

**Paola Celentin**  
*Università di Verona*

**[pp. 229-244]**

**Michele Daloso<sup>1</sup>**  
*Università di Parma*

# La ricerca-azione come strumento per la sperimentazione di modelli inclusivi di educazione linguistica

---

To obtain information or share views on this article, please contact the first author at the following address: Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries, University of Parma. E-mail: [michele.daloso@unipr.it](mailto:michele.daloso@unipr.it)

---

## Estratto

L'impatto dei disturbi linguistici sulle modalità di apprendimento delle lingue straniere e la sperimentazione di pratiche didattiche efficaci costituiscono temi di crescente interesse per la ricerca italiana e internazionale nell'ambito della Linguistica Educativa. Gran parte della ricerca empirica sull'argomento, tuttavia, si basa su interventi sperimentali rivolti a gruppi selezionati di apprendenti con disturbi linguistici in situazione di isolamento, che non rispecchiano il contesto educativo italiano. In questo articolo focalizzeremo l'attenzione sul potenziale contributo della ricerca-azione per l'avanzamento della ricerca edilinguistica sull'argomento, presentando altresì alcuni percorsi sperimentati nell'ambito di un progetto realizzato dagli autori in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia.

**Parole chiave:** Disturbi del linguaggio, Disturbi dell'apprendimento, Linguistica Educativa, Apprendimento e insegnamento delle lingue straniere, Ricerca-azione.

## Abstract

In the field of Educational Linguistics, in Italy and internationally, there has been a growing interest in the impact of linguistic disorders on foreign language learning and the experimentation of effective teaching practices. However, empirical research on this topic is mostly based on interventions for selected groups of learners with these disorders, carried out in an isolated setting which does not reflect the Italian educational context. The present paper focuses on the potential contribution of action research to educational, linguistic research on this topic. The discussion also includes the analysis of some action research projects carried out in collaboration with the Italian Dyslexia Association.

**Keywords:** Specific learning differences, Language disorders, Educational Linguistics, Foreign language learning and teaching, Action research.

---

<sup>1</sup> Il contributo è stato concepito unitariamente dai due autori. La stesura dei paragrafi 1 e 2 e delle conclusioni si deve a Michele Daloso, mentre la redazione dei paragrafi 3 e 4 si deve a Paola Celentin.

## 1. Gli apprendenti con bisogni specifici nella prospettiva della Linguistica Educativa

Nell'ambito della ricerca italiana sull'educazione linguistica, si è assistito a una crescente sensibilità verso l'implementazione di metodologie che tengano conto delle numerose variabili che incidono sull'apprendimento e insegnamento linguistico. In particolare, si è dedicata molta attenzione ad alcuni fattori individuali, tra cui le intelligenze multiple (Torresan, 2008) e gli stili cognitivi (Mariani & Pozzo, 2002), la dimensione motivazionale (Balboni, 2015) e il fattore età – tra le tipologie di apprendenti più studiate vi sono i bambini (si vedano, tra gli altri: Titone, 1990; Freddi, 1990; Daloso, 2007) e in tempi più recenti gli anziani (Villarini & La Grassa, 2010; Cardona & Luise, 2018).

La maggior parte degli studi succitati si colloca nell'alveo della 'Glottodidattica Umanistica', un orientamento teorico ispirato alla psicologia umanistica che sostiene la centralità dell'apprendente nel processo di educazione linguistica e la conseguente necessità di studiare le variabili individuali che possono incidere su tale processo. In questo contesto teorico si sono collocati in Italia anche gli studi che hanno indagato la variabile dei 'bisogni speciali', a partire dalla sperimentazione pionieristica di Renzo Titone e colleghi sull'educazione linguistica di apprendenti con vari tipi di svantaggio linguistico, risalente al 1975 e proseguita fino alla metà degli anni Ottanta (Titone *et al.*, 1994) fino alle più recenti e continuative indagini sull'insegnamento linguistico rivolto ad apprendenti con dislessia (si vedano, ad esempio, gli studi contenuti nelle due curatele di Daloso, 2012 e 2014, e le ricerche seguenti culminate in Daloso, 2017) e altri 'Bisogni Linguistici Specifici' (d'ora in avanti, BiLS), come i disturbi del linguaggio e della comunicazione (Daloso, 2015).

Dal confronto tra le proposte metodo-

logiche avanzate in ambito italiano e quelle provenienti dalla letteratura internazionale (si vedano, in particolare le opere fondamentali di Nijakowska, 2010; Kormos e Smith, 2012; Kormos, 2017) emerge un sostanziale accordo sulla necessità di sostenere gli apprendenti con BiLS attraverso interventi di supporto e potenziamento, riservando un'attenzione particolare ad alcune aree spesso trascurate nel curriculum di lingua straniera, tra cui: la sensibilizzazione fonologica e meta-fonologica, l'accostamento graduale al codice scritto, specialmente nel caso di lingue ortograficamente opache come l'inglese, il potenziamento delle abilità metacognitive applicate all'apprendimento linguistico. In merito all'impostazione metodologica a cui ci si dovrebbe ispirare per la progettazione di un intervento didattico efficace per apprendenti con BiLS, in ambito sia italiano sia internazionale si fa riferimento ad alcuni principi pedagogici generali, tra cui l'istruzione esplicita, la multisensorialità, la differenziazione e la cooperazione, il cui valore inclusivo, seppur a un livello non specifico per le lingue, è stato ampiamente discusso in alcuni studi di meta-analisi (per una sintesi: Calvani, 2012).

Se entriamo nel dettaglio delle ricerche condotte in ambito internazionale, tuttavia, non possiamo non notare che la letteratura scientifica privilegia contesti educativi non inclusivi, ossia situazioni di intervento individualizzato con il singolo studente o su piccoli gruppi di apprendenti con BiLS (si vedano, tra gli altri: Sparks, Ganschow *et al.*, 1991, Sarkadi, 2008; Nijakowska, 2010; Erkan, Kızılaslan & Dogru, 2012). Questi studi di caso presentano una validità interna, dal momento che contribuiscono a una maggiore conoscenza degli ostacoli che possono incontrare gli apprendenti con BiLS nello studio delle lingue, ma al contempo non possono garantire una piena validità esterna, in quanto i risultati ottenuti non sono immediatamente trasferibili in contesti educativi

più inclusivi, in cui sono compresenti apprendenti con e senza bisogni specifici.

D'altro canto, se spostiamo l'attenzione sulle ricerche condotte nel territorio italiano, notiamo che prevalgono studi di carattere teorico, collocati in particolare nell'ambito della *Teoria dell'Accessibilità Glottodidattica* (Daloiso, 2012), che hanno poi dato origine alle prime ricerche empiriche di matrice edulinguistica (tra le altre, Basso & Daloiso, 2013; Costenaro, Daloiso & Favaro, 2014; Spinello, 2014; Negro, 2017; Gronchi, 2018). Diversamente dagli studi internazionali, a caratterizzare questo tipo di ricerche è la predilezione per studi di caso in un contesto che prevede la compresenza di apprendenti con e senza bisogni specifici, come è tipico della scuola italiana. Questo tipo di ricerche opta, dunque, per un approccio ecologico che consente di studiare le variabili coinvolte nell'apprendimento linguistico in un reale contesto-classe; al contempo, questo approccio presenta le limitazioni strutturali tipiche della ricerca educativa, ad esempio alcune criticità nel controllo di costanti e variabili dei disegni sperimentali, o difficoltà nella randomizzazione dei campioni di partecipanti e nella replicazione degli esperimenti stessi.

## 2. Promuovere l'inclusione glottodidattica: il valore della ricerca-azione

Riprendendo la distinzione terminologica proposta da Mackey e Gass (2005, p. 185), possiamo affermare che la ricerca edulinguistica internazionale tende a utilizzare un approccio *'laboratory-based'*, focalizzato su interventi glottodidattici mirati a gruppi specifici di apprendenti con BiLS, in un contesto controllato e il più delle volte creato *ad hoc* dagli stessi sperimentatori. Al contrario, la ricerca edulinguistica italiana sull'argomento va più verso la direzione dell'approccio *'class-*

*room-based'*, puntando alla sperimentazione di interventi glottodidattici a sostegno degli apprendenti con BiLS in contesti educativi reali, come quello scolastico o parascolastico. In entrambi i casi, comunque, gli studi di caso sono di norma ideati e condotti da ricercatori esterni al contesto educativo nel quale sono inseriti questi apprendenti, la qual cosa può amplificare l'Effetto Hawthorne, ossia il coinvolgimento affettivo della popolazione sperimentale nell'ipotesi di ricerca, che determina un maggiore impegno dei partecipanti e perciò una potenziale alterazione dei risultati della sperimentazione.

Nel contesto dei BiLS, sembra essere ancora poco esplorato l'impiego della ricerca-azione (d'ora in avanti, RA), che possiamo collocare nell'alveo dell'approccio *'classroom-based'*. Rispetto ad altre modalità di ricerca orientata alla classe, la RA presenta alcune caratteristiche che nella nostra visione ne costituiscono il punto di forza e la rendono particolarmente adeguata allo studio dell'educazione linguistica degli apprendenti con BiLS.

In primo luogo, la RA nasce dall'interno del sistema educativo, dal momento che sono gli operatori stessi a percepire un problema in un contesto specifico e individuare criticità nell'attività concreta, per far fronte alle quali intendono mettere in atto interventi glottodidattici *ad hoc*. Nel contesto dei BiLS, la RA può contribuire a spostare l'attenzione dal 'problema-studente' al 'problema-ambiente'; si tratta di un passaggio concettuale fondamentale, in quanto in genere gli studenti con BiLS tendono a essere concettualizzati in funzione dei problemi che sperimentano nell'apprendimento linguistico; tali ostacoli vengono perlopiù attribuiti alla natura del loro disturbo, mentre nella pratica didattica non si riflette sufficientemente sull'impatto negativo che può avere l'impiego di metodologie inappropriate sulla *performance* degli apprendenti con (e senza) BiLS. Nel momento in cui intraprende un percorso di RA, l'insegnante inizia a porsi

domande sull'intero contesto educativo nel quale è inserito l'alunno con BiLS, riflettendo sulle barriere all'apprendimento che derivano anche dall'ambiente educativo e non solo da una differenza individuale. Questo conduce ad abbracciare un principio ontologico fondamentale della RA, ossia la convinzione che la realtà non sia un dato immutabile, ma possa essere modificata e migliorata grazie all'azione del gruppo. In questo senso, pur riconoscendo che i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento sono condizioni permanenti intrinseche al soggetto, grazie alla RA l'educatore viene stimolato a lavorare alla creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo che non aggiunge ostacoli all'alunno con BiLS e anzi può aiutarlo a sviluppare strategie compensative.

In secondo luogo, la RA si avvale di una metodologia e di fasi di lavoro ben codificate. Tra queste, un ruolo centrale è assegnato all'analisi situata del problema, che viene inquadrato sotto molteplici punti di vista, attraverso una raccolta di dati oggettivi e soggettivi. La RA si rivela particolarmente interessante nell'ambito dell'educazione linguistica degli alunni con BiLS perché stimola gli operatori a una maggiore conoscenza del profilo cognitivo-linguistico del singolo apprendente. In ambito edulinguistico è stato sottolineato che i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento costituiscono categorie eterogenee, all'interno delle quali vengono raggruppati apprendenti con specificità linguistiche e cognitive non generalizzabili (Kormos & Smith, 2012). La ricerca edulinguistica offre perciò indicazioni metodologiche generali, ma sottolinea il ruolo centrale dell'analisi dei bisogni del singolo apprendente, le cui caratteristiche individuali possono incidere in diversa misura ed entità sullo sviluppo della competenza comunicativa in lingua straniera; a tal fine sono state proposte specifiche schede di osservazione e rilevazione delle difficoltà e delle competenze in lingua straniera che può presentare il singolo apprendente con BiLS (Daloiso, 2015). Da

questo punto di vista, le prime fasi della RA possono costituire un ottimo strumento per stimolare nel docente la capacità di osservare il singolo apprendente nel suo contesto educativo, imparando a costruirne il profilo cognitivo-linguistico.

Infine, la RA si configura come una metodologia fortemente legata ad un *hic et nunc*, la cui finalità consiste innanzitutto nella maggiore conoscenza della realtà in cui si opera allo scopo di trasformarla attraverso la progettazione di interventi migliorativi di cui si controlla poi l'efficacia. La RA non è, dunque, interessata a produrre risultati generalizzabili, quanto piuttosto a individuare buone pratiche che potranno poi ispirare insegnanti che operano in contesti diversi, stimolandoli ad avviare a loro volta un percorso personale di RA nel proprio ambiente. Da questo punto di vista, il carattere specifico e fortemente contestualizzato della RA la rende particolarmente adeguata al miglioramento delle pratiche glottodidattiche in presenza di alunni con BiLS. Da una parte, infatti, come abbiamo già evidenziato, ciascun apprendente con BiLS presenta un profilo cognitivo-linguistico individuale che lo rende difficilmente comparabile ad altri coetanei che pur presentano lo stesso disturbo; la RA, quindi, consente di proporre interventi di supporto tarati sullo studente in questione nello specifico contesto in cui è inserito, anche se l'efficacia di tali interventi in senso assoluto potrebbe non essere generalizzabile. D'altra parte, la ricerca edulinguistica (cfr. Nijakowska, 2010; Kormos, 2017) ha sottolineato che le limitazioni incontrate dagli alunni con BiLS nell'apprendimento delle lingue straniere non riguardano tutti gli ambiti della competenza comunicativa, ma alcuni processi *bottom-up* (es. l'elaborazione fonologica, il recupero lessicale, la decodifica e la codifica testuale), che a loro volta possono incidere su alcuni processi *top-down* (es. l'accesso al significato di un brano, la composizione di un testo). Da questo punto di vista, la RA si presta a essere utilizzata nel contesto dei BiLS

per costruire interventi glottodidattici mirati su alcune aree di fragilità nella competenza comunicativa in lingua straniera, controllandone l'efficacia sia per il singolo apprendente con BiLS sia per l'intera classe.

Per queste ragioni, in conclusione, riteniamo che la RA rappresenti uno degli strumenti più adeguati a sostenere l'insegnante di lingue nel contesto educativo italiano nel suo tentativo di costruire una didattica inclusiva ed efficace nelle classi in cui sono presenti anche apprendenti con BiLS.

### **3. Il progetto formativo “Per una didattica inclusiva delle lingue straniere: percorso didattico per bambini e giovani con DSA”**

Durante l'a.s. 2015/2016 l'Associazione Italiana Dislessia (AID) e il gruppo di ricerca DEAL (Differenze Evolutive e Accessibilità nell'Apprendimento/Insegnamento linguistico) hanno realizzato un progetto formativo su scala nazionale rivolto a insegnanti di lingue straniere nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado dal titolo “Per una didattica inclusiva delle lingue straniere: percorso didattico per bambini e giovani con DSA”. Il progetto, co-finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, aveva come finalità principale riflettere sulle possibili declinazioni operative di una ‘metodologia glottodidattica inclusiva’ così come delineata dalla ricerca di cui nei paragrafi precedenti. La sfida però da raccogliere era quella di non limitare l'intervento all'elaborazione di una didattica calibrata sulle caratteristiche degli apprendenti con BiLS, bensì a un'azione rivolta anche all'intera classe, considerata nel suo profilo d'insieme.

#### *3.1. Finalità del progetto di formazione*

Il progetto formativo elaborato congiuntamente dal gruppo DEAL e dall'AID si è posto

innanzitutto la finalità di riflettere sulla metodologia glottodidattica impiegata dagli insegnanti, ponendo al centro della sperimentazione il fattore ‘inclusione’. Questo termine va inteso sia nell'accezione di contrasto all'emarginazione in classe, sia in quella di promozione della migliore spendibilità delle competenze linguistiche acquisite dai giovani nei contesti di vita in cui si verranno a trovare in futuro.

In secondo luogo, il progetto ha inteso anche promuovere l'utilizzo di strumenti informatici e metodologie innovative per facilitare l'apprendimento di studenti con BiLS ma anche per favorire il percorso formativo di tutti.

Infine il progetto ha inteso, in modo trasversale, sviluppare una professionalità docente che potesse ricadere positivamente non solo sulle classi oggetto dei percorsi di ricerca ma, più ampiamente, sull'istituto scolastico e il relativo corpo docente.

#### *3.2. Scelta della modalità formativa*

L'AID e il gruppo DEAL hanno identificato la RA come modalità formativa più adeguata per il raggiungimento delle finalità di cui al paragrafo 3.1. La scelta è caduta su questa metodologia in quanto si è ritenuto che fosse lo strumento più idoneo a sviluppare negli insegnanti non solo ‘sapere’ ma anche ‘saper fare’.

L'AID è da tempo impegnata nella creazione di una rete di formatori che possano diffondere nelle scuole le buone pratiche legate all'inclusione degli studenti con BiLS. Tali formatori devono essere in grado di creare ‘comunità’, vale a dire far collaborare fra di loro gli insegnanti, i genitori, gli psicologi, gli educatori e tutte le figure che ruotano intorno allo studente.

Uno degli elementi caratterizzanti della RA è l'aspetto ‘comunitario’: la sua efficacia si basa non solo sulla maggiore conoscenza del contesto e delle sue necessità, ma an-

che sullo sviluppo della rete di relazioni professionali e umane che si avviano e consolidano durante il percorso di ricerca. Nella RA la comunità scolastica, intesa sia come personale docente che più ampiamente educativo coinvolto nella classe oggetto d'indagine e intervento, è portata necessariamente a conoscere se stessa, le proprie risorse e difficoltà. Diversamente da quanto accade con la ricerca accademica, tale comunità è considerata realtà competente ad affrontare le criticità che trova al suo interno. Ne consegue che, nell'ottica della RA, il corpo docente è il più competente per affrontare e risolvere i problemi del gruppo classe. È auspicabile che gli insegnanti, specie nelle prime esperienze, siano affiancati da personale esperto, atto a fornire riferimenti teorici e spunti metodologici, ma il piano di ricerca deve essere gestito dagli insegnanti direttamente operanti in classe.

La RA ben si concilia con le finalità del progetto in quanto gli esiti della RA non vanno valutati in base alla quantità di dati che forniscono e alle conoscenze che producono, bensì in base alle abilità che creano e alla consapevolezza che riescono a destare nei soggetti che compiono la RA, oltre ai processi di comunicazione, di scambio, di confronto, di apprendimento all'interno della comunità, atti a orientarne il futuro. Un ciclo di RA adeguatamente orchestrato farà uscire rinvigorito nelle sue dinamiche relazionali e professionali qualsiasi gruppo di lavoro.

La RA è stata inoltre considerata la modalità ideale per gestire il percorso formativo in oggetto perché i cicli di RA non sono mai neutrali: l'investimento di risorse intellettuali, emotive e affettive porta l'insegnante-sperimentatore a prendere consapevolezza dei propri punti di forza e di fragilità, dei propri limiti ma anche della propria competenza metodologica nonché dei meccanismi emotivi e relazionali che le dinamiche educative pongono in atto. Osservando il differenziale fra prima e dopo la RA si può rilevare la pro-

fessionalizzazione della comunità docente, non solo attraverso l'impiego di strumenti quantitativi ma anche, e soprattutto, attraverso l'indagine qualitativa delle competenze maturate nel corso della ricerca.

### *3.3. Obiettivi del progetto di formazione*

Il progetto ha inteso valutare la validità di una metodologia innovativa nell'insegnamento delle lingue straniere in relazione alla qualità:

- 1) dei risultati di apprendimento conseguiti;
- 2) del processo di inclusione degli studenti con BiLS nel gruppo classe.

Il progetto ha inteso inoltre:

- 3) elaborare un modello di azione glottodidattica, validato dai risultati della ricerca, applicabili in contesti caratterizzati dalla presenza di studenti con BiLS;
- 4) fornire un contributo metodologico operativo agli insegnanti di lingue straniere operanti nella scuola secondaria di 1° e 2° grado, favorendo l'utilizzo diffuso del modello glottodidattico elaborato.

### *3.4. Partecipanti*

Il progetto formativo ha coinvolto 7 classi di 6 scuole secondarie di 1° e 2° grado con indirizzi diversi, di 5 regioni italiane (Sardegna, Veneto, Piemonte, Calabria e Abruzzo). Nelle classi coinvolte erano presenti 18 studenti con BiLS su un totale di 150 studenti.

Gli insegnanti che hanno partecipato alla formazione sono stati 16, di cui 13 hanno messo a punto e condotto a termine un proprio percorso di RA, mentre 3 (collegi dello stesso Istituto Comprensivo) hanno incontrato delle difficoltà nella pianificazione e nell'individuazione di un obiettivo comune di ricerca. Hanno pertanto abbandonato il percorso di ricerca (non di formazione) e non rientrano quindi nel campione esaminato.

Gli interventi formativi e la supervisione scientifica sono stati condotti da 3 esperti del gruppo di ricerca DEAL, tra cui gli autori del presente contributo.

### 3.5. Fasi di lavoro

Il progetto formativo si è articolato in più fasi che hanno previsto la presenza di diversi formatori, ognuno con competenze specifiche. La scansione, rispettosa delle modalità di lavoro tipiche della RA, è stata la seguente:

- 1) percorso formativo in presenza e a distanza di approfondimento dell'impostazione metodologica e di omogeneizzazione delle conoscenze del corpo docente coinvolto in merito alle questioni-chiave riguardanti l'apprendimento linguistico da parte di alunni con BiLS (illustrazione del quadro teorico dell'accessibilità glottodidattica, indicazioni metodologiche e didattiche per sviluppare la competenza comunicativa in lingua straniera, modalità di adattamento e creazione di materiali glottodidattici accessibili agli apprendenti con BiLS);
- 2) percorso formativo in presenza e a distanza sui fondamenti teorici e gli strumenti operativi della RA e la loro applicazione nella didattica delle lingue ad alunni con BiLS;
- 3) implementazione dei percorsi di RA sotto il monitoraggio di tutor esperti scanditi in:
  - a. creazione dei gruppi di ricerca;
  - b. rilevazione delle caratteristiche del contesto di ricerca tramite l'analisi del manuale in adozione (Daloiso, 2015, p. 191)<sup>2</sup> e l'osservazione reciproca in classe (Wajnryb, 1992; Mariani & Pozzo, 2002);
  - c. definizione del campo d'indagine e degli obiettivi di ricerca, previa riflessione

individuale e in gruppo sulle difficoltà incontrate nelle classi in cui sono presenti allievi con BiLS e consultazione delle pagine dedicate alla didattica individualizzata e personalizzata, agli strumenti compensativi e alle misure dispensative delle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011;

- d. pianificazione, tramite la stesura del piano d'azione e del calendario relativo;
  - e. progettazione delle attività da far svolgere durante la fase di attuazione;
  - f. creazione degli strumenti di rilevazione;
  - g. messa in opera dell'intervento didattico sperimentale in classe (azione);
  - h. raccolta, elaborazione e interpretazione dei dati;
  - i. redazione del rapporto finale;
- 4) valutazione delle sperimentazioni;
  - 5) restituzione pubblica dei percorsi di ricerca condotti attraverso un incontro seminariale e la pubblicazione che ha fornito l'analisi sistematica dei problemi principali individuati e le risorse attivate (o attivabili) per darvi soluzione.

Per ciascuna fase il formatore ha fornito agli insegnanti schede di lavoro, griglie di osservazione, esempi di percorsi già svolti, *feedback* personalizzato e strumenti d'indagine.

### 3.6. Strumenti impiegati

Il corso si è svolto in modalità *blended*. Gli interventi in presenza, tenutisi a Bologna, sono stati condotti in modalità seminariale. La formazione a distanza si è avvalsa di un'istanza Moodle messa a disposizione dall'U-

<sup>2</sup> La scheda è liberamente scaricabile dal sito <http://www.utetuniversita.it/catalogo/scienze-umane-e-sociali/l-educazione-linguistica-dell-allievo-con-bisogni-specifici-3552>

niversità Ca' Foscari di Venezia, che è servita sia da piattaforma di riflessione sia da archivio per la documentazione.

### 3.7. I percorsi di ricerca

In ciascuna scuola partecipante al corso si sono formati uno o più gruppi di lavoro

che hanno, con maggiore o minore efficacia, stabilito un proprio campo d'indagine e, progressivamente, una serie di obiettivi di ricerca che raccogliessero l'interesse di tutti e fossero verificabili nel contesto di lavoro. La Tab. 1 sintetizza la composizione e le finalità di lavoro dei singoli gruppi di insegnanti-sperimentatori.

N. gruppo	Luogo	Campo d'indagine	Obiettivo
1	Chieti	La motivazione all'apprendimento della lingua inglese.	Incrementare la motivazione allo studio della lingua inglese attraverso attività didattiche mirate.
2	Treviso	La produzione orale in LS.	Misurare l'aumento del tempo parola degli studenti (nello specifico con BES e DSA) nello svolgimento di attività che prevedevano l'uso di <i>prompt</i> , rispetto ad attività che non li prevedevano, in un percorso comparato in inglese e spagnolo.
3	Vibo Valentia	Come migliorare la produzione orale in lingua inglese nello studente con DSA e non solo.	Stimolare la partecipazione degli studenti (anche quelli con DSA) attraverso l'utilizzo di un approccio basato prevalentemente sulla produzione orale facendo acquisire maggiore sicurezza di sé e senso di auto efficacia.
4	Novara	Comprensione orale e pronuncia.	Migliorare la comprensione di un testo ascoltato attraverso l'uso di canzoni.
5	Novara	Acquisizione del lessico.	Migliorare l'acquisizione del lessico attivo attraverso giochi e attività di vario tipo.
6	Sassari	Abilità comunicative orali inglese e francese, relativamente soprattutto all'acquisizione del lessico.	Migliorare l'acquisizione del lessico in inglese e francese attraverso l'utilizzo di materiale didattico diverso da quello normalmente utilizzato e mettendo in atto strategie inclusive e multisensoriali.

Tab. 1 - Campi d'indagine e obiettivi di ricerca dei gruppi coinvolti nel percorso di RA.

Come era normale attendersi, sono insorte criticità di vario tipo durante lo svolgimento dei percorsi di RA legate alle variabili in causa e che hanno costretto i gruppi a riformulare più volte obiettivi e passi del piano d'azione: mutazioni del gruppo classe, difficoltà nell'organizzare l'osservazione reciproca, slittamenti del calendario di lavoro, impraticabilità di alcuni strumenti di rilevazione, etc.

Nella prospettiva della RA, queste 'criticità' non devono essere considerate come un elemento di disturbo o di impedimento della ricerca, ma piuttosto come opportunità di apprendimento e crescita dell'intera comunità educativa. Le criticità spesso mantengono vive la collaborazione e la partecipazione dei membri della comunità impegnati nella gestione dell' 'emergenza' e fanno matura-

re la loro consapevolezza di soggetto competente per affrontare e risolvere la criticità. Un effetto particolarmente formativo è dato dalla raccolta della documentazione degli interventi di soluzione delle criticità perché, oltre a fornire materiale di riflessione e di conoscenza del contesto di lavoro, permette di arricchire il bagaglio di buone pratiche della comunità educativa.

Nel paragrafo 4 analizzeremo un percorso nel dettaglio, incluse le criticità che ha comportato.

#### 4. Analisi di un percorso di ricerca

Al fine di esemplificare le modalità di lavoro adottate, nel presente paragrafo si intende illustrare uno dei percorsi di RA svolti nell'ambito del progetto formativo. La scelta è ricaduta su questo percorso in quanto l'interazione fra esperto e insegnanti è stata particolarmente densa e ha permesso al formatore di cogliere l'evoluzione nella consapevolezza metodologico-didattica delle insegnanti.

##### 4.1. Avvio del percorso di RA

Il percorso di RA è stato implementato nell'Istituto Comprensivo 1 di Chieti, in una classe 2° della scuola secondaria di 1° grado "Chiarini-De Lollis", individuata in quanto parte di una sperimentazione che prevede l'utilizzo in classe da parte degli studenti di *tablet* con accesso digitale ai libri e a una piattaforma d'apprendimento. La classe è composta da 19 studenti (10 maschi e 9 femmine) di cui un alunno con DSA, un'alunna con BES e

un'alunna con lieve disabilità. Fra gli studenti non certificati, 5 dimostrano di avere difficoltà di apprendimento. Nella classe è presente un insegnante di sostegno.

Nel complesso la classe, formata da studenti prevalentemente di estrazione sociale medio-alta, presenta diffuse problematiche relazionali e comportamentali, con scarsa propensione all'impegno e alla partecipazione attiva.

La didattica utilizzata con la classe, secondo l'auto-analisi condotta dalle insegnanti-sperimentatrici, è improntata alla metodologia funzionale-comunicativa, anche attraverso un consistente supporto della tecnologia. Le insegnanti privilegiano attività multisensoriali, la riflessione attraverso schemi, diagrammi di flusso, reti semantiche, mappe concettuali e *prompt* al fine di favorire l'inclusione. Viene inoltre favorita la collaborazione e si cerca di stimolare la riflessione metacognitiva sui percorsi didattici messi in atto.

Ciò nonostante la motivazione degli studenti risulta molto bassa e i risultati conseguiti non sono ritenuti soddisfacenti in relazione alle strategie e agli strumenti utilizzati.

Le insegnanti decidono quindi di improntare il percorso di RA sull'indagine della motivazione e sulla pianificazione di attività didattiche volte a suscitare il coinvolgimento dei singoli studenti e del gruppo-classe al fine di promuovere un apprendimento significativo<sup>3</sup>. Il piano d'azione prevede la rilevazione degli stili di apprendimento linguistico<sup>4</sup>, degli atteggiamenti e dei livelli di motivazione e attenzione. A questo punto si manifestano le prime criticità per le quali si rende necessario l'intervento del tutor-formatore, come descritto nel paragrafo seguente.

<sup>3</sup> Tutte le figure coinvolte nel percorso di RA sono state debitamente informate. Nello specifico, tutti gli studenti e i loro genitori sono stati messi a parte delle finalità della ricerca e delle sue modalità di svolgimento, ottenendo il consenso all'avvio del progetto.

<sup>4</sup> La scheda è liberamente scaricabile dal sito <http://www.utetuniversita.it/catalogo/scienze-umane-e-sociali/1-educazione-linguistica-dell-allievo-con-bisogni-specifici-3552>

#### 4.2. Prime criticità

Questo gruppo di lavoro, come altri, si confronta con la necessità di individuare degli obiettivi misurabili attraverso delle rilevazioni sistematiche oggettive. Come si possono misurare la motivazione e le sue variazioni?

È necessario innanzitutto prendere le mosse dallo studio di alcuni modelli motivazionali formulati dalla psicologia (De Beni & Moè, 2000) che permettono di 'isolare' la motivazione e quindi individuare degli indica-

tori atti a descriverne l'andamento agendo sui mediatori didattici (Damiano, 1989).

Oltre a ciò, si è rivelato utile fare riferimento a due percorsi di RA condotti su questo tema specifico in Cina (Lixian *et al.*, 2014) e in Corea (Guilloteaux, 2007).

Le insegnanti sono state quindi condotte dall'esperto a mettere a punto degli strumenti di osservazione *ad hoc*, adatti al loro contesto di lavoro, efficaci, economici e validi per rilevare l'obiettivo di ricerca. Un esempio di tabella vuota è riportato nella Fig. 1.

Attività: Data:	Segnare con una crocetta ogni volta che compie l'azione (X)	
Durante l'ascolto:		
muove la testa guardando altrove		
si muove nel banco		
si rivolge al compagno vicino e gli sussurra qualcosa		
fa delle smorfie		
gioca con le mani o con oggetti (penne, matite)		
disegna su un foglio		
sfoglia il diario		
Dopo l'ascolto:		
risponde se interpellato		
chiede spiegazioni		
ha svolto eventuali consegne richieste	Sì	No

Fig. 1 - Griglia di osservazione di un'attività di ascolto o visione di un video.

#### 4.3. Messa in atto del piano d'azione e monitoraggio

Dopo aver elaborato e adattato gli strumenti necessari per l'osservazione (fra cui anche i questionari su atteggiamenti e convinzioni AMOS 8-15 di Cornoldi *et al.*, 2014) le insegnanti hanno progettato e messo in atto 12 interventi con focus didattici e modalità d'azione differenziati. In questo modo è stato possibile esplorare dinamiche attentive

e d'interazione in situazioni variate. Per ogni intervento è stata predisposta una progettazione accurata, che ha agevolato il lavoro di osservazione e raccolta dati. Nella Fig. 2 viene riportato un esempio di *workplan* relativo a un intervento didattico di potenziamento lessicale. Nella Fig. 3 è possibile vedere la griglia di osservazione relativa al comportamento tenuto dagli studenti D. (studente con DSA) e B. (studente con BES) durante le fasi in azzurro del *workplan* (attività di Mix-Freeze-Pair).

FOCUS DIDATTICO: POTENZIAMENTO LESSICALE				Data: 27/01/2016
Tempo	Azione didattica	Cosa fa l'insegnante	Cosa fanno gli alunni	Sussidi utilizzati
15 minuti	Warm up Fissazione lessico "the weather"	Sollecita con domande	Formulano risposte per alzata di mano	Mappa concettuale con immagini e parole
10 minuti	MFP (mix, freeze, pair)*	Dà le istruzioni Controlla a distanza gli scambi verbali tra le coppie	Eseguono le istruzioni Interagiscono con domande e risposte	Fotocopia con immagini del tempo atmosferico
10 minuti	MFP (mix, freeze, pair)*	Dà le istruzioni. Controlla a distanza gli scambi verbali tra le coppie	Eseguono le istruzioni Interagiscono con domande e risposte (con una domanda in più)	Fotocopia con immagini del tempo atmosferico
15 minuti	Riflessione metacognitiva sull'attività svolta Monitoraggio e gradimento attività	Favorisce la riflessione attraverso domande per ricostruire il percorso	Commentano ed esprimono opinioni sull'attività svolta	Scheda di monitoraggio alunni

\*Domande durante l'attività di MFP:

- 1) *What's the weather like?* L'alunno indica un'immagine del tempo e l'altro studente risponde. Poi invertono i ruoli.
- 2) Al turno successivo si formulano due domande: *What's the weather like? What's the temperature?*

Fig. 2 - Esempio di workplan di un intervento di potenziamento lessicale.

Focus dell'osservazione: Osservare attenzione e motivazione in un gioco a coppie per potenziare/ fissare lessico (segnare ogni volta che compie l'azione).			
Studenti osservati: <b>D B</b>			
PARTECIPAZIONE	Quante volte in 10 minuti		Quante volte in 10 minuti
Guarda il compagno quando parla	<b>D D D B B B</b>		<b>D D D B B B</b>
Rispetta le indicazioni date e i ruoli da svolgere	<b>D D D B B B</b>		<b>D D D B B B</b>
Svolge l'attività autonomamente	<b>D D D B B B</b>		<b>D D D B B B</b>
SVOLGIMENTO DEI COMPITI A CASA	Si	No	In parte
Ha svolto tutti i compiti assegnati	<b>D B</b>		
Ha rispettato le consegne	<b>D B</b>		
Ha applicato le procedure corrette	<b>D B</b>		

Fig. 3 - Griglia di osservazione del comportamento degli studenti D. e B. durante la fase Mix-Freeze-Pair dell'intervento didattico di cui alla Fig. 2.

Lo svolgimento dell'intero percorso di RA è stato seguito dalle docenti attraverso il diario di bordo compilato dall'insegnante di sostegno nel quale, oltre a venir riportata la dinamica delle lezioni in classe e le riflessioni a margine delle insegnanti, sono stati anche trascritti alcuni dei commenti degli studenti durante e dopo le attività didattiche. L'attenzione dell'insegnante redattore del diario di bordo era rivolta nello specifico a cogliere le manifestazioni di interesse/disinteresse da parte degli studenti B. e D. ma in più occasioni ha avuto modo di riportare anche le reazioni del gruppo classe. Nella relazione finale sono stati riportati degli stralci del diario di bordo a illustrazione e commento delle attività svolte. Come corredo dell'attività descritta nella Fig. 2, troviamo il seguente stralcio:

Dal diario di bordo: Riflessione metacognitiva:

B.: "Ho migliorato la pronuncia, ho memorizzato il lessico e le frasi".

Studente: "Abbiamo imparato la pronuncia corretta, correggendoci a vicenda.

Tutti: "Attività diversa e originale, divertente e utile".

Dal diario di bordo prendiamo atto anche degli 'aggiustamenti di rotta' inevitabilmente compiuti dalle insegnanti-sperimentatrici di fronte a situazioni inaspettate, com'è d'altronde tipico di qualsiasi percorso della RA. Ad esempio, al termine del percorso monitorato, era stata prevista per tutti gli studenti un'intervista sulla motivazione all'apprendimento della lingua inglese e la rappresentazione della stessa attraverso una metafora. Per gli studenti B. e D., soggetti principali degli interventi inclusivi, era stato progettato di far eseguire l'intervista da una collega esterna al progetto di RA per evitare influenze sulla libertà d'espressione. Lo studente D. si è però fermamente rifiutato di sottoporsi all'intervista, portando così le insegnanti a decidere di modificare le modalità di somministrazione e optare per un questionario scritto per tutta la classe al posto dell'intervista.

#### 4.4. Analisi dei dati e valutazione dei risultati conseguiti

Le modalità didattiche innovative adottate dalle insegnanti, in particolare l'ampio ricorso alla collaborazione e alla cooperazione, nonché l'aumentato spazio riservato alla metacognizione, sembrano essere stati accolti in maniera positiva da tutti gli studenti della classe oggetto d'indagine. Gli allievi con BiLS sono stati partecipativi, hanno mantenuto adeguati tempi di attenzione ed eseguito i lavori proposti in classe quasi sempre autonomamente, anche se con modalità diverse. Le schede di monitoraggio degli studenti sul gradimento delle attività cooperative, in particolare, denotano che gli studenti hanno partecipato volentieri, il materiale fornito è stato interessante, hanno gradito le attività e vorrebbero ripeterle. B. ha manifestato più volte il bisogno di essere guidata o supportata perché voleva svolgere al meglio il proprio compito/ruolo. L'alunna è stata talvolta assente, ma si è informata sulle attività svolte e ha cercato di recuperare. D. non ha mai chiesto aiuto né all'insegnante né ai compagni, cercando di farcela da solo, in tempi e modalità procedurali e relazionali non sempre adeguati. La sua partecipazione in classe è comunque risultata positiva: il ragazzo ha spesso rimosso gli elementi di disturbo, si è relazionato con i compagni nelle attività di coppia o di gruppo cercando di superare la propria timidezza e mostrandosi sorridente. Entrambi gli alunni, tuttavia, non hanno svolto quasi mai i compiti per casa, neanche gli esercizi di consolidamento e fissazione e/o propedeutici alle attività in classe. Si sono espressi usando le *emoticon* corrispondenti a "molto" e "moltissimo".

Dai questionari AMOS QAS somministrati a conclusione dell'azione in classe si evidenzia che D. ha punteggi critici nelle aree di organizzazione (B) e concentrazione (N), mentre per le altre aree i punteggi sono nella media,

anche per la motivazione (A). Alcune risposte relative a quest'area confermano le convinzioni personali del ragazzo sull'intelligenza come entità poco modificabile a cui corrisponde un atteggiamento rinunciatario di fronte a difficoltà e poco curioso verso nuovi apprendimenti. Non in linea con questo quadro, il suo livello percepito di ansia è basso (U). B. raggiunge punteggi nella media in quasi tutte le aree. Dalla lettura analitica di alcune risposte risulta una scarsa gestione delle priorità, del tempo e delle strategie di studio. L'atteggiamento verso la scuola (V) denota un disagio relazionale e scarsa fiducia nell'istituzione scolastica. Anche per B. il livello di ansia (U) è basso. Entrambi gli alunni, dunque, vivono un clima di classe positivo.

Nella descrizione della propria motivazione allo studio dell'inglese attraverso una metafora (passaggio conclusivo del questionario sostitutivo dell'intervista finale, cfr. 4.3.) gli studenti con BiLS si esprimono come segue:

B.: "L'inglese è una piramide, più sali e più le cose sono difficili per me, ma anche belle perché imparo di più".

D.: "È una barca in mare, senza non vai avanti".

Si denota per entrambi la difficoltà nell'apprendimento della lingua straniera, ma D. riconosce la necessità di studiarla (motivazione estrinseca), mentre B. esprime il piacere e l'utilità di apprendere come spinta al miglioramento personale (motivazione intrinseca).

L'intervista agli alunni è stata l'ultimo step del percorso e ha rappresentato il feedback conclusivo del percorso di RA. Complessivamente gli alunni ritengono che sia importante imparare l'inglese, sono consapevoli della necessità di conoscere e applicare procedure corrette e utilizzare strumenti efficaci per lo studio (mappe, schemi, tabelle, *prompt*), durante le lezioni si sentono piuttosto rilassati e tranquilli, solo qualcuno manifesta ansia e paura di sbagliare. L'attività più divertente è risultata il "Mix, Freeze, Pair" ed è stata anche la più utile per imparare lessico e funzioni, per

migliorare la pronuncia parlando con i diversi compagni senza vergognarsi. L'esperienza di RA è stata considerata positiva da tutti. Anche per B. il feedback è buono: riesce a prestare attenzione per più tempo, a interagire meglio, ad amare l'inglese pur sentendosi a volte in difficoltà e a chiedere aiuto quando ne sente il bisogno. In modo del tutto inaspettato e non in coerenza con il suo questionario QAS e la sua metafora, D. ha risposto negativamente a tutte le domande dell'intervista, dichiarando di annoiarsi durante le lezioni, di distrarsi spesso, di non chiedere aiuto perché non percepisce difficoltà, di non utilizzare le procedure e gli strumenti compensativi perché li ritiene inutili, di non svolgere i compiti a casa perché non ha voglia, di non aver gradito le varie attività proposte né l'esperienza di RA perché non è migliorato.

#### 4.5. *Esiti della RA: correlazione dei dati e considerazioni sul percorso di ricerca svolto*

Raccogliere dati da fonti diverse offre il vantaggio di poter leggere un evento da punti di vista diversi. Tenendo conto della triangolazione docente osservatore, docente d'inglese e alunni e confrontando i diversi tipi di dati raccolti, è sicuramente possibile affermare che la motivazione all'apprendimento della lingua inglese è migliorata per la maggior parte degli alunni, compresi B. e D., anche se per quest'ultimo emerge un gap tra l'agito e il percepito. Infatti, mentre dalle osservazioni dei docenti e dai questionari AMOS, D. ha partecipato alle attività svolte in classe, mostrandosi attento e motivato, nello sforzo di superare la sua timidezza e reticenza a interagire, il feedback derivante dal questionario conclusivo rimanda a una percezione negativa delle attività che considera noiose e inutili.

Questa incongruenza ha generato nelle docenti nuove riflessioni e nuove domande

riguardanti lo studente, la natura del suo disturbo e la sua percezione dello stesso.

Com'è nella natura della RA, il percorso termina con un nuovo interrogativo, vale a dire come poter sostenere la motivazione nel tempo, una volta che si è riusciti a “innescarla”, potenziale focus di nuovo ciclo di ricerca. Gli alunni con BiLS spesso sono intrappolati in un circolo vizioso per cui, a causa delle loro difficoltà (differenza individuale) e di un ambiente poco accessibile (la classe di lingua tradizionale), sperimentano fallimenti che minano la loro motivazione, conducendoli a ulteriori fallimenti. Per questi alunni non è quindi sufficiente svolgere attività ludiche per ‘risollevarne il morale’ o catturare temporaneamente l’attenzione: è necessario indagare la natura della motivazione (o della demotivazione), capirne le cause e l’origine per poter costruire un ambiente di apprendimento in grado di sostenerli.

## 5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo evidenziato i vantaggi che la RA può offrire per la sperimentazione di pratiche glottodidatti-

che inclusive. Diversamente dalla ricerca ‘laboratory-based’, infatti, essa consente di promuovere nuove forme di inclusione glottodidattica in un contesto ecologico, ossia nelle classi reali in cui sono presenti gli apprendenti con BiLS. Il progetto formativo realizzato dall’AID e dal gruppo DEAL suggerisce, inoltre, che la RA è particolarmente vantaggiosa quando viene utilizzata come strumento di sviluppo professionale dei docenti di lingua (ma non solo). Poiché l’inclusione educativa e glottodidattica è un *processo* continuo, che in ogni gruppo-classe si realizza con dinamiche del tutto peculiari, non sono pensabili soluzioni didattiche ‘preconfezionate’ e pronte per l’uso. In questo senso, la RA come strumento di formazione si rivela adeguata alla costruzione dell’inclusione, in quanto stimola la pratica riflessiva e la ricerca autonoma – seppur guidata dal tutor-formatore – di soluzioni per il miglioramento continuo.

## Bibliografia

- Aronson, E. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA, USA: SAGE Publications.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Basso, E., & Daloiso, M. (2013). L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali: uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response. *EL.LE*, 2 (2), pp. 303-329.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Cardona, M., & Luise M. C. (2018). *Gli anziani e le lingue. Educazione linguistica per la terza età*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Celentin, P., Daloiso, M., & Isotton, O. (2014). La ricerca-azione come strumento per sperimentare nuove forme di accessibilità glottodidattica per gli allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. *RILA*, 2-3, pp. 121-136.
- Coonan, C. M. (s.d.). *La ricerca azione*. Università Ca' Foscari di Venezia. In Internet: <https://docplayer.it/2410643-La-ricerca-azione-carmel-mary-coonan-universita-di-ca-foscari-di-venez.html> (ultima consultazione 09/10/2018).
- Cornoldi C., De Beni R., Zamperlin C., & Meneghetti, C. (2014), *AMOS 8-15, abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione per ragazzi dagli 8 ai 15 anni*, Trento: Erickson.
- Costenaro, V., Daloiso, M., & Favaro, L. (2014). Raising phonemic awareness in young English language learners with learning difficulties: A small-scale intervention study. *RILA*, 1-2, pp. 31-48.
- Daloiso, M. (2007). *Early foreign language teaching*. Perugia: Guerra.
- Daloiso, M. (2012). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, M. (A cura di) (2012). *Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Numero monografico della rivista *EL.LE*, 1 (3).
- Daloiso, M. (A cura di) (2014). *Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue. Studi e ricerche sul campo*. Numero monografico della rivista *RILA*, 1-2.
- Damiano, E. (1989). *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*. Milano: IRRSAE Lombardia.
- De Beni, R., & Moé, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Erkan, E., Kizilaslan, I., & Dogru, S. (2012). A case study of a Turkish dyslexic student learning English as a foreign language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4 (3), pp. 529-540.
- Freddi, F. (1990). *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Guilloteaux, M. J. (2007). *Motivating language learners: a classroom-orientated investigation of teachers' motivational practices and students' motivation*. PhD thesis, University of Nottingham. Access from the University of Nottingham repository [http://eprints.nottingham.ac.uk/10271/1/Guilloteaux\\_PhD.pdf](http://eprints.nottingham.ac.uk/10271/1/Guilloteaux_PhD.pdf) (ultima consultazione 09/10/2018).
- Gronchi, M. (2018). La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS. Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale. *EL.LE*, 7 (2), pp. 269-289.

- Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Kormos, J. (2017). *The second language processes of students with specific learning difficulties*. New York: Routledge.
- Lixian, J., Changsheng, J., Jie, Z., Yuan, Y., Xiaohua, L., & Qun, X. (2014). *Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China*. *ELT Research Papers* 14.01.
- Mackay, A., & Gass, S. M. (2005) *Second language research: Methodology and design*. New York: Routledge.
- Mariani, L., & Pozzo, G. (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Negro, F. (2017). Bisogni Linguistici Specifici e comprensione del testo narrativo. Aspetti teorici e metodologici per una proposta didattica. *EL.LE*, 6 (3), pp. 427-453.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Pozzo, G. (s.d.). *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*, in Internet <http://elearning.unistrapg.it/dspace/bitstream/2447/61/1/pozzo001.pdf> (ultima consultazione 09/10/2018).
- Sarkadi, A. (2008). Vocabulary learning in dyslexia: The case of a Hungarian student. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), 2008, *Language learners with special needs. An international perspective*. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Sparks, R., Ganschow, L. *et al.* (1991). Use of an Orton-Gillingham approach to teaching a foreign language to dyslexic/learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, pp. 96-118.
- Spinello, M. (2014). Conseguenze della riflessione metacognitiva sul senso di autoefficacia in lingua straniera. Uno studio di caso. *RILA*, 1-2, pp. 67-82.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare*. Roma: Armando.
- Titone, R., Cipolla, F., & Mosca, G. (1994). *L'educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*. Roma: Bulzoni.
- Torresan, P. (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.
- Valenti, A. (A cura di) (2017). *Esperienze di didattica inclusiva delle lingue straniere*. Firenze: LibriLiberi.
- Villarini, A., & La Grassa, M. (2010). *Apprendere le lingue straniere nella terza età*. Perugia: Guerra.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: CUP.