Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale

in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea magistrale

Inclusione ed educazione linguistica: il contributo dell'Universal Design for Learning nell'analisi di manuali di lingua inglese

Relatrice
Prof.ssa Barbara Baschiera

Correlatrice
Prof.ssa Marcella Menegale

Laureanda
Vanessa Berto
Matricola 880988

Anno Accademico
2025 / 2026

Sommario

Abstract **2**
Zusammenfassung **2**
Dichiarazione uso Intelligenza Artificiale **4**

Capitolo 1
Dall'integrazione all'inclusione: il contesto educativo e i materiali didattici

1.1 Che cos'è? **5**
1.2 Dalla segregazione alla prospettiva inclusiva: un excursus sull'evoluzione italiana **6**
1.3 I principi e le strategie della didattica inclusiva **8**
1.4 Il docente inclusivo e i suoi strumenti **11**
1.5 Le sfide attuali: digitalizzazione e IA **13**

Capitolo 2
Universal Design for Learning e manuali di lingua inglese: progettare per la variabilità

2.1 Dall'Universal Design all'Universal Design for Learning **16**
2.2 Le basi teoriche dell'UDL e la glottodidattica della lingua inglese **18**
2.3 La rappresentazione multimodale nel manuale d'inglese **19**
2.4 La rete strategica: flessibilità nelle modalità di azione ed espressione **21**
2.5 La dimensione affettiva: coinvolgimento, motivazione e ansia linguistica **23**
2.6 Il manuale di testo come ambiente di apprendimento inclusivo **24**
2.6.1 Il layout e la presentazione grafica della pagina **26**
2.6.2 La didattica della grammatica e del lessico **27**
2.6.3 Le abilità ricettive: Listening e Reading **28**
2.6.4 Le abilità produttive: Speaking e Writing **29**
2.6.5 Feedback, metacognizione e autovalutazione **30**
2.7 Il manuale UDL come strumento di creatività del docente e fattore di inclusione **32**
2.8 Considerazioni finali: dal quadro teorico alla griglia di analisi **33**

Capitolo 3
Analisi di manuali di lingua inglese destinati alle scuole superiori di II grado

3.1 Impostazione dell'analisi e criteri di lettura **36**
3.2 Considerazioni finali e confronto trasversale dei manuali **60**

Conclusioni **65**

Bibliografia **69**

Abstract

L'elaborato finale mira ad approfondire il significato che assumono i principi dell'inclusione scolastica nel panorama dell'educazione linguistica, in particolar modo nell'insegnamento delle lingue straniere e nei manuali scelti dalle scuole per un'erogazione efficiente dei rispettivi programmi, con un rimando importante ai fondamenti dell'Universal Design for Learning (UDL). L'obiettivo finale della ricerca è investigare in che misura i manuali di lingua inglese attualmente in uso rispondano ai criteri di accessibilità, flessibilità e personalizzazione del modello UDL, favorendo la partecipazione attiva della Classe ad Abilità differenziate, considerando quindi non solo la presenza di studentesse e studenti con bisogni educativi speciali, bensì l'eterogeneità degli apprendenti che caratterizza ogni gruppo classe. La prima parte dell'elaborato si concentra nell'abbozzare la nozione di inclusione scolastica, mostrandone l'evoluzione dal punto di vista epistemologico e normativo nel corso degli ultimi secoli. La seconda parte si concentra sull'Universal Design for Learning, approfondendone le basi pedagogiche e neuroscientifiche e analizzandone i principi e le principali implicazioni per la progettazione di ambienti di apprendimento flessibili e accessibili. L'UDL viene quindi presentato non come una metodologia aggiuntiva rispetto alle numerose strategie della didattica inclusiva, ma come un quadro progettuale volto ad anticipare la variabilità degli apprendenti e a ridurre, fin dalla fase di progettazione, le barriere che possono compromettere il processo di apprendimento. L'ultima macro-area presa in esame consiste nell'analisi sul campo di un corpus di manuali di lingua inglese utilizzati in classi della scuola secondaria di secondo grado.

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die Bedeutung der Prinzipien schulischer Inklusion im Kontext der sprachlichen Bildung näher zu untersuchen, insbesondere im Fremdsprachenunterricht und im Hinblick auf die von Schulen ausgewählten Lehrwerke, die eine effiziente Umsetzung der jeweiligen Curricula unterstützen sollen. Dabei wird in besonderem Maße auf die Grundlagen des Universal Design for Learning (UDL) Bezug genommen. Ziel der Untersuchung ist es, zu analysieren, inwieweit derzeit verwendete Englischlehrwerke den Kriterien der Zugänglichkeit, Flexibilität und Personalisierung des UDL-Modells entsprechen und dadurch die aktive Teilhabe einer Lerngruppe mit unterschiedlichen Fähigkeiten fördern. Berücksichtigt wird somit nicht nur die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern vielmehr die Heterogenität der Lernenden, die jede Lerngruppe kennzeichnet.

Der erste Teil der Arbeit widmet sich der begrifflichen Klärung schulischer Inklusion und zeichnet deren epistemologische und normative Entwicklung im Verlauf der vergangenen Jahrhunderte nach. Der zweite Teil konzentriert sich auf das Universal Design for Learning, indem dessen pädagogische und neurowissenschaftliche Grundlagen sowie seine zentralen Prinzipien und wesentlichen Implikationen für die Gestaltung flexibler und zugänglicher Lernumgebungen vertieft untersucht werden. UDL wird dabei nicht als zusätzliche Methode neben den zahlreichen Strategien inklusiver Didaktik verstanden, sondern als ein

Planungsrahmen, der darauf abzielt, die Variabilität der Lernenden von Beginn an zu berücksichtigen und Barrieren, die den Lernprozess beeinträchtigen können, bereits in der Planungsphase zu reduzieren. Der abschließende Schwerpunkt der Arbeit besteht in einer empirisch ausgerichteten Analyse eines Korpus von Englischlehrwerken, die in Klassen der Sekundarstufe II verwendet werden.

Dichiarazione uso di Intelligenza Artificiale

Nel corso della redazione del presente elaborato è stato utilizzato ChatGPT, strumento di Intelligenza Artificiale generativa sviluppato da OpenAI, come supporto alla revisione linguistica e formale del testo, alla sistemazione della bibliografia e alla sistemazione della veste grafica del sommario.

In particolare, lo strumento è stato impiegato per il proofreading di alcuni passaggi, con l'obiettivo di migliorarne chiarezza, correttezza grammaticale e scorrevolezza, nonché per favorire una maggiore coerenza espositiva, ridurre eventuali ridondanze e uniformare la forma dei riferimenti bibliografici; inoltre, lo strumento è stato utilizzato come supporto alla revisione linguistica dell'abstract in lingua tedesca"

Le informazioni, i riferimenti e le formulazioni eventualmente suggerite sono stati successivamente verificati dall'autrice, che ha mantenuto la piena responsabilità delle scelte contenutistiche, metodologiche e interpretative presenti nell'elaborato.

Capitolo 1

Dall’integrazione all’inclusione: il contesto educativo e i materiali didattici

1.1 Che cos’è?

L’inclusione scolastica rappresenta uno dei nodi centrali del dibattito pedagogico contemporaneo e può essere ricondotta a un “processo che aiuta ad eliminare le barriere che ostacolano la presenza, la partecipazione e il successo degli apprendenti a scuola”. [1]
Tale definizione pone immediatamente al centro non soltanto il diritto di accesso all’istruzione, ma anche le condizioni che rendono possibile una partecipazione effettiva ai processi di apprendimento. L’inclusione si configura, dunque, come una realtà complessa, nella quale convergono dimensioni normative, culturali, didattiche e relazionali.

Per comprenderne appieno la portata concettuale, è utile distinguerla dal termine integrazione, spesso utilizzato come suo sinonimo. I due costrutti, tuttavia, non devono essere interpretati attraverso una contrapposizione rigida. L’integrazione ha rappresentato una fase decisiva nel superamento della segregazione scolastica, poiché ha sancito il diritto degli alunni con disabilità a frequentare la scuola comune e ha contribuito ad ampliare progressivamente la responsabilità educativa dell’istituzione scolastica. Secondo Andrea Canevaro, l’integrazione ha avuto un ruolo fondamentale nel rendere possibile la presenza dell’alunno con disabilità all’interno della scuola comune, pur sviluppandosi in un contesto nel quale l’organizzazione scolastica poteva rimanere in larga parte stabile e una parte significativa dello sforzo di adattamento continuava a ricadere sul singolo studente. La prospettiva inclusiva si sviluppa a partire da queste acquisizioni e ne amplia ulteriormente la portata, spostando maggiormente l’attenzione sulle caratteristiche del contesto e sulle condizioni che possono facilitare oppure ostacolare la partecipazione.[2]

Se l’integrazione ha posto in primo piano il diritto dell’alunno con disabilità a prendere parte alla vita della scuola comune, l’inclusione estende lo sguardo all’intero assetto educativo e alla pluralità degli apprendenti. La questione non riguarda quindi soltanto il singolo studente, ma anche il modo in cui organizzazione, metodologie, relazioni, strumenti e materiali concorrono alla costruzione dell’esperienza scolastica. Alla luce di ciò, la variabilità non viene considerata come un’eccezione rispetto a un archetipo di studente, ma come una caratteristica ordinaria e intrinseca del gruppo classe. L’inclusione richiede, pertanto, una progettazione che consideri fin dall’inizio le differenze, i bisogni, i tempi e modalità di apprendimento eterogenee, evitando che l’intervento educativo si attivi soltanto quando la difficoltà è già emersa.

In tale spostamento dell’attenzione dal singolo individuo alla relazione tra persona e contesto che il concetto di barriera assume rilevanza. Una difficoltà può, infatti, essere scaturita non soltanto dalle caratteristiche dello studente, ma anche dall’interazione con un ambiente poco

[1] UNESCO 2017 A Guide for ensuring inclusion and equity in education

[2] Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*.

flessibile, con modalità didattiche uniformi o con strumenti scarsamente accessibili. La prospettiva inclusiva invita pertanto la scuola a interrogarsi non solo su chi apprende, ma anche sulle condizioni attraverso cui l'apprendimento viene reso possibile.

1.2 Dalla segregazione alla prospettiva inclusiva: un excursus sull'evoluzione italiana

L'attuale concezione di inclusione scolastica è il risultato di un lungo processo storico, culturale e normativo attraverso il quale è progressivamente mutato il modo di interpretare la disabilità e, parallelamente, il ruolo attribuito alla scuola. Il passaggio dalla segregazione all'inserimento, dall'integrazione all'inclusione testimonia una trasformazione profonda: la persona con disabilità non viene più considerata esclusivamente in relazione al deficit, ma come soggetto portatore di diritti e di possibilità di partecipazione alla vita scolastica.

Per gran parte della prima metà del Novecento prevale una logica separatista. Gli alunni con disabilità vengono frequentemente indirizzati verso istituzioni, scuole speciali o classi differenziali, all'interno di un sistema che tende a trattare la diversità attraverso percorsi distinti da quelli della scuola comune. Parallelamente, tuttavia, lo sviluppo della riflessione pedagogica e medico-scientifica contribuisce progressivamente a mettere in discussione l'idea dell'ineducabilità e a riconoscere le possibilità formative della persona. In Italia, figure quali Sante De Sanctis, Giuseppe Ferruccio Montesano e Maria Montessori partecipano a questo cambiamento; particolarmente significativo, ai fini della presente ricerca, è il rilievo attribuito da Montessori ai materiali e all'organizzazione dell'ambiente come elementi capaci di sostenere l'apprendimento.[3]

Il secondo Dopoguerra apre una nuova fase. I principi di uguaglianza e di rimozione degli ostacoli sanciti dalla Costituzione italiana pongono le basi per una concezione dell'istruzione maggiormente orientata alla partecipazione. A partire dagli anni Settanta, la Legge n. 118/1971, il Documento Falcucci del 1975 e la Legge n. 517/1977 contribuiscono al progressivo superamento della separazione e al consolidamento della frequenza della scuola comune da parte degli alunni con disabilità. La Legge n. 104/1992 rafforza ulteriormente questo percorso, riconoscendo il diritto all'educazione e all'istruzione e promuovendo una responsabilità condivisa tra scuola, famiglia, servizi e territorio. [4]

Sebbene tali tappe rappresentino una conquista fondamentale, è la riflessione pedagogica successiva che mostra come la sola presenza nella classe comune non sia sufficiente a garantire una partecipazione piena ai processi di apprendimento. Diventa, quindi, necessario interrogarsi non soltanto sulle caratteristiche individuali dello studente, ma anche sulle condizioni del contesto nel quale avviene l'apprendimento. Proposte didattiche rigide, percorsi eccessivamente standardizzati, modalità valutative poco flessibili o strumenti scarsamente accessibili possono infatti generare forme di esclusione anche all'interno di una

[3] Saturno, M. T. (2021). *Storia dell'inclusione scolastica in Italia. Lettura pedagogica della normativa*. StreetLib. pp. 34-35

[4] Ivi, pp. 45-97

scuola formalmente integrata. In questa riflessione, è possibile collocare uno dei nuclei teorici più rilevanti per la presente ricerca: postulando che la difficoltà non può essere ricondotta esclusivamente alle caratteristiche dello studente, ma va letta anche in relazione all'ambiente nel quale egli agisce e apprende, allora l'attenzione si sposta necessariamente sulla progettazione del contesto educativo.

L'ICF, pubblicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001, contribuisce in maniera decisiva a consolidare questa lettura attraverso una prospettiva bio-psico-sociale e interazionale del funzionamento umano. La disabilità non viene interpretata esclusivamente come caratteristica individuale, ma in relazione all'interazione tra condizioni di salute e fattori contestuali. Questi ultimi possono avere un impatto positivo o negativo sulla partecipazione della persona, configurandosi rispettivamente come facilitatori o barriere. Sul piano educativo, tale impostazione ha un risvolto fondamentale: se il contesto può ostacolare oppure favorire la partecipazione, l'inclusione non può dipendere soltanto dalla capacità dello studente di adattarsi alla scuola, bensì richiede anche una trasformazione delle condizioni attraverso cui la scuola organizza l'apprendimento. Questa prospettiva trova ulteriore consolidamento nella ratifica italiana della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, avvenuta con la Legge n. 18/2009, e successivamente nel D.Lgs. 66/2017 e nel D.Lgs. 96/2019, che assumono il modello bio-psico-sociale come riferimento per la progettazione educativa.

Da questa concezione deriva un ampliamento della responsabilità educativa. L'inclusione non può essere considerata una prerogativa del docente di sostegno, tantomeno esaurirsi negli interventi individualizzati previsti dal PEI: coinvolge l'intera comunità scolastica e chiama in causa il modo in cui vengono progettati spazi, metodologie, tecnologie, valutazione e materiali didattici. Da qui emerge la questione centrale della presente ricerca: come si può progettare una didattica in grado di far fronte alla variabilità degli studenti, senza dover intervenire soltanto a posteriori attraverso adattamenti individuali, bensì lavorando a priori sull'assetto didattico?

L'Universal Design for Learning offre una possibile risposta a questo interrogativo. Più che una metodologia tra le tante, l'UDL costituisce un paradigma di progettazione orientato a ridurre preventivamente le barriere all'apprendimento e alla partecipazione, assumendo la variabilità degli apprendenti come condizione di partenza.[5]

All'interno di questo filone, i materiali didattici assumono un ruolo centrale. Come già accennato, il PEI non esaurisce infatti il processo inclusivo: affinché gli obiettivi educativi possano tradursi in esperienze di apprendimento realmente accessibili, è necessario che anche gli strumenti utilizzati quotidianamente siano coerenti con una progettazione flessibile. Tra questi, il libro di testo rappresenta uno dei principali mediatori tra lo studente e il sapere e

[5] CAST. (2024). *CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org

può configurarsi, a seconda delle sue caratteristiche, tanto come facilitatore quanto come barriera.

La semplice disponibilità di un manuale, di fatto, non garantisce un accesso effettivo all'apprendimento. È necessario interrogarsi sulle modalità con cui presenta le informazioni, organizza le attività, struttura la pagina e consente agli studenti di accedere ai contenuti, partecipare e dimostrare ciò che hanno appreso. Un materiale progettato secondo modalità rigide e uniformi può introdurre nuove barriere proprio all'interno di un contesto scolastico formalmente inclusivo. Da qui emerge il nodo saliente del presente elaborato: posto che la scuola inclusiva deve rispondere alla variabilità degli studenti, allora anche i materiali didattici dovrebbero essere progettati assumendo tale variabilità come condizione di partenza e non come un' eccezione da correggere successivamente. Il problema non riguarda, dunque, soltanto la possibilità di adattare un manuale già esistente alle esigenze del singolo studente, ma la possibilità di concepire fin dall'origine materiali sufficientemente flessibili da offrire differenti modalità di accesso ai contenuti, di partecipazione alle attività e di espressione dell'apprendimento. In questa esigenza di progettazione preventiva e flessibile, si tenterà di esaminare, nel terzo capitolo, in quale misura i principi dell'Universal Design for Learning siano riconoscibili nei manuali di lingua inglese.

1.3 I principi e le strategie della didattica inclusiva

L'affermazione del paradigma inclusivo ha determinato un cambiamento significativo nella concezione del processo di insegnamento-apprendimento. Rispetto alla prospettiva dell'integrazione, la didattica inclusiva amplia l'attenzione dal singolo studente alla componente contestuale, richiedendo una progettazione capace di rispondere alla variabilità degli apprendenti. Come sottolinea Cottini, la flessibilità assume in questo quadro un ruolo centrale, poiché permette di creare connessioni tra il curricolo comune e le esigenze individuali, intervenendo non soltanto sugli obiettivi, ma anche sui contenuti, sulle modalità di partecipazione e sugli strumenti attraverso cui il sapere viene mediato.[6]

Questa impostazione si collega direttamente alla prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF, già richiamata nell'excursus storico precedente. Tale modello interpreta la disabilità come il risultato dell'interazione tra le caratteristiche della persona e i fattori contestuali, spostando l'attenzione dal deficit individuale alla qualità dell'ambiente di vita e di apprendimento. In questa prospettiva, i principi maggiormente richiamati dalla letteratura pedagogica e dall'UNESCO rientrano la centralità della persona, l'equità educativa, la corresponsabilità e la flessibilità della progettazione.

La centralità della persona riconosce l'identità unica di ogni discente, valorizzandone le specifiche modalità di apprendimento, gli interessi, le esperienze pregresse e le potenzialità da considerare nella progettazione educativa, in una scuola capace di adattarsi ai bisogni dei propri alunni, con o senza disabilità.

---

[6] Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci. pp. 105-113

L’equità educativa, che si può ritenere una naturale conseguenza del primo pilastro, richiede di riconoscere le differenze individuali e di predisporre condizioni che consentano a ciascuno di raggiungere il proprio successo formativo. In quest'ottica, la differenza non rappresenta un ostacolo da compensare, ma una risorsa educativa che arricchisce il gruppo classe e favorisce lo sviluppo di una comunità di apprendimento fondata sul reciproco riconoscimento.
La corresponsabilità educativa, invece, evidenzia come l’inclusione non è una mera prerogativa dell’insegnante di sostegno e dell’uso di materiali compensativi, bensì è una responsabilità condivisa di tutta la comunità scolastica e territoriale. Docenti curricolari, insegnanti specializzati, dirigenti scolastici, famiglie, servizi territoriali e studenti sono chiamati a collaborare nella progettazione di percorsi educativi capaci di rispondere alla pluralità dei bisogni presenti nella classe. Tale collaborazione si traduce in una progettazione collegiale, nella condivisione di obiettivi comuni e nella costante riflessione sulle pratiche didattiche adottate, oltre all’uso di materiali idonei per garantire una didattica inclusiva.
Infine, la flessibilità educativa risponde alle necessità, dettate da classi sempre più eterogenee, di utilizzare metodologie, strumenti e modalità organizzative che abbraccino le diversità degli studenti di apprendere ed elaborare i contenuti curriculari.

Se l’inclusione, alla luce della prospettiva bio-psico-sociale, implica la capacità del contesto educativo di ridurre le barriere e favorire la partecipazione, diventa necessario interrogarsi sulle modalità attraverso cui tale principio possa tradursi concretamente nella pratica didattica. Non è sufficiente, infatti, affermare la necessità di una scuola inclusiva: è necessario attuare, ovvero progettare situazioni di apprendimento capaci di rispondere alla variabilità degli studenti, valorizzandone le differenti modalità di partecipazione e di costruzione della conoscenza.

Su questo asse di discorso è possibile collocare alcune strategie della didattica inclusiva, quali il Peer Tutoring, il Cooperative Learning e la didattica laboratoriale. Sebbene differenti per impostazione e modalità operative, esse convergono un elemento che appare particolarmente significativo ai fini della presente ricerca: mettono in discussione l’idea di una didattica uniforme, che orbita attorno a un unico modo di apprendere, promuovendo, piuttosto, contesti più flessibili e partecipativi. Il loro valore, pertanto, non risiede soltanto nella loro efficacia sul piano metodologico, ma nella possibilità di modificare il contesto affinché esso possa rispondere alla diversità degli apprendenti.

Un ulteriore elemento rilevante riguarda il rapporto tra queste strategie e i materiali didattici. Alcuni manuali possono infatti predisporre fin dall’origine attività compatibili con tali approcci, attraverso lavori a coppie, ruoli differenziati, peer feedback, compiti cooperativi, progetti di gruppo, attività di ricerca o situazioni di problem solving. In questi casi, una parte della flessibilità non viene introdotta soltanto successivamente dal docente, ma è già prevista nell’architettura del materiale. È di rilievo sottolineare che ciò non significa che il libro di testo possa applicare autonomamente il Peer Tutoring, il Cooperative Learning o la didattica laboratoriale, poiché la loro effettiva realizzazione dipende comunque dalla mediazione dell’insegnante, dalla composizione della classe e dalle modalità con cui l’attività viene condotta. Il manuale può, tuttavia, agevolare questo compito del docente, predisponendo le

condizioni favorevoli affinché collaborazione, pluralità dei contributi e partecipazione entrino stabilmente nella proposta didattica, anziché dipendere esclusivamente da adattamenti occasionali.

Questo passaggio è compatibile con i fini del presente lavoro di ricerca: se la flessibilità rimane affidata esclusivamente alla scelta occasionale di una strategia o di un'attività, il rischio è che l'inclusione dipenda ancora dalla capacità del singolo docente di adattare di volta in volta la propria proposta. Diventa allora necessario individuare una prospettiva capace di trasformare la flessibilità da caratteristica di alcune pratiche a principio strutturale della progettazione didattica. È in questo passaggio che si innesta l'Universal Design for [7]Learning.

L'UDL, che verrà approfondito nel capitolo successivo, non viene considerato come un'ulteriore metodologia da aggiungere alle strategie già esistenti, ma come un quadro di progettazione capace di assumere la variabilità degli studenti fin dalla fase iniziale. Se il Peer Tutoring interviene principalmente sulla relazione tra pari, il Cooperative Learning sulle modalità di collaborazione e la didattica laboratoriale sulle forme attraverso cui esperienza e azione diventano apprendimento, l'UDL porta la flessibilità a un livello più generale, chiedendo che obiettivi, attività, strumenti e materiali siano pensati fin dall'origine per ridurre le possibili barriere.

Questa impostazione risulta pregnante quando l'attenzione si sposta dalla metodologia al materiale didattico. Un ambiente inclusivo deve offrire differenti possibilità di accesso, partecipazione ed espressione: con il senno di poi, anche gli strumenti attraverso cui il sapere viene mediato dovrebbero essere progettati secondo la medesima logica. Il manuale scolastico, in particolare, non può essere considerato un elemento neutrale o semplicemente accessorio della didattica: esso contribuisce a determinare il modo in cui i contenuti vengono presentati, le attività proposte e le possibilità offerte agli studenti di interagire con il sapere.

La presenza, all'interno del manuale, di attività cooperative, momenti di confronto tra pari, possibilità di revisione reciproca, compiti di ricerca o produzioni di gruppo può quindi essere letta come un primo segnale di apertura verso una progettazione meno uniforme. Tuttavia, affinché tale apertura sia realmente coerente con l'UDL, non è sufficiente accumulare attività differenti: è necessario che la flessibilità riguardi l'intera struttura del materiale e venga pensata come risposta preventiva alla variabilità degli apprendenti.

Pertanto, se l'UDL rappresenta una possibile chiave per progettare una didattica capace di accogliere la variabilità degli apprendenti, diventa necessario interrogarsi sulla presenza di tali principi anche nei materiali didattici concretamente utilizzati nella scuola italiana. L'analisi dei manuali di lingua inglese nasce quindi dall'esigenza di verificare non soltanto se essi siano formalmente accessibili, ma se la loro progettazione offra realmente molteplici

[7] Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci. pp. 205-216

Margiotta, U. (2013). *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuola secondaria di secondo grado*. p. 38

possibilità di accesso ai contenuti, di partecipazione alle attività e di espressione dell'apprendimento.

1.4 Il docente inclusivo e i suoi strumenti

Essere docenti implica essere eclettici: è una miscellanea di dimensioni che afferiscono al sapere, ossia alle competenze culturali e didattiche, ai valori, ovvero alla responsabilità educativa, e alla riflessività sul proprio modus operandi, ascrivibile alla consapevolezza professionale.[8] Tale figura professionale, inoltre, si inserisce in un contesto sociale mutevole, che influenza da dentro e da fuori l'assetto scolastico e sul quale è necessario operare una metariflessione continua, interrogandosi su come adattarsi alla scuola del nuovo millennio, il cui *milieu* principale è l'eterogeneità. Se, come è stato evidenziato nei paragrafi precedenti, la classe non può più essere concepita come un insieme omogeneo di discenti, ma come un contesto caratterizzato dalla pluralità e dalla variabilità, anche il ruolo del docente deve necessariamente essere ripensato alla luce di questa trasformazione.[9]

Tra i contributi principali dei primi anni 2000 che si adoperano per delineare il profilo del docente inclusivo si scorge il "Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education", stipulato dalla Commissione Europea. Esso definisce un quadro di competenze essenziali per svolgere un'azione educativa che sia universale ed inclusiva. In primis, il docente è chiamato a identificare le necessità specifiche di ciascun membro della sua utenza, rispondendo a esse con un ampio ventaglio di strategie didattiche, da alternare per soddisfare la variabilità degli apprendenti all'interno del gruppo classe. In secondo luogo, il docente diventa una guida nello sviluppo dei giovani per far acquisire loro l'autonomia che li accompagnerà nel proprio progetto di vita. In seguito, il docente è designato a dispensare il proprio sapere affinché gli studenti raggiungano gli obiettivi dei curricula, nonché le competenze del Quadro comune europeo.[10]

In maniera più capillare, l'European Agency for Development in Special Needs Education suggerisce quattro valori chiave dell'insegnamento e dell'apprendimento nella scuola inclusiva. Essi sono: valutare la diversità degli alunni, ritenendo la differenza come una risorsa; sostenere gli alunni, ritenendoli in grado di raggiungere il successo scolastico; lavorare con gli altri, ossia considerare il corpo docente come un organismo unanime, che fronteggia le stesse sfide; sviluppare un aggiornamento professionale continuo, giacché i contesti scolastici sono sempre in cambiamento e il processo di consapevolezza sul fare didattica si forgia con tempo e impegno.[11] Ciò che emerge da questi riferimenti non è

[8] Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci. p. 117

[9] Ivi, p. 118

[10] Commission of the European Communities, *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final, Bruxelles, 2007

[11] European Agency for Development in Special Needs Education, *Profile of Inclusive Teachers*, Odense, 2012

semplicemente la necessità di ampliare il repertorio metodologico del docente, ma di ripensarne il ruolo. L'insegnante non è chiamato soltanto a trasmettere conoscenze, bensì a osservare il contesto, interpretarne la complessità e predisporre condizioni che consentano agli studenti di partecipare. Considerare la diversità come una risorsa significa, inoltre, superare l'idea di un alunno standard rispetto al quale gli altri vengano definiti per differenza: si presuppone la variabilità come una caratteristica ordinaria della classe e, proprio per questo, un elemento da tenere presente nella progettazione.

La prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF permette di precisare ulteriormente questa responsabilità. Se la difficoltà può dipendere anche dall'interazione con il contesto, il docente è chiamato a interrogarsi sulle barriere che la propria proposta didattica può involontariamente generare. Una consegna, un'attività, una modalità di verifica o un materiale possono risultare accessibili per alcuni studenti e costituire, invece, un ostacolo per altri. Il compito del docente inclusivo non consiste quindi soltanto nell'intervenire quando una difficoltà è già emersa, ma anche nell'anticipare, per quanto possibile, la variabilità degli apprendenti.

All'interno di questa responsabilità condivisa, anche il docente di sostegno rappresenta una risorsa per l'intero gruppo classe. Cottini e Arduini sottolineano come le sue competenze possano contribuire alla progettazione inclusiva, purché il sostegno non venga interpretato come una delega esclusiva della responsabilità educativa nei confronti degli studenti con BES o disabilità. Il punto centrale rimane, dunque, la collaborazione tra professionisti e la costruzione di condizioni di apprendimento accessibili per tutti.[12]

In questo tassello, la riflessione sul docente incontra quella sui materiali didattici. Un docente può infatti essere competente, flessibile e disposto a differenziare le proprie pratiche, ma una parte significativa dell'esperienza di apprendimento è mediata dagli strumenti che si scelgono di utilizzare per il proprio intervento didattico. Tra questi, il libro di testo continua ad assumere un ruolo di rilievo, soprattutto nell'insegnamento della lingua inglese. Sarebbe erroneo considerare il manuale un mero corpus di regole, topic ed esercizi mediante cui esplicare il proprio know-how: sarebbe più opportuno considerarlo un partecipante attivo dell'esperienza didattica, che dovrebbe proporre testi, immagini, attività, consegne e modalità di verifica in grado di guidare ogni studente nel proprio apprendimento, ostacolando o facilitando l'accesso al sapere. Ne consegue che anche il libro di testo può diventare, a seconda delle sue caratteristiche, una barriera oppure un facilitatore. Se il docente è chiamato a progettare tenendo conto della variabilità degli studenti, diventa allora necessario domandarsi se anche i materiali che egli utilizza rispondano alla medesima logica. Non sarebbe infatti coerente attribuire al solo docente il compito di compensare eventuali rigidità di un materiale che, nella sua progettazione originaria, non abbia considerato sufficientemente la pluralità dei suoi destinatari.

[12] Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci pp. 123-125
Arduini, G (2022). Inclusive education in schools and the role of the specialist teacher. Pedagogia oggi, 20(1), pp. 249-255

La scelta del manuale entra, quindi, a pieno titolo nella professionalità del docente inclusivo. Valutare un libro di testo significa interrogarsi sulla leggibilità della pagina, sulla chiarezza delle consegne, sulla presenza di differenti modalità di rappresentazione, sui supporti disponibili e sulla flessibilità con cui gli studenti possono partecipare e dimostrare ciò che hanno appreso. Un docente competente può certamente integrare o adattare un materiale poco flessibile; tuttavia, non sarebbe coerente affidare esclusivamente alla sua capacità di compensazione il superamento di barriere che potrebbero essere ridotte già nella progettazione originaria dello strumento. Ed è in questo punto che l'Universal Design for Learning assume un ruolo centrale. L'UDL sposta infatti l'attenzione dall'adattamento successivo alla progettazione preventiva, chiedendo di considerare la variabilità degli apprendenti fin dall'origine. Il docente inclusivo può essere quindi inteso come un professionista capace di riconoscere la pluralità della classe, interrogare le barriere prodotte dal contesto e selezionare o progettare strumenti secondo criteri di accessibilità e flessibilità. Da qui il passaggio al libro di testo diventa diretto: se il manuale costituisce uno dei principali mediatori dell'apprendimento, anche la sua progettazione deve essere letta alla luce degli stessi principi che orientano una didattica inclusiva.

1.5 Le sfide attuali: digitalizzazione e IA

La riflessione sull'inclusione e sulla progettazione didattica non può prescindere dalle trasformazioni che stanno interessando la scuola contemporanea. Se, infatti, l'inclusione richiede di ripensare i contesti e le modalità attraverso cui gli studenti accedono ai contenuti, partecipano alle attività e dimostrano ciò che hanno appreso, allora anche le innovazioni tecnologiche rappresentano un elemento che deve essere preso in considerazione. La digitalizzazione e, più recentemente, l'intelligenza artificiale stanno modificando le modalità di insegnamento e di apprendimento e, di conseguenza, incidono anche sul ruolo tradizionalmente attribuito al libro di testo. Non si tratta, tuttavia, di considerare la tecnologia come una soluzione automatica ai problemi dell'inclusione, ma di interrogarsi su come essa possa contribuire a rendere i materiali didattici maggiormente flessibili, accessibili e rispondenti alla variabilità degli apprendenti. Infatti, il passaggio dal cartaceo al digitale non garantisce di per sé una maggiore inclusività. Un libro di testo può essere digitale e continuare a proporre un'unica modalità di accesso alle informazioni, una navigazione rigida o possibilità limitate di interazione.

La digitalizzazione acquista quindi un reale valore pedagogico quando consente di modificare le modalità di fruizione del contenuto, integrare canali differenti, offrire strumenti di supporto e rendere l'interazione con il materiale più accessibile. In questo senso, il libro di testo digitale può superare la semplice trasposizione elettronica del volume cartaceo e avvicinarsi a un ambiente di apprendimento nel quale lo studente dispone di possibilità differenti per accedere alla conoscenza.

Particolarmente significativo, sotto questo profilo, è il progetto europeo Digital Educational Material (DEM), volto a individuare criteri per la progettazione di libri di testo digitali maggiormente inclusivi. L'analisi condotta nell'ambito del progetto mostra come molti

manuali digitali continuino a essere sostanzialmente conversioni del corrispettivo cartaceo, con possibilità limitate di personalizzazione, problemi di navigazione e una conformità non sempre adeguata agli standard internazionali di accessibilità. Tale dato conferma un principio già emerso nel percorso fin qui sviluppato: non è il formato digitale a rendere inclusivo un materiale, ma il modo in cui le sue possibilità vengono incorporate nella progettazione.[13]

In questa direzione risulta particolarmente interessante l'incontro tra le Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) e l'Universal Design for Learning. Le WCAG intervengono principalmente sul piano dell'accessibilità tecnica, affinché contenuti e interfacce possano essere effettivamente fruiti da utenti con caratteristiche differenti; l'UDL amplia la riflessione al piano didattico, interrogandosi sulle modalità di rappresentazione delle informazioni, sulle possibilità di coinvolgimento e sulle diverse forme attraverso cui lo studente può agire ed esprimere ciò che ha appreso. Il libro di testo digitale diventa così uno spazio nel quale accessibilità tecnica e progettazione pedagogica possono convergere.

In questo assetto, si inserisce anche l'intelligenza artificiale. Nel campo dei materiali didattici, l'IA può ampliare alcune possibilità già proprie dell'ambiente digitale: offrire feedback immediati, generare attività aggiuntive, modificare alcuni livelli di difficoltà, supportare la comprensione di un testo o proporre percorsi di esercitazione differenziati. Il suo interesse, ai fini della presente ricerca, non risiede quindi in una panoramica generale delle applicazioni educative dell'intelligenza artificiale, quanto nella possibilità che essa contribuisca a rendere il materiale più dinamico e flessibile.

È tuttavia necessario distinguere con precisione la personalizzazione algoritmica dai principi dell'Universal Design for Learning. L'UDL non consiste nella costruzione di un percorso differente per ogni studente, né coincide con l'adattamento automatico delle attività in base alle prestazioni individuali. La sua logica è preventiva: progettare fin dall'origine un ambiente sufficientemente flessibile da assumere la variabilità come condizione ordinaria. L'intelligenza artificiale può quindi ampliare le possibilità di adattamento offerte dal materiale, ma non sostituisce la progettazione pedagogica che ne definisce finalità, struttura e criteri di accessibilità.

Anche nel caso dell'IA, quindi, la presenza della tecnologia non può essere assunta come indice automatico di inclusività. Un sistema tecnologicamente avanzato può infatti continuare a produrre barriere attraverso interfacce poco chiare, percorsi eccessivamente complessi o modalità di funzionamento scarsamente trasparenti. A ciò si aggiungono questioni legate alla protezione dei dati, ai bias algoritmici e al divario digitale, che richiedono un impiego critico e pedagogicamente fondato di tali strumenti.[14]

---

[13] V. Macchia, S. Torri, Enhancing Inclusive Digital Textbooks with Artificial Intelligence: New Frontiers in Accessibility and Personalisation, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XIII, 1, 2025, pp. 142-143.

[14] Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

La questione centrale non è quindi stabilire quanto un manuale sia digitale o quanto faccia uso dell'intelligenza artificiale, ma comprendere in che misura la sua trasformazione tecnologica ampli concretamente le possibilità di accesso, partecipazione e interazione offerte agli studenti. Un materiale digitale può diventare un facilitatore quando consente una fruizione più flessibile, rende disponibili supporti differenti e riduce alcune barriere; può però trasformarsi esso stesso in un ostacolo quando la complessità tecnologica aumenta il carico di navigazione o rende meno immediata l'esperienza di apprendimento. Da questo punto di vista, la digitalizzazione non modifica la questione di fondo, ma la rende ancora più evidente: l'inclusività del materiale dipende dalla qualità della progettazione. Anche il libro di testo digitale, così come quello cartaceo, deve quindi essere interrogato rispetto alla sua capacità di rispondere alla variabilità degli apprendenti e di offrire molteplici possibilità di rappresentazione, azione, espressione e coinvolgimento.

La trasformazione digitale dei manuali costituisce, pertanto, uno sviluppo coerente del percorso fin qui delineato. Le nuove tecnologie possono ampliare notevolmente le possibilità del libro di testo, ma non sostituiscono l'intenzionalità pedagogica che ne orienta la progettazione. L'Universal Design for Learning offre, in questa cornice, una lente utile per osservare i materiali di lingua inglese e comprendere se l'innovazione tecnologica corrisponda effettivamente a una maggiore accessibilità, flessibilità e partecipazione. Tali criteri costituiranno, insieme agli altri principi dell'UDL, uno dei riferimenti attraverso cui verranno successivamente analizzati i manuali selezionati.

Capitolo 2

Universal Design for Learning e manuali di lingua inglese: progettare per la variabilità

2.1 Dall'Universal Design all'Universal Design for Learning

Il percorso delineato nel capitolo precedente ha mostrato come il passaggio dall'integrazione all'inclusione abbia progressivamente modificato il modo di interpretare la diversità all'interno della scuola. L'attenzione non è più rivolta soltanto allo studente e alle misure necessarie per consentirgli di partecipare a un sistema già definito, ma si estende alle caratteristiche del contesto, alle metodologie, ai materiali e alle condizioni che possono agevolare oppure ostacolare l'apprendimento.

L'Universal Design for Learning si colloca pienamente all'interno di questo mutamento. La sua portata risiede soprattutto nel trasferire il principio inclusivo sul terreno della progettazione: anziché attendere che una difficoltà emerga per predisporre un adattamento, l'UDL invita a costruire fin dall'origine ambienti e percorsi sufficientemente flessibili da accogliere la variabilità degli studenti.

Già nell'introduzione del volume curato da Savia, viene posto in rilievo il rapporto tra pluralità degli apprendenti e pluralità delle possibilità didattiche. La varietà riguarda i materiali, le modalità attraverso cui l'informazione viene presentata, le forme di azione ed espressione e i modi attraverso cui gli studenti possono essere coinvolti nel processo educativo. La progettazione universale non nasce, quindi, come dispositivo riservato agli alunni che presentano una difficoltà certificata: la sua logica interessa l'intera classe e chiama direttamente in causa anche la creatività professionale del docente.[15] In quanto la variabilità appartiene intrinsecamente alla popolazione scolastica, perde consistenza l'idea di un percorso "normale" ideato e costruito per una maggioranza astratta e successivamente modificato per coloro che non riescono a seguirlo. La differenza non rappresenta una perturbazione dell'ordinario, ma uno degli elementi strutturali della vita scolastica. Savia argomenta come la riflessione italiana sull'UDL si inserisce in questo passaggio culturale: l'eterogeneità viene riconosciuta come condizione naturale della classe e la progettazione inclusiva assume l'intero contesto educativo come proprio campo d'azione: metodologie, materiali, relazioni, organizzazione delle attività e possibilità di partecipazione.[16]

Questa impostazione trova conferma anche nelle più recenti ricerche italiane sulla progettazione degli ambienti di apprendimento. Buccini evidenzia come l'inclusività non possa essere circoscritta alla predisposizione di risposte rivolte esclusivamente agli studenti con bisogni specifici, ma richieda un ripensamento più ampio delle pratiche formative e delle condizioni nelle quali esse si realizzano. L'attenzione all'individualità deve quindi integrarsi con la costruzione di ambienti capaci di valorizzare le potenzialità di ciascuno e di favorire

[15] G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016, pp. 9-10.

[16] Ivi, pp. 15-20.

autonomia, collaborazione e partecipazione. In questa prospettiva, l'inclusione non costituisce un intervento aggiuntivo rispetto alla progettazione ordinaria, ma una qualità che dovrebbe caratterizzare l'ambiente di apprendimento nel suo complesso.[17] A cambiare è, di conseguenza, anche il modo di leggere la difficoltà. Un ostacolo può certamente essere legato alle caratteristiche dello studente, ma può essere prodotto o aggravato anche da una consegna poco trasparente, da un testo eccessivamente denso, da una modalità di verifica rigida o da un materiale costruito attorno a un unico modo di apprendere.

Le radici teoriche dell'UDL rimandano all'Universal Design, sviluppatosi inizialmente nell'ambito della progettazione architettonica. Il principio di fondo consisteva nel concepire prodotti e ambienti spendibili dal maggior numero possibile di persone, evitando di costruire per un ipotetico utente standard e intervenire soltanto successivamente con adattamenti riservati a particolari categorie.

Trasferito sul terreno educativo, questo principio assume una valenza ancora più ampia. La barriera non viene più considerata esclusivamente come un attributo della persona, ma come il possibile risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali e caratteristiche dell'ambiente. È qui che si colloca la distinzione tra adattamento a posteriori e progettazione preventiva: le alternative non dovrebbero comparire soltanto quando il percorso ordinario si rivela insufficiente, ma essere previste, per quanto possibile, già all'origine.[18]

La sistematizzazione teorica dell'UDL conduce questa impostazione all'interno del curricolo. Gli obiettivi, i metodi, i materiali e la valutazione vengono concepiti come elementi che devono poter far fronte alla variabilità reale degli apprendenti. Lo studente non è chiamato semplicemente ad adattarsi alla proposta: è proprio quest'ultima a essere interrogata rispetto alle barriere che può generare.[19] Volendo applicare tale principio alla redazione dei libri di testo, esso trova un terreno fertile. Un manuale costruito attorno a un alunno medio tende infatti a trasferire sull'insegnante gran parte del lavoro inclusivo: semplificare, integrare, aggiungere spiegazioni, predisporre materiali alternativi, modificare consegne. Un libro progettato secondo una logica di maggiore flessibilità può, invece, ridurre una parte di tali interventi prima ancora che se ne presenti la necessità.

Più recentemente, le CAST UDL Guidelines 3.0, pubblicate nel 2024, consentono di aggiornare ulteriormente tale impostazione. I tre grandi principi rimangono riferiti al coinvolgimento, alla rappresentazione e all'azione ed espressione, ma la formulazione contemporanea del framework attribuisce particolare rilievo alla learner agency. La questione non riguarda, quindi, soltanto la quantità dei supporti disponibili o il numero delle alternative offerte, ma anche la misura in cui l'ambiente permetta allo studente di assumere progressivamente un ruolo più consapevole nel proprio apprendimento. La learner agency

[17] Buccini, «Progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi: una ricerca con i docenti dei percorsi formativi abilitanti», *Pedagogia Oggi*, XXIII, n. 2, 2025, pp. 82-91, DOI: 10.7346/PO-022025-10.

[18] G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016, pp. 21-24.

[19] Ivi, pp. 27-30.

richiama, infatti, la capacità di scelta, la consapevolezza delle strategie, l'uso intenzionale delle risorse, pianificazione, monitoraggio e autoregolazione. Ciò risulta particolarmente significativo per il presente lavoro, perché consente di interrogare il manuale non soltanto chiedendosi se contenga audio, video, glossari o attività differenziate, ma osservando se renda lo studente progressivamente più capace di orientarsi tra queste possibilità. Oltremodo, le formulazioni precedenti dell'UDL facevano spesso riferimento allo "studente esperto". Tale concetto conserva un valore storico e pedagogico significativo, ma nella versione più recente del framework viene ricondotto con maggiore decisione all'idea di agency. L'apprendente non è semplicemente colui che possiede molte risorse, ma colui che impara a comprenderne la funzione, selezionarle e utilizzarle in relazione agli obiettivi.[20]

Il passaggio dall'Universal Design all'Universal Design for Learning non consiste, quindi, nella semplice trasposizione di un principio architettonico alla scuola. Modifica più radicalmente il modo di concepire la progettazione educativa: non più la costruzione di un percorso per un destinatario ideale, ma la predisposizione di un ambiente capace di prevedere che i destinatari reali saranno inevitabilmente differenti.

2.2 Le basi teoriche dell'UDL e la glottodidattica della lingua inglese

L'UDL assume la variabilità come punto di partenza della progettazione. Gli studenti non differiscono soltanto gli uni dagli altri: anche lo stesso individuo può mostrare prestazioni, strategie e livelli di coinvolgimento differenti in relazione al compito, al momento, alla motivazione e alle risorse disponibili. Ricercare un ideale archetipo di studente perde dunque gran parte della propria utilità pedagogica. Ciò non deriva dal fatto che sia impossibile individuare caratteristiche ricorrenti in una popolazione scolastica, ma dalla constatazione che medie e stime non descrivono in maniera sufficiente il modo concreto in cui i singoli apprendono.

Le linee guida UDL organizzano questa variabilità attraverso tre grandi principi: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, molteplici mezzi di rappresentazione e molteplici mezzi di azione ed espressione. I tre assi non corrispondono a categorie separate di studenti, ma a dimensioni che attraversano il processo di apprendimento e che possono assumere configurazioni differenti nello stesso discente.[21]

La questione assume un rilievo particolare nel campo dell'educazione linguistica. L'apprendimento di una lingua straniera richiede infatti di coordinare una molteplicità di processi: percepire e discriminare suoni, leggere, comprendere strutture, recuperare il lessico, produrre oralmente e per iscritto, interagire, negoziare significati e monitorare la propria prestazione. A ciò si aggiunge una componente affettiva non marginale, poiché utilizzare un codice non ancora pienamente padroneggiato espone lo studente all'errore, all'incertezza e al giudizio altrui.

La flessibilità diviene allora una questione di precisione didattica. Si ponga come esempio l'obiettivo di comprendere il valore del present perfect, tema che potrebbe risultare ostico per uno studente italofono: di per sè, il contenuto grammaticale da erogare rimane invariato. Tuttavia, potrebbe cambiare il modo in cui viene presentato. Una spiegazione verbale può

[20] CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*, Lynnfield, MA, CAST, 2024
[21] G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016, pp. 31-32

essere accompagnata da una timeline, da esempi contestualizzati o dal confronto con il past simple, presumibilmente più accessibile come concetto per un discente che ha l'italiano come L1. L'alternativa grafica e l'equiparazione con un'altra tense non elimina la difficoltà linguistica, ma evita che una sola modalità di presentazione diventi essa stessa una barriera. Analogamente, una trascrizione può sostenere una prima fase di listening, ma non sostituire la comprensione orale quando quest'ultima costituisce l'obiettivo specifico della prova. La progettazione deve quindi mantenere distinto il traguardo dai mezzi attraverso cui lo studente viene accompagnato a raggiungerlo.

È qui che appare utile distinguere tra difficoltà necessaria e difficoltà accidentale. Imparare una lingua comporta necessariamente esercizio, esposizione, memoria, rielaborazione e confronto con l'errore. Diverso è imporre ostacoli che non appartengono alla competenza in questione: un layout confuso, una consegna linguisticamente opaca, l'assenza di gradualità o una modalità di risposta molto più complessa dell'obiettivo che si intende verificare. In questa prospettiva, la flessibilità non coincide affatto con un abbassamento della richiesta. Può, al contrario, rendere più nitida la relazione tra ciò che si vuole insegnare e la prestazione effettivamente richiesta. Anche il concetto di personalizzazione assume una sfumatura differente. Non si tratta necessariamente di costruire un percorso distinto per ogni studente, soluzione difficilmente sostenibile in una classe reale, quanto di predisporre una struttura sufficientemente ricca da consentire differenti modalità di accesso, elaborazione e lavoro.

UDL e glottodidattica collimano ulteriormente in questo punto. La learner agency, richiamata dalle Guidelines 3.0, può essere messa in relazione con una tradizione di studi linguistici che attribuisce all'apprendente un ruolo attivo nella gestione del proprio percorso. Wenden, ad esempio, mostra come la conoscenza metacognitiva intervenga nella pianificazione, nel monitoraggio e nella valutazione dell'apprendimento linguistico.[22]

Nel caso dell'inglese, ciò può significare sapere quando consultare un glossario, quando tentare di inferire il significato di una parola dal contesto, come pianificare un writing task, quali formule utilizzare per sostenere uno speaking o quando riascoltare una traccia. Il manuale può partecipare alla costruzione di tale autonomia se, oltre agli esercizi, rende visibili anche le strategie attraverso cui affrontarli.

L'autonomia non coincide, quindi, con l'assenza di supporto. Riguarda piuttosto la progressiva capacità di comprendere quale sostegno sia utile, in quale momento utilizzarlo e quando possa essere abbandonato. È precisamente questo passaggio dalla dipendenza dal supporto alla sua gestione consapevole che rende la learner agency particolarmente utile come categoria di analisi del manuale.

2.3 La rappresentazione multimodale nel manuale d'inglese

Il primo principio dell'UDL preso in esame riguarda la rappresentazione. Nessuna singola modalità può essere considerata universalmente adeguata, poiché gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono, interpretano e organizzano l'informazione. [23]

---

[22] A. L. Wenden, «Metacognitive Knowledge and Language Learning», *Applied Linguistics*, vol. 19, n. 4, 1998, pp. 519-520.

[23] G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016, pp. 33-35

Nel manuale di lingua inglese questo principio trova una traduzione immediata. Testo scritto, immagini, schemi, grafici, audio, video, mappe e glossari possono concorrere alla costruzione del medesimo contenuto. La presenza di più codici, tuttavia, non rende automaticamente il materiale inclusivo. Una pagina ricca di immagini, icone e rimandi digitali può risultare altrettanto difficile da interpretare di una pagina esclusivamente testuale se manca una gerarchia chiara dell'informazione. La multimodalità deve, pertanto, avere una funzione: un'immagine può chiarire il significato di una parola; un audio può sostenere la pronuncia; una timeline può rendere più visibile il rapporto temporale tra due strutture verbali. Diversamente, la moltiplicazione degli elementi rischia di produrre soltanto uno sforzo ulteriore del carico attentivo.

In secondo luogo, la rappresentazione multimodale assume un valore particolare quando il manuale viene considerato come strumento di mediazione tra il docente e la classe. Il libro non si limita a "contenere" il sapere, ma stabilisce in quale forma esso diventa visibile e accessibile. Questa considerazione è tutt'altro che marginale, sia per il presente elaborato sia nella didattica linguistica, nella quale la comprensione o la compromissione di essa può dipendere da dettagli apparentemente secondari: una consegna troppo compressa, un esempio isolato dal contesto, un box grammaticale visivamente poco leggibile o un eccesso di informazioni nella stessa pagina possono incidere in modo concreto sulla qualità dell'apprendimento. Per questo la multimodalità dovrebbe essere considerata non tanto come un arricchimento decorativo, quanto come una forma di organizzazione del contenuto. Un manuale può presentare lo stesso nucleo linguistico in modi diversi senza produrre ridondanza artefatta e inutile: una struttura grammaticale può essere spiegata verbalmente, resa visibile attraverso uno schema e poi ricondotta a un esempio comunicativo autentico. Il vantaggio non consiste semplicemente nel ripetere l'informazione, ma nel creare più punti di accesso e più possibilità di consolidamento.

Infine, anche il linguaggio rappresenta una possibile barriera. Lessico, strutture sintattiche e simboli non sono ugualmente trasparenti per tutti. Nel reading, per esempio, un glossario a margine può permettere di mantenere la continuità della comprensione senza obbligare lo studente a interrompere continuamente il processo di lettura. Una definizione contestuale, un'immagine o una registrazione della pronuncia possono svolgere una funzione analoga nell'acquisizione lessicale. Nel caso dell'apprendimento del lessico, questa logica appare particolarmente evidente. Un vocabolo isolato può essere memorizzato in maniera fragile, mentre la sua associazione con un'immagine, una collocazione, una frase d'esempio o una registrazione della pronuncia permette di costruire una rete semantica più ricca. Il manuale può così sostenere non soltanto la comprensione immediata, ma anche il recupero successivo dell'informazione.

È importante sottolineare ulteriormente che la rappresentazione multipla non significa, dunque, ripetere meccanicamente la stessa informazione. Una parola presentata attraverso grafia, suono, immagine e frase d'esempio può costruire una rete semantica più articolata e offrire più punti di recupero successivo. Ciò nonostante, occorre evitare una lettura semplicistica della multimodalità. La presenza di più codici non garantisce automaticamente un apprendimento migliore. Se immagini, grafici, colori e icone non sono organizzati secondo una logica chiara, possono aumentare la dispersione attentiva anziché ridurla. La qualità inclusiva della rappresentazione dipende quindi dal rapporto tra ricchezza e leggibilità.

In un manuale di lingua inglese, questo equilibrio è particolarmente delicato. Le pagine sono spesso dense di micro-attività, esempi, immagini, QR code, sezioni di pronuncia, esercizi di

lessico e richiami grammaticali. La progettazione UDL richiede che tali elementi non competano tra loro, ma costruiscano una gerarchia riconoscibile. Lo studente dovrebbe poter capire rapidamente che cosa deve osservare, che cosa deve ricordare, quale attività è centrale e quale invece svolge una funzione di supporto.

Il principio si estende inoltre dalla semplice percezione alla comprensione. Rendere leggibile un'informazione non è sufficiente se lo studente non dispone di strumenti per collegarla alle conoscenze pregresse, individuare gli elementi fondamentali e trasferire quanto appreso in una situazione nuova. Per questo le linee guida richiamano l'attivazione delle conoscenze già possedute, l'evidenziazione delle idee chiave, la segmentazione delle informazioni e il sostegno ai processi di elaborazione. Nel manuale di inglese tali indicazioni possono tradursi in attività di pre-reading, domande di anticipazione, organizzatori visivi, classificazioni lessicali, mappe o richieste di sintesi. Un testo sul tema del viaggio, per esempio, può essere introdotto chiedendo agli studenti di richiamare il lessico già noto prima di affrontare nuove espressioni.

È proprio in relazione a questi strumenti che risulta utile richiamare la distinzione di strategie proposta da Chamot. L'autrice definisce le learning strategies come procedure che facilitano un compito e che, soprattutto nelle prime fasi, tendono a essere consapevoli e orientate a uno scopo. Tale distinzione è particolarmente importante, poiché molte di esse non sono direttamente osservabili: la presenza di un diagramma, di una mappa o di una domanda di anticipazione non permette automaticamente di concludere che lo studente stia utilizzando una strategia in maniera consapevole. Chamot stessa sottolinea che le strategie mentali sono spesso ricostruibili soltanto attraverso forme di self-report.[24]

Il manuale può, tuttavia, creare condizioni che ne favoriscano l'impiego, rendendole esplicite, richiamandole con continuità e invitando lo studente a riflettere sulla loro efficacia. È precisamente questa differenza tra predisporre un supporto e insegnare o sollecitare una strategia che verrà mantenuta anche nella griglia di analisi del capitolo successivo.

Anche il passaggio dalla rappresentazione alla comprensione merita attenzione. Uno studente può percepire correttamente l'informazione e non riuscire comunque a organizzarla in maniera significativa. Per questo attività di anticipazione, domande guida, mappe, parole chiave e momenti di sintesi non rappresentano elementi accessori, ma strumenti utili alla costruzione del significato. Il manuale, in questa prospettiva, non mostra soltanto che cosa apprendere, ma suggerisce anche come orientarsi dentro il contenuto.

2.4 La rete strategica: flessibilità nelle modalità di azione ed espressione

Il secondo principio riguarda l'azione e l'espressione. La variabilità interessa non soltanto il modo in cui l'informazione viene acquisita, ma anche il modo in cui lo studente interagisce con il compito e rende visibile ciò che ha appreso.

Nessuna modalità espressiva può essere considerata ottimale in assoluto. La scelta deve essere ricondotta alla natura dell'obiettivo didattico. Se si intende valutare il writing, la produzione scritta è evidentemente insostituibile; se l'obiettivo è verificare la comprensione

[24] A. U. Chamot, «Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, 2005, pp. 112-130

di un contenuto, imporre una produzione linguistica molto complessa può introdurre una difficoltà estranea alla competenza osservata.[25]

Il manuale può, quindi, prevedere più modalità di interazione e produzione, purché queste non alterino il nucleo dell'obiettivo. In un'attività di produzione orale, una fase preparatoria in coppia, alcune espressioni linguistiche di supporto o una breve scaletta possono ridurre il carico iniziale senza sostituire lo speaking. Nel writing, un organizzatore con introduction, main point, example e conclusion può sostenere la pianificazione nelle prime fasi e venire successivamente ridotto.

Il principio dello scaffolding diviene qui essenziale. Tuttavia, occorre precisare che non ogni forma di aiuto può essere definita scaffolding in senso proprio. Van de Pol, Volman e Beishuizen individuano tre caratteristiche fondamentali: contingency, fading e transfer of responsibility. Il supporto dovrebbe, dunque, essere adattato alle necessità effettive dell'apprendente, ridursi progressivamente e favorire il trasferimento della responsabilità allo studente.[26] Questa precisazione è particolarmente utile ai fini del presente lavoro. La presenza di un modello, di una scaletta o di un sentence starter non consente automaticamente di parlare di scaffolding. Occorre chiedersi se il supporto sia inserito all'interno di una progressione e se accompagni verso una prestazione progressivamente più autonoma.

Lo scaffolding non coincide, pertanto, con il semplice fornire aiuto. La stessa letteratura mette in guardia contro un uso troppo ampio del termine, utilizzato talvolta come sinonimo generico di supporto. Applicata al manuale, questa distinzione consente di osservare con maggiore precisione non soltanto quali sostegni siano presenti, ma quale relazione instaurino con la progressiva autonomia del discente.

La rete strategica coinvolge, in aggiunta, le funzioni esecutive: definizione dell'obiettivo, pianificazione, organizzazione delle informazioni, monitoraggio e revisione. Queste competenze non possono essere date per scontate. Un materiale didattico può contribuire al loro sviluppo attraverso checklist, domande di controllo, schemi di pianificazione e momenti espliciti di revisione. È precisamente in questo punto che l'UDL incontra la metacognizione. Lo studente non viene sostenuto soltanto affinché completi l'attività, ma perché acquisisca una crescente consapevolezza del modo in cui la affronta. Wenden distingue la conoscenza metacognitiva dalle strategie metacognitive. La prima riguarda ciò che l'apprendente sa del proprio apprendimento, delle caratteristiche del compito e dell'utilità delle diverse strategie; le seconde riguardano invece le operazioni attraverso cui egli pianifica, monitora e valuta il proprio percorso. Non ogni momento di riflessione può essere ricondotto automaticamente alla metacognizione, così come una checklist non produce di per sé autoregolazione. Il valore dipende dalla funzione che tali strumenti assumono rispetto alla consapevolezza dello studente. Wenden evidenzia, inoltre, come la conoscenza metacognitiva sostenga la self-regulation attraverso pianificazione, monitoraggio e valutazione e renda il discente maggiormente partecipe del proprio processo di apprendimento.[27] Anche Chamot pone al centro dell'insegnamento strategico processi di pianificazione, monitoraggio, problem

---

[25] G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016, pp. 39-42.

[26] J. van de Pol, M. Volman, J. Beishuizen, «Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research», *Educational Psychology Review*, vol. 22, 2010, pp. 271-296

[27] A. L. Wenden, «Metacognitive Knowledge and Language Learning», *Applied Linguistics*, vol. 19, n. 4, 1998, pp. 519-520, 528-530.

solving e valutazione. Le strategie non costituiscono quindi una miscellanea di "trucchi" per svolgere più facilmente un esercizio, ma strumenti orientati allo scopo che dovrebbero essere selezionati in relazione alle richieste del compito.[28]

È proprio questo insieme di processi a creare un raccordo particolarmente interessante con la learner agency introdotta dalle CAST Guidelines 3.0. La learner agency può essere riletta proprio in quest'ottica. Un manuale non sostiene l'autonomia soltanto perché contiene numerose risorse. Può contribuire alla costruzione dell'agency quando rende visibili le strategie, invita a comprenderne la funzione, permette di scegliere fra strumenti differenti e sollecita pianificazione, monitoraggio e valutazione.[29]

Anche l'errore può allora cambiare statuto. Da semplice segnalazione di una prestazione non corretta diventa informazione sul processo: può indicare che una strategia deve essere modificata, che una conoscenza deve essere consolidata o che un supporto può essere ancora necessario. In questo quadro, feedback e metacognizione rimangono però distinti. La metacognizione riguarda il modo in cui lo studente comprende e regola il proprio apprendimento; il feedback riguarda invece le informazioni che riceve, ricerca o ricava rispetto alla propria prestazione. I due processi possono interagire, ma non coincidono.[30]

2.5 La dimensione affettiva: coinvolgimento, motivazione e ansia linguistica

Il terzo principio dell'UDL riguarda il coinvolgimento. Gli studenti differiscono profondamente per interessi, motivazione, persistenza e modalità attraverso cui reagiscono alla difficoltà. La stessa situazione può stimolare un discente e generare insicurezza in un altro.

La dimensione affettiva assume un rilievo particolare nell'apprendimento linguistico. Utilizzare una lingua non ancora pienamente padroneggiata comporta inevitabilmente una quota di incertezza: parlare davanti alla classe, esporsi nella pronuncia o rispondere senza disporre del tempo necessario per organizzare mentalmente la frase può aumentare il senso di vulnerabilità legato alla prestazione.

La language anxiety costituisce, in questo senso, un costrutto specifico della ricerca sull'apprendimento linguistico. Il lavoro di Horwitz, Horwitz e Cope ha rappresentato uno dei riferimenti principali per la sua definizione, mettendo in luce come l'esperienza della lingua straniera possa generare forme di ansia connesse alle particolari richieste della comunicazione linguistica.[31] Gli studi più recenti invitano tuttavia a evitare una lettura eccessivamente statica del fenomeno. MacIntyre e McGillivray mostrano come l'ansia possa

[28] A. U. Chamot, «Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, 2005, pp. 112-130

[29] CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*, Lynnfield, MA, CAST, 2024

[30] J. Hattie, H. Timperley, «The Power of Feedback», *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 1, 2007, pp. 81-112

[31] E. K. Horwitz, M. B. Horwitz, J. Cope, «Foreign Language Classroom Anxiety», *The Modern Language Journal*, vol. 70, n. 2, 1986, pp. 125-132

essere osservata anche in una prospettiva intraindividuale e dinamica, variando nel tempo e in relazione al contesto, alle emozioni e alle condizioni sociali della comunicazione. [32]

L'errore costituisce una componente fisiologica dell'apprendimento linguistico, ma può favorire ansia ed evitamento quando viene vissuto come esposizione pubblica dell'inadeguatezza. L'ansia linguistica può quindi ridurre la disponibilità a partecipare e a esporsi nella lingua target, limitando le occasioni di pratica e interazione. Tale formulazione appare più prudente rispetto a interpretazioni deterministiche. La letteratura, infatti, collega l'ansia anche a comportamenti di evitamento e alla tendenza a sottrarsi a situazioni percepite come minacciose, senza implicare che ogni studente ansioso reagisca nello stesso modo.

Una stessa attività di speaking può, quindi, assumere un significato diverso se proposta immediatamente davanti all'intero gruppo oppure se preceduta da un confronto in coppia, da una breve preparazione o da una scaletta. La gradualità non elimina la difficoltà comunicativa, ma può rendere più gestibile l'esposizione. Anche in questo caso, tuttavia, è necessario evitare automatismi. Il pair work non costituisce di per sé una strategia di riduzione dell'ansia. Può rappresentare una condizione didattica favorevole quando offre maggiore tempo di elaborazione, una prima occasione di rehearsal e un contesto comunicativo meno esposto.

Il coinvolgimento si lega, inoltre, alla motivazione, che non può essere considerata una disposizione stabile posseduta o assente una volta per tutte. Waninge, Dörnyei e de Bot mostrano come la motivazione nell'apprendimento linguistico presenti una natura dinamica: può modificarsi nel corso delle attività e risulta strettamente intrecciata al contesto in cui il discente opera.[33]

Questa considerazione appare significativa per l'analisi dei manuali. La rilevanza del topic, la chiarezza della consegna, la percezione di riuscita, il tipo di interazione proposta e la progressione del compito possono contribuire a sostenere oppure indebolire il coinvolgimento. Un tema vicino all'esperienza degli adolescenti non può, alla luce di ciò, essere considerato motivante in senso assoluto. Può offrire maggiori possibilità di identificazione, ma il suo valore dipende anche dal modo in cui viene presentato e dallo spazio lasciato allo studente per collegarlo alla propria esperienza, alle proprie opinioni e ai propri interessi. Il coinvolgimento, inoltre, non coincide direttamente con la piacevolezza del compito. Una progettazione inclusiva può richiedere attività cognitivamente impegnative, purché lo studente riesca a comprenderne lo scopo, disponga di condizioni adeguate per affrontarle e percepisca una possibilità reale di avanzamento.

La dimensione affettiva incontra qui, senza sovrapporsi ad essa, quella metacognitiva. La capacità di riconoscere le proprie difficoltà, comprendere quale strategia possa risultare utile e monitorare il proprio percorso può contribuire a rendere la prestazione meno opaca e meno dipendente da giudizi globali su di sé.

---

[32] P. D. MacIntyre, S. McGillivray, «The Inner Workings of Anxiety in Second Language Learning», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 43, 2023, pp. 88-104

[33] F. Waninge, Z. Dörnyei, K. de Bot, «Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context», *The Modern Language Journal*, vol. 98, n. 3, 2014, pp. 704-723

2.6 Il manuale di testo come ambiente di apprendimento inclusivo

Il rapporto tra UDL e materiale didattico diventa più evidente quando la riflessione si sposta dal singolo principio alla struttura complessiva del curricolo. L'evoluzione del modello ha progressivamente condotto a interrogare non soltanto le difficoltà dello studente, ma anche le rigidità del percorso educativo e le barriere che esso può generare. Obiettivi, metodi, materiali e valutazione diventano componenti interconnesse della progettazione. Lo stesso manuale deve essere osservato all'interno di questo sistema.

Un libro non è un oggetto neutrale. Esso seleziona la quantità e l'organizzazione delle informazioni, stabilisce quali attività proporre, quali modalità di risposta richiedere, quanto sostegno offrire, quale spazio riservare all'interazione e in quale momento ritirare gli aiuti. Considerare il manuale come ambiente di apprendimento significa, quindi, riconoscere che esso possiede una propria grammatica pedagogica.[34] La sequenza delle attività, la frequenza con cui vengono richieste determinate abilità, il tipo di consegne, la presenza o meno di supporti e il ruolo attribuito alla revisione costruiscono implicitamente una certa idea di apprendimento.

Un manuale che privilegia quasi esclusivamente esercizi chiusi e ripetitivi tende a rappresentare la lingua come insieme di forme da riprodurre correttamente. Un materiale che integra attività di comprensione, produzione, interazione, scelta e riflessione costruisce invece una visione più articolata della competenza linguistica. Questo aspetto è cardine per la riflessione che permea il presente elaborato, poiché l'inclusività del materiale non può essere valutata soltanto sulla presenza di strumenti compensativi o di risorse accessorie. Un libro può contenere mappe, audio e glossari e continuare a proporre un percorso molto rigido.

L'UDL richiede una flessibilità più profonda, che riguarda la struttura complessiva dell'esperienza di apprendimento. Non è la presenza isolata di un determinato elemento a risultare decisiva, ma il modo in cui esso viene collocato all'interno del percorso.

Un audio può rappresentare un diverso canale di accesso al contenuto oppure costituire semplicemente un esercizio aggiuntivo. Una checklist può favorire la revisione oppure trasformarsi in una formalità conclusiva. Un'attività collaborativa può produrre interazione autentica oppure limitarsi all'indicazione "work in pairs" senza costruire alcuna reale interdipendenza. È la funzione dell'elemento, più che la sua mera presenza, a permettere una lettura in chiave UDL.

La questione emerge con particolare chiarezza nella gestione della gradualità. Due manuali possono proporre lo stesso obiettivo grammaticale ma differire profondamente nel modo in cui accompagnano lo studente. Uno potrebbe passare immediatamente dalla spiegazione teorica alla produzione autonoma; l'altro potrebbe prevedere osservazione, esercizio guidato, confronto tra esempi, produzione controllata e successiva rielaborazione libera. Nel secondo caso, la gradualità non semplifica il contenuto, ma rende più leggibile il percorso.

Anche il rapporto tra esercitazione e autonomia merita attenzione. Un manuale orientato alla variabilità dovrebbe evitare sia l'eccesso di supporto sia il suo ritiro prematuro. Il problema non è fornire aiuti, ma comprendere quando tali aiuti facilitino l'apprendimento e quando rischino, invece, di diventare sostitutivi.

---

[34] G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016, pp. 63-67

La qualità del materiale emerge, quindi, anche dalla capacità di modulare lo scaffolding nel tempo. Un manuale dominato da esercizi chiusi, sequenze fisse e un'unica modalità di risposta costruisce un ambiente differente rispetto a un materiale che permette di utilizzare supporti graduati, scegliere strategie, collaborare, rivedere la prestazione e monitorare i progressi. Qui si mostra il valore della progettazione UDL applicata al manuale di lingua: non si tratta di inserire alla fine dell'unità una pagina "facilitata" riservata a una determinata categoria di alunni, ma di interrogare l'architettura complessiva del materiale. Accessibilità e semplificazione non coincidono. Un testo può rimanere cognitivamente impegnativo e risultare al tempo stesso più accessibile se mette a disposizione strumenti adeguati per comprenderlo.

Proprio in questo punto emerge anche la distinzione tra varietà e flessibilità. Un manuale può contenere molte attività differenti, quali reading, listening, writing, speaking, role-play, video, esercizi interattivi , senza tuttavia offrire allo studente una reale possibilità di orientarsi fra alternative. La varietà riguarda la quantità e la tipologia delle attività; la flessibilità riguarda invece il margine concesso nel modo di accedere al contenuto, utilizzare i supporti, organizzare il compito e, quando l'obiettivo lo permette, rendere visibile ciò che si è appreso.

Alla luce di tale distinzione, la learner agency può essere osservata. Il manuale può limitarsi a guidare il discente attraverso una sequenza prestabilita oppure può renderlo progressivamente più consapevole del proprio modus operandi. Ciò avviene, per esempio, quando le strategie vengono rese esplicite, quando lo studente viene invitato a selezionare strumenti diversi, quando il materiale introduce momenti di pianificazione o quando richiede di riflettere sull'efficacia di una modalità utilizzata.

La tecnologia deve essere osservata attraverso la medesima cautela. Il digitale offre un potenziale notevole, ma una piattaforma può riprodurre la stessa rigidità del libro cartaceo. La tecnologia non coincide con l'UDL e non rende automaticamente inclusivo il materiale. Una piattaforma può ampliare l'accesso attraverso audio, video, trascrizioni, dizionari integrati, testi ridimensionabili e attività interattive; può però introdurre nuove barriere attraverso una navigazione complessa, un eccesso di rimandi, tempi di caricamento prolungati o una struttura poco prevedibile. La qualità dell'esperienza non può, pertanto, essere valutata limitandosi alla quantità delle risorse presenti. Occorre considerare la facilità con cui esse possono essere raggiunte, comprese e utilizzate all'interno del percorso. Nei manuali contemporanei, del resto, il cartaceo rappresenta spesso soltanto una componente di un ambiente più ampio. Il libro può collegarsi a piattaforme, video, audio, esercizi autocorrettivi, ebook e risorse aggiuntive. Anche tali elementi entrano dunque nella grammatica pedagogica del materiale.

Sulla scorta di queste considerazioni, questa sezione rappresenta il passaggio nel quale i principi dell'UDL iniziano a tradursi in categorie concretamente osservabili. Tali categorie riguardano il layout e l'organizzazione dell'informazione, la didattica della grammatica e del lessico, le abilità ricettive e produttive, la distinzione fra strategie e supporti, lo scaffolding, il feedback, la metacognizione, l'autovalutazione e lo spazio lasciato alla learner agency.

2.6.1 Il layout e la presentazione grafica della pagina

Uno dei primi livelli sui quali la flessibilità può essere osservata è il layout. Dimensione dei caratteri, contrasto, colore, spaziatura, disposizione degli elementi e gerarchia visiva incidono direttamente sulla possibilità di orientarsi nella pagina.[35]

Nel manuale di lingua questo è particolarmente rilevante, perché nella stessa pagina possono convivere testo, immagini, box grammaticali, glossari, icone, esercizi, trascrizioni e rimandi digitali.

La presenza di molti elementi non è necessariamente problematica. Lo diventa quando lo studente non riesce a comprendere quali siano centrali e quali svolgano una funzione accessoria.

Un buon layout dovrebbe quindi orientare l'attenzione, rendere visibili le relazioni tra le diverse parti e permettere di distinguere con sufficiente immediatezza il contenuto principale dai supporti.

La ricchezza visuale non può essere assunta come sinonimo di accessibilità. Una pagina molto colorata e ricca di fotografie può risultare dispersiva se titoli, box, consegne e attività competono per l'attenzione. Al contrario, una pagina apparentemente più sobria può risultare più accessibile se costruisce una gerarchia chiara e prevedibile.

La prevedibilità della struttura assume un valore particolare anche sul piano dell'autonomia. Se determinate sezioni ricorrono con una configurazione visiva stabile, lo studente può imparare a riconoscere più rapidamente dove si trovino la spiegazione, l'esempio, il supporto o l'attività centrale. Ciò consente di ridurre una parte dello sforzo necessario per "decodificare" ogni nuova pagina e di concentrare maggiormente l'attenzione sul compito linguistico.

Anche la densità testuale costituisce un indicatore rilevante. Un manuale può presentare contenuti adeguati al livello linguistico, ma concentrarli in blocchi molto fitti e poco segmentati. In tal caso, una parte della difficoltà deriva non dal contenuto in sé, ma dal modo in cui esso viene rappresentato.

La distinzione è importante perché permette di preservare la complessità cognitiva intervenendo soltanto sull'organizzazione dell'informazione.

Nell'analisi dei manuali il layout non verrà quindi valutato sul piano meramente della piacevolezza estetica. Verranno osservati soprattutto la gerarchia delle informazioni, la prevedibilità della struttura, la densità della pagina, la funzione di immagini e colori e la facilità con cui lo studente può individuare consegne, supporti e obiettivi.

2.6.2 La didattica della grammatica e del lessico

La grammatica e il lessico costituiscono un campo privilegiato per osservare le possibilità di rappresentazione multipla.

Una struttura grammaticale può essere introdotta attraverso una spiegazione verbale, esempi contestualizzati, schemi, timeline, colori funzionali, confronti o attività induttive. Nessuna di

[35] Ivi, pp. 71-73

tali modalità è necessariamente superiore alle altre; il valore dipende dal modo in cui rende più leggibile la relazione linguistica.

Una spiegazione esclusivamente verbale può risultare sufficiente per alcuni studenti, mentre altri possono trovare utile un confronto fra strutture o una visualizzazione grafica. Il punto non è quindi assegnare una modalità a una categoria di apprendenti, ma evitare che tutto il percorso dipenda da un unico canale. Particolarmente significativo è il rapporto tra regola e contesto. Una grammatica presentata esclusivamente attraverso paradigmi può rendere meno evidente il rapporto fra forma e uso. Al contrario, esempi tratti da un dialogo o da un testo precedentemente incontrato permettono di osservare la struttura all'interno di un contesto comunicativo. Anche l'approccio induttivo può assumere una funzione interessante quando lo studente viene guidato a riconoscere regolarità prima della formalizzazione. Ciò non implica che la deduzione sia di per sé meno inclusiva dell'induzione. Anche in questo caso, l'interesse risiede nella varietà e nella funzione delle modalità disponibili. Nel lessico, un termine può essere accompagnato da definizione, immagine, pronuncia, sinonimo, traduzione, collocazione o frase d'esempio.[36] Il valore non dipende dalla quantità dei supporti, ma dalla loro coerenza rispetto all'obiettivo. Un eccesso di elementi può addirittura generare dispersione se non è chiaro quale funzione ciascuno debba svolgere. Più interessante è osservare se il manuale aiuti a costruire relazioni. Una parola associata a una collocazione, alla pronuncia e a un successivo compito comunicativo viene trattata in maniera differente da un vocabolo presentato una sola volta in una lista. La qualità della rappresentazione dipende quindi anche dalla capacità di collegare forma, significato, uso e recupero successivo. Il glossario costituisce un esempio particolarmente utile. Non dovrebbe essere interpretato come semplice "aiuto per chi non sa", ma come una possibile risorsa integrata nel percorso. Lo stesso vale per una timeline impiegata per distinguere due tempi verbali: non abbassa il livello cognitivo del compito, ma rende esplicita una relazione che altrimenti rimarrebbe affidata alla sola spiegazione linguistica.

Anche la learner agency può essere osservata in questo ambito. Un manuale può limitarsi a fornire il glossario oppure può aiutare lo studente a comprendere quando utilizzarlo; può proporre una lista di vocaboli oppure invitarlo a organizzare autonomamente il lessico; può offrire un modello per prendere appunti oppure chiedere quale modalità risulti più efficace per ricordare le parole.

In questo caso il manuale non sostiene soltanto il contenuto, ma anche il processo attraverso cui esso viene appreso.

2.6.3 Le abilità ricettive: Listening e Reading

Le abilità ricettive mostrano con particolare chiarezza la differenza tra accessibilità e riduzione dell'obiettivo. Rendere più accessibile un testo scritto o orale non significa necessariamente semplificarne il contenuto, ma intervenire sulle condizioni attraverso cui lo studente viene preparato ad affrontarlo.

In questo ambito è fondamentale mantenere la distinzione tra strategie del discente e supporti predisposti dal materiale.

[36] Ivi, pp. 74-79

Nel reading, attivare le conoscenze pregresse, formulare previsioni, inferire significati dal contesto, individuare informazioni rilevanti, sintetizzare e monitorare la comprensione costituiscono strategie. Glossari, parole evidenziate, domande preliminari, organizzatori grafici e segmentazioni del testo sono invece supporti che possono favorire tali processi. Brevik mostra come l'insegnamento della comprensione scritta in L2 richieda una distinzione fra l'introduzione occasionale di una strategia e la sua integrazione nella pratica ordinaria. Lo sviluppo di una competenza strategica non dipende semplicemente dall'aver spiegato una procedura una volta, ma dalla possibilità di utilizzarla con continuità e di trasferirla a compiti differenti.[37] Questa considerazione assume un valore particolarmente significativo per l'analisi dei manuali. La presenza di un box intitolato "reading strategy" non costituisce, da sola, evidenza sufficiente di una progettazione strategica. Occorre verificare se quella strategia ricorra in più punti, se venga richiamata e se il manuale conduca progressivamente lo studente dal suo uso guidato a una gestione più autonoma. Anche il reading pre-task deve essere letto con cautela. Una domanda che invita a osservare il titolo o le immagini può creare una condizione favorevole alla prediction, ma non coincide automaticamente con la strategia. La strategia risiede nell'operazione messa in atto dallo studente, cioè nella formulazione e nel successivo controllo di un'ipotesi.

Una logica analoga emerge nel listening. Graham osserva come, in assenza di un lavoro orientato ai processi, il listening rischi di essere trattato come semplice esercizio o come verifica della comprensione, anziché come abilità da sviluppare. Le strategie di ascolto comprendono invece processi consapevoli e orientati allo scopo. Graham richiama, tra gli altri, l'uso di informazioni contestuali, la previsione, il monitoraggio delle ipotesi, le strategie top-down e bottom-up e la valutazione dell'efficacia del proprio ascolto. Particolarmente interessante è il caso della prediction. Una fase di pre-listening può favorire l'attivazione di ipotesi, ma Graham sottolinea che la previsione acquisisce pieno valore strategico quando viene accompagnata dalla verifica e dal monitoraggio delle ipotesi formulate. Una domanda introduttiva predisposta dal manuale è quindi un supporto; la strategia consiste nel modo in cui il discente utilizza quella domanda per formulare, controllare ed eventualmente rivedere la propria interpretazione. Le trascrizioni costituiscono un ulteriore esempio. Durante una fase formativa possono permettere di recuperare in forma scritta ciò che non è stato compreso oralmente, confrontare suono e grafia e tornare su passaggi problematici. Non costituiscono però una listening strategy. Possono diventare parte di un percorso strategico se il manuale guida lo studente a comprendere quando e come utilizzarle. Lo stesso vale per la possibilità di riascolto. Permettere di ascoltare nuovamente una traccia può rappresentare un supporto importante, ma acquista una funzione più formativa se il materiale aiuta lo studente a differenziare gli scopi dei diversi ascolti. Un primo ascolto può essere orientato alla comprensione globale, un secondo alla ricerca di informazioni specifiche, un terzo eventualmente alla verifica di una difficoltà linguistica.[38]

La progettazione UDL permette dunque di mantenere il traguardo modificando il tipo e il livello di sostegno. Tuttavia, la presenza del supporto non deve essere confusa con lo sviluppo di una competenza strategica. Questa distinzione costituirà uno dei criteri specifici nella successiva analisi dei manuali.

---

[37] L. M. Brevik, «Explicit Reading Strategy Instruction or Daily Use of Strategies? Studying the Teaching of Reading Comprehension through Naturalistic Classroom Observation in English L2», *Reading and Writing*, vol. 32, 2019, pp. 2281-2310

[38] S. Graham, «Research into Practice: Listening Strategies in an Instructed Classroom Setting», *Language Teaching*, vol. 50, n. 1, 2017, pp. 107-119

2.6.4 Le abilità produttive: Speaking e Writing

Anche le abilità produttive possono essere supportate senza essere sostituite.

Il nodo centrale riguarda il rapporto tra obiettivo e sostegno. Se lo scopo è produrre oralmente o per iscritto, lo scaffolding deve accompagnare verso quella prestazione e non evitarla.

Nello speaking, una breve fase preparatoria, il lavoro in coppia, una scaletta, alcune formule linguistiche o un modello possono ridurre l'incertezza iniziale. La possibilità di provare una risposta con un compagno prima di intervenire davanti all'intero gruppo può inoltre offrire un tempo maggiore di elaborazione e un primo spazio di rehearsal. Ciò non significa, tuttavia, che ogni pair work sia automaticamente inclusivo. La semplice indicazione "work in pairs" non garantisce né la partecipazione né la qualità dell'interazione. Diventa più interessante osservare se il compito assegni effettivamente a entrambi i partecipanti una funzione, se preveda uno scambio reale di informazioni e se la fase in coppia prepari a una prestazione successiva. Anche il role-play può assumere funzioni differenti. Può essere un esercizio fortemente prescritto, nel quale lo studente riproduce formule già predisposte, oppure uno spazio nel quale utilizza il contenuto linguistico per raggiungere un obiettivo comunicativo.

In una prospettiva UDL, il punto non consiste nel privilegiare automaticamente una modalità rispetto all'altra, ma nel verificare se la progressione consenta di passare dal controllo alla maggiore autonomia.

Nel writing, scalette, modelli, sentence starters, checklist e momenti di revisione possono rendere visibile la natura processuale della scrittura. Lo studente non viene semplicemente invitato a produrre un testo finale, ma può essere accompagnato nelle fasi di pianificazione, organizzazione, stesura e controllo. Anche in questo caso, però, la presenza del supporto non basta. Occorre osservare se il manuale preveda una progressiva riduzione della guida e se consenta al discente di assumersi una quota crescente di responsabilità.[39] Una writing guide sempre identica può rappresentare una risorsa utile, ma non necessariamente sviluppare autonomia. Un percorso che inizialmente fornisce modelli molto strutturati e successivamente riduce la quantità delle indicazioni costruisce invece una progressione differente.

La revisione assume inoltre una funzione metacognitiva.[40] Confrontare una prima e una seconda versione dello stesso testo, rileggere una produzione alla luce di criteri espliciti o annotare le modifiche apportate permette allo studente di osservare la propria prestazione da una distanza che durante l'esecuzione non è possibile mantenere.

Anche nello speaking, quando il contesto lo consente, la registrazione può svolgere una funzione simile. Riascoltare la propria produzione permette di notare elementi di pronuncia, fluidità o organizzazione del discorso che durante la prestazione possono sfuggire.

Il valore non risiede nella tecnologia in sé, ma nella possibilità di trasformare la prestazione in oggetto di riflessione.

2.6.5 Feedback, metacognizione e autovalutazione

[39] J. van de Pol, M. Volman, J. Beishuizen, «Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research», *Educational Psychology Review*, vol. 22, 2010

[40] A. L. Wenden, «Metacognitive Knowledge and Language Learning», *Applied Linguistics*, vol. 19, n. 4, 1998

Feedback, metacognizione e autovalutazione attraversano trasversalmente le diverse abilità linguistiche, ma svolgono funzioni differenti e non dovrebbero essere sovrapposti.

Il feedback può essere definito come informazione relativa ad aspetti della prestazione o della comprensione dello studente. Hattie e Timperley distinguono più livelli di feedback: esso può riguardare il compito, il processo attraverso cui viene affrontato, la self-regulation oppure il sé della persona. Questa distinzione risulta particolarmente utile per l'analisi dei manuali. La semplice indicazione "right/wrong" fornisce un'informazione sul compito, ma svolge una funzione differente rispetto a un feedback che orienta l'attenzione sulla strategia utilizzata o sui passi successivi.

Il modello proposto da Hattie e Timperley si articola intorno a tre domande: "where am I going?", "how am I going?" e "where to next?". Esse rinviano rispettivamente alla chiarezza dell'obiettivo, all'informazione sul progresso e all'individuazione dei passaggi successivi. [41]

Il feedback assume, quindi, un valore formativo quando non si limita a segnalare ciò che è corretto o scorretto, ma aiuta a comprendere dove ci si trovi rispetto al traguardo e quale azione possa favorire un ulteriore avanzamento.

In un manuale, ciò può tradursi in forme molto diverse. Una soluzione posta in fondo al volume fornisce prevalentemente un'informazione sulla correttezza del compito; una checklist di revisione, una griglia di peer feedback o un'indicazione su come migliorare una seconda versione possono invece orientare l'attenzione sul processo. L'elemento decisivo consiste nel verificare se l'informazione ricevuta permetta allo studente di agire nuovamente sulla prestazione.

Hattie e Timperley sottolineano inoltre come il feedback possa riguardare anche la regolazione e i successivi passi dell'apprendimento, non soltanto la correttezza del prodotto. La metacognizione riguarda un piano differente. Come già osservato, Wenden distingue la conoscenza metacognitiva dalle strategie metacognitive: la prima riguarda ciò che lo studente sa del proprio apprendimento; le seconde riguardano pianificazione, monitoraggio e valutazione.[42] Una domanda come "which strategy helped me most?" non è quindi importante semplicemente perché invita alla riflessione, ma perché può indurre lo studente a mettere in relazione caratteristiche del compito, strategia adottata e risultato ottenuto.

L'autovalutazione costituisce uno dei punti nei quali metacognizione e learner agency si incontrano maggiormente. Non coincide con la semplice attribuzione autonoma di un punteggio, ma implica la capacità di leggere la propria prestazione sulla base di criteri e di utilizzare tale lettura per prendere decisioni successive. "Can-do" statements, rubriche, progress check, portfolio e sezioni di self-assessment possono contribuire a tale processo, purché non vengano ridotti a elementi formali.

Anche in questo caso è necessario distinguere la presenza occasionale dalla continuità. Una checklist proposta una sola volta difficilmente diventa uno strumento personale di controllo; se, invece, pianificazione, revisione e autovalutazione ricorrono con una certa sistematicità, possono progressivamente entrare nel modus operandi dello studente. La frequenza non

---

[41] Hattie, H. Timperley, «The Power of Feedback», *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 1, 2007, pp. 81-112

[42] A. L. Wenden, «Metacognitive Knowledge and Language Learning», *Applied Linguistics*, vol. 19, n. 4, 1998, pp. 519-520

costituisce, naturalmente, l'unico criterio. Anche la qualità della proposta assume rilievo. Una sezione di self-assessment che chiede soltanto di colorare una faccina può svolgere una funzione differente da un'attività che invita a individuare una difficoltà, riflettere sulla strategia adottata e definire un obiettivo successivo.

Proprio per questo, feedback, metacognizione e autovalutazione costituiranno categorie distinte nella griglia di analisi: il feedback verrà osservato rispetto al tipo di informazione fornita sul compito, sul processo e sui passi successivi; la metacognizione rispetto alla presenza di occasioni di pianificazione, monitoraggio e valutazione; l'autovalutazione rispetto alla possibilità di utilizzare criteri espliciti per leggere la propria prestazione e orientare il lavoro successivo.

Questa distinzione permette di evitare che elementi differenti vengano fatti confluire genericamente sotto l'etichetta dell'"autonomia".

2.7 Il manuale UDL come strumento di creatività del docente e fattore di inclusione

Le riflessioni maturate nel contesto italiano permettono di precisare ulteriormente la relazione tra UDL, manuale e professionalità docente.

La progettazione universale non elimina il ruolo dell'insegnante, né può trasformare il libro di testo in un dispositivo autosufficiente. Al contrario, quanto più il materiale offre possibilità, tanto più risulta necessaria una professionalità capace di selezionarle in modo coerente.

La creatività dell'insegnante non coincide necessariamente con la produzione continua di nuovi materiali. Può esprimersi, più concretamente, nella capacità di leggere ciò che il manuale offre, riconoscerne le potenzialità, individuarne i limiti e combinarne le risorse in relazione alla classe.[43]

Un manuale sufficientemente flessibile rende questa operazione più sostenibile. Se mette già a disposizione differenti canali di accesso, supporti graduati, materiali audio, schemi, attività collaborative e strumenti di autovalutazione, il docente può concentrare maggiormente il proprio lavoro sulla scelta e sulla modulazione, anziché sulla costante compensazione delle carenze del testo.

Questo punto appare particolarmente significativo in un sistema scolastico nel quale la personalizzazione viene spesso affidata alla capacità individuale dell'insegnante di "aggiustare" il materiale.

Una simile logica rischia di produrre differenze considerevoli tra classi e contesti, perché l'inclusività dipende in misura eccessiva dal tempo, dalle risorse e dall'esperienza del singolo docente.

[43] G. Savia, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016, pp. 102-108

Inserire una parte della flessibilità già nel manuale significa distribuire una quota della responsabilità inclusiva a monte, nella progettazione editoriale.[44]

Ciò non implica naturalmente che il libro possa sostituire il docente. La flessibilità senza intenzionalità rischia, infatti, di trasformarsi in dispersione.

Un manuale ricco di opzioni richiede un docente che sappia leggere il contesto e decidere quali utilizzare, con quali studenti e in quale momento.

La relazione tra UDL e manuale non è dunque puramente tecnica. È una relazione progettuale, nella quale il libro offre possibilità e il docente le trasforma in esperienza didattica.

La progettazione universale, inoltre, non elimina la necessità di percorsi specifici quando questi risultino realmente necessari. Cerca, piuttosto, di ridurre il numero delle situazioni nelle quali la personalizzazione coincide automaticamente con una separazione del discente dal percorso comune.

Un manuale orientato all'UDL non è né un libro "facile", né un libro costruito per gli studenti con BES. È un materiale che assume l'eterogeneità come condizione ordinaria e organizza le proprie risorse affinché possano essere utilizzate in maniera flessibile.

2.8 Considerazioni finali: dal quadro teorico alla griglia di analisi

Il percorso sviluppato in questo capitolo permette di giungere a una considerazione centrale: un manuale non può essere definito coerente con l'Universal Design for Learning soltanto perché contiene sporadicamente un audio, una pagina multimodale, un glossario, una checklist o un'attività collaborativa.

La presenza isolata di tali elementi non è sufficiente. È l'architettura complessiva del materiale a dover essere interrogata.

La domanda centrale non è, quindi, se il manuale contenga "qualcosa di inclusivo", ma come organizzi stabilmente le possibilità di accesso, comprensione, partecipazione, produzione, revisione e autoregolazione.

Occorre osservare la grammatica pedagogica del libro: la sequenza delle attività, il tipo di supporti, la gradualità, le modalità di risposta richieste, il rapporto tra rappresentazione e comprensione, lo spazio concesso alla scelta e la continuità con cui strategie e forme di autovalutazione vengono proposte.

È precisamente da questa esigenza che prende forma l'analisi dei manuali sviluppata nel capitolo successivo.

Per rendere osservabili principi che, per loro natura, rimangono generali, verrà operata una distinzione tra principio UDL, costrutto glottodidattico collegato e indicatore concretamente rintracciabile nel materiale.

[44] Ivi, pp. 113-118

I molteplici mezzi di rappresentazione verranno osservati attraverso elementi quali organizzazione del layout, gerarchia dell'informazione, funzione della multimodalità, supporti lessicali e grammaticali e qualità delle risorse predisposte per la comprensione.

Le strategie verranno tenute distinte dai supporti: prediction, inferenza, attivazione delle conoscenze pregresse, selezione delle informazioni e monitoraggio costituiscono processi dello studente; glossari, trascrizioni, segmentazione, possibilità di riascolto e organizzatori grafici costituiscono invece risorse del materiale.

L'azione e l'espressione verranno interrogate attraverso gradualità, scaffolding, preparazione allo speaking e al writing, possibilità di revisione, varietà delle modalità di produzione e, quando coerente con l'obiettivo, possibilità di scelta.

Il coinvolgimento verrà osservato attraverso rilevanza dei contenuti, interazione, motivazione, dimensione affettiva e condizioni che possono favorire o ostacolare la partecipazione.

Feedback, metacognizione e autovalutazione costituiranno categorie distinte: il primo verrà osservato in relazione alle informazioni offerte sul compito, sul processo e sui passi successivi; la seconda rispetto alla pianificazione, al monitoraggio e alla valutazione; la terza rispetto alla possibilità di utilizzare criteri per leggere la propria prestazione e orientare il lavoro successivo.

Particolare attenzione sarà inoltre rivolta alla learner agency. Non sarà sufficiente verificare quanti supporti un manuale offra, ma si cercherà di comprendere se esso renda visibili le strategie, permetta allo studente di compiere scelte, lo accompagni nella pianificazione e nel monitoraggio e contribuisca progressivamente alla costruzione dell'autonomia.

Gli indicatori non verranno considerati in maniera isolata. Un'attività in coppia non verrà assunta automaticamente come prova di coinvolgimento; un audio non sarà sufficiente a dimostrare la presenza di molteplici mezzi di rappresentazione; una trascrizione non sarà definita strategia di listening; una piattaforma digitale non verrà identificata di per sé con l'accessibilità.

Ciò che interesserà sarà la funzione che tali elementi assumono nell'architettura del manuale e la continuità con cui vengono incorporati nel percorso.

È proprio nella distanza tra presenza di una risorsa e funzione pedagogica della risorsa che si colloca il passaggio dal quadro teorico all'analisi empirica.

Progettare il libro significa infatti decidere quali informazioni rendere visibili, quali supporti offrire, quale ruolo attribuire all'errore, quali strategie suggerire, quali possibilità di espressione riconoscere e quanto spazio lasciare alla scelta dello studente e del docente.

L'UDL applicato al manuale non costituisce quindi un'aggiunta accessoria all'inclusione. Rappresenta una modalità attraverso cui il principio inclusivo può entrare direttamente nello strumento che accompagna quotidianamente la lezione, lo studio individuale, l'esercitazione e, frequentemente, anche la preparazione alla valutazione.

Il punto di arrivo non consiste nel costruire un libro perfetto per tutti, quanto nel progettare un materiale che non presupponga fin dall'inizio che tutti apprendano nello stesso modo.

È in questa rinuncia all'idea di uno studente medio, sostituita dal riconoscimento della variabilità reale e dalla progressiva costruzione della learner agency, che la portata inclusiva dei manuali, qualora siano scindibili in essi i principi dell'Universal Design for Learning, diventa più significativa.

Capitolo 3

Analisi di manuali di lingua inglese destinati alle scuole superiori di II grado

3.1 Impostazione dell'analisi e criteri di lettura

Il quadro teorico delineato nei capitoli precedenti trova in questa sezione una traduzione operativa attraverso l'analisi di alcuni manuali di lingua inglese appartenenti a periodi editoriali, livelli e impostazioni differenti. L'obiettivo non consiste nell'attribuire ai volumi una valutazione complessiva in termini di maggiore o minore aderenza all'Universal Design for Learning, quanto nell'osservare in che modo i principi della progettazione per la variabilità trovino una concreta realizzazione nelle attività, nei supporti e nell'architettura didattica proposta allo studente.

In modo più capillare, la ricerca, condotta mediante un'analisi qualitativa documentale comparativa guidata da categorie UDL e referenti glottodidattici, si articola attorno alle seguenti domande: in quale misura i manuali analizzati offrono molteplici possibilità di rappresentazione dell'informazione e accesso ai contenuti? Come sostengono le differenti modalità di azione ed espressione attraverso gradualità, scaffolding e supporti alla produzione? Che spazio viene riservato a coinvolgimento, metacognizione, feedback, autovalutazione e learner agency? Infine, quali sono le differenze più pregnanti che emergono tra manuali inseriti in periodi editoriali differenti e, pertanto, con una diversa integrazione delle risorse digitali?

Il corpus comprende *Headway Digital Intermediate, Headway Upper Intermediate, 5th edition, Goals - Get Involved! 1, Gateway to Success B2, On Topic B2* e *Ready for B2 First*. La scelta permette di mettere a confronto materiali differenti sia sul piano cronologico sia per finalità e livello linguistico, includendo manuali maggiormente legati a una struttura tradizionale del corso di lingua, volumi caratterizzati da una più marcata integrazione delle risorse digitali e testi esplicitamente orientati alla preparazione certificativa. Tale eterogeneità rende possibile osservare non soltanto la presenza di singoli dispositivi, ma anche le differenti modalità con cui i manuali organizzano la relazione tra cartaceo e digitale e lo spazio attribuito allo studente nella gestione del proprio apprendimento.

Nella sezione sottostante, si riporta una sintesi tabellare con i dati editoriali e le risorse consultate:

TITOLO	AUTORE, CASA EDITRICE E ANNO DI PUBBLICAZIONE	LIVELLO E TARGET	NUMERO DI PAGINE	COMPONENTE DIGITALE	PAGINE CONSULTATE
Headway Digital Intermediate 4th Edition. Student's Book and Workbook with Culture & Literature	Liz e John Soars per Oxford University Press, 2010	Intermediate (B1), per le scuole superiori	279	Dichiarata: risorse audio e digitali collegate al corso, CD Consultata: nessuna	Unità 1 (pp. 6-13) **Extra:** Tapescripts Unit 1 (p.118), Grammar Reference Unit 1 (p. 133), Extra Class Materials Unit 1 (p. 147)
Headway 5th Edition Upper-Intermediate. Student's Book ebook	Liz e John Soars, Paul Hancock per Oxford University Press, 2019	Upper-Intermediate (B2), per le scuole superiori	171	Dichiarata: ebook, Online Practice con activities, audio, video, wordlists Consultata: nessuna (pdf ebook)	Unità 1 (pp. 9-18) **Extra:** Informal Writing - Correcting mistakes (p. 130); Tapescripts Unit 1 (p.144); Grammar Reference Unit 1 (pp. 151-152)
Goals 1 - Get involved!	Alex Raynham per DeA Scuola in collaborazione con Black Cat, 2022	Da A2 a B1, per le scuole superiori	288	Dichiarata: ebook, audio, attività interattive, percorsi digitali, dizionario bilingue, strumenti di supporto allo studio. Consultata: analisi condotta interamente sull'ebook	Unità 1 (pp. 26-35) **Extra:** Listening & Life Skills Units 1-2 (p. 46); Spotlight on Culture Unit 1-2 (p.47); Summative Revision Unit 1-2 (pp. 48-49)
Gateway to Success B2. Student's Book and Workbook.	David Spencer per Mondadori Education in collaborazione con Macmillan Education, 2021	B2, per le scuole superiori	311	Dichiarata: ebook, Qr Codes per listenings, video, prove invalsi formato computer-based Consultata: analisi condotta interamente sull' ebook	Unità 1 (pp. 12-25) **Extra:** Invalsi Training Unit 1 (p.40), Exam Success, general (pp. 286-289); Communication bank SPEAKING , general (pp. 290-291); Communication bank WRITING Unit 1 (p. 292)
On Topic B2. Student's Book and Workbook with eBook.	Jayne Wildman ed Elizabeth Sharman per Pearson, 2023	B2, per le scuole superiori	336	Dichiarata: ebook, audio, video, QR code, risorse digitali collegate all'unità Consultata: analisi condotta interamente sull'ebook	Unit 1 (pp. 20-30) **Extra:** Review Unit 1 (p. 51); Exam Practice Units 1-2 (pp.44-45); World of Work Units 1-2 (pp.46-47)

Ready for B2 First - Fourth edition	Roy Norris per MacMillan Education, 2021	B2, per le scuole superiori	276	Dichiarata: ebook,risorse digitali collegate al corso Consultata: analisi condotta interamente sull'ebook	Unit 1 (pp.1-14)

L'analisi viene condotta attraverso la griglia costruita a partire dai tre principi dell'UDL e dai costrutti glottodidattici discussi nel capitolo precedente. Alle dimensioni della rappresentazione, dell'azione ed espressione e del coinvolgimento vengono pertanto ricondotti indicatori concretamente osservabili: organizzazione multimodale dell'informazione, accessibilità del layout, trattamento della grammatica e del lessico, strategie e supporti per reading e listening, produzione guidata, scaffolding, speaking e writing, metacognizione, learner agency, coinvolgimento, barriere affettive, collaborazione, feedback, autovalutazione, tecnologia e valutazione.

La griglia svolge una funzione di orientamento e di sintesi, ma non viene utilizzata secondo una logica rigidamente dicotomica. La semplice presenza di un audio, di un'attività in coppia, di una checklist o di una risorsa digitale non costituisce, infatti, un'indicazione sufficiente per ricondurre automaticamente il materiale a una progettazione UDL. Ciò che viene osservato è piuttosto il ruolo assunto dall'elemento all'interno della sequenza didattica: la funzione che svolge, la qualità del sostegno offerto, la continuità con cui viene ripreso e il grado di integrazione con gli obiettivi e con le altre componenti dell'unità. La frequenza assume pertanto significato soltanto se letta insieme alla funzione pedagogica.

Verrà riservata particolare attenzione alla distinzione tra supporti predisposti dal materiale e strategie messe in atto dal discente. Una trascrizione, un glossario o la possibilità di riascoltare una traccia possono facilitare l'accesso all'input, ma non costituiscono di per sé una strategia di comprensione; prediction, inferenza, monitoraggio e attivazione delle conoscenze pregresse riguardano invece operazioni che lo studente compie sul compito. Analogamente, la presenza di una progressione dal guidato al più autonomo viene considerata compatibile con una logica di scaffolding soltanto quando è possibile individuare anche una riduzione del supporto e un progressivo trasferimento di responsabilità. La stessa cautela viene applicata al pair work, che non viene automaticamente identificato con collaborazione, e alla presenza del digitale, che non viene assunta come sinonimo di flessibilità o inclusione.

Per ogni manuale l'analisi si articola in due momenti complementari. Una prima sintesi tabellare applica la griglia all'unità campione e permette di visualizzare rapidamente gli elementi maggiormente ricorrenti, quelli parzialmente sviluppati e quelli meno evidenti. A questa segue un commento interpretativo nel quale alcuni esercizi particolarmente rappresentativi vengono discussi con riferimento puntuale alle pagine. Tale soluzione consente di evitare una descrizione esaustiva di ogni attività e, allo stesso tempo, di mantenere l'interpretazione ancorata a evidenze concrete. L'eventuale mancata rilevazione di una categoria viene trattata con prudenza. L'assenza di autovalutazione, feedback formativo o

riflessione metacognitiva nell'unità presa in esame non permette di concludere che tali dimensioni siano completamente assenti dal manuale; costituisce tuttavia un dato utile rispetto alla loro sistematicità. Se una componente non emerge nella normale architettura dell'UdA campione, risulta infatti più difficile considerarla parte stabile del modus operandi del volume. È quindi proprio il rapporto tra presenza episodica e integrazione strutturale a costituire uno dei criteri centrali della lettura.

Il confronto finale tra i manuali permetterà, così facendo, di spostare l'attenzione dal singolo esercizio all'organizzazione complessiva dell'esperienza proposta, mettendo in luce continuità, differenze e trasformazioni nel modo in cui i materiali affrontano la variabilità degli apprendenti. Il punto centrale non sarà stabilire quale manuale possa essere definito "UDL", ma comprendere fino a che punto la varietà delle risorse si traduca effettivamente in accessibilità, flessibilità, sviluppo strategico e progressiva learner agency.

Si riporta in questa sede la griglia di analisi completa:

GRIGLIA DI ANALISI DEI MANUALI

Principio 1 = molteplici mezzi di rappresentazione
Principio 2 = molteplici mezzi di azione ed espressione
Principio 3 = molteplici mezzi di coinvolgimento

	DIMENSIONE UDL	REFERENCE GLOTTODIDATTICA	OSSERVABILE NEL MANUALE
1	**MOLTEPLICI MEZZI DI RAPPRESENTAZIONE**	**MULTIMODALITÀ**	Presenza coordinata e funzionale di testo, immagini, audio, schemi, grafici e supporti grammaticali; relazione tra i diversi codici
1	**ACCESSIBILITÀ DELL'INFORMAZIONE**	**SCAFFOLDING LINGUISTICO E COGNITIVO**	Chiarezza delle consegne; segmentazione; gerarchia visiva e densità della pagina; uso funzionale di colori, box, icone e spazi; struttura prevedibile
1	**GRAMMATICA E LESSICO**	**RAPPRESENTAZIONE LINGUISTICA E CONTESTUALIZZAZIONE**	Regole contestualizzate, esempi, schemi, timeline, confronto tra strutture; attività induttive/deduttive; definizioni, pronuncia, collocazioni, immagini, frasi modeling
1	**COSTRUZIONE DELLA COMPRENSIONE**	**STRATEGIE DI COMPRENSIONE**	Sollecitazione di anticipazione dei contenuti da multimodalità; inferenza; attivazione delle conoscenze pregresse; individuazione di parole chiave/idee principali; monitoraggio della comprensione

1	**SUPPORTI ALLA COMPRENSIONE**	**ACCESSIBILITA' DELL'INPUT**	Glossari, transcript, organizzatori grafici, esercizi di preparazione lessicale, segmentazione, possibilità di riascolto, sottotitoli quando presenti
1	**COMPRENSIONE SCRITTA**	**STRATEGIE DI READING**	Attività prima, durante e dopo la lettura; domande che aiutano a prevedere il contenuto, individuare informazioni principali, fare inferenze e controllare la comprensione; presenza di glossari o altri supporti
1	**COMPRENSIONE AUDITIVA**	**STRATEGIE DI LISTENING**	Attività preparatorie, ascolto per il senso generale e per informazioni specifiche; possibilità di riascolto; trascrizione, immagini o parole chiave di supporto
2	**MOLTEPLICI MEZZI DI AZIONE ED ESPRESSIONE**	**PRODUZIONE GUIDATA**	Modelli, writing frames, sentence starters, useful language, scalette, preparazione allo speaking e al writing; passaggio dal guidato all'autonomo
2	**FLESSIBILITA' E GRADUALITA'**	**SCAFFOLDING**	Gradualità nel supporto, adattabilità degli strumenti d'aiuto, riduzione di tali strumenti, aumento della responsabilità richiesta allo studente.
2	**SPEAKING**	**PRODUZIONE ORALE E INTERAZIONE**	Prove preparatorie per dialoghi, a coppie o in piccolo gruppo; lista espressioni utili, scalette, giochi di ruolo, passaggio da attività guidate a produzioni più autonome
2	**WRITING**	**PROCESSI DI SCRITTURA**	Modelli di testo, scalette, indicazioni per organizzare le idee, supporti lessicali, revisione, controllo finale e possibilità di migliorare una prima versione
2	**SVILUPPO STRATEGICO**	**METACOGNIZIONE**	Pianificazione, monitoraggio, riflessione sulle strategie utilizzate, revisione e valutazione della loro efficacia
1,2,3	**LEARNER AGENCY**	**AUTONOMIA DELL'APPRENDENTE**	Possibilità di compiere scelte significative, selezionare strategie e risorse, definire obiettivi, monitorare il proprio percorso e assumere progressivamente maggiore responsabilità

3	**COINVOLGIMENTO**	**MOTIVAZIONE E RILEVANZA**	Topic significativi, collegamenti con l'esperienza, possibilità di esprimere opinioni e interessi, compiti percepibili come autentici e rilevanti
3	**RIDUZIONE DELLE BARRIERE AFFETTIVE**	**ANSIA LINGUISTICA E PARTECIPAZIONE**	Preparazione prima della produzione; gradualità dell'esposizione; pair work quando funzionale; condizioni che rendono più gestibile il rischio comunicativo
3	**FEEDBACK**	**FEEDBACK FORMATIVO**	Feedback immediato sul compito, sul processo e sui passi successivi; revisione dei contenuti; feedback tra pari
3	**COLLABORAZIONE**	**INTERAZIONE**	Lavori a coppie, in gruppo, role-play, information gap
2,3	**AUTOVALUTAZIONE**	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Occasioni di autovalutazione, progress check, rubriche, diario di bordo, domande come "what can I do now?"
1	**TECNOLOGIA**	**MULTIMODALITÀ E ACCESSIBILITÀ DIGITALE**	Audio, video, transcript, testo adattabile, dizionario, attività digitali; funzione delle risorse, accessibilità e usabilità della piattaforma
2,3	**VALUTAZIONE**	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Verifiche formative, self-check, possibilità di revisione, coerenza tra obiettivi e modalità di risposta
2,3	**VALUTAZIONE**	**SUMMATIVE ASSESSMENT**	Verifiche sommative intra- e inter-unità

Manuale 1: Headway Digital Intermediate

Come primo manuale analizzato, ho optato per un testo di cui ho realmente fruito nel mio percorso di studi alle scuole superiori di liceo linguistico, ossia Headway Digital Intermediate. Student's Book and Workbook with Culture & Literature, di Liz e John Soars. Pubblicato da Oxford University Press nel 2010, il quale appartiene a una fase affascinante dell'evoluzione dell'editoria scolastica per l'insegnamento della lingua inglese. Il manuale nasce, quindi, in un momento in cui il tradizionale libro cartaceo comincia a essere affiancato

in maniera più sistematica da risorse digitali e multimediali. La quarta di copertina presenta infatti il My Digital Book come un'estensione elettronica del volume, con pagine digitali, audio integrato, attività interattive, video e ulteriori risorse online. La collocazione cronologica del testo è un elemento che non può essere trascurato: le possibilità tecnologiche offerte dal manuale non possono essere valutate secondo gli standard degli ambienti digitali contemporanei, ma devono essere lette all'interno di una fase nella quale la digitalizzazione del libro scolastico era ancora fortemente legata al CD/DVD-ROM e all'integrazione tra supporto fisico e materiali multimediali. Poiché tali componenti non sono state direttamente consultate, vengono considerate esclusivamente come funzionalità dichiarate dall'editore e non come elementi di cui sia possibile valutare accessibilità, personalizzazione o usabilità.

L'UdA campione presenta diversi elementi compatibili con i tre principi dell'UDL, soprattutto sul piano della pluralità dei canali, della gradualità e dell'interazione, pur mantenendo una struttura fortemente guidata.

DIMENSIONE UDL	REFERENCE GLOTTODIDATTICA	CASO: HEADWAY DIGITAL INTERMEDIATE
MOLTEPLICI MEZZI DI RAPPRESENTAZIONE	**MULTIMODALITÀ**	Testo, immagini, audio e box grammaticali sono frequentemente combinati. La multimodalità è presente, ma entro un percorso fortemente guidato dal manuale.
ACCESSIBILITÀ DELL'INFORMAZIONE	**SCAFFOLDING LINGUISTICO E COGNITIVO**	La struttura è riconoscibile e prevedibile grazie a titoli, colori e box ricorrenti. Alcune pagine risultano però dense e meno accessibili.
GRAMMATICA E LESSICO	**RAPPRESENTAZIONE LINGUISTICA E CONTESTUALIZZAZIONE**	La grammatica viene ricavata da esempi e poi sistematizzata; il lessico è lavorato attraverso significato, pronuncia, collocazioni e organizzazione personale.
COSTRUZIONE DELLA COMPRENSIONE	**STRATEGIE DI COMPRENSIONE**	Sono presenti attività di anticipazione e inferenza, ma non emerge un insegnamento sistematico e ricorsivo delle strategie.
SUPPORTI ALLA COMPRENSIONE	**ACCESSIBILITA' DELL'INPUT**	Tapescripts, immagini e attività preparatorie facilitano l'accesso all'input, senza coincidere con strategie del discente.
COMPRENSIONE SCRITTA	**STRATEGIE DI READING**	Il reading è sostenuto da immagini, domande e inferenze. Le strategie risultano però poco esplicitate come percorso continuativo
COMPRENSIONE AUDITIVA	**STRATEGIE DI LISTENING**	Il listening è frequente e supportato da tapescripts e riascolto; manca però una riflessione sistematica sulle strategie di ascolto.
MOLTEPLICI MEZZI DI AZIONE ED ESPRESSIONE	**PRODUZIONE GUIDATA**	È frequente il passaggio dall'esercizio controllato alla produzione comunicativa, ma le modalità di risposta restano prevalentemente definite dal manuale.
FLESSIBILITA' E GRADUALITA'	**SCAFFOLDING**	La progressione è compatibile con una logica di scaffolding, ma il fading dei supporti non emerge in modo sistematico.

SPEAKING	**PRODUZIONE ORALE E INTERAZIONE**	Lo speaking è molto presente e sostenuto da pair work, role-play e attività preparatorie, pur restando spesso guidato.
WRITING	**PROCESSI DI SCRITTURA**	Nell'UdA non emerge una sequenza completa di pianificazione, stesura, revisione e riscrittura; il writing processuale appare poco valorizzato.
SVILUPPO STRATEGICO	**METACOGNIZIONE**	Sono presenti alcuni segnali di consapevolezza strategica, ma la metacognizione non appare integrata in modo sistematico.
LEARNER AGENCY	**AUTONOMIA DELL'APPRENDENTE**	Sono presenti personalizzazione e alcune possibilità di scelta, ma sequenza e modalità operative restano largamente prescritte dal manuale.
COINVOLGIMENTO	**MOTIVAZIONE E RILEVANZA**	I temi favoriscono il collegamento con l'esperienza personale e possono sostenere il coinvolgimento.
RIDUZIONE DELLE BARRIERE AFFETTIVE	**ANSIA LINGUISTICA E PARTECIPAZIONE**	Preparazione e pair work possono rendere più gestibile l'esposizione, senza implicare automaticamente una riduzione dell'ansia.
FEEDBACK	**FEEDBACK FORMATIVO**	Prevale il feedback sulla correttezza; risultano meno visibili feedback sul processo e sui passi successivi.
COLLABORAZIONE	**INTERAZIONE**	Il pair work è ricorrente. In alcune attività favorisce uno scambio reale, in altre serve soprattutto al confronto delle risposte.
AUTOVALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Nell'UdA non emergono strumenti strutturati di autovalutazione; la componente appare, pertanto, poco integrata in questa sede
TECNOLOGIA	**MULTIMODALITÀ E ACCESSIBILITÀ DIGITALE**	Le risorse digitali ampliano il cartaceo, ma non emerge una reale autonomia dello studente nella scelta e gestione degli strumenti.
VALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Nell'UdA non emergono forme articolate di valutazione formativa; la componente non appare sistematicamente integrata.
VALUTAZIONE	**SUMMATIVE ASSESSMENT**	Non emergono verifiche esplicitamente sommative nel campione analizzato.

La lettura dell'unità presa in esame restituisce anzitutto l'immagine di un manuale caratterizzato da una notevole varietà di modalità di rappresentazione, ma inserite all'interno di un percorso fortemente organizzato dal testo.

Nello starter di p. 6 convivono domande personali, confronto in coppia, "one world quiz" e "grammar spot": testo, immagini, interazione e sistematizzazione grammaticale vengono quindi coordinati all'interno della medesima sequenza. A p. 7 l'audio viene inoltre utilizzato per controllare le risposte e lavorare su pronuncia, stress e intonazione. La multimodalità svolge dunque una funzione didattica precisa, anche se tempi e passaggi restano definiti dal manuale.

Il layout è riconoscibile grazie a titoli, box e sezioni ricorrenti; nelle pp. 10-11, tuttavia, testo, immagini e consegne producono una maggiore densità informativa. L'accessibilità dipende quindi non soltanto dalla quantità di codici presenti, ma anche dal modo in cui vengono organizzati nella pagina.

Sul piano della grammatica e del lessico, il manuale si muove tra contestualizzazione e successiva sistematizzazione. Le strutture grammaticali vengono frequentemente incontrate all'interno di dialoghi o attività prima di essere isolate nei relativi box. Particolarmente interessante è p. 13, dove "keeping vocabulary records" e "my notes" non si limitano alla presentazione di nuove parole, ma introducono modalità attraverso cui esse possono essere organizzate e conservate. Il lessico viene quindi trattato anche come materiale sul quale lo studente può iniziare a costruire un proprio modus operandi.

La dimensione strategica emerge a p. 12 in "what's in a word?", dove lo studente deve inferire dal contesto il significato della parola "uggy". Diversa è la funzione dei tapescripts di p. 118: la trascrizione facilita l'accesso all'input e permette di tornare sui passaggi problematici, ma costituisce un supporto e non, di per sé, una listening strategy.

Nella sezione "listening and speaking: a world in one family", sempre a p. 12, ascolto, comprensione e successiva produzione orale sono collegati. Risultano invece meno esplicitamente tematizzate strategie quali previsione, monitoraggio o distinzione consapevole tra ascolto globale e selettivo. Il dato riguarda l'UdA analizzata e non consente di generalizzare all'intero volume.

Alle pp. 8-9, "making conversation" e il successivo "class survey" mostrano una progressione dall'esercizio controllato verso uno scambio più comunicativo. Sono chiaramente presenti supporti iniziali e gradualità, mentre il fading non emerge con la stessa evidenza; appare quindi più prudente parlare di una sequenza compatibile con una logica di scaffolding. Nel "class survey" lo scambio con i compagni è necessario per raccogliere informazioni e svolge una funzione autenticamente comunicativa, mentre in altre attività il pair work viene utilizzato soprattutto per confrontare risposte già elaborate.

Preparazione e lavoro in coppia possono rendere più gestibile l'esposizione comunicativa, senza tuttavia configurarsi come interventi specifici sulla gestione dell'ansia linguistica. Il coinvolgimento è sostenuto soprattutto da temi legati alla famiglia, alla provenienza e alla quotidianità, frequentemente connessi all'esperienza personale.

La learner agency emerge nella personalizzazione delle risposte, nell'espressione di opinioni e, in alcuni casi, nell'organizzazione del lessico; obiettivi, strategie e modalità operative rimangono tuttavia prevalentemente stabiliti dal manuale.

Anche il feedback appare soprattutto orientato alla correttezza. Formule come listen and check, il confronto delle risposte e la correzione degli errori forniscono informazioni sull'esito della prestazione, mentre risultano meno evidenti indicazioni sul processo seguito e sui passi successivi. Nell'UdA non compaiono, inoltre, rubriche, "can-do" statements o momenti strutturati di self-assessment; l'autovalutazione non emerge quindi come componente ricorrente del campione. Il writing risulta meno rappresentato nell'UdA analizzata: non è osservabile una sequenza completa di pianificazione, stesura, revisione e riscrittura. Analogamente, nel campione non emergono verifiche esplicitamente sommative.

Complessivamente, Headway Digital Intermediate propone un repertorio articolato di attività, modalità rappresentative e occasioni di interazione. Multimodalità, gradualità, speaking e pair work risultano particolarmente visibili, mentre metacognizione, autovalutazione e feedback orientato al processo appaiono meno sistematici nell'UdA analizzata

Manuale 2: Headway 5th Edition Upper-Intermediate

In questo passaggio successivo, si prende in esame un manuale della stessa collana, ovvero Headway 5th Edition Upper-Intermediate. Student's Book e-book, di Liz e John Soars e Paul Hancock, pubblicato da Oxford University Press nel 2019. Il confronto tra i due manuali permette, quindi, di cogliere alcune differenze relative al livello linguistico e al modo in cui vengono organizzati il libro di testo, la componente digitale e il rapporto tra contenuto, supporto e autonomia dello studente, senza ricondurle a una traiettoria evolutiva univoca.

DIMENSIONE UDL	REFERENCE GLOTTODIDATTICA	CASO: HEADWAY 5th EDITION UPPER-INTERMEDIATE
MOLTEPLICI MEZZI DI RAPPRESENTAZIONE	**MULTIMODALITÀ**	Presenza ampia e funzionale di testo, fotografie, mappe, audio, box grammaticali e rimandi digitali. La multimodalità risulta chiaramente valorizzata nell'UdA.
ACCESSIBILITÀ DELL'INFORMAZIONE	**SCAFFOLDING LINGUISTICO E COGNITIVO**	La struttura è prevedibile e gerarchizzata attraverso titoli, colori e box ricorrenti. Alcune sezioni risultano però dense, mostrando che la ricchezza informativa non coincide sempre con la piena accessibilità.
GRAMMATICA E LESSICO	**RAPPRESENTAZIONE LINGUISTICA E CONTESTUALIZZAZIONE**	La grammatica viene introdotta attraverso testi ed esempi contestualizzati e successivamente sistematizzata. Il lessico integra classificazione, pronuncia, significato e riutilizzo.
COSTRUZIONE DELLA COMPRENSIONE	**STRATEGIE DI COMPRENSIONE**	Sono presenti attività che richiedono formulazione di ipotesi, inferenza e successiva verifica. Le strategie risultano visibili nell'UdA, anche se non è possibile stabilirne la sistematicità nell'intero volume.
SUPPORTI ALLA COMPRENSIONE	**ACCESSIBILITA' DELL'INPUT**	Sono presenti immagini, mappe, preparazione lessicale e trascrizioni. Tali elementi ampliano l'accessibilità dell'input, ma non coincidono con strategie del discente.
COMPRENSIONE SCRITTA	**STRATEGIE DI READING**	Il reading viene accompagnato da anticipazione, verifica, inferenza lessicale e discussione successiva. La comprensione scritta risulta quindi sostenuta anche attraverso attività strategiche.
COMPRENSIONE AUDITIVA	**STRATEGIE DI LISTENING**	Il listening prevede preparazione, comprensione generale e ricerca di informazioni specifiche. Le trascrizioni ampliano l'accessibilità, ma non emerge ancora un insegnamento sistematico delle strategie di ascolto
MOLTEPLICI MEZZI DI AZIONE ED ESPRESSIONE	**PRODUZIONE GUIDATA**	Le attività conducono frequentemente da esercizi controllati a produzioni orali o scritte. La produzione guidata risulta chiaramente presente.
FLESSIBILITA' E GRADUALITA'	**SCAFFOLDING**	È osservabile una chiara progressione dalla pratica controllata alla produzione. Meno evidente risulta un fading sistematico dei supporti e il progressivo trasferimento di responsabilità.

SPEAKING	**PRODUZIONE ORALE E INTERAZIONE**	Lo speaking è ricorrente e spesso preceduto da attività preparatorie, pair work ed espressione di opinioni personali.
WRITING	**PROCESSI DI SCRITTURA**	l writing integra esplicitamente correzione, revisione e rielaborazione, mostrando una visione maggiormente processuale della produzione scritta.
SVILUPPO STRATEGICO	**METACOGNIZIONE**	Sono presenti previsione, controllo delle ipotesi, correzione e revisione. La riflessione esplicita sull'efficacia delle strategie appare però meno sistematica
LEARNER AGENCY	**AUTONOMIA DELL'APPRENDENTE**	L'UdA offre occasioni di personalizzazione, espressione di opinioni e revisione, ma obiettivi, sequenze e modalità operative restano prevalentemente stabiliti dal manuale. La learner agency appare quindi parziale
COINVOLGIMENTO	**MOTIVAZIONE E RILEVANZA**	Il tema viene frequentemente collegato all'esperienza personale dello studente e a situazioni realistiche, favorendo possibilità di identificazione e partecipazione.
RIDUZIONE DELLE BARRIERE AFFETTIVE	**ANSIA LINGUISTICA E PARTECIPAZIONE**	Sono frequenti preparazione, pair work e pratica guidata prima della produzione. Non emergono però strumenti espliciti dedicati alla gestione dell'ansia linguistica.
FEEDBACK	**FEEDBACK FORMATIVO**	Il feedback permette in alcuni casi di identificare la natura dell'errore e intervenire sulla prestazione. Rimane tuttavia prevalentemente orientato al compito e alla forma linguistica.
COLLABORAZIONE	**INTERAZIONE**	Pair work e group work sono frequenti. In alcune attività lo scambio assume una funzione comunicativa significativa, mentre in altre serve soprattutto al confronto delle risposte.
AUTOVALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Nell'UdA non emergono strumenti espliciti e strutturati di autovalutazione. Ciò non consente di escluderne la presenza altrove, ma suggerisce che la componente non sia integrata in modo uniforme.
TECNOLOGIA	**MULTIMODALITÀ E ACCESSIBILITÀ DIGITALE**	La componente digitale è integrata nel percorso attraverso video, pratica online e attività aggiuntive. Il digitale appare parte della struttura dell'UdA, non soltanto un'appendice esterna.
VALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Sono presenti controllo, correzione e revisione, ma nell'UdA non emergono strumenti strutturati di valutazione formativa complessiva. La dimensione non appare quindi valorizzata in maniera uniforme.
VALUTAZIONE	**SUMMATIVE ASSESSMENT**	Non vi sono momenti di valutazione sommativa, bensì sezioni di esercitazione, correzione e revisione.

L'unit 1, "home and away", presenta fin dall'apertura una struttura chiaramente riconoscibile. Le principali componenti dell'unità – language focus, vocabulary, everyday English, reading, listening e writing – vengono associate a fotografie, domande personali e richiami a risorse

digitali. La multimodalità è quindi ben visibile, anche se alcune pagine particolarmente ricche richiedono allo studente di orientarsi contemporaneamente tra numerosi elementi.

A p. 10, per esempio, il testo sulle Galápagos è accompagnato da fotografie, carta geografica, ascolto e osservazione linguistica. Analogamente, alle pp. 14-15 la storia di Saroo Brierley integra testo, immagini e riferimenti geografici. Gli elementi visivi svolgono una funzione di contestualizzazione, ma la concentrazione di informazioni mostra ancora una volta come multimodalità e accessibilità non possano essere sovrapposte.

La grammatica viene frequentemente incontrata all'interno di testi contestualizzati e successivamente sistematizzata. Alle pp. 10-11 l'e-mail dalle Galápagos e "Tyler's tweets" introducono strutture che vengono poi riprese nel "language focus" e nella grammar reference delle pp. 151-152. Anche il lessico segue una logica di manipolazione e riutilizzo: a p. 17, per esempio, le compound words vengono classificate, riconosciute, pronunciate e successivamente impiegate.

La costruzione della comprensione presenta alcuni elementi strategici particolarmente evidenti. A p. 13, prima dell'ascolto sulla storia di Saroo Brierley, immagini e informazioni preliminari vengono utilizzate per formulare ipotesi, successivamente verificate attraverso l'ascolto. La medesima dinamica compare nel reading delle pp. 14-15, dove anticipazione e inferenza lessicale sono integrate nella sequenza del compito. Si tratta di evidenze significative nell'UdA esaminata, senza che ciò consenta di stabilire la loro sistematicità nell'intero volume.

Anche il listening di p. 16, "things I miss from home", distingue implicitamente tra comprensione generale e ricerca di informazioni specifiche; l'audioscript di p. 144 costituisce inoltre un supporto per il recupero della forma scritta dell'input.

Sul piano dell'azione e dell'espressione, le attività mostrano una progressione abbastanza evidente dalla pratica controllata verso produzioni più comunicative. Alle pp. 12-13 gli studenti completano frasi, osservano caratteristiche del linguaggio informale, ascoltano e confrontano risposte prima di utilizzare le strutture in conversazione. A p. 18 "everyday English - casual conversations" segue un percorso simile attraverso matching, listening e successiva pratica in coppia.

Particolarmente significativo è il writing di p. 130. La sezione "informal writing - correcting mistakes" introduce un codice di correzione, chiede allo studente di identificare diverse tipologie di errore e di intervenire sul testo prima della produzione. Il writing assume quindi una dimensione processuale più riconoscibile, comprendendo correzione e revisione. Anche il feedback supera in parte la semplice indicazione corretto/errato, poiché il codice consente di comprendere la natura dell'errore, pur rimanendo concentrato soprattutto sull'accuratezza linguistica.

La dimensione metacognitiva resta più sfumata. Lo studente è chiamato a fare ipotesi, verificarle, correggere errori e rivedere la prestazione, ma sono meno frequenti domande che

lo inducano a riflettere esplicitamente sull'efficacia della strategia utilizzata o sulla possibilità di trasferirla ad altri compiti.

L'autovalutazione non emerge nell'UdA attraverso rubriche o "can-do" statements strutturati. Allo stesso modo, non appare una verifica chiaramente identificabile come summative assessment nel materiale campionato. Le risorse digitali risultano invece richiamate con maggiore continuità nella struttura del corso; poiché le piattaforme non sono state direttamente esaminate, non è tuttavia possibile valutarne accessibilità o possibilità di personalizzazione.

Nel complesso, l'UdA mostra una forte integrazione tra rappresentazioni differenti, strategie di comprensione, produzione comunicativa e revisione del writing. La learner agency rimane prevalentemente collegata a personalizzazione, formulazione di ipotesi e controllo della propria produzione, mentre obiettivi e percorso restano ampiamente predisposti dal manuale.

Manuale 3: Goals 1 – Get involved!

In questa terza fase di analisi, si prende in esame un manuale utilizzato in un Istituto Tecnico Industriale del Vicentino. "Goals 1 - Get involved!", di Alex Raynham e pubblicato da DeA Scuola in collaborazione con Black Cat, appartiene a una generazione recente di manuali di lingua inglese caratterizzata da una forte integrazione tra libro cartaceo, contenuti digitali e competenze trasversali. Già la copertina segnala alcuni elementi centrali del progetto: attenzione all'Agenda 2030, video con adolescenti, "listening & life skills", percorsi digitali, lessico e materiali accessibili anche tramite smartphone. Il manuale non si presenta, quindi, come semplice contenitore di grammatica ed esercizi, ma come parte di un ambiente più ampio nel quale testo, audio, video e attività interattive concorrono alla costruzione dell'apprendimento.

DIMENSIONE UDL	REFERENCE GLOTTODIDATTICA	CASO: GOALS 1 - GET INVOLVED!
MOLTEPLICI MEZZI DI RAPPRESENTAZIONE	**MULTIMODALITÀ**	La multimodalità è molto marcata: testo, immagini, audio, video, infografiche, box e risorse digitali sono integrati con continuità.
ACCESSIBILITÀ DELL'INFORMAZIONE	**SCAFFOLDING LINGUISTICO E COGNITIVO**	La struttura è fortemente segmentata e riconoscibile, con codici cromatici, icone e sezioni ricorrenti. La ricchezza grafica può però rendere alcune pagine visivamente dense.
GRAMMATICA E LESSICO	**RAPPRESENTAZIONE LINGUISTICA E CONTESTUALIZZAZIONE**	Grammatica e lessico sono presentati in contesto, sostenuti da immagini, esempi, audio e richiami digitali. La rappresentazione è varia e guidata.
COSTRUZIONE DELLA COMPRENSIONE	**STRATEGIE DI COMPRENSIONE**	Sono presenti attività di anticipazione, inferenza, selezione delle informazioni e verifica delle ipotesi. La componente strategica è esplicitata più chiaramente rispetto ai manuali precedenti.

SUPPORTI ALLA COMPRENSIONE	**ACCESSIBILITA' DELL'INPUT**	Immagini, box lessicali, audio, video, infografiche e attività preparatorie facilitano l'accesso all'input
COMPRENSIONE SCRITTA	**STRATEGIE DI READING**	Il reading è accompagnato da pre-task, domande di comprensione, inferenza lessicale e attività successive di riflessione o discussione.
COMPRENSIONE AUDITIVA	**STRATEGIE DI LISTENING**	Il listening è molto strutturato e comprende anticipazione, ascolto globale e ricerca di informazioni specifiche. Compare anche un esplicito Study Skill sull'ascolto.
MOLTEPLICI MEZZI DI AZIONE ED ESPRESSIONE	**PRODUZIONE GUIDATA**	Le produzioni sono frequentemente preparate attraverso modelli, key expressions, domande guida e attività graduali.
FLESSIBILITA' E GRADUALITA'	**SCAFFOLDING**	La gradualità è evidente e i supporti accompagnano diverse fasi del compito. Il fading è però solo parzialmente osservabile nell'UdA
SPEAKING	**PRODUZIONE ORALE E INTERAZIONE**	Lo speaking è frequente e sostenuto da pair work, domande guida e key expressions. La produzione resta spesso strutturata, ma con spazio per opinioni personali.
WRITING	**PROCESSI DI SCRITTURA**	Sono presenti consegne di writing con indicazioni chiare e supporti, ma la dimensione processuale completa di revisione e riscrittura non emerge sempre con la stessa evidenza.
SVILUPPO STRATEGICO	**METACOGNIZIONE**	La dimensione strategica è esplicitata attraverso Study Skills e attività di riflessione. La metacognizione risulta più visibile e sistematica.
LEARNER AGENCY	**AUTONOMIA DELL'APPRENDENTE**	Sono presenti occasioni di scelta, personalizzazione e riflessione, ma obiettivi e sequenza restano prevalentemente definiti dal manuale
COINVOLGIMENTO	**MOTIVAZIONE E RILEVANZA**	I temi sono vicini all'esperienza adolescenziale e includono interessi personali, sport, tempo libero, cittadinanza e questioni sociali.
RIDUZIONE DELLE BARRIERE AFFETTIVE	**ANSIA LINGUISTICA E PARTECIPAZIONE**	Pair work, preparazione e supporti linguistici possono rendere la partecipazione più gestibile. Non emergono però interventi esplicitamente rivolti all'ansia linguistica
FEEDBACK	**FEEDBACK FORMATIVO**	Prevalgono controllo e correzione del compito. Alcune attività favoriscono revisione e riflessione, ma il feedback sui passi successivi è meno sistematico
COLLABORAZIONE	**INTERAZIONE**	La collaborazione è frequente e spesso funzionale alla discussione, al confronto di opinioni e alla soluzione di compiti.
AUTOVALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Sono presenti elementi di riflessione personale e revisione, ma non emerge nell'UdA una struttura forte e ricorrente di self-assessment formale.

TECNOLOGIA	**MULTIMODALITÀ E ACCESSIBILITÀ DIGITALE**	La componente digitale è fortemente integrata: video, attività interattive, DDI, DEAFLIX e risorse online fanno parte dell'architettura del corso.
VALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Sono presenti attività di controllo; la valutazione formativa appare però più legata alla pratica e correzione che alla definizione autonoma dei passi successivi.
VALUTAZIONE	**SUMMATIVE ASSESSMENT**	È presente una revisione sommativa delle units 1-2, orientata alla verifica e al consolidamento

L'unità 1, "free to be me", introduce il tema attraverso fotografie, domande personali, brevi testi, listening e attività di speaking. La pluralità dei codici è quindi immediatamente evidente e viene ripresa lungo tutta l'UdA. La struttura grafica segmenta con chiarezza attività e abilità mediante titoli, icone e codici cromatici, anche se in alcune pagine l'abbondanza di stimoli aumenta la densità visiva.

Grammatica e lessico sono generalmente inseriti in contesti riconoscibili. Alle pp. 27-28 il present simple viene collegato a esempi e attività contestualizzate, mentre a p. 29 il lessico relativo allo sport associa fotografie, ascolto, classificazione e riutilizzo. La combinazione tra canale visivo, scritto e orale rende il contenuto accessibile attraverso modalità differenti.

Particolarmente evidente è la dimensione strategica. A p. 33, lo "study skill" dedicato al listening presenta una procedura che invita a prevedere il contenuto, concentrarsi su parole chiave e distinguere un primo ascolto globale dalla ricerca successiva di informazioni specifiche. In questo caso il manuale non offre soltanto supporti, ma rende visibile una modalità di affrontare il compito che può contribuire allo sviluppo della consapevolezza strategica.

La produzione è spesso preparata mediante modelli e "key expressions". A p. 32, nella sezione "communication - agreeing and disagreeing", il dialogo, il video e le espressioni utili precedono la produzione in coppia. Lo studente dispone quindi di una struttura linguistica su cui costruire lo scambio, con un passaggio graduale verso l'impiego personale delle formule.

Le pp. 34-35 dedicate ai Global Goals e al tema delle disuguaglianze ampliano il coinvolgimento attraverso contenuti di rilevanza sociale, discussione e produzione. Analogamente, la sezione "listening & life skills" di p. 46 introduce il tema della gestione del tempo, collegando apprendimento linguistico e riflessione sulle proprie pratiche di studio.

In questi passaggi la learner agency assume una forma più visibile attraverso riflessione, personalizzazione e consapevolezza delle strategie; rimane però limitata la possibilità di ridefinire autonomamente strumenti, obiettivi o sequenze.

Il feedback è prevalentemente legato alla verifica della risposta e al controllo della correttezza. Sono presenti occasioni di riflessione e revisione, ma nell'UdA non emerge una pratica strutturata di autovalutazione analoga a rubriche o progress check.

Diverso è il caso della valutazione sommativa. Alle pp. 48-49 la "summative revision" delle units 1-2 propone una verifica e un consolidamento dei contenuti linguistici affrontati; si tratta quindi di una delle evidenze più esplicite di summative assessment presenti nel corpus.

Complessivamente, Goals rende particolarmente visibili multimodalità, strategie di ascolto, collegamento con competenze trasversali e rilevanza personale dei contenuti. Metacognizione e learner agency sono sostenute soprattutto attraverso "study skills", "life skills" e attività di riflessione, mentre feedback sul processo e autovalutazione risultano meno sistematici nel campione esaminato.

Manuale 4: Gateway to Success B2

Come quarto manuale, è stato analizzato un testo rivolto a un Liceo delle Scienze Umane del Vicentino. Gateway to Success B2. Student's Book and Workbook, di David Spencer, è pubblicato nell'edizione italiana da Mondadori Education in collaborazione con Macmillan Education. L'edizione analizzata è del 2021. Il volume è destinato a studenti di livello B2 e integra il corso cartaceo con risorse digitali e multimediali. Ai fini dell'analisi, l'attenzione viene concentrata soprattutto sull'unit 1, "going to uni!", e sulle sezioni di supporto direttamente collegate alla produzione linguistica, alla metacognizione e alla progettazione inclusiva.

DIMENSIONE UDL	REFERENCE GLOTTODIDATTICA	CASO: GATEWAY TO SUCCESS
MOLTEPLICI MEZZI DI RAPPRESENTAZIONE	**MULTIMODALITÀ**	La multimodalità è molto sviluppata: testo, immagini, audio, video, box, mappe concettuali e risorse digitali sono integrati con continuità.
ACCESSIBILITÀ DELL'INFORMAZIONE	**SCAFFOLDING LINGUISTICO E COGNITIVO**	La struttura è chiaramente segmentata e prevedibile. Alcune pagine risultano però dense per quantità di testo, box e attività.
GRAMMATICA E LESSICO	**RAPPRESENTAZIONE LINGUISTICA E CONTESTUALIZZAZIONE**	Grammatica e lessico sono generalmente contestualizzati, con esempi, spiegazioni, attività guidate e richiami alla Grammar Reference.
COSTRUZIONE DELLA COMPRENSIONE	**STRATEGIE DI COMPRENSIONE**	Sono presenti attività di anticipazione, confronto, inferenza e selezione dell'informazione; alcune strategie vengono anche esplicitate nei box di supporto.
SUPPORTI ALLA COMPRENSIONE	**ACCESSIBILITA' DELL'INPUT**	Immagini, box lessicali, audio, QR code, video e sezioni di supporto ampliano l'accessibilità dell'input
COMPRENSIONE SCRITTA	**STRATEGIE DI READING**	Il reading è frequentemente preceduto da attivazione e prediction e seguito da attività di comprensione, inferenza e riflessione
COMPRENSIONE AUDITIVA	**STRATEGIE DI LISTENING**	Il listening è strutturato attraverso attività preparatorie e compiti differenziati; sono presenti anche indicazioni strategiche.
MOLTEPLICI MEZZI DI AZIONE ED ESPRESSIONE	**PRODUZIONE GUIDATA**	Speaking e writing sono frequentemente sostenuti da modelli, communication bank, suggerimenti e indicazioni operative.

FLESSIBILITA' E GRADUALITA'	**SCAFFOLDING**	La gradualità è ben visibile; il manuale accompagna il passaggio da attività controllate a compiti più aperti. Il fading è presente soprattutto in alcune sequenze, ma non sempre sistematico
SPEAKING	**PRODUZIONE ORALE E INTERAZIONE**	Lo speaking è molto sviluppato e sostenuto da communication bank, modelli e attività collaborative
WRITING	**PROCESSI DI SCRITTURA**	Il writing è fortemente guidato attraverso model text, paragraph plan, tips e criteri espliciti. La componente processuale è ben visibile.
SVILUPPO STRATEGICO	**METACOGNIZIONE**	La componente strategica è esplicita in numerosi box, Tips, Exam Success e Life Skills; la riflessione sul processo è più sviluppata rispetto ai manuali precedenti.
LEARNER AGENCY	**AUTONOMIA DELL'APPRENDENTE**	Sono presenti self-check, scelta di strategie, riflessione sui punti deboli e indicazioni per il lavoro successivo. La learner agency è più visibile, pur entro una struttura fortemente guidata.
COINVOLGIMENTO	**MOTIVAZIONE E RILEVANZA**	I temi sono legati a università, studio, lavoro, vita quotidiana e cittadinanza, con frequenti occasioni di personalizzazione e discussione.
RIDUZIONE DELLE BARRIERE AFFETTIVE	**ANSIA LINGUISTICA E PARTECIPAZIONE**	Pair work, preparazione, communication bank e attività guidate possono rendere più gestibile l'esposizione; non emergono però interventi espliciti sull'ansia linguistica.
FEEDBACK	**FEEDBACK FORMATIVO**	Oltre al controllo della correttezza, compaiono progress check, criteri di revisione e suggerimenti per intervenire sui punti deboli.
COLLABORAZIONE	**INTERAZIONE**	La collaborazione è frequente e spesso finalizzata alla discussione, al confronto e alla negoziazione di opinioni.
AUTOVALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	La componente è esplicita attraverso il "Can do progress check" e indicazioni su cosa fare in caso di difficoltà
TECNOLOGIA	**MULTIMODALITÀ E ACCESSIBILITÀ DIGITALE**	La componente digitale è fortemente integrata tramite QR code, video, audio e risorse digitali collegate al manuale.
VALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	La valutazione è articolata tra attività di controllo, exam practice, progress check e sezioni di preparazione alle certificazion
VALUTAZIONE	**SUMMATIVE ASSESSMENT**	Non emerge nel campione una verifica dell'unità esplicitamente sommativa.

L'unit 1 "going to uni", dedicata al tema dell'università e delle scelte formative, utilizza fotografie, testi, attività audio, box e rimandi digitali. Le pp. 14-15 propongono, per esempio, letture legate all'esperienza universitaria accompagnate da domande di comprensione e da attività di "critical thinking". La pluralità dei codici risulta funzionale alla costruzione del tema, mentre la regolarità delle sezioni rende il percorso prevedibile.

Uno degli elementi più significativi riguarda l'esplicitazione delle strategie. A p. 18, il listening viene organizzato attraverso fasi di previsione, ascolto e verifica; l'attenzione non si limita quindi al risultato finale, ma rende visibile una procedura per affrontare il compito. Anche la preparazione alle prove d'esame e alle attività INVALSI introduce indicazioni operative sulle modalità di esecuzione.

La grammatica delle pp. 16-17 viene presentata attraverso "grammar in context", collegando present simple, continuous e perfect a esempi e situazioni d'uso. Il passaggio tra osservazione, formalizzazione ed esercizio permette di mantenere una connessione tra forma e contesto.

Lo speaking di p. 20 parte da domande personali e preferenze e viene sostenuto attraverso il "communication bank". Anche il writing di p. 21 utilizza un modello di email informale e indicazioni relative alla struttura, accompagnate dalla relativa sezione del "communication bank". In entrambi i casi il manuale mette a disposizione un repertorio di supporti che prepara la produzione.

La dimensione metacognitiva diventa più esplicita nelle sezioni dedicate alle life skills. A p. 23 "managing study time" collega il lavoro linguistico alla pianificazione dello studio, offrendo allo studente un'occasione per riflettere sulla gestione delle proprie attività.

Particolarmente rilevante è il "can do progress check" di p. 25. Lo studente è chiamato a verificare il raggiungimento di determinati obiettivi e, in relazione ai risultati, riceve indicazioni sulle sezioni da riprendere. La funzione non è soltanto quella di stabilire se una risposta sia corretta, ma di utilizzare l'esito della verifica per orientare un'azione successiva. Feedback e autovalutazione assumono quindi una funzione maggiormente formativa.

La learner agency viene sostenuta soprattutto attraverso questo monitoraggio del percorso, la personalizzazione delle risposte e la riflessione sulle strategie di studio. Anche in questo caso, tuttavia, l'architettura complessiva resta definita dal manuale.

Le attività in coppia e in gruppo sono ricorrenti, in particolare nelle sezioni di communication e discussion. La loro funzione varia: alcune richiedono un reale scambio di informazioni e opinioni, mentre altre servono soprattutto alla preparazione o al controllo di una risposta.

Il manuale dichiara ebook, QR code per listening e video e prove INVALSI in formato computer-based; poiché non tutte le risorse esterne sono state direttamente esplorate, la loro qualità o adattabilità non viene assunta come dato osservato.

Sul piano sommativo, nel campione sono presenti attività di preparazione e verifica collegate a INVALSI ed esami, ma non emerge una verifica di unità esplicitamente definita come summative assessment. È pertanto preferibile distinguere la preparazione alla prova certificativa dalla valutazione sommativa propriamente detta.

Nel complesso, Gateway rende particolarmente visibili strategie, monitoraggio e feedback orientato ai passi successivi. Il "can do progress check" costituisce uno degli esempi più chiari del corpus di integrazione tra autovalutazione e funzione formativa.

Manuale 5: On Topic B2

Il quinto manuale preso in esame è utilizzato in una classe quinta di un liceo scientifico del Vicentino. On Topic B2. Student's Book and Workbook with eBook, di Jayne Wildman ed Elizabeth Sharman e pubblicato da Pearson, è un manuale di livello B2 che integra il volume cartaceo con un eBook e ulteriori risorse digitali. La quarta di copertina richiama, tra gli elementi del corso, video, grammar reference, mappe, life skills, cittadinanza globale e materiali per la preparazione alle prove d'esame; segnala inoltre che i materiali digitali dello studente sono disponibili anche in un formato accessibile. Quest'ultimo dato risulta particolarmente interessante in una lettura attraverso l'Universal Design for Learning, perché suggerisce un'attenzione non soltanto alla digitalizzazione del contenuto, ma anche alle differenti modalità attraverso cui esso può essere fruito. L'analisi dell'Unit 1, "who we are", consente però di verificare soprattutto quanto questa apertura trovi corrispondenza nella progettazione concreta delle pagine.

DIMENSIONE UDL	REFERENCE GLOTTODIDATTICA	CASO: ON TOPIC
MOLTEPLICI MEZZI DI RAPPRESENTAZIONE	**MULTIMODALITÀ**	La multimodalità è molto sviluppata: testo, immagini, audio, video, box, schemi e risorse digitali sono integrati con continuità.
ACCESSIBILITÀ DELL'INFORMAZIONE	**SCAFFOLDING LINGUISTICO E COGNITIVO**	La struttura è fortemente segmentata e riconoscibile. Alcune pagine sono però dense di contenuti e richiami digitali.
GRAMMATICA E LESSICO	**RAPPRESENTAZIONE LINGUISTICA E CONTESTUALIZZAZIONE**	Grammatica e lessico sono inseriti in contesti comunicativi e sostenuti da box esplicativi, video e riferimenti alla Grammar Reference.
COSTRUZIONE DELLA COMPRENSIONE	**STRATEGIE DI COMPRENSIONE**	Sono presenti attività di anticipazione, inferenza, selezione delle informazioni e riflessione sul contenuto.
SUPPORTI ALLA COMPRENSIONE	**ACCESSIBILITA' DELL'INPUT**	Immagini, box, video, audio e attività preparatorie facilitano l'accesso all'input.
COMPRENSIONE SCRITTA	**STRATEGIE DI READING**	Il reading è accompagnato da pre-task, domande di comprensione, inferenza e successiva discussione.
COMPRENSIONE AUDITIVA	**STRATEGIE DI LISTENING**	l listening è frequente e inserito in sequenze integrate; la riflessione sulle strategie è presente ma non sempre esplicita
MOLTEPLICI MEZZI DI AZIONE ED ESPRESSIONE	**PRODUZIONE GUIDATA**	Speaking e writing sono sostenuti da modelli, language bank, indicazioni e attività preparatorie.

FLESSIBILITA' E GRADUALITA'	**SCAFFOLDING**	La progressione dal guidato al più autonomo è visibile; il fading è però solo parzialmente osservabile
SPEAKING	**PRODUZIONE ORALE E INTERAZIONE**	Lo speaking è molto presente e sostenuto da pair work, attività di comunicazione e useful language
WRITING	**PROCESSI DI SCRITTURA**	Il writing è fortemente guidato attraverso model text, paragraph plan e sezioni dedicate al Writing Trainer.
SVILUPPO STRATEGICO	**METACOGNIZIONE**	La componente strategica è visibile soprattutto nelle sezioni Life Skills, Writing Trainer e Exam Practice.
LEARNER AGENCY	**AUTONOMIA DELL'APPRENDENTE**	Sono presenti personalizzazione, riflessione e alcune scelte, ma il percorso rimane fortemente strutturato dal manuale
COINVOLGIMENTO	**MOTIVAZIONE E RILEVANZA**	I temi sono vicini al mondo adolescenziale e alla dimensione sociale, con frequenti richieste di opinione personale.
RIDUZIONE DELLE BARRIERE AFFETTIVE	**ANSIA LINGUISTICA E PARTECIPAZIONE**	Pair work, preparazione e supporti linguistici possono rendere più gestibile la partecipazione, ma non emergono strumenti espliciti per l'ansia linguistica.
FEEDBACK	**FEEDBACK FORMATIVO**	Prevalgono controllo e correzione; il feedback sul processo è più visibile nel writing e nelle sezioni di revisione.
COLLABORAZIONE	**INTERAZIONE**	La collaborazione è ricorrente e spesso orientata al confronto di idee e alla produzione congiunta.
AUTOVALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Sono presenti sezioni di review e revisione, ma non emerge una struttura forte e ricorrente di self-assessment esplicito.
TECNOLOGIA	**MULTIMODALITÀ E ACCESSIBILITÀ DIGITALE**	La componente digitale è fortemente integrata tramite eBook, video, QR code e risorse online.
VALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Sono presenti review, summative test ed exam practice; la valutazione formativa è visibile soprattutto nella revisione e nel supporto alla preparazione.
VALUTAZIONE	**SUMMATIVE ASSESSMENT**	È presente una sezione 'summative: unit 1'.

L'unit 1, "who we are", introduce il tema dell'identità attraverso immagini, lessico relativo alla personalità e attività di speaking. Fin dall'apertura il contenuto viene collegato all'esperienza dello studente, che è chiamato a descrivere sé stesso e gli altri utilizzando il lessico proposto.

Alle pp. 22-23, "bad behaviour?" integra testo, grammatica e attività di "language in action". Il present perfect non viene quindi proposto esclusivamente come struttura astratta, ma collegato a situazioni comunicative e a un successivo utilizzo. La medesima attenzione alla

contestualizzazione ricorre alle pp. 24-25, “are you one of the crowd?”, dove present perfect simple e continuous vengono inseriti in un tema legato a gruppo, identità e comportamento.

La dimensione del coinvolgimento si amplia alle pp. 26-27. “Life skills - what makes a good friend?”, “communication - responding to news” e “citizenship - social media and well-being” collegano la lingua a relazioni, comunicazione e uso dei social media. Gli studenti sono chiamati a esprimere opinioni e a riportare i contenuti alla propria esperienza, mentre modelli ed espressioni utili sostengono la produzione.

Alle pp. 28-29 la sezione “on topic” propone attività di reading e listening sui nomi, sull’identità e sull’ordine di nascita. Il percorso integra comprensione, inferenza, “exam tip” e successivo confronto personale. La strategia viene quindi talvolta esplicitata, pur restando spesso legata alla specifica attività.

Particolarmente strutturata appare la produzione scritta. A p. 30, “writing trainer” introduce l’opinion essay attraverso modello, organizzazione dei paragrafi e “key phrases”. La scrittura viene preparata attraverso osservazione e pianificazione, offrendo allo studente uno schema sufficientemente leggibile per affrontare il compito.

La “review” di p. 31 svolge una funzione di consolidamento e controllo dei contenuti dell’unità. Nel materiale analizzato è inoltre presente la sezione “summative: unit 1”, che consente di riconoscere esplicitamente una componente di valutazione sommativa. Le successive pagine di “exam practice” ampliano invece il lavoro verso formati di prova certificativa e non vanno automaticamente sovrapposte alla summative assessment.

Le pp. 46-47, dedicate a “managing stress” e “tips in action”, introducono una dimensione metacognitiva e affettiva più esplicita. Lo studente viene invitato a riflettere sulla gestione dello stress e ad applicare strategie a situazioni concrete. È uno dei casi in cui la riflessione sul proprio comportamento assume un ruolo autonomo rispetto all’esercizio linguistico.

La learner agency è sostenuta attraverso personalizzazione, scelta delle opinioni e riflessione sulle proprie pratiche, mentre rimane più circoscritta la possibilità di modificare autonomamente strumenti e percorso. Il feedback è presente soprattutto attraverso controllo, revisione e preparazione delle produzioni; indicazioni sistematiche sui passi successivi sono meno evidenti.

Il manuale dichiara ebook, audio, video, QR code e altre risorse digitali; l’analisi è stata condotta sull’ebook, mentre le funzionalità esterne non direttamente consultate non vengono valutate in termini di accessibilità o personalizzazione.

Nel complesso, On Topic integra in modo marcato contenuti linguistici, rilevanza personale, life skills e preparazione alle prove. La riflessione metacognitiva è visibile in alcune sezioni dedicate, mentre feedback e autovalutazione risultano meno sistematicamente orientati alla definizione autonoma dei passi successivi.

Manuale 6: Ready for B2 First

L'ultimo manuale analizzato è stato scelto da una classe quarta di un liceo linguistico del Vicentino.

Ready for B2 First, pubblicato da Macmillan Education, presenta una caratteristica peculiare all'interno del corpus: il percorso è esplicitamente orientato alla preparazione della certificazione Cambridge B2 First. Questo vincolo attira l'attenzione nell'analisi del manuale in prospettiva UDL, perché pone in primo piano il rapporto tra flessibilità della progettazione e presenza di una prestazione finale standardizzata.

L'Universal Design for Learning non implica necessariamente che ogni prodotto finale debba essere liberamente modificabile. Se l'obiettivo consiste nel prepararsi a una prova specifica di listening, speaking o writing, la modalità di risposta costituisce parte dell'obiettivo stesso. La questione diventa quindi capire se il percorso verso quella prestazione venga progettato in modo sufficientemente accessibile.

DIMENSIONE UDL	REFERENCE GLOTTODIDATTICA	CASO: READY FOR B2
MOLTEPLICI MEZZI DI RAPPRESENTAZIONE	**MULTIMODALITÀ**	La multimodalità è presente attraverso testo, fotografie, audio, box strategici e risorse digitali, ma con una forte prevalenza della preparazione d'esame.
ACCESSIBILITÀ DELL'INFORMAZIONE	**SCAFFOLDING LINGUISTICO E COGNITIVO**	La struttura è chiara e molto prevedibile. Le pagine sono generalmente ordinate, anche se alcune sezioni risultano dense di testo e istruzioni.
GRAMMATICA E LESSICO	**RAPPRESENTAZIONE LINGUISTICA E CONTESTUALIZZAZIONE**	Grammatica e lessico sono collegati al tema dell'unità, ma il lavoro è spesso orientato alla precisione linguistica e alla preparazione dell'esame.
COSTRUZIONE DELLA COMPRENSIONE	**STRATEGIE DI COMPRENSIONE**	Le strategie sono esplicitate soprattutto nei box "How to go about it" e "What to expect in the exam", con indicazioni operative prima e durante il compito
SUPPORTI ALLA COMPRENSIONE	**ACCESSIBILITA' DELL'INPUT**	Fotografie, esempi, box strategici, audio e indicazioni d'esame sostengono l'accesso al compito e ne chiariscono le richieste.
COMPRENSIONE SCRITTA	**STRATEGIE DI READING**	Il reading è fortemente strategico e orientato alle tipologie d'esame, con indicazioni su come cercare informazioni, escludere distrattori e controllare le risposte
COMPRENSIONE AUDITIVA	**STRATEGIE DI LISTENING**	Il listening è strutturato secondo il formato d'esame e accompagnato da indicazioni esplicite sulle strategie e sulla gestione dei distrattori.

MOLTEPLICI MEZZI DI AZIONE ED ESPRESSIONE	**PRODUZIONE GUIDATA**	Speaking e writing sono fortemente guidati attraverso modelli, useful language, istruzioni operative e strategie specifiche per la prova d'esame
FLESSIBILITA' E GRADUALITA'	**SCAFFOLDING**	La gradualità è molto evidente, ma i supporti rimangono spesso fortemente presenti. Il fading risulta meno evidente.
SPEAKING	**PRODUZIONE ORALE E INTERAZIONE**	Lo speaking è centrale e molto strutturato secondo le parti dell'esame; la produzione è preparata da modelli, consigli e useful language.
WRITING	**PROCESSI DI SCRITTURA**	Il writing è fortemente processuale sul piano della pianificazione e dell'organizzazione, con indicazioni esplicite su struttura e contenuto
SVILUPPO STRATEGICO	**METACOGNIZIONE**	La componente strategica è molto sviluppata e resa visibile attraverso box metodologici, exam tips e procedure operative
LEARNER AGENCY	**AUTONOMIA DELL'APPRENDENTE**	Lo studente viene reso consapevole delle strategie d'esame e delle proprie scelte operative, ma il percorso rimane fortemente prescritto dal formato certificativo.
COINVOLGIMENTO	**MOTIVAZIONE E RILEVANZA**	l tema lifestyle offre occasioni di personalizzazione, ma la funzione prevalente delle attività resta la preparazione all'esame
RIDUZIONE DELLE BARRIERE AFFETTIVE	**ANSIA LINGUISTICA E PARTECIPAZIONE**	La forte preparazione e la prevedibilità delle prove possono ridurre l'incertezza, ma non emergono interventi espliciti sull'ansia linguistica.
FEEDBACK	**FEEDBACK FORMATIVO**	Il feedback è soprattutto incorporato nelle strategie di controllo e revisione; meno evidente una restituzione sistematica sui passi successivi.
COLLABORAZIONE	**INTERAZIONE**	Il pair work è frequente, soprattutto nello speaking, ma spesso funzionale alla simulazione del formato d'esame più che a una collaborazione autentica.
AUTOVALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	Non emerge una struttura forte di self-assessment esplicito; prevalgono review ed exam practice.
TECNOLOGIA	**MULTIMODALITÀ E ACCESSIBILITÀ DIGITALE**	Il volume integra una Digital Student's Book, ma nell'UdA campione la tecnologia non emerge come elemento trasformativo della struttura didattica.
VALUTAZIONE	**FORMATIVE ASSESSMENT**	La valutazione è molto presente e fortemente orientata al formato B2 First, con review, exam practice e simulazioni delle diverse prove
VALUTAZIONE	**SUMMATIVE ASSESSMENT**	Non vi è una verifica sommativa, sebbene la review svolga una funzione di verifica e consolidamento

L’unit 1, “lifestyle”, mostra fin dall’apertura un’organizzazione molto chiara. La pagina introduttiva presenta “key language”, “pronunciation” ed “exam practice”, affiancandovi “speaking part 1 - interview”. La struttura rende quindi immediatamente visibile la doppia natura dell’unità: consolidamento linguistico e familiarizzazione con i formati certificativi.

A p. 2 fotografie, lessico tematico e domande di speaking introducono il topic. A p. 3, “speaking part 2 - long turn” combina fotografie, consegna, “how to go about it” e “useful language”. La prestazione viene così scomposta in passaggi e accompagnata da indicazioni procedurali e linguistiche.

La medesima logica caratterizza le abilità ricettive. Nel reading di p. 4, “how to go about it” rende esplicita una procedura per affrontare il multiple matching; nel listening delle pp. 7 e 10, “what to expect in the exam” chiarisce struttura della prova, possibili distrattori e modalità di ascolto. Le strategie vengono quindi verbalizzate con notevole chiarezza, ma restano strettamente connesse alle tipologie d’esame.

La learner agency assume soprattutto la forma di consapevolezza procedurale: lo studente impara a riconoscere distrattori, selezionare informazioni e organizzare la risposta, mentre è meno evidente la possibilità di scegliere tra strategie o itinerari alternativi.

A p. 5, “this is your life” presenta quattro profili da confrontare. Il compito richiede soprattutto di individuare informazioni specifiche, pur lasciando successivamente spazio a un collegamento con l’esperienza personale.

La grammatica viene trattata in modo relativamente contestualizzato. A p. 6, “language focus - habitual behaviour” utilizza esempi e attività riferite ad abitudini e frequenza. Sul piano lessicale, p. 7 lavora sul campo semantico dell’abbigliamento, mentre p. 8 dedica attenzione al verbo get, alle collocazioni e ai phrasal verbs.

A p. 9, “writing part 2 - informal letter” propone consegna, modello, analisi dei paragrafi e indicazioni relative a tono e pianificazione. La produzione viene dunque preparata attraverso una sequenza leggibile, anche se il supporto rimane molto presente.

Le pp. 12-13 di “review” riprendono language focus, reading and use of English, vocabulary e writing con funzione di consolidamento e verifica. Non si tratta, tuttavia, di una sezione esplicitamente presentata come summative assessment né di uno strumento di self-assessment.

A p. 14, “pronunciation - pronouncing questions” mostra invece una progressione particolarmente chiara: lo studente ascolta, osserva il collegamento tra le parole e successivamente riproduce le domande in coppia. Il passaggio dall’ascolto alla consapevolezza formale e infine alla produzione rende trasparente la procedura.

Il topic “lifestyle” consente frequenti collegamenti con abitudini, tempo libero, lavoro, preferenze e abbigliamento. La personalizzazione del contenuto è quindi presente, sebbene venga spesso utilizzata come cornice per allenare uno specifico task d’esame.

Il pair work è frequente soprattutto nelle attività di speaking e svolge spesso una funzione di rehearsal o simulazione della prova. Modelli, procedure prevedibili e possibilità di esercitare la risposta possono rendere più gestibile l’esposizione, ma nel campione non emergono

interventi specificamente dedicati all'ansia linguistica.

Analogamente, non compaiono "can-do" statements o rubriche strutturate. Il feedback rimane prevalentemente collegato al controllo della correttezza e alla revisione della prestazione, con minore attenzione alla definizione dei passi successivi.

La "digital student's book" è dichiarata in copertina; non essendo state direttamente analizzate le relative funzionalità, non è possibile formulare conclusioni sulla loro accessibilità, adattabilità o capacità di offrire feedback personalizzato.

Nel complesso, Ready for B2 First propone un ambiente fortemente prevedibile e standardizzato in funzione della certificazione. Strategie e procedure sono rese particolarmente esplicite; metacognizione e learner agency si sviluppano soprattutto come controllo consapevole della prestazione all'interno di un percorso il cui formato è necessariamente vincolato dall'esame.

3.2 Considerazioni finali e confronto trasversale dei manuali

Il confronto tra i sei manuali analizzati consente di spostare l'attenzione dal singolo esercizio alla più ampia architettura didattica entro cui attività, supporti, strategie e forme di valutazione vengono organizzati. In questa prospettiva, la lettura dei materiali non può ridursi a una semplice rilevazione quantitativa della presenza di audio, immagini, box, attività collaborative o risorse digitali. Ciò che conta è piuttosto la funzione che tali elementi assumono all'interno del percorso, il modo in cui vengono collegati agli obiettivi linguistici e la continuità con cui ricorrono. Una stessa risorsa può infatti svolgere un ruolo marginale oppure diventare parte strutturale del processo di apprendimento, a seconda di come viene integrata nella sequenza.

Un primo asse trasversale riguarda il rapporto tra multimodalità e accessibilità. Tutti i manuali esaminati presentano, con configurazioni differenti, una combinazione di testo scritto, immagini, audio, box grammaticali, schemi, attività di produzione e, in diversi casi, rimandi a contenuti digitali. La presenza simultanea di più codici amplia potenzialmente i punti di accesso all'informazione, ma non rende automaticamente il materiale accessibile.

Le analisi hanno infatti mostrato come alcune pagine, pur ricche di elementi visivi e multimodali, possano risultare dense e richiedere allo studente un significativo lavoro di selezione e orientamento. Gerarchia grafica, segmentazione delle consegne, prevedibilità delle sezioni e relazione funzionale tra testo e immagine risultano quindi altrettanto importanti della semplice varietà dei canali. Nei due Headway, fotografie, audio, box grammaticali e attività comunicative contribuiscono a costruire percorsi riconoscibili, pur con alcune pagine caratterizzate da una maggiore concentrazione di informazioni. Goals – Get Involved! 1, Gateway to Success B2 e On Topic B2 mostrano una segmentazione più marcata attraverso icone, codici cromatici e sezioni ricorrenti; Ready for B2 First sfrutta invece in modo particolare la prevedibilità dell'organizzazione per rendere immediatamente riconoscibili i formati e le procedure tipiche dell'esame. La multimodalità assume quindi un valore più significativo quando i diversi codici non vengono semplicemente affiancati, ma cooperano realmente alla comprensione e alla gestione del compito.

A questo si collega la distinzione tra supporti alla comprensione e strategie dell'apprendente. Tapescripts, immagini, glossari, preparazione lessicale, mappe, box e possibilità di riascolto possono rendere l'input più accessibile, ma non coincidono con una strategia di

comprensione. Quest'ultima implica un'operazione compiuta dallo studente: anticipare un contenuto, attivare conoscenze pregresse, formulare un'ipotesi, inferire il significato di una parola, individuare informazioni rilevanti o monitorare la propria comprensione.

La distinzione appare particolarmente utile perché evita di leggere ogni facilitazione come sviluppo strategico. In Headway Digital Intermediate, per esempio, l'attività "what's in a word?" richiede una vera inferenza dal contesto, mentre i tapescripts svolgono prevalentemente una funzione di supporto all'input. In Headway Upper Intermediate, 5th edition, anticipazione, formulazione di ipotesi e successiva verifica risultano maggiormente integrate nella sequenza delle attività di reading e listening. Goals rende alcune strategie esplicite attraverso gli "study skills", Gateway le collega sia alle abilità linguistiche sia alla gestione dello studio, On Topic le distribuisce tra "exam tip", "writing trainer" e "life skills", mentre Ready for B2 First le rende particolarmente visibili nelle sezioni "how to go about it" e "what to expect in the exam", dove il procedimento da seguire viene verbalizzato con chiarezza.

La presenza di strategie, tuttavia, non coincide automaticamente con una piena riflessione metacognitiva.

Perché il discente sviluppi un controllo più consapevole sul proprio apprendimento non è sufficiente che applichi una procedura proposta dal manuale: è necessario che possa interrogarsi sulla sua efficacia, riconoscere quando utilizzarla e comprenderne la trasferibilità ad altri compiti. Nei manuali esaminati, pianificazione, controllo delle ipotesi, revisione e correzione sono piuttosto frequenti; meno uniforme risulta invece la richiesta di riflettere esplicitamente sul perché una strategia abbia funzionato o su quale alternativa sarebbe stata possibile. In questo senso, "study skills", "life skills", progress check e indicazioni procedurali costituiscono segnali interessanti, ma la trasformazione della strategia guidata in una scelta intenzionale dello studente rimane uno dei passaggi più delicati.

Un ulteriore elemento riguarda la gradualità nella produzione. Nei diversi manuali ricorrono modelli, "useful language", "key expressions", esempi, scalette e attività preparatorie che accompagnano lo studente verso speaking e writing più autonomi. Tale progressione rende il compito più gestibile e può ridurre la difficoltà iniziale, ma non deve essere automaticamente assimilata allo scaffolding in senso pieno. Quest'ultimo presuppone anche una progressiva riduzione del sostegno e un trasferimento della responsabilità verso l'apprendente.

Nel corpus sono spesso osservabili il passaggio dal controllato al più libero e la presenza di supporti iniziali; meno evidente risulta, invece, un fading sistematico. La distinzione è utile anche per leggere il writing. In Headway Digital Intermediate il processo di scrittura risulta meno sviluppato nell'UdA campione, mentre Headway Upper Intermediate rende più visibile la revisione attraverso "informal writing - correcting mistakes". Gateway utilizza modelli e "communication bank"; On Topic propone il "writing trainer" con organizzazione dei paragrafi e "key phrases"; Ready for B2 First struttura il compito scritto attraverso modello, pianificazione e indicazioni sul registro. In tutti questi casi, il valore inclusivo non risiede soltanto nell'esistenza del modello, ma nella possibilità che esso sostenga un passaggio progressivo verso una produzione più consapevole.

Anche collaborazione e interazione richiedono una lettura qualitativa. Il pair work è ricorrente nell'intero corpus, ma assume funzioni differenti. In alcune attività lo scambio tra studenti è necessario per raccogliere informazioni, esprimere opinioni, negoziare significati o completare il compito; in altre serve prevalentemente a confrontare risposte già elaborate

individualmente. La semplice presenza del lavoro a coppie non costituisce quindi, da sola, un indicatore sufficiente di collaborazione.

Un discorso analogo riguarda le barriere affettive. Preparazione, rehearsal, pair work, modelli linguistici e gradualità possono creare condizioni più favorevoli alla partecipazione, offrendo allo studente tempo per organizzare la risposta prima di un'esposizione più ampia. Non sarebbe però metodologicamente corretto dedurre automaticamente da tali elementi una riduzione dell'ansia linguistica. Nei materiali analizzati emergono soprattutto dispositivi che possono rendere la prestazione più gestibile; strumenti esplicitamente finalizzati alla gestione dell'ansia sono invece meno frequenti. On Topic, attraverso sezioni come "managing stress", rende tale dimensione più visibile, mentre negli altri manuali essa rimane prevalentemente implicita.

Sul piano del coinvolgimento, tutti i testi cercano in misura diversa di collegare l'apprendimento linguistico all'esperienza dello studente. Famiglia, identità, sport, vita all'estero, scelte formative, amicizia, social media, stile di vita e interessi personali diventano occasioni per esprimere opinioni e costruire un rapporto tra contenuto didattico e vissuto. Goals e On Topic ampliano questa dimensione attraverso temi di cittadinanza, global goals e life skills; Gateway collega alcune attività alla gestione dello studio e alle scelte formative; Ready utilizza la personalizzazione soprattutto come punto di partenza per allenare le abilità richieste dalla certificazione.

La possibilità di parlare di sé, però, non coincide necessariamente con una piena autonomia decisionale.

Feedback e autovalutazione costituiscono uno degli ambiti in cui le differenze tra i casi risultano più visibili. Nei due Headway prevalgono forme di controllo della correttezza, ascolto e verifica delle risposte o correzione degli errori; nel secondo manuale, tuttavia, il codice di correzione del writing permette allo studente di riconoscere la natura dell'errore e di intervenire nuovamente sulla propria produzione. Goals integra revisione e controllo, ma il feedback orientato in maniera sistematica ai passi successivi è meno evidente. Gateway offre invece un esempio particolarmente interessante con il "can do progress check", che collega la verifica della prestazione alla possibilità di individuare contenuti da riprendere. On Topic utilizza "review" e "writing trainer" come momenti di controllo e consolidamento, mentre Ready for B2 First concentra il feedback soprattutto sulla prestazione e sulla corrispondenza con il formato dell'esame.

La medesima cautela riguarda l'autovalutazione. Correggere una risposta o verificare il risultato di un esercizio non equivale automaticamente a self-assessment. Perché vi sia autovalutazione, lo studente deve poter osservare la propria prestazione rispetto a criteri, obiettivi o risultati attesi e utilizzare tale informazione per orientare il percorso successivo. Nel corpus questa dimensione appare distribuita in modo disomogeneo: il progress check di Gateway la rende particolarmente visibile, mentre nei due Headway e in Ready for B2 First essa risulta meno strutturata nell'UdA campione.

Va, inoltre ,mantenuta distinta la valutazione formativa dalla valutazione sommativa. In Goals compare una "summative revision" delle units 1-2, mentre On Topic include una sezione "summative: unit 1"; in questi casi la funzione di verifica conclusiva risulta esplicita. In Gateway e Ready, al contrario, la forte presenza di exam practice, INVALSI training o esercizi modellati su prove certificative non può essere automaticamente assimilata alla summative assessment, poiché tali attività possono avere una funzione esercitativa e

preparatoria. La distinzione tra valutare l'apprendimento e preparare a una prova rimane, pertanto, essenziale.

Il digitale attraversa l'intero corpus, ma con forme e livelli di integrazione differenti. Audio, video, ebook, attività interattive, QR code e piattaforme ampliano potenzialmente il repertorio di rappresentazioni e modalità di accesso. Ciò non permette però di considerare la digitalizzazione un indicatore autonomo di inclusione. La presenza di una risorsa digitale acquista significato solo in relazione alla funzione che svolge: offrire una rappresentazione alternativa, rendere l'input più accessibile, consentire la ripetizione, sostenere la produzione oppure permettere una forma di feedback. Quando una piattaforma o una risorsa non è stata direttamente consultata, inoltre, l'esistenza del rimando può essere documentata, mentre accessibilità, possibilità di scelta, personalizzazione e qualità del feedback rimangono aspetti non verificabili.

La cronologia dei manuali richiede, per questo motivo, una lettura prudente. Nei materiali più recenti il digitale appare generalmente più integrato nella normale organizzazione editoriale, ma il corpus non consente di attribuire tale differenza esclusivamente all'anno di pubblicazione, poiché variano contemporaneamente collana, livello, destinatari e finalità.

Particolarmente rilevante appare, infine, il rapporto tra standardizzazione e flessibilità. Il manuale, in quanto prodotto editoriale destinato a un pubblico ampio, organizza necessariamente contenuti, obiettivi e sequenze in anticipo. Tale standardizzazione non rappresenta di per sé un elemento negativo: una struttura prevedibile, titoli riconoscibili, routine ricorrenti, modelli e procedure esplicite possono facilitare l'orientamento e ridurre l'incertezza. La questione cambia quando la sequenza non permette allo studente di utilizzare le risorse con una progressiva autonomia o quando la presenza di molteplici strumenti resta subordinata a un unico percorso prestabilito.

Ready for B2 First permette di osservare con particolare chiarezza questa tensione. La standardizzazione risponde alla natura stessa della preparazione certificativa: il discente deve familiarizzare con tempi, consegne e modalità specifiche. Indicazioni come "how to go about it" rendono il compito più trasparente e possono sostenere la prestazione, ma lo spazio per modificare la modalità di risposta è inevitabilmente ridotto. Nei manuali non direttamente orientati alla certificazione esiste invece, almeno potenzialmente, un margine più ampio di personalizzazione, pur restando la sequenza didattica in larga parte definita dal testo.

Tale quadro rende visibile anche il ruolo della mediazione docente. Il manuale può predisporre una pluralità di supporti, attività, rappresentazioni e occasioni di partecipazione, ma non può anticipare integralmente la variabilità del gruppo classe né stabilire a priori quali strumenti saranno maggiormente funzionali per ciascun apprendente.

Il docente può quindi selezionare, combinare, rendere più esplicite o progressivamente ridurre le risorse offerte dal materiale, trasformando una struttura relativamente standardizzata in un ambiente più sensibile alle esigenze che emergono nella pratica. Il suo intervento non coincide semplicemente con una compensazione delle eventuali carenze del libro, ma con una mediazione pedagogica che collega materiali, obiettivi e caratteristiche della comunità di apprendenti. È proprio questa mediazione a impedire che il manuale venga trattato come una struttura chiusa e autosufficiente.

Il libro di testo, di conseguenza, non può essere considerato né una soluzione autosufficiente né un ostacolo inevitabile alla didattica inclusiva. Il suo potenziale dipende dal modo in cui

vengono progettati e messi in relazione accessibilità, strategie, supporti, forme di espressione, feedback e possibilità di partecipazione.

È possibile, pertanto, cogliere i principi dell'UDL nella progettazione di un manuale di lingua in questa direzione. Non si tratta di accumulare indiscriminatamente alternative, ma nel progettare fin dall'origine un materiale capace di offrire differenti modalità di accesso, azione, espressione e coinvolgimento senza trasformare la variabilità degli apprendenti in un'eccezione da affrontare esclusivamente attraverso adattamenti successivi. Un numero elevato di risorse, se privo di orientamento, potrebbe persino aumentare la complessità del compito; la pluralità diventa invece significativa quando è accompagnata da chiarezza, gradualità e possibilità di scelta consapevole.

In tal senso, il libro di testo può trasformarsi da semplice contenitore di input ed esercizi a componente di un ambiente di apprendimento più ampio, nel quale la progettazione preventiva delle condizioni di accesso si accompagna alla mediazione del docente e alla progressiva autonomia dell'apprendente. La questione decisiva non riguarda quindi la presenza astratta di determinate caratteristiche, ma il modo in cui esse interagiscono nel sostenere partecipazione, consapevolezza e riduzione delle barriere.

Il confronto trasversale consente, dunque, di individuare una serie di ricorrenze e differenze nei casi analizzati, senza che esse possano essere riconducibili in automatico all'anno di pubblicazione dei manuali o che siano interpretate come espressione di un'evoluzione lineare dei progetti editoriali. Nei diversi manuali emergono, con intensità e modalità differenti, la multimodalità, la presenza di strategie esplicite, la riflessione metacognitiva, l'integrazione di una componente digitale e, talvolta, l'autovalutazione. In ogni caso, non viene meno la centralità della sequenza predisposta dal manuale. La learner agency appare spesso sostenuta attraverso personalizzazione, scelta di opinioni, riflessione e consapevolezza strategica, mentre risulta più limitata sul piano della scelta effettiva dei mezzi e delle modalità di apprendimento. Proprio questo dato consente di distinguere la semplice ricchezza editoriale da una progettazione realmente orientata alla variabilità: non è sufficiente offrire più risorse, ma occorre che tali risorse permettano allo studente di comprendere come utilizzarle, quando selezionarle e progressivamente come orientare il proprio percorso. In questa distanza tra varietà, flessibilità e agency si colloca uno degli elementi più significativi emersi dall'analisi comparativa.

Conclusioni

Il presente elaborato ha cercato di indagare il rapporto tra inclusione scolastica, educazione linguistica e progettazione dei manuali di lingua inglese, assumendo come riferimento teorico l'Universal Design for Learning. Il punto di partenza è stato il progressivo ampliamento del concetto di inclusione: dall'attenzione rivolta principalmente all'accesso dello studente alla scuola comune si è giunti a una riflessione più ampia sulle condizioni che rendono possibile una partecipazione effettiva alla vita didattica. Tale passaggio modifica anche il modo di interpretare le difficoltà di apprendimento, che non possono essere lette soltanto come caratteristiche appartenenti al singolo, ma devono essere messe in relazione con le richieste, gli strumenti e l'organizzazione dell'ambiente educativo. La prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF ha offerto, in questo senso, un riferimento utile per comprendere come le caratteristiche del contesto possano incidere sul funzionamento della persona. Trasposta sul piano scolastico, questa impostazione invita a interrogare non solo ciò che lo studente riesce o non riesce a fare, ma anche ciò che l'ambiente gli permette di fare. Il problema dell'inclusione investe quindi l'intera esperienza educativa: dalla formulazione delle consegne alla valutazione, dall'organizzazione delle attività fino alla scelta degli strumenti utilizzati nella quotidianità scolastica. Tra questi strumenti, il manuale mantiene una presenza rilevante nell'insegnamento della lingua inglese. La sua funzione non si esaurisce nella trasmissione dei contenuti, perché la struttura stessa del volume contribuisce a orientare il lavoro dello studente: stabilisce sequenze, propone forme di esercitazione, seleziona modalità rappresentative e suggerisce modi diversi di affrontare un compito. Per questo motivo, la qualità di un libro di testo può essere osservata anche in relazione alle condizioni di apprendimento che esso contribuisce a costruire.

L'Universal Design for Learning ha permesso di leggere tale questione attraverso una prospettiva progettuale. Più che aggiungere una nuova metodologia al repertorio della didattica inclusiva, l'UDL invita a riflettere su come obiettivi, materiali, attività e valutazione possano essere organizzati tenendo conto fin dall'inizio della pluralità presente in ogni classe. La centralità attribuita nelle Guidelines 3.0 alla learner agency introduce inoltre un elemento ulteriore: non basta mettere a disposizione dello studente numerosi strumenti, se egli non viene progressivamente accompagnato a comprenderne l'utilità e a utilizzarli con crescente consapevolezza. Questa impostazione acquista un significato specifico nell'apprendimento linguistico. Utilizzare una lingua straniera implica il coordinamento di competenze diverse e richiede allo studente di leggere, ascoltare, produrre, interagire, recuperare informazioni linguistiche e confrontarsi continuamente con l'errore. Ne deriva che anche aspetti apparentemente secondari della proposta didattica possono facilitare oppure complicare il compito. Un'organizzazione poco leggibile, istruzioni ambigue o un'attività che richiede abilità estranee all'obiettivo linguistico possono introdurre difficoltà ulteriori; al contrario, esempi, modelli, anticipazioni e supporti mirati possono rendere più trasparente ciò che viene richiesto senza ridurne il valore formativo.

L'analisi dei sei manuali ha restituito un quadro eterogeneo. Nei casi esaminati compaiono con frequenza testi, immagini, audio, video, box grammaticali, attività preparatorie, modelli per la produzione, lavori a coppie, strumenti digitali e sezioni dedicate alla revisione. Non si tratta quindi di materiali poveri di risorse; la questione più interessante riguarda piuttosto il modo in cui queste risorse vengono organizzate e collegate tra loro.

Da questo punto di vista, uno dei risultati più rilevanti riguarda la distanza tra la disponibilità di numerosi strumenti e il margine decisionale effettivamente riconosciuto allo studente. In

molti casi il manuale propone una notevole ricchezza di attività, mantenendo però una sequenza fortemente determinata. L'apprendente può esprimere opinioni personali, confrontarsi con i compagni o collegare il tema alla propria esperienza, ma dispone più raramente della possibilità di decidere quale supporto utilizzare, come affrontare il compito o attraverso quale modalità costruire la risposta. Il dato non riduce il valore delle attività osservate, ma consente di leggere con maggiore precisione la natura dell'autonomia che esse promuovono. Anche l'osservazione delle strategie di comprensione ha richiesto una distinzione accurata. Nel corpus sono presenti numerosi strumenti capaci di facilitare reading e listening, tra cui immagini, glossari, trascrizioni, preparazione lessicale e possibilità di riascolto. Diverso è il caso delle attività che invitano lo studente a formulare ipotesi, individuare parole chiave, inferire informazioni o controllare la propria comprensione. Le prime agevolano l'accesso al compito; le seconde rendono maggiormente espliciti i processi attraverso cui esso può essere affrontato. Questa differenza si è rivelata particolarmente utile nell'interpretazione dei materiali, perché impedisce di attribuire lo stesso significato pedagogico a dispositivi che svolgono funzioni differenti. Una considerazione analoga riguarda la metacognizione. Alcuni manuali rendono visibili procedure di pianificazione, controllo e revisione, mentre in altri tali processi rimangono più impliciti. Sono meno frequenti, nel campione complessivo, le occasioni nelle quali lo studente viene invitato a riflettere sul perché una strategia sia risultata utile o su come possa essere riutilizzata in un nuovo compito. È proprio questo passaggio dalla semplice esecuzione alla comprensione del proprio modo di apprendere a risultare particolarmente significativo rispetto alla costruzione dell'autonomia. Feedback e autovalutazione mostrano a loro volta configurazioni diverse. Una parte consistente delle attività prevede forme di controllo della risposta, correzione o confronto con un modello. Più selettiva è invece la presenza di strumenti attraverso cui lo studente possa interpretare la propria prestazione, riconoscere ciò che deve ancora migliorare e orientare il lavoro successivo. Progress check, revisioni guidate e sezioni di self-assessment rappresentano, quando presenti, occasioni interessanti proprio perché spostano l'attenzione dall'esito immediato del compito alla consapevolezza del percorso svolto.

La componente digitale conferma la necessità di valutare i materiali in base alla loro funzione e non soltanto alla loro presenza. Le risorse osservate o dichiarate dagli editori comprendono ebook, audio, video, QR code, attività interattive e piattaforme collegate ai corsi. Tale ampliamento può offrire opportunità importanti, soprattutto quando consente di ritornare sull'input, utilizzare canali diversi o accedere a strumenti aggiuntivi. Rimane però necessario distinguere ciò che è stato effettivamente esaminato da ciò che è soltanto indicato nel manuale. Un rimando a una piattaforma o a una risorsa online documenta l'esistenza di una componente digitale, ma non consente, senza un'osservazione diretta, di stabilirne il grado di accessibilità, usabilità o personalizzazione.

I risultati devono inoltre essere ricondotti ai confini metodologici della ricerca. L'analisi è stata svolta su unità campione e su alcune sezioni aggiuntive considerate particolarmente pertinenti rispetto alle categorie individuate. Di conseguenza, ciò che non compare nel materiale esaminato non può essere considerato necessariamente assente dall'intero volume. Allo stesso tempo, il corpus comprende manuali diversi per livello linguistico, finalità didattica, anno di pubblicazione e impostazione editoriale; le differenze rilevate non autorizzano pertanto a ricostruire una traiettoria uniforme della manualistica di lingua inglese. La comparazione restituisce piuttosto una pluralità di soluzioni progettuali.

All'interno di tale pluralità, il docente continua a svolgere una funzione di mediazione che nessun manuale può sostituire. La classe reale presenta esigenze, relazioni e dinamiche che

non possono essere previste integralmente dal progetto editoriale. L'insegnante rimane quindi responsabile della selezione delle attività, della modulazione dei supporti e dell'adattamento delle proposte alla situazione concreta. Ciò non significa, tuttavia, che la qualità del materiale sia irrilevante: quanto più il manuale offre una struttura leggibile, strumenti funzionali e possibilità diversificate, tanto più la mediazione dell'insegnante può concentrarsi sulla progettazione didattica anziché sulla continua correzione delle rigidità del testo.

Nel complesso, il confronto tra quadro teorico e analisi dei manuali conferma il valore di una progettazione dei materiali che tenga conto dei principi dell'Universal Design for Learning. La questione non consiste nel costruire un manuale capace di prevedere ogni possibile esigenza, né nell'aumentare indefinitamente il numero delle attività disponibili. Risulta piuttosto decisiva la capacità di progettare risorse che abbiano una funzione riconoscibile, che possano sostenere modi diversi di accedere al contenuto e che contribuiscano, nel tempo, a rendere lo studente meno dipendente dalla guida esterna. Il libro di testo può, in questo modo, essere pensato come una componente di un ambiente di apprendimento più ampio, nel quale organizzazione, supporto e autonomia non siano dimensioni contrapposte. Una struttura chiara può accompagnare il discente senza irrigidire il percorso; un supporto può facilitare il compito senza trasformarsi in una dipendenza permanente; una pluralità di mezzi può ampliare le opportunità senza generare dispersione. È nell'equilibrio tra questi aspetti che il materiale didattico può offrire un contributo concreto alla costruzione di esperienze linguistiche maggiormente inclusive.

Restano, infine, diverse possibilità di approfondimento. L'analisi potrebbe essere estesa a un numero maggiore di unità o di manuali, permettendo di verificare se le caratteristiche osservate mantengano la stessa continuità nell'intero corso. La consultazione sistematica delle piattaforme digitali consentirebbe inoltre di includere nell'analisi aspetti che il presente lavoro ha potuto considerare soltanto parzialmente. Un ulteriore sviluppo potrebbe coinvolgere direttamente docenti e studenti, mettendo a confronto ciò che il manuale predispone con il modo in cui le sue risorse vengono realmente utilizzate in classe. In questa direzione, l'analisi del progetto editoriale potrebbe aprirsi a una riflessione ancora più ampia sull'esperienza concreta degli apprendenti e sul contributo che i materiali possono offrire alla partecipazione, alla consapevolezza e all'autonomia.

Bibliografia

Monografie e volumi di riferimento

Canevaro, A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Bruno Mondadori, 1999

Cottini, L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2018.

Margiotta, U., *La didattica laboratoriale. Strategie, modelli e strumenti per la scuola secondaria di secondo grado*, Trento, Erickson, 2013

Saturno, M. T., *Storia dell'inclusione scolastica in Italia. Lettura pedagogica della normativa*, StreetLib, 2021.

Savia, G. (a cura di), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Trento, Erickson, 2016.

Papers scientifici

Arduini, G., «Inclusive Education in Schools and the Role of the Specialist Teacher», *Pedagogia Oggi*, vol. 20, n. 1, 2022, pp. 249-255, DOI: 10.7346/PO-012022-31.

Brevik, L. M., «Explicit Reading Strategy Instruction or Daily Use of Strategies? Studying the Teaching of Reading Comprehension through Naturalistic Classroom Observation in English L2», *Reading and Writing*, vol. 32, 2019, pp. 2281-2310, DOI: 10.1007/s11145-019-09951-w.

Buccini, F., «Progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi: una ricerca con i docenti dei percorsi formativi abilitanti», *Pedagogia Oggi*, vol. XXIII, n. 2, 2025, pp. 82-91, DOI: 10.7346/PO-022025-10.

Chamot, A. U., «Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, 2005, pp. 112-130, DOI: 10.1017/S0267190505000061.

Graham, S., «Research into Practice: Listening Strategies in an Instructed Classroom Setting», *Language Teaching*, vol. 50, n. 1, 2017, pp. 107-119, DOI: 10.1017/S0261444816000306.

Hattie, J., Timperley, H., «The Power of Feedback», *Review of Educational Research*, vol. 77, n. 1, 2007, pp. 81-112, DOI: 10.3102/003465430298487.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J., «Foreign Language Classroom Anxiety», *The Modern Language Journal*, vol. 70, n. 2, 1986, pp. 125-132, DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.

Macchia, V., Torri, S., «Enhancing Inclusive Digital Textbooks with Artificial Intelligence: New Frontiers in Accessibility and Personalisation», *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 13, n. 1, 2025, pp. 139-149, DOI: 10.7346/sipes-01-2025-11.

MacIntyre, P. D., McGillivray, S., «The Inner Workings of Anxiety in Second Language Learning», *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 43, 2023, pp. 88-104, DOI: 10.1017/S0267190523000065.

Van de Pol, J., Volman, M., Beishuizen, J., «Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research», *Educational Psychology Review*, vol. 22, 2010, pp. 271-296, DOI: 10.1007/s10648-010-9127-6.

Waninge, F., Dörnyei, Z., De Bot, K., «Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context», *The Modern Language Journal*, vol. 98, n. 3, 2014, pp. 704-723, DOI: 10.1111/modl.12118.

Wenden, A. L., «Metacognitive Knowledge and Language Learning», *Applied Linguistics*, vol. 19, n. 4, 1998, pp. 515-537.

Documenti e linee guida istituzionali

CAST, *Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0*, Lynnfield, MA, CAST, 2024.

Commission of the European Communities, *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*, COM(2007) 392 final, Bruxelles, 3 agosto 2007.

European Agency for Development in Special Needs Education, *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

Miao, F., Holmes, W., *Guidance for Generative AI in Education and Research*, Paris, UNESCO, 2023.

UNESCO, *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*, Paris, UNESCO, 2017, DOI: 10.54675/MHHZ2237.

World Health Organization, *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*, Geneva, World Health Organization, 2001. L'ICF è stato approvato dall'Assemblea Mondiale della Sanità nel maggio 2001.

Riferimenti normativi

Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, Gazzetta Ufficiale n. 82 del 2 aprile 1971.

Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, Gazzetta Ufficiale n. 224 del 18 agosto 1977.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, Gazzetta Ufficiale n. 39 del 17 febbraio 1992, Supplemento Ordinario n. 30.

Legge 3 marzo 2009, n. 18, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*, Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, Gazzetta Ufficiale n. 112 del 16 maggio 2017, Supplemento Ordinario n. 23.

Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità»*, Gazzetta Ufficiale n. 201 del 28 agosto 2019.

Manuali scolastici analizzati

Norris, R., *Ready for B2 First. Fourth Edition. Student's Book*, Macmillan Education, 2021.

Raynham, A., Fruen, G., Ross, T., Swan, R., Borsbey, J., *Goals. Get Involved!*, Black Cat - DeA Scuola, 2022..

Soars, L., Soars, J., *Headway Digital Intermediate*, Oxford, Oxford University Press, 2010.

Soars, L., Soars, J., Hancock, P., *Headway. Upper-Intermediate. 5th Edition. Student's Book*, Oxford, Oxford University Press, 2019.

Spencer, D., *Gateway to Success B2*, Macmillan Education, 2021.

Wildman, J., Sharman, E., *On Topic B2. Your World, Your Ideas, Your Future. Student's Book and Workbook*, Pearson, 2023