

Linguae &
Rivista di lingue e culture moderne

Enrica Rossi

Disturbi Specifici di Apprendimento tra
scuola e università. Per una educazione
linguistica inclusiva

<https://doi.org/10.14276/l.v21i1.3386>

1 / 2022

ISSN 1724-8698

Urbino University Press
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo



Enrica Rossi

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
enrica.rossi@uniurb.it

Disturbi Specifici di Apprendimento tra scuola e università. Per una educazione linguistica inclusiva

ABSTRACT

Specific Learning Disorders at school and university: promoting inclusive education in language teaching

In this essay we analyse how Specific Learning Disorders can make the process of learning and teaching a foreign language more complex, both at the secondary education level and at the university level. Although recent legislation has made great strides towards better accommodating the needs of students with SLD, promoting more inclusive teaching methodologies, there is still a lot to be done – particularly at university level – to ensure that these students can effectively participate in courses in foreign languages and cultures. Through the implementation of personalized programmes, the University of Urbino offers an innovative and integrated operational model where considerations of time management, materials, teaching methodologies and evaluation take into account the different needs and characteristics of each individual student in order to implement the language learning process more effectively.

KEYWORDS: SLD, language teaching, inclusion, continuous observation, operational model.

1. Introduzione

In questo saggio cercheremo di spiegare cosa sono i Disturbi Specifici di Apprendimento e come questi possano rendere difficoltoso l'apprendimento/insegnamento linguistico; valuteremo metodi, strumenti e tecnologie digitali a supporto dello studente DSA e proporremo un modello operativo con l'intento di sviluppare una strategia d'azione che consenta e agevoli l'apprendimento di una lingua straniera in contesto universitario. Si tenterà dunque di favorire una

glottodidattica inclusiva, efficace e educativa (Daloiso 2009b; Daloiso e Melero Rodriguez 2016) che garantisca a ciascuno studente il diritto alla partecipazione attiva, lo metta al centro delle azioni e, in generale, faciliti la valorizzazione delle differenze attraverso il riconoscimento dei diversi stili e bisogni cognitivi.

2. Aspetti generali e quadro normativo

Chi sono gli studenti e le studentesse che hanno Disturbi Specifici di Apprendimento? Sono discenti certificati che, ai sensi della Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”¹, presentano disturbi quali la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia. In generale si può affermare che ciascuno dei disturbi specifici di apprendimento può manifestarsi separatamente o insieme: nel secondo caso si parla di “comorbilità”.

Tali disturbi, che originano durante l’età evolutiva, hanno a che fare con lo sviluppo di abilità mai acquisite e riguardano alcune specifiche² abilità dell’apprendimento scolastico, in presenza di un contesto di funzionamento cognitivo e intellettuale adeguato all’età anagrafica e in assenza di patologie neurologiche e sensoriali. L’origine dei DSA è di natura neurobiologica, non è dovuta a problemi psicologici, né a qualunque forma di disagio socio-culturale.

Finalità della Legge 170/2010 sono: assicurare il diritto del discente all’istruzione, favorire il successo scolastico garantendo formazione adeguata e promuovendo lo sviluppo delle potenzialità, ridurre i disagi relazionali ed emozionali, individuare forme di verifica adeguate alle necessità formative, preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori incrementando la comunicazione tra scuola, famiglie e servizi sanitari, favorire la diagnosi precoce e assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità dello studente in ambito sociale e professionale.

2.1 La dislessia

¹ L. 170/2010, reperibile all’indirizzo https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.

² ‘Specifiche’ perché riguardano solo alcuni dei processi dell’apprendimento, quali ad esempio la decodifica o l’associazione fonema-grafema.

La dislessia si manifesta attraverso difficoltà, imprecisione e minore rapidità nella lettura strumentale, ovvero nella trasposizione di grafemi in fonemi, nella decifrazione di lettere, parole e brani. A volte è associata ad altri disturbi dell'apprendimento, quali la disgrafia e la disortografia.

2.2 La disgrafia

Per disgrafia si intende un disturbo specifico di scrittura che si realizza attraverso la difficoltà nella creazione grafica formale e nella scrittura a mano la cui qualità risulta minore di quella attesa per età anagrafica.

2.3 La disortografia

La disortografia è una difficoltà relativa alla capacità di usare correttamente la scrittura, ovvero l'ortografia, rappresentando non correttamente i suoni e le parole di una lingua durante il processo di transcodifica. Essa si manifesta attraverso errori di tipo fonologico e non fonologico: i primi riguardano l'incapacità di far corrispondere i suoni ai segni (ad esempio sostituendo lettere simili); i secondi riguardano le separazioni o le fusioni non corrette (ad esempio *le-gume* invece di *legume*, oppure *incentro* invece di *in centro*), le omissioni, l'aggiunta e gli scambi di grafemi (*a* invece di *ha* e viceversa, le doppie consonanti, *c* invece di *q* e così via).

2.4 La discalculia

La discalculia è un disturbo tipico di chi ha difficoltà negli automatismi del calcolo, nell'elaborazione dei numeri e delle procedure esecutive.

3. L'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere e le principali aree di difficoltà per gli studenti DSA

Quale può essere lo sfondo glottodidattico per l'insegnamento di una lingua straniera ad allievi DSA, in particolare a studenti dislessici, disortografici e disgrafici? L'obiettivo dell'insegnamento di una lingua straniera consiste nel far acquisire delle solide competenze linguistiche e comunicative, ovvero saper trasmettere e ricevere messaggi in modo efficace o, per dirla secondo Balboni ,

“saper fare lingua e saper fare con la lingua” (2012, X), ovvero saper leggere, scrivere, ascoltare e parlare e saper trasformare le competenze mentali in azione comunicativa adeguata al contesto in cui si interagisce.

Nel momento in cui sono compromesse le abilità di lettura e scrittura, l'apprendimento delle lingue straniere diventa un processo molto impegnativo e spesso stressante (Melero Rodriguez 2020). Quando si apprende una lingua straniera, infatti, lo studio della dimensione orale avviene contemporaneamente allo studio dei codici scritti di quella stessa lingua: ciò comporta uno sforzo notevole specialmente nei discenti DSA, che devono dunque interiorizzare e fare propri suoni diversi da quelli della lingua madre, di fatto non potendo contare sulle abilità meta-fonologiche già acquisite in L1.

Le lingue possono essere classificate in base alla loro “trasparenza” o alla loro “opacità” (Daloiso 2016, 52), individuando caratteristiche – ad esempio nella lingua inglese (lingua inevitabilmente, e per ragioni ovvie, più studiata) – che la rendono particolarmente opaca per via della struttura ortografica in cui il collegamento tra grafema e fonema è estremamente complesso: in questo caso le difficoltà sono di ordine fonologico e lo studente articolerà e pronuncerà con difficoltà alcuni suoni e alcune parole. Sempre di ordine fonologico sono i problemi legati all'abilità di ascolto, per la quale sono necessari tempi più estesi e ripetizioni per segmentare le unità di significato e per il riconoscimento di parole e significati.

Esistono poi grandi incertezze legate alla disortografia – ancora una volta maggiormente aggravate nelle lingue opache e meno evidenti nelle lingue trasparenti – che si ripercuotono in difficoltà grafemiche e ostacolano il processo di codifica del codice scritto; in particolare si sviluppano problemi nello scambio o nell'omissione di lettere, nella capacità di scrivere parole che oralmente vengono invece facilmente individuate e nell'acquisizione di modelli ortografici ricorrenti. Si evidenziano inoltre difficoltà di memorizzazione di strutture linguistiche e impedimento nella creazione di automatismi (Schiavo *et al.* 2016, 49) che richiedono una capacità (nel caso di studenti DSA limitata) nel recuperare rapidamente parole e strutture grammaticali, così inficiando accuratezza e *fluency* comunicativa.

Per quanto attiene alle competenze metalinguistiche, socio-pragmatiche e interculturali da cui una moderna ed efficace glottodidattica non può prescindere – poiché considera le lingue come un insieme di regole, ma anche e

soprattutto come strumento d'azione – lo studente DSA non sembra avere grandi impedimenti; nonostante questo, esistono degli ostacoli all'efficacia comunicativa di tipo emotivo e ambientale che concorrono a limitare la capacità di saper fare con la lingua. Tra questi in primo luogo la bassa autostima, un diffuso senso di inadeguatezza, una forte insicurezza e una significativa percezione di scarsa autoefficacia che contribuiscono a creare uno stato d'ansia costante e che si sviluppano specialmente durante le fasi di verifica (Daloiso 2009a, 33).

Partendo dal presupposto che la gravità del disturbo e le varie difficoltà e insicurezza sono assolutamente personali, la letteratura scientifica ha ormai ben evidenziato che se lo studente è supportato individualmente attraverso la personalizzazione del percorso, sostenuto con le corrette strategie e metodologie didattiche e inserito in un ambiente educativo adeguato, l'apprendimento linguistico può comunque essere raggiunto in modo proficuo.

Perché questo avvenga, la scuola prima e l'università poi devono essere in grado di adattare il percorso di apprendimento e di verifica delle abilità degli studenti, devono cioè renderlo accessibile (Daloiso 2012a, 2012b) e, soprattutto, inclusivo; in sostanza il docente non dovrà concentrarsi sui problemi del discente, ma sulle sue risorse e sui suoi punti di forza, sulle sue leve motivazionali e sulle sue preferenze di apprendimento, così da stimolare il desiderio di acquisire una crescente autonomia superando il timore di mettersi in gioco. Saranno dunque l'ambiente educativo e il gruppo-classe che risulteranno modificati, eterogenei e al contempo sicuramente arricchiti.

4. Le strategie e le metodologie glottodidattiche per l'inclusione tra scuola e università

Diverse sono le azioni che possono essere intraprese per migliorare le politiche e le prassi in materia di educazione linguistica e inclusione rivolte a studenti DSA (Daloiso 2020, 63). Da ormai diversi anni la scuola ha attivato strategie specifiche per la promozione dell'inclusione in classe; spesso esse derivano da una continua e costante osservazione dello studente e ciò consente al docente di lingue di definire gli stili di apprendimento e le preferenze relative alle modalità di studio. Nel suo viaggio verso la realizzazione di un'inclusione concreta e uniforme che valorizzi l'individualità e la personalità di ciascuno, il

docente ha a disposizione alcune dimensioni valoriali che Francesco Zambotti (2015) evidenzia efficacemente suggerendone la realizzazione:

- il ricorso ai compagni di classe come risorsa fondamentale, così da favorire la collaborazione e le tecniche di *cooperative learning*;
- l'adattamento dei materiali, degli obiettivi, della programmazione e delle modalità di lavoro da proporre in classe;
- lo sviluppo di strategie logico-visive che non prevedano solo l'uso di mappe o schemi, ma anche di strumenti visivi (linee del tempo, *flashcards*, diagrammi, mappe mentali e concettuali);
- la valorizzazione dei diversi stili cognitivi;
- la valorizzazione delle competenze metacognitive;
- le variabili psicologiche e l'aspetto emotivo: tenerne conto consente allo studente di acquisire una solida conoscenza di sé e di affrontare con maggiore sicurezza ogni singolo compito e situazione;
- la valutazione (che deve essere formativa e continua), l'auto-valutazione (come componente strategica per l'educazione), la verifica (personalizzata) e il feedback (continuo, positivo e supportivo).

4.1 L'osservazione continua dello studente come chiave per un'efficace azione didattica

Realizzare un'osservazione continua dello studente (Pisano 2021, 151) in classi numerose con molte diversità (a scuola), o con molti studenti in aula (all'università) è un processo molto impegnativo, ma da più di un decennio il sistema scolastico di formazione primaria, secondaria, superiore e gli atenei hanno decisamente investito sulla formazione dei docenti e sull'applicazione della ricerca scientifica alla didattica delle lingue straniere e ai discenti DSA.

4.1.1 La personalizzazione/individualizzazione del percorso a scuola

Nel momento in cui a scuola si iscrive uno studente certificato DSA, l'istituzione deve attivarsi per garantire che questi raggiunga gli stessi obiettivi dei compagni di classe. Le *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (2011, 6) distinguono tra apprendimento e insegnamento individualizzato e personalizzato: nel primo caso rientrano tutte le attività di recupero individuale che servono a potenziare abilità e acquisire competenze e l'attività didattica viene calibrata in relazione al gruppo classe, pur tenendo in considerazione le caratteristiche del singolo; nel

secondo caso siamo in presenza di una didattica e di modalità relazionali tarate sulle specificità e unicità dello studente DSA.

Una didattica integrata, ovvero individualizzata e personalizzata allo stesso tempo, permetterà allo studente con disturbi di apprendimento di sperimentare un ambiente didattico, sociale e educativo sicuramente non discriminante e meno sfavorevole. In prima battuta, il consiglio di classe prende visione della diagnosi, dedica almeno due mesi all'osservazione diretta del discente e infine redige il Piano Didattico Personalizzato³ (PDP), ovvero definisce un patto tra la scuola e la famiglia attraverso il quale si stabiliscono gli strumenti compensativi e le misure dispensative che verranno adottate, coerentemente con il disturbo del ragazzo o della ragazza. La personalizzazione del percorso dovrà intendersi come la valorizzazione delle potenzialità dei talenti dello studente DSA e di ciascuno dei suoi compagni di classe così che tutti possano, individualmente e come comunità, raggiungere il massimo obiettivo possibile.

4.1.2 La personalizzazione/individualizzazione del percorso all'università

Oltre a rappresentare una legittima aspirazione e una possibile realizzazione di sé, per gli studenti DSA il passaggio tra scuola e università può anche risultare in un aggravio delle difficoltà relazionali e ambientali, poiché si passa da un contesto relativamente chiuso – in cui i ragazzi e i docenti si conoscono per nome, in cui gli spazi sono sempre gli stessi, in cui la progressione dei percorsi è decisamente lineare e le routine sono quotidiane e condivise – a un contesto in cui persone, spazi e percorsi sono di tipo aperto e sicuramente non lineare. Utile e rilevante diventa dunque il supporto all'orientamento in ingresso previsto dalle Linee Guida CNUDD⁴ che:

³ A volte, il rischio di insuccesso del PDP sta nella redazione di un documento che non tenga conto delle caratteristiche uniche dei ragazzi DSA come se le difficoltà, gli stili di apprendimento e i punti di forza fossero per tutti identici; nella mancata efficacia del PDP entrano poi in gioco anche la difficoltà a comprendere realmente il significato delle diagnosi (nelle quali spesso non sono evidenziate informazioni relative al funzionamento cognitivo dell'allievo) e la mancanza di tempo da parte dei docenti.

⁴ La CNUDD è la Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità ed è l'organismo universitario di riferimento per l'attuazione di quanto previsto dalla Legge 170/2010 e dai relativi provvedimenti attuativi.

[...] deve favorire il continuum dello sviluppo nel passaggio tra la scuola superiore e l'università, individuando preventivamente i servizi a supporto della progettazione personalizzata e approntando contesti accoglienti e promozionali rispetto alle diverse dimensioni: conoscitiva, relazionale, progettuale, didattica e organizzativa⁵.

Per accedere ai servizi forniti dall'ateneo, lo studente deve ovviamente presentare agli uffici preposti la diagnosi clinica di DSA. A differenza dalla gestione scolastica in cui è il consiglio di classe ad occuparsene, in ciascun ateneo è previsto il Servizio Disabilità/DSA di Ateneo⁶ che non predisporrà un Piano Didattico Personalizzato, ma – oltre a garantire un servizio permanente di tutorato (Melero Rodriguez 2015, 367) – favorirà il ricorso a misure compensative e dispensative e strumenti adeguati da accordare allo studente, sia durante l'attività didattica in aula, sia durante lo svolgimento delle prove di valutazione.

4.2 Le misure compensative e dispensative e le tecnologie come risorsa inclusiva

La scuola e l'università, seppur con documenti, approcci e strumenti diversi, oggi propongono una serie di azioni comuni finalizzate alla realizzazione di una educazione inclusiva e accessibile (Daloiso 2021), che possa concretamente promuovere e sostenere la realizzazione di aspirazioni personali e l'ingresso nel mondo del lavoro. Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue straniere a scuola, il Decreto Ministeriale 5669 del 12 luglio 2011 prevede che:

Solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, l'alunno o lo studente possono – su richiesta delle famiglie e conseguente approvazione del consiglio di classe – essere esonerati dall'insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato.

⁵ Le Linee Guida CNUDD (2014) sono un modello di riferimento comune nato per indirizzare prassi e politiche degli Atenei italiani, per stimolare scambi e sinergie e per garantire il diritto allo studio universitario a studenti con bisogni educativi speciali nell'ambito di comunità accademiche che possano definirsi 'inclusive'.

⁶ Da evidenziare la delicata questione della scelta lessicale "Disabilità/DSA" e le evidenti ricadute psicologiche sugli studenti DSA che, lo ribadiamo, pur avendo una modalità di sviluppo neuronale che limita alcune abilità, hanno un profilo fisico-anatomico, cognitivo e intellettuale assolutamente nella norma.

In questo studio non intendiamo però in alcun modo prendere in considerazione la possibilità dell'esonero dallo studio delle lingue straniere per studenti DSA che frequentano istituti di formazione primaria o secondaria⁷, ma desideriamo presentare gli ausili e le misure utili e adatte per individuare strategie d'azione efficaci e funzionali all'apprendimento linguistico sia in ambiente scolastico, sia in ambiente universitario.

4.2.1 Le misure compensative e dispensative

La Legge 170/2010, Articolo 5, comma 2 (lettere b e c) obbliga le istituzioni scolastiche e universitarie a garantire:

[...] l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere; per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento.

Gli strumenti compensativi sono ausili didattici e tecnologici (Valerio *et al.* 2013) che vengono individuati in sede di diagnosi neuropsicologica dal personale specialistico, clinico e sanitario e sono utili a rendere fruttuosa, autonoma e agevole l'espressione delle potenzialità e dei talenti degli studenti; non sono in alcun modo una facilitazione, né un vantaggio poiché non eliminano i problemi, ma rendono più semplice lo studio di una disciplina, permettendo a chi li utilizza di raggiungere il massimo obiettivo formativo possibile.

Gli strumenti compensativi possono dividersi in ausili non tecnologici e a bassa tecnologia, oppure ad alta tecnologia, come vedremo più avanti. Nel primo gruppo vi sono le tabelle dei caratteri o con indici visivi che utilizzano caratteri più grandi e ad alta leggibilità, i segna-riga per la lettura, le tabelle degli errori e delle regole grammaticali, i dizionari visivi, le mappe e gli schemi, il registratore.

⁷ La possibilità di esonero dallo studio delle lingue straniere è prevista solo a livello scolastico, ma non a livello universitario dove gli studenti devono obbligatoriamente raggiungere obiettivi comuni e non 'minimi'.

Le misure dispensative sono rappresentate da provvedimenti che prevedono che lo studente sia dispensato dall'eseguire prestazioni per lui più complesse, oppure di eseguirle con materiale ridotto o con più tempo a disposizione (di solito il 30% in più) per terminare il compito; tra queste, si potrà evitare di far leggere ad alta voce, non far prendere appunti, copiare dalla lavagna o scrivere a mano, sostenere (a scuola) interrogazioni programmate, si potrà dispensare dallo studio mnemonico e dalla scrittura sotto dettatura.

4.2.2 Le tecnologie compensative per l'insegnamento/ apprendimento delle lingue straniere

Le ICT sono sempre più diffuse (anche perché sono sempre più economiche e accessibili) e ormai di grande impatto, ma richiedono un'attenzione speciale: esse devono essere infatti un sostegno all'apprendimento e devono garantire un significativo soddisfacimento dei bisogni degli studenti DSA. L'adozione di qualsivoglia strumento compensativo ad alta tecnologia deve altresì essere intesa in un contesto di didattica attiva in cui il tool risulti complementare alle capacità e alle competenze dell'allievo e in cui lo studente sia protagonista attivo del suo apprendimento e consapevole delle sue abilità e dei suoi stili di apprendimento, così da avere ricadute positive su motivazione e comportamento (Melero Rodriguez 2012, 147-50).

Una formazione adeguata da parte di docenti e studenti consentirà:

- di comprendere quale sia la tecnologia più adatta per lo studente e per il contesto, tenuto conto degli obiettivi da raggiungere;
- di usare gli strumenti in modo consapevole;
- di sfruttare al meglio le potenzialità di ogni strumento tecnologico.

Questi poi i criteri per la scelta dei supporti tecnologici, che devono:

- essere disponibili e accessibili;
- essere multimediali ed interattivi;
- essere fruibili anche fuori dal contesto scolastico o accademico;
- facilitare la rapidità nello svolgimento dei compiti di letto-scrittura;

- facilitare la classificazione e l'organizzazione sequenziale delle informazioni;
- migliorare leggibilità e correttezza ortografica nella produzione dei testi scritti;
- promuovere lo stile visivo per trasmettere informazioni.

Nel caso specifico dello studio delle lingue, uno degli strumenti tecnologici maggiormente utilizzati è la sintesi vocale (tra questi ad esempio *Personal Reader*, *Leggixme*, *Balabolka*, *Loquendo* e altri) che permette il doppio accesso al testo sia visivo, sia uditivo poiché mentre la voce legge ciò che è scritto, le parole lette vengono evidenziate sullo schermo, così da rendere meno faticosa la lettura e da avere al contempo sia la rappresentazione grafica, sia quella fonologica. Esistono anche:

- mouse-scanner che fanno scansione dei testi cartacei: i testi acquisiti vengono salvati in formato pdf e diventano leggibili dal sintetizzatore vocale, utilizzabili ed integrabili con qualunque altro software compensativo;
- *smart pen* che si comportano come evidenziatori e mentre passano sul testo lo acquisiscono così che il sintetizzatore vocale, utilizzabile anche con auricolari, possa leggerlo;
- editor di testi per la lettura che permettono di illustrare i testi con vocaboli figurati, in aggiunta alla sintesi vocale.

La dimensione di multisensorialità è riscontrabile anche attraverso l'utilizzo di dizionari elettronici visuali che integrano audio con la pronuncia e le immagini del concetto definito. Altro ottimo strumento sono i programmi di videoscrittura (ad esempio *Facilitoffice*) che grazie al correttore ortografico individuano gli errori ortografici stimolando i meccanismi di autocorrezione e limitando il senso di frustrazione dello studente. Esistono infine le mappe concettuali e i software⁸ a esse dedicati che consentono di trasformare in immagini ciò che deve essere memorizzato e quando si devono aggiungere nuove informazioni quali pagine web, documenti e appunti. Per caratteristiche strutturali, dimensioni e peso sono infine molto apprezzati gli iPad di Apple,

⁸ Come *Cmap*, di facile utilizzo e gratuito (<https://cmaptools.it.uptodown.com/windows/download>): permette di creare cartelle di archiviazione e trovare mappe già disponibili in rete.

soprattutto per il numero straordinario di App efficaci per studenti DSA e scaricabili gratuitamente. Quelli citati sono solo la punta dell'iceberg che riguarda il volume di strumenti tecnologici compensativi dedicati agli studenti DSA: essi costituiscono senz'altro un valido aiuto, ma è necessario sempre ricordare che tali ausili vanno individuati dopo aver studiato con attenzione il profilo del discente e tenuto conto che non esiste un unico device adatto a tutti indistintamente.

5. La progettazione di una proposta operativa inclusiva nel Corso di Laurea in Lingue e Culture Moderne: il docente come supporto, sostegno e 'strumento compensativo'

Se nell'anno accademico 2015/16 gli studenti DSA iscritti all'Università degli Studi di Urbino erano 56, oggi i numeri sono aumentati notevolmente e siamo arrivati a 363 studenti; di questi, 21 sono iscritti al Corso di Laurea in Lingue e Culture Moderne⁹. Come abbiamo anticipato, il campo di azione di uno studente DSA iscritto a un corso di laurea in lingue straniere è sicuramente caratterizzato da molti fattori che entrano in gioco e in cui è indispensabile una progettazione e una programmazione, se possibile ancor più attenta e sensibile.

All'interno di un autentico processo di educazione linguistica universitaria, il centro e il target assoluto risiedono nello studente e il ruolo decisivo nello sviluppo di un percorso formativo e educativo di qualità è quello assunto dall'insegnante, docente o collaboratore ed esperto linguistico (CEL). Se si tiene conto che la tipologia di studenti di un corso di laurea in lingue è sicuramente rappresentata da discenti motivati, il docente avrà l'importante compito di mantenere alta la motivazione, l'interesse e la passione verso lo studio delle lingue e culture altre e dovrà essere in grado di attivare strategie metacognitive efficaci. L'azione didattica dovrà favorire l'inclusione di ciascuno studente, non solo DSA, cercando di rendere l'esperienza didattica in aula accessibile a chiunque possieda diverse "modalità di costruzione delle conoscenze e del sapere linguistico" (Brichese *et al.* 2018);

⁹ Dati forniti dello Sportello Studenti Diversamente Abili dell'Università degli Studi di Urbino nel mese di febbraio 2022.

per favorire l'inclusione dovranno essere previsti momenti comuni e momenti diversificati in cui gli studenti lavoreranno a compiti o materiali diversi così da soddisfare caratteristiche e neurodiversità personali.

Il contesto universitario è molto diverso da quello scolastico poiché il docente universitario difficilmente entra in possesso di informazioni dettagliate sulla diagnosi dei ragazzi e delle ragazze DSA. Infatti gli studenti raramente si presentano personalmente, né presentano la propria situazione e i propri bisogni all'inizio dell'anno accademico, ma solo in prossimità della prova d'esame e il numero di studenti in aula è inversamente proporzionale al numero di ore disponibili.

A queste condizioni va aggiunta la necessità di verificare le competenze d'uso della lingua straniera in tutte e 4 le abilità, sicuramente non prevedendo come misura dispensativa il solo ricorso alle verifiche orali, anziché scritte, e valutando anche la forma, nonché i contenuti: la specificità del corso di studio in Lingue e Culture Moderne nel suo regolamento didattico prevede infatti tra i risultati di apprendimento attesi la comprensione di due lingue straniere in forma orale e scritta e che la verifica delle abilità sopra citate sia imprescindibile per il raggiungimento degli obiettivi formativi del corso di studio stesso.

Tali difficoltà possono essere arginate e questi obiettivi ambiziosi possono e devono essere raggiunti se si tenta un approccio integrato che preveda una serie di buone pratiche da parte dei docenti di lingue – come le seguenti – finalizzate innanzitutto a conoscere i propri allievi (e il loro profilo funzionale) e successivamente a rendere accessibili e inclusivi i corsi di lingue straniere.

5.1 La gestione dei tempi

- all'inizio di ciascun anno accademico il docente o CEL scriverà a tutti gli iscritti al corso, attraverso le piattaforme a disposizione, incoraggiando gli studenti DSA a prendere contatto per condividere qualunque tipo di bisogno speciale e organizzare le misure compensative e dispensative necessarie e possibili;
- durante l'anno accademico il docente dovrà prevedere una sorta di 'tracciamento' del lavoro dello studente DSA, in modo da favorire una valutazione in itinere e non solo a fine semestre con l'esame finale.

5.2 La gestione dei materiali, del corso e della valutazione

- a inizio anno si dovrà organizzare una *road map* del corso in cui si chiariscano gli obiettivi, i materiali e in cui si definiscano le attività che verranno svolte di settimana in settimana;
- la formattazione dei materiali dovrà essere adeguata a ogni possibile esigenza; questi dovranno essere corredati di immagini, glossari e di qualunque supporto che faciliti la memorizzazione;
- le unità didattiche più complesse e più lunghe dovranno essere suddivise in tante più brevi, così da garantire attenzione costante e durata;
- il ricorso a immagini, video, illustrazioni, tabelle, riproduzioni iconografiche dovrà far parte della routine;
- tutti i materiali saranno messi a disposizione degli studenti prima della lezione così che possano essere ascoltati, letti, stampati quando lo si ritiene utile;
- sarà necessario evitare di chiamare ad intervenire in classe o far improvvisare un intervento allo studente DSA senza che il docente e lo studente si siano preventivamente messi d'accordo: questo eviterà occasione di stress e ansia;
- assieme allo studente DSA si dovranno evidenziare in generale tutte quelle situazioni che creano impedimento alla fruizione della lezione, stress eccessivo o ansia da prestazione, cercando di minimizzarle o eliminarle se possibile;
- sarà necessario promuovere e stimolare l'*overlearning*, facendo in modo che ogni abilità e ogni informazione vengano trattate in modo intensivo, affinché possano essere definitivamente fissate, così da divenire automatismo e da rafforzare e integrare altre abilità già acquisite.

La valutazione dovrà essere “formativa” e “sommativa” (Serragiotto 2020, 13; Coggi ed Emanuel 2021, 74) e avverrà in itinere attraverso la condivisione con tutti gli studenti degli obiettivi da raggiungere, il controllo sistematico dei progressi e la gestione di un feedback che preveda sia l'autovalutazione, sia la valutazione tra studenti. A questo si potrà aggiungere la creazione di un portfolio personale (Serragiotto 2016) in cui vengano raccolte le attività e le esercitazioni dell'intero anno perché possano essere valutati i progressi e accluso un elenco degli errori ricorrenti da utilizzare durante lo studio in autonomia. Ovviamente saranno garantiti:

- tempi più estesi;

- l'utilizzo di portatili con programmi di videoscrittura, software per il controllo dell'ortografia e dizionario elettronico incorporato;
- l'utilizzo di mappe concettuali;
- l'utilizzo, ove richiesto, di test a risposta chiusa;
- la possibilità di ascoltare il brano più volte;
- una formattazione dei test con font ben leggibili, con tabelle, immagini e parole chiave evidenziate.

6. Conclusioni

Grazie alla Legge dell'8 ottobre 2010, n. 170 e al successivo Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, il nostro Paese ha deciso di sostenere e promuovere una didattica che può essere definita inclusiva e funzionale al diritto allo studio degli studenti e delle studentesse DSA. Nello specifico, ha indicato misure di supporto indispensabili sia all'insegnamento, sia all'apprendimento, ha suggerito forme di valutazione adeguate e percorsi di formazione per docenti e dirigenti scolastici.

Nonostante non esista una normativa specificamente dedicata all'istruzione universitaria, i nuovi progetti educativi universitari hanno recepito le indicazioni e, ormai da anni, stanno cercando di tenere il passo individuando approcci, tecniche e mezzi adeguati all'insegnamento a studenti con DSA. L'obiettivo della formazione linguistica universitaria non potrà prescindere da una visione inclusiva, speciale e flessibile in cui da un lato il discente – ricorrendo alle giuste misure compensative e dispensative – potrà riuscire a valorizzare i suoi punti di forza e le sue abilità/competenze e dall'altro il docente di lingue saprà guidarlo verso una piena consapevolezza delle proprie capacità, anche relative all'uso delle nuove tecnologie e dei suoi stili di apprendimento, così da riuscire ad individuare e sviluppare interventi mirati e finalizzati al 'saper fare' con la lingua straniera.

Il 28 luglio 2020 è stata avviata una rilevazione ANVUR¹⁰ sui servizi erogati dalle università a favore degli studenti con disabilità e DSA. Finalità dell'iniziativa sono state il desiderio di tenere viva e costante la sensibilità e

¹⁰ ANVUR, "Progetto 'Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria': avviata la rilevazione online". Web: <https://www.anvur.it/news/progetto-disabilita-dsa-e-accesso-alla-formazione-universitaria-avviata-la-rilevazione-online>

l'attenzione nei confronti di studenti con disabilità e DSA, sia a scopi conoscitivi, sia a scopi valutativi, di mantenere la sinergia con il mondo della scuola ed infine di dare rilievo alla formazione continua e alle prospettive occupazionali di questa parte di popolazione studentesca. Il 4 maggio 2021 sono stati presentati i primi risultati¹¹ della mappatura relativa agli studenti certificati disabili o DSA iscritti all'università, ai servizi e alle iniziative intraprese dal mondo universitario.

Primo dato significativo emerso dall'indagine riguarda il numero di studenti DSA che in questi anni si sono immatricolati all'università: se nel 2017 erano 6.500, il dato nel 2020 è quasi triplicato arrivando a 16.084, il che fa comprendere quanto siano state efficaci le azioni inclusive sviluppate negli ultimi anni da parte del sistema educativo nazionale. Secondo la ricerca, 13.127 studenti sono iscritti a corsi di laurea triennale, 1507 a corsi di laurea magistrale e 1.416 a corsi di studio a ciclo unico¹². Di questi, solo il 42.7% usufruisce dei servizi dedicati proposti dello Sportello Studenti Diversamente Abili, tra cui orientamento in ingresso, in itinere e in uscita, supporto alla didattica e tutoraggio specializzato (Cisco e Cardinaletti 2017, 238).

In questi anni molto è stato fatto dagli atenei italiani per questi ragazzi e queste ragazze che fino a qualche decennio fa probabilmente non sarebbero nemmeno riusciti a concludere il ciclo di istruzione secondaria, ma c'è ancora molto da fare soprattutto verso un cambio di passo della didattica universitaria in una prospettiva sempre più inclusiva. Se in questi anni abbiamo assistito a una piccola rivoluzione, il costante impegno nei confronti dei nostri studenti e delle nostre studentesse DSA sarà una garanzia a favore di tutti poiché l'innovazione educativa passa e continuerà a passare sempre attraverso i bisogni speciali dei singoli e anche perché, come dice una 'quote on education' di George Evans che gira sul web, "Every student can learn, just not on the same day, or the same way" (George Evans); è in quest'ottica che l'educazione linguistica del Corso di Laurea in Lingue e Culture Moderne dell'Università

¹¹ ANVUR, "Presentazione dei primi risultati della rilevazione 'Disabilità, DSA e accesso alla formazione universitaria'". Web: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/04/ANVUR_Disabilita_4_maggio-def.pdf

¹² Dei 34 studenti mancanti dal totale, l'indagine non definisce il CdS.

degli Studi di Urbino ha iniziato a effettuare dei piccoli cambiamenti, ma di grande valore.

Bibliografia

Balboni, Paolo. 2012. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

Brichese, Annalisa, Fabio Caon, e Carlos Alberto Melero Rodriguez. 2018. "Educazione linguistica accessibile e inclusiva. Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA". *EL.LE* 7 (3): 341-366.
<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/001> (10/05/2022).

Circolare Ministeriale n. 8, 2013. "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative".

Cisco, Arianna, e Anna Cardinaletti. 2017. "Studenti con Disturbo Specifico di Apprendimento negli Atenei e nelle AFAM del Veneto: un'indagine empirica". *Dislessia* 14 (2): 237-55.
<https://doi.org/10.14605/DIS1421705> (10/05/2022).

Coggi, Cristina, e Federica Emanuel. 2021. "La valutazione inclusiva degli studenti universitari". *L'integrazione scolastica e sociale* 20 (4): 67-83.
<https://doi.org/10.14605/ISS2042104> (10/05/2022).

Daloiso, Michele. 2009a. "La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico". In Id., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, 25-43. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

Daloiso, Michele. 2009b. "Lingue straniere e bisogni speciali: le politiche educative dell'Unione Europea". *Scuola e Lingue Moderne* 8-9: 54-58.

Daloiso, Michele. 2012a. *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET.

Daloiso, Michele. 2012b. "Educazione linguistica e bisogni speciali. Costruire l'accessibilità glottodidattica". *EL . LE* 1 (2): 495-513.
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/34p> (10/05/2022).

Daloiso, Michele. 2016. "I disturbi della lettura: un inquadramento linguistico-glottodidattico". In *Linguistica applicata*. A cura di Stefano Arduini e Matteo Damiani, 52. Limena: Libreriauniversitaria.it Edizioni.

Daloiso, Michele. 2020. “Didattica delle lingue a distanza e inclusione degli apprendenti con DSA: un’indagine sulle pratiche glottodidattiche attivate durante il periodo di emergenza da Covid-19”. *Italiano LinguaDue* 12 (2): 63-80. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14973> (10/05/2022).

Daloiso, Michele. 2021. “Oltre le didattiche delle lingue: riferimenti teorici e principi evidence-based per costruire un’educazione linguistica inclusiva”. In *Disturbi specifici dell’apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell’italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell’inclusione*. A cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti e Matteo Viale, 9-24. Bologna: Bononia University Press.

Daloiso, Michele, e Carlos Alberto Melero Rodríguez. 2016. “Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali”. *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. A cura di Carlos Alberto Melero Rodríguez, 119-36. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, Art. 3 “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 “Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico” (G. U. 18 ottobre 2010, n. 244).

Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità. 2014. *Linee Guida*. Bergamo: CNUDD. https://www2.cruil.it/cruil/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf (13/04/2022).

Melero Rodríguez, Carlos Alberto. 2012. “Dislessia evolutiva”. *ELLE* 1 (1), 133-65. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/9p> (10/05/2022).

Melero Rodríguez, Carlos Alberto. 2015. “Educazione linguistica e BILS. Alcune questioni etiche”. *ELLE* 4 (3), 361-80. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-4-3-15-0> (10/05/2022).

Melero Rodríguez, Carlos Alberto. 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, 1-18. https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf (10/05/2022)

Pisano, Caterina. 2021. “Dall’osservazione al PDP; strumenti compensativi e misure dispensative per le lingue classiche”. *Disturbi specifici dell’apprendimento e*

insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione. A cura di Valentina Garulli, Lucia Pasetti e Matteo Viale, 141-60. Bologna: Bononia University Press.

Schiavo, Gianluca, Nadia Mana, Ornella Mich, e Maria Arici (a cura di). 2016. *Tecnologie digitali e DSA.* Trento: IPRASE.

Serragiotto, Graziano. 2016. *La valutazione degli apprendimenti linguistici.* Torino: Loescher/Bonacci.

Serragiotto, Graziano. 2020. "Aspetti e particolarità nella valutazione". Lend-IMI Istanbul Group. 12-19. Volume monografico. <https://arca.unive.it/retrieve/handle/10278/3726960/198391/lend-oltrelapennarossa%20%281%29.pdf#page=14> (10/05/2022).

Valerio, Paolo, Alessandro Pepino, Stefano Oliverio, e Maura Striano (a cura di). 2013. *Disturbi specifici dell'apprendimento e formazione tra scuola e università. Uno sguardo interdisciplinare.* Napoli: Ateneapoli.

Zambotti, Francesco (a cura di). 2015. *BES a scuola. I sette punti chiave per una didattica inclusiva.* Trento: Erickson.