



PROGETTAZIONE, METODOLOGIE E TECNOLOGIE DIDATTICHE PER L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA INGLESE A STUDENTI CON D.S.A.

LUCIA MAFFIONE

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

prof.maffione@gmail.com – lucia.maffione@uniba.it

Abstract

(IT) Il saggio illustra una sperimentazione didattica realizzata presso l'Università degli studi di Bari Aldo Moro, denominata *Inclusive Learning*, finalizzata all'insegnamento della lingua inglese a studenti con D.S.A. L'uso di metodologie e tecniche didattiche quali: video-based teaching, B.Y.O.D., approccio TestTeachTest, didattica digitale integrata, simulazione d'esame ed organizzatori anticipati hanno garantito l'efficacia e l'accessibilità glottodidattica dell'intervento formativo.

PAROLE-CHIAVE: Dislessia; Disturbi specifici di apprendimento (D.S.A.); Accessibilità; Tecnologie didattiche; Progettazione didattica inclusiva.

(EN) This essay illustrates a teaching experience carried out at the University of Bari "Aldo Moro", called *Inclusive Learning*, aimed at teaching English language to students with special education needs. The use of methodologies and techniques such as video-based teaching, B.Y.O.D., TestTeachTest approach, integrated digital didactics, mock exam and advance organizers have ensured the effectiveness and linguistic accessibility of the course.

KEYWORDS: Dyslexia; Special educational needs; Accessibility; Teaching technologies; Inclusive learning design.

1. Introduzione

Durante l'anno accademico 2022/2023, il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in collaborazione con il Servizio Disabilità e D.S.A. dell'Ateneo, ha condotto una sperimentazione didattica denominata *Inclusive Learning*, volta a realizzare un percorso formativo efficace della lingua inglese rivolto a studenti universitari con disturbi specifici dell'apprendimento (D.S.A.). Tale iniziativa ha previsto l'impiego di metodologie, tecniche e tecnologie didattiche adeguate allo scopo.

Il corso ha avuto una durata complessiva di 42 ore e si è svolto in presenza nel periodo compreso tra marzo e maggio 2023. È stato coinvolto un gruppo pilota composto da 10 studenti volontari con



dislessia ed alcuni in comorbidità con disgrafia ¹, iscritti a vari corsi di laurea triennali, i cui curricula prevedevano il conseguimento dell'idoneità in lingua inglese di livello B1. Durante la sperimentazione, sono state progettate e implementate anche modalità didattiche inclusive di *testing*, che hanno consentito a tutti i partecipanti di completare con successo il percorso formativo.

2. Quadro teorico di riferimento

Con l'acronimo D.S.A. si indica la macrocategoria dei disturbi evolutivi specifici di apprendimento riconosciuti dalla Legge 170/2010 quali: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia. Tali disturbi, anche se si «manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana» (L.170/2010 art. 1)².

La tutela normativa dei disturbi specifici di apprendimento ha determinato la necessità, da parte delle agenzie formative, anche di livello universitario, di porre in essere «appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica», oltreché «adeguate forme di verifica e di valutazione» a favore di studenti con diagnosi di D.S.A.³ Come «misure educative e didattiche di supporto», la legge prevede «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata [...] che tenga conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, [...] (come pure) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche» (L.170/2010 art. 5), indispensabili per agevolare i processi apprenditivi e compensare i disturbi di apprendimento degli studenti.

Un'attenzione particolare richiede il processo di insegnamento/apprendimento di discipline linguistiche, in quanto lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, ovvero di «quel complesso insieme di abilità, livelli⁴, saperi che portano una persona a comunicare» (Villarini 2021:78), risulta essere complicato per apprendenti con D.S.A. Nel dettaglio, le difficoltà che i suddetti studenti possono incontrare durante l'apprendimento della lingua straniera riguardano le aree del:

- «sapere la lingua [...] vale a dire, a livello morfosintattico, di fonologia, nella grafemica, nella grammatica lessicale e testuale» (Melero Rodríguez 2020:8);
- «saper fare lingua» ovvero il «recupero del lessico, decodifica del testo, segmentazione del flusso» (*Ibidem* 2020:9);
- «saper fare con la lingua [cioè avere] la capacità di agire socialmente con la lingua» (*Ibidem*, 2020:10).

Pertanto, è necessario assicurare agli studenti con D.S.A. l'«accessibilità glottodidattica [...] di materiali, attività e risorse didattiche» (Daloiso *et al.* 2020: 127), come pure progettare l'intervento formativo mediante un impianto pedagogico adeguato, in grado di rispondere ai loro «BiLS, *Bisogni linguistici specifici*» (Daloiso 2013: 640). È auspicabile prevedere - già in fase di progettazione -

¹ Allo scopo di tutelare la privacy dei partecipanti alla sperimentazione si omettono ulteriori dettagli riguardanti le diagnosi degli studenti.

² Legge del 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.

³ La successiva Direttiva Ministeriale MIUR del 27 Dicembre 2012 “Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica” ha introdotto l'acronimo B.E.S., per raccogliere sotto un'unica macro categoria studenti aventi Bisogni educativi speciali quali: disabilità, disturbi evolutivi specifici tra cui DSA, ADHD, *borderline* cognitivi, disturbi dell'apprendimento non specifici, disturbi dell'umore, disturbi d'ansia; studenti con svantaggio socio economico, linguistico e culturale; studenti ad alto potenziale cognitivo.

⁴ I livelli della competenza linguistico comunicativa sono: livello fonetico, lessicale, pragmatico, morfosintattico, semantico (cfr. Villarini 2021: 79-83).

molteplici scelte, proposte e strategie didattiche in grado di rispondere a ciascun “bisogno speciale” di apprendimento presente all’interno del gruppo degli studenti. Ad esempio, applicare quanto previsto dall’*Universal Design for Learning*, ovvero «un utilizzo equo e flessibile dei materiali e degli strumenti di apprendimento», come pure la messa in campo di «molteplici mezzi di *rappresentazione* [...]; molteplici mezzi di *azione ed espressione* [...]; molteplici mezzi di *coinvolgimento*» (cfr. Murawski *et al.* in Dell’Anna 2021: 13).

In aggiunta, la didattica per essere inclusiva deve possedere due fondamentali caratteristiche: la flessibilità e la ridondanza. La didattica flessibile riconosce le caratteristiche individuali e permette agli studenti di scegliere tra più opzioni la modalità di risposta più consona (*output* orale, scritto, registrato, con facilitatori etc.); la didattica ridondante presenta lo stesso argomento attraverso mediatori diversificati (visivi, uditivi, cinestetici, digitali), allo scopo di rendere più memorabile il contenuto, e rispondere coerentemente alle preferenze sensoriali degli apprendenti.

2.1. Due fuochi metodologici: didattica metacognitiva e pedagogia multimodale

L’intervento didattico *Inclusive learning* è stato progettato intorno ai due ‘fuochi’ metodologici della didattica metacognitiva e della pedagogia multimodale.

Si è scelto di applicare la didattica metacognitiva, poiché essa sviluppa «la consapevolezza e l’insieme delle conoscenze che un soggetto possiede circa il funzionamento della propria mente» (Miato 2013: 302), e può consentire agli apprendenti con D.S.A. di imparare a gestire il proprio processo di apprendimento con più efficacia. Nello specifico, uno dei traguardi formativi del corso è stato quello di guidare gli studenti nella riflessione sugli stili di apprendimento, per sviluppare in loro una consapevolezza sul proprio funzionamento cognitivo. Tale traguardo è stato raggiunto, dapprima introducendo il significato di stile di apprendimento⁵ e, successivamente, invitando i corsisti a svolgere un test per scoprire il proprio stile⁶, per poi riflettere, sia individualmente che in plenaria, sulle specificità di ciascuno stile apprenditivo⁷.

L’altro ‘fuoco’ dell’impianto pedagogico della sperimentazione *Inclusive Learning* è stato rappresentato dalla pedagogia multimodale (Bezemer *et al.* 2016). Tale pedagogia, valorizzando l’utilizzo di molteplici repertori semiotici, è parsa la scelta metodologica più appropriata per «promuovere un’integrazione totale, che riguarda allievo, insegnante e metodologie» (Daloiso *et al.* 2016: 126) a vantaggio degli studenti con D.S.A. In particolare, i contenuti lessicali e comunicativi sono stati presentati attraverso mediatori differenziati quali: musica, immagini, schemi, brevi video, e la stessa grammatica è stata dapprima notata e studiata all’interno di testi di canzoni, e poi approfondita mediante il *video-based teaching* ed *Open Educational Resources*.

3. Macroprogettazione e microprogettazione dell’intervento didattico

Il modello progettuale adottato per il corso *Inclusive Learning* è stato quello della progettazione per obiettivi. Tale impianto, basato su «una concezione dell’apprendimento inteso come accumulazione

⁵ Le caratteristiche dei diversi tipi di stile di apprendimento sono state esplicitate mediante la presentazione di un video in lingua inglese disponibile al seguente link: https://www.youtube.com/watch?v=_IopcOwfsoU (31.01/2024) accompagnato da sottotitoli ed impostato con velocità di riproduzione ridotta.

⁶ La somministrazione del test ha permesso di rilevare la presenza di 5 corsisti con uno stile di apprendimento di tipo uditivo, 4 studenti con uno stile visivo e un solo studente di tipo tattile. Il test utilizzato è disponibile al seguente indirizzo: <http://www.educationplanner.org/students/self-assessments/learning-styles-quiz.shtml> (31.01/2024)

⁷ Agli studenti è stato chiesto di pubblicare su un *Padlet* condiviso i risultati del proprio test, allo scopo di riflettere insieme al gruppo e alla docente sulle proprie specificità apprenditive.

progressiva di conoscenze e abilità» (Caruso 2019: 340), ha previsto una serie di «obiettivi operazionalizzati» (*ibid.*) e coerenti con quelli del *Common European Framework* per il livello B1 di competenza linguistica.

Le finalità formative del corso, accanto allo sviluppo delle abilità linguistiche, hanno incluso le aree dell'emozione e della metacognizione, ovvero:

(Area dell'emozione)

- «avere un approccio sereno all'apprendimento
- acquisire fiducia nelle proprie potenzialità e capacità

(Area della metacognizione)

- essere consapevole delle proprie preferenze rispetto alle strategie di studio
- sapere costruire strumenti di studio autonomamente e valutarne l'efficacia» (Caon et al. 2020: 177).

Le 42 ore di formazione previste dal progetto sono state suddivise in 17 incontri in presenza, realizzati con modalità didattiche diversificate: i primi dieci incontri si sono svolti in plenaria, mentre per le successive lezioni – in prossimità della sessione d'esame – i corsisti hanno frequentato in piccoli gruppi, allo scopo di personalizzare ulteriormente gli interventi didattici⁸.

La macro-strutturazione (v. Fig. 1) del corso ha ricalcato il modello teorico-operativo della «rete di unità di apprendimento» (Balboni 2002:105) che, com'è noto, presenta una struttura trifasica. Nello specifico, il percorso *Inclusive learning* è stato diviso in:

- a. fase introduttiva, dedicata alla presentazione del concetto di stile di apprendimento ed alla rilevazione della tipologia di stili presenti nel gruppo classe;
- b. fase centrale, durante la quale sono stati sviluppati i nuclei fondanti del *Syllabus* del corso;
- c. fase di ripasso e preparazione al *Testing* finale, con lo svolgimento di un *Mock Test*, mediante l'approccio *Test Teach Test*.

Per quanto riguarda la microprogettazione (v. Fig. 2) del corso *Inclusive Learning*, ciascuna lezione ha previsto tre micro sessioni di lavoro: Ripasso, *Video based-teaching* e Riepilogo finale.

La prima parte di ciascuna lezione è stata dedicata al ripasso degli argomenti studiati nell'incontro precedente, attraverso il commento di mappe concettuali e/o lo svolgimento di *Quiz* in plenaria. Nella seconda parte della lezione, si è proceduto con l'introduzione del nuovo input grammaticale e/o lessicale, presentato mediante uno stimolo audiovisivo o musicale e da attività di contestualizzazione, comprensione e/o esplorazione dell'input linguistico. Infine, nella fase del *lead-out*, tutti i contenuti presentati nella lezione sono stati ripetuti elicitando dagli studenti il commento a mappe concettuali, schemi, esempi esplicativi.

4. Scelte metodologiche ed adattamenti per l'inclusione

Ulteriori costanti metodologiche caratterizzanti il corso *Inclusive Learning* sono state:

- esplorazione di *Open Educational Resources* mediante *video-based teaching*;
- attività di *peer-tutoring* e/o
- attività di *groupwork*.

⁸ I corsisti hanno scelto la fascia oraria più consona per presenziare agli incontri formativi, mediante un sondaggio virtuale realizzato con lo strumento digitale *Doodle*.

Il *video-based teaching*, unito all'utilizzo di *Open educational resources*, ovvero di «risorse educative aperte [...] basate sul concetto di *education for all*» (Limone 2021:107), ha permesso la contestualizzazione dei nuovi input linguistici ed ha sostenuto l'interesse degli studenti nell'apprendimento (Sidek *et al.* 2016: 24).

Si è optato per la metodologia del *peer tutoring*, perché esso «oltre a stimolare un'elaborazione “profonda” dei materiali di studio, favorisce lo sviluppo di capacità di autoregolazione dello studente-tutor sul proprio apprendimento [...] e porta numerosi benefici agli studenti “tutorati”» (Trincherò 2013: 61).

Anche il lavoro in piccoli gruppi ha determinato sia «benefici sul piano cognitivo che [...] sul piano affettivo-relazionale, [...] (in quanto) la mente presta più attenzione ed è più propensa all'impegno se elabora messaggi “sociali” provenienti da relazioni interpersonali, che non messaggi che provengono da materiali di studio» (*Ibidem*). La collaborazione in piccoli gruppi ha permesso agli studenti di mantenere più alta la soglia attentiva durante la partecipazione alle attività ed ha consentito, inoltre, di confrontarsi e/o chiarire i concetti appresi e ricevere feedback.

Per quel che riguarda le strategie didattiche, allo scopo di «promuovere un apprendimento linguistico ‘significativo’, ossia potenzialmente più stabile e duraturo nella memoria degli studenti» (Caon *et al.* 2019: 354), sono state progettate ed utilizzate infografiche didattiche digitali (v. Fig. 3). Nate all'interno dell'ambito del *marketing*, le infografiche digitali possono essere usate anche in contesti educativi, in quanto la loro efficacia comunicativa è utile per raggiungere scopi didattici. Le suddette infografiche, se ben progettate, attraverso l'inserimento di schemi, grafici, tabelle, diagrammi, simboli ed icone hanno il vantaggio di catturare e “guidare” l'attenzione di chi osserva, e possono diventare utili mediatori didattici, per compensare le difficoltà «nell'orientamento attentivo [e in generale] del fuoco attentivo» (Benso *et al.* 2005: 2) degli studenti con dislessia, come pure bilanciare la scarsa capacità «di tenere a mente l'obiettivo» (Barkley 2016: 17) della memoria di lavoro negli studenti con difficoltà dell'attenzione.

Nello specifico, la progettazione di infografiche *inclusive* ha previsto:

- contenuti sintetizzati visivamente attraverso semplici schemi, in grado di catturare l'attenzione dei destinatari;
- ricorso ad icone, parole chiave, *slogan*, evitando quantità di informazioni testuali eccessive o troppo dettagliate;
- comunicazione del messaggio in modo chiaro e comprensibile, ma anche accattivante dal punto di vista estetico.

La combinazione di testo e immagini nelle infografiche ha facilitato la comprensione e la memorizzazione delle informazioni, ed ha fornito una guida visiva per la comprensione dei concetti chiave e delle relazioni tra le informazioni presentate. Anche l'attenzione degli studenti è stata sostenuta attraverso l'uso di elementi visivi accattivanti ed un design creativo, consentendo un coinvolgimento più profondo da parte degli studenti. Le infografiche digitali hanno funzionato bene come «*organizzatori anticipati*» (Ausubel 1978), poiché esse «presentano i contenuti e i problemi essenziali e offrono una specie di “impalcatura” a cui ancorare l'insieme delle informazioni [...] già conosciute dall'allievo» (Zanchin:8). In aggiunta, per evitare eventuali stati di «ansia linguistica» (Caon *et al.* 2020: 59) e consentire ai corsisti di iniziare a familiarizzare con gli argomenti, le infografiche sono state inviate per *e-mail*, prima della lezione.

Anche il controllo del carico cognitivo dei materiali di studio da sottoporre agli studenti è stata una strategia didattica utilizzata durante il corso (v. Fig. 4). Sappiamo che l'apprendimento riguarda la “quantità totale di attività mentale imposta alla memoria di lavoro in un dato istante” (Landriscina 2007: 66) e, se il carico cognitivo del materiale di studio risulta essere troppo elevato, lo studente con D.S.A. non avrà le risorse cognitive sufficienti per apprendere, in quanto la sua memoria di lavoro

sarà impegnata a processare contenuti molto complessi e/o troppo stimolanti. D'altro canto, l'impiego di materiale di studio con un carico cognitivo troppo basso può risultare demotivante e favorire il fenomeno del *mind wandering*, ovvero l'evadere dalla realtà circostante con altri pensieri maggiormente interessanti e gratificanti, compromettendo così il buon esito dell'apprendimento (Landriscina 2007: 67). Allo stesso modo, si è evitato anche il carico cognitivo estraneo – ovvero l'attivazione di processi cognitivi riguardanti la fruizione dei materiali – eliminando elementi non strettamente necessari per l'apprendimento, come grafiche visivamente troppo stimolanti, troppe immagini, o la presenza di molto testo e non adeguatamente formattato.

Ugualmente fondamentale è stato il costante ricorso alla tecnica didattica dell'*elicitazione*. Tale tecnica ha garantito un'attiva partecipazione degli studenti alle lezioni e la loro rielaborazione delle preconoscenze, essendo basata sul fatto che «partire da ciò che gli apprendenti già conoscono è un modo produttivo di iniziare un nuovo compito (e), coinvolgere gli studenti in un *question-and-answer movement* è spesso più efficace che tenere semplicemente delle *lectures*» (Scrivener 2009: 98).

Infine, i *feedback* continui, unitamente a sistematiche e multimodali revisioni realizzate mediante quiz interattivi, riepiloghi orali guidati, fissazione di concetti chiave hanno supportato i processi cognitivi e mnestici degli apprendenti, agevolando e sostenendo il loro processo di apprendimento linguistico.

5. Tecnologie digitali per la didattica inclusiva

In coerenza con quanto disposto dalla Legge 170/2010, lo svolgimento delle attività didattiche ha previsto l'impiego di diversificati «mezzi di apprendimento alternativi e di tecnologie informatiche» (art. 5 comma 2), per agire come «strumenti compensativi» dei disturbi specifici di apprendimento dei corsisti (v. Tab. 1). Nel dettaglio, è stato previsto l'impiego con finalità didattico-inclusive di tecnologie quali:

- *tablet* e/o *smartphone*⁹ degli apprendenti;
- *App* per scansione *Qrcode*, per un accesso immediato alle attività didattiche su supporti digitali;
- classe digitale nella piattaforma *Microsoft Teams*, per consentire agli studenti di rivedere in modalità *self paced* i materiali di ciascuna lezione e di utilizzare lo strumento di *Immersive Reader*;
- ambiente digitale *Canva*, utilizzato sia per le sue *affordances* grafiche, che per realizzare attività di scrittura collaborativa in sincrono;
- quiz digitali realizzati con *Panquiz*, per la revisione degli argomenti delle lezioni precedenti;
- *Meme generetor App*, per la creazione di *meme* grammaticali (v. Fig. 5) da condividere e commentare in classe in una sessione di *Flipped classroom*, per rendere il ripasso degli argomenti più memorabile (v. Fig. 5).

6. Valutazione inclusiva

Per la *valutazione diagnostica*, sono stati utilizzati: *online placement test* per rilevare il livello di partenza degli studenti e colloqui informali, allo scopo di individuare punti di forza e punti di debolezza. Riguardo alla *valutazione formativa intermedia*, ciascun intervento ha previsto una micro prova e dei sondaggi, con l'obiettivo di monitorare il processo di insegnamento/apprendimento. Per

⁹ Secondo l'approccio *Bring Your own device*.

la *valutazione sommativa* si è proposto un esame integrato, costituito da una prova scritta ed una prova orale. Per quanto concerne la prova scritta, è stato utilizzato un quiz a risposta multipla con *item* di tipo grammaticale e lessicale, richiedendo agli studenti di selezionare ed inviare l'opzione corretta (e non di digitare il testo della risposta). Il test è stato pubblicato e svolto mediante i dispositivi mobili all'interno della piattaforma *Microsoft Teams*, lasciando ai corsisti la libertà di utilizzare o meno la funzione di lettura immersiva e di sintesi vocale presenti nell'ambiente digitale.

Con la finalità di promuovere una «autonomia funzionale, fondata sul potenziamento prestazionale» (Crispiani in d'Alonzo 2019: 212), è stata svolta una sessione di *Test Teach Test Approach* per 'allenare' gli studenti al *Testing* finale, unitamente ad un *Mock Test*, che ha simulato, nei tempi e nelle modalità, l'esame finale vero e proprio (v. Fig. 6). Tale simulazione, svoltasi una settimana prima della data d'esame, è risultata molto utile per ridurre l'ansia da prestazione dei discenti, ed ha permesso al docente di poter raccogliere informazioni su eventuali ulteriori adattamenti da apportare (tempi aggiuntivi per lo svolgimento della prova o l'introduzione di ulteriori ausili eventualmente necessari, etc.)¹⁰.

Infine, per la prova orale, ai corsisti è stato chiesto di sostenere un colloquio in lingua, articolato in 3 momenti:

1. *Introduce yourself*, durante il quale ciascuno studente ha fornito una breve presentazione di sé stesso;
2. *Talk about your learning style*, in cui i corsisti hanno presentato il proprio stile di apprendimento e parlato delle strategie per imparare più adatte per loro;
3. *Talk about a chosen topic*, in cui gli studenti hanno rielaborato oralmente un *topic* scelto tra più opzioni fornite dalla docente, in base ai propri interessi e curiosità¹¹.

Ogni fase della valutazione è stata progettata, rivista e realizzata in ottica *student-centred*, ed i corsisti hanno potuto consultare mappe concettuali e schemi quali strumenti compensativi, in formato digitale e/o in formato cartaceo; inoltre, la docente ha lasciato agli studenti «la libertà di scegliere quali strategie utilizzare per affrontare il compito»¹² (Caon *et al.* 2020: 156).

7. Risultati e *feedback*

I risultati della sperimentazione sono stati estremamente positivi: tutti i partecipanti hanno presenziato il primo appello dell'esame finale e lo hanno superato con successo.

Per valutare l'efficacia delle diverse metodologie e strategie didattiche impiegate, è stato condotto un breve sondaggio utilizzando Google Moduli. Le metodologie didattiche che hanno ricevuto più preferenze da parte dei corsisti (90%) sono state l'approccio ludico alla grammatica (con *grammar quiz*) e la didattica digitale integrata. Riguardo alle strategie didattiche impiegate, il 90% dei corsisti ha considerato positivo l'utilizzo degli strumenti compensativi (tablet o smartphone e mappe concettuali), come pure la simulazione dell'esame finale. L'80% dei corsisti, inoltre, ha apprezzato l'impiego di stimoli visivi e multisensoriali nelle attività didattiche.

Infine, attraverso una domanda a risposta aperta, agli studenti è stato chiesto di fornire eventuali suggerimenti per migliorare il percorso formativo. Gli unici suggerimenti ricevuti hanno riguardato principalmente la possibilità di registrare le lezioni e renderle disponibili sulla piattaforma digitale del corso per una visione asincrona, oltre all'implementazione di attività di *speaking*.

¹⁰ Il tempo a disposizione per svolgere il test d'esame è stato di 1h. In occasione del *Mock test* gli studenti hanno ritenuto sufficiente il tempo a disposizione e non hanno manifestato l'esigenza di tempi aggiuntivi.

¹¹ Gli studenti hanno scelto di relazionare oralmente su uno dei seguenti *topic*: "Being bilingual is good for your brain", "Hippocrates", Reggae music" tratti da manuali di lingua inglese per il livello B1.

¹² Gli studenti sono stati liberi di scegliere se utilizzare le mappe concettuali elaborate e fornite dalla docente, o consultare le mappe elaborate in modo personale.

8. Conclusioni

I risultati ottenuti dalla sperimentazione *Inclusive Learning*, realizzata nell'anno accademico 2022/2023 dal Centro Linguistico dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in collaborazione con il Servizio Disabilità e D.S.A. dell'Ateneo, hanno confermato l'efficacia delle metodologie e delle strategie didattiche utilizzate durante il corso. Il superamento dell'esame finale da parte di tutti i partecipanti ha dimostrato l'importanza di una progettazione *student-centered* e di un approccio inclusivo anche nell'istruzione universitaria, per ottenere un apprendimento efficace.

L'alto gradimento espresso dagli studenti nel sondaggio finale sottolinea l'efficacia dell'approccio multimodale alla grammatica e della didattica digitale integrata, nonché l'importanza dell'uso di strumenti compensativi e di stimoli visivi e multisensoriali nel processo di insegnamento/apprendimento. I suggerimenti forniti dai corsisti, come la possibilità di poter fruire delle lezioni anche in modalità asincrona e l'implementazione di attività di *speaking*, potranno essere utilizzati per ottimizzare eventuali, ed auspicabili, ulteriori sperimentazioni future del percorso formativo posto in essere.

In definitiva, la sperimentazione *Inclusive learning* ci dimostra che una progettazione *student-centered* e l'impiego di un'adeguata varietà di metodologie, tecniche e tecnologie didattiche possono promuovere e favorire il successo formativo di studenti con D.S.A., anche all'interno del contesto universitario.

Bibliografia

- d'Alonzo L., 2019, (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*, Brescia: Morcellina.
- Ausubel D. P., 1978, *Educazione e processi cognitivi*, Milano: FrancoAngeli.
- Balboni P. E., 2002, *Le sfide di Babele Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino: UTET.
- Barkley R. A., 2016, *ADHD: Strumenti e strategie per la gestione in classe*. Trento: Erickson.
- Benso F., Stella, G., Zanzurino, G., & Chiorri, C., 2005, "Il fuoco attentivo e la dislessia evolutiva". *Dislessia*, 3:275-285.
- Caon F., Melero, C., & Bricchese, A., 2019, "Educazione linguistica accessibile e inclusiva: Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA". *Educazione Linguistica Language Education*, 7:341-366.
- Caon F., Melero, C., & Bricchese, A., 2020, *L'inclusione linguistiche. Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*, Milano-Torino: Pearson Italia;
- Caruso G., 2019, *Criteri di progettazione didattica per l'italiano L2* in Diadori P. (2019/2023) (a cura di) *Insegnare italiano L2*", Firenze: Mondadori;
- Cavallini C., & Santipolo, M., 2022, *Educare alle lingue straniere. Frontiere interdisciplinari teoriche, metodologiche e operative*.
- Daloiso M., 2009, "La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico". *Studi di glottodidattica*, 3(3):25-43.
- Daloiso M. (2013) "Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'" *EL.LE*, 2 (3):635-649.
- Daloiso M., & Melero Rodriguez, C. A., 2016, *Lingue straniere e bisogni educativi speciali* in Melero Rodríguez, CA (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 119-36.
- Dell'Anna S., 2021, (ed. it. a cura di), *Universal Design for Learning in pratica. Strategie efficaci per l'apprendimento inclusivo*, Trento: Centro Studi Erickson.

- Landriscina F., 2007, “Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?” in *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 3(19): 63-74.
- Limone P., 2021, *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica Proposte per un sistema educativo transmediale*, Roma: Carocci.
- Maffione L., 2023, “Educazione Linguistica Inclusiva con il Mobile learning” in *Nuova Secondaria*, 9:293-303, Studium Editrice La scuola.
- Melero Rodríguez C. A., 2020, “Insegnare le lingue a tutti. Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES”. *Gruppo di Ricerca DEAL e Laboratorio LabCom Università Ca’Foscari Venezia*, pp.1-18.
- Miato S. A., 2013, *L’approccio Metacognitivo* in Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni educativi speciali*, Trento: Centro Studi Erickson, pp. 301-315.
- MIUR, Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”.
- MIUR, Direttiva Ministeriale MIUR del 27 Dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.
- Perla, L., 2013, “Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione”. *PEDAGOGIE E DIDATTICHE*.
- Scrivener J., 2009, *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan.
- Sidek S., & Hashim, M., 2016, “Pengajaran Berasaskan Video dalam Pembelajaran Berpusatkan Pelajar: Analisis dan Kajian Kritikal: Video-Based Teaching in Student-Centered Learning: Analysis and Critical Review” in *Journal of Information and Communication Technology in Education*, 3:24-33.
- Trincherò R., 2013, “Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica.” *Form@re*, 13(2): 52-67.
- Villarini A., 2021, *Didattica delle lingue straniere*, Bologna: Il Mulino.
- Zanchin M. R. “Quale idea di apprendimento condividiamo? L’organizzazione degli apprendimenti nella didattica per padronanze”: http://www.univirtual.it/red/files/file/MR_Zanchin-Quale%20idea%20di%20apprendimento.pdf (31.01/2024)

Appendici

Tabella

Metodologie/approcci	Strategie e tecniche didattiche	Mediatori digitali	Tecnologie utilizzate per finalità inclusive
• Didattica digitale integrata • Mappe concettuali • <i>Video-based teaching</i> • <i>Test Teach Test</i> • <i>Peer-tutoring</i> • <i>Groupwork</i> • <i>Flipped classroom</i> • <i>B.Y.O.D.</i>	• Organizzatori anticipati; • Invio delle mappe prima della lezione • Controllo del carico cognitivo • Elicitazione • Guessing the rule • <i>Feedback</i> e revisioni sistematici	• <i>Open educational Resources</i> • Infografiche digitali • <i>Meme</i> grammaticali • <i>Quiz</i> digitali	• <i>Tablet o smartphone</i> • <i>Canva</i> • <i>Qr code</i> • <i>Teams</i> • <i>Panquiz</i> • <i>Meme generator App</i>

Tabella 1.
Sintesi delle metodologie, strategie, mediatori e tecnologie utilizzate

Figure

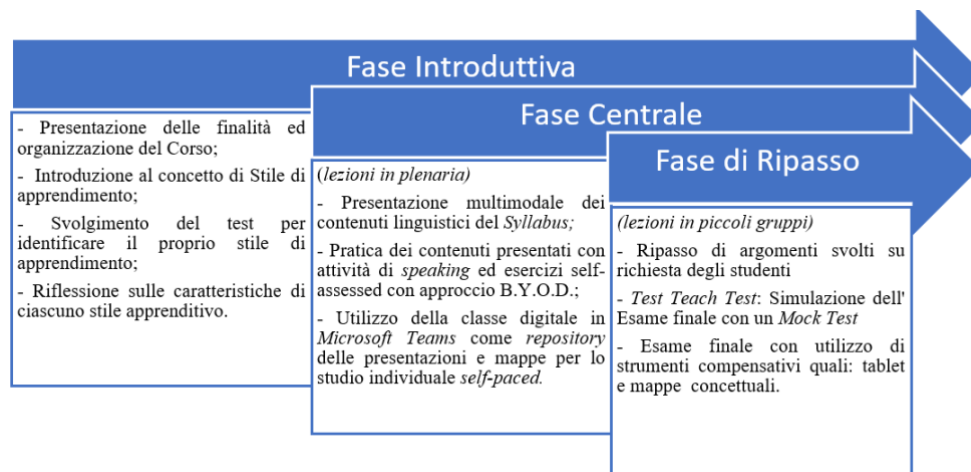


Figura 1.
Macroprogettazione della sperimentazione didattica.

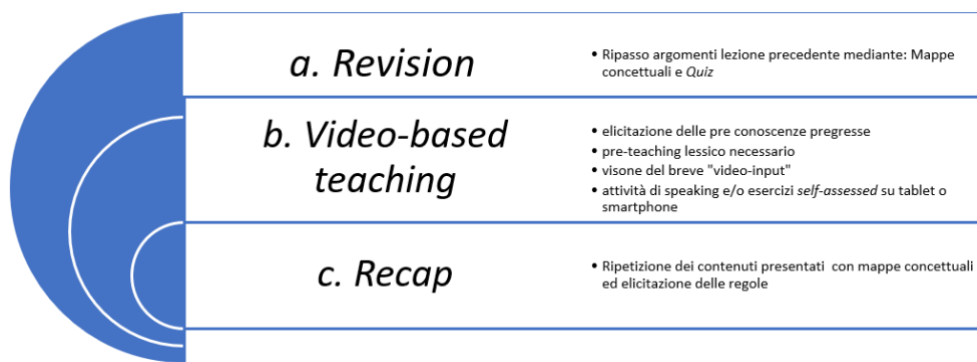


Figura 2.
Microprogettazione della sperimentazione didattica.

What does this picture suggest you?

GUESS WHAT!

Can you name these objects?

SOLUTION

PODCAST

1. How do we **form Imperative**?
BASE FORM of the verb (without "to")

2. How do we create a **negative Imperative**?
do not (or don't) + base form of the verb

Figura 3.
Esempi di infografiche didattiche digitali utilizzate.



Figura 4.
Esempi di infografiche con controllo del carico cognitivo.

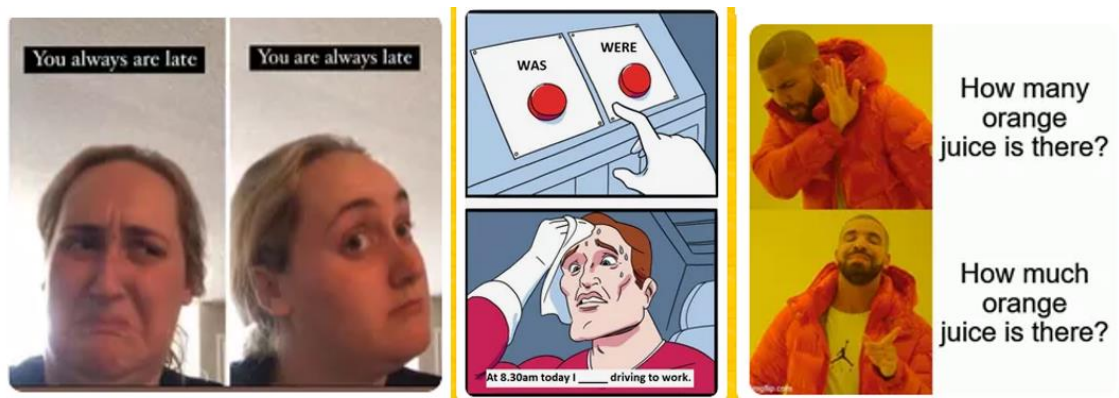


Figura 5.
Alcuni Meme grammaticali realizzati dai corsisti.

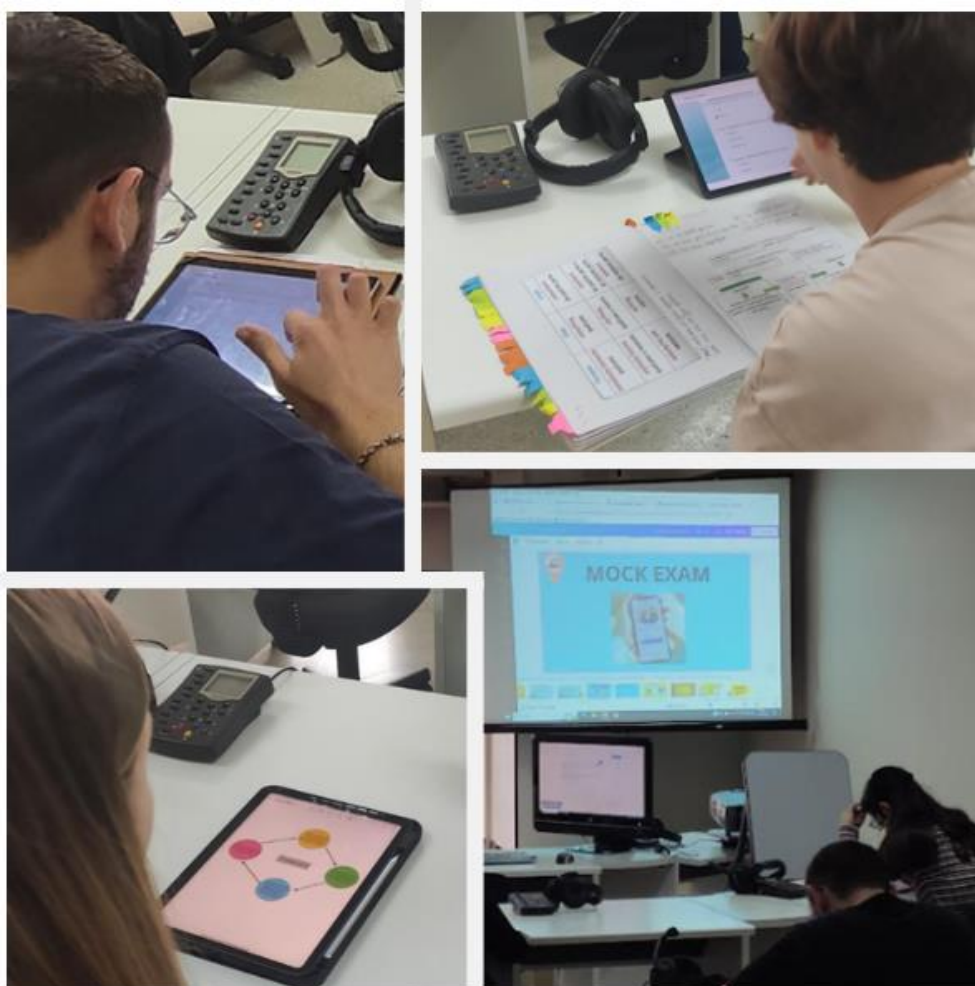


Figura 6.
Mock Exam ed uso di strumenti compensativi da parte dei corsisti.