

L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE A STUDENTI CON DISLESSIA: ALCUNE INDICAZIONI A PARTIRE DAI MANUALI DI SPAGNOLO

Marianna Montanaro¹

1. INTRODUZIONE ALLE SPECIFICITÀ COGNITIVE ED AFFETTIVE NELLA CLASSE DI LINGUA STRANIERA

L'obiettivo del presente contributo è duplice: in primo luogo, definire l'accessibilità glottodidattica, in secondo luogo proporre strategie per facilitare l'apprendimento delle Lingue Straniere² degli studenti con bisogni linguistici specifici, in particolare di apprendenti con dislessia evolutiva (DSA).

Tra gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, *target* delle riflessioni che riuniamo in questo intervento, si registra che il 5,3% presenta DSA nel 2020 (ricordiamo che si tratta solo di alunni certificati) (Gestione patrimonio informativo e statistica, 2020). Il disturbo maggiormente presente è la dislessia (39,6%). Alla luce di questi dati risulta evidente l'urgente necessità di impostare la didattica in modo che sia sempre più accessibile, inclusiva, nonché equa, priva di barriere e quanto più possibile personalizzata rispetto ai bisogni e alle caratteristiche individuali ai fini della prevenzione del *drop out* e dell'emarginazione sociale dei giovani. Sono questi gli obiettivi definiti a livello europeo nell'Agenda 2030 (Organizzazione delle Nazioni Unite, 2015) e nella Raccomandazione Europea del 22 maggio 2018 (Ue, 2018).

In dettaglio, in primo luogo proponiamo una riflessione rispetto al paradigma di diversità, successivamente presentiamo i bisogni cognitivi e affettivi dei discenti con DSA (acronimo di disturbi specifici dell'apprendimento, in cui rientra la dislessia) e discutiamo le strategie di accessibilità a livello macro (approccio e metodologia) e a livello micro (tecniche didattiche e materiali). Concludiamo con puntuali riflessioni proprio in merito ai materiali, ovvero proponiamo l'esemplificazione del processo di adattamento di materiali didattici, in altre parole delle attività proposte nei manuali di lingua straniera (spagnolo) per studenti della scuola secondaria di secondo grado. Come sottolineiamo anche nelle prossime linee, l'attitudine è propositiva e non critica, ovvero volta all'evoluzione dei materiali didattici verso un modello sempre più accessibile, equo e inclusivo e che non si limita all'adattamento grafico del testo, già presente nelle versioni digitali dei manuali.

La necessità della glottodidattica di definire strategie e criteri di accessibilità del processo di apprendimento-insegnamento delle LS, – che meglio definiremo successivamente – deriva proprio dalla consapevolezza della diversità individuale. Essa è da intendersi a livello di completezza della persona (Rogers 1969), dunque a livello di aree cognitive, affettive, neurologiche e personali. In questa accezione le specificità che

¹ Università degli Studi di Milano.

² Specifichiamo che con lingue straniere (LS) ci riferiamo alle lingue che l'apprendente impara in un contesto non nativo, come nel caso dello spagnolo insegnato nei contesti scolastici italiani.

producono potenziale diversità individuale presenti nella classe di LS sono molteplici e le riassumiamo di seguito:

- *fattori personali*: età, lingua materna (LM), cultura nativa (C1), esperienze di vita e di apprendimento preve, conoscenze, competenze, motivazione; convinzioni e atteggiamenti; bisogni e interessi, attitudine, tratti della personalità;
- *fattori cognitivi*: stile cognitivo e preferenze sensoriali, intelligenza, stile e strategie di apprendimento, neuro diversità (disturbi specifici dell'apprendimento e bisogni educativi speciali, cioè dislessia, disortografia, disortografia, discalculia, discapacità intellettuale o motoria e Alte Capacità Intellettive);
- *fattori socioaffettivi*: specificità affettive, inclusi disturbi di ansia (ancora poco studiati e riconosciuti) e implicazioni socioaffettive e relazionali anche dovute alle neurodiversità (Cfr., fra i tanti, Armstrong, 2011; Boscolo, 1999; Caon, 2010, 2016; Deci e Ryan 2000, East et al., 2010, Gardner, 1985; Goleman, 2011, 2018; Mariani, 2006, 2010, 2013; Maslow, 2007).

Oltre ai fattori interni allo studente, l'eterogeneità del sistema-classe è definita da variabili esterne che riguardano i docenti e la lingua straniera (LS), solo per citarne i principali: lo stile di insegnamento del docente, le sue teorie implicite e le convinzioni, la sua personalità e l'*input* linguistico. Sono variabili che influenzano il clima in classe, la relazione educativa, il percorso di apprendimento e i suoi risultati.

È evidente che quindi ogni studente ha delle caratteristiche proprie, senza che questo fatto abbia particolari riferimenti alla normodotazione o meno. Armstrong (2011) difende la teoria della neurodiversità, secondo la quale non esistono anomalie, bensì differenze individuali. In altre parole, evidenzia l'importanza di superare la dicotomia tra normale e anormale. L'apprendimento di fatti è il risultato del reciproco processo di adattamento tra individuo e ambiente, e le differenze non sono un problema, bensì fonte di arricchimento (Armstrong, 2011). Nel contesto scolastico, il docente dovrebbe intendere la classe come sistema dinamico in cui il prisma della differenza è sfruttato per rendere la didattica efficace e significativa.

Nel presente contributo la nostra attenzione si focalizza su una delle molteplici specificità presenti in aula, ovvero gli studenti con bisogni linguistici specifici, in dettaglio gli studenti che presentano dislessia evolutiva.

2. BISOGNI LINGUISTICI SPECIFICI: LA DISLESSIA EVOLUTIVA

La dislessia evolutiva rientra tra i DSA, acronimo che indica i disturbi specifici dell'apprendimento; i relativi studi sono numerosi e in costante evoluzione (Cfr., tra i tanti, Daloiso, 2012, 2013, 2014, 2015; Eide B., Eide F., 2020; Melero, 2013, 2016, 2018a, b, 2020). Si tratta del *deficit* che ha maggiori implicazioni sull'apprendimento-insegnamento delle lingue, sia la lingua materna (LM), sia quelle straniere o seconde (LS/L2).

Come noto, l'attenzione nel contesto scolastico è in continuo incremento nell'ultimo decennio, ovvero dalla pubblicazione della Legge 170/2010³, la quale stabilisce che per gli studenti con Disturbi Specifici di apprendimento (DSA, cioè dislessia, disgrafia, disortografia) e con *deficit* certificato è necessario che i docenti del consiglio di classe elaborino un PDP, ovvero un Piano di Apprendimento Personalizzato. Tale legge ha avuto implicazioni anche sul contesto universitario, per cui si richiede un adattamento della didattica, attenzione che attualmente sembra essere limitata ai momenti valutativi e

³ Il testo della L. 170/2010 è disponibile al seguente link:
https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (13).

alla gestione delle strategie di accessibilità da parte degli uffici della Disabilità e DSA (Melero, 2016).

Nonostante siano molti gli studi scientifici, le pubblicazioni, i corsi di formazione per docenti sui DSA/BES, nel contesto scolastico – e ancora di più in quello accademico – manca un vero e proprio adattamento della didattica e la personalizzazione del percorso di apprendimento. Spesso, l'inclusione dello studente con DSA avviene tramite l'applicazione di misure dispensative (per esempio, la preferenza di prove orali, la riduzione di prove scritte o l'aumento dei tempi del 30% per il loro svolgimento) e, più frequentemente, strumenti compensativi (schemi, mappe, *prompt* linguistici da utilizzare e consultare anche durante i momenti valutativi). Tali indicazioni vengono esplicitate nel documento elaborato dai docenti e sottoscritto dai genitori nel caso di minori, dal Dirigente Scolastico e dall'equipe medica, ovvero il Piano Didattico Personalizzato (PDP).

La compilazione del PDP, tuttavia, presenta delle criticità: 1) sempre più spesso è un documento chiuso, quasi standardizzato, ovvero prevede la compilazione con crocette per la selezione delle strategie che i docenti scelgono di adottare; 2) viene compilato all'inizio dell'anno scolastico, un momento in cui soprattutto i docenti che si inseriscono nel consiglio di classe non conoscono bene gli studenti, pertanto non si realizza un'adeguata fase di osservazione preliminare, come è previsto dalla linee guida ministeriali (MIUR, 2011); 3) l'aggiornamento avviene annualmente, laddove sarebbe necessaria la rivisitazione e la negoziazione delle strategie di accessibilità glottodidattica con il discente, in base ai suoi progressi e alle sue nuove necessità linguistiche (Bricchese, Del Vecchio, 2020; Melero, 2015).

In altre parole, il PDP sembra essere inteso come strumento burocratico e non un vero e proprio patto formativo. Sembra mancare ancora un impianto metodologico realmente inclusivo, frutto di una profonda riflessione pedagogica atta a scardinare le dinamiche trasmissive e di controllo, che alimentano la spirale della didattica unica per tutti gli studenti e dell'adattamento didattico inteso unicamente come semplificazione o riduzione di contenuti e metodi. Facilitare l'apprendimento, al contrario, implica un processo di decentramento del docente, il quale adatta le attività alle caratteristiche individuali dell'apprendente rendendolo consapevole dei sostegni e delle strategie che implementa e che ritiene efficaci Caon, 2010; Balboni, 2011).

L'approccio che proponiamo è centrato sullo studente, ovvero si basa sulla definizione dei suoi bisogni e del suo profilo cognitivo, sul riconoscimento della sua unicità e sulla valorizzazione dei suoi punti di forza. In altre parole, ciò che caratterizza la proposta è l'importanza di stimolare l'autonomia del discente, uno dei bisogni primari individuali (Maslow, 2007), di renderlo protagonista del percorso di apprendimento e di stimolare la riflessione metacognitiva con il fine di rispondere ai bisogni e comprendere come colmare le lacune. Nella presente proposta non si forniscono solo supporti all'acquisizione linguistica, ma si guida lo studente nella ricerca e scoperta del proprio metodo di studio e apprendimento.

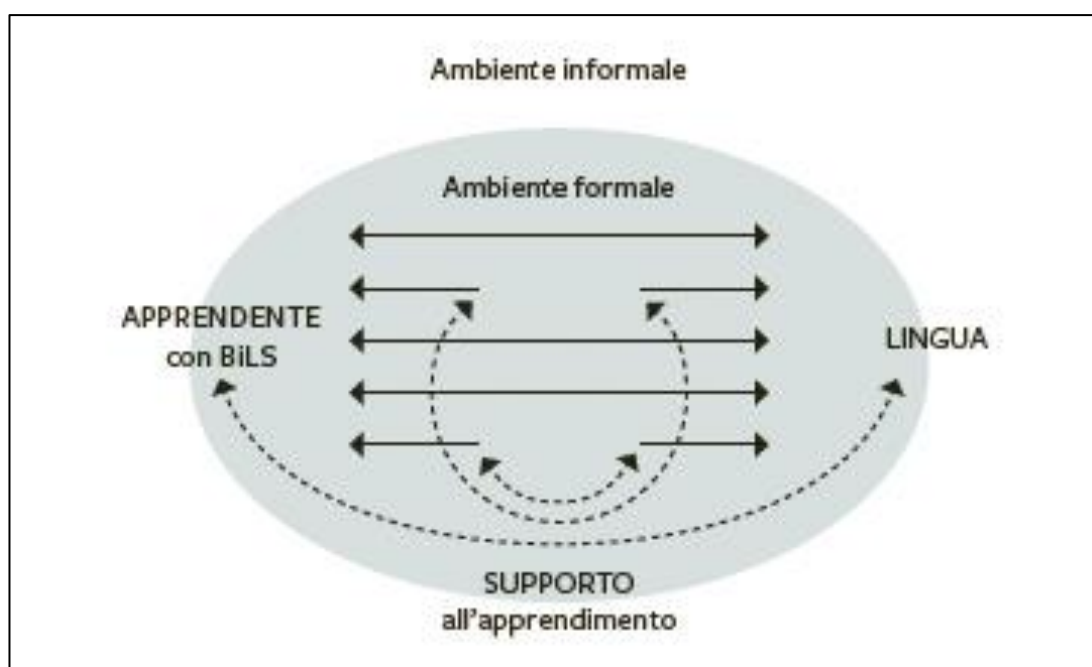
Rispetto alla specificità della dislessia evolutiva, prima di approfondire le difficoltà a livello cognitivo, è importante evidenziare che il *deficit* ha anche implicazioni sui fattori emotivi e psicologici, a loro volta determinanti anche per i meccanismi cognitivi. Infatti, la consapevolezza del *deficit* da parte dei discenti provoca sensazioni di non adeguatezza nei discenti con dislessia, i quali si sentono inferiori rispetto ai loro pari. Gli apprendenti con DSA soffrono, dunque, di scarsa autostima e autoefficacia, in altre parole, pensano di non essere portati per l'apprendimento delle lingue straniere e di non poter raggiungere i risultati sperati o affrontare in modo adeguato un *task*. Ne consegue scarsa motivazione e volontà di impegnarsi. La convinzione di non essere adeguati ad imparare le LS determina anche xenoglossofobia, cioè ansia linguistica (Böttger e Költzsch, 2020),

soprattutto di fronte a compiti che richiedano la realizzazione di attività di espressione o interazione orale.

Dal punto di vista cognitivo, gli studenti con DSA presentano difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere. Sebbene la normativa sui BES / DSA sia dettagliata (L. 170/2010), con il fine di rispondere ai bisogni degli apprendenti con neurodiversità la glottodidattica ha sentito il bisogno di definire una sottocategoria, quella di BILS, acronimo di bisogno linguistico specifico (Daloiso, 2016).

Lo schema dell'educazione linguistica negli studenti con BILS proposto da Daloiso (2016: 211) illustra che le capacità dello studente di sviluppare la competenza linguistica sono compromesse dal *deficit*, per questo nello stesso schema metaforicamente le linee che collegano lo studente alla competenza comunicativa in LM/LS (obiettivo finale del processo di insegnamento-apprendimento) sono spezzate.

Figura 1. *Schema dell'educazione linguistica negli studenti con BILS tratto da Daloiso (2016: 211)*



Gli studenti con dislessia rientrano nella categoria di BILS e presentano delle specificità cognitive, ovvero processano l'*input* linguistico in modo differente e ciò è dovuto alla loro neurodiversità. In dettaglio:

- hanno difficoltà a rendere automatici alcuni meccanismi già automatizzati nei pari senza disturbi (per esempio, le abilità di letto-scrittura nel caso di dislessia evolutiva, ovvero decodifica del testo scritto) e per questo hanno bisogno di maggiore tempo per la realizzazione di attività;
- la difficoltà di lettura, quindi di decodifica del testo, ha conseguenze nell'apprendimento, ovvero rende complessa la comprensione e la memorizzazione dei contenuti, del lessico e delle strutture sintattiche, quindi difficoltà nel reimpiegarle;
- gli studenti con DSA riscontrano inoltre difficoltà nel processamento fonologico, dunque nella comprensione di *input* orali (riconoscimento dei suoni e connessione tra suoni – parole – significati), nel recupero della grammatica, della sintassi e del lessico

per la produzione; incidono la complessità e lunghezza del testo, la velocità dell'eloquio e la varietà linguistica;

- criticità nel pensiero astratto e nel pensiero logico;
- carenze nella competenza strategica.

È poi necessario evidenziare che gli studenti con dislessia non sono ipodotati, bensì le loro specificità neurologiche fanno sì che abbiano bisogno di acquisire la LM/LS con un supporto diverso rispetto a quello richiesto dagli altri apprendenti.

3. ACCESSIBILITÀ GLOTTODIDATTICA: STRATEGIE INCLUSIVE

Nei paragrafi antecedenti sono state citate le specificità cognitive e affettive degli studenti con dislessia. Lo scenario descritto rende evidente la necessità non solo di rendere la classe inclusiva, ma di creare un ambiente di apprendimento con equità di condizioni tali che tutti gli studenti, indipendentemente dalle neurodiversità e specificità cognitive, possano esprimere il proprio potenziale e raggiungere gli obiettivi prefissati.

Il concetto di accessibilità glottodidattica deriva proprio dalla teoria della diversità di Armstrong (2011), per cui il problema non è l'alunno, bensì l'*input* che riceve e l'ambiente in cui lo riceve. Garantire l'accessibilità glottodidattica significa attuare strategie per creare un ambiente privo di barriere per gli studenti (BILS e non). Presentiamo, di seguito, alcune proposte che afferiscono al livello macro della didattica, ovvero quello metodologico.

È necessario, in primo luogo, cambiare la concezione del ruolo del docente: non è da intendersi come un trasmettitore di informazioni, bensì l'insegnante è un ricercatore in aula, il quale raccoglie dati tramite l'osservazione e la relazione con gli studenti, ovvero li conosce (interessandosi dei tratti della personalità, degli interessi scolastici ed extrascolastici, dei bisogni linguistici e educativi). Questa attitudine del docente è supportata da appositi strumenti (scheda aneddotica, note di bordo, griglie di osservazione, interviste e colloqui) (Coonan, 2000).

L'osservazione è destinata alla raccolta dei dati riguardanti il livello linguistico-comunicativo ovvero è finalizzata alla personalizzazione della didattica tramite la pianificazione dell'intervento didattico in modo il più possibile efficace. Il docente è osservatore e ricercatore, e raccoglie dati sullo studente con diversi strumenti, tra cui la continua interazione con il discente durante ogni fase del processo dalla progettazione all'autovalutazione. Gli obiettivi sono due e propedeutici: avere un'istantanea delle caratteristiche del discente – quindi creare il suo profilo di apprendimento – e pianificare l'intervento didattico personalizzato.

In secondo luogo, è necessaria l'evoluzione della concezione di docente verso l'idea che l'insegnante è una persona che entra in relazione con gli studenti e instaura un rapporto basato su reciproca fiducia, ascolto attivo ed empatia. In altre parole, «The entire learning environment need to be infused with trust and respect» (Rogers, 1969: 5). Il ruolo così inteso del docente permette di adottare un approccio didattico *student-centered* e *student-directed*, che prevede che l'apprendente sia protagonista del processo di apprendimento-insegnamento nonché abbia un ruolo attivo nella definizione delle scelte. Per raggiungere la capacità di auto-regolare il percorso di apprendimento, è necessario impostare la didattica in modo da stimolare costantemente la riflessione metacognitiva. In altre parole, è indispensabile proporre momenti in classe o a casa di riflessione su sé e sul processo, e sulle strategie. Per esempio, il diario di bordo o *logbook* è uno strumento privilegiato per la riflessione individuale sul processo e, nella sua versione virtuale, può essere condiviso con il docente, generando dunque un continuo scambio tra il docente e lo studente di tipo cognitivo e socioaffettivo. Soprattutto nelle sue fasi iniziali, è necessario orientare la

riflessione degli studenti con domande-guida, come per esempio: quali sono i miei punti di forza? Quali sono i miei punti di debolezza? Quali obiettivi ho conseguito? Come posso migliorare? Cosa avrei potuto fare meglio durante la lezione? Quali strategie metto in atto nello svolgimento delle attività / studio a casa? Quali strumenti compensativi sono migliori per me? Quali strategie compensative sono più utili per me (aumento del tempo, segmentazione del carico cognitivo...?) (Menegale, 2018).

Coinvolgere gli studenti, potenziare le strategie, fare in modo che conseguano controllo e consapevolezza di esse, stimolare la riflessione sul processo e fiducia in sé stessi: sono tutti passi che portano all'autonomia. In dettaglio, riprendendo la definizione di Holec (1982), «l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage» (Holec, 1982: 10). Essa implica: riflessione critica su di sé, sulla lingua, sul processo per raggiungere consapevolezza su di sé, e sulla relazione fra lingua e processo. Consapevolezza su di sé significa avere controllo degli aspetti affettivi ed emotivi (emozioni, come ansia linguistica) e cognitivi: si tratta di un bisogno degli studenti con dislessia che, come abbiamo affermato, presentano bassa autostima e autoefficacia. L'autonomia innesca un circolo virtuoso tra autonomia e motivazione: lo studente autonomo sa come apprendere quindi apprende meglio, ha risultati positivi ed è motivato a conseguirli; lo studente motivato ha risultati positivi (la spinta motivazionale fa sì che abbia risultati positivi), quindi è più coinvolto e ha maggior volontà di apprendimento, quindi è autonomo.

In ultimo, va considerata la strategia valutativa. La valutazione rappresenta tradizionalmente l'ultimo tassello del processo di apprendimento, ovvero la valutazione positiva è intesa come l'obiettivo finale del percorso. Tuttavia, spesso sembra essere: 1) fonte di forte preoccupazione degli studenti e dei genitori, che aspirano al successo formativo dei propri figli; 2) un elemento che genera paura in aula, nonché simbolo del potere dei docenti. Per garantire un percorso accessibile a tutti e in particolare a studenti con BILS, è importante impostare la valutazione dando maggiormente peso a processi formativi e continui, ovvero la valutazione è da intendersi come appoggio e sostegno all'apprendimento: la finalità è rendere consapevole il discente dei suoi punti di forza e di debolezza, degli aspetti da migliorare o le strategie da potenziare (Melero, 2020).

3.1. *Accessibilità dei materiali: esempi per lo spagnolo*

Nel precedente paragrafo abbiamo avanzato alcuni spunti metodologici, in questo paragrafo ci occupiamo del livello micro della didattica, che riguarda la programmazione (una lezione o un'unità di apprendimento) e i materiali.

Rispetto alla lezione o ad un nucleo tematico di lezioni la letteratura scientifica, al fine di rendere il percorso più accessibile, afferma che si può condividere con gli studenti una mappa del percorso, sia nel caso in cui sia breve e lineare, sia nel caso in cui sia invece più lungo e articolato. Pertanto, tale strategia è attuabile all'inizio di ogni lezione o unità didattica oppure di un ciclo di lezioni o di un progetto (*project-based*) (per esempio, finalizzate al rinforzo di una data abilità linguistica).

Mappare il percorso significa definire i passaggi che lo compongono, gli obiettivi, i prerequisiti in termini di conoscenze, strategie, competenze, i criteri di valutazione, i materiali e, inoltre, si definiscono anche gli strumenti compensativi necessari. La mappatura in entrata conferisce sistematicità al percorso se viene proposta sempre, fattore che dà sicurezza psicologica allo studente e allo stesso tempo ne orienta l'impegno cognitivo; dunque, lo orienta nel percorso. La mappatura è necessaria anche in uscita, quindi alla fine del percorso di apprendimento, alla fine della lezione o serie di lezioni su un tema o in cui si esercita una data abilità. In fase finale prevede una ricapitolazione degli

apprendimenti, degli obiettivi e una valutazione o, anche, autovalutazione, per cui lo studente si domanda se ha raggiunto gli obiettivi e cosa può migliorare; quindi, stabilisce nuovi obiettivi personalizzati (Caon *et al.*, 2020; Daloiso, 2016).

Rispetto ai materiali, evidenziamo che di solito in classe viene utilizzato il manuale di LS come materiale principale e che spesso sono adattati ai bisogni di apprendimento, in particolare per la neurodiversità della dislessia. L'adattamento, tuttavia, è per lo più grafico e avviene d'accordo con le Linee Guida della *British Dyslexia Association* (2018)⁴. Sono ormai disponibili le versioni digitali dei libri di testo facilmente adattabili graficamente nella versione *Easy Reading* con l'obiettivo di facilitare la decodifica del testo scritto.

Oltre all'adattamento grafico, ovvero quello corrispondente al livello di riconoscimento, è necessario quello metodologico per rendere i materiali accessibili sul piano dei contenuti e dei processi. In altre parole, non sono sufficientemente adattati ai successivi livelli, quello dell'elaborazione e dell'applicazione di cui proponiamo alcuni esempi (Daloiso, 2016).

Il piano dell'elaborazione riguarda la comprensione e lo studio del materiale; come viene rielaborato il materiale proposto (per esempio tramite mappa e schemi), pertanto è il momento dello studio strategico.

Il livello dell'applicazione riguarda il momento in cui lo studente si interfaccia con i materiali per la realizzazione dell'esercizio o attività. Riguardo a questo piano di accessibilità, è necessario porre l'attenzione alle istruzioni didattiche, per cui è necessario chiedersi se la consegna è scritta in un modo complesso sintatticamente, se è solo verbale o sfrutta anche le potenzialità comunicative del linguaggio iconografico, se ci sono esempi, se fornisce supporto metacognitivo (ovvero esplicita gli obiettivi e il tema centrale tramite parole chiave o presenta consigli strategici). Inoltre, è necessario interrogarsi sul carico cognitivo dell'attività, nonché sulla presenza di domande che stimolano l'autovalutazione.

Di seguito proponiamo alcuni esempi, dell'adattamento di attività che propongono l'esercizio delle abilità linguistiche di comprensione e produzione scritta e orale. Gli esempi sono tratti da un manuale di lingua spagnola pubblicato recentemente (2021). Nel dettaglio si tratta del manuale *#Español* della casa editrice scolastica DeA Scuola, scelto per il suo approccio comunicativo, per la molteplicità di *input* multimediali (che facilitano l'apprendimento degli studenti DSA) e per la proposta di due fascicoli facilitati per BES/DSA. Si tratta di una tipologia di allegati al manuale frequente che rappresenta un valido supporto ma non sembra essere sufficiente a rendere la didattica inclusiva.

La finalità è spiegare in quale modalità il docente può attuare con il fine di mediare tra le specificità cognitive in aula, l'*input* linguistico e i manuali di lingua. Come abbiamo anticipato, la finalità è propositiva e non critica, e l'intenzione è condividere riflessioni per raggiungere maggiore inclusività delle pratiche didattiche.

La prima attività che adattiamo riguarda la produzione scritta, una delle abilità in cui gli studenti con BILS presentano maggiori criticità in quanto può intervenire la comorbidità con la disortografia e disgrafia.

⁴ Le linee guida prevedono: l'applicazione di sfondi color pastello e non bianchi, l'uso di un *font* di facile lettura (per esempio, Arial o Easy Reading), la preferenza della dimensione del carattere tra 12 e 14 punti, particolare attenzione alla distanza tra lettere oltre che all'interlinea di 1,5. La finalità è non rendere la pagina troppo 'affollata' e piena di caratteri verbali. Si raccomanda altresì l'uso del colore nero per i testi, nonché la preferenza di paragrafi brevi e con sintassi poco articolata.

Figura 2. Attività tratta dal manuale #Español di Ramos C., Santos M. J., Santos M. (2021: 191)

Producción escrita

18 Escribele tú un correo a Pablo explicándole con detalle cómo es tu habitación: qué muebles hay, dónde están y qué actividades realizas tú en ella.

ciento noventa y uno

191

Rispetto all'attività di produzione scritta, per facilitare lo svolgimento dell'attività da parte di studenti con BILS, è necessario focalizzarsi sul processo e accompagnarli nelle diverse fasi della scrittura: la pianificazione, l'elaborazione, la revisione, articolando dunque meglio le indicazioni dell'attività in quanto sono esposte sinteticamente dal manuale. Infatti, gli studenti con BILS riscontrano criticità in tutte e tre le fasi menzionate a causa della difficoltà di recuperare le informazioni nella memoria a lungo termine e di organizzare in modo logico e ordinato i pensieri. Pertanto, è necessario, in primo luogo, stimolare il recupero delle informazioni necessarie, sia dal punto di vista contenutistico – tramite *brainstorming* individuali o collettivi – sia dal punto di vista lessicale e grammaticale.

L'attivazione del lessico e della sintassi può avvenire tramite diverse tecniche, per esempio attività di collegamento tra parola e immagine, completamento di mappe semantiche o di schemi grammaticali. È poi indispensabile orientare lo studente nell'organizzazione delle idee tramite un'attività specifica (per esempio, “raggruppa le idee simili che sono emerse durante il *brainstorming*”; “organizza le idee in tre sottogruppi, corrispondenti ai tre paragrafi del testo”).

Nella fase di scrittura i mezzi tecnologici rappresentano un supporto e un mezzo compensativo fondamentale, in altre parole l'uso del computer o di applicazioni di dettatura possono facilitare l'attività linguistica tramite il superamento delle criticità legate alla dislessia, disortografia o disgrafia.

Per rispondere al bisogno di autonomia degli studenti con BILS, con il fine di costruire la loro identità e accettarla, le fasi di revisione e valutazione dovrebbero essere il più possibile autodirette, ma con un adeguato livello di *scaffolding*. Rispetto alla revisione, tralasciare gli errori ortografici legati al *deficit* è consigliabile per non minare l'autostima degli apprendenti. Al contrario, è possibile focalizzarsi, oltre che sulla grammatica della frase, anche su quella del testo, sul livello di adeguatezza al contesto socioculturale del destinatario, sul rispetto delle convinzioni socio pragmatiche e sul processo. È possibile guidare lo studente con brevi e semplici domande: hai riscontrato miglioramenti / difficoltà? Come le hai superate?

Il secondo esempio che proponiamo è un'attività di comprensione scritta. Nei testi scritti è fondamentale agire sui tre piani, quello dell'elaborazione, dell'applicazione e dell'aspetto grafico.

Nel testo che proponiamo (Figura 3) è evidente che l'organizzazione grafica dei contenuti non facilita del tutto uno studente con BILS / DSA: il *font* non è ad alta leggibilità, il testo è giustificato, lo sfondo non è bianco; l'interlinea non è doppia o intermedia (Cfr. alcune indicazioni della *British Dyslexia Association* riportate nella nota n. 4), la consegna è unicamente in spagnolo e collocata dopo il testo, e il glossario è alla fine del testo (fattore che implica il continuo spostamento dello sguardo dal testo al glossario). Il docente potrebbe intervenire anticipando il significato dei termini che gli studenti potrebbero non conoscere, proponendo di ascoltare oltre che leggere il testo (di fatti, la

registrazione audio è integrata al manuale) e permettendo l'uso in classe del computer o del tablet tramite i quali è possibile incrementare la dimensione del testo nella pagina.

Figura 3. Attività tratta dal manuale #Español di Ramos C., Santos M. J., Santos M. (2021: 86-87)

ENLACES **Arte**

La naturaleza en la arquitectura

Antoni Gaudí y Cornet (Reus 1852-Barcelona 1926) nace en el seno de una familia humilde. Era un niño frágil, debido a sus problemas de salud. Se traslada a Barcelona para cursar la carrera de Arquitectura, donde ya empieza a destacar por sus dotes imaginativas y por su talento innovador. Al finalizar sus estudios en 1878, el entonces director de la Escuela de Arquitectura afirma: "No sé si hemos dado el título a un loco o a un genio, el tiempo lo dirá". Ese mismo año visita la Exposición Universal de París y conoce por casualidad a Eusebi Güell, quien será su principal mecenas. Gaudí es un personaje público muy relevante en la vida social de Barcelona, pero cuando en 1883 le encargan la construcción de la Sagrada Familia, desaparece de la vida pública y dedica el resto de sus días a la construcción del templo. El 7 de junio de 1926 es atropellado¹ por un tranvía y, tres días más tarde, muere en el hospital.

Su inspiración
A lo largo de la historia, muchos escritores, pintores o arquitectos han plasmado en sus obras todos los sentimientos y emociones que la naturaleza despierta casi

CURIOSIDADES **¿?**

La fachada de la Natividad de la Sagrada Familia está compuesta por tres entradas separadas entre ellas por dos columnas que se apoyan en dos tortugas, una de agua, que se encuentra en la parte más cercana al mar, y otra de tierra, que está situada en la parte más cercana a la montaña.



1  1-74 Escucha y lee el texto sobre Gaudí y completa la siguiente ficha.

Lugar y fecha de nacimiento:

Lugar y fecha de obtención del título de arquitecto:

Lugar y fecha de su primer encuentro con Güell:

Fecha de inicio de la Sagrada Familia:

Principal fuente de inspiración:

Materiales utilizados:

Fecha y causa de muerte:

86 ochenta y seis



Suplemento 3-4

2 Busca en el texto las expresiones equivalentes a las siguientes.

- 1 Capacidad de crear cosas nuevas. →
- 2 Patrocinador más importante. →
- 3 Edificación de la catedral. →
- 4 Examinándola con atención. →
- 5 Instruir a los trabajadores. →
- 6 Partes que no se van a utilizar. →

Gaudí, el genio modernista
DDI
VÍDEO



||

▶

3 ▶ 🔊 1-75 **Mira el vídeo y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).**

| | |
|---|---|
| 1 Gaudí diseña solo edificios religiosos. | <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F |
| 2 La Casa Milà tiene balcones en forma de calavera. | <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F |
| 3 El Park Güell estaba destinado a ser una zona residencial para familias con dinero. | <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F |
| 4 En las casas de Gaudí los elementos modernistas se aprecian solo en las fachadas. | <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F |
| 5 En una fachada de la Sagrada Familia se observan muchas especies vegetales. | <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F |
| 6 Las obras de Gaudí se encuentran solo en Barcelona. | <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> F |

4 ▶ 🔊 1-75 **Ahora mira o escucha otra vez el vídeo y relaciona las afirmaciones con su construcción correspondiente.**

| | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Casa Botines | a Torres, miradores y foso lo hacen parecer un castillo. |
| 2 <input type="checkbox"/> Palacio de Astorga | b Cuatro torreones con pináculos rematan la fachada. |
| 3 <input type="checkbox"/> Las bodegas Güell | c El conjunto se integra en el paisaje. |
| 4 <input type="checkbox"/> El Capricho | d Imita el comportamiento de los girasoles. |

Una muestra de trencadís.

de forma mágica, pero pocos lo han conseguido con la efectividad y el cuidado que Gaudí transmite a sus creaciones. Él trata la naturaleza con entusiasmo, analizándola con detalle, y se inspira en sus elementos. Elabora una forma propia de entender la arquitectura, introduciendo en sus obras la luz, el color y la geometría presentes en la naturaleza.

Los materiales

Fueron muchos los materiales que Gaudí utilizó para realizar sus obras: piedra, hierro, cerámica, madera... siempre dando precedencia a los materiales procedentes de las cercanías. Los estudió a fondo para poder obtener de ellos su máximo rendimiento y para formar a los artesanos que trabajaban para él en la construcción de los edificios. Es característico de la obra de este autor el **trencadís**, una especie de mosaico formado por fragmentos desechables: platos y tazas rotos y trozos de baldosas² cerámicas, consiguiendo una gran espontaneidad en sus composiciones y efectos de brillo en contacto con la luz.

Se cuenta que un día Gaudí fue al taller del ceramista Lluís Bru y, al ver cómo colocaba las piezas, se impacientó, cogió un azulejo, lo rompió y exclamó: "Se tienen que colocar a puñados, ¡o no acabaremos nunca!"

Glosario

¹ atropellado: investito

² baldosas: piastrelle

ochenta y siete 87

Sul piano dell'applicazione, è rilevante orientare la lettura e la comprensione tramite alcune strategie:

- 1) attivare le preconcoscienze sul tema tramite domande di riflessione guidata;
- 2) attivare le conoscenze lessicali e sintattiche (Caon, 2020).
- 3) Successivamente alla fase di preparazione, è importante supportare lo studente nella lettura, ovvero nella fase di decodifica dei grafemi e di connessione con i significati.

Per esempio, oltre alla lettura, gli studenti possono essere aiutati dalla sintesi vocale. Inoltre, è fondamentale stimolare strategie di lettura, per esempio, evidenziare i concetti chiave nel testo secondo una legenda cromatica;

- 4) calibrare il carico cognitivo dell'attività di comprensione, preferendo opzioni di risposta chiusa o la segmentazione delle richieste.

Il terzo esempio che presentiamo riguarda la comprensione orale.


Figura 4. Attività tratta dal manuale #Español di Ramos C., Santos M. J., Santos M. (2021: 106)

Lengua en acción

7 Estás en la enfermería del instituto porque no te encuentras bien. Prepara un diálogo con un compañero para representar esta situación.

Tú


- saludas
- explicas tu problema de salud
- explicas los detalles
- pides una solución más efectiva
- das las gracias y te despides





Enfermero


- saludas
- pides detalles
- das un consejo
- propones otra alternativa
- te despides

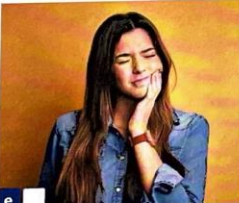
8 2-07 Escucha los problemas de estas personas y relaciona cada conversación con su foto correspondiente. ¡Atención! Hay dos fotos que no tienes que relacionar.

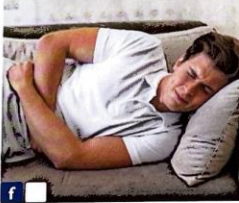

a



b



c


d


e


f


g


h

9 2-07 Vuelve a escuchar la grabación y completa la tabla.

| Persona | Problema | Remedio |
|---------|----------|---------|
| Juan | | |
| Alberto | | |
| Luisa | | |
| Laura | | |
| Pablo | | |
| Clara | | |

L'attività che il manuale propone non sembra avere un sufficiente livello di accessibilità in quanto:

- 1) non prevede una fase di attivazione delle preconoscenze (sia lessico, sia grammatica che aspetti fonetici);
- 2) la richiesta cognitiva è elevata a causa del numero degli *items* (8) a cui gli studenti devono rispondere.

Oltre ad attivare le preconoscenze anche tramite l'analisi dei paratesti (titolo, immagini, lettura degli *items*) e a creare un vincolo motivazionale con il testo, è fondamentale che l'insegnante: garantisca più ascolti, permetta la lettura e la comprensione degli *items* prima dell'ascolto, adatti gli *items* in modo da procedere da domande che richiedono allo studente di focalizzarsi su questioni generali a domande che invece esigono di centrare l'attenzione sui dettagli.

Infine, la produzione orale è una delle abilità in cui riscontrano forti difficoltà in quanto è l'attività che richiede maggiormente allo studente di esporsi di fronte all'insegnante o ai pari.

Figura 5. Attività tratta dal manuale #Español di Ramos C., Santos M. J., Santos M. (2021: p. 27)

16 Ahora ya sabes cómo hablar de ti mismo. Preséntate a la clase dando tus datos personales.

È necessario, pertanto, aiutare gli studenti a controllare stati emotivi di ansia e agitazione attraverso un processo di preparazione che conferisca sicurezza all'apprendente. Il processo potrebbe articolarsi in tre fasi:

- 1) *pre-esposizione* in cui introdurre un'attività di attivazione del lessico e delle strutture sintattiche e fonologiche e guidare lo studente nella pianificazione del testo orale, dal *brainstorming*, all'organizzazione delle idee in paragrafi;
- 2) *esposizione* in cui garantire la possibilità di utilizzare un sostegno scritto, come per esempio una presentazione Power Point, una scaletta, mappe lessicali oppure *prompt* grammaticali;
- 3) *post-esposizione* in cui guidare lo studente nella revisione e autovalutazione della *performance*: cosa ho fatto bene? cosa posso migliorare? ho conseguito gli obiettivi?

4. CONCLUSIONI

Le sfide della didattica inclusiva sono molteplici e si tratta di un campo di ricerca-azione fertile che richiede una rivoluzione delle tradizionali modalità di insegnamento, nonché una nuova considerazione dello studente e del ruolo del docente come mediatore tra lo studente e i materiali. Le azioni descritte richiedono un impegno da parte del docente, tuttavia, non si intende stravolgere completamente la didattica né gravare sul lavoro dei docenti: di fatti, per concretizzare tale approccio è possibile integrare in modo graduale pratiche e consuetudini didattiche modeste, seppur significative.

È però opportuno quello tenere conto che quanto esposto non è un approccio significativo solo per gli studenti con BILS, più nello specifico con DSA (dislessia), bensì per tutti gli studenti. Infatti, tale impostazione didattica e pedagogica favorisce l'autonomia del discente, il controllo metacognitivo e la personalizzazione dell'apprendimento, la valorizzazione delle sue specificità cognitive e affettive.

È la 'via diversa' (o meglio, diversificata) di cui parlava la Montessori. Si tratta di saper scendere dalla cattedra per andare incontro a Pieroni (che handicappato non è) e fare un passo in più verso quella testa di legno di Pinocchio [...]. Occorre dunque la mediazione didattica. (Piazza, 1998, p. 33).

Si tratta, dunque, di un approccio *student-centered* che rifiuta le etichette e per il quale si guarda allo studente come persona con bisogni e specificità; esso è valido per studenti con dislessia, che hanno bisogno di autonomia, ma può essere significativo per tutti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amstrong T. (2011), *The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain*, Da Capo Lifelong Books, Boston.
- Balboni P. E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Böttger H., Költzsch D. (2020), "The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages", in *Training, Language and Culture*, 4, 2, pp. 43-55.
- Bricchese A., Del Vecchio G. (2020), "La valutazione linguistica degli studenti con BES: una proposta di PDP", in Caon F. (2020), pp. 158-187.
- British Dyslexia Association (2018). *Dyslexia Style Guide 2018: Creating Dyslexia Friendly Content*:
https://cdn.bdadyslexia.org.uk/uploads/documents/Advice/style-guide/Dyslexia_Style_Guide_2018-final-1.pdf?v=1554827990.
- Caon F. (2010), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano LS e delle lingue straniere*, UTET, Torino.
- Caon F., Tonioli V. (2016), "La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa", in Melero Rodríguez C. A., *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* Melero Rodríguez C. A., *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, *SAIL*, 7, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 137-154:
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-073-0/978-88-6969-073-0-ch-09.pdf>.
- Caon F. (a cura di) (2020), *L'inclusione linguistica*, Pearson, Milano.
- Coonan M. C. (2000), *La ricerca-azione*, Libreria La Ca Foscarina, Venezia.
- Council of Europe (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg: Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Daloiso M. (a cura di) (2012), *Globes. Glottodidattica pe i bisogni educativi speciali*, in *ELLE*, 1, 3, Università Ca' Foscari Venezia.
- Daloiso M. (2013), "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni linguistici specifici", in *ELLE*, 2, 3, pp. 635-649.

- Daloiso M. (2014), *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento*, Loescher. I quaderni della ricerca, 13, Torino.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, UTET, Torino.
- Daloiso M. (2016), *I bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*, Erickson, Trento.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000), "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", in *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Eide B., Eide F. (2020), *La ventaja de ser dislexico*, Ed. Obelisco, Barcellona.
- East V., Evans L. (2010), *Guía práctica de necesidades educativas especiales*, Ed. Morata, Madrid.
- Gardner H. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*, Edward Arnold Publisher, London.
- Ministero dell'Istruzione, Gestione patrimonio informativo e statistica (2020), *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Anno scolastico 2018-2019*:
https://miur.gov.it/documents/20182/0/Gli+alunni+con+DSA++a.s.+2018_2019.pdf/a2f114e9-b59a-1c5d-730c-e4aecb5aad7e?version=1.0&t=1605006783113.
- Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Goleman D. Ray M., Kaufman P., (2018, ed. or. 1992), *Lo spirito creativo. Imparare a liberare le idee*, Rizzoli, Milano.
- Holec H. (1982), *Autonomie et apprentissage des langues etrangeres*, Consiglio d'Europa, Strasburgo, Hatier, Paris.
- Holec H. (1997), *Learner autonomy in modern languages: research and development*, Consiglio d'Europa, Strasbourg.
- Mariani L. (2006), *La motivazione a scuola. Prospettive teoriche e interventi strategici*, Carocci, Roma.
- Mariani L. (2010), *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per imparare a imparare*, Libreria Universitaria, Padova.
- Mariani L. (2013), "Convinzioni e atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue: insegnanti e studenti a confronto", in *Babylonia*, 1, pp. 70-74.
- Martínez A. (2010), "La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua", in *Entre lenguas*, 15, pp. 89-102.
- Maslow A. H. (2007), *Motivazione e personalità*, Fabbri Editore, Milano.
- Melero Rodríguez C. A. (2013), "Propuesta de definición para la dislexia al interno de la glotodidáctica", in *ELLE*, 2, 3, pp. 549-597.
- Melero Rodríguez C. A. (2015), "Educazione linguistica e BILS. Alcune questioni etiche", in *ELLE*, 4, 3, pp. 361-379.
- Melero Rodríguez C.A. (2016), "ELE y dislexia a nivel universitario. Algunas consideraciones desde el punto de vista ético", in Arroyo Hernández I., del Barrio de la Rosa F., Sainz González E., Solís García I. (eds.), *Geométrica explosión: Estudios de lengua y literatura en homenaje al profesor René Lenarduzzi*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 313-323.
- Melero Rodríguez C. A., Caon F. (2018a), "Educazione linguistica accessibile e inclusiva", in *ELLE*, 7, 3, pp. 341-366.
- Melero Rodríguez C. A. (2018b), "Promuovere l'apprendimento linguistico efficace per studenti straniere e studenti con DSA", in *ELLE*, 7, 3, pp. 341-386.
- Melero Rodríguez C. A. (2020), "Valutare l'apprendimento linguistico negli studenti con BES", in Caon F. (a cura di), *L'inclusione linguistica*, Pearson, pp. 147-157.
- Menegale M. (2015), *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modello di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*, Erikson, Trento
- Menegale M. (2018), "Logbook o diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua", in *ELLE*, 7, 1, pp. 51- 73.

Miur (2011), *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*:

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459>.

Organizzazione delle Nazioni Unite (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*:

<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>.

Piazza V. (1998), *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Erikson, Trento.

Ramos C., Santos M. J., Santos M. (2021), *#Español*, De Agostini Scuola, Milano.

Rogers C. (1982), *Libertad y creatividad en la educación*, trad. di Vetrano S., Editorial Paidós, (ed. orig. Rogers C. [1969], *Freedom to learn*, Merrill, Chicago).

UE (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01):

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

