con quelle del campione preso nel suo insieme. Il gruppo dei più giovani è anche il più omogeneo, con una deviazione standard dello 0,53.

Nel complesso, quindi, questo campione risulta composto principalmente da insegnanti distribuiti equamente tra i vari ordini di scuola, con svariati anni di esperienza di insegnamento alle spalle, che dichiarano una formazione buona sui DSA e sufficiente sulla didattica a distanza, ad eccezione degli informanti più giovani, che, comprensibilmente, si dichiarano meno formati in tutti gli ambiti. Dal punto di vista geografico, il campione non può dirsi rappresentativo a livello nazionale, ma è degno di nota ai fini della ricerca che gran parte delle risposte provengono dalle regioni più colpite dal COVID-19.

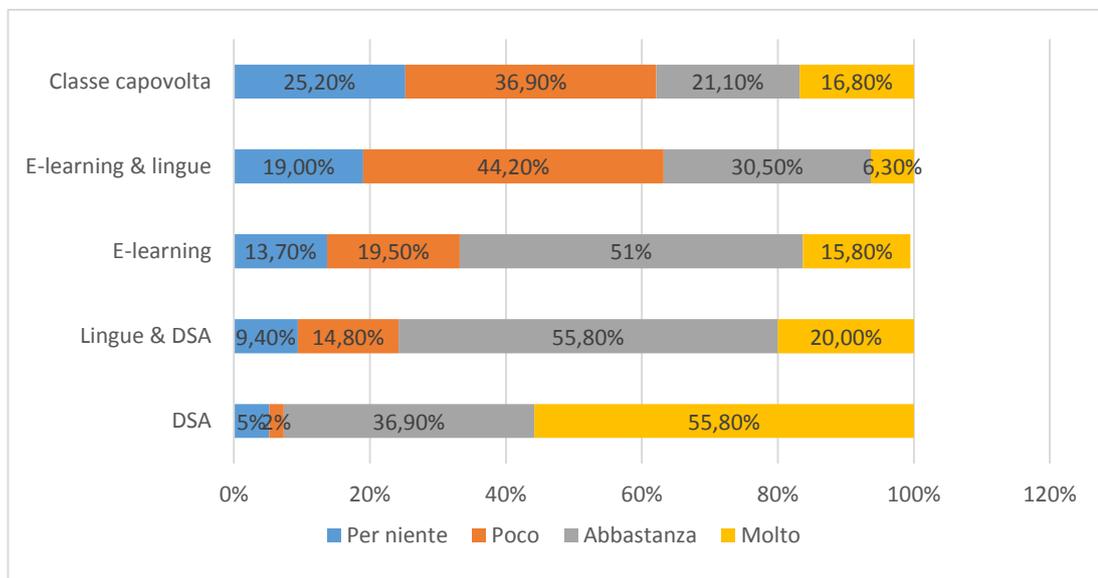
Passiamo ora ad analizzare la composizione del campione di tutor dell'apprendimento⁷. In generale, si tratta di un gruppo professionalmente giovane: tre quarti dei partecipanti, infatti, ha meno di 10 anni di esperienza didattica alle spalle (il 45,3% ha meno di 5 anni di esperienza, mentre il 28,4% tra 6 e 10 anni). Completano il quadro gli informanti più esperti, che costituiscono solo un quarto del campione (precisamente, il 15,8% dichiara tra 11 e 20 anni di esperienza, mentre il 10,5% più di 20 anni).

Per quanto concerne i destinatari delle attività di tutoraggio, i partecipanti dichiarano di operare principalmente con studenti provenienti dalla scuola secondaria (di I grado nel 38,9% dei casi e di II grado nel 31,6% dei casi), ma il 12,7% precisa di lavorare in realtà con alunni di ogni ordine grado e talvolta anche con giovani adulti.

In riferimento alla provenienza geografica, anche in questo caso una percentuale significativa di risposte, pari al 42,8% del totale, proviene dalle Regioni inizialmente più colpite dal COVID-19 (Lombardia: 17,9%, Emilia-Romagna: 13,3%, Veneto: 11,6%). Per quanto riguarda le altre Regioni, le risposte non sono distribuite equamente sul territorio nazionale; tra le Regioni più rappresentate citiamo Lazio (10,5%), Piemonte (8,4%) e Toscana (6,3%).

Per quanto concerne la formazione professionale dei tutor, come si evince dalla Figura 2, emerge una netta specializzazione sui DSA (media delle risposte: 3,4/4), anche in riferimento alla didattica delle lingue (2,9/4), e una minore formazione sull'*e-learning* (2,2/4) e sulla classe capovolta (2,1/4). Le deviazioni standard relative a ciascun ambito di formazione oscillano tra lo 0,70 e lo 0,89, rivelando una moderata omogeneità del campione, ad eccezione del valore riguardante la classe capovolta (1,07), che quindi risulta essere l'ambito di maggiore variabilità all'interno del gruppo.

Figura 2. *Formazione professionale dei tutor*



⁷ Considerata l'entità numerica complessiva di questo campione, e la preponderante presenza di tutor con pochi anni di esperienza alle spalle, non si è proceduto ad un'analisi delle correlazioni tra l'età dei partecipanti e il livello di formazione dichiarato.

Nel complesso, facendo riferimento alla nostra esperienza nell'ambito di svariati progetti di formazione sull'educazione linguistica inclusiva (tra tutti, il progetto di Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico avviato dall'ateneo parmense, ma anche precedenti progetti formativi realizzati in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia o il Centro Studi Erickson), questi dati ci sembrano restituire un'immagine piuttosto fedele della figura prototipica del tutor dell'apprendimento. In molti casi si tratta, infatti, di giovani laureati che muovono i primi passi nella didattica attraverso esperienze in contesto extrascolastico, talvolta in attesa di inserirsi nel sistema scolastico come insegnanti. Non di rado, inoltre, queste figure sono specializzate nel sostegno degli studenti con DSA nel lavoro domestico, avendo seguito specifici corsi di formazione⁸.

3. ALCUNI RISULTATI-CHIAVE

In questo paragrafo focalizzeremo l'attenzione su alcuni dati emersi nella quarta sezione del questionario, che ci consentono di mettere in luce l'esperienza di insegnanti e tutor nell'inclusione degli apprendenti con DSA durante la didattica a distanza, con particolare riferimento alle strategie attivate e alla soddisfazione per i risultati conseguiti.

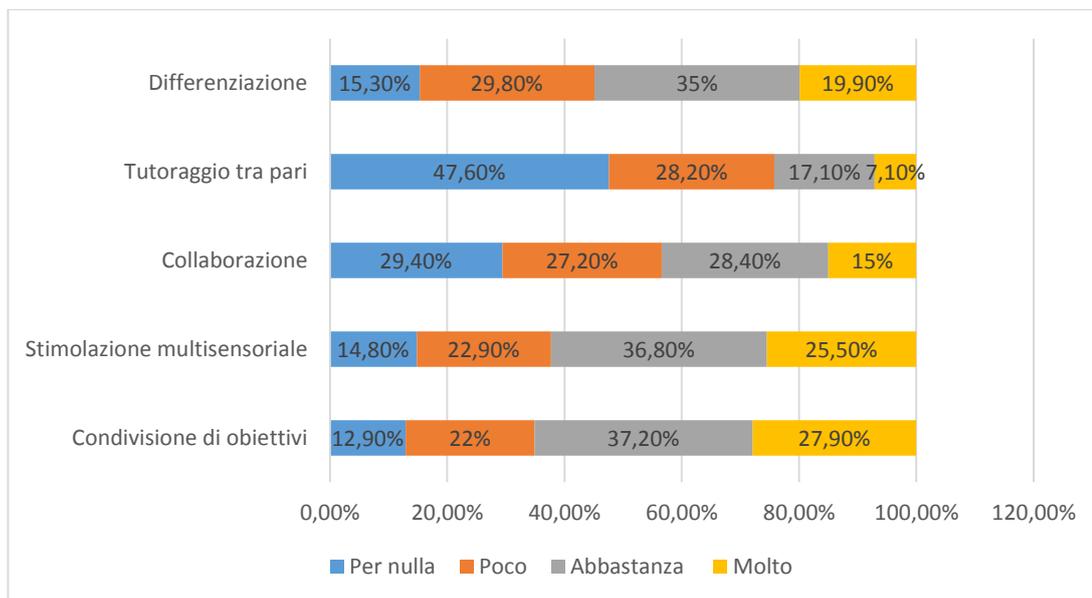
3.1. *Le strategie glottodidattiche impiegate dagli insegnanti*

Nella parte IV del questionario si chiedeva innanzitutto agli informanti di indicare, utilizzando una scala da 1 (mai o quasi mai) a 4 (molto spesso), la frequenza con cui avevano effettivamente attivato le seguenti strategie d'insegnamento: condivisione di obiettivi con gli alunni, stimolazione di più canali sensoriali, cooperazione/collaborazione tra apprendenti, tutoraggio tra pari, differenziazione delle attività in modo da tenere conto dei diversi livelli linguistici e delle esigenze particolari degli alunni. Si è scelto di focalizzare l'attenzione su queste cinque strategie in quanto risultano tra le più efficaci secondo alcuni recenti lavori di meta-analisi sulla didattica inclusiva (per una sintesi: Calvani, 2012; Mitchell e Sutherland, 2020).

Per quanto concerne il campione dei docenti, come si evince dalla Figura 3, le strategie maggiormente implementate sono la condivisione di obiettivi e la stimolazione multisensoriale, e infine la differenziazione; decisamente meno frequenti risultano la collaborazione e il tutoraggio tra pari. Le pratiche inclusive più attivate nella didattica a distanza sembrano dunque di tipo *teacher-led*, ossia basate principalmente sul tipo di input che fornisce l'insegnante, mentre hanno trovato un'applicazione limitata le strategie basate sul coinvolgimento attivo degli alunni nei processi inclusivi di apprendimento.

⁸ Di norma nel profilo formativo prototipico del tutor non rientra una formazione di carattere linguistico-glottodidattico. In questo senso, l'elevato livello di competenza sulla didattica delle lingue in presenza di DSA dichiarata dal campione deriva dal fatto che i tutor raggiunti con questa ricerca avevano partecipato a convegni ed eventi formativi di carattere glottodidattico organizzati dal Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma o da altre istituzioni universitarie.

Figura 3. *Strategie inclusive implementate dagli insegnanti*



Nell'interpretazione di questi risultati vanno tenuti presenti due aspetti di variazione che sono emersi nell'analisi statistica dei dati: in primo luogo, sono state rilevate alcune lievi differenze nelle risposte fornite dagli insegnanti di lingue straniere e di italiano L1, i quali risultano aver utilizzato maggiormente le strategie di differenziazione e condivisione degli obiettivi; in secondo luogo, la deviazione standard delle risposte oscilla tra lo 0,95 (tutoraggio tra pari) e l'1,05 (collaborazione), ad indicare una certa disomogeneità nella distribuzione delle risposte. L'analisi statistica ha inoltre rivelato qualche correlazione, seppur piuttosto debole, tra l'implementazione delle strategie inclusive succitate e il grado di formazione dei docenti nelle tematiche indicate nel par. 2.3. In particolare, la formazione sulla didattica delle lingue in modalità *e-learning* correla positivamente con l'attivazione delle strategie di collaborazione (0,32), condivisione di obiettivi (0,29) e tutoraggio tra pari (0,29); la formazione sulla glottodidattica per studenti con DSA correla soprattutto con l'attivazione delle strategie di stimolazione sensoriale (0,28) e condivisione di obiettivi (0,28).

Di particolare interesse risultano, inoltre, le ulteriori strategie che i docenti dichiarano di aver messo in atto, descrivendole con parole proprie in uno specifico spazio⁹. Possiamo ricondurre le molteplici risposte alle seguenti categorie di strategie didattiche.

Team teaching

Molti partecipanti hanno indicato l'importanza della collaborazione con l'insegnante di sostegno, finalizzata soprattutto alla gestione delle attività a distanza o alla differenziazione di materiali per studenti in difficoltà, mentre più raramente si è indicata una vera e propria progettazione didattica condivisa. Il gioco di squadra con l'insegnante di sostegno risulta in assoluto la strategia più citata (52 risposte), ad indicare un'auspicabile riscoperta del valore di questa figura per l'attivazione di processi educativi inclusivi.

⁹ Più precisamente, una domanda del questionario richiedeva di indicare tre strategie messe in atto dall'educatore linguistico e reputate maggiormente efficaci nella contingenza della didattica a distanza in presenza di apprendenti con DSA.

Relazione

Molti informanti hanno sottolineato la necessità di ricostruire un canale di comunicazione privilegiato con gli studenti con DSA, attraverso l'uso di applicazioni di messaggistica istantanea, o momenti di confronto individualizzato in videoconferenza; come si vedrà più avanti (cfr. 3.3), proprio la difficoltà a instaurare nuove modalità di relazione rappresenta uno degli elementi di criticità nel sostegno linguistico a distanza rivolto agli apprendenti con DSA.

Personalizzazione

In quest'ambito sono state citate svariate strategie didattiche che vanno nella direzione della personalizzazione dell'*input* («mappe e schemi di supporto», «creazione di quiz e attività differenziate per livello e capacità»), dei tempi di lavoro («tempi più distesi», «tempi di consegna concordati insieme»), del *feedback* («collegamenti individuali o a piccoli gruppi»), «videochiamate in piccoli gruppi per fare il punto della situazione»), e della valutazione («valutazione del percorso e della partecipazione piuttosto che la sola *performance*»). Seppur citate in maniera sporadica e non sistematica, le risposte nel loro complesso offrono un ampio ventaglio di possibilità per la personalizzazione degli apprendimenti.

Adattamento

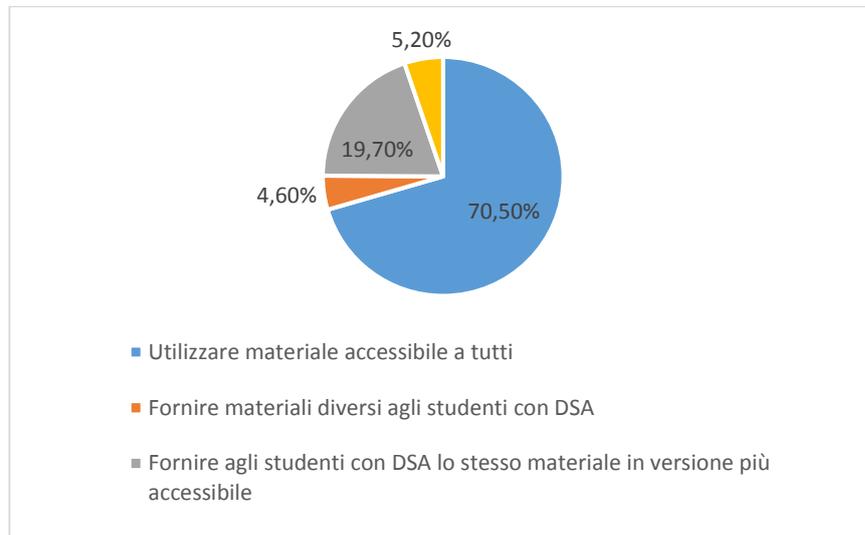
In quest'ambito, le strategie messe in atto dai docenti vanno principalmente in tre direzioni: *rimodulazione degli obiettivi didattici*, spesso concepita in termini di riduzione del carico di lavoro e semplificazione delle consegne e delle attività; *adattamento dei materiali*, a livello principalmente di layout, ma talvolta anche di contenuti (alcuni docenti dichiarano di aver utilizzato anche «schede semplificate» e materiale pensato per apprendenti più giovani e/o di livello linguistico inferiore); *potenziamento dell'oralità*, il cui valore sembra essere stato riscoperto da molti docenti, con la conseguente implementazione di «momenti di interazione con gli studenti», «video-lezioni», «registrazioni audio della mia lezione», «spiegazione orale (oltre che scritta) delle consegne» ecc.¹⁰

Per quanto concerne l'accessibilità dei materiali didattici utilizzati, come si evince dalla Figura 4, gli insegnanti hanno puntato soprattutto sull'uso di materiale da loro ritenuto accessibile all'intero gruppo-classe (70,5%), talvolta fornendone una versione ad alta leggibilità agli studenti con DSA (19,70%)¹¹. Qualche informante, pari al 4,60% del campione, dichiara di aver fornito agli apprendenti con DSA materiali completamente diversi; le ragioni alla base di questa scelta, apparentemente controversa rispetto alla vigente normativa scolastica in materia di DSA, andrebbero indagate ulteriormente, in quanto non sembrano legate all'attivazione delle strategie di differenziazione sopra discusse (il coefficiente di correlazione tra le due risposte, infatti, è minimo: 0,07).

¹⁰ Vale la pena citare a questo proposito la risposta di una docente, che sintetizza il proprio tentativo di sfruttare l'oralità per raggiungere gli studenti più in difficoltà: «Ho un alunno ipoacusico e due alunni disgrafici, pertanto ho cercato di usare materiale interattivo/visivo, che coinvolgesse maggiormente tutti gli alunni e soprattutto coloro che sono in difficoltà; le lezioni le registro in modo da dare la possibilità di poterle rivedere/risentire, hanno la possibilità di mandarmi documenti scritti a computer per le produzioni invece che scrivendole a mano; cerco di fare anche video con brevi spiegazioni orali (secondo me meno «noiose» di una lezione classica e quindi credo attirino di più l'attenzione degli studenti)».

¹¹ L'opzione «altro» è stata selezionata talvolta per segnalare che nella propria classe al momento non sono presenti alunni con DSA, o più spesso per indicare che la scelta del tipo di facilitazione al materiale da operare poteva dipendere da vari fattori (in particolare la fase di lavoro o l'argomento affrontato).

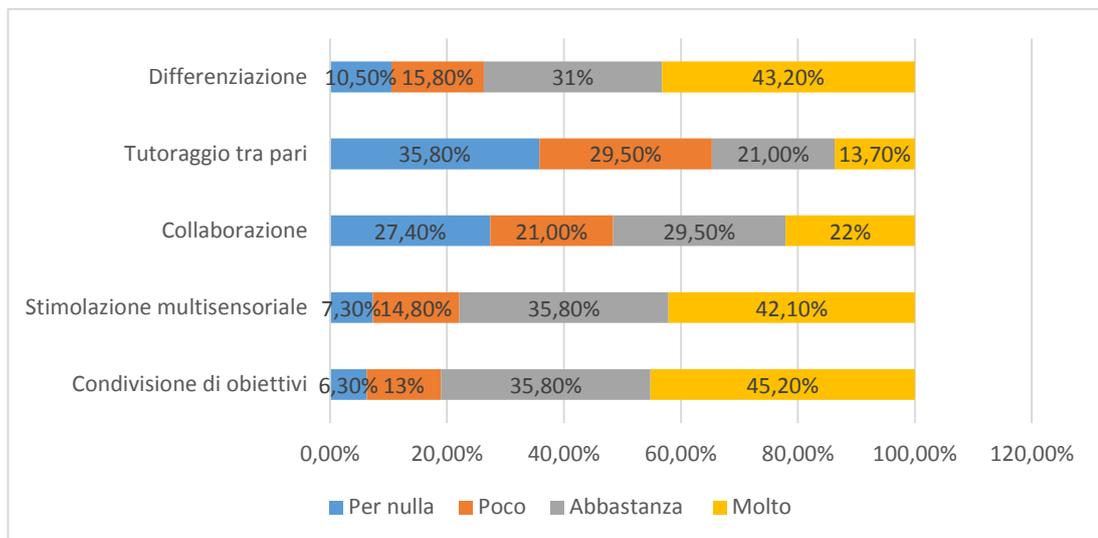
Figura 4. *Accessibilità dei materiali glottodidattici*



3.2. *Le strategie glottodidattiche impiegate dai tutor*

Spostiamo ora l'attenzione verso il gruppo di informanti che svolgono la professione di tutor dell'apprendimento. Come si evince dalla Figura 5, i partecipanti dichiarano di aver puntato in misura molto maggiore sulla condivisione di obiettivi e sulla differenziazione, strategie del tutto coerenti con il lavoro di potenziamento/recupero linguistico e metacognitivo individuale che svolge di norma il tutor. Anche in questo caso risultano meno frequenti le strategie basate sul coinvolgimento attivo del gruppo, quali il tutoraggio la collaborazione tra pari, ma il dato potrebbe dipendere anche dal tipo di utenza e dalle modalità di lavoro che contraddistinguono questi educatori linguistici, i quali non di rado operano in un rapporto uno a uno con gli studenti tutorati.

Figura 5. *Strategie inclusive implementate dai tutor*



Per una corretta lettura dei dati, vanno tenuti presenti alcuni elementi emersi dall'analisi statistica. Se da un lato, infatti, possiamo affermare che mediamente i tutor tendono ad applicare più degli insegnanti le strategie inclusive summenzionate, il calcolo delle deviazioni standard, oscillanti tra lo 0,89 e l'1,16, rivela una certa disomogeneità nella distribuzione delle risposte. Inoltre, non sono state rilevate correlazioni tra l'utilizzo delle strategie e l'esperienza didattica maturata. Qualche debole correlazione è emersa, invece, nel rapporto tra l'utilizzo di strategie inclusive e il tipo e grado di formazione degli informanti; in particolare, l'attenzione verso la stimolazione multisensoriale correla positivamente con la formazione sulla didattica delle lingue a distanza (0,74) e sulla classe capovolta (0,46). Anche laddove le correlazioni sono piuttosto deboli, è interessante evidenziare che le formazioni specifiche sulla didattica delle lingue in presenza di DSA e sulla didattica linguistica in modalità *e-learning* sembrano avere avuto un impatto maggiore sull'uso delle strategie inclusive (correlazioni variabili da un minimo di 0,16 a un massimo di 0,74) rispetto a formazioni generiche sui DSA o sull'*e-learning* (correlazioni variabili da un minimo di 0,01 a un massimo di 0,23).

I tutor hanno inoltre utilizzato ulteriori strategie didattiche, che possiamo ricondurre alle seguenti categorie di strategie didattiche.

Autonomia

La maggior parte dei tutor ha utilizzato svariate strategie finalizzate a rendere lo studente più autonomo nell'apprendimento, ad esempio creando «video tutorial», «video contenenti consigli utili per lo studio», «mappe orientative per la comprensione di un argomento», «*planning* settimanale per gestire il lavoro in classe e quello a casa», «creazione condivisa di schemi e mappe».

Relazione

Alcuni informanti hanno sottolineato gli sforzi compiuti per mantenere anche nella distanza una relazione empatica con gli alunni e la necessità di organizzare colloqui mirati su aspetti emotivi che influiscono sull'apprendimento (in particolare, la gestione dell'ansia).

Personalizzazione

In quest'ambito, le strategie indicate dai tutor sono del tutto analoghe a quelle fornite dai docenti, discusse sopra; risulta però interessante rilevare una maggiore propensione all'utilizzo di strumenti tecnologici compensativi (programmi di sintesi vocale, videoscrittura e correzione ortografica) anche finalizzati all'apprendimento delle lingue (dizionari e traduttori digitali, applicazioni ludiche per l'esercitazione linguistica).

Ci pare dunque di poter affermare che, mentre gli insegnanti hanno privilegiato strategie di gestione del gruppo-classe, collaborando con colleghi di sostegno e attuando diverse forme di adattamento didattico, i tutor hanno orientato il proprio lavoro soprattutto sull'*empowerment* del singolo studente, per accompagnarlo nell'affrontare le difficoltà dell'apprendimento a distanza. I processi di personalizzazione sembrano configurarsi, invece, come il terreno comune tra la didattica di classe e il potenziamento individuale, e dunque un primo possibile punto d'incontro e dialogo tra gli insegnanti e i tutor dell'apprendimento.

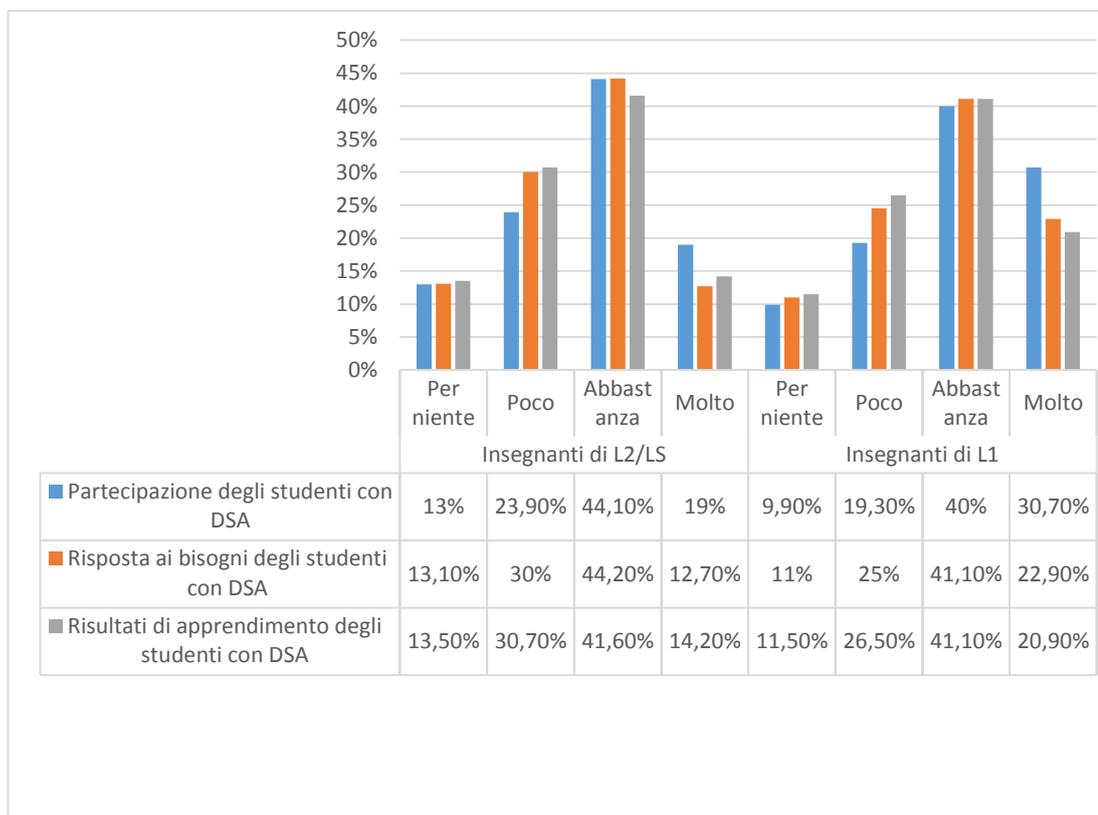
3.3. Il grado di soddisfazione degli insegnanti

La sezione IV del questionario conteneva anche tre *item* finalizzati a comprendere il grado di soddisfazione degli informanti verso la partecipazione degli alunni con DSA, la risposta educativa fornita ai bisogni individuali di questi studenti, e i loro risultati in termini di apprendimento.

Per quanto concerne gli insegnanti, risulta opportuno analizzare separatamente le risposte fornite dai docenti di L2/LS e da quelli di L1. Dai dati riassunti nella Figura 6 emerge, infatti, che gli insegnanti di italiano L1 manifestano un grado di soddisfazione maggiore dei colleghi di L2/LS in tutti e tre gli indicatori. Prendendo in esame coloro che si sono ritenuti ‘molto soddisfatti’, emerge una differenza di quasi 12 punti percentuali tra i docenti di L1 (30,70%) e quelli di L2/LS (19%) nel primo indicatore (partecipazione degli studenti con DSA), e uno scarto di circa 10 punti percentuali nel secondo indicatore (risposta ai bisogni degli studenti con DSA). Più contenuta risulta invece la differenza percentuale delle risposte al terzo indicatore (risultati di apprendimento degli studenti con DSA), che comunque supera i 6 punti percentuali. Nel complesso, tuttavia, aggregando le risposte relative alle opzioni ‘abbastanza’ e ‘molto’, risulta che oltre la metà degli insegnanti si dichiara in qualche misura soddisfatto in tutti e tre gli indicatori presi in esame.

L’analisi statistica non ha rivelato correlazioni significative tra il grado di soddisfazione degli insegnanti e la loro formazione, ad eccezione di qualche debole correlazione con la formazione sui DSA e sulla didattica delle lingue in presenza di DSA (coefficienti oscillanti tra lo 0,18 e lo 0,25).

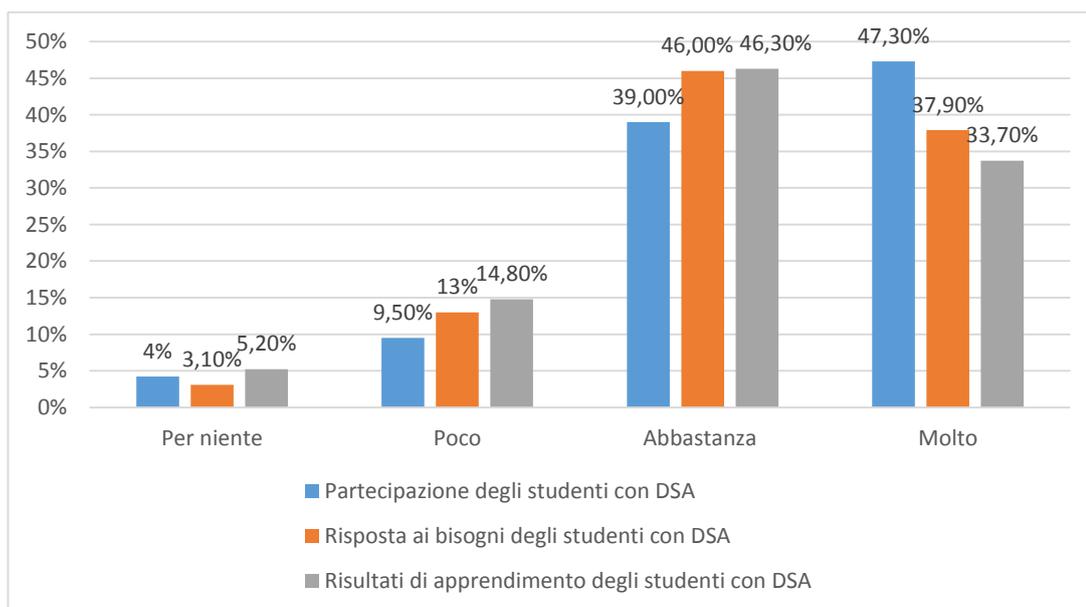
Figura 6. *Soddisfazione degli insegnanti di lingue*



3.4. Il grado di soddisfazione dei tutor

Piuttosto diverse risultano le percezioni dei tutor dell'apprendimento, che, come si evince dalla Figura 7, si dimostrano decisamente più soddisfatti del proprio operato. Aggregando, inoltre, le risposte relative alle opzioni 'abbastanza' e 'molto', risulta che oltre l'80% degli informanti si dichiara in qualche misura soddisfatto in tutti e tre gli indicatori presi in considerazione. Anche in questo caso, l'analisi statistica non ha rivelato correlazioni significative tra il grado di soddisfazione dei tutor e la loro formazione. In generale, comunque, nell'interpretare queste risposte è opportuno ricordare la condizione lavorativa di questa categoria di educatori linguistici, i quali operano principalmente in contesto domestico o extrascolastico, e rientrano dunque tra le figure non contrattualizzate il cui lavoro ha subito forti ripercussioni nel periodo del *lockdown* (cfr. 2.1.); il questionario ha dunque intercettato quelle figure che, nonostante le difficoltà, sono riuscite a proseguire il proprio lavoro e che, probabilmente, hanno percepito un maggior senso di riuscita personale e professionale nella complessa circostanza dell'emergenza sanitaria.

Figura 7. *Soddisfazione dei tutor*



4. L'INCLUSIONE DEGLI APPRENDENTI CON DSA: CRITICITÀ E VANTAGGI DELLA DIDATTICA LINGUISTICA A DISTANZA

La sezione IV del questionario conteneva due domande aperte finalizzate a comprendere sia le problematiche sia gli eventuali vantaggi riscontrati dagli informanti nel lavoro a distanza con gli apprendenti con DSA. Vorremmo concludere questo contributo commentando le risposte degli educatori linguistici a questo proposito, in quanto i dati emersi ci sembrano costituire una sintesi efficace dell'esperienza didattica svolta durante i primi mesi dell'emergenza sanitaria, e possono rappresentare un punto di riflessione

edulinguistica sia nell'immediato (nel momento in cui scriviamo, dopo una temporanea riapertura delle scuole, l'aggravarsi dell'emergenza sanitaria sta conducendo ad un progressivo ritorno alla didattica a distanza nella scuola secondaria) sia a lungo termine, immaginando una didattica delle lingue capace di integrare in modo efficace ed inclusivo modalità di lavoro presenziali e a distanza.

Per quanto concerne le criticità, tutti gli educatori linguistici concordano nell'individuare tre ordini di problemi. Il primo riguarda la *relazione* con gli apprendenti: difficoltà a mantenere vivo il contatto con gli studenti, stimolare la motivazione all'apprendimento, ma anche osservarne i bisogni reali per fornire risposte educative efficaci. Secondo alcuni insegnanti, inoltre, la distanza avrebbe inciso negativamente sulla propria capacità di monitorare l'andamento delle attività. Il secondo ordine di problemi riguarda la *collaborazione* tra le figure educative che, seppur da prospettive diverse, dovrebbero sostenere gli apprendenti con DSA, ossia le famiglie (problemi di comunicazione scuola-famiglia, difficoltà dei genitori a seguire i figli nello studio domestico), il *team* dei docenti (disomogeneità negli approcci e nelle soluzioni operative messe in campo dai singoli insegnanti di una stessa classe, inadempimento delle misure di sostegno concordate nei piani didattici personalizzati degli alunni con DSA) e i tutor (difficoltà di comunicazione sia con la famiglia sia con la scuola). Il terzo tipo di criticità riguarda la *riorganizzazione* delle attività, che si è scontrata con problemi operativi per nulla secondari (poca familiarità con le tecnologie, difficoltà a reperire e condividere i materiali didattici, soprattutto nel caso dei tutor, che non avevano accesso ai libri di testo utilizzati dagli studenti).

Va segnalato, inoltre, che durante il periodo della didattica a distanza svariati tutor hanno notato varie forme di *regressione* di alcuni studenti con DSA, in termini di autonomia, controllo emotivo e *performance*. I tutor attribuiscono la perdita di autonomia allo stravolgimento delle routine apprenditive faticosamente consolidate dagli studenti con DSA e alla difficoltà ad instaurarne di nuove, anche a causa della difformità con cui i singoli docenti hanno riprogettato il proprio agire didattico. Ciò sembra aver determinato a sua volta un aumento dei livelli di ansia e stress in alcuni studenti. Il calo di *performance* viene, invece, attribuito soprattutto all'introduzione di strumenti tecnologici (piattaforme digitali per la didattica, strumenti di videoconferenza, ma nel caso degli apprendenti più giovani anche i sistemi di videoscrittura, correzione ortografica ecc.) che non erano comunemente utilizzati nella didattica in presenza; ciò ha determinato in alcuni studenti una dispersione di risorse cognitive, divise tra lo svolgimento delle attività glottodidattiche (che già di per sé nel caso dei DSA richiede di gestire più risorse: manuale, appunti, mappe) e la gestione dei nuovi strumenti tecnologici. Vale la pena sottolineare che alcuni insegnanti hanno riconosciuto il valore educativo dei tutor, notando un peggioramento della partecipazione e della *performance* degli apprendenti con DSA laddove il servizio di sostegno del tutor era venuto a mancare durante l'emergenza sanitaria.

Discordanti risultano i pareri degli insegnanti circa la *partecipazione* degli studenti con DSA, che viene indicato da taluni come elemento di criticità («gli studenti si collegano in ritardo», «non consegnano puntualmente i compiti», «confondono le informazioni», «fanno meno domande») e da altri come un possibile vantaggio della didattica a distanza («studenti più attenti», «fanno più domande nella chat di gruppo»). Nell'interpretare la diversità di risposte emersa su questo tema, è opportuno ricordare che la partecipazione attiva in un ambiente di apprendimento a distanza è influenzata da numerose variabili personali e contestuali. Tra le prime, non è affatto secondaria la familiarità dell'alunno con le tecnologie: alcuni insegnanti hanno riportato, ad esempio, che gli studenti con DSA più esperti nelle tecnologie si sono rivelati una risorsa importante per la classe, dimostrandosi

particolarmente propositivi e collaborativi. Tra le seconde, vanno menzionate le condizioni in cui si realizza concretamente l'*e-learning*, il quale richiede non solo la costruzione di un ambiente didattico virtuale psicologicamente sicuro e protetto, ma anche uno spazio fisico dove poter partecipare serenamente alle attività (a questo proposito, ad esempio, non tutti gli studenti potevano disporre di una stanza isolata dove collegarsi, per cui risultavano talvolta inibiti o disturbati dalla presenza di altri componenti della famiglia).

Per quanto concerne gli aspetti positivi del lavoro a distanza, molti informanti concordano nell'individuare soprattutto *vantaggi pratici* sul piano sia didattico, che si ritiene abbiano agevolato in particolare gli studenti con DSA (tracciabilità delle attività svolte; registrazione delle videoconferenze; creazione, costruzione collettiva e condivisione di documenti; caricamento anticipato dei materiali; archiviazione ordinata dei materiali). Non meno significativi, soprattutto per i tutor, sono alcuni vantaggi logistici, legati alla possibilità di calendarizzare più incontri, con orari flessibili e abbattendo le difficoltà di spostamento fisico del tutor e/o dello studente, al punto tale che alcuni informanti dichiarano di voler valutare l'opportunità di introdurre sistematicamente forme di tutoraggio linguistico a distanza come opportunità alternativa o integrativa.

Alcuni tutor riportano che il lavoro individuale a distanza ha contribuito alla *progressione* degli studenti con DSA da loro tutorati, *in primis* a livello di organizzazione personale, grazie alla condivisione di *planning* e alla ricerca di strategie di archiviazione e catalogazione dei materiali digitali; in alcuni casi, si è inoltre notata una maggiore resilienza in alcuni studenti, che si sono impegnati nella ricerca comune di soluzioni ai problemi tecnici e nel rispetto delle scadenze e degli obiettivi di apprendimento concordati.

Tra gli insegnanti emerge, infine, un vantaggio importante derivato dall'esperienza di *e-learning*, in termini di *consapevolezza professionale*: la riprogettazione e la realizzazione delle attività in modalità a distanza ha stimolato maggiormente «la riflessione sugli obiettivi fondamentali della mia materia», «una programmazione più accurata», «attenzione alle indicazioni che si forniscono agli studenti», «empatia e relazione, senza le quali non c'è apprendimento». Alcuni docenti hanno riportato che l'esperienza di didattica a distanza ha determinato una maggiore consapevolezza del valore degli strumenti tecnologici compensativi, da parte non solo degli insegnanti ma anche di quegli studenti con DSA che tendevano a rifiutarli durante le attività in presenza. Evidentemente, nel momento in cui la tecnologia entra a far parte della glottodidassi quotidiana viene meno la sensazione di discriminazione e stigmatizzazione che spesso si accompagna all'uso delle tecnologie 'riservato' ai soli alunni con DSA.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia.
- Bellacicco R., Ianes D. (in corso di stampa), "The impact of COVID-19 lockdown on the Italian inclusive school system: teachers' perceptions of distance teaching for students with disabilities", in *European Journal of Special Needs Education*.
- Bianchi M. E., Rossi V., Ventriglia L. (2011), *Dislessia: la legge 170/2020. Il decreto attuativo, le linee guida e il Piano Didattico Personalizzato*, LibriLiberti, Firenze.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione 'evidence-based'. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.

- Cornoldi C. (a cura di) (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- Daloiso M. (2011a), "Le nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico. Un commento glottodidattico alla Legge 170/2010", in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, pp. 4-8.
- Daloiso M. (2011b), "Linee-guida glottodidattiche per l'attuazione delle nuove norme sui disturbi specifici di apprendimento", in *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, pp. 4-8.
- Daloiso M. (2017) *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Erickson, Trento.
- Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di) (2020), *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*, Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia.
- De Mauro T. (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Laterza, Roma-Bari.
- Demo H. (2017), *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche per la scuola italiana*, Erickson, Trento.
- Fabbri C., Rossi V. et al. (2020), *Insegnare agli studenti con DSA. Didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia all'università*, Erickson, Trento.
- Halliday M. A .K. (1999), *Language and Education*, Continuum, New York.
- Ianes D., Canevaro A. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica*, Erickson, Trento.
- Lindeiner-Stráský K., Stickler U., Winchester S. (2020), "Flipping the flipped. The concept of flipped learning in an online teaching environment", in *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-learning*, 35, 3, pp. 1-17:
<https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1769584>.
- Maslow A. (1954), *Motivation and Personality*, Harper, New York.
- Mitchell D., Sutherland D. (2020), *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-based Teaching Strategies*, Routledge, New York.
- Stanovich K. E. (1987), "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", in *Reading Research Quarterly*, 21, 4, pp. 360-406.
- Vio C., Tressoldi P. E., Lo Presti G. (2012), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento.
- Zheng L., Kaushal K. B. et al. (2020), "The effectiveness of the flipped classroom on students' learning achievement and learning motivation: A Meta-Analysis", in *Journal of Educational Technology & Society*, 23, 1, pp. 1-15:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1255782>.