

SAIL 17

---

e-ISSN 2610-9557  
ISSN 2610-9549

# **Educazione linguistica inclusiva**

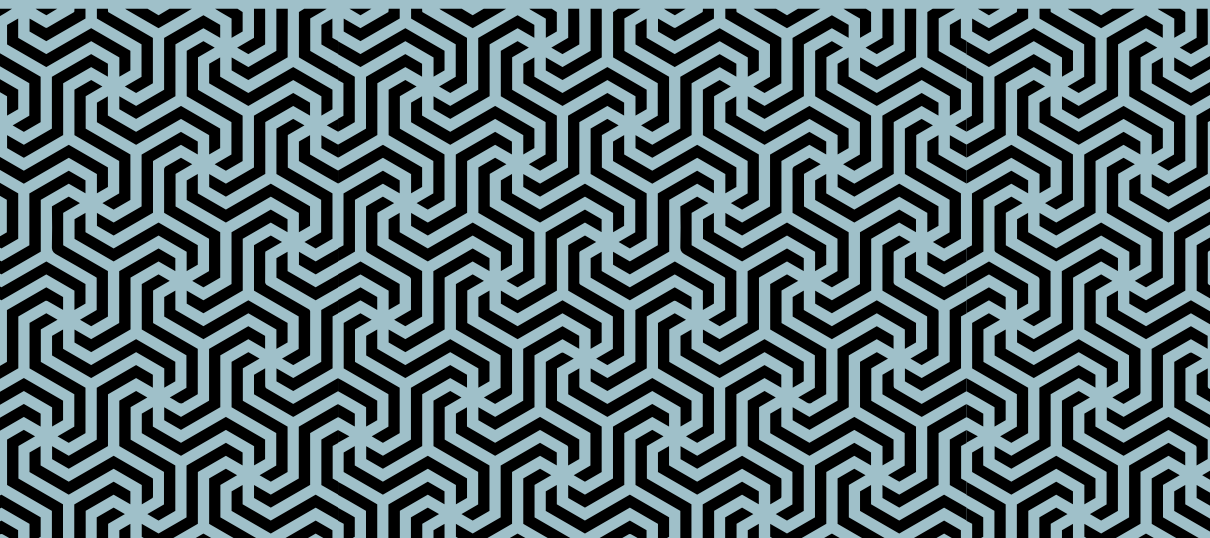
Riflessioni, ricerche  
ed esperienze

a cura di

Michele Daloiso e Marco Mezzadri



**Edizioni**  
Ca' Foscari



Educazione linguistica inclusiva

**SAIL**

Studi sull'apprendimento  
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by  
Paolo E. Balboni

17



**Edizioni**  
Ca' Foscari

# SAIL

## Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

**Comitato scientifico** Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

**Comitato di redazione** Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

**Revisori** Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardesić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557  
ISSN 2610-9549



URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>

# **Educazione linguistica inclusiva**

Riflessioni, ricerche  
ed esperienze

a cura di

Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Venezia

**Edizioni Ca' Foscari** - Digital Publishing

2021

Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze  
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

© 2021 Michele Daloiso, Marco Mezzadri per il testo

© 2021 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale  
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: il volume pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di un gruppo di valutatori esperti della materia selezionati dal Comitato editoriale.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: the volume has received a favourable opinion by a group of subject-matter experts selected by the Editorial Board.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<http://edizionicafoscari.unive.it> | [ecf@unive.it](mailto:ecf@unive.it)

1a edizione febbraio 2021

ISBN 978-88-6969-460-8 [ebook]

Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze / Michele Daloiso, Marco Mezzadri (a cura di) — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2021. — 348 pp.; 23 cm. — (SAIL; 17).

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-477-6/>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6>

**Educazione linguistica inclusiva**  
Riflessioni, ricerche ed esperienze  
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

## Sommario

<b>Introduzione</b>	
Michele Daloiso, Marco Mezzadri	9
<b>SEZIONE 1</b>	<b>QUESTIONI TEORICHE E RIFLESSIONI INTERDISCIPLINARI</b>
<b>Linguistica generale e lingue segnate</b> <b>Qualche ponte per una riflessione comune</b>	
Davide Astori	19
<b>Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva</b> <b>in contesti ‘svantaggiati’</b>	
Antonella Benucci	27
<b>Inclusione, valutazione e plurilinguismo:</b> <b>concetti inconciliabili?</b>	
Elisabetta Bonvino, Elisa Fiorenza	39
<b>Linguistica Educativa e bisogni speciali</b> <b>Origini e stato dell’arte della ricerca italiana</b>	
Michele Daloiso	55
<b>Corpo, Cervello e Linguaggio: una prospettiva</b> <b>neuroscientifica</b>	
Vittorio Gallese	67
<b>Per un sillabo linguistico inclusivo</b> <b>Come superare il Deficit comunicativo extra- e paralinguistico</b>	
Matteo Santipolo	81

SEZIONE 2 LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

**Formare gli insegnanti all'inclusione**

Marco Mezzadri, Giulia Tonelli 95

**Educazione linguistica inclusiva e *Language Teacher Cognition***

Proposta di uno strumento di indagine e alcuni dati da un'indagine in Lombardia

Paola Solerti 107

SEZIONE 3 RICERCHE, PERCORSI E STRUMENTI  
PER LA GLOTTODIDATTICA INCLUSIVA

**La rappresentazione delle diversità nei materiali  
glottodidattici**

Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano e d'italiano per stranieri

Michele Daloiso, Barbara D'Annunzio 125

***And this is the end of the story: raccontare per includere***

Bruna Di Sabato 141

**Enneagramma e sviluppo delle soft skills**

Un supporto per una didattica inclusiva?

Claudio Garibaldi 157

**L'Enneagramma: uno strumento inclusivo di indagine  
per il docente di lingue straniere**

Flora Sisti 175

**Il PEL in chiave inclusiva**

Biografie linguistiche in Rete

Maria Cecilia Luise, Giulia Tardi 185

**Il task plurilingue: uno strumento didattico  
per la promozione dell'apprendimento interculturale  
e di inclusione sociale**

Gisela Mayr 199

SEZIONE 4 L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

- Uno strumento per comprendere le difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri**  
Elvira Graziano, Luciano Romito 213
- Dalla ricerca alla didattica**  
**Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva**  
Gabriele Pallotti, Stefania Ferrari 223
- Pratiche di mediazione non professionale degli studenti stranieri immigrati di prima o seconda generazione nel sistema scolastico italiano**  
Diana Peppoloni 235
- Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva**  
**App e italiano L2 per migranti**  
Simone Torsani, Fabrizio Ravicchio 253
- La competenza pragmatica come strumento inclusivo**  
**Uno studio di caso con bambini stranieri di prima e di seconda generazione**  
Victoriya Trubnikova 265

SEZIONE 5 L'INCLUSIONE DI STUDENTI  
CON BISOGNI SPECIALI

- La prospettiva glottodidattica del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti***  
Paola Desideri 279
- La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua**  
Alberta Novello 291
- Imparare guardando, insegnare mostrando**  
**Peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta**  
Maria Roccaforte 301
- Bibliografia** 313



# La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua

Alberta Novello

Università degli Studi di Padova, Italia

**Abstract** Since learning a language for gifted students is noticeably different from their age peers, their learning programme needs to be suitably tailored to their needs. Only by proposing tasks responding to their learning peculiarities, teachers will be able to foster gifted students' talent in learning a foreign language, and to create an inclusive and efficient learning environment. The essay aims to outline the main traits regarding learning a foreign language by gifted students, and to explain how to create an inclusive learning environment in their language classroom.

**Keywords** Educational Linguistics. Gifted students. Language teaching. Language learning. Programme. Talent.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Gli studenti con plusdotazione e l'apprendimento linguistico. – 3 Progettare nella classe di lingua: plusdotazione e inclusione. – 4 Conclusioni.

## 1 Introduzione

Il tema della plusdotazione nel campo dell'Educazione Linguistica è del tutto nuovo nel contesto italiano e ancora poco indagato a livello internazionale.

L'attenzione ai bisogni educativi per gli studenti plusdotati (o *gifted*) è fondamentale in un orientamento didattico volto sempre più all'inclusione, considerando che questa tipologia di discenti manifesta dei sistemi di apprendimento linguistico (e non solo) significativamente diversi da quella dei pari. Diventa basilare, per cui, iniziare a riflettere su quali siano le caratteristiche di una progettazione adatta allo studente *gifted*, che includa delle attività e lo sviluppo di strategie di acquisizione consone.



Edizioni  
Ca' Foscari


**SAIL 17**

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-477-6

**Open access**

Submitted 2020-05-27 | Published 2021-02-23

© 2021 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

DOI 10.30687/978-88-6969-477-6/021

Lo studio di un ambiente di apprendimento che possa rispondere alle diverse esigenze degli studenti di lingua, deve, per cui, prendere in considerazione anche le caratteristiche della plusdotazione, focalizzandosi, innanzitutto, sulla delineazione di una progettazione simultaneamente inclusiva e personalizzata.

## **2    Gli studenti con plusdotazione e l'apprendimento linguistico**

Interventi didattici mirati per gli studenti *gifted* sono ancora lontani dalle pratiche scolastiche, nonostante la plusdotazione sia una condizione che richiede un'attenta personalizzazione del curriculum. Con la nota MIUR 562 del 2019, la plusdotazione è stata inserita tra i Bisogni Educativi Speciali, anche se la decisione di adottare un Piano Didattico Personalizzato spetta ancora al consiglio di classe, non sempre formato sul tema.

Come per altre condizioni riguardanti le abilità degli studenti, il rischio è che anche la plusdotazione diventi un'etichetta, che si trasformi in una serie di pregiudizi per i quali dagli studenti *gifted* ci si aspetti determinati comportamenti, senza la capacità di vedere qualcosa di diverso. Inoltre, non essendo possibile fornire una definizione precisa di plusdotazione, il rischio di includere tutti gli studenti *gifted* in una sola categoria diventa ancora maggiore.

Parlando di studenti con plusdotazione ci riferiamo a una tipologia di studenti che possiede, oltre ad un Quoziente Intellettivo molto superiore alla media, una serie di caratteristiche legate alla gestione di abilità cognitive avanzate.

Non ci sono, appunto, criteri corretti o assoluti per definire uno studente con plusdotazione, i cui tentativi di definizione, tra l'altro, sono soggetti a modifiche temporali e spaziali, essendo la ricerca sulle capacità intellettive sempre in evoluzione e, a volte, connotata culturalmente.

I primi tentativi di descrizione relativi all'intelligenza appartengono al 1800 e rispecchiano delle categorizzazioni dell'intelligenza stessa (Galton 1869; Spearman 1904; Binet, Simon 1916; Terman 1916, 1925). Si è passati poi a tentare di descrivere l'intelligenza da condizione generale ad aspetto che riguarda alcune abilità specifiche (Thurstone 1938; Horn, Cattell 1966; Carroll 1993; Gardner 1983), per arrivare, oggi, alla visione della plusdotazione come sistema (Renzulli 1994; Sternberg 2003, 2005; Gagnè 2004; Tannenbaum 1986; Feldman 1994, 2000; Dai 2010; Sawyer 2012; Kaufman 2013).

Un aspetto interessante del confronto dei diversi modelli che descrivono la plusdotazione è la considerazione di alcuni tratti comuni che la riguardano, in particolare:

- i fattori personali;

- i fattori ambientali;
- l'individuazione di caratteristiche comuni.

Ciò su cui si è concordi è come sia necessario identificare e supportare i talenti specifici, consapevoli che le abilità dei *gifted* non sono solamente innate e genetiche (Leavitt 2017; Sternberg, Kaufman 2018).

Presentiamo di seguito alcune delle caratteristiche degli studenti con plusdotazione legate all'apprendimento linguistico, rimandando ad altre pubblicazioni per gli approfondimenti sulle peculiarità di carattere generale (Novello 2016; Novello, Brazzolotto 2018; Novello 2018).

Secondo Lowe (2002), Sousa (2003), Deveau (2006), Duchovičová (2007, 2009; Duchovičová, Babulicová 2010) nello studente con altissime capacità nelle lingue straniere possono essere osservati i seguenti aspetti:

- ottime capacità di ragionamento e argomentazione;
- padronanza della L1;
- uso di un vocabolario specialistico per descrivere la lingua;
- consapevolezza linguistica avanzata;
- abilità di ricordare parole e frasi in lingua straniera;
- abilità nell'assimilare i *chunks*;
- curiosità sul funzionamento della lingua;
- riconoscimento di modelli grammaticali e della funzione del lessico nella frase;
- deduzione di regole da esempi;
- capacità di differenziare specificazioni morfologiche;
- comprensione della lingua come un sistema olistico e identificazione delle relazioni di causa effetto;
- capacità di cogliere modelli e relazioni all'interno della lingua e tra più lingue;
- capacità di estrapolare significati, fare inferenze e transfer in maniera creativa;
- utilizzo creativo della lingua;
- abilità di *codeswitching*;
- abilità nell'identificare e memorizzare i suoni;
- differenziazione e imitazione di fonemi;
- abilità nel riprodurre i suoni;
- attenzione per i dettagli (produzione di una lingua accurata);
- apertura, empatia e curiosità verso altre culture;
- apprezzamento dell'importante ruolo interculturale che svolge la lingua in un mondo interconnesso.

Essere consapevoli di queste e altre caratteristiche (come ad esempio le capacità avanzate di ragionamento e problem solving) permette di creare delle condizioni favorevoli all'impiego delle abilità dello studente *gifted* per il raggiungimento degli obiettivi didattici. Se ciò

non accade, vale a dire se l'ambiente di apprendimento non è adatto, gli studenti possono manifestare una serie di comportamenti che altro non sono che il tentativo di comunicare il disagio provato (Delisle, Galbraith 2002; Tunncliffe 2010; Winebrenner 2012; Novello 2016; Leavitt 2017).

In classe, difatti, lo studente con plusdotazione è spesso irrequieto o distratto in quanto annoiato per tempi molto lunghi; la continua proposta di argomenti e compiti troppo semplici e limitanti per le sue possibilità lo porta a distrarsi con facilità, disturbando il lavoro dei compagni o astraendosi in pensieri e attività personali. Questa problematica viene spesso confusa con una mancanza di impegno o addirittura di capacità, ignorando totalmente la non appropriatezza dell'offerta formativa proposta. Tale situazione di insofferenza non raramente sfocia in manifestazioni di rabbia, frustrazione e addirittura angoscia, sentendosi lo studente non compreso; inoltre in molti casi, percependo la sua diversità rispetto ai pari, egli si valuta inferiore rispetto a quest'ultimi. Tutto questo rischia di far soffrire di depressione questa tipologia di studenti già in giovane età (T. Cross, R.J. Cross 2011; Webb, Gore 2012). Come indicato da Winebrenner (2012) lo studente *gifted* spesso rifiuta di svolgere i compiti assegnati a scuola o per casa, fatica ad accettare ordini e dimostra un atteggiamento anticonformista. Essendo molto critico con sé stesso e tendente al perfezionismo, non accetta le imperfezioni degli altri ed eventuali atteggiamenti non corretti (Clark 2002; Dai 2010; Tunncliffe 2010; Strip, Hirsh 2011; Leavitt 2017).

I tratti distintivi comuni finora indicati, oltre ad altre peculiarità legate anche a diversi campi disciplinari, sono validati da risultati di studi internazionali, quali: «International Research Report», American National Association of Gifted Children (2010); «Every Student Succeeds Act», U.S. Department of Education (2015) e da studi condotti nei principali centri di ricerca che si occupano di plusdotazione, come: Radboud University Center for the Study of Giftedness (CBO), Netherlands; European Council of High Ability (ECHA); Università di Glasgow, Scottish Network for Able Pupils (SNAP).

Le criticità descritte, quando protratte nel tempo, rischiano di far disaffezionare lo studente alla scuola, con un conseguente basso rendimento e/o abbandono.

È chiaro come degli interventi mirati rappresentino la base di un percorso scolastico volto al successo, in cui lo studente è posto al centro con attenzione ai suoi bisogni e alle sue capacità.

### **3 Progettare nella classe di lingua: plusdotazione e inclusione**

Sulla base di quanto affermato, la progettazione per gli studenti con plusdotazione necessita di essere calibrata sulle loro caratteristiche e potenzialità. L'approccio standard non è, infatti, adatto a questa tipologia di studenti, i quali devono essere stimolati e motivati in modo diverso (Celik-Sahin, Schmidt 2014); considerato che la loro unicità non può avere programmi standardizzati, è basilare proporre qualcosa che vada oltre i compiti ordinari pensati per i pari.

Essendo le caratteristiche della plusdotazione variabili tra gli studenti *gifted* è chiaro che la soluzione di dividerli in gruppi/classi separate non sia adatta, come tra l'altro sperimentato con risultati fallimentari in alcuni paesi (Ofsted 2001; Scottish Network for Able Pupils 2012). Un provvedimento di 'isolamento', peraltro non in linea con la visione inclusiva delle Indicazioni Nazionali (2012, 2018), non può rivelarsi adeguato in quanto le informazioni che arrivano dalle valutazioni, per quanto fondamentali, non sono sufficienti alla costruzione di un curriculum e si rischia di preparare dei programmi 'pre-confenzionati' che non andranno mai a stimolare le singole potenzialità degli studenti. I test utilizzati per le valutazioni non riescono a coprire la vasta gamma delle abilità che gli studenti *gifted* possono manifestare in ambito scolastico (Sternberg 2008) per cui è necessario lavorare con loro per far emergere le potenzialità e, a seconda dell'input fornito e del compito richiesto, osservare i risultati, i quali potranno essere diversi e coinvolgere abilità non emerse precedentemente e, quindi, non legate ad una progettazione pre-costituita per un gruppo (che non può essere omogeneo) di plusdotati. Un'esperienza di apprendimento ricca e stimolante può sviluppare abilità e performance che non riescono ad essere scoperte tramite strategie di identificazione (Hymer, Whitehead, Huxtable 2009) perciò un insegnamento di qualità che utilizza metodologie adatte, come ad esempio l'applicazione frequente dei processi meta-cognitivi, può essere in grado di supportare e migliorare aspetti non statici quali l'intelligenza e i risultati scolastici (Adey et al. 2007; Trickey 2007).

Classi differenziate, poi, non sarebbero rappresentative del mondo reale e aumenterebbero la percezione di diversità di questi studenti, negando tutti i benefici dell'apprendimento inclusivo.

Va chiarito che la progettazione inclusiva non corrisponde alla richiesta di svolgere gli stessi compiti con gli stessi tempi a tutti gli studenti della classe, al contrario, essa richiede di costruire conoscenza in comunità, perseguendo il raggiungimento di obiettivi che possono essere diversi tra i componenti del gruppo e che possono essere raggiunti attraverso modalità diverse, utilizzando strategie, abilità e competenze differenti, lavorando a volte da soli, altre a coppie e in gruppo.

Una proposta di apprendimento varia con attività di arricchimento su più livelli è utile e apprezzata da tutti gli studenti (Lipman 2003) e risponde ad un tipo di progettazione inclusiva che la scuola di oggi richiede. Come sostenuto da Hymer e Michel (2002, 3), difatti:

- tutti gli studenti hanno diritto ad un'educazione di alta qualità;
- lo scopo principale dell'educazione è di destare negli studenti la passione per l'apprendimento e di facilitare l'acquisizione di abilità che permettano di soddisfare e sostenere tale passione;
- lo scopo primario della scuola è di sfruttare al meglio le opportunità per tutti i bambini di raggiungere i loro obiettivi educativi;
- gli obiettivi educativi dei bambini possono essere differenziati.

A questa punti Hymer, Whitehead e Huxtable (2009, 20) aggiunge:

- nessuno può essere pienamente consapevole delle potenzialità relative all'apprendimento di un individuo;
- un concetto statico di abilità è un inutile descrittore o predittore di una prestazione;
- gli obiettivi educativi dei bambini si raggiungono meglio stabilendo e rispondendo a delle domande, ancora di più se le domande vengono poste dai bambini stessi;
- un apprendimento profondo avviene più in maniera collaborativa piuttosto che competitiva.

Sempre secondo gli studiosi per riuscire a realizzare quanto espresso sopra è necessario comprendere che:

- plusdotazione e talento devono essere considerati come termini relativi e non assoluti, all'interno di un contesto che include sia il profilo dello studente con i suoi punti di forza e di debolezza sia un ambiente di apprendimento potenziato;
- la scuola ha un ruolo fondamentale nell'aiutare ogni bambino ad identificare i suoi doni o talenti;
- la forma più efficace di valutazione è quella formativa, orientata all'apprendimento piuttosto che alla prestazione;
- una politica inclusiva per gli studenti *gifted* è l'unico modello coerente con i principi sopra esposti;
- la scuola dovrebbe attivarsi per rendere effettivi procedure e metodi di insegnamento e apprendimento che soddisfino i principi elencati.

Per riuscire ad offrire un ambiente inclusivo agli studenti con plusdotazione è necessario avere una visione flessibile dell'educazione e abbandonare l'idea di una progettazione rigida in cui i risultati previsti e le modalità per raggiungerli sono solamente quelli stabiliti a priori dai docenti e sono gli stessi per tutta la classe. Ne segue che la valutazione debba essere adattata a questa modalità di insegnamento, focalizzandosi più sui processi messi in atto che i risultati raggiunti (Novello 2018).

In quest'ottica tutti gli studenti devono avere la possibilità di godere di un'esperienza formativa di qualità a seconda delle loro differenze, avendo anche la possibilità di esprimere la propria opinione sulla qualità e l'appropriatezza dell'educazione ricevuta (Montgomery 2000).

Abbracciando una visione di tipo inclusivo è doveroso fare riferimento alle diverse proposte di progettazione pensate per le classi CAD di lingua, in relazione anche a studenti BES e DSA (Caon 2017; Daloiso 2017) e suggerire una futura riflessione sui tratti comuni tra le loro strategie di programmazione al fine di proporre modelli di riferimento a più ampio spettro inclusivo.

Pensando alla progettazione degli studenti *gifted* Winebrenner (2012) suggerisce di adottare le modalità di *compattazione* e *differenziazione* per gli studenti con plusdotazione.

Con *compattazione* si intende la condensazione del lavoro in tempi più ristretti rispetto a quelli pensati per i pari. Lavorando in questo modo è possibile passare prima a nuovi obiettivi da raggiungere per lo studente *gifted*, mentre la classe o una parte di essa lavora sul raggiungimento di obiettivi comuni. Per cui, una volta verificati che alcuni obiettivi siano stati raggiunti, si può proporre il raggiungimento di nuovi senza attendere che tutti i compagni abbiano raggiunto i primi. Con un tipo di lavoro per obiettivi differenziati, come descritto precedentemente, questa modalità diviene consueta e adatta alla velocità di lavoro dello studente con plusdotazione.

La *differenziazione*, invece, consiste nell'assegnare allo studente *gifted* dei compiti e delle attività diverse con l'ausilio di materiali diversi. Anche in questo caso, l'ambiente inclusivo si presta a diversificare, per tutti gli studenti, le attività nei momenti più adeguati. Con la *compattazione* e la *differenziazione* è possibile predisporre un apprendimento su misura in tutti gli aspetti.

Per una progettazione efficace per gli studenti *gifted* nella classe di lingua l'insegnante dovrà, quindi, considerare in maniera differenziata e personalizzata:

- i contenuti;
- i processi;
- i prodotti;
- l'ambiente;
- la valutazione.

Relativamente ai contenuti, l'insegnante può proporre l'approfondimento di argomenti trattati in classe, sia dal punto di vista linguistico che culturale, oltre che proporre argomenti nuovi rispetto a quelli affrontati in quel momento dai compagni o da uno o più gruppi. Per fare ciò è chiaro che le risorse utilizzate possono essere diverse e che si possano prevedere dei momenti di studio individuali e indipendenti.

Avendo visto come i processi cognitivi impiegati dagli studenti con plusdotazione nel campo dell'acquisizione linguistica siano diversi e più avanzati rispetto a quelli dei pari (per approfondimenti su ricerche, anche di tipo quantitativo, si veda: Heacox 2009; Okan, Ispinar 2009; Akçayoglu 2015), è fondamentale stimolare in classe processi complessi e astrattati, sia per la comprensione dei meccanismi che sottostanno al funzionamento linguistico sia per lo svolgimento dei task assegnati. Essere, ad esempio, consapevoli che lo studente *gifted* ami fare ricerche, sia abile nell'organizzare dati che ha raccolto e analizzato, sappia rappresentare, anche in maniera creativa, ciò che ha imparato, deve fungere da guida per l'insegnante per pianificare compiti e attività.

Di conseguenza anche i prodotti richiesti e/o attesi si devono discostare dalle aspettative tradizionali; un'opzione può essere quella di far scegliere occasionalmente a loro come dimostrare cosa hanno imparato, anche realizzando un artefatto (non necessariamente devono utilizzare la lingua scritta).

Gestire in maniera inclusiva l'ambiente in cui viene acquisita la lingua è molto importante per lo studente *gifted*. La differenziazione e l'arricchimento (Renzulli 1997; Robinson, Campbell 2010; Leavitt 2017) del suo progetto formativo consistono anche nel far vivere allo studente delle esperienze al di fuori dell'aula o della scuola. È fondamentale che questi momenti siano progettati unitamente dagli insegnanti e dagli esperti esterni che condurranno le attività e che siano inseriti nel piano personalizzato e, per cui, anche valutati. Le esigenze di uno studente *gifted* non sempre possono essere soddisfatte dal team dei docenti della sua classe, diviene, perciò, basilare permettergli di entrare in contatto con altre persone e realtà che siano in grado di fornirgli dei momenti di approfondimento e scoperta.

In base a quanto affermato finora, è chiaro che la valutazione, essendo parte integrante del progetto formativo, debba rispondere a dei criteri che siano in linea con quanto proposto allo studente. Rapportandosi a studenti che presumibilmente possono avere già delle conoscenze acquisite al di fuori dell'ambiente scolastico, sicuramente è necessaria un'indagine precedente alla presentazione di un nuovo argomento, onde evitare di proporre temi già noti. Sulla base di tali dati e prendendo, naturalmente, in considerazione le caratteristiche dello studente, vanno stabiliti gli obiettivi, che andranno verificati e valutati, utilizzando anche rubriche valutative costruite in collaborazione con gli studenti stessi. Come espresso precedentemente, un peso rilevante nella valutazione sarà attribuito all'impegno dimostrato per il completamento del task (per approfondimenti sulla valutazione linguistica dello studente *gifted* si veda Novello 2018).

Prendendo in considerazione le caratteristiche dello studente *gifted* e gli adattamenti suggeriti per la progettazione, possiamo affermare che, per progettare efficacemente nella classe di lingue è necessario:

- creare un clima inclusivo sereno;



- proporre un apprendimento differenziato per i diversi gruppi che compongono la classe;
- proporre momenti di apprendimento individualizzato oltre che collaborativo;
- trattare argomenti coinvolgenti, affrontabili anche in maniera complessa;
- proporre strategie di fruizione dell'argomento adatte allo studente *gifted* (ad esempio: problem solving);
- condividere metodologie di scoperta linguistica e culturale stimolanti;
- trattare spesso argomenti nuovi;
- esporre gli studenti ad un abbondante input linguistico;
- variare spesso la tipologia di tecniche;
- proporre frequentemente attività creative dal punto di vista linguistico;
- presentare compiti complessi;
- creare uno spazio fisico adatto a lavori individuali, a coppie, a gruppi e che permetta l'accesso a materiali di livello e argomenti diversi;
- indirizzare lo studente verso l'autonomia;
- osservare e valutare le diverse fasi dell'apprendimento autonomo o semi-autonomo (dalla pianificazione ai prodotti);
- utilizzare modalità e criteri di valutazione adatti;
- far praticare l'autovalutazione;
- valutare il percorso e il processo di insegnamento.

Come si evince da quanto scritto, lo studente *gifted* nel piano didattico personalizzato (di cui ha diritto) non deve necessariamente svolgere tutte le attività pensate per la classe e, soprattutto con gli stessi tempi. Il suo apprendimento necessita degli adattamenti precedentemente esposti, per cui è possibile alternare dei momenti in cui lavora da solo ad altri in cui è inserito nelle attività dei compagni. Gli argomenti proposti in un ambiente inclusivo devono essere organizzati in modo che possano essere trattati su più livelli, in maniera tale che tutti gli studenti possano sentirsi parte della comunità classe, con la possibilità, per ognuno, di soffermarsi su alcuni obiettivi, approfondirne degli altri o svilupparne di nuovi. Sintetizzando la struttura di lavoro di una classe inclusiva possiamo identificare le seguenti fasi:

1. presentazione comune degli obiettivi da raggiungere e/o delle situazioni-problema da risolvere;<sup>1</sup>
2. risoluzione dei problemi e raggiungimento degli obiettivi (con modalità e tempi diversi);

---

<sup>1</sup> Si fa riferimento alla didattica per competenze delle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012-2018).

3. gruppi di lavoro e/o lavoro individuale per rafforzare o approfondire gli obiettivi (anche al di fuori della classe);
4. presentazione comune dei risultati raggiunti.

Progettare efficacemente nella classe di lingua per gli studenti con plusdotazione significa, quindi, creare un ambiente di apprendimento inclusivo, in cui i tempi e le modalità di ognuno non sono considerati una problematica, ma semplicemente come alcune delle tante diversità che una persona può manifestare e che necessitano di essere prese in considerazione e non negate. Gli studenti, non solo *gifted*, inseriti in un ambiente di apprendimento di questo tipo imparano a gestire i loro punti di forza e di debolezza e a comprendere come relazionarsi in una comunità in cui le diversità non solo sono accettate, ma diventano risorsa.

#### **4 Conclusioni**

Come visto, lo studente con plusdotazione manifesta caratteristiche particolari nell'acquisizione linguistica, le quali richiedono una preparazione specifica da parte del docente.

Sebbene la plusdotazione sia da tempo (seppur relativamente breve) indagata a livello internazionale, nel contesto italiano la ricerca su questo tema è agli inizi e si rivela, per cui, necessario proseguire le indagini sugli aspetti dell'Educazione Linguistica ad essa legati. In particolar modo, pensando, come qui trattato, alle implicazioni didattiche connesse alla presenza di studenti *gifted* in classe, si ritiene urgente approfondire le modalità di progettazione e di valutazione, tenendo in considerazione le finalità inclusive delle stesse. Sulla base, quindi, delle diversità all'interno di un gruppo classe è fondamentale proseguire la riflessione su una tipologia di pianificazione didattica in grado di coinvolgere tutti gli studenti.

Per comprendere come perseguire efficacemente l'insegnamento linguistico inclusivo degli studenti *gifted* è fondamentale continuare a ricercare, sia a livello qualitativo che quantitativo, i processi da essi attivati nell'acquisizione di una lingua straniera o seconda, nonché le relative appropriate proposte didattiche.

Attraverso ulteriore ricerca, sperimentazione e formazione dei docenti, una gestione inclusiva delle diverse risorse del gruppo classe, compresi gli studenti con plusdotazione, è non solo auspicabile, ma raggiungibile.