

Disturbi Specifici dell'Apprendimento e la Lingua Inglese.

Indicazioni per una didattica efficace ed inclusiva.
Scuola Secondaria di Secondo Grado

CARMELINA MAURIZIO

© 2014 Macmillan Publishers Limited

Carmelina Maurizio

Consulenza di:

Martin M., studente, 21 anni, con disgrafia e discalculia;

Federico L., studente, 17 anni, con dislessia;

Francesco Z., studente, 16 anni, con distortografia e lieve disprassia.

Tutto il testo è stato realizzato con il font Easy Reading®;
lo sfondo è di colore Giallo chiaro;
sono stati utilizzati elenchi puntati, tabelle, mappe;
sono state evidenziate in grassetto le parole chiave;
ciascun capitolo è stato suddiviso in paragrafi.

Questo testo è scaricabile in forma gratuita dal sito
www.macmillanenglish.com/international/italy.

Progetto grafico a cura di Silvia Petrosillo.

ISTRUZIONI PER L'USO

“La classe è un sistema nel quale, come in un puzzle, si connettono molte variabili”.

Carol Ann Tomlinson

SOMMARIO

1. Introduzione	p. 4
1.1 DO'S e DON'TS	p. 6
1.2 Tipologie di attività DSA Friendly	p. 7
2. Oral Skills	p. 8
2.1 Comprensione orale (listening)	p. 8
2.2 Produzione orale (speaking)	p.10
3. Written Skills	p.11
3.1 Comprensione scritta (reading)	p.11
3.2 Produzione orale (writing)	p.12
4. Riflessione sulla lingua	p.14
4.1 Grammatica	p.14
4.2 Lessico	p.16
5. Assessment/valutazione	p.18
<i>Glossario, sitografia</i>	p.20
<i>Bibliografia, Note sull'autrice</i>	p.21

1. INTRODUZIONE

I **Disturbi Specifici dell'Apprendimento DSA** coinvolgono una percentuale in crescita tra gli studenti della scuola secondaria in Italia.

Si tratta, in gran parte, di un progressivo riconoscimento dell'esistenza dei disturbi, dovuto soprattutto all'applicazione della Legge 170/2010, che definisce i DSA e fornisce - insieme alle successive Linee guida del 2011 - strumenti e indicazioni per la didattica.

I dati relativi agli a.s. 2010/11 e 2011/2012, raccolti dalle "Rilevazioni Integrative", acquisiti dal Servizio Statistico della Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi che li ha successivamente completati e trattati, mostrano:

Presenza degli alunni con DSA nelle scuole italiane negli anni scolastici 2010/11 e 2011/2012:

un aumento del numero totale di studenti con DSA, da un anno all'altro, del 37%, pari a circa 90.000 alunni, corrispondenti al 1,2 % della popolazione scolastica generale;

la presenza maggiore si rileva nella scuola secondaria di I grado (27.630, pari all'1,5%), seguita dalla scuola primaria (21.933, pari allo 0,8 %) e dalla secondaria di II grado (15.656, pari allo 0,6%);

dati non ufficiali parlano di un'incidenza del 4% sulla popolazione scolastica, vale a dire 1 alunno ogni 25; la maggioranza dei non "ufficiali", ovvero non certificati, si colloca nella scuola secondaria di II grado e in particolare negli istituti tecnici;

nella scuola secondaria di II grado si segnala un incremento della presenza degli alunni con DSA pari al 54%;

i dati sono piuttosto omogenei mettendo a confronto le macroaree del Nord e del Centro. Sensibilmente inferiori sono, invece, gli incrementi della macroarea Mezzogiorno;

l'incremento totale delle certificazioni degli studenti con DSA è pari a circa il 37 %.

Privilegiare una didattica inclusiva e consapevole, che tenga conto delle esigenze individuali, ma che non crei discriminazioni e ulteriori occasioni di fatica e penalizzazione per ciascun studente, è un *must*, soprattutto per il docente di Lingua Straniera (LS).

La Legge 170 del 2010 indica tra le aree di criticità nel caso di alunni con DSA proprio l'apprendimento della lingua inglese. Per far fronte a tale criticità, si tratterà pertanto "solo" di dotarsi di strumenti e stili di insegnamento, che possano creare un clima di apprendimento adeguato e il più possibile corrispondente alle esigenze di classi numerose, con abilità miste e diversi e diffusi bisogni educativi speciali (BES).

I DSA mettono in gioco l'**attenzione**, i diversi **tipi di memoria** (vedi Box 2), l'**automatizzazione**, l'**impulsività**.

"Alcuni ragazzi compensano abbastanza bene il loro disturbo, ma non avendo automatizzato le abilità strumentali di base (lettura e/o scrittura e/o calcolo) si troveranno a dover mascherare il disturbo, utilizzando maggiori risorse attentive rispetto ai coetanei".

MEMORIE:	
memoria a lungo termine - semantica	è necessaria al linguaggio, può essere considerata un lessico mentale
memoria a lungo termine - episodica	permette la rievocazione consapevole di fatti personali
memoria procedurale	si riferisce alle operazioni necessarie per portare a termine compiti percettivomotori
memoria prospettica - MP	è il ricordo di qualcosa da compiere nel futuro
memoria a breve termine - MBT	consente di ricordare temporaneamente delle informazioni, per esempio le cifre di un numero di telefono: nel caso di DSA le cifre che si ricordano sono 3 - 4
memoria di lavoro	serve per mantenere e manipolare le informazioni per eseguire dei compiti

1.1 DO'S e DON'TS

Nell'ottica di fornire ai **docenti di LS** indicazioni concrete e pragmatiche, pur nella consapevolezza che la didattica è costituita da processi costantemente *in fieri* e flessibili, si daranno qui di seguito:

- una lista di **DO'S** e **DON'TS** nella didattica inclusiva della LS, in particolare riferiti alla lingua inglese;
- una lista di **attività** abbinata alle abilità **speaking - listening - reading - writing** oltre che all'apprendimento della **grammatica** e del **lessico**.

Nella tabella alla pagina successiva vengono indicati alcuni dei DO'S e DON'TS (Tabella 1) a cui ciascun docente di LS può fare riferimento e che può ampliare e modificare in base alla propria esperienza. Si tratta ovviamente di un elenco non esaustivo e declinato senza un particolare ordine di importanza.

Come si noterà, si fa riferimento alle questioni sia di *layout*, sia di tipo metodologico e di contenuto.

La lista che segue può essere anche utilizzata come spunto per crearsi una *checklist* di riferimento, oltre che per avere una base di **autoformazione** e di riflessione didattico-metodologica sul proprio operato.

1.2 Tipologie di attività DSA Friendly

I libri di testo in uso nella scuola secondaria contengono molte proposte e attività che possono essere considerate *DSA Friendly* o facilmente adattabili.

Nel capitolo successivo, vedremo alcune attività comunemente usate nella didattica della lingua inglese, che possono essere utilizzate o facilmente adattate alle esigenze didattiche di ciascun docente.

Va ribadito che, in ogni caso, il docente dovrà privilegiare una didattica inclusiva *for all*, che si basi sulla cooperazione, sullo scambio di competenze e conoscenze, che dia spazio alla dimensione **metacognitiva** e di riflessione sulla lingua, che preveda un uso sempre maggiore della tecnologia e che attivi costantemente tutti i canali di apprendimento.

DO'S	DON'TS
Preferire materiali con immagini/foto che supportino il testo e siano coerenti	Evitare di chiedere di leggere ad alta voce
Utilizzare box o cornici per enfatizzare e focalizzare l'attenzione	Evitare o limitare immagini bidimensionali (disegni)
Utilizzare e privilegiare materiali audiovisivi e multisensoriali	Limitare o evitare l'attività di far copiare gli studenti dalla lavagna
Utilizzare/costruire materiali accessibili: <ul style="list-style-type: none"> • font senza grazie/<i>sans serif</i> • dimensioni dei caratteri da 13 a 16 • interlinea 1,5/2 • giustificare il testo a sinistra • sfondo/carta colorata e non bianca • grassetto e colori per evidenziare parti del testo • elenchi puntati 	Evitare o limitare l'uso di materiali non accessibili: <ul style="list-style-type: none"> • sfondo bianco • testi in due o più colonne • font con grazie • interlinea singola • paragrafo giustificato
Suddividere il testo in paragrafi e intitolarli	Non andare a capo spezzando parole
Formulare consegne semplici e fornire sempre almeno un esempio	Memorizzare sequenze (numeri, alfabeto ecc...)
Insegnare a realizzare le proprie mappe	Evitare lo <i>spelling</i>
Privilegiare il discorso diretto	Evitare abbreviazioni
Preferire i verbi attivi	Limitare l'uso del Maiuscolo per più di 5 righe
Utilizzare dizionari digitali	Evitare dizionari cartacei
Selezionare nei testi esercizi strutturati	Evitare frasi al negativo
Utilizzare la LIM	Evitare domande aperte e libere
Utilizzare strumenti per il calcolo del livello di leggibilità del testo	Evitare il sottolineato
Privilegiare attività cooperative	
Fotografare la lavagna/registrare la lezione Usare il Maiuscolo alla lavagna	
Calendarizzare e condividere l'assegnazione dei compiti con docenti	Evitare il sovraccarico di compiti e verifiche

2. ORAL SKILLS

2.1 COMPRENSIONE ORALE (LISTENING)

Gli esercizi di **pre-listening** incoraggiano e favoriscono una migliore partecipazione degli studenti alle attività di comprensione orale e sono altamente **Dyslexia Friendly**.

Alcuni suggerimenti:

- favorire attività di *pre-listening* per stimolare l'intuizione e la curiosità attraverso l'utilizzo di immagini, di oggetti autentici e coerenti con quanto si va ad ascoltare, di materiali/supporti digitali e multimediali;
- scegliere attività di *pre-listening* altamente **multisensoriali**, (ottimo stimolo inclusivo per favorire l'apprendimento), al fine di creare un **clima favorevole** all'ascolto in una lingua straniera, ideali anche per abbassare i livelli di ansia da prestazione e aumentare quelli di curiosità per tutti gli studenti.



Le domande possono essere poste in italiano e successivamente in inglese, oppure alternando le due lingue. La scelta di utilizzo della lingua straniera dipende dal livello della classe stimato dal docente.

All'interno di esercizi di ascolto e lettura (**listen and read**), si dovrebbero privilegiare attività di ascolto con consegne legate ad attività **multisensoriali**.



2.2 PRODUZIONE ORALE (SPEAKING)

Consideriamo 3 tipologie di **dialoghi** raccomandati e i loro punti di forza.

Dialoghi su traccia. I dialoghi su traccia dovrebbero sempre essere preceduti da consegne chiare, stimolare il lavoro in coppia o essere utilizzati come dialogo modello/base da cui di volta in volta eliminare, coprire o nascondere singole parole o brevi frasi modificabili e sostituibili man mano dal docente (che fornirà un esempio), dall'alunno/dalla classe con sinonimi o altri modi di dire.

Drammatizzazione dei dialoghi: considerando il testo scritto come base di lavoro, questa attività non si presenta complessa soprattutto se svolta in una prima fase dagli alunni suddivisi a coppie o in piccoli gruppi.

Dialoghi per scambiarsi informazioni/opinioni: le attività di questo tipo sono ampiamente utilizzabili in modo inclusivo poiché sono abbastanza strutturate (si parte infatti da frasi suggerite dal libro, dall'insegnante, etc.) e, inoltre, favoriscono la *peer education* (istruzione tra pari).

Consideriamo 2 tipologie di attività per esercitare la **produzione orale** e i loro punti di debolezza.

Drammatizzazione: evitare di fare imparare a memoria parti di un dialogo o poesie; tutti gli allievi soffrono per la frustrazione di dover imparare a memoria frasi o parole in una lingua che conoscono poco e che comunque non hanno ancora automatizzato.

Role Play: questo tipo di attività richiede creatività, autonomia e improvvisazione. È, inoltre, poco strutturata, aspetto che la rende quindi un'attività non utilizzabile in maniera inclusiva.

3. WRITTEN SKILLS

3.1 COMPrensione SCRITTA (READING)

Consideriamo alcune attività per esercitare **reading** e i loro punti di forza.

Silent reading: la lettura silenziosa rende familiare il contenuto o una sua parte, favorisce la concentrazione e non richiede creatività o improvvisazione, nè una **produzione orale, scritta o simile**.

Read and complete the table/diagram/the columns: leggere con l'obiettivo di comprendere e completare tavole, schemi, mappe, diagrammi, ecc., è un'attività che favorisce la focalizzazione e la comprensione, senza richiedere livelli alti di autonomia. Inoltre, rassicura l'allievo poiché si tratta di attività molto strutturate, che restituiscono all'apprendente fiducia nelle proprie capacità di comprensione, abbassando i livelli di frustrazione.

Vero/Falso: attività di lettura e comprensione guidate dal *true/false* sono altamente strutturate e, quindi, da utilizzare ampiamente nell'ottica della didattica inclusiva.

Multiple choice: è un tipo di attività altamente inclusivo, soprattutto perché non richiede l'attivazione di abilità linguistiche plurime.

Evidenziare nel testo le possibili risposte a domande di comprensione: questa attività semi-strutturata è considerata efficace secondo un'ottica inclusiva poiché non richiede un livello di decodificazione complesso e rende l'allievo gradualmente più autonomo nella comprensione.

Layout ed elementi grafici adeguati favoriscono l'apprendimento: creare dei materiali di lettura con attenzione al **layout** (Vedi Tabella 1 a pag. 7).

Attività da evitare per esercitare la reading.

Domande di comprensione aperte: poco strutturate, risultano complesse sia per alunni con DSA sia per alunni con poca autonomia e bassi livelli di attenzione. Inoltre, le domande di comprensione aperte sono fonte di frustrazione per la maggior parte degli allievi che, soprattutto nella scuola secondaria, manifestano un alto livello di inferenza della L1 sulla LS e tendono così ad utilizzare la L1 per rispondere e sentirsi adeguati.

3.2 PRODUZIONE SCRITTA (WRITING)

DO'S

Graduare le attività: partire da attività guidate e valutare il livello di autonomia a cui si può arrivare. Ad esempio iniziare da attività di completamento *fill in/cloze* e/o chiedendo all'alunno di completare testi con frasi già fornite da utilizzare come frasi modello.

Creare in classe **una griglia di riferimento, un modello** di produzione scritta condivisibile e da utilizzare per arrivare a produzioni sempre più libere.

Proporre **componenti già svolti** ed analizzarli alla luce dell'obiettivo di produzione scritta richiesta, per esempio leggendo in classe e scomponendo insieme le varie parti di una email, oppure ascoltando e leggendo in classe un breve articolo su un giornale cartaceo o digitale, evidenziandone le frasi più utili per la successiva produzione (utilizzare per esempio il **grassetto**, diversi colori per le parole/frasi chiave, l'evidenziatore).

Spiegare le **consegne** e riproporre lo stesso tipo di attività in maniera sistematica per un certo periodo per rendere il più possibile autonoma la comprensione del compito.

Privilegiare il **pair work**: le attività di scrittura in coppia rassicurano anche gli allievi più deboli e favoriscono lo scambio di competenze e il passaggio di conoscenza.

DON'TS

Evitare di proporre attività di produzione scritta **non strutturate** (per esempio il **tema libero**, le analisi testuali o gli articoli per il giornalino della scuola, ecc.).

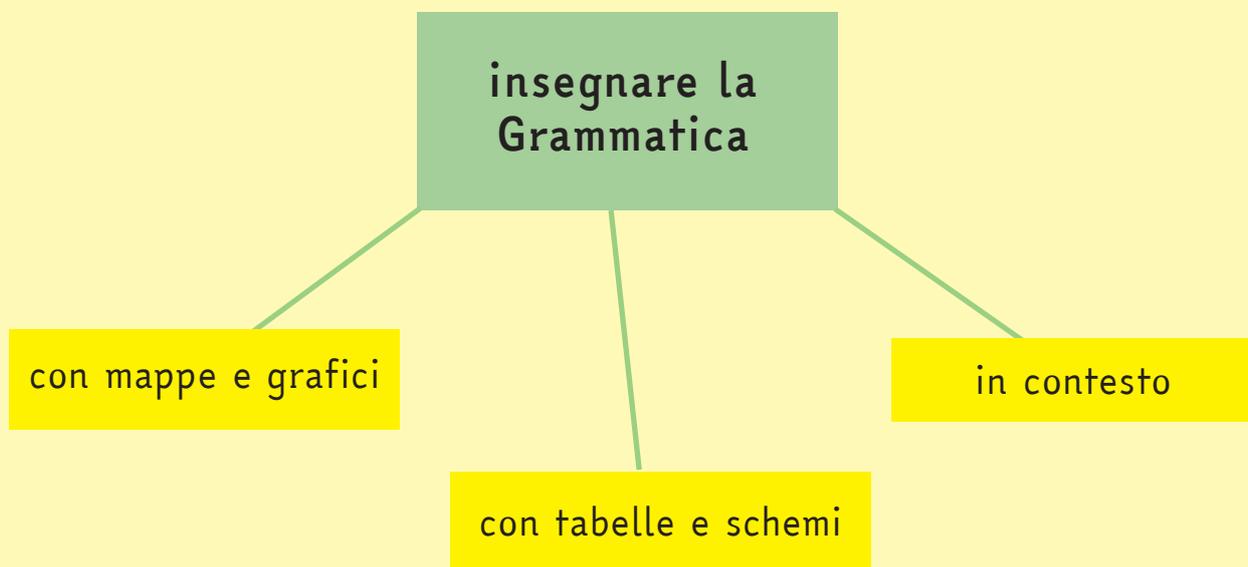
In ogni caso, bisognerebbe proporre queste ultime solo **dopo** una fase propedeutica.

4. RIFLESSIONE SULLA LINGUA

4.1 GRAMMATICA

La riflessione sulla lingua e l'insegnamento della grammatica visti in un'ottica inclusiva richiedono:

- la **contestualizzazione**: per es. partire dal dialogo e da un brano ascoltato o da una lettura e andare ad evidenziare le parole chiave (ad esempio verbi irregolari, avverbi, preposizioni, ecc.);
- l'utilizzo di **tabelle** e **schemi**, da poter essere utilizzati anche durante le prove di verifica (per esempio l'elenco dei verbi irregolari);
- **mappe** e **grafici**: sia nella fase di riflessione in classe sia nel lavoro a casa vanno privilegiate le mappe, gli schemi grafici, i diagrammi (ad es. diagrammi di flusso tipo *yes/no*).



DO'S

Utilizzare **colori diversi** per evidenziare le parti del discorso importanti per la riflessione grammaticale.

Utilizzare **cartoncini/flashcards/evidenziatori** per focalizzare l'attenzione e facilitare la memorizzazione delle strutture morfologiche.

Fare una **selezione** degli esercizi proposti a partire dai testi di grammatica o dagli eserciziari, privilegiando quelli più strutturati (per es. *"matching questions to answers"*, *"underlining the tense"*, ecc.).

DON'TS

Evitare esercizi di **correzione dell'errore**.

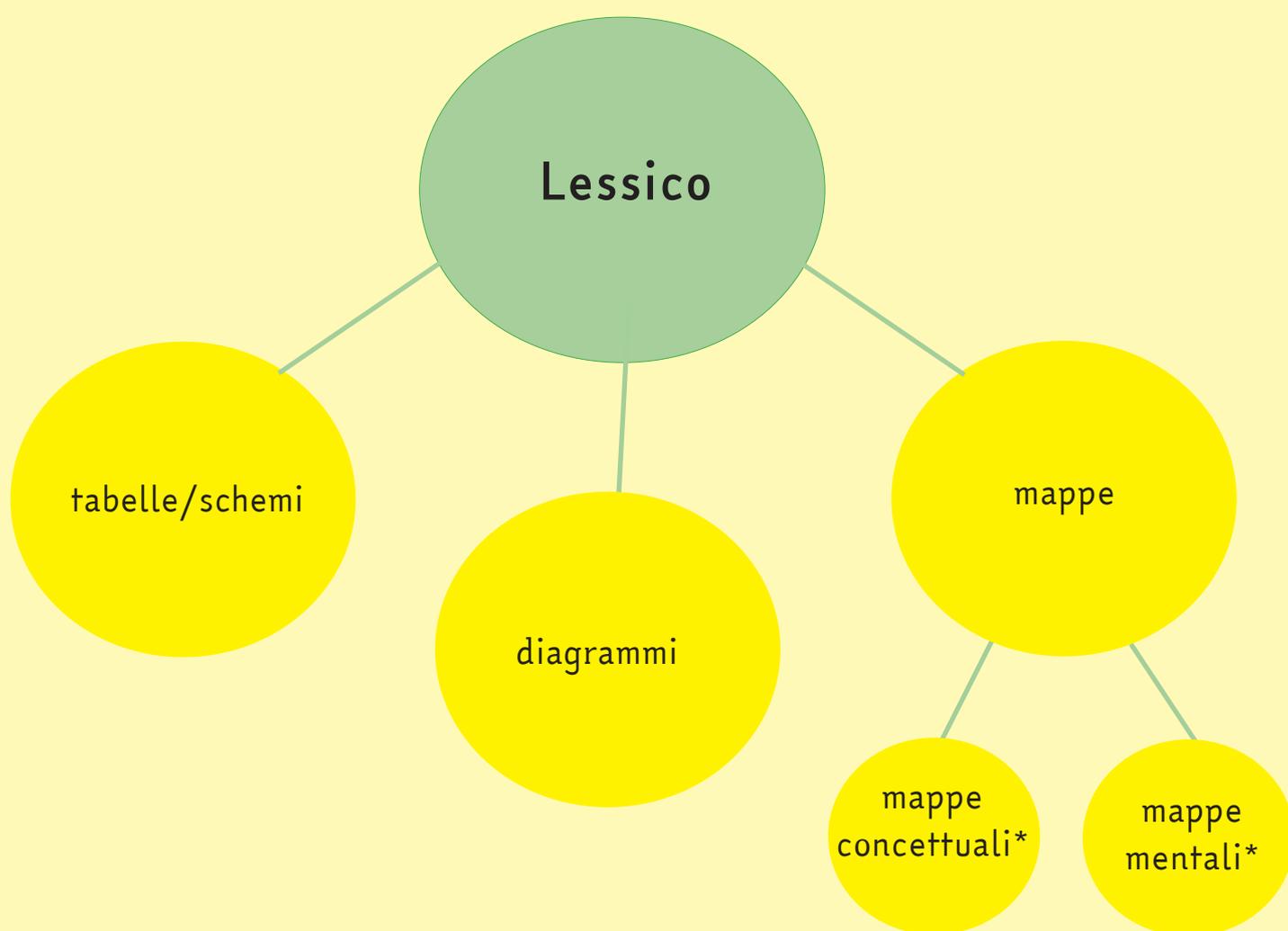
Evitare esercizi che richiedono risposte libere e quindi poco strutturate, ad esempio *"write questions for these answers"*, *"rewrite the sentences into passive form"*.

Evitare attività molto **astratte**, scollegate dal contesto in cui si è appresa la regola su cui si svolge la riflessione sulla lingua.

4.2 LESSICO

La riflessione sulla lingua e l'insegnamento del lessico visti in ottica inclusiva vedono preferire l'utilizzo di **tabelle** e **schemi**, **mappe** e **diagrammi**.

Le attività di **completamento** di tabelle o schemi rendono altamente fruibile il lessico in lingua inglese, poiché favoriscono la categorizzazione utilizzando schemi visivi e utilizzano, quindi, codici non complessi anche per alunni con DSA.



MAPPE MENTALI* con una struttura gerarchico associativa che implica l'utilizzo di immagini – descrive un processo creativo e non lineare.

MAPPE CONCETTUALI* con una struttura reticolare che implica l'utilizzo di parole chiave – descrive un pensiero lineare.

INSEGNARE LA GRAMMATICA - ALCUNI SUGGERIMENTI DI ATTIVITÀ IDONEE

Creazione di insiemi di parole: attività che consente agli allievi di rinforzare il **lessico e stimolare l'aspetto metacognitivo**, poichè il criterio (semantico/semantico-grammaticale) in base al quale vengono sistemate le parole aiuta a ricordarle meglio.

Matching: si tratta di chiedere agli alunni di abbinare significati ad **immagini/foto**, piuttosto che a definizioni.

Sinonimi e contrari: attività che propongono di **abbinare sinonimi e contrari** hanno un buon livello di inclusività e nel caso di alunni con DSA sono altamente compatibili e sostenibili con eventuali difficoltà di memorizzazione, attenzione e autonomia.

(Vedi anche sitografia in inglese e in italiano a pag. 25).

INSEGNARE IL LESSICO - ATTIVITÀ DA EVITARE

- **Crosswords/anagrammi/search the words:** queste attività sono complesse perché richiedono un alto livello di autonomia, risultano molto analitiche e prevedono l'uso di diversi tipi di memoria (**Vedi Box 2 a pag. 5**).

- **Complete the text/fill in the blanks:** queste attività, molto diffuse nei libri di lingua inglese, si presentano difficili per alunni con DSA e hanno un basso livello di inclusività.

Allo studente si richiede di spostare costantemente la sua attenzione dal testo all'esercizio, con l'effetto di spezzare in continuazione la lettura e abbassare il livello di concentrazione, rendendo queste attività prive di efficacia.

5. ASSESSMENT - VALUTAZIONE

La valutazione è uno degli aspetti più complessi della didattica in generale e della didattica inclusiva in particolare.

L'**errore**, contraddicendo in gran parte il detto popolare *“sbagliando si impara”* se evidenziato e confermato da frasi che abbassano l'autostima dell'apprendente (*“non sei mai attento”*, *“hai sbagliato proprio tutto”*, *“dov'eri con la testa”*, ecc.) tende a fissarsi nella memoria.

Nel caso di alunni con DSA, solitamente dotati di un'ottima memoria visiva, sottolineare in qualsiasi modo l'errore sulla pagina contribuisce a fissarlo, piuttosto che a far crescere la consapevolezza di quanto si è sbagliato.

Partendo da queste considerazioni, seppure in maniera schematica e del tutto non esaustiva, proviamo a declinare per punti alcune caratteristiche della valutazione delle prove di LS, che possa essere **inclusiva e costruttiva**.

(Vedi Tabella 2 alla pagina seguente).

La valutazione deve tenere conto dei progressi dell'alunno.

Le prove di verifica possono essere personalizzate nei tempi e nei contenuti **senza limitare la parte qualitativa ma solo quantitativa.**

Fornire strumenti digitali (per esempio in caso di DSA strumenti per la sintesi vocale, correttori ortografici, tabelle di verbi, etc.)

Preferire domande a **scelta multipla.**

Preferire esercizi **strutturati.**

Assegnare compiti preparatori sulla falsa riga della prova di verifica.

Fissare e condividere con gli altri docenti le prove, per poter pianificare al meglio lo studio.

Se possibile evitare prove **nelle ultime ore dell'orario.**

Leggere e spiegare le consegne.

Evitare domande nozionistiche.

Consentire l'uso di mappe sia nelle prove scritte che orali.

In caso di certificazione di DSA, previo accordo con lo studente, applicare le misure dispensative.

Evitare situazioni discriminanti: le prove "facilitate" e/o "ridotte" andrebbero sempre concordate con lo studente.

Il PDP dovrebbe contenere disposizioni specifiche per la lingua straniera, compatibili e soprattutto **fattibili e sostenibili** secondo le esigenze dell'allievo con DSA o BES.

TABELLA 2

GLOSSARIO

DSA – DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO
LD – LEARNING DISABILITIES
BES – BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI
SEN – SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
PDP – PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

SITOGRAFIA

Siti in inglese

- <http://www.altformat.org/index.asp?pid=344> - tips to teach English
- <http://www.dyslang.eu> - training materials for foreign languages teachers
- <http://www.ldonline.org/indepth> - bilingual resources for teaching students with LD
- <http://www.bdadyslexia.org.uk> - resources for English teachers teaching dyslexic students: links, supporting materials, good practices
- <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/dyslexia.html> - rich in training and self training materials for language teachers, full of examples to teach and learn in case of LD
- <http://www.speechlanguage-resources.com> -rich in suggesting activities to reinforce and improve vocabulary
- <http://www.readabilityformulas.com>
- <http://www.xmind.net> - learning how to create maps
- <http://www.mind42.com>
- <http://cmaptools.softonic.it> - for students to create his/her own map

Siti in italiano

- <http://www.aiditalia.org/>
- <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>
- <http://www.lineeguidadsa.it>
- <http://www.dislessiainrete.org/>
- <http://www.dislessia.org/forum/>
- http://office.microsoft.com/it-it/word-help/test-di-leggibilita-del-documento-HP010354286.aspx#_Toc342546555
- http://torinoscienza.it/dossier/la_dislessia_come_imaparare_a_conoscerla_4544
- <http://freemind.softonic.it>
- <http://www.pianetadislessia.com>

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *"Alunni speciali – Non solo dislessia"*, De Agostini scuola, 2012;
C. TOMLINSON, M. B. IMBEAU, *"Condurre e gestire una classe eterogenea"*, Las, 2012;
AA.VV., *"Cavolo... allora posso farcela!!! Piccola guida per ragazzi utile a conoscere i Disturbi Specifici di Apprendimento"*, Dislessia in Rete, 2009;
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, 2/2010 *"La dislessia e i disturbi specifici dell'apprendimento"*;
C. GABRIELI, R. GABRIELI, *"Dyslexia what is it?"*, Armando Editore, 08;
M. FERRARI, P. PALLADINO, *"L'apprendimento della lingua straniera"*, Carocci, 2007;
M. LEVINE, *"A modo loro"*, Mondadori, 2004.

NOTE SULL'AUTRICE

Carmelina Maurizio è docente di lingua inglese e italiano L2 nella scuola secondaria di II grado; specializzata in Didattica e Tecnologia, Didattica e Disturbi Specifici dell'Apprendimento, Didattica dell'insegnamento dell'italiano L2, Didattica secondo la metodologia CLIL.
È formatrice M.I.U.R. nel piano di formazione linguistica e metodologica in lingua inglese per la scuola primaria e supervisore dell'area linguistica presso la Scuola di Specializzazione Interateneo - S.I.S. dell'Università degli Studi di Torino; tutor coordinatore dell'area linguistica nel percorso di Tirocinio Formativo Attivo – TFA presso l'Università del Piemonte Orientale di Vercelli; tutor di tirocinio presso il Master in Didattica e Disturbi Specifici dell'Apprendimento presso l'Università degli Studi di Torino – polo di Savigliano, Facoltà di Scienze della Formazione; docente a contratto di lingua inglese presso la Facoltà di Scienze della Mediazione Linguistica – Scuola Universitaria "Macagno" di Cuneo; docente a contratto di lingua inglese presso l'Università degli Studi di Aosta.



www.macmillanenglish.com/international/italy