

Costruire l'accessibilità al testo disciplinare: una risorsa inclusiva nella classe plurilingue della scuola secondaria di primo grado

Building accessibility to the disciplinary text: an inclusive resource in multilingual classes at the lower secondary school level

Susana Benavente Ferrera
Collaboratrice Esperta Linguistica
Università degli Studi di Verona

Sommario

Si presenta in questo contributo una riflessione sull'adattamento del testo disciplinare nella scuola secondaria di primo grado esplicitamente collegato al tema dell'inclusione nella classe plurilingue. L'adattamento del testo scolastico, solitamente svolto dall'insegnante come risposta al bisogno di apprendenti con background migratorio o con limitata padronanza della lingua di studio che incontrano difficoltà nella comprensione del libro di testo, viene riformulato per diventare risorsa funzionale all'inclusione in grado di coinvolgere tutto il gruppo classe nelle operazioni di facilitazione e semplificazione del testo stesso. L'articolo si propone di illustrare i punti di forza e di fragilità degli interventi di adattamento del testo disciplinare nel contesto dell'educazione plurilingue. Si presenterà quindi la percezione degli insegnanti in formazione circa l'applicabilità di questi interventi in ottica inclusiva nella classe plurilingue e alcuni esempi tratti dalle proposte elaborate dagli insegnanti. Per concludere, si ipotizzeranno future linee di azione volte alla sensibilizzazione verso l'educazione linguistica inclusiva in contesti plurilingui.

Parole chiave: accessibilità, testo disciplinare, classe plurilingue, inclusione, formazione docenti.

Abstract

In this contribution, we present a reflection on the adaptation of the disciplinary text in lower secondary school explicitly linked to the theme of inclusion in the multilingual class. The adaptation of school texts, usually carried out by teachers as a response for migrant background learners and students with limited language skills who face difficulties in understanding school books, is reformulated to become a functional resource for inclusion that involves the whole class in the operations of facilitation and simplification of the text itself. The article aims to illustrate the strengths and weaknesses of the adaptation interventions of the disciplinary text in the context of plurilingual education. The perception of trainee teachers about the applicability of these interventions in an inclusive perspective in the multilingual class will then be presented and followed by some examples from the proposals developed by trainee teachers. In conclusion, future lines of actions will be envisaged aimed at raising awareness of inclusive language education in multilingual contexts.

Keywords: accessibility, disciplinary textbook, multilingual class, inclusion, teacher training.

Premessa

La composizione della popolazione scolastica in Italia si è trasformata negli ultimi decenni con la presenza di numerosi studenti alloctomi. Le aule sono oggi spazi plurilingui e multiculturali che mettono in risalto la necessità di ripensare la pratica didattica e i materiali adottati affinché possano supportare lo sviluppo accademico e linguistico di tutti gli allievi.

Nonostante la trasversalità dell'educazione linguistica sia già chiaramente affermata nei programmi vigenti nelle scuole elementari e medie italiane degli anni ottanta (GISCEL, 1988) e molti studiosi – sia di ambito nazionale (Freddi, 1993), sia internazionale (Halliday, 1999) – concordino sulla natura linguistica di tutti gli

insegnamenti, poiché ogni disciplina scolastica si avvale della lingua come strumento per veicolare i contenuti (Beacco *et al.*, 2016), raramente le discipline non linguistiche focalizzano la specificità degli usi della lingua nei propri settori disciplinari. Ne deriva che il libro di testo, strumento didattico centrale per l'apprendimento della lingua disciplinare, utilizzato sia in ambito scolastico con la mediazione dell'insegnante, sia durante lo studio domestico, costituisce uno scoglio per molti alunni (alloglotti e italofoni).

Prima di procedere con l'analisi di come la costruzione dell'accessibilità al testo disciplinare possa diventare risorsa per l'inclusione di tutti gli apprendenti in una classe plurilingue, si analizzeranno le barriere che i manuali scolastici in generale presentano.

1. Barriere alla fruizione del testo disciplinare

Il testo disciplinare può essere definito ibrido (D'Annunzio e Luise, 2008) poiché possiede caratteristiche dei testi microlinguistici e dei testi divulgativi. Con i testi microlinguistici ha in comune l'uso della microlingua¹, lingua specifica dei settori scientifici e/o professionali, caratterizzata dalla ridotta ambiguità nei significati e avente funzione di riconoscimento fra i membri di una comunità scientifica o professionale (Balboni, 2000). Con i testi divulgativi condivide la finalità di trasmissione di contenuti tecnico-scientifici a un pubblico non esperto. Un pubblico che, nel caso specifico dell'ambito scolastico, è anche in formazione, per cui il testo disciplinare si pone anche lo scopo didattico di agevolare l'apprendimento di contenuti e li correda di attività, box di approfondimento, glossari, immagini e tabelle.

Da quanto sopra si evince che la densità linguistica, cognitiva e visiva dei manuali scolastici è così elevata che può ostacolare la fruizione dei contenuti non solo agli allievi con limitata padronanza della lingua veicolare ma anche agli italofoni. Giustini e Scataglini (1998) e Scataglini (2017) riassumono questi ostacoli suddividendoli in quattro categorie.

Barriere legate agli aspetti grafico-visivi

Ci si riferisce a tutti gli aspetti che possono disorientare lo studente nella comprensione della macrostruttura del libro di testo o della struttura delle pagine. Scataglini (2017) evidenzia:

1. la mancanza di riferimenti grafici per comprendere come orientarsi;
2. la grafica delle pagine del testo troppo carica di stimoli o troppo scarna;
3. la scarsa attenzione all'uso del colore e alla tipologia e dimensione del font;
4. la collocazione poco funzionale di elementi paratestuali (box, schemi, immagini) che possono interferire con la lettura;
5. elementi iconici che non sono richiamati nel testo;
6. nessuna o eccessiva evidenziazione di concetti chiave del testo.

Barriere legate alle tematiche

Le tematiche trattate in un testo possono risultare più o meno difficili in relazione a due fattori: la maggiore o minore distanza rispetto alle esperienze pregresse degli studenti e l'interesse che suscitano. Gli aspetti tematici da considerare per analizzare la fruibilità di un testo sono:

1. la poca chiarezza rispetto al tema centrale;
2. la mancanza di attività anticipatorie delle informazioni relative al tema centrale;

3. la mancata attivazione delle conoscenze pregresse;
4. la mancanza di contenuti visivi o multimediali;
5. la mancanza di collegamenti con gli interessi e le motivazioni degli studenti.

Barriere legate agli aspetti linguistici

Negli studi condotti sulle microlingue, l'ambito lessicale viene considerato come il più ricco di peculiarità (Berruto, 1987)². Ciò si riflette nei manuali delle discipline non linguistiche, giacché essi raramente focalizzano la specificità degli usi della lingua nei propri settori disciplinari e spesso l'unica peculiarità (e difficoltà) contemplata è legata esclusivamente alla terminologia (GISCEL, 1988; D'Annunzio, 2014). Oltre al lessico specialistico, altri aspetti pongono problemi di comprensione (Luise, 2006):

1. la lunghezza del testo;
2. l'uso metaforico e non letterale della lingua, l'uso di espressioni idiomatiche;
3. la complessa struttura sintattica della frase;
4. la presenza di nessi linguistici anaforici e impliciti;
5. l'alta densità informativa;
6. la complessa pianificazione delle informazioni nel testo;
7. la compresenza di diversi generi testuali nello stesso testo;
8. la presenza di elementi connotati culturalmente.

Barriere legate alle operazioni cognitive

Le operazioni cognitive, legate allo studio disciplinare, che possono presentare difficoltà sono principalmente il riconoscimento delle informazioni principali, la loro rielaborazione e il loro riutilizzo in altri ambiti. Queste operazioni sono messe a rischio da:

1. l'alta concentrazione di informazioni;
2. la necessità di fare inferenze;
3. i rimandi a informazioni apparse precedentemente o che saranno trattate successivamente e vengono lasciate in sospeso;
4. le informazioni fornite senza una sequenza logica (principali e secondarie);
5. la mancanza di organizzatori cognitivi;
6. la poca coerenza dei titoli e dei sottotitoli;
7. la mancanza di riferimenti metacognitivi di supporto al metodo di studio.

Leggibilità e comprensibilità

Tutti gli aspetti sopracitati concorrono agli indici di leggibilità e di comprensibilità attribuibili al testo disciplinare. Il concetto di leggibilità riguarda le caratteristiche di superficie del testo, quali gli aspetti grafici e il paratesto ma anche l'insieme delle caratteristiche morfosintattiche e lessicali. L'indice di leggibilità è quantitativo e calcola in modo oggettivo, attraverso l'applicazione di formule matematiche, il grado di difficoltà o facilità di un testo. Ad esempio, la leggibilità di un testo può essere misurata partendo dalla premessa che parole più corte (in media le più comuni) e frasi più brevi (generalmente periodi semplici senza subordinate) risultano più leggibili di parole e frasi più lunghe. I principali indici di leggibilità a cui in Italia si fa riferimento sono l'indice di FleschVacca³ (basato sulla lunghezza media delle parole, misurata in sillabe, e sulla lunghezza media delle frasi) e l'indice di Gulpease⁴ (basato anch'esso sulla lunghezza

delle parole, ma misurata in lettere, e sulla lunghezza media delle frasi) (per una trattazione più ampia, cfr. Lucisano e Piemontese, 1988; Piemontese, 1996; Bertocchi, 2003; Fratter e Jafrancesco, 2003).

La comprensibilità riguarda le caratteristiche profonde del testo, l'organizzazione logico-concettuale, la densità delle informazioni, la loro presentazione più o meno esplicita e la loro vicinanza alle esperienze del lettore. L'indice di comprensibilità è qualitativo e non può essere misurato in termini matematici poiché è vincolato dalle competenze del lettore (per una trattazione più ampia, cfr. Lumbelli, 1989, 2009).

Questi indici vanno posti in riferimento al grado di scolarizzazione e al contesto di lettura, in quanto la lettura in aula, supportata dall'azione didattica dell'insegnante che orienta e facilita la comprensione, si discosta dalla lettura dello studio autonomo. Con l'impiego di questi indici in ambito glottodidattico si punta non solo alla valutazione del livello di difficoltà di un testo scolastico e delle barriere che ostacolano la sua comprensione ma anche alla progettazione di interventi didattici atti a renderlo accessibile a tutti gli allievi.

2. L'adattamento del testo disciplinare

La costruzione dell'accessibilità al testo disciplinare va progettata fornendo una risposta a quattro quesiti.

Per chi adattare il testo disciplinare?

L'intera classe è il destinatario naturale di qualsiasi intervento, in quanto le operazioni dovrebbero mirare ad abbassare le barriere presenti nel testo con un conseguente beneficio per tutti.

La premessa di un intervento simile dovrebbe essere la seguente: se il manuale, strumento funzionale allo studio, è una risorsa sia per il lavoro in aula (come supporto alla spiegazione dell'insegnante) sia per il lavoro autonomo (durante lo studio domestico), allora esso deve essere privo di ostacoli, in modo che ciascun allievo possa accedervi. La costruzione dell'accessibilità al testo disciplinare prende quindi il via da questa prospettiva: se lo studente non può adattarsi al libro di testo, occorre che il libro di testo stesso venga adattato alle necessità del gruppo classe, e che contempli le peculiarità di ciascun alunno (modalità cognitiva e preferenze di apprendimento).

Come adattare il testo disciplinare?

Nel contesto di questo intervento non sarà trattato l'ambito delle riscritture a difficoltà controllata⁵ (Piemontese, 1996). Ci si soffermerà invece su altre due modalità d'azione: semplificare e facilitare (Grassi, 2003). Le operazioni interagiscono tra di loro: la semplificazione mira a eliminare gli elementi di difficoltà sia linguistica che contenutistica; la facilitazione punta ad attenuare le barriere compensandole, graduandole o scomponendole.

Quando si semplifica un testo, le alternative sono riscriverlo, comporre un testo che utilizzi una lingua più semplice – quella che Pallotti (2000) definisce scrittura controllata - oppure ridurre i contenuti. Quando si facilita un testo si riorganizzano i contenuti e si aggiungono elementi che ne *facilitano* la comprensione, come sottotitoli, box di supporto con glossari, elementi iconici. Se la semplificazione elimina alcuni elementi dal testo, la facilitazione ne aggiunge altri. Poiché queste due modalità d'azione si possono

sovrapporre, gli interventi di adattamento possono combinarsi come schematizzato nella Fig. 1.

Testo facilitato	riduzione/ semplificazione	elementi facilitanti
	+	+
	-	-
Testo semplificato	riduzione/ semplificazione	elementi facilitanti
	+	+
	-	-
	riduzione/ semplificazione	elementi facilitanti
	+	+
	-	-

Fig. 1: Interventi di facilitazione e semplificazione (Scataglini, 2017, p. 71).

Seppur entrambe le operazioni servono alla costruzione dell'accessibilità del testo disciplinare, con la facilitazione non si modifica la complessità del compito di comprensione, né gli obiettivi di apprendimento; invece la semplificazione può comportare una riduzione significativa del testo e della complessità del compito cognitivo. Inoltre, delle modalità di azione di adattamento del libro di testo fa parte l'ampliamento, che mira ad arricchire il manuale con il completamento e l'approfondimento dei contenuti. Il concetto di adattamento va quindi ampliato in questa direzione se si desidera motivare e coinvolgere tutto il gruppo classe.

Chi adatta il libro di testo?

Nell'ottica di un approccio inclusivo, questa domanda andrebbe riformulata così: chi partecipa alle operazioni di adattamento del libro di testo? La risposta da fornire sarebbe: tutte le figure che lavorano nel gruppo classe, vale a dire, insegnante e studenti. Da un lato la figura dell'insegnante in copresenza con l'insegnante di sostegno (se opera all'interno del gruppo classe) deve sfruttare la propria competenza osservativa sia per individuare i bisogni della classe, sia per analizzare il libro di testo e individuarne le barriere (in base ai quattro ambiti visti in precedenza). Deve poi prendere delle decisioni sull'organizzazione del lavoro, spiegare il task, monitorare, verificare e valutare.

Da un altro lato, gli studenti che sono parte attiva di queste operazioni, sono tutti *risorsa* perché in un gruppo classe c'è una varietà di talenti, esperienze, competenze e conoscenze da mettere a disposizione del gruppo nella rielaborazione dei propri materiali di studio. Non solo, nella visione dell'educazione al plurilinguismo, Cognigni (2020) evidenzia: «assumono particolare importanza le competenze e le risorse dell'apprendente, ovvero un complesso di saperi, saper fare e atteggiamenti necessari ad affrontare efficacemente la complessità dei processi comunicativi e di apprendimento in contesto plurilingue» (p. 66).

Quali modalità di lavoro sono da implementare?

Nella prospettiva dell'educazione linguistica inclusiva (Daloiso, 2019)⁶, gli interventi didattici valorizzano tutte le competenze e le conoscenze presenti in aula, sono orientati ai bisogni dell'apprendente e mirano allo sviluppo della sua autonomia. Nella costruzione dell'accessibilità al testo disciplinare attraverso l'adattamento dei materiali di studio, si privilegerà un approccio meta-strategico al fine di promuovere negli apprendenti la consapevolezza delle strategie che stanno utilizzando o possono mettere in atto per comprendere un testo e affrontarne le criticità (Daloiso, 2015).

L'approccio meta-strategico propone delle attività orientate al lettore e non al contenuto di un particolare testo, affinché ciascuna esercitazione sia corredata da una riflessione di livello superiore per formalizzare e sistematizzare le strategie utilizzate per la comprensione. Le differenze tra l'approccio alla comprensione orientato al testo e quello orientato al lettore sono sintetizzate nella Tab. 1.

	Approccio orientato al testo	Approccio orientato al lettore
<i>Focus dell'intervento</i>	È un brano selezionato dal docente, di cui si propone la comprensione e l'analisi attraverso alcuni esercizi. Lo studente non è il vero focus dell'intervento, bensì il fruitore del brano, e viene poi valutato sulla base di quanto ha compreso.	È lo studente che viene stimolato a imparare una varietà di strategie di comprensione e applicarle a testi diversi. Il brano proposto dal docente non è il focus, bensì un <i>pretesto</i> per lavorare sulle strategie in modo esplicito e sistematico.
<i>Finalità generale</i>	Insegnare a cogliere i contenuti dei testi letti e analizzati.	Formare lettori esperti e autonomi in grado di affrontare svariati testi.
<i>Obiettivo di una lezione-tipo</i>	Far comprendere i contenuti di uno specifico testo, somministrato e analizzato in classe.	Insegnare a utilizzare una specifica strategia applicata a una o più testi.
<i>Percorsi didattici</i>	Gli esercizi proposti dal docente sono incentrati sui contenuti o sulle conoscenze necessarie per comprendere uno specifico brano: pre-insegnamento delle parole chiave, esercizi di comprensione (domande, scelta multipla o vero/falso, riassunto del brano, ecc.).	Accanto agli esercizi incentrati sul contenuto di uno specifico brano, si propongono attività metacognitive che insegnano in modo esplicito e sistematico alcune strategie di comprensione (definire un obiettivo di lettura, formulare ipotesi, interagire con il testo, monitorare la comprensione).
<i>Valutazione</i>	Si valuta in che misura lo studente è stato in grado di comprendere il testo somministrato, attraverso esercizi incentrati sui contenuti del brano.	L'insegnante valuta se e in quale misura lo studente si è appropriato della strategia insegnata. Lo studente impara ad auto-valutarsi nei compiti di lettura.
<i>Risultato dell'intervento</i>	Lo studente, se non possiede già una competenza meta-strategica, impara a comprendere solo i testi proposti dal docente.	Lo studente sviluppa una competenza meta-strategica che può applicare anche in futuro, quando si troverà ad affrontare nuovi testi.

Tab. 1: Orientamenti nella didattica della comprensione (Daloiso, 2015, p. 242).

Come cornice operativa all'approccio meta-strategico, il lavoro sul libro di testo sarà organizzato in forma laboratoriale con le modalità della didattica attiva, al fine di promuovere l'imparare-facendo (*learning by doing*)⁷ e di sfruttare le tecniche dell'apprendimento cooperativo, che prevede il lavoro collaborativo e successivamente l'autovalutazione e la riflessione di sintesi metacognitiva. Grazie alla fase di sintesi sarà possibile ripercorrere l'intero percorso ed elicitare le strategie utilizzate per svolgere il lavoro di comprensione e dei task per l'adattamento. Il libro di testo diventa in questo senso una risorsa in costruzione, un cantiere di lavoro aperto nel quale un insieme di gruppi interdipendenti opera con un obiettivo comune: costruire un materiale adeguato a tutti.

3. Punti di forza e fragilità degli interventi di adattamento del testo disciplinare nella classe plurilingue

Tra i punti di forza per l'implementazione di interventi di costruzione dell'accessibilità al testo disciplinare nella classe plurilingue possiamo citare:

1. la trasversalità dell'azione didattica, in quanto gli interventi facilitano la comprensione del testo e dotano lo studente con limitate competenze linguistiche (ma non solo) di strategie di intervento per accedere in modo trasversale a tutti i testi di studio;
2. l'attenzione verso le caratteristiche della microlingua disciplinare, perché gli interventi potenziano la presentazione esplicita e l'acquisizione di lessico, funzioni e modelli testuali della lingua dello studio;
3. l'attivazione delle risorse linguistiche presenti nella classe poiché, oltre alle lingue formalmente insegnate, entreranno in gioco le lingue utili per la socializzazione tra pari, spesso non riconosciute né insegnate (lingue della migrazione e dialetti locali);
4. l'effetto positivo sulle emozioni e sulle variabili psicologiche che supportano i processi di apprendimento (autostima, senso di autoefficacia, motivazione all'apprendimento, stile attributivo), che nasce dalla partecipazione attiva di tutti gli studenti nella rielaborazione del materiale di studio e dalla valorizzazione di tutte le competenze e risorse linguistiche della classe;
5. l'attivazione di processi di accettazione e di integrazione degli alunni nel gruppo classe, che risulta dalla responsabilizzazione condivisa dei gruppi in vista degli obiettivi da raggiungere e grazie alle abilità sociali promosse nel lavoro di gruppo e al peer tutoring.

I punti di fragilità interessano il corpo docente:

1. è necessario che l'insegnante disciplinare sviluppi competenze specifiche sia di tipo meta-microlinguistico, per avere consapevolezza delle caratteristiche specifiche della microlingua della propria disciplina, sia glottodidattico, per mettere in relazione i bisogni e le difficoltà degli apprendenti con le caratteristiche della microlingua;
2. serve che gli insegnanti di tutte le discipline (linguistiche e non) di una classe condividano l'approccio di costruzione dell'accessibilità al libro di testo in ottica inclusiva e cooperativa, per promuovere un agire didattico comune favorevole allo sviluppo linguistico-cognitivo degli studenti con limitata padronanza della lingua di scolarizzazione.

4. L'intervento formativo

Dinanzi a una costante crescita del numero di alunni alloglotti – sia di recente migrazione, sia di seconda generazione – l'Istituto Comprensivo VR12 Golosine di Verona, composto da cinque plessi (una Scuola dell'Infanzia, tre Primarie e una Scuola secondaria di primo grado), adotta da anni strategie per la promozione dei processi di inclusione, del rispetto delle diversità e dell'adeguamento dei processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo. Nell'ultimo rapporto di valutazione esterna (INVALSI, 2018), l'IC VR12 ha ricevuto un giudizio valutativo pari a 5/7 (dove 1= situazione molto critica e 7= situazione eccellente) per l'ambito 4.3 *Inclusione e differenziazione*, la cui motivazione si può leggere nella Fig. 2.

Inclusione e differenziazione - Giudizio del Nucleo di Valutazione Esterna	
Situazione della scuola VRIC88300Q	5
Motivazione del giudizio	L'IC ha una popolazione scolastica complessa e diversificata rispetto agli alunni stranieri, che raggiungono il 40% di presenza, con punte del 66% in un plesso della primaria. 10% di BES e DSA. Sono attive 2 funzioni strumentali sdoppiate sui gradi di scuola e 2 progetti d'istituto per la strumentazione di supporto. Gli interventi di recupero si realizzano negli orari curricolari e solo per la scuola secondaria di primo grado anche in orario extra curricolare. Elevato il livello di accoglienza in tutti i plessi. Debole il monitoraggio e la verifica sul raggiungimento degli esiti attesi.

Fig. 2: Motivazione del giudizio nell'ambito 4.3 *Inclusione e differenziazione* (INVALSI, 2018).

In questa cornice è stato attivato nell'anno scolastico 2020/21 un percorso di formazione facoltativo, rivolto agli insegnanti in servizio in quattro plessi (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) e dedicato all'educazione linguistica nella classe multilivello. La formazione ha preso il via con un incontro congiunto, durante il quale è stato somministrato un sondaggio per far emergere sia le aree di difficoltà percepite dal corpo docente, sia le aspettative riguardo alla formazione. Nonostante l'Istituto Comprensivo dimostri di possedere, come il rapporto di valutazione esterna asserisce, una «inclinazione inclusiva» (Scataglini, 2017, p. 13) che favorisce la partecipazione alle attività e lo sviluppo delle relazioni, gli insegnanti che hanno aderito al percorso di formazione dichiarano apertamente le difficoltà di lavorare in aule plurilingui con forte presenza di allievi con una limitata padronanza della lingua di scolarizzazione. Dall'analisi iniziale emerge inoltre il bisogno dei docenti di venire a conoscenza di interventi speciali e differenziati che facilitino la didattica nelle classi plurilingui.

Ciò nonostante, nella nostra visione, nessun intervento speciale né differenziato è necessario. Da un lato, l'educazione linguistica inclusiva apprezza le differenze negli altri e le riconosce come fonte di apprendimento per tutti. Dall'altro, come afferma il Rapporto EUNEC del 2012 (cit. in Cognigni 2020, pp. 54-55), i repertori plurilingui degli studenti devono poter diventare dei veri e propri capitali didattici di apprendimento ai fini di una politica di integrazione efficace.

Nel contesto dell'intervento di formazione, si è proceduto con la progettazione e l'erogazione di un percorso dedicato all'adattamento del testo disciplinare come risposta

ai bisogni percepiti (cfr. Celentin in questo numero) dagli insegnanti della Scuola secondaria di primo grado, con una duplice finalità:

1. supportare gli studenti con limitata padronanza della lingua di scolarizzazione nell'accesso ai manuali disciplinari;
2. potenziare le competenze di tutti gli apprendenti attraverso interventi basati sul principio dell'imparare-facendo (*learning by doing*).

In concreto, l'intervento formativo oggetto di questo contributo riguarda il modulo intitolato *Costruzione dell'accessibilità ai testi disciplinari* proposto a un gruppo di 20 insegnanti di tutte le aree disciplinari della Scuola secondaria di primo grado (italiano, matematica e scienze, storia, inglese, spagnolo, arte e immagine, musica, tecnologia ed educazione fisica). A causa delle restrizioni imposte dall'epidemia di COVID-19, l'intervento si è tenuto a distanza in modalità ibrida, sfruttando il sistema di videoconferenza *Zoom* per gli incontri sincroni e un'aula virtuale della piattaforma *Moodleext* per le attività asincrone (condivisione del compito e delle riflessioni personali riguardo all'impatto della proposta didattica, invio del feedback da parte della formatrice, autrice di questo contributo).

La lezione sincrona è stata pianificata in tre fasi. Una prima fase è servita per la ricostruzione delle barriere che ostacolano l'accesso ai materiali di studio. Attraverso un brainstorming in plenaria, si è simulata la percezione degli studenti che per la prima volta sfogliano il manuale in adozione rilevando aspetti più o meno critici. Una seconda fase è servita per affinare la percezione degli insegnanti delle criticità che presentano i manuali (in base agli ambiti visti nel paragrafo 1). Si è proposta un'attività laboratoriale in piccoli gruppi per rilevare le criticità in un testo di geografia e i risultati sono stati condivisi in una bacheca come quella riportata nella Fig. 3.



Fig. 3: Bacheca collaborativa per raccogliere le criticità del manuale osservato (materiale di nostra produzione).

Una terza fase dell'incontro sincrono ha presentato l'approccio inclusivo e cooperativo per progettare l'intervento di costruzione dell'accessibilità al libro di testo come illustrato nella Fig. 4.



Fig. 4: Metodo operativo per il laboratorio di adattamento in classe del libro di testo (materiale di nostra produzione).

Secondo la proposta formativa, l'insegnante svolge in una fase preliminare l'analisi del testo, per garantire un approccio operativo adeguato ai diversi livelli di difficoltà posti dal testo e collegato alle reali esigenze e risorse della classe. Il gruppo classe, attraverso la discussione guidata, individuerà gli aspetti essenziali del testo da affidare al lavoro dei gruppi. Si tratta di un passaggio delicato, perché vengono identificate le informazioni principali e i concetti chiave, e viene stabilito il tipo di intervento da realizzare per rendere accessibili le informazioni e i concetti come, ad esempio, la creazione di un glossario plurilingue di termini microlinguistici (intervento di facilitazione), la costruzione di una mappa concettuale per lo studio (intervento di facilitazione) oppure la riscrittura in modalità semplificata di una parte del testo riferita al concetto chiave individuato precedentemente e l'inserimento di immagini di supporto (intervento di semplificazione).

I gruppi di lavoro vengono impostati strutturando l'interdipendenza positiva⁸ e spingendo gli studenti verso il raggiungimento di obiettivi comuni, attraverso la messa a frutto di tutte le risorse dei componenti. Solo in questo modo il lavoro cooperativo diventa un incastro sinergico, in cui l'azione di ciascun alunno completa quella dell'altro.

Un'ultima fase in plenaria, dedicata alla sintesi metacognitiva e all'esplicitazione delle strategie messe in atto per svolgere i compiti, chiude il lavoro di adattamento del testo.

La lezione sincrona del modulo si conclude con la presentazione di un compito da svolgere per iscritto in modalità asincrona: la progettazione di una sequenza didattica per massimizzare l'accessibilità di due pagine del manuale in adozione nella classe.

5. Punti di vista degli insegnanti in formazione riguardo l'applicabilità degli interventi di adattamento del libro disciplinare

In chiusura dell'intervento è stata chiesta una riflessione riguardo all'applicabilità degli interventi di costruzione dell'accessibilità del testo disciplinare nell'ottica dell'inclusione. La possibilità di coinvolgere gli studenti in un'attività laboratoriale sembra essere uno degli aspetti ritenuti più stimolanti:

[I₁]⁹: Trovo estremamente interessante la possibilità di co-progettare e co-costruire i materiali insieme agli studenti. Nel momento in cui gli studenti si avvicinano al testo in maniera operativa [...], diventano costruttori di una narrazione unica del proprio apprendimento, che diventa democratico perché rivolto a tutti.

[I₂]: Ho trovato interessantissima la possibilità di approcciare il libro di testo insieme alla classe.

[I₃]: Dare la possibilità agli studenti di collaborare al miglioramento dei testi stimola un maggiore coinvolgimento nella vita scolastica... un sentirsi più partecipi al successo di tutto il gruppo classe.

Ciò nonostante, nelle progettazioni ideate dagli insegnanti in formazione il lavoro laboratoriale e il coinvolgimento attivo degli studenti nelle operazioni di adattamento sono stati raramente considerati.

L'altro elemento ritenuto positivo ha riguardato l'affinamento della percezione dei docenti circa l'accessibilità dei materiali di studio come arricchimento della competenza osservativa generale che i docenti sono tenuti a sviluppare sul loro operato, sulla classe e sui materiali di studio.

[I₄]: L'analisi delle barriere suddivisa in quattro differenti aspetti (grafico, tematico, linguistico, cognitivo) mi garantisce di non sottovalutare niente e di orientare le mie osservazioni su focus specifici.

Un ostacolo rilevato all'applicabilità ha riguardato la creazione dei gruppi e per estensione la validità del lavoro collaborativo in classi plurilingui:

[I₅]: Quando in aula c'è una alta percentuale di studenti che a stento comprendono ciò che viene richiesto di fare non è opportuno, a parer mio, inserirli in gruppi di lavoro eterogenei perché rallenteranno il gruppo. Un laboratorio di questo tipo è proponibile agli alunni stranieri soltanto ad alcune condizioni. Sarebbe meglio riunire tutti gli alunni stranieri nello stesso gruppo e seguirli più da vicini.

La testimonianza di questa insegnante rimette in discussione l'efficacia dei gruppi di lavoro eterogenei, contrariamente alla visione proposta dalla formatrice ovvero che «i gruppi omogenei raramente funzionano e che, viceversa sono i gruppi eterogenei, e in particolare i gruppi cooperativi eterogenei quelli che producono i migliori risultati di apprendimento, non solo affettivi e sociali, ma anche e soprattutto cognitivi» (Chiari, 2011, pp 24-25). Può essere opportuna la creazione di gruppi omogenei, come proposto da I₅, solo in alcune fasi del lavoro (ad esempio quando l'insegnante avverte la necessità di consolidare le conoscenze preve sull'argomento) che deve però poi sempre confluire nell'eterogeneità che evita la ghettizzazione. La letteratura (Houtveen e Van de Grift, 2001) sottolinea che gli studenti con competenze limitate e/o basso rendimento, inseriti in gruppi omogenei, tendenzialmente ricevono meno insegnamenti rispetto agli studenti nei gruppi eterogenei. La riflessione di I₅ mette in risalto, inoltre, la mancata adesione al principio cardine dell'educazione linguistica inclusiva, poiché non riconosce né valorizza il repertorio linguistico presente nella classe e lo considera un ostacolo alla buona riuscita del lavoro di gruppo.

Le repliche all'intervento di I₅ hanno fatto emergere altre opinioni tra i docenti circa l'efficacia del lavoro collaborativo:

[I₆]: Invece è un elemento strategico, secondo me, la buona strutturazione dei gruppi, eterogenei, che dovrà prevedere la definizione dei componenti (anche in termini di numero e ruoli), dei compiti da svolgere e dei prodotti da realizzare.

Solo l'intervento di un'insegnante di inglese riferito all'inserimento di una studentessa di madrelingua inglese ha evidenziato il vantaggio della convivenza di più lingue nella classe.

[I7]: Nelle mie lezioni la studentessa nordamericana è sempre stata coinvolta... in tutte le attività, anche quando ancora non capiva l'italiano. Tutti hanno imparato. La sua presenza è stata molto positiva per la classe.

Non è stato indagato se il fatto di trattarsi di un insegnamento linguistico (lingua inglese), di una madrelingua della lingua oggetto dell'insegnamento nonché socialmente prestigiosa, faccia parte di quelle condizioni ritenute necessarie dall'insegnante per promuovere i lavori collaborativi in gruppi eterogenei. Questa rimane un'ipotesi da verificare in una futura ricerca.

6. Esempi di interventi per la costruzione dell'accessibilità al testo disciplinare

Si riportano di seguito alcuni esempi della fase di analisi e degli interventi di semplificazione e facilitazione tratti dalla progettazione di costruzione dell'accessibilità elaborata da una docente di Scienze su due pagine del testo disciplinare dedicate al dissesto idrogeologico.

Nella Fig. 5 è possibile osservare come gli elementi compositivi del libro di testo vengano analizzati per rilevare la presenza di elementi facilitatori delle operazioni cognitive o delle barriere che le ostacolano. Sono state inserite anche le strategie di intervento per facilitare la fase di autovalutazione e lo studio.

Aspetti cognitivi

Analizza testi, carte e grafici.

1. Che cosa sono i «fattori antropici» citati nel **TESTO 1** ?
2. Che cosa s'intende con «consolidamento del territorio» nel **TESTO 1** ?
3. Quante sono state in totale le vittime del dissesto idrogeologico tra 1963 e 2012 secondo il **GRAFICO 1** ?
4. Qual è la percentuale di superficie a elevato rischio idrogeologico nel **GRAFICO 2** ?

IO E LA GEOGRAFIA

1. Ti ricordi in quale regione si è verificata l'ultima grave alluvione italiana? Fai una piccola ricerca e riassumi le informazioni in un breve testo.
2. Aiutandoti con Internet e con la **CARTA 1**, stila una lista delle regioni italiane più esposte al rischio idrogeologico. Vivi in una di queste? Che cosa si può fare per ridurre il pericolo di frane e alluvioni?

Facilitazione: le attività del box in evidenza sono un elemento utile, sebbene siano poco significative per la meta-riflessione perché le prime quattro domande sono circonscritte alla sola comprensione del testo.


Strategie di miglioramento: inserimento di ulteriori domande autovalutative per lo studente e di rimandi a strategie di studio (es. mappe concettuali, riassunti, parole chiave da individuare nel testo, esercizi strutturati anche in modalità digitale).

Fig. 5: Rilevazione delle barriere e dei facilitatori degli aspetti cognitivi (materiale di nostra produzione).

Nella Fig. 6 è possibile notare come il testo semplificato riporti le nozioni ritenute essenziali e presenti delle evidenziazioni dei concetti-chiave. Questi vengono poi ripresi nei box laterali con due glossari distinti: il primo per la traduzione in inglese del termine microlinguistico del testo, il secondo per la definizione di un altro termine attraverso la

lingua dello studio. La formatrice ha richiesto di includere nel glossario la traduzione del termine in tutte le lingue presenti nella classe come tentativo di dare visibilità e valorizzare tutte le lingue degli alunni.

Il dissesto idrogeologico

 dissesto idrogeologico = hydrogeological instability

Frana: distacco di rocce o terreni dal fianco di una montagna

Smottamenti, **frane**, **valanghe**, erosioni e **alluvioni** possono causare dei grandi cambiamenti in un territorio. Tale processo si chiama **dissesto idrogeologico** e può avere conseguenze gravissime per l'uomo e per l'ambiente

Fig. 6: Testo semplificato e glossario in LS (materiale di nostra produzione).

Nella Fig. 7. viene riportato un esempio di facilitazione di due verbi del testo di studio ritenuti poco comprensibili, messi in evidenza attraverso un box che richiama l'attenzione e supporta la memorizzazione.

Non tutti sanno che ...

Quando i fiumi si gonfiano d'acqua si dice che **straripano**.

Quando sono i laghi a riempirsi con troppa acqua si dice che **esondano**.

Fig. 7: Facilitazione linguistica (materiale di nostra produzione).

Nella Fig. 8 si riporta un altro esempio di facilitazione cognitiva, la mappa concettuale da completare con le principali informazioni del testo oggetto di studio.

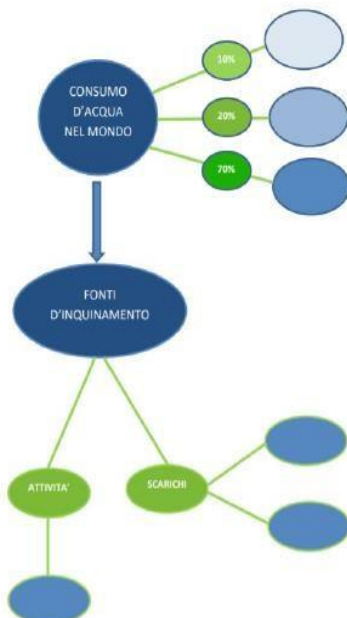


Fig. 8: Facilitatore cognitivo (materiale di nostra produzione).

Conclusioni

Le lingue dell'educazione (Fig. 9) costituiscono un sistema che sfocia in una visione olistica dell'educazione linguistica. Gli insegnanti della scuola italiana spesso mancano di questa visione e ciò è di ostacolo alla riflessione sulla complessità della dimensione linguistica nelle classi plurilingui, formata da lingue formalmente riconosciute e insegnate (la lingua della scolarizzazione – lingua ufficiale di un Paese –, le lingue moderne e classiche, la lingua come materia e le lingue delle minoranze storiche), di altre riconosciute ma non insegnate (la lingua delle discipline) e di altre spesso non riconosciute e non insegnate (le lingue della migrazione, le lingue regionali e i dialetti locali).

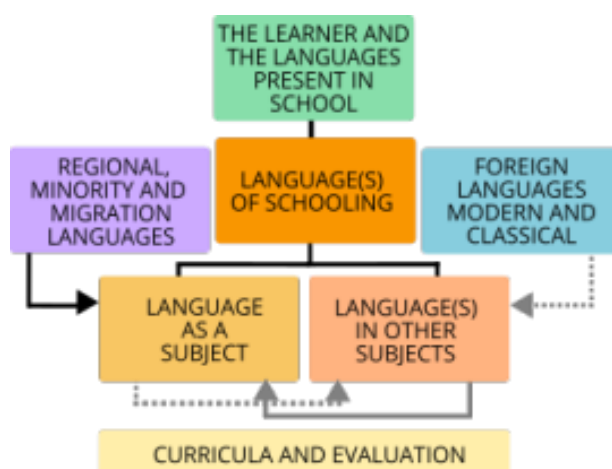


Fig. 9: Grafico delle lingue dell'educazione (Consiglio di Europa, Piattaforma di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale. In <http://www.coe.int/lang-platform>).

Questa riflessione rappresenta il passo previo alla costruzione di una cultura sensibile all'educazione linguistica inclusiva nelle classi plurilingui.

Per concludere, si possono ipotizzare tre linee di azione strategiche, in grado di promuovere una maggiore consapevolezza in questa direzione:

1. l'integrazione della dimensione linguistica nella formazione degli insegnanti di discipline non linguistiche al fine di garantire così una maggiore consapevolezza verso le caratteristiche della microlingua disciplinare e l'inserimento del suo insegnamento tra gli obiettivi didattici curricolari;
2. l'implementazione di percorsi nella formazione continua degli insegnanti dedicati all'approccio plurale alle lingue dell'educazione, per riconoscere l'esistenza del repertorio linguistico degli apprendenti e valorizzarne i benefici linguistico-cognitivi;
3. la creazione di un sistema di supporto attraverso figure esperte, in grado di incoraggiare e guidare le scuole verso lo sviluppo della cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento dei contenuti linguistici di tutte le discipline.

Note

¹ Porcelli (1998) indica come caratteristiche comuni ai testi microlinguistici: la struttura in paragrafi brevi con titoli e sottotitoli, la presenza di note a piè di pagina, citazioni, riquadri con dati o annotazioni

complementari, grafici, figure, tabelle, diagrammi, l'appendice con un glossario dei termini tecnici, un indice analitico per consentire la ricerca tematica attraverso parole chiave, la bibliografia o una lista di riferimenti bibliografici alle opere citate nel testo.

² Secondo Berruto (1987) «la proprietà che contrassegna i sottocodici è un lessico specialistico, estraneo al tronco comune della lingua» (p. 154).

³ La formula dello statunitense Flesch creata nel 1946 fu poi ripresa e adattata per l'italiano dallo studioso Roberto Vacca nel 1981. Secondo la formula di Flesch-Vacca la facilità di lettura si calcola: $206 - (0,65 S) - P$ dove S è il numero totale di sillabe per 100 parole, P è il numero medio di parole per frase e 206 è una costante che mantiene i valori finali della formula fra 0 e 100.

⁴ L'indice di Gulpease fu elaborato dal Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico (GULP) della Facoltà di Filosofia dell'Università "La Sapienza" di Roma. Secondo la formula di Gulpease la leggibilità viene calcolata: $89 - (LP: 10) + (FR \times 3)$ dove LP è il totale delle lettere per 100 diviso il totale delle parole del campione e FR è il totale delle frasi del campione per 100 diviso il totale delle parole del campione.

⁵ Piemontese (1996) specifica le procedure per la riscrittura di un testo che si vuole semplificare (a difficoltà controllata) tra cui: ordinare le informazioni in senso logico e cronologico, accorciare le frasi (20/25 parole) e i testi (non superare le 100 parole), usare quasi esclusivamente frasi coordinate, usare solo il vocabolario di base, evitare i sinonimi e fare un uso molto limitato dei pronomi (ridondanza), rispettare l'ordine SVO (soggetto, verbo, oggetto), usare i verbi nei modi verbali finiti e nella forma attiva, evitare le personificazioni e le nominalizzazioni.

⁶ Dalloso (2019) definisce l'educazione linguistica inclusiva come un campo d'indagine della Linguistica Educativa che studia i modelli e le pratiche per il sostegno glottodidattico degli apprendenti con uno svantaggio linguistico dovuto a fattori cognitivo-linguistici, neurosensoriali e/o socioculturali, dedicando particolare attenzione alle situazioni in cui gli apprendenti presentano caratteristiche ascrivibili ai «bisogni speciali». Questo ambito di ricerca viene esplorato in prospettiva interdisciplinare da una pluralità di angolazioni (etico-politicolinguistica, clinico-linguistica, interculturale, didattica) con il fine ultimo di contribuire alla costruzione di sistemi scolastici sensibili alle differenze e, in ultima istanza, inclusivi (pp. 19-20).

⁷ John Dewey (1987), ideatore della pedagogia attiva, identifica due principi cardini. Il primo è imparare facendo (*learning by doing*). Gli allievi devono essere coinvolti come partecipanti attivi della propria formazione. Il secondo concetto fondamentale è "l'interesse". Secondo Dewey (1989) non può esistere apprendimento se non legato agli interessi reali di chi apprende, e l'interesse è fortemente legato all'attività.

⁸ Johnson, Holubec e Johnson (2015) definiscono l'interdipendenza positiva come una struttura che vincola i membri di un gruppo nel raggiungimento di uno scopo. La collaborazione reciproca è così determinante per il raggiungimento dell'obiettivo che il festeggiamento finale del successo diventa espressione della responsabilità di tutti (p.11).

⁹ Le citazioni degli insegnanti dell'IC VR12 in formazione a maggio 2021 sono corredate dalla sigla I (insegnante dell'IC VR12, maggio 2021) più un numero progressivo.

Bibliografia

- Balboni P. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino, UTET Libreria.
- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thurmann E. e Vollmer H. (2016), *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, Consiglio d'Europa, Unità delle Politiche Linguistiche, Divisione delle politiche educative. In «ItalianoLinguaDue», Vol. 8, n. 1, pp. 1-195. In <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352> (consultato il 09/09/21).
- Berruto G. (1987), *La sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Bertocchi D. (2003), *La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue*. In Grassi V., Valentini A. e Bozzone Costa R. (a cura di), *L'Italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario, Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio, Bergamo 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 21-38.
- Chiari G. (2011), *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: teoria e pratica della educazione tra pari*, Dipartimento di sociologia e ricerca sociale, Quaderno n. 57, Trento. In

<http://eprints.biblio.unitn.it/2263/1/quaderno57completocopertine.pdf> (consultato il 09/09/21).

- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Pisa, Edizioni ETS.
- Consiglio di Europa, Piattaforma di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale. In <http://www.coe.int/lang-platform> (consultato il 09/09/21).
- Daloiso M. (2013), *Le difficoltà di comprensione del testo scritto in lingua materna e straniera. Un quadro teorico per il recupero della competenza metastrategica*. In «EL.LE» Vol. 2, n. 1, pp. 68-87.
- Daloiso M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- Daloiso M. (2019), *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Trento, Centro Studi Erickson.
- D'Annunzio B. e Luise M.C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra Edizioni.
- D'Annunzio B. (2014), *I principali problemi dell'italiano L2 dello studio*. In Balboni P. e Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, I Quaderni della Ricerca, n. 15, Torino, Loescher.
- Dewey J. (1987), *My Pedagogic Creed*. In «School Journal», Vol. 54, n. 3, pp. 77-80.
- Dewey J. (1989), *The School and Society: Being Three Lectures*, Chicago, University of Chicago Press.
- Ferrari S. e Pallotti G. (2005), *Favorire lo studio delle discipline scolastiche da parte di alunni con limitate competenze*. In Iori B. (a cura di), *L'Italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Milano, FrancoAngeli, pp. 49-64.
- Fratrer I. e Jafrancesco E. (2003), *Selezione, facilitazione e comprensione dei testi scritti e parlati delle discipline di studio in ambito scolastico*. In Grassi V., Valentini A. e Bozzone Costa R. (a cura di), *L'Italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario, Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio, Bergamo 17-19 giugno 2002, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 39-57.
- Freddi G. (1993), *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Ottawa, Canadian Society for Italian Studies.
- GISCEL Sardegna (1988), *Materie scientifiche, libri di testo e linguaggio: il punto di vista di insegnanti e studenti*. In Guerriero A.R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, pp. 267-286.
- Giustini A. e Scataglini C. (1998), *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*, Trento, Erickson.
- Grassi R. (2003), *Compiti dell'insegnante disciplinare di classi plurilingui: la facilitazione dei testi scritti*. In Luise C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: fondamenti e metodi*, Vol. I. Coordinate, Perugia, Guerra, pp. 121-142.
- Halliday (1999), *Language and Education*, Londra, Bloomsbury.
- Houtveen e Van de Grift (2001), *Inclusion and adaptive instruction in elementary education*. In «Journal of Education for Students Placed at Risk», Vol. 6, n. 4, pp. 389-409.
- INVALSI (2018), *Rapporto di valutazione esterna*. In <https://www.ic12golosine.edu.it/wp-content/uploads/2018/09/Rapporto-di-valutazione-esterna.pdf> (consultato il 09/09/21).
- Johnson D. J., Johnson R. T. e Holubec E. J. (2015), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima e il rendimento*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.
- Lucisano P. e Piemontese M.E. (1988), *Gulpease: una formula per la predizione delle difficoltà dei testi in lingua italiana*. In «Scuola e città» Vol. 39, n. 3, pp. 110-124.
- Luise M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda: elementi di didattica*, Torino, UTET Università.
- Lumbelli L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Lumbelli L. (2009), *La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo*, Bari, Laterza.

- Pallotti G. (2000), *Favorire la comprensione dei testi scritti*. In «LEND», Vol. 3, pp. 28-35. In <http://www.gabrielepallotti.it/pub/00LEND.pdf> (consultato il 09/09/21).
- Pallotti G. e Rosi F. (2017), *Più competenze, meno disuguaglianze: risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado*. In Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL, Roma, Aracne, pp. 193-209.
- Piemontese M.E. (1996), *Capire e farsi capire. Tecniche di una scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Porcelli G. (1988), *The English of Communication and Information Sciences*, Milano, Sugarco.
- Scataglini C. (2017), *Facilitare e semplificare libri di testo. Adattare contenuti disciplinare per l'inclusione*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.