MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS
Founded in 1993
by Anthony Mollica

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC
The Journal for Language Teachers
vol. 14 - 1/2023
ISSN 1195-7131
ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: Anthony Mollica †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors
Roberto Dolci, *Università per Stranieri di Perugia*
Silvia Gilardoni, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board
Enza Antenos, *Montclair University*
Paolo Balboni, *Università di Venezia, Ca' Foscari*
Monica Barni, *Università di Roma La Sapienza*
Ryan Calabretta-Sajder, *University of Arkansas*
Mario Cardona, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Valentina Carbonara, *Università per Stranieri di Perugia*
Manuel Célio Conceição, *Universidade do Algarve*
Letizia Cinganotto, *Università per Stranieri di Perugia*
Mariapia D'Angelo, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*
Marcel Danesi, *University of Toronto*
Francesco De Renzo, *Università di Roma La Sapienza*
Robert Grant, *University of Ottawa*
Marta Kaliska, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*
Marco Lettieri, *University of Puertorico*
Maria Vittoria, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*
Maria Cecilia Luise, *Università Cà Foscari di Venezia*
Carla Marello, *Università degli Studi di Torino*
Mario Pace, *University of Malta*
Borbala Samu, *Università per Stranieri di Perugia*
Elisabetta Santoro, *Universidade de São Paulo*
Massimo Vedovelli, *Università per Stranieri di Siena*
Andrea Villarini, *Università per Stranieri di Siena*
Annalisa Zanola, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)

© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)
web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.042

MANUELA ROCCIA

L'accessibilità linguistica: la *cassetta degli attrezzi* del docente inclusivo

Abstract

Lo scopo del contributo è quello di individuare gli aspetti di potenzialità e criticità nella formazione linguistico didattica del docente inclusivo. Le analisi sono state condotte su unità di apprendimento progettate e attuate a conclusione del percorso di formazione per insegnanti di sostegno. Il quadro di riferimento teorico si basa su documenti internazionali per l'inclusione e proposte provenienti dalla letteratura scientifica che si occupa di accessibilità linguistica. I risultati offrono la possibilità di riflettere sulle competenze acquisite dai corsisti, ma anche sui limiti ancora presenti affinché sia possibile agire per perfezionare l'*expertise* del docente inclusivo in ambito linguistico.

This contribution aims to highlight potential and critical aspects of the didactic-linguistic training of inclusive teachers. The analyses were conducted on learning units that were designed and implemented at the end of the training course for support teachers. The theoretical framework is based on from international documents for inclusion and proposals from the academic literature dealing with accessible language education. The results provide an opportunity to reflect on the competences acquired by the students as well as the limitations that still exist. It can be a guide for actions to improve the expertise of inclusive teachers in the language field.

Parole chiave

Educazione linguistica; bisogni educativi speciali; docente inclusivo: accessibilità; codici comunicativi speciali.

Keywords

Linguistic education; special needs education; inclusive teacher; linguistic accessible; special communication code.

1. *Introduzione*

La proposta ha lo scopo di indagare che cosa si intenda per docente inclusivo e quali strumenti, intesi come conoscenze e abilità, debba possedere per essere definito tale.

Il primo aspetto esaminato riguarda le proprietà distintive del docente inclusivo: per questo il riferimento è al documento *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi* (European Agency for Development in Special Needs

Education, 2012)[1], in quanto rappresenta una guida per la formazione iniziale dei docenti, in cui si delineano fondamenti condivisi su cui agire e si rafforza la tesi per cui l'inclusione è una corresponsabilità di tutti i docenti. Al suo interno si riconoscono "difficoltà di ordine pratico e concettuale" (EA 2012: 8); tuttavia, si descrive un quadro ampio che possa rispondere alle più varie necessità e che tenga conto degli "effetti delle politiche sociali" (EA 2012: 8) dei singoli paesi che si integrano con esigenze di più ampio respiro.

Si fonda sull'individuazione di quattro valori fondamentali declinati in aree di competenza che dovrebbe possedere il docente inclusivo: valorizzare la diversità, sostenere gli alunni, collaborare con i colleghi e sviluppare costantemente le proprie conoscenze (EA 2012). All'elaborazione del rapporto hanno partecipato attivamente venticinque paesi dell'Unione ad eccezione dell'Italia. L'Agenzia europea è definita *European Agency for Development in Special Needs Education* ma in italiano è tradotta in *Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili*. Da ciò emergono due aspetti: in primo luogo, si evidenzia una concettualizzazione differente circa ciò che si intende per bisogno speciale e in secondo luogo, in un caso il *focus* si concentra sullo sviluppo completo della persona, mentre nell'altro si indirizza l'attenzione esclusivamente all'istruzione.

Un ulteriore elemento di cui tener conto attiene alla determinazione di bisogno educativo speciale: in ambito pedagogico si tratta, infatti, di una "macrocategoria" (Ianes e Macchia 2008: 14), in cui confluiscono aspetti diversi e "che si è tradotta in definizioni normative tra loro discordanti a livello internazionale" (Daloiso 2020: 221). Pertanto, in questo contributo si considerano bisogni educativi speciali:

> individui che, per un'ampia varietà di ragioni, necessitano di un supporto aggiuntivo e di metodi pedagogici adattivi al fine di partecipare e raggiungere gli obiettivi di apprendimento in un programma educativo. Le ragioni possono includere (ma non sono limitate a) svantaggi fisici, comportamentali, intellettuali, emotivi e sociali. (UNESCO 2012: 83).

Assume quindi un ruolo centrale il disegno progettuale che accompagna l'apprendimento individuale e le ragioni per cui si richiede una certa accuratezza; si richiamano cause di vario tipo, sebbene si sottolinei che non siano limitate a queste.

L'elemento che accomuna le caratteristiche evidenziate nel profilo del docente inclusivo e gli aspetti che delineano i bisogni educativi è rappresentato dall'originalità dell'essere umano: la sua intrinseca unicità.

2. *Il disegno di ricerca*

Il tema della ricerca riguarda le competenze didattico linguistiche possedute dagli insegnanti in formazione al termine del corso di specializzazione per i docenti di sostegno.

Lo scopo è quello di verificare l'efficacia del percorso, in modo particolare per l'area linguistica e comunicativa.

[1] *European Agency for Development in Special Needs Education*, 2012, d'ora in poi EA, 2012.

La domanda di ricerca concerne l'individuazione degli elementi di potenzialità e di criticità nelle conoscenze e nelle abilità esperite durante il *Laboratorio di Didattica speciale: codici comunicativi dell'educazione linguistica* nel percorso di formazione del docente inclusivo per antonomasia.

L'oggetto di indagine è un *corpus* formato da settantasei unità di apprendimento realizzate nella scuola primaria a conclusione dei Laboratori, ciascuno di venti ore, che si sono svolti negli anni accademici 2017/2018 e 2018/2019, presso l'Università degli Studi di Torino.

I criteri adottati per le analisi si avviano dalle caratteristiche stesse delle unità di apprendimento richieste al termine del percorso: si tratta, infatti, di un modello di progettazione da seguire per la stesura delle attività da proporre in aula. Il *format* dell'unità didattica è formato da tre sezioni da cui dovrebbero emergere: le caratteristiche indispensabili per la comprensione dell'ambiente in cui si è operato (scuola, classe e allievi) e gli elementi specifici che riguardano l'allievo con disabilità; la seconda parte concerne la costruzione della proposta didattica, suddivisa in un impianto didattico generale e uno specifico per la lingua e, infine, la terza contiene la descrizione degli interventi che mirano all'accessibilità per tutti gli studenti.

Per quanto riguarda la prima sezione, si sono verificati gli indicatori presenti negli elaborati finali, in particolate l'illustrazione dei fattori ambientali e sociali che permettono o meno l'accessibilità, intesi come barriere oppure facilitatori (Organizzazione Mondiale della Sanità 2007). I criteri sono i seguenti: conoscenza del contesto e dell'ambiente, del profilo cognitivo e comportamentale dell'allievo con disabilità, del suo profilo linguistico e comunicativo e, infine, del suo stile di apprendimento linguistico.

Per la seconda sezione, che si occupa della progettazione didattica, si è fatto riferimento alle caratteristiche di accessibilità dei materiali glottodidattici (Daloiso 2015).

Nella terza sezione, si sono verificate le frequenze con cui si presentano i diversi fattori facilitanti in generale (Davigo e Ianes 2008) e linguistici in particolare (Daloiso 2015). Si tratta delle peculiarità delle classi, dei bisogni formativi emersi, delle attività linguistiche progettate e, infine, degli strumenti adottati per sostenere la risoluzione del compito.

3. *Gli elementi indispensabili*

In una prospettiva che segue un itinerario dal generale al particolare, si evince che, rispetto alla conoscenza e consapevolezza del contesto in cui si opera, nel 67% delle unità di apprendimento è presente un'osservazione, descrizione ed analisi dell'ambiente scolastico e della classe in cui si è svolta l'attività. Il *focus* sul contesto è una variabile fondamentale nel paradigma multidimensionale biopsicosociale, per cui gli esiti ottenuti dipendono dall'interazione costante tra l'individuo ed i fattori ambientali.

Si concentra poi l'attenzione sull'allievo con disabilità, in quanto per progettare e realizzare un intervento didattico è indispensabile conoscerne il profilo cognitivo al fine di adottare strategie e strumenti utili ad accompagnare l'accessibilità nella

consegna. Nel 74% dei lavori è presente una descrizione che si basa su dati ricavati dalla *Diagnosi Funzionale* (DF) e dal *Progetto Educativo Individualizzato* (PEI).

Nel modello si domanda di definire il profilo linguistico comunicativo dell'allievo sulla base delle informazioni inserite nella DF o nel PEI: il dato è rilevato esclusivamente nel 30% delle situazioni. Vi è quindi un'attenzione significativa all'esposizione dei tratti che riguardano aspetti cognitivi e comportamentali (74%), mentre risulta poco accurato l'interesse verso le abilità linguistiche dell'allievo (30%).

Nel *format* è presente una sezione in cui si richiede esplicitamente all'insegnante in formazione di descrivere lo stile di apprendimento dell'allievo tramite un'osservazione diretta in aula. Emerge che esclusivamente il 59% dei corsisti individua tale elemento, seppur rappresenti uno dei valori necessari al fine di sviluppare l'*expertise* che contraddistingue il docente inclusivo: ossia la capacità di "valutare la diversità degli alunni" (EA 2012: 13) intesa come risorsa e ricchezza.

4. *La proposta didattica*

4.1 L'impianto generale

Nella disamina dell'impianto generale delle unità di apprendimento, si sono valutati i seguenti elementi:

1. semplicità nella struttura e presenza di aspetti ricorrenti;
2. chiarezza nella descrizione degli strumenti;
3. peso del carico cognitivo;
4. modo con cui si presentano le consegne;
5. descrizione delle modalità di lavoro;
6. illustrazione degli strumenti di valutazione e/o di autovalutazione. (Adatt. Daloiso 2015: 191).

L'adeguatezza o meno è valutata assegnando 0 punti nel caso siano presenti fino a due criteri tra quelli indicati; 1 punto nel caso siano illustrati da tre a quattro criteri e 2 punti quando sono presenti cinque o sei criteri.

Figura 1

L'impianto didattico generale dell'unità risulta ben costruito?				
	Punteggio 2	Punteggio 1	Punteggio 0	Totale unità analizzate
Valori assoluti	37	25	14	76

Gli esiti rilevano che l'impianto generale risulta ben costruito in 37 casi su 76 a cui si assegnano 2 punti; 25 unità su 76 raggiungono 1 punto, mentre 14 unità su 76 ottengono 0 punti (Fig. 1).

4.2 L'impianto linguistico

Per quanto concerne l'area linguistica, l'analisi si è svolta tenendo conto di due macro-suddivisioni: nella prima, il riferimento è all'organizzazione generale dell'unità per l'area linguistica e nella seconda, alle tecniche didattiche poste in essere.

Rispetto al primo punto, i criteri di valutazione delle unità adottati sono:

1. chiarezza degli obiettivi linguistici;
2. richiami a prerequisiti;
3. presenza di attività di recupero e/o preconoscenze;
4. riferimento a attività preliminari di avvicinamento al compito;
5. suddivisione delle attività in fasi riconoscibili;
6. descrizione di strumenti di valutazione e/o autovalutazione;
7. indicazione di materiali per un eventuale recupero;
8. riferimento esplicito a materiali digitali. (Adatt. Daloiso 2015: 192).

In relazione all'organizzazione delle tecniche didattiche previste, si tiene conto dei seguenti fattori:

1. le attività procedono secondo un ordine globalità-analisi-sintesi;
2. le attività sono precedute da letture o ascolto;
3. ogni proposta prevede più riprese;
4. le consegne seguono una scala di difficoltà crescente;
5. le indicazioni sono chiare;
6. è presente un esempio di attività svolta;
7. le tecniche sono supportate da strumenti e strategie di vario tipo;
8. sono presenti attività che consentono una rielaborazione personale dei contenuti appresi. (Adatt. Daloiso 2015:192).

I criteri totali risultano complessivamente sedici. Per la valutazione delle proposte si sono assegnati 2 punti nel caso in cui siano descritti tra i dodici e i sedici elementi; 1 punto quando sono illustrati tra i sette e gli undici tratti e, infine, 0 punti nel caso in cui vi siano meno di sei aspetti tra quelli indicati.

La sezione dedicata all'apprendimento linguistico ottiene, quindi, i risultati seguenti:

Figura 2

L'impianto dell'unità dedicata alla sezione linguistica risulta ben costruito?				
	Punteggio 2	Punteggio 1	Punteggio 0	Totale unità analizzate
Valori assoluti	4	18	54	76

Gli esiti rilevano che l'impianto generale risulta ben costruito in 4 casi su 76 a cui si assegnano 2 punti; 18 unità su 76 raggiungono 1 punto, mentre 54 unità su 76 ottengono 0 punti (Fig. 2).

5. *La descrizione degli interventi*

5.1 Le classi coinvolte

Entrando nel merito della descrizione delle attività che favoriscono l'accessibilità per tutti gli studenti coinvolti, si sono rilevate le classi della scuola primaria in cui si sono svolte le progettazioni.

Seppur richiesto esplicitamente, emerge che la classe coinvolta non sia dichiarata nel 33% dei casi: si conferma, quindi, il dato iniziale sulla limitata attenzione al contesto che incide sulla definizione degli obiettivi.

5.2 I bisogni formativi specifici.

Al fine di consentire il raggiungimento degli obiettivi linguistico comunicativi, è indispensabile conoscere le caratteristiche degli allievi con disabilità che si intendono supportare attraverso un percorso individualizzato. Per questa ragione, si è verificato quale siano le fragilità dichiarate dai documenti, non per inchiodare gli allievi in quella posizione, bensì per comprenderne le potenzialità e individuare i facilitatori utili nell'apprendimento.

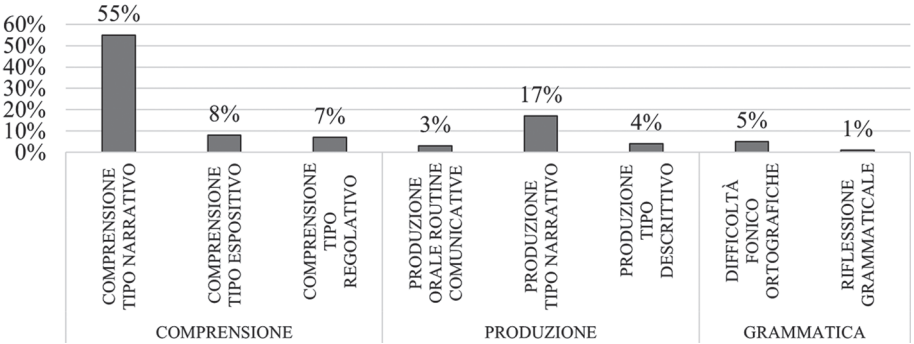
Il dato che mostra la frequenza maggiore riguarda studenti con un disturbo intellettivo lieve (28% del totale), seguito da un valore del 18%, in cui si situano rispettivamente sindromi genetiche e disturbi comportamentali ed affettivi; il 17% manifesta disturbi dello spettro autistico; il 7% è rappresentato da bambini che evidenziano disturbi intellettivi medi e gravi e, infine, per il 5% degli alunni con disabilità non è indicata una diagnosi specifica.

5.3 Le attività didattico linguistiche.

Nelle unità sono descritte le attività linguistiche realizzate in aula che sono state suddivise tra comprensione e produzione orale e scritta e aspetti grammaticali, in cui sono inserite proposte dedicate alle difficoltà fonico ortografiche e alla riflessione linguistica.

Figura 3

Tipi di attività linguistiche progettate e attuate



Gli esiti rilevano (Fig. 3) che le consegne più frequenti riguardano la comprensione di testi narrativi (55%), seguiti da quelli espositivi (8%) e, infine, quelli regolativi (7%). Si privilegia, quindi, una consuetudine diffusa, in cui prevale un interesse verso il racconto; le suggestioni rispetto al tipo espositivo si concentrano su testi disciplinari, mentre per il tipo regolativo la maggioranza delle sollecitazioni ha come oggetto l'interiorizzazione di comportamenti abituali.

La produzione orale, seppur con una presenza minima (3%), si focalizza su realizzazioni della lingua per comunicare, in cui si favoriscono schemi basati su routine.

La produzione riguarda in prevalenza consegne di scrittura di testi narrativi (17%) e in minima parte di testi descrittivi (4%).

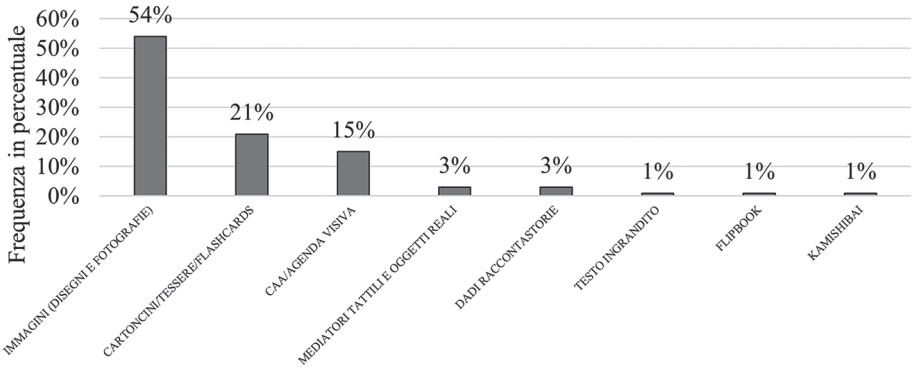
Rispetto alla grammatica, emerge l'attenzione posta a difficoltà fonico ortografiche (5%) e si rileva, infine che, in un solo caso, si sia operato esplicitamente su elementi logico sintattici attraverso suggestioni provenienti da lavori di matrice montessoriana.

5.4 Gli strumenti per l'accessibilità

Nel modello si richiede di illustrare gli strumenti adoperati per sostenere l'accessibilità al compito per tutti gli studenti: nelle analisi sono stati suddivisi in analogici e digitali.

Figura 4

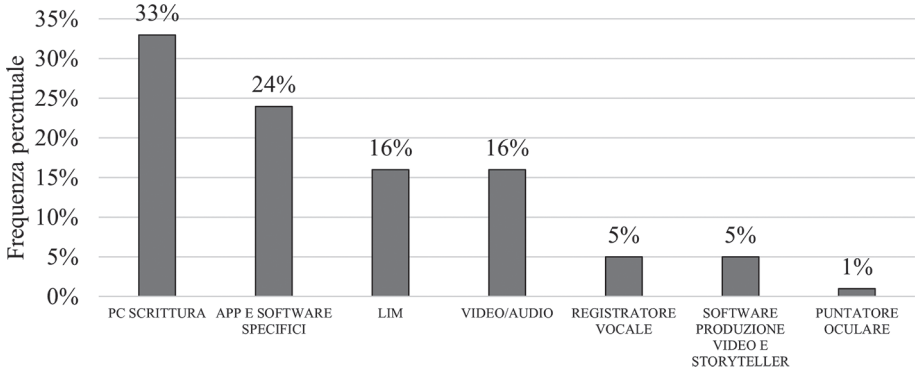
Strumenti analogici



Per gli strumenti analogici (Fig. 4), il dato più evidente concerne l'adozione di un codice semiotico alternativo o integrativo al testo scritto attraverso l'uso di immagini (54%); la sollecitazione visiva avviene anche con agende visive o con simboli della comunicazione alternativa (15%), *flip book* (1%) e letture animate (1%). Segue una proposta che amplia ancora i caratteri della multimodalità: l'uso di manufatti con cui sia possibile concedere l'esperienza attraverso la corporeità: cartoncini e tessere (21%), mediatori tattili e oggetti reali (3%) e dadi raccontastorie (3%).

Figura 5

Strumenti digitali



Per gli strumenti digitali (Fig. 5), sebbene si evidenzi l'adozione del pc per tutte le richieste, tuttavia, risulta il mezzo privilegiato nel supporto alla scrittura (33%). Si segnala l'uso di app e *software* specifici (24%): *Let me talk* oppure *Read for me* per l'ascolto e la comprensione o ancora *Pianetino* per affrontare argomenti disciplinari; l'app *Io parlo* per sostenere la comprensione e la produzione con la comunicazione aumentativa; infine, strumenti come *Powtoon* per realizzare presentazioni, *Learning app* per creare giochi didattici e applicazioni varie per produrre fumetti.

Interessante è l'utilizzo del registratore vocale (5%) per lo sviluppo delle abilità linguistiche non solo orali, ma anche scritte: lo scopo è quello di riascoltare il proprio parlato, che potrà assumere anche la forma del testo scritto, e proporre più soluzioni linguistiche via via più efficaci.

6. *Conclusione*

Si giunge ora ad una disamina degli strumenti didattico linguistici che compongono la *cassetta degli attrezzi* del docente inclusivo al termine del corso di specializzazione per il sostegno.

Per ciò che concerne gli elementi indispensabili, risulta appena più che sufficiente l'attenzione posta nei confronti dell'ambiente scolastico di riferimento (67%). Una conoscenza limitata del contesto ostacola le possibilità di sperimentare soluzioni didattiche efficaci in risposta ai bisogni formativi: risulta una variabile intrinseca alla prospettiva biopsicosociale, secondo cui la riduzione delle abilità è determinata dal modo in cui specifiche condizioni entrano in relazione con gli ambiti di vita della persona. L'insegnante può intervenire, quindi, per promuovere i facilitatori e agire sulla riduzione degli ostacoli che impediscono la partecipazione attiva degli studenti. L'adozione di tale visione consente di far "emergere gli elementi inattesi della vita scolastica, nuovi non perché introdotti dall'esterno (come spesso invece è l'intento delle riforme) ma perché emergenti da un'attenzione più precisa alle persone e alle risorse nascoste" (Davigo e Ianes 2008: 29).

Passando poi ai dati che riguardano le caratteristiche dell'allievo con disabilità, nel 74% delle unità esaminate è presente una descrizione accurata del profilo cognitivo desunto dalla DF o dal PEI. Sebbene tale percentuale sia confortante, risulta non sufficiente l'attenzione posta su aspetti che riguardano esclusivamente il profilo linguistico comunicativo, il quale è definito nel 30% dei casi. Ciò ostacola un'individuazione precisa dei bisogni linguistici, impedendo di fatto di agire tempestivamente su eventuali fattori di rischio, legati ad abilità orali o scritte della lingua, e di promuovere una progettualità mirata a sostenere sia gli elementi di fragilità "ma anche e soprattutto i suoi punti di forza, sui quali si potrà far leva in sede d'insegnamento" (Daloiso 2015: 141).

Si prosegue con un dato appena sufficiente nella descrizione dello stile di apprendimento osservato in aula (59%). L'osservazione non ha un carattere impressionistico, ma è basata su strumenti diversi derivati dalla letteratura scientifica e presentati durante il Laboratorio al fine di raccogliere dati significativi. Si tiene conto della complessità che nasce dalla ricerca di un proprio stile di apprendimento, ancora di più se si considera l'età evolutiva degli studenti, da cui consegue la necessità di un "intervento del docente per sostenere lo sviluppo di strategie di apprendimento" (Daloiso 2015:141); inoltre, le informazioni ricavate da un'osservazione sistematica consentono un confronto proficuo con i colleghi che potranno così partecipare ad una progettazione condivisa collegialmente.

L'impianto generale delle unità di apprendimento trova un riscontro positivo: infatti, la cornice metodologica risponde alle sollecitazioni con risultati soddisfacenti in 62 casi su 76. Alcune incertezze si rilevano nelle modalità con cui si strutturano le consegne e nella descrizione delle attività che risultano non complete e generiche (39 casi su 76). I punti di debolezza più evidenti si registrano nell'intelaiatura valutativa che è omessa o si rivela non congruente agli obiettivi stabiliti (40 casi su 76).

Le criticità si manifestano nella sezione dell'area linguistica: infatti, gli esiti dimostrano che in 4 casi il percorso illustrato è eccellente, in 18 si dimostra organico, mentre nei rimanenti 54 non risulta sufficientemente sviluppato.

Una delle carenze riscontrate risiede nell'individuazione, definizione e stesura degli obiettivi da raggiungere sia per l'allievo con bisogni specifici sia per la classe (*Effect Size*[2] 0,68, Hattie 2016). Tuttavia, la chiarezza e l'appropriatezza dei traguardi, anche in termini di adeguatezza dell'impegno richiesto (ES 0,59, Hattie 2016), rappresentano una variabile decisiva per ottenere un risultato efficace. La conseguenza si traduce nel limite maggiore evidenziato: il richiamo alle preconoscenze linguistiche che non trova riscontro nelle proposte, nonostante la conferma della sua utilità in più ricerche (Calvani, Marzano e Miranda 2021).

Dal confronto tra l'impianto generale e la sezione specifica per l'area linguistica, si evince che il primo è sviluppato in modo adeguato nell'82% dei casi, mentre la parte relativa all'area linguistica raggiunge un buon esito nel 29% del totale. Tali risultati potrebbero derivare da una maggiore consapevolezza circa aspetti pedagogici

[2] *Effect size*, d'ora in poi ES.

didattici globali relativi alla stesura di un'unità di apprendimento. Si denota, invece, una minore precisione nell'individuazione dei nuclei fondanti della disciplina linguistica, i quali incidono sulla scelta degli obiettivi a cui tendere, permettendo poi di definire le preconoscenze indispensabili per sviluppare nuove conoscenze e, infine, consentendo di realizzare strumenti valutativi mirati rispetto alle competenze attese. Ciò si lega al dato della classe in cui si è svolta l'attività: nel 33% dei casi non risulta indicata, condizionando di fatto una programmazione incentrata su traguardi appropriati e rendendo meno puntuale la scelta dei contenuti da affrontare.

Rispetto alle proposte progettate ed attuate, prevale la scelta di mantenere uno sguardo alla tradizione: infatti, si privilegiano consegne orientate alla comprensione del testo (70%) e meno alla produzione orale o scritta (24%).

Appaiono interessanti le consegne sulla produzione orale e/o scritta in cui si registrano le voci degli allievi e si procede a una successiva analisi del prodotto linguistico realizzato (5%); il confronto ha lo scopo di trovare nuove e migliori soluzioni linguistiche condivise, che possono anche assumere la forma di testo scritto.

Si predilige la richiesta di scrittura di racconti (17% delle consegne), in cui si denota una certa attenzione nel favorire l'adozione di strumenti atti a sostenere le diverse fasi scrittorie. La parte ideativa è supportata dall'uso di immagini: fotografie, disegni, cartoncini o dadi raccontastorie. Nella progettazione assolve un ruolo importante l'adozione di modelli collaborativi (ES 0,53, Hattie 2016), in cui prevale lo *scaffolding* (ES 0,82, Hattie 2016). Per la stesura si ricorre alla videoscrittura (ES 0,57, Hattie 2016) affinché si riduca la richiesta cognitiva e la concentrazione sia indirizzata alla produzione (Amoretti, Morra, Usai e Viterbori 2020).

In un'unica situazione, si è lavorato chiaramente sulla riflessione morfologica e sintattica. In tal caso, l'accessibilità è stata supportata dall'uso di oggetti reali: scatole e tessere che contraddistinguono le varie parti del discorso, concedendo di manipolare concretamente la lingua (Cardona e De Iaco 2023).

L'aspetto più significativo nella ricerca di strumenti che favoriscono l'accessibilità è quella di ricorrere sia alla multimodalità, "poiché la costruzione del significato dipende dal concorso dei modi coinvolti, ciascuno col suo ruolo specifico, determinato dalla minore o maggiore intensità con cui è attivato" (Dota, Polimeni e Prada 2023: *i*) sia alla multimedialità, sapientemente declinata attraverso dispositivi analogici e digitali, in cui si integrano testo, grafica, animazione e suono.

Ciò dimostra che l'insegnante inclusivo è chi "rompe schemi e abitudini consolidati e li evolve in modo creativo" (Canevaro e Ianes 2019:149).

Riferimenti bibliografici

Amoretti, Guido, Morra, Sergio, Usai, Maria C. e Viterbori, Paola. 2020. *Processi cognitivi e apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.

Calvani, Antonio, Marzano, Antonio e Miranda, Sergio. 2021. "Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe?". *Formazione & insegnamento.* XIX (1): 599-621.

Canevaro, Andrea e Ianes, Dario (a cura di). 2019. *Un altro sostegno è possibile.* Trento: Erickson.

Cardona, Mario e De Iaco, Moira. 2023. *Processi cognitivi ed educazione linguistica. Una guida essenziale.* Roma: Carocci.

Daloiso, Michele. 2020. "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali", *EL.LE* 9 (2): 219-231.

Daloiso, Michele. 2015. *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici.* Torino: UTET.

Davigo, Fabio e Ianes, Dario (a cura di). 2008. *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola.* Trento: Erickson.

Dota, Michela, Polimeni, Giuseppe e Prada, Massimo (a cura di). 2023. "Multimedialità e multimodalità. Teoria, prassi e didattica dei testi complessi". *Quaderni di Italiano LinguaDue* 15 (2).

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. 2012. *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*, <TE4I-profile-IT (european-agency.org)>, ultimo accesso 20/01/2024.

Hattie, John. 2016. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.

Ianes, Dario e Macchia, Vanessa. 2008. *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali.* Trento: Erickson.

Organizzazione Mondiale della Sanità. 2007. trad. it. ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti.* Trento: Erickson.

UNESCO. 2012. *International Standard Classification of Education*, <international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf (unesco.org)>, ultimo accesso 20/01/2024.