

CODICI COMUNICATIVI DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

*Appunti di sintesi: comunicazione, stili relazionali ed educazione linguistica nella scuola secondaria di
II grado*

Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno Didattico — Prof.ssa Eleonora Spatoloni

Disclaimer

Questo documento è un appunto personale di sintesi, redatto in autonomia. È prodotto a uso didattico, come materiale di recupero e/o di approfondimento riservato ai docenti che hanno frequentato il corso. Gli appunti e i contenuti multimediali possono essere stati prodotti con l'aiuto di sistemi di intelligenza artificiale. Non è materiale ufficiale fornito dall'Università e non sostituisce i testi, le dispense o le indicazioni ufficiali del docente. Può contenere semplificazioni, omissioni o imprecisioni: si consiglia di verificare sempre sul materiale originale del corso.

www.chierchia.eu

Risorse, guide e materiali didattici per docenti e futuri insegnanti di sostegno

Parte prima — Comunicazione e relazione educativa

1. Linguaggio e codice

Il **linguaggio** è, prima di tutto, una facoltà cognitiva: la capacità di associare suoni e significati attraverso un sistema di segni condiviso, che ha lo stesso valore per tutti gli individui appartenenti a un medesimo ambiente socioculturale. La sua finalità ultima è la comunicazione, ma per arrivarci il linguaggio svolge tre funzioni distinte: una **conoscitiva**, che permette di conoscere la realtà e acquisire informazioni; una **simbolica**, fondata sull'uso di simboli; una **comunicativa** vera e propria, che consente alle persone di entrare in relazione. L'acquisizione del linguaggio è un processo fondamentale della crescita infantile, che nel bambino avviene in modo spontaneo attraverso l'interazione con le persone e con l'ambiente.

Al suo interno, il linguaggio si articola su tre livelli complementari: il **livello fonologico**, che riguarda la produzione e la comprensione dei suoni (ogni lingua ha un proprio sistema fonologico); il **livello semantico**, relativo al significato delle parole, che non è arbitrario ma si fonda sulle convenzioni condivise da una società; e il **livello pragmatico**, finalizzato alla comunicazione vera e propria e strettamente connesso al contesto — comprendere e usare le parole in base alla situazione, in uno scambio che presuppone almeno due interlocutori e la trasmissione di un messaggio.

Il linguaggio può assumere forme diverse: **verbale**, fondata sulle parole; **non verbale**, fatta di segni gestuali e iconici che coinvolgono i sensi diversi dall'udito (vista, gusto, olfatto, tatto); **mista**, quando le due modalità si combinano.

Distinto dal linguaggio, ma a esso strettamente collegato, è il concetto di **codice**: l'insieme di segni utilizzati nella comunicazione di una lingua secondo regole organizzative condivise. Il codice è intenzionale, segue regole precise basate su una convenzionalità comune ed è finalizzato alla produzione di un messaggio. Un **segno**, a sua volta, è un elemento sensibile — legato cioè a un aspetto percettivo — che può assumere la potenzialità di trasmettere un significato: le parole, ad esempio, sono segni verbali a cui il nostro codice linguistico attribuisce significato. In sintesi, il segno è l'elemento singolo, il codice è il sistema che lo organizza e lo rende utilizzabile nella comunicazione.

2. La comunicazione: funzioni ed elementi fondamentali

La comunicazione ci permette di entrare in relazione con gli altri, condividendo pensieri, sentimenti e informazioni. Una comunicazione efficace favorisce il senso di appartenenza e rafforza le relazioni: in classe, questo si traduce in studenti che comprendono meglio cosa fare, che si sentono a proprio agio nel fare domande, in un clima di fiducia e partecipazione attiva che migliora l'apprendimento. Per costruirlo, l'insegnante dovrebbe incoraggiare un dialogo aperto, ascoltare con attenzione le idee degli studenti, permettere a ciascuno di esprimersi, mantenere un ambiente in cui nessuno si senta giudicato ed essere obiettivo, così da guadagnarsi la fiducia della classe: ne deriva una maggiore partecipazione, e gli studenti riconoscono all'insegnante una autorevolezza che non ha bisogno di essere imposta.

Vale la pena distinguere **parlare** da **comunicare**: parlare significa dire qualcosa attraverso le parole, mentre comunicare ha alla base il senso etimologico di "mettere in comune". Comunicare è quindi una condivisione, uno scambio di informazioni che avviene attraverso un'interazione e dei feedback, e presuppone la partecipazione di almeno due parti che si influenzano reciprocamente all'interno di un contesto condiviso.

La comunicazione può essere disturbata da interferenze di diversa natura: fattori legati al contesto (rumore, ambiente inadeguato), fattori psicologici (stato emotivo, pregiudizi, aspettative) e fattori biologici (stanchezza, difficoltà sensoriali).

2.1 Le tre componenti della comunicazione secondo Mehrabian

Il modello di Albert Mehrabian individua tre codici della comunicazione, ciascuno con un peso diverso nella trasmissione del messaggio complessivo:

Componente	Peso stimato	Cosa comprende
Verbale	7%	Le parole pronunciate
Paraverbale	38%	Tono, ritmo, volume, timbro, cadenza, pause, velocità
Non verbale	55%	Gesti, postura, movimenti, prossemica, orientamento, segnali fisiologici, espressioni del volto, sguardo

La lettura di questi dati non va banalizzata: significa che la maggior parte della comunicazione avviene attraverso il canale non verbale, che è per sua natura prevalentemente incontrollabile, spontaneo e immediato — a differenza del canale verbale, sul quale possiamo esercitare un controllo scegliendo consapevolmente le parole. Proprio per questo la comunicazione non verbale ha un forte impatto sull'interlocutore, e un insegnante deve prestare attenzione non solo a **quello** che dice, ma anche a **come** lo dice.

2.2 Gli elementi del linguaggio non verbale

Le **espressioni del volto** sono legate alle emozioni e vengono suscitate come feedback immediato e spesso inconsapevole durante lo scambio comunicativo; le sei emozioni di base — disprezzo, rabbia, felicità, sorpresa, tristezza, paura, disgusto — si manifestano anche attraverso microespressioni non controllabili volontariamente. Lo **sguardo**, se diretto, invita alla comunicazione ed esprime gradimento (o, a seconda del contesto, minaccia); se sfuggente, può comunicare ansia, imbarazzo, paura o sottomissione.

La **prossemica**, teorizzata da Edward Hall, riguarda la distanza fisica tra gli interlocutori, che varia in base al tipo di relazione e al contesto:

Zona prossemica	Distanza indicativa
Intima	0 - 45 cm
Personale	45 cm - 1,20 m
Sociale	1,20 - 3,50 m
Pubblica	oltre 3,50 m

L'**orientazione del corpo** comunica a sua volta disponibilità o chiusura: un corpo rivolto verso l'interlocutore indica interesse a comunicare, mentre un orientamento laterale o verso un'uscita segnala la volontà di interrompere lo scambio — e in questo rientrano tanto l'orientamento dei piedi quanto la direzione dello sguardo. La **gestualità**, che dipende dalla persona, dal contesto e dalla cultura di riferimento, si articola in categorie di gesti (emblematici, illustratori, indicatori, adattatori, regolatori) e può segnalare stati d'animo specifici: gesti di ritiro indicano inibizione o timore, gesti lenti ed evitanti possono associarsi a stati depressivi, gesti enfatici e rapidi a euforia o ansia.

Anche la **postura** trasmette informazioni su dominanza o sottomissione, sicurezza o insicurezza, agio o disagio: una postura aperta (spalle indietro, testa alta, busto eretto) comunica in modo diverso da una postura chiusa (spalle curve, testa bassa, braccia conserte). Infine, va ricordato che anche il **silenzio** è una forma di comunicazione, il cui significato varia a seconda della situazione, della relazione e della cultura di appartenenza: il silenzio, così come le domande, può essere il mezzo con cui si stimola l'altro a esplicitare le proprie intenzioni.

Quando i segnali non verbali non coincidono con il messaggio verbale, si genera un'**incongruenza**. Gregory Bateson descrisse per primo il fenomeno del "doppio legame" (double bind): un messaggio contraddittorio

inviato da una persona legata affettivamente al destinatario, all'interno di uno stesso contesto relazionale, che lascia chi lo riceve in uno stato di confusione, disagio o senso di colpa.

2.3 Feedback, ascolto attivo e i cinque assiomi della comunicazione

La comunicazione si fonda su uno scambio relazionale reciproco: i **feedback** che gli interlocutori si scambiano sono importanti perché influenzano lo sviluppo del ciclo comunicativo in un rapporto di causa-effetto continuo. Alla base di ogni comunicazione efficace c'è inoltre l'**ascolto attivo**: ascoltare in silenzio senza interrompere, senza fretta di rispondere o di offrire consigli, senza giudizio, mostrando comprensione e rispetto per ciò che l'altro dice, anche quando è diverso da ciò che pensiamo.

Un contributo fondamentale alla comprensione teorica della comunicazione viene da Paul Watzlawick, Janet Beavin e Don Jackson, autori nel 1967 de "La pragmatica della comunicazione umana", in cui vengono formulati cinque assiomi:

Primo assioma	"Non si può non comunicare": comunichiamo in ogni situazione, anche restando in silenzio, perché il corpo, l'atteggiamento, la presenza e il modo di porsi comunicano comunque qualcosa.
Secondo assioma	Ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e uno di relazione, in modo che il secondo classifica il primo: è dunque metacomunicazione, comunicazione sulla comunicazione stessa.
Terzo assioma	La natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i partecipanti — cioè da come ciascuno interpreta la sequenza di causa ed effetto degli scambi.
Quarto assioma	Gli esseri umani comunicano sia con un modulo numerico (il linguaggio verbale, digitale) sia con un modulo analogico (il linguaggio non verbale, fatto di analogie e somiglianze).
Quinto assioma	Tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici o complementari, a seconda che siano basati sull'uguaglianza o sulla differenza tra gli interlocutori.

3. Gli stili comunicativi

Il modo in cui una persona comunica tende a organizzarsi in stili relativamente riconoscibili, ciascuno con implicazioni diverse sulla qualità della relazione:

Stile	Caratteristiche
Passivo	Non esprime le proprie idee, evita i conflitti, non prende decisioni, lascia decidere gli altri, evita le responsabilità
Aggressivo	Impone le proprie idee, è verbalmente aggressivo, provoca conflitti, non ascolta, giudica gli altri, minaccia ed è intransigente
Passivo-aggressivo	Mostra una discrepanza tra linguaggio verbale e non verbale; usa sarcasmo e commenti ambigui; attribuisce la colpa all'altro senza assumersi responsabilità
Manipolativo	Altera e distorce la realtà per raggirare l'interlocutore; le parole non corrispondono alle azioni; induce sensi di colpa o di inadeguatezza
Assertivo	Ascolta attivamente, rispetta le regole di cortesia, esprime le proprie idee con chiarezza e senza autoritarismo, rispetta le idee altrui, si assume le proprie

Stile	Caratteristiche
	responsabilità, è cooperativo e persegue i propri obiettivi in modo leale

Tra tutti, lo stile **assertivo** è quello che la letteratura pedagogica individua come modello di riferimento per la relazione educativa: unisce chiarezza espressiva e rispetto per l'altro, un "locus of control" correttamente orientato — cioè la capacità di riconoscere ciò che dipende da sé e ciò che non dipende da sé — e la capacità di riconoscere tanto i propri errori quanto i meriti altrui.

4. Le barriere della comunicazione

Nel suo libro "Insegnanti efficaci" (1974), Thomas Gordon individua dodici barriere che, pur nascendo spesso da un'intenzione benevola, ostacolano la comunicazione autentica. Vale la pena ripercorrerle, perché molte ricorrono nel linguaggio scolastico quotidiano senza che se ne colga l'effetto controproducente: dare ordini ("Tu devi...", "Dovete..."), minacciare ("Se non fai... allora..."), moralizzare o fare prediche ("Tu dovresti...", "Non ci si comporta così!"), offrire soluzioni e consigli non richiesti ("Io al posto tuo..."), argomentare o persuadere ("Non è così...", "Sì, ma..."), giudicare o criticare ("Sei sempre il solito!"), fare apprezzamenti per compiacere ("Sei il migliore in queste cose..."), ridicolizzare o etichettare ("Sei solo pigro"), interpretare ("Sono sicuro che tu voglia dire che..."), rassicurare o consolare in modo generico ("Vedrai che passerà..."), fare troppe domande ("Chi...? Perché...? Come...?"), e infine cambiare argomento o minimizzare ("Non hai motivo di lamentarti...").

Ciò che accomuna queste dodici barriere è il fatto di spostare l'attenzione da chi parla a chi ascolta: invece di accogliere il messaggio dell'altro, l'adulto lo giudica, lo corregge o lo sostituisce con la propria lettura della situazione — interrompendo, di fatto, l'ascolto attivo.

5. Tecniche di comunicazione efficace

5.1 Autoritario e autorevole: una distinzione cruciale

Un insegnante **autoritario** assume un atteggiamento intransigente, non accetta critiche e si impone senza considerare punti di vista diversi: il suo stile si fonda su controllo e potere. Un insegnante **autorevole**, al contrario, rispetta le idee dell'altro anche quando sono diverse dalle proprie, fondando la relazione su una comunicazione aperta: il suo stile si basa su fiducia e rispetto reciproco. È una distinzione che vale la pena tenere ben presente, perché nel linguaggio comune i due termini vengono talvolta confusi, mentre la differenza tra loro segna, in aula, la differenza tra una gestione fondata sulla paura e una fondata sulla credibilità.

5.2 La Comunicazione Non Violenta (CNV)

Marshall Rosenberg ha elaborato il modello della **Comunicazione Non Violenta**, distinguendo un "linguaggio giraffa" da un "linguaggio sciacallo" — un'immagine efficace, scelta perché la giraffa è un animale pacifico che, grazie al collo lungo, riesce a guardare oltre e a difendersi pur non essendo un predatore. Il linguaggio giraffa ascolta, chiede senza pretendere, rispetta sé e gli altri, costruisce relazioni sane e simmetriche, non offende e non reagisce agli attacchi. Il linguaggio sciacallo, all'opposto, esige, giudica, etichetta, classifica, genera ambienti competitivi e gerarchici.

La Comunicazione Non Violenta si articola in quattro componenti, da esprimere in sequenza: **osservare** i fatti concreti, con la consapevolezza che ognuno guarda la realtà attraverso i filtri delle proprie esperienze e mappe del mondo, il che richiede di ampliare i propri punti di vista ed essere il più possibile oggettivi; esprimere i propri **sentimenti**; esprimere il **bisogno** che sta dietro quel sentimento; formulare una **richiesta** concreta, nel rispetto dell'altro. Un esempio applicativo aiuta a fissare il modello: "Quando entro in camera tua e vedo tutti i tuoi vestiti per terra e sparsi sul letto ancora disfatto (osservazione), mi arrabbio e mi innervosisco (sentimento) perché ho bisogno di riposare quando torno dal lavoro e fatico a fare tutto da sola poiché sono molto stanca (bisogno). Saresti disposto/a a raccogliere tutti i vestiti e a riporli su un'unica sedia e a rifare il tuo letto? (richiesta)".

5.3 Il metodo Gordon

Thomas Gordon ha elaborato un metodo comunicativo pensato per sviluppare la comunicazione efficace in ambito scolastico e familiare, con l'obiettivo di migliorare le relazioni e risolvere i conflitti. Si fonda su quattro pilastri: l'**ascolto attivo**, fatto di ascolto senza giudizio, accoglienza, empatia, uso del feedback e interesse autentico; l'**espressione del messaggio in prima persona**, articolata in tre passaggi — descrizione non giudicante del comportamento ("Quando accade..."), espressione degli effetti su di sé ("Io mi sento/lo provo..."), descrizione degli effetti concreti ("Perché accade che..."); la **strategia win-win** (il "metodo senza perdenti"), in cui le possibili soluzioni emergono senza che una parte prevarichi sull'altra, senza ordini né minacce; e la **risoluzione dei conflitti** attraverso il problem solving, con la programmazione di una soluzione realmente attuabile che stabilisca ruoli e compiti condivisi.

6. Strategie d'intervento da utilizzare con la classe

Tradotte in pratica didattica, queste tecniche si concretizzano in una serie di attività strutturate, ciascuna orientata a sviluppare competenze comunicative specifiche.

- **Circle time:** ascolto attivo, condivisione senza giudizio, comunicazione in cerchio.
- **Simulazioni e role playing:** dinamiche interpersonali, emozioni, empatia, apprendimento esperienziale.
- **Progetti e attività di gruppo:** comunicazione e collaborazione su un obiettivo comune.
- **Peer tutoring:** competenze sociali, comunicazione, apprendimento reciproco tra pari.
- **Aiuto reciproco:** competenze sociali, empatia, responsabilizzazione.
- **Dibattiti e riflessione guidata:** ascolto attivo, condivisione senza giudizio.
- **Esercizi di laboratorio teatrale:** comunicazione e collaborazione attraverso il corpo e la voce.
- **Lezioni mirate a sensibilizzare su temi specifici:** empatia, rispetto, consapevolezza.
- **Ascolto di storie, letture di brani, ascolto di canzoni con riflessione:** condivisione senza giudizio, pensiero critico.
- **Attività artistiche e multimediali su temi specifici:** problem solving, pensiero critico, empatia.
- **Attività pratiche:** problem solving, capacità di relazionarsi con gli altri, collaborazione.

Parte seconda — Educazione linguistica e inclusione

1. L'educazione linguistica

L'**educazione linguistica** si occupa dei processi di acquisizione di una lingua e dello sviluppo delle capacità comunicative attraverso quella lingua. È per sua natura un ambito multidisciplinare, che intreccia aree generali — l'autonomia personale, la competenza socio-comunicativa, la competenza linguistica — con aree specifiche più operative: ascolto, parlato, interazione orale, lettura, scrittura.

Paolo Balboni individua tre aree di competenza su cui si costruisce l'educazione linguistica: le **competenze linguistiche**, relative ai processi di apprendimento della lingua; le **competenze extralinguistiche**, legate all'educazione trasversale e interdisciplinare; le **competenze pratiche**, da acquisire attraverso un percorso formativo orientato all'arricchimento della persona nella sua totalità.

Per gli apprendenti non italofoni, l'apprendimento dell'italiano L2 attraversa tre fasi distinte: una **fase iniziale**, dedicata alla comunicazione essenziale — sviluppo dell'ascolto e della comprensione orale, acquisizione del lessico fondamentale (circa 2000 parole), riflessione sulle strutture grammaticali di base, consolidamento della lettoscrittura; una **fase ponte**, che punta a un duplice obiettivo: consolidare l'italiano come lingua di contatto e, contemporaneamente, fornire le competenze cognitive e metacognitive necessarie per affrontare lo studio nelle diverse discipline; una terza fase di **apprendimenti comuni**, in cui l'alunno partecipa a pieno titolo al percorso didattico condiviso con la classe.

Giovanni Freddi (1970) individua tre mete dell'educazione linguistica, pensate come vertici di un triangolo che lega l'individuo a sé stesso, al mondo e agli altri: la **culturalizzazione**, cioè imparare a far parte di uno o più gruppi linguistico-culturali; la **socializzazione**, cioè stabilire relazioni superando le barriere linguistico-culturali; l'**autorealizzazione**, cioè soddisfare i propri bisogni e realizzare il proprio progetto di vita attraverso la lingua.

La **glottodidattica**, o didattica delle lingue, è la disciplina che si occupa specificamente dell'apprendimento delle lingue e dello sviluppo delle abilità linguistiche, con la finalità ultima della realizzazione totale della persona: dalle competenze linguistiche si sviluppano, infatti, le competenze sociali.

Sul piano neuropsicologico, l'apprendimento linguistico coinvolge il cervello secondo due principi: la **bimodalità**, per cui l'acquisizione di una lingua impegna entrambi gli emisferi cerebrali (il destro per la percezione globale e simultanea, il sinistro per quella analitica), e la **direzionalità**, per cui, imparando una lingua, il cervello procede dall'emisfero destro verso il sinistro.

2. L'analisi dei BiLS (Bisogni Linguistici Speciali)

Michele Daloiso ha introdotto e sistematizzato il concetto di **BiLS**, Bisogni Linguistici Speciali: condizioni che rendono necessario un intervento didattico mirato nell'apprendimento linguistico. L'apprendimento di una lingua richiede due ordini di processi, integrati tra loro: i **processi di ordine inferiore**, che costituiscono la competenza tecnica — riconoscere i suoni e saperli riprodurre, comprendere e recuperare il significato delle parole, conoscere le strutture grammaticali — e i **processi di ordine superiore**, che costituiscono la competenza strategica — individuare informazioni dai vari elementi della comunicazione (non solo cosa viene detto, ma come viene detto), facendo collegamenti, interpretazioni e deduzioni.

Le Indicazioni Nazionali per i licei, a proposito della lingua italiana, ne sottolineano il valore come bene culturale e come elemento essenziale dell'identità di ogni studente, oltre che come preliminare mezzo di accesso alla conoscenza, collocata al crocevia tra competenze comunicative, logico-argomentative e culturali: al termine del percorso, lo studente deve saper padroneggiare la lingua italiana, esprimendosi con chiarezza e proprietà in forma scritta e orale, adattando l'uso personale della lingua ai diversi contesti e scopi, anche grazie a strumenti di riflessione metalinguistica. Un principio analogo vale per le lingue straniere, il cui studio procede lungo due assi interrelati — lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e la conoscenza dell'universo culturale legato

alla lingua — con un valore aggiunto dato dall'uso consapevole di strategie comunicative efficaci e dalla riflessione sul sistema linguistico stesso.

Un cambiamento di paradigma importante riguarda il passaggio al **modello bio-psico-sociale**, che porta con sé due concetti chiave: l'**autodeterminazione**, cioè il diritto della persona a essere protagonista delle proprie scelte comunicative ed educative, e l'**accomodamento ragionevole**, cioè l'adattamento del contesto — non della persona — perché la comunicazione e la partecipazione siano effettivamente possibili.

In questa cornice si inserisce la **Carta dei diritti della comunicazione**, che sancisce, tra gli altri, il diritto di chiedere e ottenere attenzione e scambi comunicativi con altre persone; il diritto di vedere attivati tutti gli interventi o le terapie necessari a comunicare messaggi nel modo più efficace possibile, per quanto la propria disabilità lo consenta; il diritto di vedere riconosciuti i propri atti comunicativi e di ottenere una risposta anche quando l'interlocutore non è in grado di soddisfare la richiesta; il diritto di accedere in ogni momento a ogni ausilio di comunicazione aumentativa-alternativa necessario, mantenuto sempre in buone condizioni di funzionamento; il diritto di disporre di occasioni e contesti che incoraggino la persona con disabilità a partecipare come partner comunicativo a pieno titolo negli scambi relazionali, anche con i propri pari.

Progettare un intervento didattico inclusivo richiede innanzitutto un'**osservazione su base ICF**, che tenga conto dei fattori personali e di quelli contestuali (ambiente fisico e relazioni), analizzando i bisogni educativi speciali per arrivare a una progettazione didattica personalizzata e condivisa. Nel modello del nuovo PEI, i fattori contestuali assumono un ruolo esplicito: ogni elemento del contesto può funzionare come **barriera** o come **facilitatore** dell'apprendimento e della partecipazione, a seconda di come viene predisposto.

Uno strumento specifico per l'osservazione in quest'ambito è il **Profilo Glottomatetico Funzionale**, elaborato da Daloiso e Melero Rodriguez (2016): una sintesi formalizzata delle competenze e delle fragilità dell'alunno sul piano linguistico-comunicativo e cognitivo-comportamentale, i cui risultati permettono di costruire un progetto di educazione linguistica capace di compensare le abilità deficitarie e potenziare quelle residue. Il profilo si articola in due grandi aree:

Area linguistico-comunicativa	Comprensione orale, comprensione scritta, produzione orale, produzione scritta, lessico, grammatica, aree specifiche come fonologia e decodifica
Area cognitivo-comportamentale	Memoria, attenzione, metacognizione, motricità, comportamenti e atteggiamenti

3. Creare e adattare materiale didattico: strategie per l'inclusione

Le quattro dimensioni del PEI legato all'ICF-CY — relazione/interazione/socializzazione, comunicazione/linguaggio, autonomia/orientamento, dimensione cognitiva/neuropsicologica/dell'apprendimento — offrono la cornice entro cui collocare qualsiasi adattamento didattico in ambito linguistico.

3.1 I cinque livelli di adattamento di Ianes

Dario Ianes, insieme a Camerotti e Scapin (2019), propone una scala di cinque livelli di adattamento del compito didattico, pensata per calibrare l'intervento sul reale bisogno dello studente, dal più semplice al più strutturale.

Livello	Descrizione
1. Sostituzione	È sufficiente sostituire alcune componenti dell'input o dell'azione, senza semplificare nulla: si cura solo l'accessibilità (es. testo audio al posto del testo scritto).
2. Facilitazione	È sufficiente e utile una ricontestualizzazione: con altre persone, con

Livello	Descrizione
	tecnologie motivanti, in ambienti diversi o reali, in contesti interattivi/operativi, con tempi più lunghi.
3. Semplificazione	Si semplifica l'obiettivo in una o più delle sue componenti d'azione: comprensione, elaborazione, output di risposta.
4. Scomposizione dei nuclei fondanti	Si individuano, all'interno del percorso curricolare, i nuclei fondanti della disciplina più facilmente traducibili in obiettivi accessibili e significativi.
5. Partecipazione alla cultura del compito	Lo studente partecipa all'attività della classe anche senza condividerne pienamente gli obiettivi disciplinari, mantenendo un ruolo attivo e significativo nel gruppo.

3.2 Strategie per la lettura

Il processo di lettura richiede l'attivazione simultanea di due livelli: decodificare il codice scritto (i grafemi) e, allo stesso tempo, fare collegamenti e inferenze per comprendere il significato del testo — un processo complesso, che mette in campo sia competenze tecniche sia processi esecutivi di ordine superiore. Un insegnante può intervenire su entrambi i livelli: somministrando materiali con font ad alta leggibilità (Arial, Verdana, Helvetica), utilizzando un'interlinea più ampia (1,5), operando una semplificazione del testo più o meno incisiva a seconda dello studente, e introducendo elementi di facilitazione come il grassetto o un colore diverso per evidenziare le parole chiave.

3.3 Strategie per la scrittura

Anche la scrittura richiede due livelli di attivazione paralleli: il controllo delle componenti ortografiche e grafo-motorie, e la capacità di raccogliere, ordinare e selezionare le informazioni da esprimere. Per sostenere questo processo, l'insegnante può consentire l'uso di strumenti compensativi, favorire l'uso di uno strumento informatico con correttore automatico, font ad alta leggibilità e interlinea ampio, aiutare lo studente a costruire uno schema o una scaletta da seguire, e invitarlo a verbalizzare oralmente ciò che vuole raccontare prima di metterlo per iscritto.

3.4 Apprendimento significativo e mappe: Ausubel, Novak, Buzan

Il concetto di **apprendimento significativo**, sviluppato da David Ausubel, sostiene che un apprendimento realmente efficace richiede che le nuove conoscenze si integrino con quelle già possedute: il compito dell'insegnante è creare ponti tra il sapere pregresso e quello nuovo. I mezzi consigliati per svilupparlo comprendono il brainstorming, gli schemi non strutturati, le attività pratico-laboratoriali, le mappe concettuali e le mappe mentali. L'apprendimento significativo può realizzarsi anche per scoperta, attraverso l'esplorazione e le attività pratiche, e si distingue nettamente dall'apprendimento meccanico, in cui le nozioni vengono assimilate senza che lo studente le faccia davvero proprie.

Joseph Novak, ispirandosi alle teorie di Ausubel, ha introdotto le **mappe concettuali**: strumenti di rappresentazione grafica che insegnano a "imparare a imparare", utili allo studente per rappresentare visivamente i concetti di studio e favorirne l'assimilazione. Una buona mappa concettuale è una rappresentazione grafica di tipo logico-visivo, con una struttura a cascata di tipo reticolare e andamento gerarchico; va costruita direttamente dallo studente, preferibilmente a conclusione del processo di studio o in itinere, piuttosto che come punto di partenza; presenta nodi con parole chiave o brevi concetti, collegati da frecce che ne definiscono l'andamento. Per costruirla, occorre identificare i concetti chiave e ordinarli in principali e secondari, costruire i legami tra i concetti, mantenere nei nodi parole chiave chiare ed essenziali, ed eventualmente usare "parole legame" tra i nodi.

Tony Buzan è invece il padre teorico delle **mappe mentali**, strumenti di rappresentazione visiva del pensiero basati sull'associazione libera di parole, immagini e colori. A differenza della mappa concettuale, la mappa mentale ha una struttura radiante, non gerarchica: parte da una figura o parola chiave centrale, da cui si diramano i rami, ciascuno associato a una sola parola o immagine; è uno strumento molto personale, che sfrutta ampiamente colori e immagini per rafforzare la memorizzazione. Per costruirla si identifica l'idea centrale, si disegnano i rami principali (eventualmente in colori diversi), si associa a ciascun ramo una sola parola o immagine, e si possono aggiungere rami secondari più fini, collegati a quelli principali.

Tra i software più diffusi per costruire mappe concettuali e mentali figurano SuperMappe EVO (Anastasis, per Windows), C-map Tools, Xmind, MindMeister, MindMup, Mindomo e Canva.

3.5 Disturbi del linguaggio e della comunicazione: un quadro distintivo

È utile distinguere tra loro tre quadri clinici che, pur riguardando tutti l'area linguistico-comunicativa, hanno natura ed effetti diversi.

Quadro clinico	Caratteristiche
Disturbo del linguaggio	Riguarda la competenza fonologica (riconoscimento e gestione dei suoni), la competenza morfo-sintattica (riconoscimento e gestione delle parole e delle regole sintattiche) e la competenza semantica (attribuzione di significato a parole o frasi).
Disturbo della fluenza verbale (balbuzie)	È un disturbo dell'articolazione della parola dovuto a uno spasmo dell'apparato fonatorio.
Disturbo della comunicazione pragmatica	Si riferisce all'incapacità di comprendere il significato di parole o frasi in riferimento al contesto in cui vengono usate.

I **Disturbi dello Spettro Autistico** sono classificati attraverso due domini di aree compromesse — l'interazione e la comunicazione sociale, e il repertorio di attività e interessi — e coinvolgono in misura variabile il livello comunicativo generale e, non sempre, il linguaggio vero e proprio. La gravità si distingue in tre livelli: il livello 1 corrisponde a forme molto lievi, il livello 2 a forme di media gravità, il livello 3 a forme molto severe.

3.6 La Comunicazione Aumentativa Alternativa (C.A.A.)

La C.A.A. è definita **aumentativa** perché ha come finalità il potenziamento delle risorse comunicative che la persona già possiede — residui vocali, sguardo, mimica, gesti: non sostituisce, ma accresce e integra tutte le forme di competenza comunicativa già presenti. È definita **alternativa** perché può utilizzare codici sostitutivi della parola e del sistema alfabetico — immagini, fotografie, simboli, figure — per superare difficoltà di comunicazione, sia sul versante recettivo sia su quello espressivo.

Gli strumenti della C.A.A. comprendono modalità *unaided*, che non richiedono ausili esterni (gesti, sguardi, espressioni facciali, segni manuali, lingua dei segni come la LIS), e modalità *aided*, che si avvalgono di supporti: tabelle con elementi in velcro da attaccare e staccare per ricordare lo svolgimento di una routine o di un'attività, etichettature per denominare oggetti o ambienti, tecnologie vocali e dispositivi tecnologici dedicati. Tra i sistemi più diffusi si segnalano il **PECS** (Picture Exchange Communication System), un sistema comunicativo per scambio di immagini strutturato in sei fasi; i **WLS** (Widgit Literacy Symbols), simboli grafici o pittogrammi che rappresentano visivamente parole e concetti; e **ARASAAC**, un portale pubblico e gratuito che fornisce pittogrammi e strumenti per la C.A.A.

Sintesi conclusiva

Il filo che lega le due parti di questo corso è la centralità della comunicazione come competenza da osservare, comprendere e, quando necessario, adattare. Nella prima parte, la comunicazione viene analizzata nei suoi meccanismi generali — i suoi codici, i suoi stili, le sue barriere, le tecniche che la rendono più efficace — offrendo all'insegnante di sostegno strumenti trasversali, utili con qualunque studente, prima ancora che con uno specifico bisogno educativo speciale.

Nella seconda parte, questi stessi principi vengono applicati al campo specifico dell'educazione linguistica: comprendere i Bisogni Linguistici Speciali di un alunno significa saper distinguere, con l'aiuto di strumenti come il Profilo Glottomatetico Funzionale, cosa appartiene ai processi tecnici (decodifica, ortografia) e cosa appartiene ai processi strategici di ordine superiore (inferenza, collegamento, interpretazione del contesto) — e scegliere, di conseguenza, il livello di adattamento più appropriato, dalla semplice sostituzione di un supporto fino alla scomposizione dei nuclei fondanti della disciplina.

In entrambe le parti emerge lo stesso principio di fondo, già incontrato in altri ambiti dell'inclusione scolastica: adattare il contesto, gli strumenti e il linguaggio non significa abbassare gli obiettivi, ma rimuovere le barriere che impediscono a uno studente di raggiungerli con gli strumenti più adatti a lui.